

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Б.А. Жигалев, К.Б. Жигалева

Аннотация. В связи с политическими, экономическими и социальными преобразованиями, происходящими в нашей стране в последние десятилетия, появилось больше возможностей путешествовать, получать образование в других странах и построить выгодные деловые отношения с зарубежными партнерами. Поэтому в настоящее время как никогда осознается важность изучения иностранных языков. Умение общаться на иностранном языке, в частности английском как языке международного общения, особенно ценится во всем мире. В связи с этим возрастает престиж профессионального языкового образования, качественное изучение английского языка становится неотъемлемой частью образования в целом. Большинство родителей стремится к тому, чтобы их ребенок с самых ранних лет обучался иностранным языкам. Во многих школах обучение иностранному языку начинается с первого класса, появляется множество курсов, языковых школ, в некоторых детских садах проводятся занятия по английскому языку. Анализ исследований по вопросу развития мышления и речи ребенка 5–7 лет показал, что возраст пятилетия является оптимальным для начала изучения иностранного языка дошкольником. Это связано с определенным уровнем развития мышления и речи, позволяющим говорить о готовности ребенка к осознанному овладению вторым языком. Многие теоретические и практические исследования доказали, что обучение иностранному языку на интегративной основе является наиболее эффективным применительно к старшему дошкольному возрасту. Это объясняется особенностями детского возраста, открытостью детей к проявлению любой культуры, целостным, нерасчлененным восприятием информации, большими потенциальными возможностями для интеллектуального развития и способностью к обобщенному мышлению. Встал вопрос об обновлении содержания языкового образования. Очевидной стала необходимость создания качественно новых материалов, предназначенных специально для работы с детьми, и обучения преподавателей для работы с детской аудиторией, которая, несомненно, требует особого внимания. Кроме того, преподавание иностранного языка детям не сводится только к выработке у них навыков иноязычной речи. Сегодня иностранный язык выступает как неотъемлемая часть широкой программы культурного и языкового развития личности ребенка, и его изучение закладывает важнейшие навыки, необходимые ребенку не только в дальнейшем обучении, но и в жизни вообще. Очевидно, что изучение иностранного языка в дошкольном возрасте способствует социальному и личностному развитию ребенка. Это проявляется в достижении больших успехов в учебе, в том числе и при овладении родным языком, успешном формировании навыков решения проблем и креативного мышления. Вместе с тем исследование проблемы изучения иностранного языка в раннем возрасте, вызванное огромным интересом и спросом на обучение, помимо положительного влияния на

общее развитие ребенка, выявило множество вопросов, требующих дальнейшего изучения и доработки. Нечетко определены цели и задачи изучения иностранного языка на дошкольном этапе. Если основной целью раннего обучения дошкольников иностранному языку считать подготовку ребенка к успешному овладению набором компетенций в школе и достижению основной цели изучения иностранных языков – формированию коммуникативной компетенции, то встает вопрос, какие именно навыки и умения могут и должны быть сформированы на дошкольном этапе, какие иноязычные компетенции дошкольника могут быть сформированы, при соблюдении каких условий их формирование может быть успешным. Несмотря на очевидность необходимости построения уроков иностранного языка с использованием творческих способностей детей, нет четкой системы работы с этими способностями, которая позволила бы гармонично их развивать и способствовала бы эффективному усвоению иностранного языка. Недостаточно определена роль вспомогательных средств в учебном процессе, не в полной мере освещены способы моделирования игр и организации языкового материала. Встает вопрос отбора учебного материала, при котором следует учитывать конкретные цели и задачи по формированию набора компетенций на дошкольном этапе. В связи с этим представляется необходимым определить понятие «компетенция» применительно к дошкольному возрасту и выявить специфику методики формирования тех или иных компетенций, а также разработать критерии оценивания уровня сформированности отдельных составляющих различных компетенций. Процесс обучения дошкольников иностранному языку обладает своими особенностями по сравнению с обучением школьников или студентов. Принимая во внимание основные психофизиологические характеристики дошкольников седьмого года жизни, мы полагаем, что процесс их обучения должен быть организован отличным от обучения школьников и студентов образом. На наш взгляд, эффективным методом исследования проблемы организации процесса обучения дошкольников иностранному языку является системно-ориентированное методическое моделирование. Метод моделирования играет важную роль в методике обучения иностранному языку, воссоздавая в обобщенном виде образ исследуемого объекта. Объектом моделирования в методике является педагогический процесс, существующая практика обучения, проблематика преподавания иностранного языка: цели, программы, возраст, потребности обучающихся и т.д. Обучение дошкольников иностранному языку рассматривается нами как целостный процесс, в котором формирование компетенций осуществляется не изолированно, а совместно с реализацией других целей обучения. Целостный процесс обучения иностранному языку понимается нами как системно-ориентированный, т.е. направленный на перевод обучаемых с интуитивного уровня владения языком на уровень осознания доступных дошкольнику многозначности слова, синонимии, антоними и практических правил уместного употребления изучаемых лексических единиц и грамматических конструкций. В настоящее время исследования в области методического моделирования позволяют говорить о том, что сложилась *научная концепция методического моделирования*. Методология моделирования основывается на идеях целостности, непротиворечивости, полноты и адекватности описания известных педагогических явлений в условиях неопределенности. При этом неопределенность трактуется как закономерность системы процесса обучения, связанного с наличием субъектов как существенных ее элементов с их изменчивостью, эмо-

циями и способностью к качественному преобразованию (развитию) своего сознания и деятельности. Важнейшей характеристикой методической модели выступает ее открытость, которая рассматривается в научной литературе в двух основных аспектах: внутренней и внешней открытости (А.Н. Дахин и др.). Внутренняя открытость подразумевает гибкое, оптимальное сочетание в процессе обучения и воспитания всех существующих педагогических, методических систем, технологий, моделей, ни одна из которых не может претендовать на абсолютную завершенность. Необходимым условием открытости является «мирное» существование в образовательном пространстве разных педагогических концепций (А.Г. Асмолов, Б.С. Гершунский, Е.Н. Дмитриева). Внешняя открытость обеспечивается быстрым реагированием образовательной системы на меняющиеся социально-экономические и социокультурные условия, своевременным выполнением социального заказа общества и широким выходом в мировое информационное пространство. Все это обозначается нами как внешняя открытость к педагогическим, социологическим, экономическим инновациям. Образовательная система при этом рассматривается как компонент единого социально-экономического и культурного пространства. Таким образом, педагогическая модель, адекватная современному состоянию социальнокультурного развития, создает условия открытого образования.

Ключевые слова: формирование лингвистической компетенции; обучение дошкольников; системно-ориентированное моделирование; критерии сформированности компетенции; английский язык.

Введение

Раннее иноязычное образование в наше время относится к числу весьма актуальных проблем теории и практики обучения иностранным языкам [1–17].

С одной стороны, специфика иноязычного образования определяется вниманием к языковой личности, ее лингвистической компетенции, представленной в современных нормативных документах. Общие цели образования, в том числе и в области иностранного языка, характеризуются направленностью на формирование целостного представления о мире, основанного на социализации личности, т.е. на усвоение знаний такого объема и характера, который обеспечивает полноценное существование индивида, в нашем случае – в иноязычном социуме. С другой стороны, изменения, происходящие в настоящее время в российской системе образования, затрагивают не только содержание конкретных предметных дисциплин, но и структуру образовательного процесса.

