

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии и педагогики детства

ГРАНЬКО АНАСТАСИЯ СЕРГЕЕВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

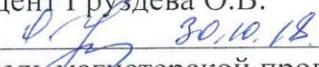
**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПЕДАГОГОВ ПО СОЗДАНИЮ УСЛОВИЙ К ЯЗЫКОВОЙ
АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Направление 44.04.01 Педагогическое образование

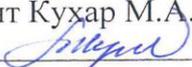
Направленность (профиль) образовательной программы:
Управление в системе дошкольного образования

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
к.п.н., доцент Груздева О.В.


Руководитель магистерской программы
к.п.н., доцент Каблукова И.Г.


30.10.2018
Научный руководитель
к.филол.н., доцент Кухар М.А.


30.10.2018

Обучающийся
Гранько А.С.


30.10.2018

Красноярск 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ПО СОЗДАНИЮ УСЛОВИЙ К ЯЗЫКОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ- БИЛИНГВОВ.....	10
1.1. Специфика языковой адаптации детей-билингвов.....	10
1.2. Понятие профессиональной компетентности педагогов по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста	19
1.3. Модели развития профессиональной компетентности педагога по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов.....	30
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	36
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПО СОЗДАНИЮ УСЛОВИЙ К ЯЗЫКОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ- БИЛИНГВОВ.....	39
2.1. Описание подготовки и хода реализации проекта	39
2.2. Реализация комплекса условий формирования профессиональной компетентности педагогов по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста.....	49
2.3. Результаты контрольной части эксперимента	53
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	67
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	71
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	74
ПРИЛОЖЕНИЕ	80

ВВЕДЕНИЕ

Современные общественные и культурные межгосударственные процессы приводят к тому, что вместе с миграцией населения и его последующим смешиванием с коренным населением, у всех участников этого процесса возникает множество проблем различного характера.

Одной из таких проблем является проблема языковой адаптации. Особенно остро она стоит в тех случаях, когда коренное население и мигранты обладают существенно различающимися языками, культурой, но при этом их дети развиваются уже в другой культуре, с другим языковым окружением, и вынуждены совмещать в себе опыт двуязычного развития.

Ребенок, лишенный родителями права выбора, оказывается в связи с миграцией семьи в инокультурной и иноязычной среде.

В итоге вместо развития и адаптации ребенок оказывается в ситуации, когда его личный опыт вступает в противоречие с его повседневным социальным окружением, которое может нести в своем языке смыслы, не совпадающие со смысловой системой ребенка. Чаще всего ребенок оказывается в ситуации потери ориентиров, ведь то, что в родной для него среде является простым и однозначным, в общении с остальным миром может быть непонятным, вызывать недоумение или даже агрессию. Из-за этого возникает проблема адаптации таких детей, в частности языковой адаптации, особенно в дошкольном возрасте. Педагоги, работающие с двуязычными детьми, испытывают трудности в их обучении. Они не обладают достаточными знаниями, опытом, представлениями о работе с детьми-билингвами, действуют интуитивно.

В рамках дошкольного учреждения проблема языковой адаптации детей, владеющих несколькими (двумя и более) языками, переходит от конкретно частной проблемы в проблему масштабную, требующую специальной образовательной работы по языковой адаптации ребенка-билингва в дошкольном учреждении. Ребенок-билингв испытывает языковые

трудности, ему требуется больше времени для усвоения полученных знаний, нежели тем детям, у которых нет подобных проблем. Ребенок с двуязычием имеет право на получение равных возможностей развития с ребенком, хорошо владеющим русским языком. Поэтому необходимо создать такую компетенцию у педагогов дошкольного образования, с помощью которой педагоги помогут ребенку-билингву в освоении образовательной Программы дошкольной организации. Поэтому актуальна работа формирования профессиональной компетентности педагогов по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста.

Противоречия:

– между возросшим количеством детей с трудностями языковой адаптации и недостаточностью профессиональной компетентности педагогов по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов;

– между необходимостью формирования «профессиональная компетентность педагогов по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов» и недостаточностью педагогических исследований по разработке модели данной компетентности.

Проблема исследования: какова система мероприятий, способствующая формированию профессиональной компетентности педагогов по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста.

Данная проблема рассматривается в рамках нескольких наук – в лингвистике, психолингвистике, социальной психологии, педагогике, является исследовательским предметом социологии. Вопросам двуязычия дошкольников посвящено немало научных трудов, например, таких исследователей, как Л.С. Выготский, М.Б. Елисеева, Т.А. Круглякова, С.Н. Цейтлин и других ученых, отмечавших актуальность этой проблемы, и указывавших на роль педагогов и их профессиональной компетентности для проведения работы по языковой адаптации ребенка-билингва, в рамках решения проблемы.

Поэтому проблема формирования профессиональной компетентности педагогов по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста является достаточно актуальной для изучения в настоящее время, и послужила поводом для проведения данного исследования.

Объект исследования: профессиональная компетентность педагогов по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста.

Предмет исследования: формирование профессиональной компетентности педагогов по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста.

Цель исследования: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить результативность системы мероприятий, способствующих формированию профессиональной компетентности педагогов по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста.

Задачи исследования:

- 1) раскрыть понятие языковой адаптации ребенка-билингва дошкольного возраста;
- 2) разработать критерии для формирования профессиональной компетентности педагогов по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста;
- 3) подготовить и реализовать эксперимент по формированию профессиональной компетентности педагогов в создании условий языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста;
- 4) провести оценку результативности разработанного эксперимента по формированию профессиональной компетентности педагогов по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: формирование профессиональной компетентности будет результативно, если будут соблюдаться следующие условия:

- 1) выявление основных проблем в осуществлении созданий условий к языковой адаптации детей билингвов;
- 2) разработка системы мероприятий по формированию способности педагогов по созданию условий к языковой адаптации у детей-билингвов;
- 3) организация сотрудничества педагогов и родителей детей-билингвов по национально-культурным вопросам.

Для реализации цели исследования, и решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:**

- теоретические (комплексные): анализ научной литературы, изучение нормативных и программно-методических документов по проблеме формирования профессиональной компетентности педагогов по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста;
- эмпирические: психодиагностические методы – анкетирование, карта экспертной оценки; методы обработки диагностических данных: количественные (U – критерий Манна-Уитни) и качественные интерпретационные (описательные) методы.

В качестве **методологических подходов** для формирования профессиональной компетентности педагогов по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста использованы следующие.

1. Системный подход: 1) любое психическое явление разворачивается одновременно в нескольких планах, раскрывающих разные масштабы его организации; 2) психические явления многомерны и могут рассматриваться во многих системах измерений, каждая из которых обнаруживает определенную группу свойств и отношений

2. Деятельностный подход (принцип активности – субъект всегда активен, и принцип интериоризации), предполагающий формирование

внутренних структур человеческой психики посредством усвоения структур внешней социальной деятельности.

3. Социокультурный подход, который предполагает реализацию идеи культуросообразности воспитания и направленность содержания воспитания на формирование актуального личного социокультурного опыта ребенка, обуславливающего уровень и качество формирующихся у него социальных компетенций.

База исследования: исследование проводилось в период с 2017 по 2018 гг. в детском саду № 1 и в детском саду № 2. В исследовании приняли участие 24 педагога.

Внедрение результатов эксперимента проводилось в 2018 г. детском саду № 1 и в детском саду № 2. Время, необходимое для реализации проекта – (8 недель). **Апробация** результатов исследования была представлена на круглом столе кафедры психологии и педагогики детства КГПУ им. В.П. Астафьева; публикации в сборниках г. Уфа 2017 г., г. Ярославль 2018 г.

Этапы исследования:

1 этап: теоретико-проектировочный – (проведение проектировочных работ, связанных с разработкой эксперимента; создание нормативной и информационных баз; создание инициативно-творческой рабочей группы; информационное сопровождение, разработка и апробация собственных вариантов занятий с детьми по обучению их русскому языку как второму и интеркультурному воспитанию в зависимости от конкретных условий ДОО).

2 этап: внедренческий (организация дополнительного образования участников образовательного процесса; создание творческих рабочих групп по направлениям; реализация проекта по формированию профессиональной компетентности педагогов по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста; проведение мониторинговых исследований профессиональной компетентности педагогов по созданию условий к

языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста; информационное сопровождение);

3 этап: рефлексивно-обобщающий (анализ результатов деятельности, представление практического опыта, выделение наиболее эффективных форм показа накопленного опыта работы в условиях детского двуязычия педагогам других ДОО).

Практическая значимость исследования заключается в эксперименте по формированию профессиональной компетентности педагогов по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста. Результаты исследования могут быть использованы для практической работы по формированию профессиональной компетентности педагогов по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста.

Основные результаты, полученные в ходе исследования, апробированы путем публикации в научных печатных изданиях:

1) Гранько А.С. Способности педагогов дошкольных образовательных организаций к руководству языковой адаптацией детей-билингвов // Проблемы современного детства: сборник научных трудов / под науч. ред. Белкиной В.Н. Ярославль, Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2018.

2) Гранько А.С. Формирование способностей педагогов ДОО к руководству языковой адаптацией детей-билингвов / Кухар М.А., Гранько А.С. // Академическая наука в современных условиях: материалы II научно-практической конференции. Уфа. Научно-издательский центр «Ника», 2017. № 2 (20). С. 25–29.

Структура диссертации: введение, две главы, заключение, библиографический список, приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ПО СОЗДАНИЮ УСЛОВИЙ К ЯЗЫКОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

1.1. Специфика языковой адаптации детей-билингвов

В современной науке, в частности, в психологии, адаптационные процессы представляют повышенный интерес для изучения в связи с проблемами межэтнического и межкультурного взаимодействия, миграции и социальных трансформаций. Такие известные ученые, как Г.М. Андреева, Р.М. Баевский, Ф.В. Бассин, Ф.Б. Березин, Дж. Бэрри, Ф.Е. Василюк, В.В. Гриценко, Ю.М. Десятникова, Н.М. Лебедева, А.Б. Мулдашева, А.А. Налчаджян, Б.Д. Парыгин, М. Салазар, В.А. Смирнов, и другие, не устают подчеркивать актуальность этих исследований.

Адаптация – явление достаточно широкое по своему проявлению, изучается в связи с множеством прикладных проблем, например, в связи с проблемой освоения второго - неродного языка. То есть речь идет о проблеме адаптации к неродному языку – не его освоении, а о приспособлении к окружающей субъекта другой языковой обстановке, чем привычная с детства.

В общепринятом – классическом понимании, адаптация может быть раскрыта как процесс сохранения гомеостаза (состояния стабильности организма), где цель его – это приспособление организма к условиям среды [23]. В психологию понятие «адаптации» пришло из биологии, но содержание этого понятия нашло свое применение в описании психологических феноменов, благодаря социальному звучанию, вызванному потребностью описать необходимость приспособления личности к новой социальной среде, описать ее активность в этом процессе.

В широком смысле адаптация рассматривается как динамическое образование, итог и процесс приспособления организма или личности к

условиям внешней среды, свойство саморегулирующейся системы (биологической, социальной или технической), способной подстроиться к изменяющимся условиям внешней среды [41].

В узком смысле, адаптация (языковая) – это многоаспектный процесс познания, привыкания и приспособления личности к инокультурной (поликультурной) среде, через освоение языка. Адаптация длится все время освоения нового языка. Сам же процесс адаптации выглядит как погружение в новую культуру, с освоением её ценностей, норм, моделей поведения, и языка [23].

Многоаспектность адаптации может быть применена к языковой адаптации, выполняемой посредством языка и при его изучении, включая стихийное и методически организованное влияние естественной языковой среды. Языковая адаптация позволяет обучаться и общаться в неродной языковой среде.

Поэтому мы видим языковую адаптацию как сложный, многогранный и многосторонний процесс узнавания и приспособления субъекта к инокультурной среде обитания, образования, взаимодействия (личностного и группового) и подготовки к деятельности.

Это процесс вхождения в ценностно-смысловое поле иной социокультурной среды через обучение языку, изучение культуры [41].

Существуют критерии языковой адаптации:

- предметно-языковой (готовность к восприятию содержания образования);
- экзистенциальный (готовность к языковому воспроизводству окружающей среды, решению практических задач вербально и невербально);
- индивидуально-личностный (готовность к озвучиванию личного мироощущения и мировосприятия средствами языка);
- лингвокультурный (готовность к познанию лингвокультуры через язык);

– межкультурный (готовность видеть обучение как межкультурное общение в диалоге культур) [41].

Имеются закономерности процесса языковой адаптации:

1) они сопровождают ребенка весь период развития и обучения в неродной языковой среде;

2) на ребенка в неродной языковой среде одновременно действуют различные виды адаптации, не только языковой, но и другие;

3) языковая адаптация диктуется процессом накопления субъектом инокультурных знаний, формированием потребности применять их и решать практические задачи с помощью чужого языка в неродной лингвокультурной среде;

4) положительная динамика адаптации языкового развития диктуется степенью включенности субъекта в общение с представителями другой лингвокультуры;

5) языковая адаптация основана на эмоциональном состоянии личности инофона [34].

Есть несколько уровней языковой адаптации детей-билингвов [38].

Уровень «ребенок – среда», характеризуется готовностью:

- к восприятию инокультурного, аутентичного, звукового и видеоряда;
- к включению инонациональной лексики;
- к обогащению словарного запаса инонациональной лексикой;
- к озвучиванию персонального мировосприятия и мироощущения, мыслей средствами неродного языка;
- к вербальной и невербальной коммуникации на неродном языке в неродной лингвокультурной среде.

Уровень «ребенок – ребенок», характеризуется готовностью:

- принимать сверстника из другой культуры, таким, каков он есть;
- обучаться вместе с представителями иных культур;
- участия в парных формах работы, несмотря на культурные различия партнеров.

Уровень «ребенок – интернациональная учебная группа», характеризуется готовностью:

- к участию в групповых формах работы, несмотря на разные культуры.

Уровень «ребенок – педагог», характеризуется готовностью:

- к принятию роли субъекта образовательного процесса;
- вступать в учебную коммуникацию;
- выполнять требования педагога с иной культурой и дидактической системой.

Языковая адаптация оптимальна при условиях:

- 1) психологического сопровождения (группового и индивидуального);
- 2) усвоения лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики через систему заданий и упражнений, формирующих коммуникативную, межкультурную, социокультурную и экзистенциальную компетенции;
- 3) овладении способами вербального и невербального коммуникативного поведения, специфическими коммуникативными умениями, поведенческими стратегиями межкультурного взаимодействия и способами преодоления жизненных трудностей;
- 4) включения в речевую деятельность на местном языке через активные формы работы, ориентированные на познание местной лингвокультуры;
- 5) управление процессом лингвокультурной адаптации через систему самостоятельных творческих работ, основанных на принципе межкультурного сопоставления [23].

Существуют трудности языковой адаптации:

- 1) на уровнях: языковом, понятийном, нравственно-информационном, климатическом, бытовом, коммуникативном и т.д.;
- 2) психофизиологические трудности, связанные с «вхождением» в новую макро- (этносоциальную и этнокультурную) среду и микро- среду;

3) учебно-познавательные трудности из-за языкового барьера; преодоление различий в системах образования; адаптации к новым требованиям и системе контроля знаний;

4) коммуникативные трудности, как по вертикали, т.е. с администрацией ДОО, с педагогами, так и по горизонтали, в процессе межличностного общения внутри межнациональной группы;

5) бытовые трудности, из-за недостатка навыков самостоятельности, принятия решений и разрешения проблем [41].

Эти трудности языковой адаптации, как установила М.А. Иванова, связаны в единый психологический барьер, преодоление которого требует психических, личностных, эмоциональных, интеллектуальных, физических перегрузок.

В дошкольном возрасте у детей-билингвов проявляются затруднения языковой адаптации.

М.Г. Хаскельберг отмечает, что двуязычные дети:

- позднее осваивают речь;
- словарный запас на каждом из языков часто меньше, чем у сверстников, говорящих на одном языке, при этом общий лексикон ребенка шире;
- если нет систематического обучения, то грамматика усваивается недостаточно;
- возникают трудности усвоения письменной речи второго языка;
- при отсутствии практики утрачивается недоминирующий родной язык;
- есть ошибки в звукопроизношении: искажения, замены, отсутствие звука.

Если же нарушен фонематический слух, то даже сохранные звуки не могут артикулироваться абсолютно четко; у детей могут возникать эмоциональные трудности, отраженные в их поведении, такие как частые колебания настроения, плаксивость и повышенная капризность у младших, неспособность завершить начатое и беспокойство у более старших [56].

Причинами таких речевых проблем является двуязычная языковая среда, так как в семье ребенок общается на родном языке, а в дошкольном учреждении вынужден пользоваться другим языком. У детей-билингвов могут возникать проблемы идентификации своего Я с определенной культурой или страной.

Билингвы обучаются языкам следующим образом:

- на первом этапе усваивается лексическая система обоих языков, т.е. так же, как и у детей-монолингвов;
- на втором этапе дети различают лексику обоих языков, но применяют синтаксис только одного языка;
- на третьем этапе происходит осознанное разграничение и лексики, и синтаксиса [56].

Результатом двуязычного образования являются положительные изменения в поведении ребенка: появляются новые виды и формы психического отражения реальности, деятельности, присущие бинациональной личности, у которой формируется абсолютно новый тип сознания: идентичного сознанию носителя каждого из двух родных языков, и взаимообогащенного за счет приобщения к иной системе отражения мира. Билингвы больше, чем монолингвы, готовы к заимствованию.

Естественных билингвов отличает [14]:

- иное соотношение центров головного мозга, отвечающих за речь: у двуязычных детей, усваивающих язык естественным путем, информация сохраняется в том же отделе, где и родной язык. У детей-билингвов гораздо больше синапсов в центрах Брока и Вернике, чем у монолингвальных детей, они раньше осваивают металингвистические навыки, с раннего возраста лучше понимают устройство языка, они творчески применяют свой языковой опыт, у них рано возникает словотворчество;
- наличие в их сознании биполярной национальной картины мира – две культуры образуют во внутреннем мире билингва новую третью культуру,

две национальные картины мира сосуществуют в одном человеке, диалог культур идет в «пределах» одной личности;

- усиление социальной компетенции, медиа-компетенции: у билингвов лучше натренированы механизмы подавления чуждой информации и вычленения подтекста (интертекста);

- изначальная лучшая структурированность сознания: порядок в сознании, необходимый для «уравновешивания» двойного языкового и культурного «балласта» проецируется на стремление структурировать все жизненное пространство не только на родное и неродное, но и по иным, доступным возрасту и образованию критериям;

- развитая потребность и способность к самоанализу как инструменту анализа окружающего мира и его познания; а также анализу через сравнение информации из различных этнокультурных источников, поэтому у таких детей меньше «информационных белых пятен», данные более объективированы;

- способность к глубинной семантизации обоих родных, и изученных иностранных языков, к взаимному обогащению смыслов между языками (для естественных билингвов язык – живой организм; смешение языков в раннем возрасте – не попытка замены неизвестного известным, а нередко способ упрощения, известного, попытка словотворчества);

- способность к большим умственным нагрузкам;

- большая стрессоустойчивость и умение концентрироваться в сложных ситуациях;

- мышление через образы, отсутствие перевода в голове; вариативность и оригинальность в решении проблем;

- большая социальная активность и расширенное число контактов.

