Дошкольное образование

УДК 373.2.016:81'243(075)

**Цифровизация языкового обучения детей-билингвов:
русский и зарубежный опыт**

**Digitalization of language teaching of bilingual children:
Practices in Russia and abroad**

Садыкова Г.В., Казанский (Приволжский) федеральный университет, gsadykov@kpfu.ru
Каюмова А.Р., Казанский (Приволжский) федеральный университет, alb1980@yandex.ru

Sadykova G., Kazan Federal University, gsadykov@kpfu.ru
Kayumova A., Kazan Federal University, alb1980@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.024

Статья подготовлена в рамках научного проекта РФФИ № 17-29-09128.

Ключевые слова: цифровые технологии, дети-билингвы раннего возраста, развитие русской речи.

Keywords: digital technologies, very young bilingual children, Russian speech development.

Аннотация. Цифровизация образовательного процесса, получившая ускорение в эпоху пандемии, диктует необходимость изучения эффективных моделей взаимодействия обучающего с цифровыми технологиями, что обусловило актуальность данного исследования. В целях выделения ключевых принципов применения цифровых ресурсов в билингвальном (мультилингвальном) дошкольном образовании авторы провели онлайн-опрос, позволивший исследовать мнения и образовательные практики родителей и педагогов, работающих с детьми-билингвами 3 – 8 лет и применяющих компьютерные, мобильные и другие цифровые технологии в программах развития русской речи в России и за ее пределами. Результаты свидетельствуют о растущей востребованности мультимодальных цифровых обучающих объектов, ориентированных на детей дошкольного возраста, и необходимости развития профессиональных компетенций педагогов как медиаторов знаний. Полученные в ходе эмпирического исследования данные позволили авторам сформулировать важные принципы интеграции цифровых обучающих объектов, которые могут быть рекомендованы для рассмотрения родителями и педагогами, участвующими в развитии речи детей дошкольного и раннего школьного возраста.

Abstract. The digitalization of the educational process accelerated in the era of the pandemic calls for the study of effective interactional models between the learner and digital technologies, which explains the significance of this study. In order to highlight the key principles of the application of digital resources in bilingual (multilingual) preschool education, the authors conducted an online survey on the views and educational practices of parents and educators working with 3 – 8 years old bilinguals using computer, mobile and other digital technologies in Russian speech development programs in Russia and abroad. The results demonstrate the growing demand for multimodal digital learning objects aimed at preschool children and the need to develop the professional competences of educators as mediators of knowledge. The findings from the empirical study allowed the authors to formulate important principles for the integration of digital technologies, which could be recommended for consideration by parents and educators involved in speech development of early childhood and primary education.

Введение. По некоторым оценкам более половины населения мира являются билингвами или мультилингвами, что во многом обусловлено активными миграционными процессами, глобализацией рынка труда, ростом межнациональных браков, сложившейся

геополитической ситуацией во многих многонациональных странах и растущим пониманием необходимости изучения иностранного (неродного, второго родного, семейного) языка. По данным ООН, в 2017 году 258 миллионов человек проживали за пределами

страны, в которой они родились [1], при этом наибольшее количество иммигрантов проживало в таких странах (в порядке убывания), как Соединенные Штаты Америки, Россия, Саудовская Аравия, Германия и Великобритания.

В сложившихся условиях би- и мультилингвизм становится нормой. Однако педагоги и родители детей-билингвов (мультилингвов) продолжают сталкиваться с вопросами, связанными с поддержкой и развитием двуязычия своих детей с раннего возраста. Хотя ранее параллельное развитие ребенка на двух языках считалось нецелесообразным и даже вредным (что было во многом обусловлено влиянием результатов исследований конца 19 – начала 20 века, например, работами Лори (1890) и Саера (1923)), научные изыскания последних десятилетий говорят о преимуществах раннего двуязычия, включая когнитивные и социальные преимущества в раннем возрасте и долгосрочное положительное влияние на трудовую карьеру в будущем [2]. Среди последних исследований билингвизма необходимо выделить работу группы ученых из Великобритании, США и Германии [3], которая показала, что билингвы имеют больше серого вещества и более высокую целостность белого вещества, что свидетельствует о меньшей возрастной потере и лучшем взаимодействии между структурами мозга.