Структура как нормативно-научная картина мира (Н.А. Максимчук) предопределяет базовую технологию обучения иностранным языкам, характеризующуюся определенным воздействием на личность обучаемого, объемом учебного материала, степенью усвоения информации, передаваемой единицей времени. Соответственно, изучение иностранного языка в дошкольном возрасте, по многочисленным ис-

следованиям, служит развитию речевых способностей ребенка, его когнитивных процессов; более раннему вхождению ребенка в мировую культуру через общение на новом для него языке; созданию базы качественного овладения иностранным языком при его последующем изучении в школе; повышает интерес и мотивацию ребенка к последующему изучению второго и третьего иностранного языка [17].

Изменения, происходящие в обществе, повлекли за собой возрастающую потребность в людях, способных не только эффективно решать образовательные задачи, но и вносить свой вклад в развитие общества в целом. Решению этой задачи способствует активно разрабатываемый в методике обучения иностранным языкам компетентностный подход, предполагающий создание условий для овладения комплексом компетенций в лингвообразовании. Таким образом, если целью образования на сегодняшний день является развитие личности, способной успешно решать возникающие задачи в условиях современного общества, то целью раннего обучения вообще и обучения дошкольников иностранному языку в частности должна являться подготовка ребенка к успешному овладению набором компетенций в школе.

Дошкольный период является сензитивным для формирования основных качеств личности, ее интеллектуального и речевого развития. Поэтому проблема развития личности дошкольника в целом и его коммуникативно-познавательное развитие в частности всегда стояли в центре внимания психологов и педагогов и исследовались во многих работах (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). На сегодняшний день данные проблемы не утратили своей актуальности и привлекают к себе внимание многих ученых-психологов и специалистов в области раннего обучения иностранному языку.

В современной методической науке общепризнанным является тот факт, что перевод обучаемых с интуитивного владения языком на владение языком на осознанной основе служит достижению основной цели изучения иностранных языков – формированию коммуникативной компетенции. Формирование данной компетенции является необходимым условием для осуществления успешного общения с носителями языка, а также для приобщения к культуре страны изучаемого языка, для лучшего осознания культуры собственной страны, умения представлять родное государство в процессе межкультурного общения (М.З. Биболетова, Н.Д. Гальскова, Л.В. Шатунова и др.). Большинство ученых, занимающихся изучением вопросов системы иноязычной коммуникативной компетенции, несмотря на различие в определении структурных компонентов, выделяют в ее структуре лингвистическую компетенцию. Однако в современной методике раннего обучения иностранному языку проблема формирования иноязычной лингвистической компе-

тенции не была в достаточной мере исследована применительно к процессу обучения детей дошкольного возраста. Вместе с тем говорить об успешности формирования коммуникативной компетенции можно лишь в случае сформированности всех ее структурных компонентов.

В практике обучения иностранному языку широко используются различные учебные комплексы, в разной степени отражающие содержание, зафиксированное в государственных документах. С одной стороны, это дает возможность учителю выбирать учебные средства, соответствующие его концепции и индивидуальным особенностям обучаемых. С другой стороны, возникает проблема обоснования выбора той или иной методической системы, которая, к сожалению, решается в значительной степени интуитивно, на базе личного опыта педагога. Тем самым представляется очевидным противоречие между потребностью современной практики раннего лингвистического образования в методике формирования лингвистической компетенции, доступной широкому кругу преподавателей, и недостаточной разработанностью методики ее формирования в процессе обучения дошкольников иностранным языкам.

Успешное формирование лингвистической компетенции дошкольника возможно, если выявить ее сущность и структуру и определить ее специфику в дошкольном возрасте; разработать и реализовать системно-ориентированную методическую модель, позволяющую формировать лингвистическую компетенцию в целостном процессе обучения детей иностранному языку; разработать и применить программно-методическое обеспечение процесса формирования лингвистической компетенции дошкольников.

Практическая методология

Современное состояние методики обучения иностранному языку характеризуется сосуществованием ряда подходов, акцентирующих разные идеи и стратегии обучения (когнитивный, коммуникативный, коммуникативно-когнитивный, социокультурный, гуманистический, личностно ориентированный, личностно-деятельностный, дифференцированный).

Применение всех указанных подходов в раннем обучении иностранным языкам опирается на учет психофизиологических и возрастных особенностей дошкольников.

Большинство отечественных ученых утверждают, что дошкольный возраст является сензитивным периодом онтогенетического развития определенных психических процессов и свойств (В.А. Аверин, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Л.Ф. Обухова, Е.Е. Сапогова, Д.Б. Эльконин, И.В. Настин и др.). Многие психологи, изучающие раз-

вление ребенка, считают, что у дошкольника к шести годам складывается наглядно-образное мышление, которое начинает играть ведущую роль в его познавательной деятельности (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, В.С. Мухина, Н.Н. Поддъяков и др.). Наглядно-образное мышление, являясь психологическим новообразованием старшего дошкольного возраста, служит основным вкладом, который дошкольное детство вносит в общий процесс психического развития. На продуктивность образности в обучении указывает Р.П. Мильруд, отмечая возможность и необходимость развития детского мышления и формирования самостоятельности суждений в процессе обучения иностранному языку. Образное мышление в максимальной степени соответствует условиям жизни и деятельности дошкольника, поэтому дошкольный возраст наиболее сензитивен к обучению, опирающемуся на образы (В.А. Аведин, Л.С. Выготский, О.А. Денисенко, А.В. Запорожец, Р.П. Мильруд, И.В. Настин, Л.Ф. Обухова, Е.Е. Сапогова, Г.Д. Ткачук, Д.Б. Эльконин и др.). Это позволяет эффективно применять интеграцию видов художественно-образной деятельности (рисования, художественного слова, игровой, музыкальной и театрализованной деятельности) [6, 7].

Принимая во внимание исследования Л.А. Венгера, В.В. Давыдова, В.Т. Курдячцева, М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, Н.Н. Поддъякова, мы выделяем следующие особенности деятельности дошкольников: эмоциональная насыщенность и выразительность; универсальная пластичность; открытость многообразию предметного содержания деятельности; отсутствие специализированности; многофункциональность; синкретизм или слитность образующих видов деятельности (в частности, ее рациональных и эмоциональных моментов); непрагматическая мотивация; приоритет смысловой стороны деятельности над операционно-технологической; ориентация на образ взрослого как персонификатора собственных возможностей ребенка.

Ребенок старшего дошкольного возраста способен понимать не только отдельные факты, но и устанавливать некоторые обобщения. Эти способности находят свое преломление в области освоения семантики. По мнению Н.А. Гасицы и С.Н. Дергачева, А.М. Шахнаровича, ребенок именно в этот период интенсивно овладевает семантикой языковых единиц и формами значения, происходит развитие обобщений от наглядных образов к представлениям, общим образам и, позднее, понятиям. По мнению А.А. Леонтьева, сознательное оперирование языковыми средствами вполне доступно дошкольнику в возрасте уже пяти лет, и соответствующие навыки и умения могут и должны быть сформированы. Именно сознательный путь овладения связан с познавательной мотивацией, которая должна быть сформирована к моменту прихода ребенка в школу. Так, А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, А.В. Запорожец, Л.А. Колунова, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова, К.И. Чуковский,

Д.Б. Эльконин в своих исследованиях отмечают особую чувствительность ребенка шестого года жизни к звуковой, смысловой и грамматической форме слова [3, 11].

По мнению многих ученых, занимавшихся исследованиями в области развития детской психики и речи, одной из характерных особенностей речевого поведения ребенка шестилетнего возраста, играющей приоритетную роль в формировании лингвистической компетенции как на родном, так и на иностранном языке, является чувство языка, названное К.Д. Ушинским «дар слова». По мнению К.Д. Ушинского, дар слова выражается в умении отвлекаться от конкретных представлений и возвращать их в общие понятия, находить между ними сходные и различающиеся признаки, сливать их в одно общее суждение [18].