Можно также отметить особенности развития билингвов.

Психолингвистическое развитие:

- десинхронизация психического развития, в том числе языкового

- повышенная рефлексия: правильно – неправильно

- оценка своего языкового развития: амбивалентная

Психологическое развитие:

- неуверенность в себе
- не признанность – самый жестокий вид агрессии со стороны одноязычных сверстников
- стихийная интеграция идентичностей, фрустрация [21].

В 4–5 лет дети выбирают, на каком языке как следует организовать игру, как вести себя в разных ситуациях. Они принимают свое многоязычие и требуют, чтобы все взрослые говорили с ними на «своем» (родном для этого взрослого) языке. Для естественных билингвов характерны: стремление перейти на общение с человеком на одном (его родном) языке, в случае невозможности – протест в форме самоизоляции (ребенок замолкает); усиленный поиск сверстников для самовыражения (самореализации), обостренная необходимость социализации [21].

После 4 лет язык дифференцируется, ребенок занят поисками соответствия (не перевода) в другом родном языке, если он знает понятие на одном языке. Ребенок отвечает собеседнику на том языке, на котором задан вопрос.

С 5 до 6 лет у билингвов интенсифицируется общение с окружающими, интеграция в общество ровесников, и взрослых; при свободном владении двумя языками: психологический комфорт, желание помочь другим (переводят родителям, педагогам, сверстникам); легкость общения с незнакомыми людьми на знакомых языках

В этот период двуязычные дети опережают в развитии своих одноязычных сверстников, более глубоко понимая речь, сопоставляя и сравнивая, имеют исключительную память, логическое мышление, различают языки. Из личностных качеств, стоит особо отметить: уверенность в себе, самоуважение и толерантность [21].

В 6 лет сравнивают языковые явления, выделяют общее и особенное, рассуждают о том, кто и где на каком языке говорит и к какой нации

принадлежит, примерно в этом возрасте возникает первый кризис билингвизма: решающее значение обретают мнение общества о другом родном языке, язык обучения и общения с ровесниками и педагогами [21].

Для детей-билингвов характерны нарушения, аналогичные тем, которые имеют русскоязычные дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, а именно – нарушения произношения и восприятия фонем, недоразвитие лексико-грамматического строя речи [21].

Владение языками двуязычного ребёнка не остаётся статичным – уровень владения тем или иным языком может меняться вплоть до полного забывания одного из языков. Возможные следующие варианты изменения уровня владения языком.

1. Языковая аттриция – деградация одного языка.
2. Фоссилизация – остановка развития одного языка.
3. Смена языка – выход языка из сферы употребления билингвом.
4. Языковая смерть – полное забывание индивидом языка.
5. Ревитализация – возрождение употребления языка.
6. Модернизация – выход языка на новый уровень, чаще всего, таковым считается его признание на официальном уровне [34].

Подводя итоги вышесказанному, отметим, что специфика языковой адаптации детей-билингвов в том, что их адаптация рассматривается с точки зрения освоения второго – неродного языка. Языковая адаптация определяется как сложный, многогранный и многосторонний процесс приспособления личности к инокультурной среде обитания, образования, взаимодействия (личностного и группового) и подготовки к осуществлению деятельности.

Существуют критерии языковой адаптации: предметно-языковой; экзистенциальный; индивидуально-личностный; лингвокультурный, межкультурный. Языковая адаптация различается по своей успешности, в зависимости от возраста детей.

1.2. Понятие профессиональной компетентности педагогов по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста

Прежде чем говорить о профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов, обратимся к основным понятиям «компетенции» и «компетентность».

Термины «компетентность» и «компетенция» пришли в Россию из европейской науки, из англоязычной научной литературы, где и сейчас они часто употребляются синонимично. В отечественной же научной литературе, благодаря богатству русского языка, наметилось чёткое их разграничение, что привело к появлению значительного количества новых трактовок этих терминов. Это отмечает И. А. Зимняя, считая, что в последнее десятилетие происходит резкая переориентация профессионального и образовательного сообщества на понятия «компетенция», «компетентность» [23].

В словаре С.И. Ожегова, понятие «компетентный» определяется как «осведомлённый, авторитетный в какой-либо области».

В педагогической литературе нет единой позиции о содержании понятий «компетенция», «компетентность».

И.А. Зимняя пишет, что понятия «компетенция» и «компетентность» либо отождествляются, либо дифференцируются [24].

А.В. Хуторской также различает понятия «компетенция» и «компетентность», и рассматривает как:

– совокупность базовых взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним;

– личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах и ситуациях работы и социальной жизни;

– это личная способность субъекта решать определенный класс профессиональных задач;

– это формально описанные требования к личностным, профессиональным и т. п. качествам субъектов в организации.

Компетенции являются структурными компонентами компетентности.

А.В. Хуторской под компетентностью подразумевает обладание соответствующей компетенцией, включающей личностное отношение к ней и предмету деятельности.

В своей работе С.Г. Воровщиков и Е.В. Орлова делают вывод, что компетентность – это опыт успешного осуществления того или иного вида деятельности, которая не только формируется и совершенствуется, но и проявляется в деятельности» [11].

В.И. Сахарова утверждает, что компетентность – категория оценочная, характеризует человека как субъекта специализированной деятельности в системе общественного развития труда, имея в виду уровень его развития, его способности квалифицированно принимать адекватные и ответственные решения в проблемных ситуациях, планировать и совершать действия, приводящие к рациональному и успешному достижению поставленных целей, иными словами компетентность – это способность к деятельности со знанием дела и нравственной ответственностью [63, с. 13].

Компетентность И.А. Зимней рассматривается как «интеллектуально и личностно обусловленная единственная социально-профессиональная характеристика личности, которая проявляется в действиях, деятельности, поведении, в адекватности решения стандартных и особенно нестандартных задач, требующих творчества» [19, с. 8].

Несмотря на широкий спектр трактовок содержания этих понятий, есть существенные общие их признаки: способность, умение, личностно обусловленный опыт в какой-либо области, готовность к определённому виду деятельности, эффективное выполнение какой-либо деятельности [63].

Понятие «профессиональная компетентность» изначально пересекается с различными психологическими, социологическими, педагогическими понятиями и категориями, указывающими на возможность заниматься профессиональной деятельностью. Поэтому уже на основе сформулированного базового представления об общей компетентности, перейдем далее к анализу определения профессиональной компетентности, начав с формулировки профессиональной компетенции как важной части профессиональной компетентности.

Отечественный опыт исследований в пространстве профессиональных компетенций демонстрирует широкое разнообразие мнений, представленных в подходах: компетентностном, системном и системно-деятельностном, знаниевом, процессуально-технологическом, функционально-деятельностном.

Исследовательские работы в сфере педагогики и психологии, формируют компромиссную позицию. Отечественные исследователи исходят из того, что компетенции – это удобное понятие, соединяющее разнородные характеристики, оцениваемые различными психологическими методиками, что позволяет снять границу между свойствами человека как личности и субъекта деятельности, и соединить психологические и социальные характеристики.

Компетентностный подход видит профессиональную компетентность как знания, умения, ценности, опыт, личные качества, рефлексию в различных вариантах (А.В. Багачук, Т.Г. Браже, О.А. Козырева, В.Д. Симоненко, М.Б. Шашкина и др.).

Компетентностный подход опирается на ряд принципов:

- развитие мотивации, направленности на саморазвитие и самосовершенствование (В.В. Бондарева, О.Е. Лебедев, А.В. Хуторской);
- ориентации на самостоятельный выбор определенной области для более глубокого обучения;
- использование активных форм и методов обучения и самообучения;

– активизация научно-исследовательской работы [81, с. 56].

Имеются попытки рассмотреть профессиональную компетентность в системном и системно-деятельностном подходе, (В.А. Адольф, Л.А. Голубь, А.А. Деркач, В.С. Лазарев, Т.А. Смолина и др.), как «неотъемлемый компонент общей и профессиональной образованности» (Б.С. Гершунский, В.В. Лаптев и др.) [24].

Системный подход рассматривает профессиональную компетенцию как «составляющую профессиональной компетентности» (В.А. Адольф, Л.А. Голубь, А.А. Деркач, В.С. Лазарев, Т.А. Смолина и др.), «неотъемлемый компонент общей и профессиональной образованности» (Б.С. Гершунский, В.В. Лаптев и др.). Развитие профессиональной компетенции, с учетом идей (А.Н. Выготский, В.В. Гальперин, Д.Б. Леонтьев, П.Я. Эльконин), возможно только через деятельность, должно быть нацелено на результат [35].

В системно-деятельностном подходе, по мнению А.И. Иванова, профессиональная компетенция – это направленность смыслов, знаний, умений, навыков, опыта деятельности и рефлексии человека по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления профессиональной деятельности [25].

Знаниевый подход, в лице таких его представителей, как Э.Ф. Зеер, Н.Ф. Талызина, А.И. Щербаков и др., рассматривает профессиональную компетенцию как совокупность знаний и умений, необходимых для осуществления профессиональной деятельности [22].

Процессуально-технологический подход, по мнению А.В. Хуторского, рассматривает профессиональную компетенцию как обладание знаниями, как результат профессиональной деятельности человека в определённой области, а также методы профессиональной деятельности, которыми он должен овладеть, чтобы ее осуществлять, а также мотивацию и ценностные ориентации [31, с. 55–61].

Функционально-деятельностный подход (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, В.Д. Шадриков и др.), рассматривает профессиональную компетенцию как

совокупность личностных качеств, важных для эффективной профессиональной деятельности. В.Д. Шадриков считает, что профессиональная компетенция – это круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь должностных полномочий, прав [70].

Исследователи А.С. Белкин и В.В. Нестеров считают: «В педагогическом плане профессиональная компетенция – это совокупность профессиональных полномочий, функций, создающих необходимые условия для эффективной деятельности в образовательном пространстве».

Профессиональная компетенция – способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач [3].

Некоторые ученые определяют профессиональную компетентность как ряд обязанностей, ответственность в выполнении практических задач должностного лица, и как знание, опыт, умение должностного лица, т.е. способность к осуществлению определенных обязанностей (В.И. Байденко, А.С. Белкин, Л.В. Занин, Н.П. Меньшикова, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, И.П. Смирнов, К.М. Ушаков, Н.Н. Хридина, А.В. Хуторской и др.).

Также под профессиональной компетентностью понимается:

- ценностно-смысловое отношение к целям и результатам педагогической деятельности, выражающееся в осознанном выполнении профессиональных функций;
- системное единство педагогических знаний, опыта, свойств и качеств, позволяющих эффективно осуществлять профессиональную деятельность, целенаправленно организовывать процесс общения и предполагающих личностное развитие и совершенствование специалиста;
- знания о структуре выполняемого процесса (целях, содержании, средствах, объекте, деятельности, результате и т.д.), о себе как субъекте профессиональной деятельности, опыт применения ее приемов и ее творческий компонент;

- интегральное качество личности, способствующее саморазвитию, самосовершенствованию; структурно и функционально организованное, позволяющее специалисту профессионально работать более эффективным способом;
- совокупность познаний и опыта субъекта (компетенции, подготовки и готовности), потенциальных и реализованных способностей специалиста;
- возможность реализации профессиональной деятельности эффективными способами и получения продуктивных результатов;
- необходимый и достаточный уровень развития структуры личности, ей соответствующей профессиональной культуры и результатов трансляции содержания образования и воспроизводства культуры [33, с. 95–96].

Как видно, профессиональная компетентность обозначается в широком диапазоне терминов, отличающихся структурно и качественно, поскольку речь идет о множестве отдельных компетенций, объединенных требованиями к педагогическим профессиям, и их совокупность составляет профессиональную компетентность. Множество исследователей рассматривают профессиональную компетентность педагогов с точки зрения ее структуры, как комплекс компетенций. Из-за терминологической неопределенности имеется множество классификаций структуры профессиональной педагогической компетентности.

Например, ученые выделяют ее компоненты: личностный, деятельностный, познавательный (когнитивный) и др. [1, с. 53].

Личностный компонент компетентности соотносится с умениями, связанными с психологической стороной личности педагога: коммуникативные, перцептивные, рефлексивные.

Деятельностный компонент включает в себя накопленные профессиональные знания и умения, умение актуализировать их в нужный момент и использовать в процессе реализации своих профессиональных функций.

Познавательный компонент основан на умениях, составляющих теоретическую подготовку специалиста: аналитико-синтетические (умение анализировать программно-методические документы, выявлять методические проблемы и определять пути их решения, классифицировать, систематизировать методические знания); прогностические (умение прогнозировать эффективность выбранных средств, форм, методов и приемов, умение применять методические знания, навыки в новых условиях); конструктивно-проектировочные (умение структурировать и выстраивать образовательный процесс, отбирать содержание и формы проведения образовательной деятельности, подбирать методики, методы и приемы, умение планировать методическую деятельность).

Согласно Н.В. Кузьминой, профессиональная компетентность педагога включает пять элементов или видов компетенции: специально-педагогическая, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая (соотносится с понятием профессионального самосознания, самопознания, и саморазвития) [26, с. 104].

И.А. Зимняя [5] выделяет в структуре компетентности, наряду с компетенциями, мотивационный и эмоционально-волевой аспекты.

Профессиональная педагогическая компетентность рассматривается, как структура со следующими компетенциями: как методологическая, психолого-педагогическая, коммуникативная, исследовательская, презентационная, ИКТ-компетенция, эмоциональная компетенция

К составляющим профессиональной компетентности педагога относятся:

– интеллектуально-педагогическая компетентность – умение применять полученные знания, опыт в профессиональной деятельности для эффективного обучения и воспитания, способность педагога к инновационной деятельности;

- информационная компетенция – объем информации педагога о себе, воспитанниках, родителях, о коллегах;
- регулятивная компетентность – умение педагога управлять своим поведением, контролировать свои эмоции, стрессоустойчивость.
- рефлексивная компетентность – способность к рефлексии;
- коммуникативная компетентность – профессиональное качество, включающее речевые навыки, навыки взаимодействия с окружающими людьми, экстраверсию, эмпатию;
- умение правильно общаться с родителями воспитанников.

У специалиста различают несколько видов профессиональной компетентности:

- специальную или деятельностную (владение на высоком уровне профессиональной деятельностью);
- социальную (владение способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества);
- личностную (владение способами самовыражения и саморазвития);
- индивидуальную (владение приемами самореализации и саморазвития индивидуальности в рамках профессии, способность к творческому проявлению своей индивидуальности);
- коммуникативную (владение способами устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми).

Интересной классификацией профессиональных компетенций педагога является предложенная В. Ростовцевой, где в структуру профессиональной компетентности включены:

- «социально-коммуникативная, информационная, самообразовательная, ценностно-смысловая и социокультурная компетенции» [10] (эти компетенции являются ключевыми, которые входят в набор профессиональных компетенций);
- «педагогическая, психологическая, управленческая, исследовательская компетенции» [10] (их определяют как базовые компетенции педагога);

– «филологическая, иноязычная коммуникативная, межкультурная профессионально-коммуникативная и лингводидактическая компетенции» [10] (они являются специальными компетенциями педагога).

В. Сидоренко в трехуровневой иерархии компонентов структуры профессионально-педагогической компетентности педагога выделяет метапредметные и предметные компетентности:

а) предметные компетентности в профессионально-педагогической деятельности, включающие в себя – методическую компетентность, владение инновационными методами, формами и способами организации развития и обучения детей, знания в профессиональной области; ориентацию в современных исследованиях по разрабатываемой проблеме;

б) предметные компетентности в профессиональном общении;

в) предметные компетентности в реализации личности педагога предметные компетенции, которые определяют: предметные компетенции в профессионально-педагогической деятельности (знания и умение);

г) предметные компетенции в профессиональном общении (знания и поведенческие стратегии); предметные компетенции в реализации личности педагога» [9].

По мнению М.М. Поташник и М.В. Левита, метапредметные компетенции – это овладение основными универсальными учебными действиями: регулятивными, коммуникативными и познавательными. Важнейшей задачей ФГОС является формирование универсальных (метапредметных) учебных действий (УУД), обеспечивающих детям умение учиться, способность к самостоятельной работе, следовательно, способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

Можно привести структуру общих профессиональных (метапредметных) компетенций педагогов: мотивирующая; информационная; организационная; исследовательская; коммуникативная; методическая; креативная; тьюторская; самосовершенствования.

Выделяются также компетенции: ключевые, базовые и специальные.

Ключевые компетенции обеспечивают существование и успешную профессиональную самореализацию в современном обществе.

Базовые и специальные компетенции отражают специфику работы педагога в образовательном учреждении. К ним относятся: педагогическая, психологическая, коммуникативная, исследовательская, рефлексивная, творческая, организационно-проектировочная компетенции.

Специальные компетенции в рамках отдельного предмета и отражающие его узкую специфику, включают методическую, речевую, прикладную, игровую, актерскую, адаптивную, музыкальную.

В качестве одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности А.К. Маркова называет способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, а также использовать их в практической деятельности [36].

Профессиональная компетентность педагога с точки зрения психологии (Р.С. Буре, М.И. Лисина, В.С. Мухина и др.), позволяет выделить несколько профессиональных качеств современного педагога:

- 1) стремление к личностному развитию и креативность;
- 2) мотивация и готовность к инновациям;
- 3) понимание современных приоритетов дошкольного образования;
- 4) способность и потребность в рефлексии.

Профессионально компетентный педагог должен обладать профессиональными компетенциями:

- 1) уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям;
- 2) умение общаться с каждым ребёнком;
- 3) умение создать условия для свободного выбора детьми деятельности;
- 4) умение создать условия для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей;

5) умение оказать не директивную помощь детям, поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности;

6) умение создать условия для позитивных, доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также имеющим различные (в том числе ограниченные) возможности здоровья;

7) умение развить коммуникативные способности детей, позволяющих разрешать конфликтные ситуации со сверстниками;

8) умение создать условия для овладения культурными средствами деятельности;

9) умение организовать виды деятельности, способствующие развитию мышления, речи, общения, воображения и детского творчества, личностного, физического и художественно-эстетического развития детей;

10) умение оценить индивидуальное развитие каждого ребёнка;

11) умение взаимодействовать с родителями по вопросам образования ребенка, вовлекать их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей [2].

Таким образом, в качестве рабочего определения профессиональной компетентности педагога взято сводное из двух подходов (компетентностный, и процессуально-технологический), наиболее близких для профессиональной деятельности педагога по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов.

Профессиональная компетентность рассматривается нами как знания, умения, ценности, опыт, личные качества, рефлексия, результат профессиональной деятельности человека в определённой области, владение методами профессиональной деятельности, мотивация и ценностные ориентации. В структуре профессиональной компетентности имеются следующие компоненты: личностный, деятельностный, познавательный (когнитивный), мотивационный и эмоционально-волевой. Профессиональная

компетентность педагога включает несколько видов компетенции: специально-педагогическая, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая, коммуникативная, исследовательская, презентационная, ИКТ-компетенция, эмоциональная.