Изучение второго (третьего и т.д.) языков некоторыми экспертами (а также родителями) рассматривается как экономический императив, который напрямую может влиять на конкурентоспособность конкретного ребенка и страны в целом в контексте глобальной экономики [4]. Рассматривая вопросы би- и мультилингвизма в политической плоскости, сохранение и изучение миноритарных языков в многонациональных странах при параллельной поддержке государственного языка (или языков) как консолидирующего нацию относят к сверхважным задачам сильного государства, стремящегося создать благоприятные условия для развития этносов и культур, его составляющих [5].

Эти задачи накладывают существенные обязательства на государственную систему образования, в том числе на дошкольные образовательные учреждения, а также на родителей, чьи решения напрямую могут влиять на то, насколько лингвистически обогащена и разнообразна будет среда развития их детей, и будет ли в ней место билингвальному обучению [6-7]. Роль родителей особенно важна в

отношении сохранения и развития языка, не являющегося основным для страны проживания ребенка, то есть для детей, воспитывающихся за пределами этнической родины [8].

Принимая данные вопросы во внимание, исследовательская группа Казанского федерального университета в течение трех лет проводила изучение образовательных условий и технологий развития русской речи у детей-билингвов от 3х до 8 лет, проживающих в полилингвальных регионах РФ и за ее пределами. В фокусе нашего внимания стали вопросы использования цифровых технологий развития и сохранения билингвизма и педагогических методов создания эффективного взаимодействия ребенка, цифровых ресурсов и педагога.

Материалы и методы. Исследование проводилось в 2 основных этапа и позволило собрать материалы как на российских образовательных площадках, так и от родителей и педагогов, работающих с детьми, изучающими русский язык как язык наследия за пределами Российской Федерации. Для сбора материала были проведены видео-записи уроков по развитию русской речи в дошкольных учреждениях, разработаны и внедрены опросники и протоколы для интервью педагогов и родителей. В общей сложности в исследовании приняло участие более 130 педагогов и родителей, работающих с детьми-билингвами в 23 странах мира. Для получения более детальных сведений и проверки промежуточных результатов также были проведены кейс-исследования с родителями (педагогами) и их детьми, обучающимися в США, Марокко, Турции и России. Результаты промежуточных исследований (часть из которых получили освещение в российских и зарубежных научных журналах) были обобщены в целях выделения основополагающих принципов построения модели развития и сохранения навыков русской речи и социокультурных компетенций у детей 3 – 8 лет, проживающих в иноязычной языковой среде за рубежом и в полилингвальных регионах Российской Федерации, посредством современных цифровых средств передачи информации и педагогически грамотных технологий ее освоения.

Основным инструментом конечного этапа исследования послужила анкета для русскоязычных родителей и педагогов детей-билингвов (мультилингвов) до 8 лет, проживающих в полиэтнических регионах Российской Федерации и за рубежом. Анкета включает 22 вопроса в форме множественного выбора и 3 вопроса открытого типа;

заключительный блок анкеты направлен на выявление отношения родителей и педагогов к цифровым ресурсам в языковом обучении детей-билингвов раннего возраста. В анкетировании приняло участие 59 респондентов. Участники опроса – это родители и педагоги детей от 0 до 2 лет (24%), 3 – 5 лет (46%), 6 – 8 лет (14%). Среди опрошенных представители 17 стран мира: Кипра (16 респондентов), России (13 респондентов), Италии (9 респондентов), США (4 респондента), Франции (3 респондента), Германии (2 респондента); по одному респонденту из Ливана, ОАЭ, Турции, Ирландии, Великобритании, Украины, Болгарии, Республики Корея, Королевства Нидерландов, Норвегии и Доминиканской республики. По материалам анкетирования был проведен контент-анализ ответов на открытые вопросы и количественный анализ ответов на закрытые вопросы.