Концепция модернизации российского образования в качестве основной цели образования выделяет его направленность не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. компетентности, определяющие современное качество образования. Ориентация на компетентностный подход, предполагающий создание условий для овладения комплексом компетенций, становится определяющей в последнее время в образовании в целом и в лингвообразовании в частности. В научно-методической литературе (работы Б.И. Байденко, А.А. Вербицкого, П.Я. Гальперина, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Д.А. Иванова, Ю.Г. Татура, И.Д. Фрумина и других ученых) компетентностный подход определяется как подход, акцентирующий внимание на результате образования. Под результатом подразумевается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях [19, 20].

Опираясь на анализ понятия «компетенция», а также исходя из обобщения определений компетенции в лингводидактике (на основании трудов Е.А. Быстровой, Н.Д. Гальсковой, В.В. Сафоновой и др.), мы констатируем, что в настоящее время не сложилось единобразной трактовки понятия лингвистической компетенции, хотя авторы единодушны в том, что она составляет важнейший компонент коммуникативной компетенции. Это положение отмечают отечественные и зарубежные исследователи вопросов раннего обучения иностранному языку (М.З. Биболетова, Е.И. Негневицкая, З.Н. Никитенко, Н.М. Родина, А.М. Шахнарович, W. Smalley, H.G. Widdowson, M. Canale, D.N. Larson, W. Littlewood и мн. др.). Рассматривая разные стороны этого многоуровневого понятия, исследователи сходятся в понимании компетенции

как набора знаний и умений, необходимых для реализации программ речевого поведения в процессе речевого общения.

Являясь структурным компонентом коммуникативной компетенции, лингвистическая компетенция в свою очередь обладает собственной внутренней структурой. Изучение вопросов формирования лингвистической компетенции в дошкольном возрасте на основании педагогической и методической литературы позволило определить *лингвистическую компетенцию* применительно к дошкольному возрасту как *сложное образование, включающее знание лексических единиц, грамматических конструкций, фонетических норм иностранного языка, а также лексических единиц с культурным компонентом значения и навыки их осознанного использования устно, рецептивно и продуктивно*.

Данное определение позволяет выделить в структуре лингвистической компетенции следующие структурные составляющие: а) языковую; б) речевую; в) лингвострановедческую. Под *языковой составляющей* лингвистической компетенции понимается знание определенного запаса слов, грамматических конструкций, фонетических явлений, доступных ребенку в соответствии с его возрастом и предусмотренных курсом обучения иностранному языку. Под *речевой составляющей* понимаются навыки осознанного использования в речи лексических единиц с целью коммуникации в соответствии с их значениями; способность правильно их воспринимать на слух в потоке речи и произносить в соответствии с фонетическими нормами изучаемого языка, а также грамотно употреблять грамматические конструкции в построении связного высказывания. *Лингвострановедческая составляющая* выступает в виде навыков использования в речи лексических единиц в соответствии с образом, существующим в сознании носителя изучаемого языка; формирование лингвострановедческого компонента лингвистической компетенции тесно связано с изучением культуры и традиций страны изучаемого языка [11].

Анализ программ по дошкольному образованию показал, что хотя термин «лингвистическая компетенция» в них и не упоминается, они направлены на формирование отдельных составляющих лингвистической компетенции ребенка на родном / иностранном языках. Вместе с тем ни одна из программ не учитывает важность формирования всех компонентов лингвистической компетенции ребенка, что подтверждает актуальность нашего исследования.

В связи с этим в процессе исследования было предпринято методическое системно-ориентированное моделирование процесса формирования лингвистической компетенции дошкольников в процессе обучения английскому языку с опорой на понятие данной компетенции и ее специфику в дошкольном возрасте, учитывающее потенциальные возможности дошкольников в плане мышления и деятельности.

Проектирование программы обучения

В результате разработана методическая модель данного процесса, которая представлена как многокомпонентная система, определяющая цели обучения, включающая концептуально-теоретический, технологический, конкретно-методический, оценочный и результативный компоненты. Разработаны содержание, средства, упражнения, методические приемы и формы обучения дошкольников английскому языку как целостная система программно-методического обеспечения реализации предложенной методической модели, ориентированная на решение приоритетной задачи формирования у детей лингвистической компетенции. Методическая системно-ориентированная модель формирования лингвистической компетенции, учитывающая психологические и возрастные особенности дошкольников, реализуется в целостном процессе обучения детей иностранному языку и включает целевой, концептуально-теоретический, конкретно-методический, оценочный и результативный компоненты (см. рис. 1).

В качестве *целевого компонента* выступает формирование лингвистической компетенции, который реализуется посредством решения следующих задач:

- 1) формирование языковой составляющей;
- 2) формирование речевой составляющей;
- 3) формирование лингвострановедческой составляющей.

Концептуально-теоретический компонент предполагает реализацию следующих функций обучения иностранному языку: обучающей, развивающей, воспитывающей, коммуникативной, культурообразующей, смыслообразующей. Реализация названных функций иностранного языка находит свое отражение в развитии дошкольника как субъекта познавательно-коммуникативной деятельности и способствует формированию у него эмоционально-положительного отношения к иноязычной культуре.

Концептуальные положения определяют следующие *принципы*: устного опережения, наглядности, ситуативной организации процесса овладения иностранным языком, интеграции видов деятельности, единства целостности и этапности формирования лингвистической компетенции, опоры на ведущий вид деятельности.

Конкретно-методический компонент модели включает в себя программно-методическое обеспечение работы по формированию лингвистической компетенции, состоящее из содержания обучения; форм организации обучения; методических приемов обучения; средств обучения; комплекса упражнений.

В качестве *критерииев оценки* сформированности составляющих лингвистической компетенции нами были выдвинуты высокий, средний и низкий уровни.

Результативный компонент модели предполагает формирование лингвистической компетенции у дошкольников в единстве всех составляющих, а также развитие субъектно-личностных свойств ребенка, обеспечивающих осознанное овладение иностранным языком [9, 21].

Применительно к созданной нами модели формирования лингвистической компетенции дошкольника мы выделили следующие *аспекты содержания обучения*:

1. Лингвистический аспект обучения, представленный знаниями лексических единиц, грамматических конструкций, определенных программой обучения в пределах тем, интересных ребенку 6–7 лет; речевыми ситуациями; аудиовизуальным материалом (картинка + аудиоряд, комиксы + текст + аудиозапись, слайдшоу с аудиоподкреплением) и в меньшей степени визуально-текстовым материалом (картинка + написанные реплики диалога); наглядным материалом (flashcards, картинки, рисунки, фотографии).

2. Психологический аспект обучения складывается из навыков осознанно использовать лексические единицы в речи в соответствии с целями ситуации общения и значениями лексических единиц, правильно их воспринимать на слух в потоке речи и произносить в соответствии с фонетическими нормами изучаемого языка. Психологический аспект обучения включает навыки грамотного построения связного высказывания, а также навыки использования в речи лексических единиц в соответствии с образом, существующим в сознании носителя изучаемого языка.

3. Методологический аспект обучения, направленный на обучение дошкольников некоторым приемам учебной деятельности, формирование навыков сравнения и анализа, развитие познавательных способностей ребенка, а также навыков ведения словаря, составления портфолио, выполнения проектных работ.