1.3. Модели развития профессиональной компетентности педагога по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов

В настоящее время в научной сфере, существует множество практических исследований, посвященных изучению профессиональной компетенции, но при этом в теоретическом плане все еще нет единого подхода к разработке и исследованию модели развития профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов – в целом, в подходе к изучению профессиональной компетентности, наблюдается разобщенность теоретических позиций. В то же время наблюдается постепенное группирование теоретических концепций в ряд подходов, в рамках которых профессиональная компетенция рассматривается уже в более обобщенном ключе.

За основу большинством авторов, в том числе и зарубежных, берутся несколько основных подходов, которые рассматривают профессиональную компетентность и которые могут быть использованы при разработке модели развития профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов [7].

Американская модель развития профессиональной компетентности дает возможность создать такой набор критериев, который непосредственно связывает широкий спектр конкретных видов деятельности с профессиональной деятельностью. Американская традиция исследования профессиональной компетентности центрируется на поведении, деятельности. Американские исследователи, такие как Т. Хоффманн, У. Розвелл, Врум, и др., изучают «людей-в-деятельности», а понятие «компетенции» расшифровывают через индивидуальные характеристики,

проявляемые в поведении: личностные особенности, мотивы, ценности, привычки, представления о самом себе, научно-практические исследовательские знания и навыки. Фактически, компетенции в этом подходе рассматриваются как определенные «вместилища», наполненные разнообразным содержанием. Таким образом, американская модель развития профессиональной компетентности, рассматривает компетенции как описание поведения человека. Компетенция – это основная характеристика человека, при обладании которой он способен показывать правильное поведение и, как следствие, добиться высоких результатов в деятельности [60].

Европейский подход к изучению профессиональной компетентности принципиально отличается как по задачам, так и по содержанию. Наиболее разработанным является британский подход, во многом связанный с развитием системы образования, где принята модель развития компетенций, разработанная Дж. Четамом и Дж. Чиверсом. Она предполагает взаимосвязь профессиональных компетенций (то есть по сути, это аналог отечественного системного подхода к изучению профессиональной компетентности) [44].

Британская традиция исследования профессиональной компетентности и построения соответствующих моделей связана с известным психологом мирового значения Дж. Равеном. Он отмечал, что отличительной чертой британского подхода выступает факт, когда профессиональные компетенции рассматриваются именно как требования к человеку со стороны задач (места, где происходит профессиональная, исследовательская или учебная деятельность), то есть британская модель во многом ориентирована на положения отечественного деятельностного подхода. В этом же ключе, но уже с позиций системно-деятельностного подхода, известные французские ученые в этой сфере, как Д. Касаль и А. Дитрих, включают в структуру профессиональной компетентности три элемента: знания, опыт и поведенческие характеристики [44].

Немецкие исследования профессиональной компетентности еще более сложны, чем французские. В Германии они основаны на перечне ключевых знаний, аналоге отечественного знаниевого подхода, которые представляют наиболее известные германские ученые Бретшнайдер, Н.А. Булак, Ш. Вальтер. Немецкая модель развития профессиональной компетентности включает в себя три кластера компетенций: профессионально-технические или предметные, личностные и социальные. Над этими компетенциями выстраиваются методологические компетенции (способность к переносу навыков, решение проблем, креативность) и образовательные компетенции (способность к обучению, развитию учебных навыков) [44].

Таким образом, можно отметить, что наиболее разработанным в настоящее время подходами зарубежных исследователей к проблеме изучения профессиональной компетентности является британский и немецкий подход, где важно, что человек может продемонстрировать на практике конкретные профессиональные навыки.

Если опираться на рассмотренные теоретические подходы и ранее рассмотренное определение профессиональной компетентности, то предлагаемая в нашем исследовании модель развития профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов, должна теоретически обладать характеристиками:

- позитивное отношение ко всем культурам;
- толерантность;
- открытость для взаимопроникновения других культур;
- готовность субъектов образовательного процесса к мультикультурному взаимодействию;
- направленность на формирование знаний о многообразии культур, навыков взаимодействия с представителями другого этноса, чувствительности к культурным особенностям;
- диалогичность;
- равные условия существования и развития культур;

- учёт мультикультурного состава общества [48].

С учетом мнения Г.В. Палаткиной, можно отметить, что высококвалифицированный педагог в условиях языковой адаптации детей-билингвов среды должен быть компетентен в областях:

- разнообразие и динамика культур, их сущность и соотношение;
- особенности билингвального образовательного пространства;
- взаимопонимание культур;
- разнообразие способов мышления, связанных с культурой;
- культурные различия и становление психосоциальной идентификации [15].

Профессиональная компетентность педагога по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов должна быть представлена в следующих его теоретических знаниях и практических навыках:

- знание основ теории и практики билингвальной коммуникации;
- теоретические знания и практическое владение методами обучения, наиболее подходящими для билингвальной группы, обеспечивающие создание благоприятных условий для взаимодействия между субъектами образовательного процесса [6].

На наш взгляд, целесообразно следующее содержание основных компонентов профессиональной компетентности педагога в языковой адаптации детей-билингвов.

1) культурно-когнитивный:

- знания о своей культуре;
- знания о культурах других национальностей;
- знание других языков;
- знания в области мультикультурной коммуникации;
- теоретическая и методическая подготовленность для работы в образовательной организации с детьми-билингвами;

–знания о способах и принципах воспитания и обучения детей-билингвов, способствующих их адаптации.

2) ценностно-личностный:

–развитая система гуманистических и общечеловеческих ценностей;

–развитая система профессиональных ценностей;

–психологическая готовность работать в образовательной организации с детьми-билингвами в отношении их языковой адаптации;

3) мотивационно-деятельностный:

–навыки межкультурного взаимодействия;

–владение формами, техниками, методами и приемами педагогической работы в мультикультурной образовательной организации;

–навыки обеспечения культурного содержания обучения;

–гуманистический стиль педагогического взаимодействия между субъектами образования [2].

Предполагается, что языковая адаптация детей-билингвов происходит на всех этапах обучения детей (детский сад, школа, возможно, что и на остальных этапах будет происходить языковая адаптация).

В соответствии с наиболее развитой моделью языковой адаптации – интегративной моделью, есть несколько компонентов процесса языковой адаптации, с точки зрения теории обучения на неродном для детей языке (А.И. Сурыгин):

1) целевой компонент интегративной модели – минимизация трудностей различных видов адаптации средствами языкового обучения;

2) диагностический компонент (анкетирование, диагностика «начального состояния» личности иноязычного ребенка, диагностика языковых, коммуникативных и психологических проблем с целью дидактической профилактики «культурного», «коммуникативного» и «лингвистического шока»);

3) содержательный компонент (совокупность лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики; вербализация языковой личностью своих ощущений, зрительных и звуковых образов, явлений окружающей действительности (видео - и аудиоряда естественной языковой среды); тексты культуры);

4) индивидуально-личностный компонент (удовлетворенность процессом обучения, психологическая комфортность обучения, активность, развитие языковых способностей, обогащение словарного запаса);

5) поведенческий компонент (тренинг толерантного вербального и невербального коммуникативного поведения как часть программы по русскому языку как иностранному; национально-культурные стереотипы поведения; теоретические сведения об особенностях русского коммуникативного поведения и т.д.);

6) деятельностный компонент (коммуникативная деятельность, культуротворческая деятельность – создание текстов русской культуры);

7) профессионально-ориентированный компонент (профессиональная лексика, социальные роли и невербальное коммуникативное поведение, свойственное будущей профессии);

8) рефлексивный компонент представляет собой совокупность готовностей языковой личности [34].

Подводя итог вышесказанному, мы выяснили, что есть различные подходы, рассматривающие модели развития профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов, и за основу взят интегративный вариант модели. Специалист по языковой адаптации детей-билингвов в рамках этой модели должен понимать разнообразие и динамику культур, их сущность и соотношение; знать особенности билингвального образовательного пространства и коммуникации, обладать знаниями и практическими навыками обучения, наиболее подходящими для билингвальной группы, обеспечивающие создание благоприятных условий для взаимодействия между субъектами

образовательного процесса. В интегративной модели основные компоненты профессиональной компетентности педагога для языковой адаптации детей-билингвов следующие.

1. Культурно-когнитивный;
2. Ценностно-личностный;
3. Мотивационно-деятельностный.

В выбранном варианте интегративной модели, предусмотрено несколько компонентов организации процесса языковой адаптации: целевой; диагностический; содержательный; индивидуально-личностный; поведенческий; деятельностный; профессионально-ориентированный; рефлексивный.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Проведенное теоретическое исследование проблемы формирования профессиональной компетентности педагогов по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста, позволило установить, что специфика языковой адаптации детей-билингвов заключается в том, что их адаптация рассматривается с точки зрения освоения второго – неродного языка. Языковая адаптация определяется как сложный, многогранный и многосторонний процесс приспособления личности к инокультурной среде обитания, образования, взаимодействия (личностного и группового) и подготовки к осуществлению деятельности. Языковая адаптация содержит несколько уровней: целевой, диагностический, содержательный, поведенческий, профессионально-ориентированный, деятельностный, индивидуально-личностный и рефлексивный. В структуре языковой адаптации существуют дополнительные уровни: ребенок – языковая среда (национальный и региональный уровни), ребенок – ДОО (языковая среда образовательной организации), ребенок – ребенок (представители разных культур), ребенок – педагог (ретранслятор и

интерпретатор культуры другого народа), ребенок – поликультурная учебная группа.

Существуют критерии языковой адаптации:

- предметно-языковой;
- экзистенциальный;
- индивидуально-личностный;
- лингвокультурный;
- межкультурный.

Языковая адаптация различается по своей успешности, в зависимости от возраста детей.

Профессиональная компетентность педагога рассматривается как сводное, разработанное в рамках двух подходов (компетентностный, и процессуально-технологический подход), так как эти подходы наиболее близки для профессиональной деятельности педагога по языковой адаптации детей-билингвов. В этом понятии профессиональная компетентность рассматривается как знания, умения, ценности, опыт, личные качества, рефлексия, результат профессиональной деятельности человека в определённой области, владение методами профессиональной деятельности, мотивация и ценностные ориентации. В структуре профессиональной компетентности имеются следующие компоненты: личностный, деятельностный, познавательный (когнитивный), мотивационный и эмоционально-волевой. Профессиональная компетентность педагога включает несколько видов компетенции: специально-педагогическая, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая, коммуникативная, исследовательская, презентационная, ИКТ-компетенция, эмоциональная.

Есть различные подходы, рассматривающие модели развития профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов, и за основу взят интегративный вариант модели. В интегративной

модели основные компоненты профессиональной компетентности педагога для языковой адаптации детей-билингвов следующие.

1. Культурно-когнитивный;
2. Ценностно-личностный;
3. Мотивационно-деятельностный.

В соответствии с интегративной моделью, есть несколько компонентов самого процесса языковой адаптации: целевой; диагностический; содержательный; индивидуально-личностный; поведенческий; деятельностный; профессионально-ориентированный; рефлексивный компонент на нескольких уровнях: уровень «ребенок – среда», «ребенок – ребенок», «ребенок – интернациональная учебная группа», «ребенок – педагог».

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПО СОЗДАНИЮ УСЛОВИЙ К ЯЗЫКОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

2.1. Описание подготовки и хода реализации проекта

Исследование проводилось в течение 2017–2018 гг. на базе двух детских садов. В исследовании приняли участие 24 педагога, а также 2 руководителя ДОО в качестве экспертов.

Количество и статус участников, на которых направлен эксперимент – 24 педагога.

Время, необходимое для реализации эксперимента – (8 недель).

Этапы реализации эксперимента

1 этап: теоретико-проектировочный – (проведение проектировочных работ, связанных с разработкой эксперимента «Формирование профессиональной компетентности педагогов по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста»; создание нормативной и информационных баз; создание инициативно-творческой рабочей группы; информационное сопровождение, разработка и апробация собственных вариантов занятий с детьми по обучению их русскому языку как второму и интеркультурному воспитанию в зависимости от конкретных условий ДОО).

2 этап: внедренческий (организация дополнительного образования участников образовательного процесса; создание творческих рабочих групп по направлениям; реализация эксперимента по формированию профессиональной компетентности педагогов по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста; проведение мониторинговых исследований профессиональной компетентности педагогов в сфере языковой адаптации детей-билингвов; информационное сопровождение);

3 этап: рефлексивно-обобщающий (анализ результатов деятельности, представление практического опыта, выделение наиболее эффективных форм показа накопленного опыта работы в условиях детского двуязычия педагогам других ДОО).

Так как дети-билингвы с проблемой языковой адаптации имеются почти во всех дошкольных учреждениях, то самым эффективным способом решения проблемы представляется формирование профессиональной компетентности педагогов по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста.

Для функционирования такой системы, первоочередной является необходимость выделения критериев профессиональных компетенций в сфере организации работы по языковой адаптации детей-билингвов, с учетом специфики дошкольного образования.

В рамках предлагаемого эксперимента профессиональная компетентность педагога в языковой адаптации детей-билингвов предполагает знание основ теории и практики билингвальной коммуникации; теоретические знания и практическое владение методами обучения, наиболее подходящими для билингвальной группы, педагог должен знать разнообразие и динамику культур, их сущность и соотношение; четко понимать особенности билингвального образовательного пространства; понимать культурные особенности мышления и становления психосоциальной идентификации детей в конкретной культуре (культурах).

Педагог должен уметь: общаться с каждым ребёнком, независимо от его национальности; создавать условия для позитивных, доброжелательных отношений между детьми из разных национально-культурных, религиозных общностей, имеющим различные (в том числе ограниченные) возможности здоровья; развивать коммуникативные способности детей, позволяющих разрешать конфликтные ситуации со сверстниками; создавать условия для овладения культурными средствами деятельности.

Желательным является стремление педагогов к овладению специальными компетенциями, усиливающими конечную эффективность языковой адаптации детей-билингвов – филологической, иноязычной коммуникативной, межкультурной профессионально-коммуникативной и лингводидактической.

Для исследования в рамках обозначенной проблемы были выбраны два основных исследовательских метода: анкетирование (самооценивание), экспертный опрос (диагностическая карта).

В качестве критериев для анкетирования (самооценивания) использовалось 20 описательных показателей профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов, для диагностической карты применялись характеристики трех компонентов профессиональной компетентности, по уровням выраженности.

По предложенным критериям проводилась диагностика профессиональной компетентности педагогов в сфере организации работы по языковой адаптации детей-билингвов. Затем выявлялась с помощью повторной диагностики эффективность разработанной системы по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста.

Для обработки полученных данных использовался U – критерий Манна-Уитни, рассчитанный с помощью статистического пакета Statistica 6.0, а также применялся анализ процентных соотношений изучаемых показателей.

В эксперименте предлагается система мероприятий по формированию профессиональной компетентности педагогов по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста, который включает в себя:

- 1) цикл обучающих методических консультаций, семинаров, конференций с привлечением узких специалистов по национально-культурным особенностям детей-билингвов;

- 2) создание проблемной группы, рассматривающей конкретные проблемные ситуации;

- 3) проведение конкурсов профессионального мастерства;
- 4) привлечение родителей детей-билингвов для сотрудничества в сфере самообразования педагогов;
- 5) проведение педагогами для организации работы по языковой адаптации детей-билингвов, открытых образовательных и воспитательных мероприятий разного уровня, в том числе с привлечением родителей таких детей.

Таблица 1

План реализации образовательного эксперимента

Этапы, мотивация	Основное содержание, формы организации, предлагаемые мероприятия	Практический результат
1 этап диагностический: оценка индивидуальных возможностей и профессиональных компетенций	Проведение анкетирования, опросов, в результате которых выясняется, по каким направлениям воспитатель хотел бы усовершенствовать свои знания, в чем заключаются трудности в профессиональной деятельности.	Составление плана индивидуальной работы, выбор темы по самообразованию
2 этап практический: развитие профессионально важных качеств педагога	Цикл обучающих методических консультаций, семинаров, конференций. Взаимопосещение НОД, ОД в режиме дня. Проведение открытых образовательных и воспитательных мероприятий разного уровня. Участие в работе проблемной группы. Конкурсы профессионального мастерства. Участие воспитанников в различных конкурсах. Участие в работе Методического совета. Самообразование и КПК (Изучение введения страноведения (особенности стран исхода семей детей)) Изучение педагогики подходов к образованию и обучению, воспитанию в стране нахождения и стране исхода основных диаспор, представленных в ДОО, этнопедагогики, и этнопсихологии Изучение основ лингвистики билингвов Изучение основ билингвального образования (Е.Л. Кудрявцева) Коллективное создание педагогической копилки Введение профессионального рейтинга педагога Система мотивации (материальной и нематериальной) Семинары-практикумы Консультирование узких специалистов Разработка собственных вариантов занятий с детьми	Разработка рекомендаций по планированию, организации и проведению воспитательно-образовательной работы, конспектов мероприятий, проектов, методических пособий, способствующих формированию конкурентоспособной личности современного воспитателя.

<p>3 этап аналитический: оценка уровня профессионализма педагога</p>	<p>Проведение мониторинга роста профессионального мастерства педагогов посредством оформления педагогического портфолио, где отражаются личные достижения в образовательной деятельности, результаты обучения, воспитания и развития детей, вклад педагога в развитие системы ДОО, Аттестация педагогических кадров.</p>	<p>Осуществление рейтинговой системы оценки качества образовательной деятельности как инструмента развития и саморазвития воспитателей.</p>
--	--	---

В ходе реализации образовательного эксперимента возможна корректировка событий по срокам исполнения и мероприятиям.