Результаты исследования. Роль цифровых технологий. Материалы исследования показывают растущее влияние цифровых технологий как образовательных инструментов, в том числе как средств развития и сохранения

русской речи у детей от 3х лет, развивающихся в билингвальной (в некоторых случаях, мультилингвальной) среде, как в Российской Федерации, так и за рубежом. Сравнение материалов исследования начального этапа (2018 года) и конечного этапа (конец 2020 – начала 2021 года) свидетельствуют о значительном сдвиге в понимании педагогической ценности цифровых инструментов. Данная тенденция обусловлена как технологическим прогрессом в целом, так и существенным влиянием изменений форм обучения в период пандемии COVID-19. В частности, в отличие от респондентов анкеты для родителей 2019 года, проявивших очень осторожный взгляд на использование цифровых технологий при обучении детей-билингвов 3 – 8 лет, участники анкеты января 2021 года (N=59) проявили больший оптимизм: большинство родителей и педагогов (N=34) считают важным использовать как традиционные, так и цифровые ресурсы при работе с детьми, а более четверти согласны с утверждением, что цифровые ресурсы существенно дополняют традиционные средства развития детей, см. рисунок 1.

Рисунок 1. – Ответы на вопрос анкеты (январь 2021 г.) «Как Вы относитесь к использованию вебсайтов, компьютерных программ или мобильных приложений для обучения детей до 8 лет второму языку (можно выбрать несколько вариантов ответа)?» (чел.)

Важно отметить, что понимание ценности цифровых технологий растет не только среди педагогов государственных учреждений (где использование цифровых технологий может быть навязанным «сверху»), но и среди заинтересованных в поддержании билингвизма родителей, воспитывающих детей в условиях иноязычной среды за пределами РФ. Полевые исследования, а также материалы тематических

конференций говорят о том, что педагоги государственных детских садов в РФ и зарубежных детских центров видят целесообразность интеграции цифровых ресурсов и технологий в традиционные образовательные программы, не считая их только временным средством эпохи пандемии.

Медиативная роль педагога. Наше исследование показывает единство мнений в

вопросе роли педагога (родителя) как основного *медиатора* (посредника) между цифровыми технологиями и ребенком. Цифровые обучающие объекты (ЦОО), созданные для детей дошкольного и младшего школьного возраста, требуют, во-первых, тщательного отбора, во-вторых, продуманной работы педагога до, во время и после взаимодействия с ребенком. Речь идет не только о контроле времени общения ребенка с цифровым экраном, хотя эта составляющая неизменно отмечается как экспертами в дошкольном развитии [9], так и родителями, особенно мамами детей до 5 лет. Наблюдения за взаимодействием «ребенок-ЦОО-педагог» показали важность создания педагогом условий, при которых ребенок целенаправленно слушает и говорит в ответ на стимулы ЦОО. Хотя грамотный дизайн ЦОО предполагает, что ребенок реагирует на аудиовизуальные задания электронного ресурса (когда, например, виртуальный герой задает вопрос по прочитанной электронной сказке) [10], только педагог способен правильно оценить понимание материала ребенком, при необходимости перефразировать вопрос, дать более понятную модель ответа, подсказать, удержать внимание, сигнализировать ребенку о необходимости реагировать на стимулы ЦОО, мотивировать ребенка к ответу и новому действию. Анализ видеозаписей занятий и интервью с педагогами показали ведущую роль педагога (родителя) в создании так называемого *обучающего момента* (teachable moment), при котором ребенок более всего готов к усвоению материала. Ведущую медиативную роль педагога (родителя) отмечали как российские, так и зарубежные респонденты.