Формированию всех составляющих лингвистической компетенции дошкольников способствуют следующие *формы организации процесса обучения*: *внешние формы* – практическое занятие, игровые формы, интеграция в обучение дошкольников наиболее свойственных данному возрасту видов деятельности (рисование, аппликация, лепка, пение и т.д.), интервью, анкетирование, проектная деятельность, самостоятельная работа; *внутренние формы* – вводное занятие, занятие по совершенствованию знаний фонетического, лексического и грамматического материала, занятия по обобщению и систематизации знаний, занятия по контролю знаний и навыков, комбинированная форма организации занятия; *общие формы* – индивидуальное обучение, парная работа, групповая работа, коллективная работа, фронтальная работа.

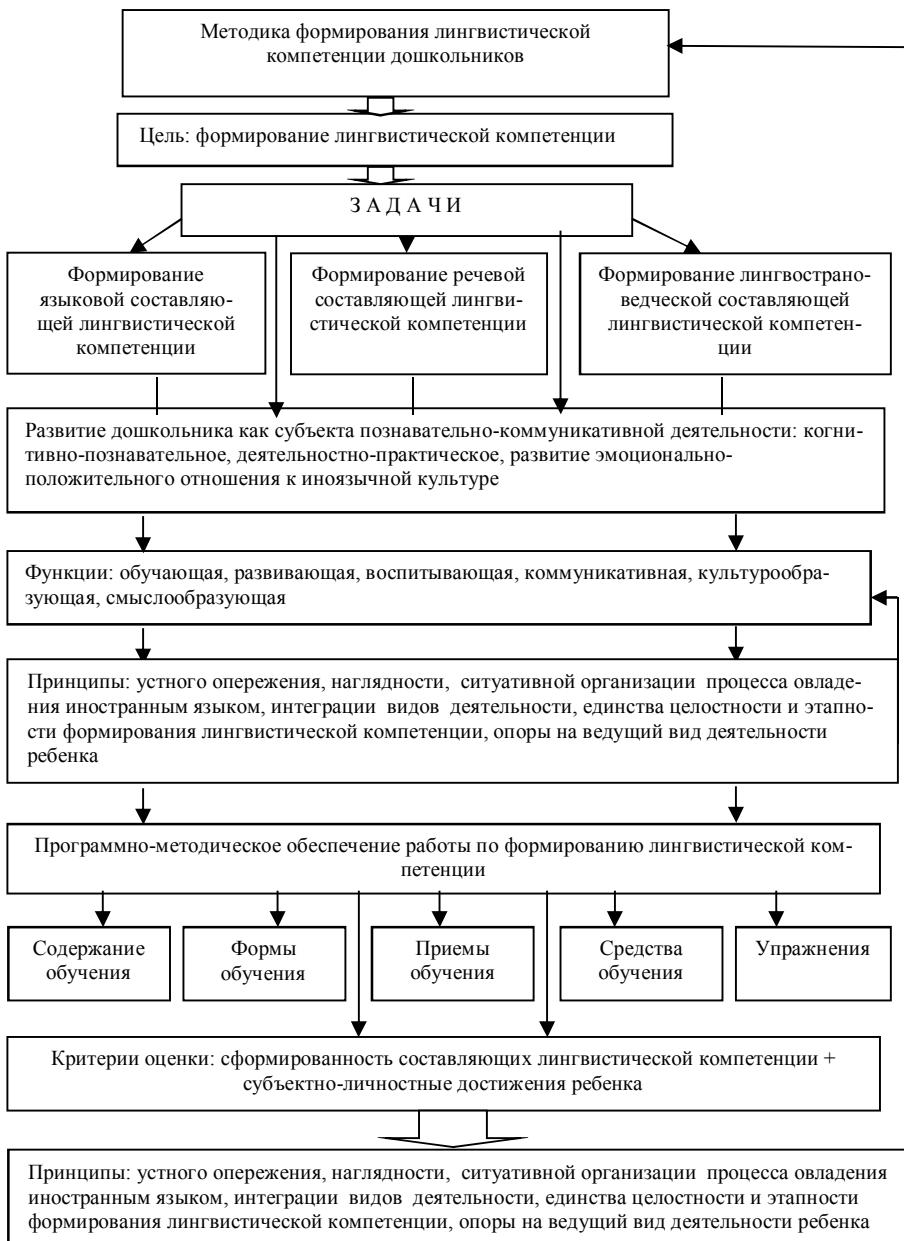


Рис. 1. Методическая модель формирования лингвистической компетенции дошкольников

В процессе обучения дошкольника иностранному языку, направленного на формирование лингвистической компетенции, применяются следующие *методические приемы*: использование наглядности, мимики,

жестов, движений; имитация / подражание; анализ / грамматический анализ; сравнение; дефиниция; толкование; комментарий; перевод.

Средства обучения, направленного на формирование лингвистической компетенции дошкольников, включают авторскую программу, состоящую из пособия, наглядных материалов, аудио- и видеоматериалов, компьютерной программы по обучению лексике по соответствующим разделам пособия.

С целью усвоения и формирования навыков осознанного использования лексических единиц и грамматических конструкций в речи в соответствии с их значениями, их правильного восприятия на слух в потоке речи и произношения в соответствии с фонетическими нормами изучаемого языка нами разработана *система упражнений*, включающая: 1) языковые упражнения; 2) условно-речевые упражнения; 3) речевые упражнения; 4) контролирующие упражнения.

На ознакомительном этапе усвоение звуков и лексических единиц происходит с помощью *языковых упражнений*. Языковые упражнения направлены на формирование соответствующей ориентировочной основы действия с новым лексическим и фонетическим материалом, преимущественно вне условий речевой коммуникации. Комплекс языковых включает упражнения типа: «Определите на слух принадлежность слов к русскому или английскому языку» (подбираются слова со сходным звуковым составом, например джинсы – jeans, лампа – lamp); «Прослушайте слова и расположите картинки в той последовательности, в которой были произнесены слова»; «Укажите называемые предметы»; «Назовите предметы, изображенные на картинках»; «Нарисуйте / слепите / отметьте / услышанное»; «Подберите эквивалент / синоним / антоним английскому слову в иностранном / родном языке»; «Подберите рифму слову» и т.д.

Условно-речевые упражнения позволяют применить знания отдельных лексических единиц и фонетических норм при построении словосочетаний, коротких вопросов, повествовательных предложений. Данные упражнения направлены на развитие фонематического слуха, навыка употребления грамматических конструкций и лексических единиц и могут быть следующими: «Повторите за диктором предложения»; «Выполните услышанные команды»; «Дайте команду»; «Попросите вежливо»; «Выразите согласие / отказ»; «Повторите фразу в отрицании»; «Составьте словосочетание / предложение из карточек с написанными словами» и т.д.

Речевые упражнения направлены на развитие навыков использования лексических единиц и грамматических конструкций в речи в ситуации общения. Выполняя речевые упражнения, ребенок учится быть внимательным, улавливать интонацию. Речевые упражнения развивают самостоятельность, побуждают ребенка к составлению новых комбина-

ций из известных ему лексических единиц и грамматических конструкций, а значит, способствуют их лучшему запоминанию и усвоению. Часто речевые упражнения выполняются в условиях различных игр и могут быть следующими: «Представьтесь»; «Представьте своего друга / маму (назовите, дайте описание внешности / одежды)»; «Опишите предмет / картинку»; «Спросите, как дела у друга и сколько ему лет»; «Выразите свое отношение»; «Прослушайте описание, расскажите» и т.д. [22].

В качестве *контролирующих упражнений* могут выступать все вышеперечисленные виды упражнений, применяемые с целью контроля сформированности лингвистической компетенции.