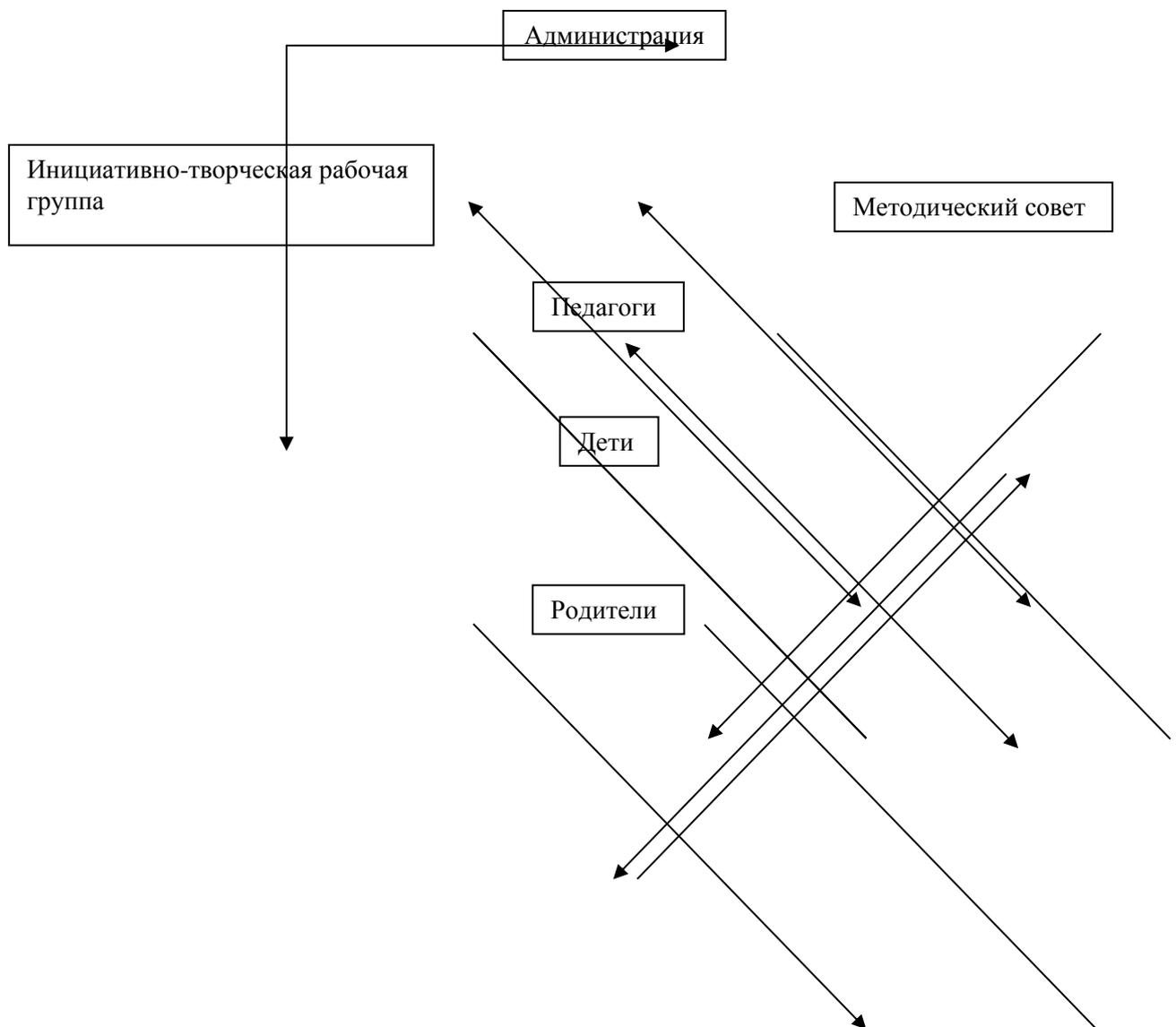


Рис. 1. Взаимодействие участников предложенного эксперимента

Основными участниками эксперимента являются администрация, инициативно-творческая рабочая группа, методический совет, педагоги,

включая педагога-психолога, социального педагога, дети и родители. Все участники эксперимента имеют определенный набор функций, который может дополняться в ходе его реализации.

Администрация ДОО – осуществляет руководство, создает условия для реализации предложенного эксперимента, контролирует ход его выполнения, осуществляет анализ результативности реализации этого эксперимента.

Инициативно-творческая рабочая группа – разрабатывает содержательную часть программы эксперимента, участвует в создании творческих рабочих групп, осуществляет информационное освещение эксперимента.

Методический совет – оказывает методическую помощь по сопровождению педагогов при реализации эксперимента.

Педагоги – работают в творческих рабочих группах, апробируют и внедряют проектно-технологические практики по формированию профессиональной компетентности педагогов по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста, осуществляют мониторинговые исследования по отслеживанию динамики развитие профессиональной компетентности.

Дети – участвуют в учебных и воспитательных мероприятиях, в различных видах деятельности, конкурсах и т.п., повышающих их языковую адаптацию.

Родители – участвуют в совместной деятельности, поддерживают работу ДОО по развитию профессиональной компетентности педагогов в сфере языковой адаптации детей-билингвов.

Сопровождение деятельности педагогов

Повышение профессиональной компетентности педагогов имеет следующие важные направления.

1. Изучение нормативно-правовой базы обновления содержания дошкольного образования;
2. Совершенствование аналитических умений педагогов;

3. Развитие рефлексивных способностей и потребности в самопознании; Развитие способности выбирать педагогические технологии, соответствующие образовательным задачам;

4. Формирование умений решать образовательные задачи через организацию совместной деятельности взрослого и ребенка и самостоятельной деятельности детей;

5. Развитие самооценки профессиональных качеств.

Основная роль в сопровождении формирования профессиональной компетентности педагогов по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста, отведена методическому совету.

Методический совет организует по следующей работе.

- выявление затруднений, потребностей и образовательных запросов педагогов в сфере языковой адаптации детей-билингвов и сбор информации об их наличии через анкетирование, опрос, проведение анализа, диагностирование уровня знаний;

- оказание помощи в разработке и реализации обучающих семинаров, курсов повышения квалификации, тематических курсов в сфере языковой адаптации детей-билингвов;

- выявление запросов и обеспечению педагогов необходимыми информационными и научно-методическими ресурсами о языковой адаптации детей-билингвов через мониторинг и анкетирование;

- создание мотивационных условий, благоприятных для профессионального развития и решения задач по формированию профессиональной компетентности педагогов по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста через обновление режима работы, оценки труда, поощрения, стимулирования, вознаграждения;

- организация процесса погружения педагогов в решение новых задач профессиональной деятельности непосредственно на рабочем месте через участие в работе проектно-инициативных и временных творческих

групп, методических объединений, педагогических советов, участие в профессиональных конкурсах, обобщение опыта, публикации, творческие отчеты, методические выставки, открытые уроки и занятия.

Основными формами методической работы с воспитателями будут мероприятия, направленные на освоение ими позиции субъекта, реализующего деятельностный подход, а также способствующие формированию контрольно – оценочных навыков, развитию рефлексивной позиции:

- консультации;
- семинары-практикумы;
- проектировочные семинары;
- педагогические гостиные;
- круглые столы;
- работа в творческих группах и т.д.

Творческие микрогруппы создаются на добровольной основе, в них объединяются несколько педагогов, каждый из которых сначала самостоятельно изучает опыт, разработку, затем все обмениваются мнениями, своими вариантами. Члены группы посещают друг у друга занятия, обсуждают их, выделяют лучшие методы и приемы. Как только поставленная цель достигнута – группа распадается. В творческой микрогруппе неформальное общение, главное внимание здесь уделяется поисковой, исследовательской деятельности, с результатами которой в последующем знакомится весь коллектив учреждения.

Самообразование – это первая ступень к совершенствованию профессионального мастерства. В методическом кабинете для этого создаются необходимые условия: постоянно обновляется и пополняется библиотечный раздел справочной и методической литературой, опытами работы педагогов.

Темы для самообразования подбираются с учетом индивидуального опыта и профессионального мастерства каждого воспитателя. Они всегда

связаны с прогнозируемым результатом (что мы хотим изменить) и направлены на достижение качественно новых результатов работы. Поэтому организация самообразования педагогов делается гибкой, позволяющей приобщать каждого сотрудника, активно включать всю работу по самообразованию в педагогический процесс детского сада. При этом очень важна последовательность действий и постепенность в решении задач. Не следует спешить в навязывании тем и жестко требовать составления всевозможных планов и отчетов. В индивидуальной беседе с воспитателем определяется, какая проблема ему интересна или в чем он испытывает затруднения, что нового есть в педагогической практике. Важно убедить педагога в актуальности (необходимости) выбранной или предложенной темы.

После определения проблемы, темы самообразования каждым педагогом составляется план работы. В плане указывается проблема, тема, определяются этапы содержания работы на каждом из них, предполагаемый результат и формы его представления. Длительность этапов можно варьировать в зависимости от сложности темы, её освещенности в теории и практике дошкольного воспитания, опыта самого педагога. Сроки реализации плана педагог определяется сам, но, как правило, они рассчитываются от аттестации до аттестации.

На основе индивидуальных планов составляется общий план работы по самообразованию педагогов ДОО. В нём фиксируются проблемы, над которой работает каждый педагог, этапы работы, предполагаемый и достигнутый результаты.

Основными направлениями в системе самообразования педагогов дошкольного учреждения были:

- ознакомление с новыми нормативными документами по вопросам дошкольного воспитания;
- изучение учебной и научно-методической литературы;

- ознакомление с новыми достижениями педагогики, детской психологии, анатомии, физиологии;
- изучение новых программ и педагогических технологий;
- ознакомление с передовой практикой дошкольных учреждений;
- повышение общекультурного уровня.

Психолого-педагогические и материальные условия эффективности формирования профессиональной компетенции педагогов:

- предоставление возможности реализовать себя в качестве лидера;
- перевод на самоконтроль;
- аттестация на более высокую категорию;
- участие в работе творческих групп;
- содействие в разработке авторских программ и технологий;
- публичная похвала.

Механизмы реализации эксперимента:

- организация методического сопровождения;
- организация диспутов и круглых столов, семинаров-практикумов по проблемам;
- проведение опросов, анкетирования, исследования мнения родителей, детей, педагогов;
- организация совместных взросло-детских игр, творческих совместных взросло – детских конкурсов, экспериментов;
- консультирование участников эксперимента.

У педагогов, включенных в предлагаемую систему по формированию профессиональной компетентности по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста, предполагается развитие знаний о культурах, языках других национальностей, мультикультурной коммуникации, наличие теоретической и методической подготовки для работы с детьми-билингвами; знаний о способах и принципах воспитания и обучения детей-билингвов, способствующих их адаптации. Важным

фактором является психологическая готовность педагогов работать в образовательной организации с детьми-билингвами в отношении их языковой адаптации, выработка чувствительности к культурным и языковым особенностям детей-билингвов, стремление расширять навыки межкультурного взаимодействия, овладевать формами, техниками, методами и приемами педагогической работы в мультикультурной образовательной организации.

В качестве документального результата реализации эксперимента могут выступать:

- учебно-методические рекомендации педагогам по развитию профессиональной компетентности педагогов в сфере языковой адаптации детей-билингвов;

- локальные нормативные акты, методические рекомендации, контрольно-измерительные материалы;

- публикация результатов работы над экспериментом на сайте ДОО.

Как общий итог реализации эксперимента предполагается успешная языковая адаптация детей-билингвов, снижение у них языковых и культурных затруднений в общении и взаимодействии с взрослыми и сверстниками.

2.2. Реализация комплекса условий формирования профессиональной компетентности педагогов по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста

Педагогов, по предложенной им анкете, оценивали эксперты по заранее разработанному ряду характеристик, кроме того, по составленной диагностической карте экспертами в лице двух экспертов ДОО проводилось оценивание педагогов по ряду качественных показателей. Полученные данные были обработаны и проанализированы, а также сведены в таблицы.

Таблица 2

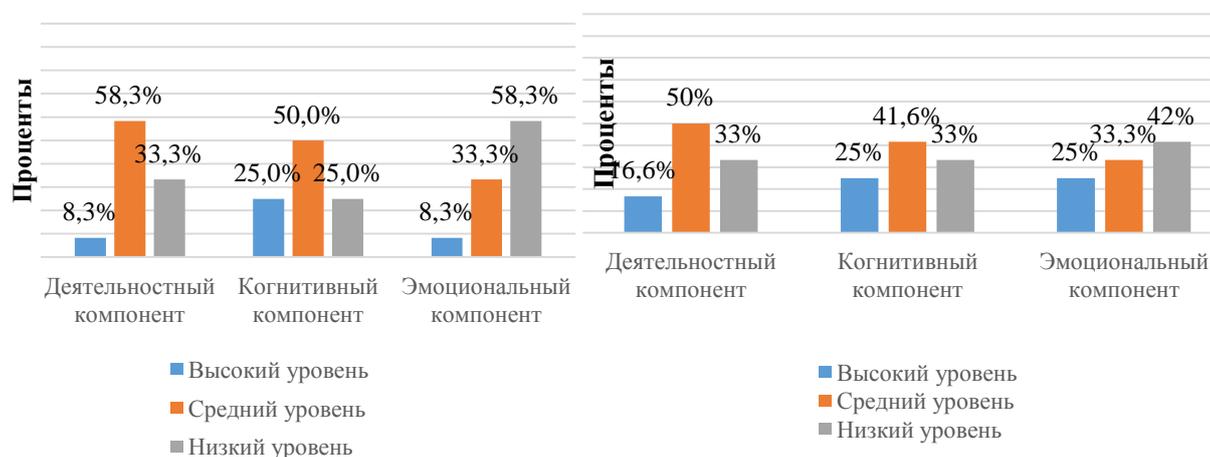
Результаты первичного экспертного оценивания уровня развития компонентов профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов, по данным оценочной карты до реализации эксперимента

Показатели профессиональной компетентности по языковой адаптации детей-билингвов	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	ДОО № 1	ДОО № 2	ДОО № 1	ДОО № 2	ДОО № 1	ДОО № 2
Деятельностный компонент	8,3%	16,6%	58,3%	50%	33,3%	33,3%
Когнитивный компонент	25%	25%	50%	41,6%	25%	33,3%
Эмоциональный компонент	8,3%	25%	33,3%	33,3%	58,3%	41,6%

Как видно из представленных в таблице 2 данных, по данным экспертной оценки, большая часть педагогов обладают сформированными на среднем и низком уровне компонентами профессиональной компетентности по языковой адаптации детей-билингвов (к руководству языковой адаптацией).

Например, деятельностный компонент профессиональной компетентности по языковой адаптации детей-билингвов у всех оцениваемых в ходе исследования трети педагогов – у 33,3%, достаточно низкий и нуждается в развитии практических способностей к руководству языковой адаптацией детей-билингвов. Для педагогов с низким уровнем деятельностного компонента профессиональной компетентности характерен недостаточный уровень владения навыками межкультурного взаимодействия с детьми, не освоенность форм, техник, практических методов и приемов педагогической работы с детьми-билингвами, недостаточная диалогичность взаимодействия с ними, неразвитые способности к практическому руководству языковой адаптацией детей-билингвов. Анализ когнитивного компонента, позволил выявить его на низком уровне у 25% педагогов из ДОО № 1 и у 33,3% педагогов из ДОО № 2, что может рассматриваться как

пробелы в теоретических знаниях о билингвальной коммуникации, о способах и принципах воспитания, обучения детей-билингвов. Изучение эмоционального компонента позволило установить низкий уровень его сформированности у 58,3% педагогов из ДОО № 1 и у 41,6% педагогов из ДОО № 2. Эти показатели демонстрируют недостаточно позитивно-нейтральное отношение педагогов ко всем культурам и детям-билингвам, особенностям их языковой адаптации, имеется предвзятость к детям, которая может проявиться как эмоциональное отношение со смещением в негативный спектр эмоций.



ДОО № 1

ДОО № 2

Рис. 2. Результаты первичного экспертного оценивания уровня развития компонентов профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов, по данным оценочной карты до реализации эксперимента

Рассмотрим результаты исследования профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов, на основе данных анкетного опроса (таблица 3).

Таблица 3

Результаты первичного исследования профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов, полученные с помощью анкетного опроса до реализации эксперимента

Показатели профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов	ДОО № 1	ДОО № 2
Высокий уровень профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов	8,3%	16,6%
Уровень профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов выше среднего	16,6%	16,6%
Средний уровень профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов	33,3%	33,3%
Уровень профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов ниже среднего	41,6%	33,3%
Низкий уровень профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов	0%	0%

Судя по результатам, значительная часть педагогов ДОО № 1 – 41,6%, и 33,3% педагогов ДОО № 2, обладают показателями развития профессиональной компетентности по языковой адаптации детей-билингвов на уровне «ниже среднего». Эта часть педагогов знает основы педагогики и психологии билингвальных детей, методики работы с такими детьми, понимают современный социально-экономический и социальный заказ к ДООУ в отношении социальной адаптации детей-билингвов, умеют снять напряжение в ситуации общения с детьми-билингвами, побуждают воспитанников к диалогу и сотрудничеству с ними. При этом недостаточно знают современные теоретические концепции обучения и воспитания билингвальных детей, не в полной мере владеют набором эффективных методов, приемов и форм обучения и воспитания детей-билингвов. Этот результат показывает, что в целом треть и более из всего количества обследованных педагогов нуждаются в специальном развитии способностей к руководству языковой адаптацией детей-билингвов. При этом средний уровень профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов составил 33,3% в обеих группах участников исследования. Одинаковый показатель – в 16,6% был установлен в отношении профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-

билингвов на уровне выше среднего. Высокий уровень профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов был установлен у участников исследования из ДОО № 1 – 8,3%, и 16,6% педагогов ДОО № 2.

Сравниваемые результаты представлены далее наглядно на рисунке 3.

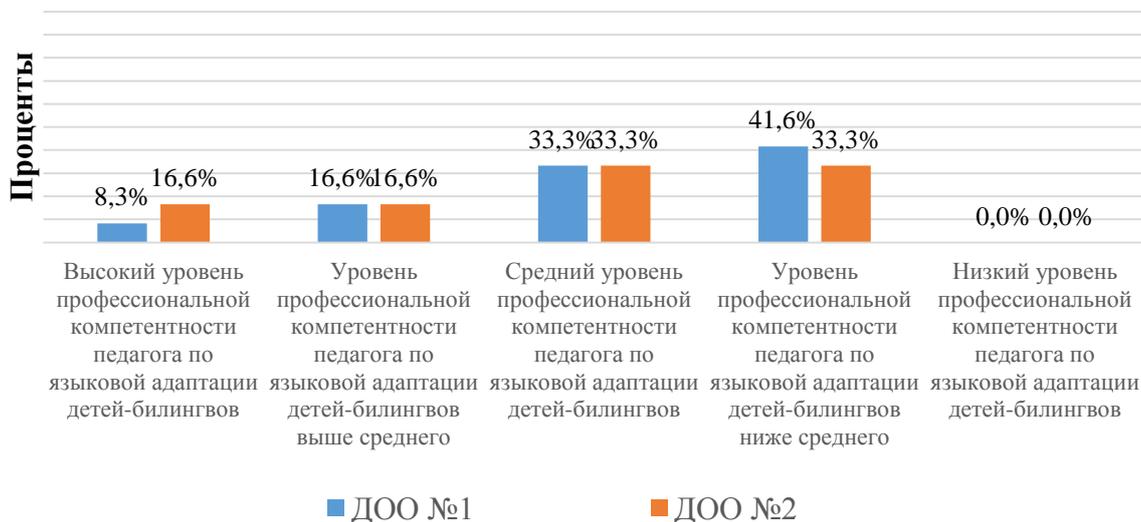


Рис. 3. Результаты первичного исследования профессиональной компетентности педагогов по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста, полученные с помощью анкетного опроса до реализации эксперимента

Таким образом, проведенное первичное исследование проблемы профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов, показало наличие потребности у педагогов в специально организованном формировании профессиональной компетентности на когнитивном, деятельном и эмоциональном уровне.

2.3. Результаты контрольной части эксперимента

После того, как был реализован разработанный эксперимент, повторное исследование профессиональной компетентности педагогов по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста, с

использованием прежних методов изучения, показало возникновение динамики на разных уровнях профессиональной компетентности. Полученные результаты представлены и рассматриваются далее.