Экспериментальное исследование и результаты

Проверка основных положений исследования проводилась в форме обучающего эксперимента в негосударственном образовательном учреждении «Ленгфорд» (г. Нижний Новгород) и включала подготовительный и основной эксперимент.

Целью экспериментального обучения была проверка эффективности предложенной методики по формированию лингвистической компетенции дошкольников.

Материалом выступило разработанное пособие, применяемое на занятиях в экспериментальной группе. Исходный уровень иноязычной лингвистической компетенции детей, вошедших в экспериментальные и контрольные группы, был примерно одинаков, что было выявлено в ходе проведенного собеседования.

Критерии сформированности лингвистической компетенции мы определяли исходя из уровня сформированности всех ее составляющих. Нами были выделены следующие уровни сформированности каждого из ее компонентов: *высокий, средний и низкий*.

Высокий уровень сформированности языковой составляющей лингвистической компетенции предполагает:

- знание ребенком большинства фонем иностранного языка (от 70% и выше), понимание особенностей артикуляции при произношении иностранных звуков, чистоту произношения, осознание различия фонем иностранного языка от звуков родного языка, интонационных особенностей иностранного языка;

- знание ребенком лексических единиц по пройденным темам (от 70% и выше), знание различных сочетаний, в которых данные лексические единицы могут использоваться;

- знание изученного грамматического материала (от 70% и выше), различных конструкций, построения вопроса, отрицательного предложения; знание фраз-клише, формул вежливости личных местоимений и т.д.

Средний уровень языковой составляющей лингвистической компетенции предполагает:

- знание ребенком фонем иностранного языка (50–70%), не всегда точное произношение фонем иностранного языка, понимание лишь некоторых отличий фонем иностранного языка от звуков родного языка, знание отдельных интонационных особенностей иностранного языка;
- знание ребенком 50–70% лексических единиц по пройденным темам, знание сочетаний, в которых данные лексические единицы могут использоваться;
- знание изученного грамматического материала в объеме 50–70%.

Низкий уровень языковой составляющей лингвистической компетенции предусматривает:

- знание ребенком не всех фонем иностранного языка (менее 50% от изученного материала), частые ошибки при произношении фонем иностранного языка, незнание отличий фонем иностранного языка от звуков родного языка, незнание интонационных особенностей иностранного языка;
- знание ребенком менее 50% лексических единиц по пройденным темам, плохое знание сочетаний, в которых данные лексические единицы могут использоваться;
- знание изученного грамматического материала в объеме менее 50%, недостаточное понимание грамматических конструкций иностранного языка, частые грамматические ошибки, которые ребенок может исправить нередко лишь при помощи преподавателя.

Высокий уровень речевой составляющей лингвистической компетенции предполагает:

- правильное произношение большинства фонем иностранного языка, правильное интонационное оформление высказывания;
- самостоятельное корректное использование лексических единиц в контексте, согласование различных частей речи;
- самостоятельное правильное употребление изученных грамматических конструкций, способность составить распространенные предложения, необходимые для построения связного монологического высказывания;
- самостоятельное исправление ошибок;
- самостоятельность и инициативность ребенка в диалогическом общении, сформированные навыки запроса и выдачи простой информации;
- быстрые и полные ответы на задаваемые вопросы;
- способность описать предмет / лицо, способность ребенка выразить свое отношение к описываемому предмету / лицу / явлению;
- использование различных лексических и грамматических единиц в речи (разнообразие);

– высокий уровень сформированности фонематического слуха: ребенок правильно воспринимает на слух речь преподавателя, сверстников.

Средний уровень сформированности *речевой составляющей лингвистической компетенции* предусматривает:

- формальную правильность ответов детей, обусловленную обращением за помощью к педагогу;
- ряд незначительных ошибок в использовании лексико-грамматических и фонетических единиц, существенно не влияющих на корректность построения высказываний;
- неточность ответов, которые требуют дополнений педагога;
- затруднения при самостоятельном запросе и выдаче простой информации;
- исправление ошибок с помощью педагога.

При низком уровне *речевой составляющей* недостаточно сформированы фонетические, лексические и грамматические навыки. Это может выражаться:

- в непонимании задания либо отказе вступать в диалог, описывать предмет, картинку;
- несамостоятельности ответов: ребенок отвечает с помощью преподавателя, демонстрирует непонимание вопроса;
- частых ошибках (фонетических, лексических, фонетических), которые ребенок может исправить только с помощью преподавателя;
- трудностях в составлении связного высказывания;
- непонимании высказываний других детей, а также отдельных языковых явлений.

Высокий уровень сформированности *лингвострановедческой составляющей* свидетельствует о знании ребенком лексических единиц с культурным компонентом значения и осознании ребенком образов, стоящих за данными лексическими единицами, способности объяснить, прокомментировать (на родном языке) лексические единицы с культурным компонентом значения. Ребенок способен правильно в соответствующем контексте употребить данные лексические единицы в речи. При выполнении заданий типа «*Listen and draw*» ребенок способен изобразить на рисунке различия русского и английского дома, образов английского и русского школьника и т.д.

Средний уровень *лингвострановедческой составляющей* предполагает знание ребенком большей части пройденных лексических единиц с культурным компонентом (свыше 50%), знание лишь некоторых отличий образов, стоящих за эквивалентными лексическими единицами (например, Рождество в Англии и России). Ребенок способен дать лишь частичный комментарий к изученным лексическим единицам с культурным компонентом значения. При выполнении заданий

типа «Listen and draw» ребенок способен изобразить на рисунке лишь одно / два отличия образов, стоящих за лексическими единицами в родном и английском языках.

Низкий уровень сформированности *лингвострановедческой составляющей* проявляется во фрагментарности или полном отсутствии знаний национально-культурных реалий страны изучаемого языка. Обнаруживается незнание различий образов, стоящих за лексическими единицами в родном и иностранном языках, ребенок не способен изобразить их на рисунке. Низкий уровень предполагает незнание ребенком пройденных лексических единиц с культурным компонентом значения, ребенок не может их прокомментировать на родном языке.

В конце года в экспериментальных и контрольных группах в качестве материалов проверки детям были предложены задания, разработанные на основе пройденного материала. Основные лексические единицы, в том числе единицы с культурным компонентом значения, грамматические конструкции, которые изучались в обеих группах, во многом совпадали. В качестве материала проверки были отобраны только те языковые единицы, которые изучались в обеих группах.

Так как все три составляющие лингвистической компетенции проявляются в единстве, то для проверки уровня их сформированности нами были составлены комплексные задания, позволяющие одновременно определить уровень трех составляющих. Уровни сформированности структурных составляющих лингвистической компетенции обучаемых экспериментальной группы и контрольной представлены на рис. 2, 3.

Основываясь на содержании уровней сформированности составляющих лингвистической компетенции, мы смогли определить уровни лингвистической компетенции.

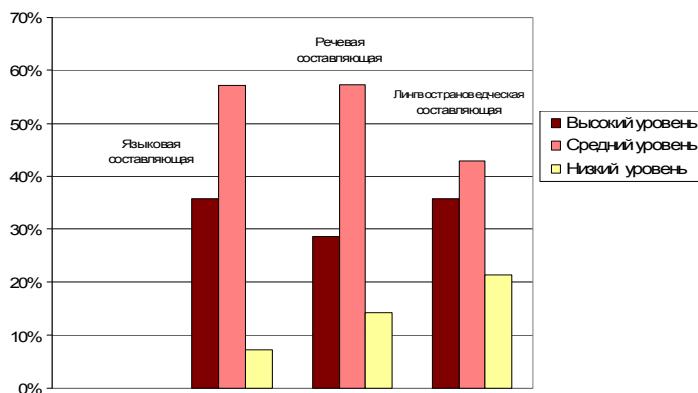


Рис. 2. Уровни сформированности составляющих лингвистической компетенции в экспериментальной группе

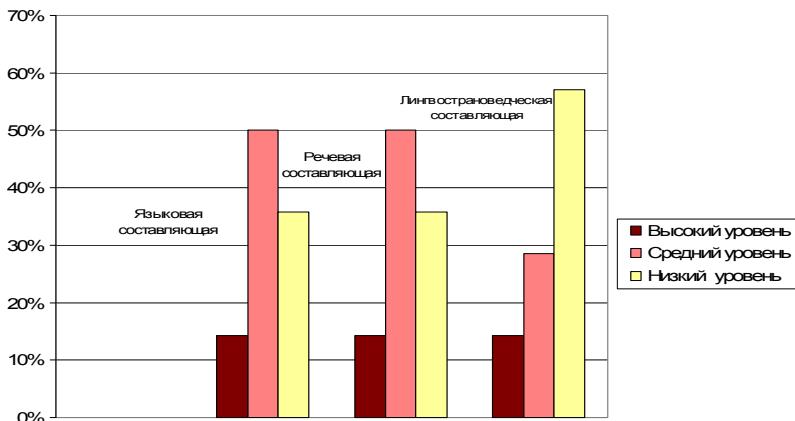


Рис. 3. Уровни сформированности составляющих лингвистической компетенции в контрольной группе

Высокий уровень сформированности лингвистической компетенции предполагает хорошее знание ребенком изученного фонетического, лексического и грамматического материала (свыше 70%), сформированные навыки употребления пройденного материала в речи и восприятия его на слух, а также осознание различий образов, стоящих за изученными лексическими единицами иностранного и родного языков.

Средний уровень сформированности лингвистической компетенции предполагает знание ребенком изученного фонетического, лексического и грамматического материала в объеме 50–70%, недостаточно сформированные навыки употребления пройденного материала в речи и восприятия на слух, недостаточное понимание различий образов, стоящих за пройденными лексическими единицами иностранного и родного языков.

Низкий уровень сформированности лингвистической компетенции предполагает недостаточное знание ребенком пройденного фонетического, лексического и грамматического материала (ниже 50%), несформированные навыки употребления изученного материала в речи и восприятия на слух, незнание различий образов, стоящих за изученными лексическими единицами иностранного и родного языков.

На основании данных определений нами было выявлено процентное соотношение детей с разными уровнями сформированности лингвистической компетенции от общего числа учащихся в экспериментальной и контрольной группах. Полученные результаты представлены на рис. 4.

Полученные результаты доказывают эффективность примененной нами методики работы по формированию лингвистической компетенции дошкольников.

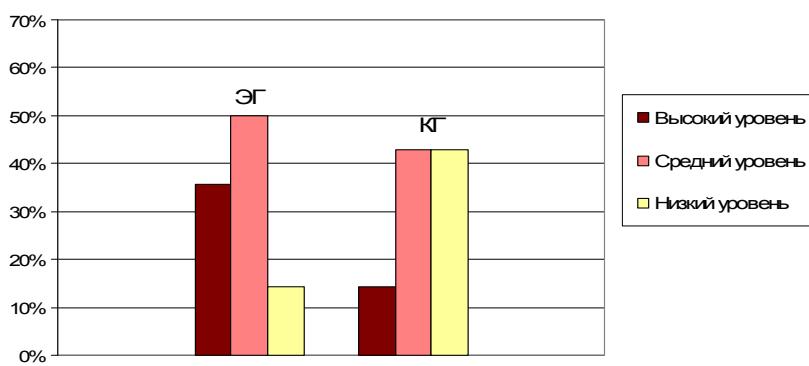


Рис. 4. Распределение уровней сформированности лингвистической компетенции в экспериментальной и контрольной группах

По окончанию обучения учащиеся экспериментальных групп показали лучшие результаты в сравнении с учащимися контрольных групп. У учащихся экспериментальных групп общий уровень лингвистической компетенции оказался гораздо выше, чем в контрольных группах. Эксперимент показал, что обучаемые по авторской методике дети не только усвоили значительно большее количество лексических единиц, грамматических конструкций и лингвострановедческой информации, но и могли на практике применить усвоенные знания. Постоянное обращение к сознанию обучаемых, побуждение к сравнению, анализу, осмыслинию языковых явлений привело к лучшему запоминанию лексического и грамматического материала учащимися в экспериментальных группах. Специально разработанные упражнения, направленные на постановку английских звуков, артикуляционные зарядки, скороговорки, используемые приемы сравнения звуков английского языка со звуками русского языка и звуками окружающего мира способствовали формированию фонетических навыков. Лингвострановедческий комментарий в виде рассказов преподавателя об отдельных культурных явлениях страны изучаемого языка, как правило, вызывал большой интерес учащихся, который проявлялся в многочисленных вопросах детей, и способствовал лучшему усвоению изучаемого материала.

Заключение

Проведенное нами исследование показало, что ребенок седьмого года жизни готов к обучению иностранному языку на осознанной основе. В возрасте шести-семи лет дошкольник еще не может выучить и понять фонетических и грамматических правил иностранного языка; однако он вполне способен на доступном ему уровне осмыслить от-

дельные языковые явления, такие как отличия звуков иностранного языка от звуков родного языка, разность образов, стоящих за лексическими единицами родного и иностранного языков, и т.д. Использование приемов анализа и сравнения способствует, на наш взгляд, развитию стремления ребенка к познанию и учебе, лучшему запоминанию языкового материала и концентрации внимания. Признавая важность различных видов игровой деятельности, мы считаем, что игра не должна занимать все урочное время в процессе обучения ребенка шести-семи лет иностранному языку, так как в этом возрасте ребенок уже готов начинать учиться. Однако мы придерживаемся того мнения, что уроки иностранного языка на предшкольном этапе не должны быть для ребенка только учебной деятельностью. Они должны включать различные игровые приемы, интеграцию наиболее свойственных для этого возраста видов деятельности, таких как рисование, лепка, аппликация и др., и, кроме того, приносить радость ребенку и чувство удовлетворения от достигнутых им результатов.

В процессе обучения в контрольных и экспериментальных группах проводилось наблюдение за обучаемыми. В ходе наблюдения было отмечено, что при выполнении аналогичных заданий учащиеся экспериментальных групп быстрее справлялись с ними, в отличие от обучаемых контрольных групп, проявляли большую самостоятельность, гораздо реже обращались к преподавателю во время выполнения задания, чтобы что-то спросить, уточнить. В большинстве случаев учащиеся экспериментальных групп проявляли большую смелость и инициативу, когда преподаватель задавал вопрос группе; в некоторых случаях давали опережающий ответ, выкрикивали ответы, давали ответы хором. Отвечая на вопросы преподавателя, учащиеся экспериментальных групп иногда подпрыгивали с места, проявляя двигательную активность, подсказывали друг другу. Это свидетельствует о том, что в экспериментальных группах дети проявляли большую вовлеченность в процесс обучения и внимание. В отличие от обучаемых контрольных групп, учащиеся экспериментальных групп проявляли большую любознательность, задавали вопросы, сопоставляя одни явления с другими, интересуясь, «почему так можно сказать, а так нельзя?», «а как это будет по-английски?», «а как его имя по-английски?» и т.д. Иногда, когда один учащийся задавал вопрос преподавателю, другие дети, опережая педагога, отвечали на этот вопрос. Без дополнительного напоминания большинство детей экспериментальных групп здоровались и прощались по-английски. Встречаясь в коридоре перед занятием, ребята общались, обсуждали домашнее задание и другие вопросы.