Таблица 4

Результаты повторного экспертного оценивания уровня развития компонентов профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов, по данным оценочной карты после реализации эксперимента (ДОО № 1)

Показатели профессиональной компетентности по языковой адаптации детей-билингвов	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	До эксп-та.	После эксп-та.	До эксп-та.	После эксп-та.	До эксп-та.	После эксп-та.
Деятельностный компонент	8,3%	33,3%	58,3%	50%	33,3%	16,6%
Когнитивный компонент	25%	41,6%	50%	58,3%	25%	0%
Эмоциональный компонент	8,3%	41,6%	33,3%	50%	58,3%	0%

Высокий уровень развития деятельностного компонента профессиональной компетентности по языковой адаптации детей-билингвов после реализации эксперимента был выявлен у 33,3% педагогов (до реализации эксперимента был у 8,3% педагогов). После реализации эксперимента у педагогов улучшилось владение навыками межкультурного взаимодействия, формами, техниками, методами и приемами педагогической работы с детьми-билингвами, а также получили свое развитие навыки обеспечения культурного содержания обучения детей-билингвов.

Также высокий уровень сформированности когнитивного компонента, после реализации эксперимента был установлен у 41,6% педагогов (до реализации эксперимента был у 25% педагогов). Эти педагоги отличаются наличием направленности на приобретение и передачу знаний о многообразии культур, чувствительности к культурным особенностям, обладают и развивают у себя разнообразные способы мышления, связанные с культурой; знают основы теории и практики билингвальной коммуникации,

знают способы и принципы воспитания и обучения детей-билингвов, способствующие их языковой адаптации.

Изучение эмоционального компонента показало его предпочтение после реализации эксперимента на высоком уровне развития у 41,6% педагогов (до реализации эксперимента было выявлено у 8,3% педагогов), которые отличаются открытостью и позитивным отношением ко всем культурам и детям билингвам, особенностям их языковой адаптации, они стремятся к созданию психологически комфортных условий для языковой адаптации детей-билингвов. Средний уровень развития деятельностного компонента профессиональной компетентности по языковой адаптации детей-билингвов после реализации эксперимента был выявлен у 50% педагогов (до реализации эксперимента было выявлено у 58,3% педагогов). Такие педагоги, кроме владения навыками межкультурного взаимодействия, формами, техниками, методами и приемами педагогической работы с детьми-билингвами, предпочитают использование в повседневной практике гуманистический стиль взаимодействия с детьми-билингвами, диалогичность взаимодействия.

Средний уровень сформированности когнитивного компонента, после реализации эксперимента был установлен у 58,3% педагогов (до реализации эксперимента был у 50% педагогов). Такие педагоги характеризуются средним уровнем знания основ теории и практики билингвальной коммуникации; способов и принципов воспитания и обучения детей-билингвов, способствующих их языковой адаптации.

Изучение эмоционального компонента на среднем уровне развития показало его предпочтение после реализации эксперимента у 50% педагогов (до реализации эксперимента было выявлено 33,3% педагогов). Педагоги с этими показателями эмоционального компонента позитивно относятся ко всем культурам и детям билингвам, особенностям их языковой адаптации, стремятся к созданию психологически комфортных условий для языковой адаптации детей-билингвов. Низкий уровень развития деятельностного

компонента профессиональной компетентности по языковой адаптации детей-билингвов после реализации эксперимента был выявлен у 16,6% педагогов (до реализации эксперимента было выявлено у 33,3% педагогов). Низкий уровень сформированности когнитивного компонента, после реализации эксперимента не был выявлен у педагогов (до реализации эксперимента был у 25% педагогов). Изучение эмоционального компонента на низком уровне развития показало его отсутствие после реализации эксперимента у педагогов (до реализации эксперимента было выявлено 58,3% педагогов)

Так как количественное соотношение полученных результатов не показывает в полной мере объективно наличие динамики развития компонентов профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов, то было проведено статическое сравнение с помощью U – критерия Манна-Уитни.

Таблица 5

Результаты сравнения развития компонентов профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов, по данным оценочной карты с помощью U – критерия Манна-Уитни (ДОО № 1)

Сравнение показателей	До эксперимента	После эксперимента
	Эмпирическое значение $U_{ЭМП}$	
Деятельностный компонент		$U_{ЭМП} = 35$
Когнитивный компонент		$U_{ЭМП} = 45$
Эмоциональный компонент		$U_{ЭМП} = 43,5$
Критические значения $U_{кр} = 42 \text{ } p \leq 0.05$ $U_{кр} = 31 \text{ } p \leq 0.01$		

Проведенное статистическое сравнение компонентов профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов, результаты которого представлены в таблице, показало, что есть статистическое различие на уровне достоверности 95%, по показателю деятельностного компонента профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов, что свидетельствует об

объективном существовании этой ранее выявленной с помощью количественного сравнения динамики.

В отношении остальных компонентов профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов, значимых статистических различий не было выявлено, и, следовательно, значимая динамика отсутствует.

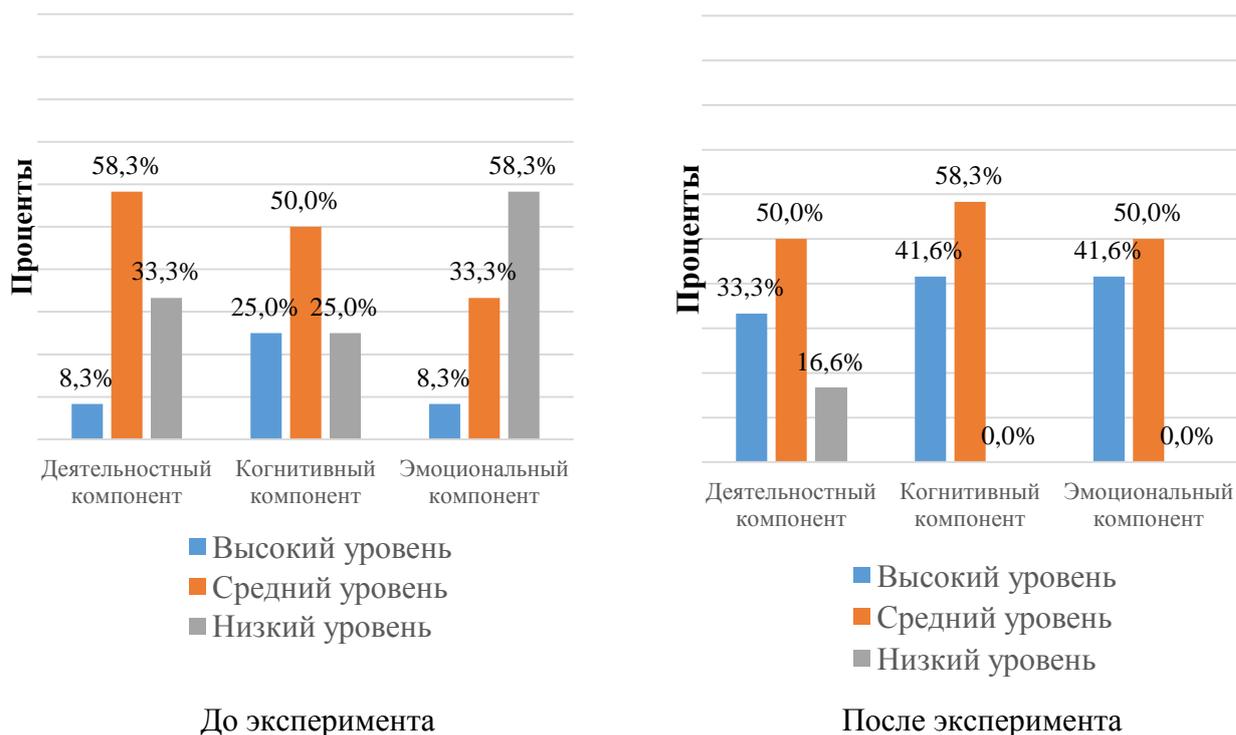


Рис. 4. Результаты повторного экспертного оценивания уровня развития компонентов профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов, по данным оценочной карты (средние оценки) (ДОО № 1).

Далее рассмотрим результаты, по данным оценочной карты после реализации эксперимента (ДОО № 2).

Результаты повторного экспертного оценивания уровня развития компонентов профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов, по данным оценочной карты после реализации эксперимента (ДОО № 2)

Показатели профессиональной компетентности по языковой адаптации детей-билингвов	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	До	После	До	После	До	После
Деятельностный компонент	16,6%	25%	50%	58,3%	33,3%	0%
Когнитивный компонент	25%	41,6%	41,6%	50%	33,3%	8,3%
Эмоциональный компонент	25%	33,3%	33,3%	58,3%	41,6%	8,3%

Высокий уровень развития деятельностного компонента профессиональной компетентности по языковой адаптации детей-билингвов после реализации эксперимента был выявлен у 25% педагогов (до реализации эксперимента был у 16,6% педагогов). Также высокий уровень сформированности когнитивного компонента, после реализации эксперимента был установлен у 41,6% педагогов (до реализации эксперимента был у 25% педагогов). Изучение эмоционального компонента показало его предпочтение после реализации эксперимента на высоком уровне развития у 33,3% педагогов (до реализации эксперимента было выявлено у 25% педагогов).

Средний уровень развития деятельностного компонента профессиональной компетентности по языковой адаптации детей-билингвов после реализации эксперимента был выявлен у 58,3% педагогов (до реализации эксперимента было выявлено у 50% педагогов). Средний уровень сформированности когнитивного компонента, после реализации эксперимента был установлен у 50% педагогов (до реализации эксперимента был у 41,6% педагогов). Изучение эмоционального компонента на среднем уровне развития показало его предпочтение после реализации эксперимента у 58,3% педагогов (до реализации эксперимента было выявлено 33,3% педагогов).

Низкий уровень развития деятельностного компонента профессиональной компетентности по языковой адаптации детей-билингвов после реализации эксперимента не был выявлен (до реализации эксперимента было выявлено у 33,3% педагогов). Низкий уровень сформированности когнитивного компонента, после реализации эксперимента был выявлен у 8,3% педагогов (до реализации эксперимента был у 33,3% педагогов). Изучение эмоционального компонента на низком уровне развития выявило его после реализации эксперимента у 8,3% педагогов (до реализации эксперимента было выявлено 41,6% педагогов).

Таблица 7

Результаты сравнения развития компонентов профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов, по данным оценочной карты с помощью U – критерия Манна-Уитни (ДОО № 2)

Сравнение показателей	До эксперимента	После эксперимента
	Эмпирическое значение $U_{ЭМП}$	
Деятельностный компонент	$U_{ЭМП} = 31$	
Когнитивный компонент	$U_{ЭМП} = 32$	
Эмоциональный компонент	$U_{ЭМП} = 34,5$	
Критические значения $U_{кр} = 42 \text{ } p \leq 0.05$ $U_{кр} = 31 \text{ } p \leq 0.01$		

Проведенное статистическое сравнение компонентов профессиональной компетентности педагогов по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов, результаты которого представлены в таблице, показало, что есть статистическое различие на уровне достоверности 99%, по показателю деятельностного компонента профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов, что свидетельствует об объективном существовании этой ранее выявленной с помощью количественного сравнения динамики.

Также было выявлено два статистических различия, достоверных на уровне 95%, в отношении когнитивного и эмоционального компонентов профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов.

Выявленные различия подтверждают ранее установленные количественные различия, и подтверждая наличие динамики в развитии компонентов профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов.

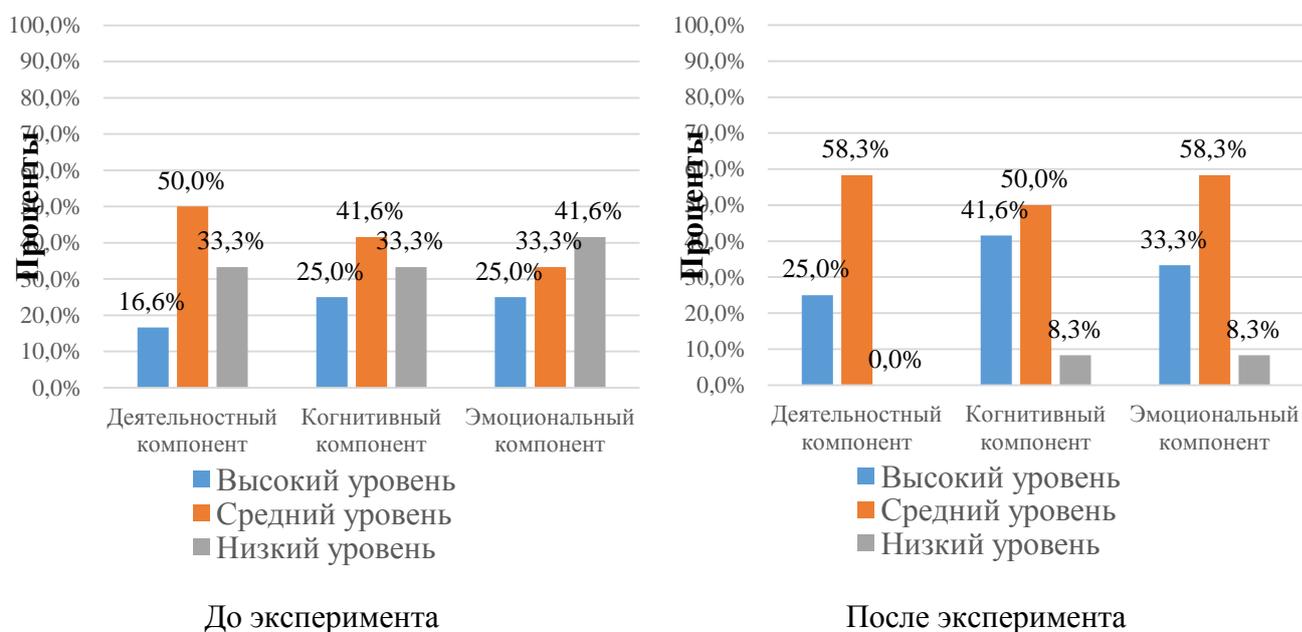


Рис. 5. Результаты повторного экспертного оценивания уровня развития компонентов профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов, по данным оценочной карты после реализации эксперимента (ДОО № 2)

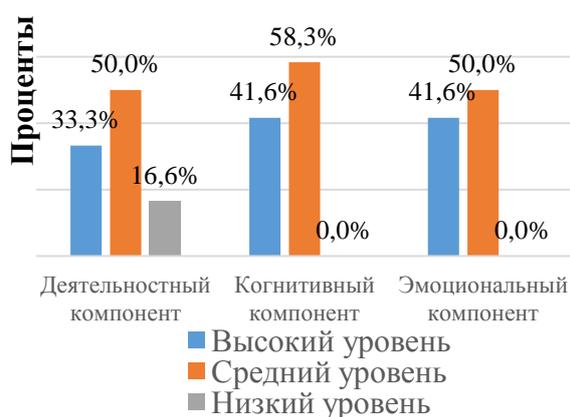
Рассмотрим результаты статистического сравнения двух групп участников исследования, для проверки наличия синхронной динамики изучаемых показателей, что позволит оценивать эффективность предложенного эксперимента для разных коллективов педагогов. Результаты этого сравнения приведены далее в таблице.

Результаты сравнения развития компонентов профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов, по данным оценочной карты с помощью U – критерия Манна-Уитни

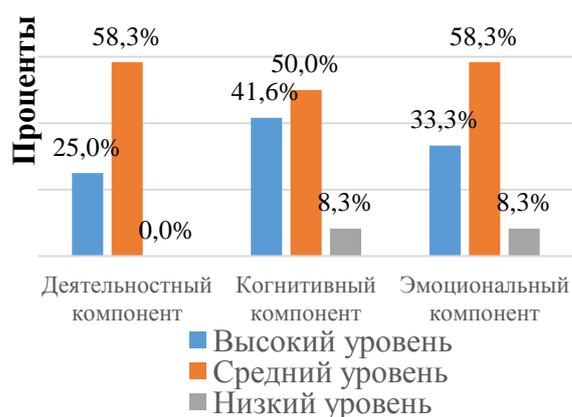
Сравнение показателей	Детский сад № 1	Детский сад № 2
	Эмпирическое значение $U_{Эмп}$	
Деятельностный компонент	$U_{Эмп} = 66,5$	
Когнитивный компонент	$U_{Эмп} = 61,5$	
Эмоциональный компонент	$U_{Эмп} = 66,5$	
Критические значения $U_{кр} = 42 \text{ } p \leq 0.05$ $U_{кр} = 31 \text{ } p \leq 0.01$		

Проведенное статистическое сравнение компонентов профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов, результаты которого представлены в таблице, показало отсутствие статистически значимых различий между двумя сравниваемыми группами участников исследования.

С учетом ранее выявленных результатов, можно утверждать, что динамика развития профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов в обеих группах участников исследования схожа, что показывает также эффективность разработанной программы, так как ранее динамика была схожа у обеих групп испытуемых после реализации эксперимента.



ДОО № 1



ДОО № 2

Рис. 6. Обобщенные результаты повторного экспертного оценивания уровня развития компонентов профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов, по данным оценочной карты

Таблица 9

Результаты повторного исследования профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов, полученные с помощью анкетного опроса после реализации эксперимента (ДОО № 1)

Показатели профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов	До эксперимента	После эксперимента
Высокий уровень профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов	8,3%	25%
Уровень профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов выше среднего	16,6%	25%
Средний уровень профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов	33,3%	41,6%
Уровень профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов ниже среднего	41,6%	8,3%
Низкий уровень профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов	0%	0%

Высокий уровень профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов выявлен после реализации эксперимента у 25% (до эксперимента был у 8,3%)

Уровень профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов выше среднего выявлен после реализации эксперимента у 25% (до эксперимента был у 16,6%)

Средний уровень профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации (до эксперимента был у и детей-билингвов выявлен после реализации эксперимента у 41,6% (до эксперимента был у 33,3%)

Уровень профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов ниже среднего выявлен после реализации эксперимента у 8,3% (до эксперимента был у 41,6%)

Рассмотрим статистическое сравнение результатов, полученных до эксперимента и после окончания эксперимента, для того, чтобы установить действительное наличие динамики в уровне профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов.

Таблица 10

Результаты сравнения профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов, полученные с помощью анкетного опроса с применением U – критерия Манна-Уитни (ДОО № 1)

Сравнение показателей	До эксперимента	После эксперимента
	Эмпирическое значение $U_{Эмп}$	
уровень профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов	$U_{Эмп} = 2$	
Критические значения $U_{кр} = 42 \text{ } p \leq 0.05$ $U_{кр} = 31 \text{ } p \leq 0.01$		

Проведенное статистическое сравнение уровня профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов, результаты которого представлены в таблице, показало, что есть статистическое различие на уровне достоверности 99,9%, что свидетельствует об объективном существовании ранее выявленной динамики с помощью количественного сравнения.

На рисунке 7 представлено наглядно выявленное различие.