После занятий в экспериментальных группах дети чаще, чем учащиеся контрольных групп, задерживались, разговаривали друг с другом и преподавателем. По нашим наблюдениям, учащиеся экспери-

ментальных групп к концу года в большей степени были готовы к учебной деятельности, они с вовлеченностью выполняли задания типа «Look and match, odd one out, make a phrase, find the difference etc.», т.е. такие задания, которые требуют от ребенка сосредоточенности и внимания, в то время как среди учащихся контрольных групп наблюдалась неусидчивость, дети чаще отвлекались, быстрее уставали и воспринимали процесс обучения в большей степени только как игру. В большинстве случаев в экспериментальных группах учащиеся могли объяснить, что они изучили, что они уже могут сказать по-английски; в контрольных группах подобные вопросы вызывали у детей затруднения.

Кроме цели сформировать иноязычную лингвистическую компетенцию в процессе обучения дошкольника иностранному языку, нами ставилась цель пробудить в ребенке осознанный интерес к изучению английского языка. По результатам обучения в экспериментальных и контрольных группах проводилось итоговое собеседование с целью выяснить у учащихся их отношение к изучаемому предмету. Результаты проверки показали, что большинство детей, обучавшихся в экспериментальных группах, на вопрос «Хочешь ли ты продолжать изучать английский язык?» ответили положительно, объяснив, что им это интересно, несколько детей сказали, что хотят изучать еще один иностранный язык, кроме английского. Таким образом, проведенный эксперимент можно считать успешным, а цели и задачи, которые ставились на этапе планирования данного исследования, реализованными в полной мере.

Литература

1. **Безукладников К.Э., Карпушина Е.Е., Нельзина Е.Н.** Требования к организации предоставления услуг по раннему обучению иностранному языку в условиях общеобразовательной школы : учеб. пособие. Пермь : ПГПУ, 2007. 57 с.
2. **Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Жигалев Б.А., Сорокоумова С.Н., Егорова П.А.** Психологическая безопасность в школьном и вузовском лингвистическом образовании // Язык и культура. 2018. № 44. С. 134–151.
3. **Жигалева К.Б.** Иноязычная лингвистическая компетенция ребенка дошкольного возраста. Н. Новгород : НГЛУ, 2017. 209 с.
4. **Беспалько В.П.** О возможностях системного подхода в педагогике // Советская педагогика. 1990. № 7. С. 59–62.
5. **Вербицкий А.А.** Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М. : Исслед. центр проблем подготовки специалистов, 2004. 84 с.
6. **Вронская И.В.** Методика раннего обучения английскому языку. СПб. : КАРО, 2015. 336 с.
7. **Поддъяков Н.Н.** Доминирование процессов интеграции – закон развития детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 2000. № 1. С. 73–77.
8. **Жигалев Б.А., Безукладников К.Э., Крузе Б.А.** Технологии критериального оценивания и рефлексии как способ повышения мотивации при овладении иностранным языком в школе и вузе // Язык и культура. 2017. № 37. С. 153–166.

9. *Bezukladnikov K.E., Zhigalev B.A., Vikulina M.A.* Pedagogical measuring of education quality // Life Science Journal. 2014. № 11 (7s). URL: <http://www.lifesciencesite.com>
10. *Дахин А.Н.* Педагогическое моделирование как средство модернизации образования в открытом информационном сообществе. URL: <http://www.iuro.web-sib.ru/dak.htm>.
11. *Жигалева К.Б.* Методика формирования лингвистической компетенции дошкольников на основе системно-ориентированного моделирования процесса обучения иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2009. 234 с.
12. *Бесpal'ko B.P.* Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем). Воронеж : ВГУ, 1977. 304 с.
13. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М., 2004. 191 с.
14. *Жигалева К.Б.* Применение арт-технологий на раннем этапе обучения иностранному языку // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2017. Вып. 38. С. 195–203.
15. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
16. *Тер-Минасова С.Г.* Война и мир языков и культур : учеб. пособие. М. : ACT: Аст-рель: Хранитель, 2007. 286 с.
17. *Жигалева К.Б.* Роль игровой деятельности в обучении иностранным языкам на раннем этапе // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2015. Вып. 32. С. 160–166.
18. *Ушинский К.Д.* Избранные педагогические произведения. М. : Просвещение, 1968. 558 с.
19. *Гагай В.В.* Психологические основы развития и формирования творческого мышления младшего школьника : дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 360 с.
20. *Ткачук Г.Д.* Обучение дошкольников иностранному языку на основе сочинительства сказочных историй : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2002. 19 с.
21. *Жигалев Б.А.* Педагогическая система оценки качества образования в современном вузе (теорико-методологический аспект). Н. Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2007. 115 с.
22. *Slattery M., Willis J.* English for primary teachers. A handbook of activities and classroom language. Oxford : Oxford University Press, 2008. 148 p.

Сведения об авторах:

Жигалев Борис Андреевич – доктор педагогических наук, профессор, президент Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: zhigalev@lunn.ru

Жигалева Ксения Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и практики английского языка и перевода, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: kbzhigaleva@gmail.com

Поступила в редакцию 26 июля 2020 г.

METHODOLOGY OF DEVELOPING A FOREIGN-LANGUAGE LINGUISTIC COMPETENCE OF PRE-SCHOOL CHILDREN

Zhigalev B.A., D.Sc. (Education), Professor, President of the Linguistics University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: zhigalev@lunn.ru

Zhigaleva K.B., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Department of the Theory and Practice of the English Language and Translation, the Linguistics University of Nizhniy Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: kbzhigaleva@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/51/7

Abstract. Due to the political, economic and social changes happening in our country, more possibilities to travel, to get education in other countries and to create beneficial cooperation with foreign partners have appeared lately. That is why today the importance of learning foreign languages is especially realized. The ability to communicate in a foreign language in particular in English is highly valued all over the world. As a result the prestige of professional language education is getting higher, and a proper learning of a foreign language is becoming an integral part of the education. The majority of parents want their children to start learning foreign languages at an early age and in many schools children begin studying a foreign language in the first form. Many courses are offered nowadays and even in nursery schools children have English classes. The analyses of studies concerning the level of development of the brainwork and speech of a child of 5–7 years old showed that the age of five or six is the best for making the first steps in learning a foreign language. It is explained by a certain level of development of the brainwork and speech, that allows to say that a child of this age is prepared for conscious learning of the second language. Many theoretical and practical studies have proved that teaching a foreign language to pre-school children on the basis of integration is the most efficient. It is explained by the peculiarities of the age, by the openness of the children to other cultures, perceptual unity and by a high potential for intellectual development. At the same time the growth of interest to foreign languages has clarified the existence of many questions concerning teaching in general as well as teaching young learners and has made clearer the necessity to change the content of the language education. The creation of new materials intended for the work with children that always requires special knowledge and skills and for preparing teachers for the work has become essential. What is more teaching a foreign language to children does not only mean the development of certain skills of a foreign speech. Nowadays a foreign language is an integral part of a wide program of cultural and language development of a child's personality. Learning a foreign language forms very important skills that are necessary not only in future education but in life in general. It is evident that learning a foreign language at a pre-school age helps social and personal development of a child, it also facilitates the achievement of success in studying including learning his native language and helps the formation of skills of problem solving and creative thinking. Besides positive impact on general child's development the researches of the problem have come across many questions requiring future studying and solving. It has been found out that the goals and tasks of learning a foreign language at a pre-school age are not clearly determined. If we consider the main goal of early teaching a foreign language to be the preparation of a child for acquiring the set of competences in school and for achieving the main goal of learning foreign languages – the formation of the communicative competence, then we have to answer the questions: what kind of skills can and should be formed at a pre-school stage; which competences in a foreign language are possible to form at the age; what could be done to make their formation successful. Though it is obvious that classes of a foreign language should be planned with consideration of creative abilities of children there is no complete system of working with these abilities that could let develop them while studying and let children develop skills in foreign languages successfully. The role of additional materials is not entirely determined; the ways of applying games at classes and the organization of the language material are not fully described. Deciding the question of the course content we should take into account the exact goals and tasks of forming the competences at the pre-school age. That is why it is necessary to determine the notion of “competence” that could be applied to the age, as well as to elaborate the criteria of assessment of the level of formation of the components of different competences. The process of teaching a foreign language to pre-school

children differs a lot from teaching pupils or students. We believe that the process of teaching young learners should be organized in a special way with the consideration of the psycho-physiological peculiar features of the age. We consider the system-oriented methodological modeling to be an efficient method of studying the problem of organization of the process of teaching a foreign language to pre-school children. The method of modeling plays an important role in the methodology of teaching foreign languages. The subject of modeling the methodology can be pedagogical process, the existing practice of teaching, the problems of teaching foreign languages: goals, programs, age, needs of learners etc. In the present research teaching a foreign language to pre-school children is seen as an integral process, in which the formation of competences is realized together with the achieving of the other goals of teaching. The integral process of teaching a foreign language is considered to be system-oriented which means that this process is aimed to transform the intuitive learning of a foreign language into conscious within the limits of the psychophysiological development of pre-school children. Nowadays the studies in the sphere of methodological modeling let suppose that the scientific conception of methodological modeling has been already formed. Methodology of modeling is based on the ideas of integrality, consistency, entirety and adequateness of the description of well-known pedagogical phenomena in the conditions of uncertainty. The uncertainty is seen as a part of the system of the process of teaching connected with the existence of subjects with their changeability, emotions and the ability to develop their consciousness and activity. One of the most important features of methodological model is its openness which is described in the scientific literature in two main aspects: external openness and internal openness (A.N. Dahn). The internal openness supposes flexible optimal combination of all existing pedagogical, methodological systems, technologies and models that could not be complete separately. The main condition of openness is a "peaceful" co-existence of different pedagogical conceptions (A.G. Asmolov, B.S. Greshunski, E.N. Dmitrieva). External openness is provided by quick reactions of the educational systems to changes of socio-economic and socio-cultural conditions, by timely fulfillment of the social order and by entering in the world information space. We believe these to be external openness for pedagogical, social and economic innovations. The educational system is considered to be a component of the entire socio-economic and cultural space. The pedagogical model corresponding to the modern state socio-cultural development creates the conditions for open education.

Keywords: teaching foreign languages; linguistic competence formation; teaching pre-school children; system oriented modeling; criteria of the competence formation; the English language.

References

1. Bezukladnikov, K. E. Trebovaniya k organizacii predostavleniya uslug po rannemu obucheniyuиностранныму языку в условиях общеобразовательной школы [Tekst]: ученебное пособие / K. E. Bezukladnikov, E. E. Karpushina, E. N. Nel'zina. Perm': PGPU, 2007. 57 s.
2. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., ZHigalev B.A., Sorokoumova S.N., Egorova P.A. Psi-hologicheskaya bezopasnost' v shkol'nom i vuzovskom lingvisticheskem obrazovanii. YAzyk i kul'tura. 2018. № 44. S. 134-151.
3. ZHigaleva K.B. Inoyazychnaya lingvisticheskaya kompetenciya rebenka doshkol'nogo vozrasta: Monografiya. N. Novgorod: NGLU, 2017. 209 s.
4. Bespal'ko V.P. Osnovy teorii pedagogicheskikh sistem (Problemy i metody psihologopedagogicheskogo obespecheniya tekhnicheskikh obuchayushchih sistem). Voronezh: VGU, 1977. 304 s.
5. Verbickij A.A. Kompetentnostnyj podhod i teoriya kontekstnogo obucheniya. M.: Issled. centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. 84 s.
6. Vronskaya I.V. Metodika rannego obucheniya anglijskomu yazyku. Sankt-Peterburg: KARO, 2015. 336 s.

7. Podd'yakov N.N. Dominirovanie processov integracii zakon razvitiya detej doshkol'nogo vozrasta // Doshkol'noe vospitanie. 2000. № 1. S. 73-77.
8. Zhigalev B.A., Bezukladnikov K.E., Kruze B.A. Tekhnologii kriterial'nogo ocenivaniya i refleksii kak sposob povysheniya motivacii pri ovladenii inostrannym yazykom v shkole i vuze. YAzyk i kul'tura. 2017. № 37. S. 153-166.
9. Bezukladnikov K.E., Zhigalev B.A., Vikulina M.A. Pedagogical measuring of education quality, Life Science Journal 2014. 11(7s) (SCOPUS). URL: <http://www.lifesciencesite.com>
10. Dahir A.N. Pedagogicheskoe modelirovanie kak sredstvo modernizacii obrazovaniya v otkrytom informacionnom soobshchestve. URL: <http://www.iuro.websib.ru/dak.htm>.
11. ZHigaleva K.B. Metodika formirovaniya lingvisticheskoy kompetencii doshkol'nikov na osnove sistemno-orientirovannogo modelirovaniya processa obucheniya inostrannomu yazyku. Dissertationa kand. ped. nauk, N. Novgorod: NGLU im. N.A. Dobrolyubova, 2009. 234 s.
12. Bespal'ko V.P. O vozmozhnostyah sistemnogo podhoda v pedagogike // Sovetskaya pedagogika. 1990. № 7. S. 59-62.
13. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika. Moskva, 2004. 191 s.
14. ZHigaleva K.B. Primenenie art-tehnologij na rannem etape obucheniya inostrannomu yazyku. Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova. Vyp. 38. N. Novgorod: NGLU, 2017. S. 195-203.
15. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno- celevaya osnova kompetentnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya. M.: Issled. centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. 42 s.
16. Ter-Minasova S.G. Vojna i mir yazykov i kul'tur: uchebnoe posobie. M.: AST: Astrel': Hranitel', 2007. 286 s.
17. ZHigaleva K.B. Rol' igrovoj deyatel'nosti v obuchenii inostrannym yazykam na rannem etape. Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova. Vyp. 32. N. Novgorod: NGLU, 2015. S. 160-166.
18. Ushinskij K.D. Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniya. M.: Prosveshchenie, 1968. 558 s.
19. Gagaj V.V. Psihologicheskie osnovy razvitiya i formirovaniya tvorcheskogo myshleniya mладшего shkol'nika. Dis. ... k. psih. nauk. Moskva, 2004. 360 s.
20. Tkachuk G.D. Obuchenie doshkol'nikov inostrannomu yazyku na osnove sochinitel'stva skazochnyh istorij: Avtoref. dis... kand. ped. nauk. Tambov, 2002. 19 s.
21. ZHigalev B.A. Pedagogicheskaya sistema ocenki kachestva obrazovaniya v sovremenном vuze (teoriko-metodologicheskij aspekt). N. Novgorod: NGLU im. N.A. Dobrolyubova, 2007. 115 s.
22. Slattery M., Willis J. English for primary teachers. A handbook of activities and classroom language. Oxford: Oxford University Press, 2008. 148 p.

Received 26 July 2020