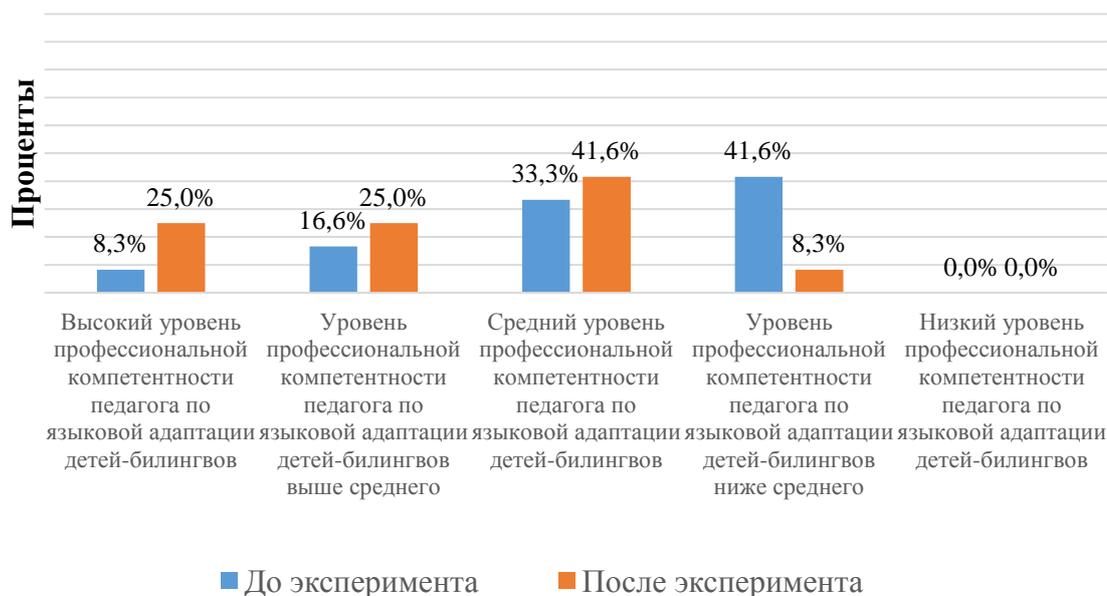


Рис. 7. Результаты повторного исследования профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов, полученные с помощью анкетного опроса

Рассмотрим анализ результатов повторного исследования профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов, на основе данных анкетного опроса (таблица 11). (ДОО № 2)

Таблица 11

Результаты повторного исследования профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов, полученные с помощью анкетного опроса после реализации эксперимента (ДОО № 2)

Показатели профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов	До эксперимента	После эксперимента
Высокий уровень профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов	16,6%	25%
Уровень профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов выше среднего	16,6%	33,3%
Средний уровень профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов	33,3%	41,6%
Уровень профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов ниже среднего	33,3%	0%
Низкий уровень профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов	0%	0%

Высокий уровень профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов выявлен после реализации эксперимента у 25% (до эксперимента был у 16,6%). Уровень профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов выше среднего выявлен после реализации эксперимента у 33,3% (до эксперимента был у 16,6%). Средний уровень профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов был выявлен у 41,6% (до эксперимента был 33,3%). Уровень профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов ниже среднего не выявлен после реализации эксперимента (до эксперимента был у 33,3%).

Рассмотрим статистическое сравнение уровня профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов (ДОО № 2), до эксперимента и после окончания эксперимента.

Таблица 12

Результаты сравнения профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов, полученные с помощью анкетного опроса с применением U – критерия Манна-Уитни (ДОО № 2)

Сравнение показателей	До эксперимента	После эксперимента
	Эмпирическое значение $U_{ЭМП}$	
Уровень профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов	$U_{ЭМП} = 31,5$	
Критические значения $U_{Кр} = 42 \text{ } p \leq 0.05$ $U_{Кр} = 31 \text{ } p \leq 0.01$		

Проведенное статистическое сравнение уровня профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов, результаты которого представлены в таблице 12, показало, что есть статистическое различие на уровне достоверности 99%, что свидетельствует об объективном существовании ранее выявленной динамики с помощью количественного сравнения в группе участников исследования из (ДОО № 2).

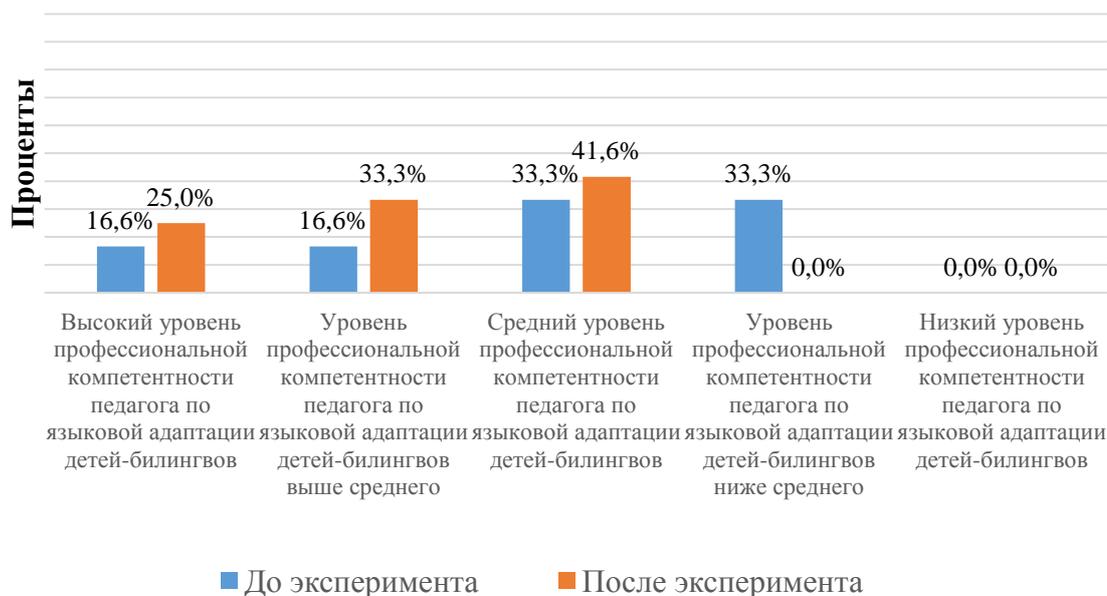


Рис. 8. Результаты повторного исследования профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов, полученные с помощью анкетного опроса после реализации эксперимента (ДОО № 2)

Таблица 13

Результаты сравнения профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов, полученные с помощью анкетного опроса с применением U – критерия Манна-Уитни

Сравнение показателей	Детский сад № 1	Детский сад № 2
	Эмпирическое значение $U_{Эмп}$	
Уровень профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов	$U_{Эмп} = 63$	
Критические значения $U_{кр} = 42 \quad p \leq 0.05$ $U_{кр} = 31 \quad p \leq 0.01$		

Проведенное статистическое сравнение уровня профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов, результаты которого представлены в таблице 13, показало, что отсутствуют статистически значимые различия между двумя сравниваемыми группами участников исследования. Это означает синхронность достигнутой динамики

уровня профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов, в результате реализованного эксперимента.

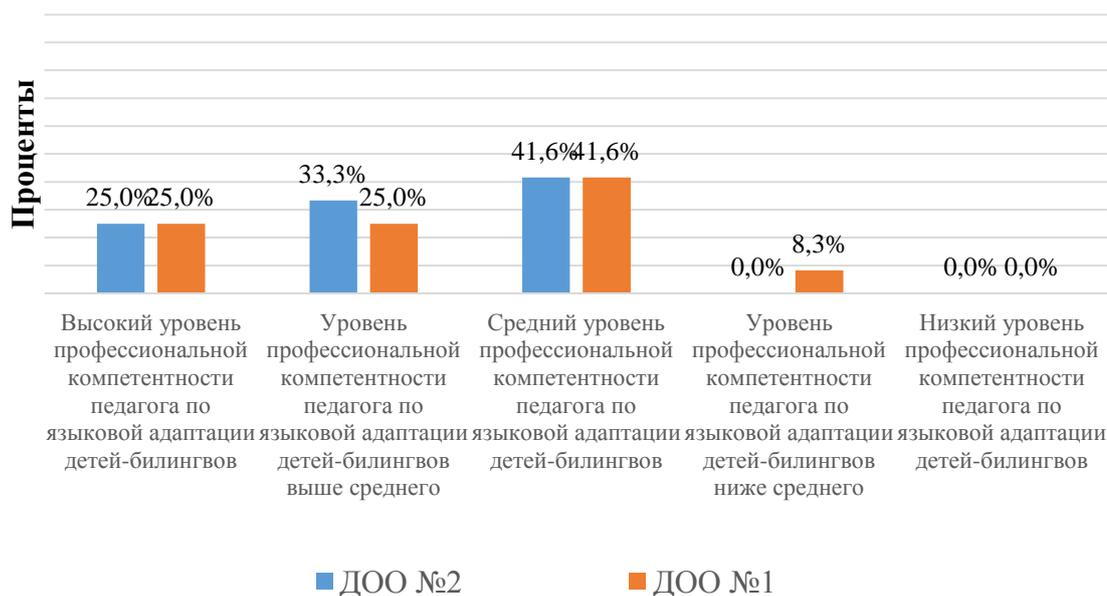


Рис. 9. Обобщённые результаты повторного исследования профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов, полученные с помощью анкетного опроса

На диаграмме видно, что 25% педагогов детского сада № 1 и детского сада № 2 после реализации эксперимента имеют высокий уровень профессиональной компетентности. Уровень профессиональной компетентности выше среднего у 33% педагогов детского сада № 2 и у 25% детского сада № 1. Средний уровень профессиональной компетентности был выявлен у 41,6% педагогов детского сада № 1 и детского сада № 2. Уровень профессиональной компетентности ниже среднего был определен у 8,3% педагогов детского сада № 1, отсутствует у педагогов детского сада № 2. Низкий уровень профессиональной компетентности не был выявлен.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Для реализации цели исследования был проведен констатирующий эксперимент на базе МБДОУ № 1 и МБДОУ № 2. В исследовании приняли

участие 24 педагога, а также 2 руководителя ДОО в качестве экспертов. Для исследования в рамках обозначенной проблемы были выбраны два основных исследовательских метода: анкетирование (самооценивание), экспертный опрос (диагностическая карта). В качестве критериев для анкетирования (самооценивания) использовалось 20 описательных показателей профессиональной компетентности педагога по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста, для диагностической карты применялись характеристики трех компонентов профессиональной компетентности, по уровням выраженности.

Результаты констатирующего исследования показали, что большая часть педагогов обладали сформированными на среднем и низком уровне компонентами профессиональной компетентности по языковой адаптации детей-билингвов (к руководству языковой адаптацией). Деятельностный компонент профессиональной компетентности по языковой адаптации детей-билингвов у 33,3% достаточно низкий. Когнитивный компонент на низком уровне выявлен у 25% педагогов из ДОО № 1 и у 33,3% педагогов из ДОО № 2. Низкий уровень сформированности эмоционального компонента у 58,3% педагогов из ДОО № 1 и у 41,6% педагогов из ДОО № 2. Значительная часть педагогов ДОО № 1 – 41,6%, и 33,3% педагогов ДОО № 2, обладали показателями развития профессиональной компетентности по языковой адаптации детей-билингвов на уровне «ниже среднего».

Средний уровень профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов составил 33,3% в обеих группах. Одинаковый показатель – в 16,6% был установлен в отношении профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов на уровне выше среднего. Высокий уровень профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов был установлен в ДОО № 1 – 8,3%, и в ДОО № 2 у 16,6% педагогов. Таким образом, проведенное первичное исследование проблемы профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов, показало

наличие потребности у педагогов в специально организованном развитии их профессиональной компетентности на когнитивном, деятельном и эмоциональном уровне.

После того, как была реализована разработанная система мероприятий, повторное исследование профессиональной компетентности педагогов по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов, с использованием прежних методов изучения, показало возникновение динамики на разных уровнях профессиональной компетентности.

У педагогов из ДОО № 1, высокий уровень профессиональной компетентности выявлен после реализации эксперимента у 25% (ранее был у 8,3%). Уровень выше среднего выявлен у 25% (до эксперимента был у 16,6%). Средний уровень выявлен у 41,6% (до эксперимента был у 33,3%). Уровень ниже среднего выявлен у 8,3% (до эксперимента был у 41,6%). Высокий уровень развития деятельностного компонента профессиональной компетентности по языковой адаптации детей-билингвов после реализации эксперимента был выявлен у 33,3% педагогов (был у 8,3%). Высокий уровень сформированности когнитивного компонента установлен у 41,6% (был у 25%). Эмоциональный компонент на высоком уровне выявлен у 41,6% (был у 8,3%).

Средний уровень деятельностного компонента был выявлен у 50% (был у 58,3%). Средний уровень когнитивного компонента, был у 58,3% (был у 50%). Эмоциональный компонент на среднем уровне развития выявлен у 50% педагогов (был у 33,3%).

Низкий уровень деятельностного компонента был выявлен у 16,6% (был ранее у 33,3%). Низкий уровень сформированности когнитивного компонента не был выявлен (ранее был у 25%). Эмоциональный компонент на низком уровне отсутствовал (ранее был у 58,3%).

У педагогов из ДОО № 2, высокий уровень профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов выявлен после реализации эксперимента у 25% (ранее был у 16,6%). Уровень выше

среднего выявлен у 33,3% (до эксперимента был у 16,6%). Средний уровень был у 41,6% (ранее был 33,3%). Уровень ниже среднего не выявлен (до эксперимента был у 33,3%). Высокий уровень развития деятельностного компонента профессиональной компетентности по языковой адаптации детей-билингвов был выявлен у 25% педагогов (ранее был у 16,6%). Также высокий уровень сформированности когнитивного компонента был установлен у 41,6% (ранее был у 25% педагогов). Эмоциональный компонент на высоком уровне выявлен у 33,3% педагогов (ранее был у 25%).

Средний уровень развития деятельностного компонента профессиональной компетентности по языковой адаптации детей-билингвов был выявлен у 58,3% педагогов (ранее выявлен у 50%). Средний уровень сформированности когнитивного компонента установлен у 50% (был у 41,6%). Эмоциональный компонент на среднем уровне выявлен у 58,3% педагогов (ранее был у 33,3%).

Низкий уровень развития деятельностного компонента профессиональной компетентности по языковой адаптации детей-билингвов после реализации эксперимента не был выявлен (ранее был у 33,3%). Низкий уровень сформированности когнитивного компонента выявлен у 8,3% педагогов (ранее был у 33,3%). Эмоциональный компонент на низком уровне выявлен у 8,3% (ранее был у 41,6%).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование проблемы формирования профессиональной компетентности педагогов по созданию условий к языковой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста, позволило установить, что специфика языковой адаптации детей-билингвов заключается в том, что их адаптация рассматривается с точки зрения освоения второго – неродного языка. Языковая адаптация определяется как сложный, многогранный и многосторонний процесс приспособления личности к инокультурной среде обитания, образования, взаимодействия (личностного и группового) и подготовки к осуществлению деятельности. Языковая адаптация содержит несколько уровней: целевой, диагностический, содержательный, поведенческий, профессионально-ориентированный, деятельностный, индивидуально-личностный и рефлексивный.

В структуре языковой адаптации существуют дополнительные уровни:

- ребенок – языковая среда (национальный и региональный уровни),
- ребенок – ДОО (языковая среда образовательной организации),
- ребенок – ребенок (представители разных культур),
- ребенок – педагог (ретранслятор и интерпретатор культуры другого народа),
- ребенок – поликультурная учебная группа.

Существуют критерии языковой адаптации: предметно-языковой; экзистенциальный; индивидуально-личностный; лингвокультурный, межкультурный. Языковая адаптация различается по своей успешности, в зависимости от возраста детей.

Профессиональная компетентность педагога рассматривается как сводное, разработанное в рамках двух подходов (компетентностный, и процессуально-технологический подход), так как эти подходы наиболее близки для профессиональной деятельности педагога по языковой адаптации детей-билингвов. В этом понятии профессиональная компетентность

рассматривается как знания, умения, ценности, опыт, личные качества, рефлексия, результат профессиональной деятельности человека в определённой области, владение методами профессиональной деятельности, мотивация и ценностные ориентации. В структуре профессиональной компетентности имеются следующие компоненты: личностный, деятельностный, познавательный (когнитивный), мотивационный и эмоционально-волевой. Профессиональная компетентность педагога включает несколько видов компетенции: специально-педагогическая, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая, коммуникативная, исследовательская, презентационная, ИКТ-компетенция, эмоциональная.

Есть различные подходы, рассматривающие модели развития профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов, и за основу взят интегративный вариант модели. Специалист по языковой адаптации детей-билингвов в рамках этой модели должен понимать разнообразие и динамику культур, их сущность и соотношение; знать особенности билингвального образовательного пространства и коммуникации, обладать знаниями и практическими навыками обучения, наиболее подходящими для билингвальной группы, обеспечивающие создание благоприятных условий для взаимодействия между субъектами образовательного процесса. В интегративной модели основные компоненты профессиональной компетентности педагога для языковой адаптации детей-билингвов следующие.

1. Культурно-когнитивный;
2. Ценностно-личностный;
3. Мотивационно-деятельностный.

В соответствии с интегративной моделью, есть несколько компонентов самого процесса языковой адаптации: целевой; диагностический; содержательный; индивидуально-личностный; поведенческий; деятельностный; профессионально-ориентированный; рефлексивный

компонент на нескольких уровнях: уровень «ребенок – среда», «ребенок – ребенок», «ребенок – интернациональная учебная группа», «ребенок – педагог».

Практическое исследование проблемы показало наличие проблем в сформированности профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов, что обусловило необходимость создания и апробирования эксперимента развития этой профессиональной компетентности.

На доэкспериментном этапе исследования, по данным экспертной оценки, большая часть педагогов обладали сформированными на среднем и низком уровне компонентами профессиональной компетентности по языковой адаптации детей-билингвов (способностей к руководству языковой адаптацией). У педагогов была потребность в специально организованном развитии их профессиональной компетентности на когнитивном, деятельном и эмоциональном уровне.

После того, как был реализован разработанный эксперимент, повторное исследование профессиональной компетентности педагогов по языковой адаптации детей-билингвов, с использованием прежних методов изучения, показало возникновение динамики на разных уровнях профессиональной компетентности, на каждом из компонентов, и был выявлен переход части педагогов в категорию с более высокими результатами профессиональной компетентности по языковой адаптации детей-билингвов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный закон от 29.12.2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». М.: Мозаика-Синтез, 2013.
2. Аتماхова Л.Н. Организация деятельности методической службы как условие развития профессиональной компетентности педагогов ДОО. Екатеринбург, 2006. 177 с.
3. Белая К.Ю. Методическая работа в ДОО: анализ, планирование, формы и методы. М.: Перспектива, 2010. 290 с.
4. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. 176 с.
5. Белкин А.С., В.В. Нестеров Педагогическая компетентность. Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2003. 188 с.
6. Бутырина Н.М., Боруха С.Ю., Гущина Т.Ю. Технология новых форм взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей. Белгород: Белгор. гос. ун-т, 2009. 177 с.
7. Баженова О.В. Билингвизм. Особенности двуязычного воспитания, или Как вырастить успешного ребенка. М.: Билингва, 2016. 351 с.
8. Бережнова Е.В. Профессиональная компетентность как критерий качества подготовки будущих учителей // Компетенции в образовании. Опыт проектирования. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. 73 с.
9. Бережкова О.В. Проблема стандартизации профессиональной деятельности педагога дошкольной организации. Управление № 9, ТЦ «Сфера», 2013.
10. Беженарь О.А. Некоторые проблемы становления детского билингвизма // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2015. № 5. С. 199–207.

11. Белкин А.С., Нестеров В.В. Педагогическая компетентность: учебное пособие. Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2003. 188 с.
12. Биляковская О.О. Профессиональная компетенция педагога как составная эффективной педагогической деятельности // Научный вестник. Мелитопольского государственного педагогического университета. Серия: Педагогика. С. 229–234.
13. Божа А.В. Роль профессиональной компетентности педагога дошкольного образования в работе с детьми // Молодой ученый. 2016. № 8. С. 3–6.
14. Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления. Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1996. 64 с.
15. Виноградова Н.А., Микляева Н.В., Родионова Ю.Н. Методическая работа в ДОО: эффективные формы и методы. М.: Перспектива, 2011. 278 с.
16. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. М.: Московский психолого-социальный институт. 2003. 240 с.
17. Волобуева Л.М., Миренко И.А. Активные методы обучения в методической работе ДОО. М.: Педагогика, 2006. № 6, С. 70–78
18. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте. // Собр.соч. М.: Педагогика, 1983. 340 с.
19. Глазунова О.С. Метапредметный подход. Что это? // Учительская газета 2011. № 9
20. Гранько А.С. Способности педагогов дошкольных образовательных организаций к руководству языковой адаптацией детей-билингвов // Проблемы современного детства: сборник научных трудов / под науч. ред. Белкиной В.Н. Ярославль, Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2018.

21. Гонеев А.Д., Пашков А.Г. и др. Педагогика профессионального образования// профессиональное образование как педагогическая система: учеб. Пособие. М. Педагогика, 2004. С. 20–33.
22. Дети-билингвы в детском саду : метод. пособие/под ред. Н.В. Микляевой. М.: Сфера, 2011. 128 с.
23. Дейкина А.Д. Методическая компетентность как ценностная составляющая профессиональной деятельности педагога // Аксиологические аспекты методики преподавания русского языка (профессиональный и общеобразовательный уровни): материалы Международной научно-практической конференции (19–20 марта 2012 г.). М.: МПГУ, Ярославль: РЕМДЕР, 2012. С. 3–7.
24. Елисеева М.Б., Круглякова Т.А., Цейтлин С.Н. Проблема детской речи: Металингвистические способности ребенка. Билингвизм: РГПУ им. Герцена Постоянно действующий семинар по детской речи. М.,1996.
25. Зборовский Г.Е. Обучение детей мигрантов как проблема их социальной адаптации // Социологические исследования. 2013. № 2. С. 80–91.
26. Зимняя И.А. Компетентность человека новое качество результата образования // Проблемы качества образования, кн. 1.
27. Зимняя И.А. Ключевые компетенции новая парадигма результата современного образования / Высшее образование сегодня. 2013. № 5. С. 34–42.
28. Зиновенко О.А. К вопросу о формировании мультикультурной компетентности будущих педагогов // Молодой ученый. 2015. № 12. С. 743–745.
29. Карпенко Л.И., Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Краткий психологический словарь. Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998.
30. Константинова А.В., Печурина Л.И. Коррекционное обучение грамоте детей-билингвов // Школьный логопед. 2009. № 3

31. Корешкова М.Н., Рыжевская М.А. Формирование профессиональной компетентности молодых педагогов дошкольного образования // Молодой ученый. 2016. № 24. С. 466–469.
32. Кухар М.А., Гранько А.С. Формирование способностей педагогов ДОО к руководству языковой адаптацией детей-билингвов // Академическая наука в современных условиях: материалы II научно-практической конференции. Уфа. Научно-издательский центр «Ника», 2017. № 2 (20). С. 25–29.
33. Кравцова А.О. Социокультурная адаптация детей-инофонов: концептуальные и методические аспекты. СПб.: НОУ «Экспресс», 2014. 70 с.
34. Лукьянова М.И. Профессиональная компетентность педагога: теоретический анализ понятия. Управление дошкольным образовательным учреждением. М.: ТЦ «Сфера», 2007. № 1. 112 с.
35. Максимова Л.И. Компетентностный подход в системе подготовки педагогов дошкольного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. С. 426–430.
36. Метаева В.А. Рефлексия как метакомпетентность // Педагогика. 2006. № 3.
37. Молчанов С.Г. Дети-билингвы – новый феномен российского образования: обучение и воспитание // Челябинский гуманитарий. 2015. № 2(31). С. 136–150.
38. Молчанов С.Г. Ребенок-билингв – новый феномен дошкольного образования: обучение и воспитание // Детский сад от А до Я. 2016. № 3(81). С. 6–26.
39. Молчанов С.Г. О детском двуязычии в ДООУ и семье. М.: Аркти, 2010. 61с.
40. Поташник М.М., Левит М.В. Как помочь учителю в освоении ФГОС. Методическое пособие. М.: Педагогическое общество России, 2014. 320 с.

41. Прокопенко М.Л. Метапредметное содержание обучения в начальной школе. Новые образовательные стандарты. Метапредметный подход. Материалы педагогической конференции. М.: ЦДО «Эйдос», 2010.
42. Родительская академия: «давайте говорить по-русски?»: метод. пособие для родителей и педагогов для работы с детьми-билингвами. М.: Моск. гуманитар. пед. ин-т, 2008. 87 с.
43. Система работы с учащимися при двуязычии. Методические рекомендации для учителей логопедов. Новокуйбышевск, 2006.
44. Сластенин В.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учеб завед. М.: Школа-Пресс, 1998. 512 с.
45. Тимофеева Л.Л. Повышение профессиональной компетентности педагога дошкольного образования. Выпуск 2. Учебно-методическое пособие. М.: Педагогическое общество России, 2013. 265 с.
46. Улзытуева А. И. Культурно-диалогическое развитие дошкольников в условиях билингвизма : моногр. М.: 2011. 157 с.
47. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб-метод. пособие для воспитателей дошко. образоват. учреждений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 288 с.
48. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». 0-13 М.: Проспект, 2013. 160 с.
49. Фокина Н. Подари ребенку мир!: билингвальные дети везде как дома. М.: Спецкнига, 2015. 159 с.
50. Хамдеева Г.Р. Профессиональная компетентность современного педагога ДОУ. М., 2008. 170 с.
51. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технологии конструирования // Народное образование. 2003. № 5. С. 55–61.
52. Харитоновна Е.В. Об определении понятий «компетентность» и «компетенция». Успехи современного естествознания. М.: 2007. №3. С. 67–68.

53. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А.В. Хуторской // Эйдос. 2005.
54. Цейтлин С.Н., М.Б. Елисеева. Путь в язык: одноязычие и двуязычие // Языки славян. культуры. М.: 2011. 318 с.
55. Чиркина Г.В., Лагутина А.В. Программа логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным) языком. М.: 2001. 240 с.
56. Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Психология № 1. 2006. С.15–21.
57. Шутова Е.В. Формирование профессиональной компетентности педагогов // Молодой ученый. 2016. № 23. С. 545–548.
58. Цветков А.В. Дети-билингвы: как работать психологу: [учеб.-метод. пособие]. М.: Спорт и культура-2000, 2012. 121 с.
59. Ястребова А.В. Анализ структуры иноязычной коммуникативной компетенции лингвиста-преподавателя. М.: 2007. 130 с.
60. Hornby A.S., Oxford advanced Learning dictionary of current English (7th Edition), Oxford University press. 2005. P. 307.
61. Hyland T. Book review of Competency Based Education and Training: A World Perspective by A. Arguelles and A. Gonczi (eds.) // Journal of Vocational Education and Training. 2001. Vol. 53. 3. pp. 487–490.
62. Hoffmann T. The meanings of competency // Journal of European Industrial 1999. Vol. 23. 6. P.275–285.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение А

Оценочная карта для педагогов

Диагностика развития профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов

Компоненты	Высокий уровень 3 балла	Средний уровень 2 балла	Низкий уровень 1 балл
Деятельностный компонент	<p>Владение навыками межкультурного взаимодействия, формами, техниками, методами и приемами педагогической работы с детьми-билингвами,</p> <p>Владение навыками обеспечения культурного содержания обучения детей-билингвов</p> <p>Применение гуманистического стиля педагогического взаимодействия с детьми-билингвами, диалогичность взаимодействия</p> <p>Владение национально-культурными стереотипами поведения детей-билингвов</p>	<p>Владение навыками межкультурного взаимодействия, формами, техниками, методами и приемами педагогической работы с детьми-билингвами,</p> <p>Применение гуманистического стиля педагогического взаимодействия с детьми-билингвами, диалогичность взаимодействия</p>	<p>Владение навыками межкультурного взаимодействия, формами, техниками, методами и приемами педагогической работы с детьми-билингвами</p>
Когнитивный компонент	<p>Наличие направленности на приобретение и передачу знаний о многообразии культур, чувствительности к культурным особенностям;</p> <p>Наличие разнообразных способов мышления, связанных с культурой; знание основ теории и практики билингвальной коммуникации;</p> <p>Наличие знаний о своей культуре и культурах других национальностей; знание других языков; знания в области мультикультурной коммуникации; знания о способах и принципах воспитания и обучения детей-билингвов, способствующих их языковой адаптации</p>	<p>Знание основ теории и практики билингвальной коммуникации;</p> <p>Знания в области мультикультурной коммуникации; знания о способах и принципах воспитания и обучения детей-билингвов, способствующих их языковой адаптации</p>	<p>Знание основ теории и практики билингвальной коммуникации;</p> <p>Знания о способах и принципах воспитания и обучения детей-билингвов</p>

Продолжение таблицы

Эмоциональный компонент	Позитивное отношение ко всем культурам и детям билингвам, особенностям их языковой адаптации Открытость для взаимопроникновения других культур;	Позитивное отношение ко всем культурам и детям билингвам, особенностям их языковой адаптации	Позитивное отношение ко всем культурам и детям билингвам,
	Стремление к созданию психологически комфортных условий для языковой адаптации детей-билингвов	Стремление к созданию психологически комфортных условий для языковой адаптации детей-билингвов	особенностям их языковой адаптации

Проранжируйте уровень собственной профессиональной педагогической компетентности по каждому критерию по 3-х бальной шкале, где:

- высокий уровень – 3 балла;
- средний уровень – 2 балла;
- низкий уровень – 1 балл.

Приложение Б

Анкета для педагогов
 Диагностика развития профессиональной компетентности педагога по языковой
 адаптации детей-билингвов

№	Компоненты профессиональной компетентности педагога по языковой адаптации детей-билингвов	Диагностика	
		самооценка	экспертная
1	Знает основы педагогики и психологии билингвальных детей, методики работы с такими детьми.		
2	Знает современные теоретические концепции обучения и воспитания билингвальных детей		
3	Владеет диагностическими методиками и принципами обучения и воспитания билингвальных детей		
4	Владеет психолого-педагогическими умениями анализа собственной профессиональной деятельности в работе с детьми-билингвами		
5	Понимает современный социально-экономический и социальный заказ к ДООУ в отношении социальной адаптации детей-билингвов		
6	Умеет снять напряжение в ситуации общения с детьми-билингвами		
7	Побуждает воспитанников к диалогу и сотрудничеству с детьми-билингвами		
8	Способен к саморефлексии, самоанализу, самооценке, коррекции своей деятельности.		
9	Готовность принятия отечественного, зарубежного, исторического опыта, при организации работы по языковой адаптации детей-билингвов		
10	Владеет навыками межкультурного общения с детьми-билингвами		
11	Создает условия для достижения детьми-билингвами целевых ориентиров образования на разных возрастных этапах, учитывая возрастные, языковые, культурные и психологические особенности детей-билингвов		
12	Владеет набором эффективных методов, приемов и форм обучения и воспитания детей-билингвов		
13	Отбирает и адаптирует приемы работы в воспитательно-образовательном процессе применительно к условиям, языковым, и культурным, и возрастным особенностям детей-билингвов		
14	Творчески применяет имеющиеся педагогические инновации, педагогические достижения в воспитательно-образовательном процессе по языковой адаптации детей-билингвов		
15	Использует собственные оригинальные приемы, методики, разработки для создания среды развития дошкольников -билингвов в воспитательно-образовательном процессе.		
16	Умеет ставить цели, задачи и согласно им экспериментировать образовательный процесс, отдельные образовательные ситуации для детей-билингвов		
17	Педагог рассматривает построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослого и ребенка-билингва, ориентируясь на интересы и возможности каждого такого ребенка, и на интересы других детей		
18	Проявляет активность в формировании у дошкольников-билингвов мотивации для их языковой адаптации		
19	Используя разнообразные приемы и способы, включает детей-билингвов в разные виды деятельности, учитывая их склонности, интересы и индивидуальные особенности, для более эффективной языковой адаптации		
20	Умеет подмечать склонности детей-билингвов и в соответствии с ними определять примерное направление их развития.		

Обработка:

Высокий уровень – свыше 150 баллов

Уровень выше среднего – от 121 до 149 баллов

Средний уровень – от 100 до 120 баллов

Уровень ниже среднего – от 41 балла до 99 баллов

Низкий уровень – от 0 до 40 баллов

Приложение В

Результаты диагностики экспертов до реализации эксперимента

Педагоги	Номера оцениваемых критериев-компетентности																				Общий показатель
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Детский сад № 1	6	5	5	2	2	5	1	2	5	5	6	1	3	1	1	4	5	2	3	3	67
Детский сад № 2	3	4	6	0	5	3	5	4	6	6	3	2	2	0	1	1	4	3	2	6	66

Результаты диагностики самооценивания педагогов до реализации эксперимента – Детский сад № 1

Педагоги	Номера оцениваемых критериев-компетентности																				Общий показатель
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1	3	2	4	4	2	7	3	6	2	3	5	3	5	2	2	1	5	10	8	10	87
2	2	2	1	1	5	10	8	9	3	5	3	1	6	5	4	2	6	8	9	8	98
3	5	1	2	1	6	8	9	5	5	8	8	6	3	6	4	5	1	9	10	5	107
4	6	4	5	2	1	9	10	4	6	4	9	12	5	7	8	2	2	8	8	6	118
5	6	4	2	3	2	8	8	1	6	5	10	4	8	9	5	6	5	4	9	6	111
6	3	1	3	3	5	4	9	1	3	6	8	5	6	3	6	9	6	6	8	10	105
7	2	2	6	3	6	6	8	2	2	6	9	6	6	6	6	8	5	2	4	5	100
8	2	5	8	5	4	8	4	5	10	3	8	9	8	5	5	4	8	3	6	7	117
9	4	2	9	4	5	9	6	6	7	3	4	8	3	3	8	5	9	5	8	4	112
10	1	3	6	5	6	7	8	6	9	2	6	3	2	6	5	2	5	6	5	8	101
11	6	6	3	5	8	2	8	3	8	4	8	2	5	5	4	6	4	8	6	3	104
12	6	1	6	9	9	5	10	3	4	5	2	5	6	5	6	5	6	9	2	5	109

Результаты диагностики самооценивания педагогов до реализации эксперимента – Детский сад № 2

Педагоги	Номера оцениваемых критериев-компетентности																				Общий показатель
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1	6	6	3	3	6	3	5	5	3	8	6	4	7	4	5	7	4	5	6	6	102
2	4	6	5	6	6	8	6	4	5	6	5	4	4	8	4	5	5	6	3	6	106
3	4	8	4	4	8	8	3	6	6	4	4	5	5	6	6	7	4	6	8	8	114
4	6	5	4	8	7	6	8	3	3	4	6	6	6	5	6	5	7	5	5	5	110
5	8	6	5	5	6	4	5	8	6	6	6	6	6	4	6	5	8	6	5	6	117
6	3	4	6	6	6	4	4	5	8	4	4	6	5	4	4	8	3	6	5	3	98
7	3	8	4	4	8	7	3	6	8	3	5	3	5	8	8	6	5	9	8	9	120
8	8	8	6	6	5	9	8	9	3	5	3	6	6	5	4	8	6	8	9	9	131
9	3	4	6	8	5	3	5	4	6	6	3	8	8	8	6	6	4	3	8	6	110
10	3	8	4	8	6	8	4	5	4	4	3	5	8	5	8	6	7	5	5	5	111
11	6	6	5	8	5	7	7	8	4	3	8	8	4	8	3	8	5	6	4	6	119
12	4	8	8	6	8	5	8	3	4	8	4	4	3	3	3	4	5	3	4	6	101

Приложение Г

Результаты диагностики экспертов после реализации эксперимента

Педагоги	Номера оцениваемых критериев компетентности																				Общий показатель
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Детский сад № 1	9	7	7	4	7	7	3	6	9	10	6	4	5	9	8	9	7	2	3	3	125
Детский сад № 2	6	0	0	7	5	7	9	10	6	4	0	7	0	4	7	0	6	3	2	6	89

Результаты диагностики самооценивания педагогов после реализации эксперимента – Детский сад № 1

Педагоги	Номера оцениваемых критериев-компетентности																				Общий показатель
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1	7	3	5	7	10	6	2	10	7	9	10	7	9	3	5	8	9	7	2	8	134
2	4	10	0	6	2	4	3	3	9	7	7	8	10	8	7	6	10	3	3	9	119
3	6	4	0	3	4	0	4	5	10	6	8	9	10	6	10	10	10	7	9	7	128
4	3	0	7	8	0	3	7	7	2	0	9	10	2	9	8	7	7	5	8	3	105
5	5	6	5	7	3	5	0	10	3	4	3	3	5	0	7	9	8	7	9	7	106
6	7	0	9	8	0	3	5	3	10	6	2	8	9	6	6	7	9	8	10	5	121
7	8	9	3	9	3	5	10	2	6	4	0	6	10	10	10	6	10	9	9	7	136
8	5	0	2	10	5	10	7	2	8	5	4	7	0	2	8	0	0	3	8	8	94
9	10	10	4	3	3	7	8	10	9	3	7	9	8	0	10	8	7	10	10	9	145
10	3	10	5	10	10	2	2	7	3	5	3	5	7	4	0	8	9	7	2	3	105
11	10	0	3	10	3	4	4	8	10	3	5	6	5	3	9	0	10	8	10	10	121
12	4	5	7	0	2	5	5	9	7	10	7	7	0	5	3	5	10	9	10	7	117

Результаты диагностики самооценивания педагогов после реализации эксперимента – Детский сад № 2

Педагоги	Номера оцениваемых критериев-компетентности																				Общий показатель
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1	7	3	5	7	10	6	5	10	7	9	10	7	9	3	5	8	9	7	5	8	140
2	4	10	8	6	5	4	3	3	9	7	7	8	10	8	7	6	10	3	3	9	130
3	6	4	8	3	4	8	4	5	10	6	8	9	10	6	10	10	10	7	9	7	144
4	3	8	7	8	8	3	7	7	5	8	9	10	5	9	8	7	7	5	8	3	135
5	5	6	5	7	3	5	8	10	3	4	3	3	5	8	7	9	8	7	9	7	122
6	7	8	9	8	8	3	5	3	10	6	5	8	9	6	6	7	9	8	10	5	140
7	8	9	3	9	3	5	10	5	6	4	8	6	10	10	10	6	10	9	9	7	147
8	5	8	5	10	5	10	7	5	8	5	4	7	8	5	8	8	8	3	8	8	135
9	10	10	4	3	3	7	8	10	9	3	7	9	8	8	10	8	7	10	10	9	153
10	3	10	5	10	10	5	5	7	3	5	3	5	7	4	8	8	9	7	5	3	122
11	10	8	3	10	3	4	4	8	10	3	5	6	5	3	9	8	10	8	10	10	137
12	4	5	7	8	5	5	5	9	7	10	7	7	8	5	3	5	10	9	10	7	136

Круглый стол: «Речевая адаптация детей-билингвов дошкольного возраста в условиях семьи и ДОО»

Цель: систематизировать знания педагогов по данной теме.

Материал: листы с высказываниями, листы – условия для речевой адаптации детей-билингвов.

Предварительная работа: повторить методику речевой адаптации детей-билингвов.

План проведения следующий.

1. Актуальность проблемы речевой адаптации детей-билингвов дошкольного возраста.

2. Условия успешного речевой адаптации детей-билингвов.

3. Речевая адаптация детей-билингвов в условиях ДОО и семьи.

Говорить умеют почти все, но говорить правильно, лишь единицы из нас. Разговаривая с другими, мы пользуемся речью как средством передачи своих мыслей. Речь для нас является одной из главных потребностей и функций человека. Именно речь отличает человека от других представителей животного мира. Именно через общение с другими людьми человек реализует себя как личность.

Судить о начале развития личности ребёнка дошкольного возраста без оценки его речевой адаптации невозможно. В психическом развитии ребёнка речь имеет исключительное значение. С развитием речи связано формирование как личности в целом, так и всех основных психических процессов. Проблема речевой адаптации является одной из актуальных.

Процесс обучения в школе во многом зависит от уровня развития устной речи. Высокий уровень речевой адаптации у детей-билингвов подготовительной к школе группы, если дети:

– владеют литературными нормами и правилами родного языка, свободно пользуются лексикой и грамматикой при выражении своих мыслей и составлении любого типа высказывания;

– умеют вступать в контакт с взрослыми и сверстниками: выслушать, спросить, ответить, выразить, объяснить;

– знают нормы и правила речевого этикета, умеют пользоваться ими в зависимости от ситуации;

– умеют читать.

Следующие причины низкого уровня развития.

1) некомпетентность педагогов по проблемам становления речи. Воспитатель знает методiku, но не технологию;

2) при проведении занятия видит себя и приёмы, но не видит ребёнка;

3) не знает уровня развития речи;

4) речевое развитие рассматривается как изолированный психологический процесс в отрыве от мышления, воображения, эмоций;

5) рассматривают речевая адаптация как подражание и забывают про формирование языковых обобщений;

6) при обучении воспитатели ориентируются на средний уровень развития ребёнка и используют фронтальные методы;

7) работа по развитию речи кропотливая, ежеминутная, результата сразу не видно и воспитатель не хочет ею заниматься;

8) родители не понимают своей функции – общение с ребёнком должно начинаться с рождения и до его появления на свет, в пренатальный период.

Условия для успешного развития речи следующие.

1. Интересно организовать жизнь ребёнка;

2. Постоянно побуждать ребёнка говорить;

3. Создавать соответствующую обстановку, среду у хорошо говорящих родителей не всегда говорят дети;

4. Не забывать про одаренных детей-билингвов, речью мы определяем судьбу ребёнка. Из всех талантов самый главный талант – общение.

5. Дать детям одинаковые стартовые возможности.

В ДОО должны быть созданы условия для речевой адаптации детей-билинггов в общении с взрослыми и сверстниками:

- побуждать детей-билинггов обращаться к взрослым с вопросами, суждениями, высказываниями.

- педагоги задают детям образцы правильной литературной речи (речь четкая, ясная, красочная, полная, грамматически правильна);

- сотрудники обеспечивают развитие звуковой культуры речи со стороны детей-билинггов в соответствии с их возрастными особенностями (следят за правильным произношением, организуют звукоподражательные игры, используют скороговорки, чистоговорки, загадки, стихотворения);

- педагоги обеспечивают детям условия для обогащения их словаря с учётом возрастных особенностей (игра и предметная деятельность, помогают детям овладеть названиями предметов и явлений, их свойств, рассказывать о них, развивают образную сторону речи, знакомят с синонимами, антонимами, омонимами);

- педагоги развивают грамматический строй речи, связную речь;

- воспитатели создают условия для развития планирующей и регулирующей функции речи детей-билинггов в соответствии с их возрастными особенностями;

- приобщают детей-билинггов к культуре чтения художественной литературы;

- поощряют детское словотворчество.

В последнее время вследствие повсеместного использования технических средств коммуникации (телефонная связь, телевидение, Интернет и т.д.), высокой занятости родителей бытовыми (чаще финансовыми) семейными проблемами наблюдается тенденция снижения качества общения между ребенком и взрослым. Это влечет за собой появление различных по характеру выраженности проблем в формировании коммуникативного поведения подрастающего поколения. Поэтому все большее распространение среди детей-билинггов дошкольного возраста

получают системные нарушения, требующие для их преодоления комплексной, систематической логопедической работы. Работа с детьми, имеющими речевую патологию, должна включать в себя коррекционно-воспитательное воздействие со стороны ДОО и родителей, многие из которых часто не имеют даже элементарных представлений о том, чем и как они могут помочь в данной ситуации. Не все родители способны грамотно, осознанно и основательно выполнять возложенные на них функции и нести ответственность за свои действия в процессе логопедической коррекции. Поэтому проблема формирования коррекционно-логопедической компетентности родителей дошкольников с речевой патологией остается одной из самых актуальных.

Родители играют огромную роль в становлении личности и образовании ребенка. Большая роль отводится родителям в коррекционной работе, именно семья дает ребенку эмоционально положительный настрой на коррекционную работу. Члены семьи становятся партнерами в автоматизации поставленных звуков. Их заинтересованность передается детям. К сожалению, большинство родителей не стремятся оказывать посильную помощь в коррекционной работе.

Систематическая и целенаправленная помощь семьи ребенку с речевыми нарушениями в сочетании с адекватным использованием рекомендаций логопеда на различных этапах обучения способствует более эффективному формированию речи дошкольника.

Отношение родителей к речевому дефекту, естественно, отражается на отношении ребенка к своей речи, так как родитель является авторитетом. Для того чтобы установки родителей были адекватными, необходимо вести просветительскую работу с ними. Такая работа может включать в себя:

- 1) ознакомительные беседы;
- 2) сообщения на стендах;
- 3) индивидуальные беседы с родителями по вопросам состояния речевой адаптации их детей-билингвов;

4) семинары-практикумы и т.д. (педагоги добавляют)

В настоящее время важное значение придается также привлечению родителей к обучению своего ребенка. Показано, что при соответствующей подготовке эффективность их работы в качестве учителей своих детей-билингвов может быть исключительно высока и крайне полезна как для ребенка, так и для самих родителей.

Основная задача речевой адаптации ребёнка дошкольного возраста – это овладение нормами и правилами родного языка, определяемыми для каждого возрастного этапа, и развитие их коммуникативных способностей.

В ДОО речевая адаптация осуществляется по следующим направлениям.

1. Развитие связной речи (диалогическая, монологическая: описание, повествование, рассуждение);

2. Развитие словаря дошкольника (обогащение, расширение и активизация словарного запаса – главная задача).

Осуществляется через работу:

– с тематическим рядом или при помощи семантического поля. Здесь одно слово выступает как ядро, к которому «прирастают» слова: слово игла, как ядро – игла – дерево – ствол – зелёная – опадает – хвоя;

– синонимический ряд;

– антонимические пары;

– многозначные слова.

Формирование грамматического строя речи.

Это формирование навыков образования и употребление грамматических форм:

– морфология – части речи и изменение слов по родам, числам и падежам;

– словообразование – образование слов по аналогии с помощью приставки, суффикса, окончаний;

– синтаксис – соединение слов в словосочетания, предложения разных типов и их эмоциональная окраска (повествовательное, побудительное, вопросительное).

Развитие звуковой культуры речи.

Способность слышать, распознавать фонологические средства языка:

– знакомство с линейными звуковыми единицами: звук – слог – слово – фраза – текст;

– просодические единицы: ударение, интонация (мелодика речи, сила голоса, темп и тембр речи).

Формирование этих сложных речевых навыков требует повторяемости фонетических упражнений, связной речи.

Приложение Е

Рекомендации педагогам, работающие с детьми-билингвами в ДОО

Условно можно выделить три уровня речевого развития: высокий, средний, низкий. При характеристике каждого уровня речевой адаптации рассматриваются несколько его составляющих. Речевая адаптация по каждому направлению может иметь неоднородный характер.

Коммуникативно-речевая активность на русском языке у ребенка с высоким уровнем отличается следующими особенностями: почти нет проблем в понимании вопросов, он может поддерживать разговор на заданную тему, выражая свои мысли легко и свободно, использует широкий диапазон лексики при выражении своих мыслей, сложные предложения. Речевое поведение коммуникативно и когнитивно оправданно. Дошкольник может самостоятельно начать и закончить разговор, расспросить, дать информацию, побудить к действию, помочь собеседнику выразить свое мнение, спорить по различным вопросам и делать выводы; спонтанно реагировать на изменение речевого поведения партнера. Также к этому уровню относятся дети, у которых отмечается достаточная беглость и внятность русской речи, объем высказываний соответствует программным

требованиям детского сада. Ребенок использует разнообразную лексику, не употребляет иноязычные слова, демонстрирует хороший уровень понимания заданий, однако иногда приходится стимулировать речевую активность – повторять вопрос; повышать громкость голоса, замедлять темп речи. Речевое поведение коммуникативно оправданно, но ребенок не всегда спонтанно реагирует на изменение речевого поведения партнера.

Для среднего уровня характерно общее понимание вопросов и желание участвовать в коммуникативно-речевых ситуациях, но при этом ребенок использует чрезвычайно упрощенные лексико-грамматические структуры для выражения своих мыслей. Он может определить необходимость той или иной информации и выразить свое мнение, используя простейшие языковые формы. У ребенка очень ограниченный лексический запас, который достаточен для обсуждения хорошо знакомой ситуации или темы. Требуются объяснения и пояснения некоторых вопросов. Ребенок часто делает неоправданные паузы и меняет тему беседы. Иногда не логичен в своих высказываниях, часто сбивается на заученный текст, речевые шаблоны.

Ребенок с низким уровнем не может вести беседу на русском языке, лишь однословно отвечает на вопросы по очень простым бытовым темам, часто переспрашивает. Ответы его состоят из коротких фраз, в речевом высказывании используются заученные образцы. Ребенок владеет минимальным запасом русской лексики, но не умеет его коммуникативно приемлемо использовать в ответе. Речевое общение на русском языке не сформировано.

Проявления коммуникативно-речевой активности у детей-билингвов с разным уровнем владения русским неродным языком имеют также свою специфику в зависимости от формы речевого дефекта, влияющего на формирование коммуникативной функции речи. Особенности речевой адаптации детей-билингвов-билингвов могут быть обусловлены, как особенностями взаимодействия языковых систем, так и нарушением речевого и психического развития.

Профилактика трудностей усвоения русского языка как второго родного детьми-билингвами

Дошкольный возраст является основой формирования базы готовности к школе, поэтому следующее направление профилактики трудностей чтения и письма. Работа с произношением и восприятием звуков русского языка строится в тесной связи с работой над образом буквы. Игры и задания последовательно знакомят детей-билингвов с фонетической системой русского языка, позволяют уточнить артикуляцию звуков, сформировать навыки звуко-буквенного анализа и синтеза, запомнить буквы и приобрести первичные навыки чтения, расширить и уточнить словарный запас. Особое место занимают задания на сравнение языковых систем на всех уровнях: звуковом, буквенном, уровне слов, словосочетаний, предложений и текста.

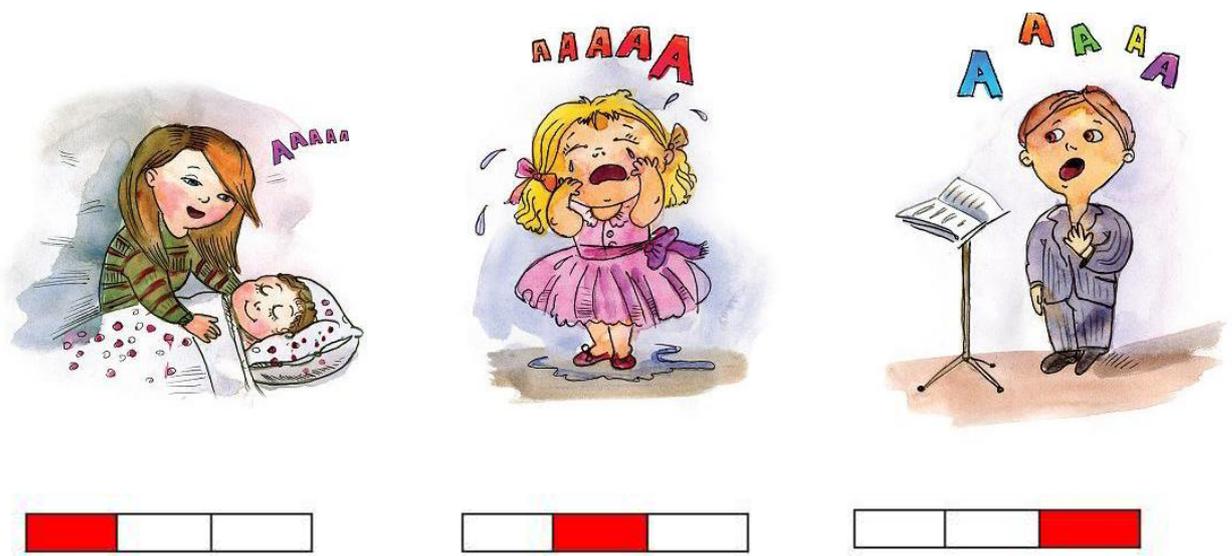
Ниже приведенные задания с буквами русского алфавита можно использовать для профилактики трудностей усвоения русского языка как второго родного детьми-билингвами дошкольного возраста.

1) ты хочешь научиться записывать все интересные, странные и загадочные звуки, которые ты слышишь? Для этого тебе понадобятся буквы.

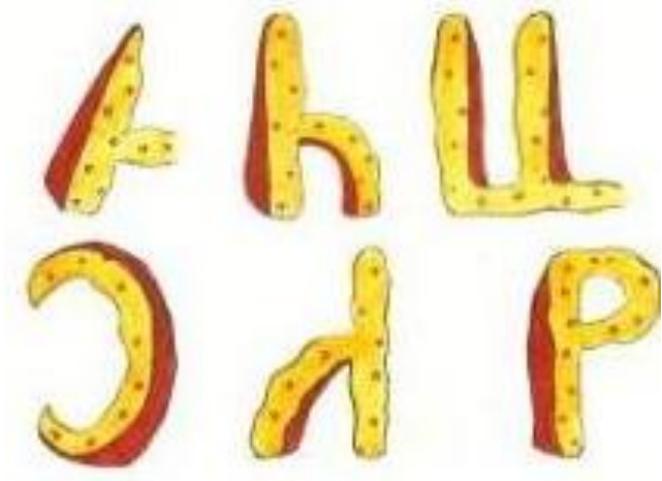
На стенке в школе он висит,
Зовется просто – алфавит.
Красивый, яркий - посмотри,
Живут в нем буквы, тридцать три.
Мы все их выучим друзья,
Все тридцать три, от А до Я.

2) давай попробуем произнести звук А так, как делает это плачущая девочка, мама, поющий мальчик. Видите, какой он разный – то резкий и громкий, то тихий, то неприятный, то нежный.

3) назови рисунок и соедини картинку со схемой. Красный квадратик – звук А.

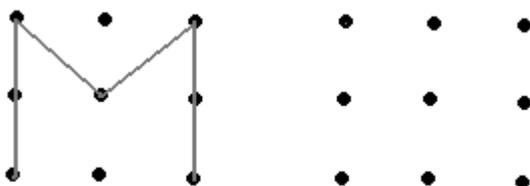


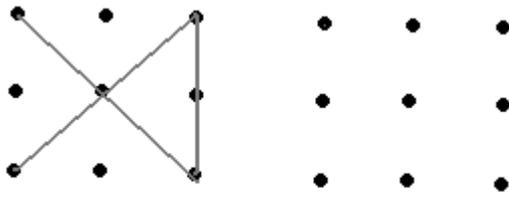
4) ты лепил буквы из соленого теста, а дед Буквоед вырезал их, чтобы угостить тебя, из сыра. И вот беда: прибежали мышки и отгрызли от каждой буквы по кусочку. Подскажи деду, какие буквы пострадали - допиши их.



5) срисовывание по точкам.

Нарисуй по точкам так же





0 – срисовать полностью не получилось,

1 – срисовал все линии верно, но есть исправления, лишние линии,

2 – срисовал рисунок точно,

Можно включить задания для чтения.

В добавление к сказанному выше, хотелось бы дать несколько рекомендаций по поводу того, каким образом можно осуществить наиболее эффективную адаптацию двуязычных детей-билингвов разных возрастных групп.

Для детей-билингвов раннего возраста более важным является отношение взрослых, а не то, на каком языке они с ним разговаривают. В раннем возрасте они и родную речь понимают недостаточно. В этот период им необходимо освоиться в новой обстановке. Взаимному контакту и даже привязанности в большей степени будет способствовать доброжелательное общения воспитателя с ребенком.

Для установления контакта с двуязычными детьми младшего дошкольного возраста отношения следует выстраивать по семейному принципу, т. е. педагоги выступают в роли родителей, проявляя к детям заботу, поддержку. Так называемая «родительская опека» позволит выявить наиболее предпочтительный способ коммуникации у ребенка билингва. Например, в роли партнера по игре.

Дети среднего и старшего возраста обладают достаточным словарным запасом, который позволяет им самостоятельно строить из нескольких слов предложения. В этом возрасте они осознанно выбирают язык общения со сверстниками и с педагогом. К адаптации ребенка билингва можно привлечь русскоязычных воспитанников. Общаясь с ним на русском языке и поправляя его речь, они помогут ребенку стать двуязычным.

Если в группе обучаются несколько детей-билингвов билингвов, можно предоставить им возможность для объединения, тем самым обеспечив им психологический комфорт для опосредованного обучения языку.