Вместе с тем, последний опрос показал, что цифровые технологии и ресурсы могут рассматриваться и как дополнительный элемент общения ребенка и педагога (родителя), и как инструмент, дающий возможность ребенку заниматься самостоятельно без помощи взрослого, см. рисунок 2. Кейс-исследования и открытые вопросы анкеты свидетельствуют, что, как правило, возможность самостоятельно взаимодействовать с цифровым экраном дают родители детей более старшего возраста. Самостоятельности детей способствуют и соответствующие характеристики цифровых программ, где роль педагога передается виртуальному герою, а возможность оценивания результатов заложена в сценарии ЦОО.

Характеристики цифровых образовательных объектов (ЦОО). К сожалению, наши исследования показали существенный дефицит качественных комплексных цифровых ресурсов

(обучающих программ, онлайн-школ, сайтов), ориентированных на развитие русской речи детей-билингвов дошкольного возраста [11]. Качественный ЦОО для указанной целевой аудитории должен, во-первых, учитывать когнитивное, социально-эмоциональное и физическое развитие ребенка, во-вторых, содержать контент (текстовый и аудиовизуальный), ориентированный на поступательное развитие связной речи ребенка, а также на развитие его социокультурных компетенций, что особенно важно для детей русского зарубежья. Для создания такого ресурса требуется команда, состоящая из педагогов, психологов, филологов и специалистов в области ИТ-технологий, способная спроектировать и реализовать комплексный ресурс, основанный на психолого-педагогической, языковой и культурологической картах. Этот образовательный цифровой комплекс должен, с одной стороны, четко обозначать траекторию развития речевых и социокультурных навыков, с другой, позволять интегрировать его в реальный контекст обучения, совмещая с существующими программами дошкольного обучения и индивидуальной траекторией развития ребенка.

Данные исследования показывают высокую потребность в качественных *мультимодальных* (*мультимодусных*) образовательных ресурсах, представляющих информацию по нескольким каналам (модусам) – аудиальным (звук) и визуальным (иллюстрации, текст). Исследование одного из таких ресурсов, онлайн-школы русского языка для дошкольников «Живые сказки», выявило ряд предпочтений со стороны педагогов и родителей, использовавших данный ЦОО со своими воспитанниками и детьми. Визуальное сопровождение озвученного текста сказок (наличие многочисленных красочных иллюстраций и элементов анимации) было выделено как наиболее ценное и необходимое для введения или отработки новых слов, развития восприятия на слух, поддержки общей мотивации детей к работе с цифровыми ресурсами [12].

Среди характеристик ЦОО, востребованных среди педагогов и родителей, воспитывающих детей как в РФ, так и за ее пределами, также важно выделить *интерактивность* и элементы *геймификации*. Наблюдение и анализ за взаимодействием ребенка с цифровым обучающим объектом, а именно за работой на платформе онлайн-школы «Живые сказки», показали, что дети воспринимают виртуальных героев как живых «друзей», о жизни которых можно узнать из озвученных и ярко проиллюстрированных электронных книг.

Показательно, что дети реагировали на слова виртуальных друзей, отвечали на них вербально и невербально (жестами, улыбками). Более того, элементы геймификации, а именно система подсчета баллов и вознаграждение драгоценными камушками, на которые можно было «купить» одежду виртуальному герою (домовому), позволили усилить элемент игры, так важный для

обучения детей дошкольного возраста.

В целом, исследование показывает, что родители и педагоги ценят в цифровых ресурсах то, что они не могут найти в традиционных средствах (печатных книгах, настольных играх). Это, в первую очередь, аудиовизуальные, интерактивные, игровые и мотивационные характеристики ЦОО, см. рисунок 2.

Рисунок 2. – Ответы на вопрос анкеты (январь 2021 г.) «Почему Вы выбираете цифровые ресурсы для развития второго языка? (можно выбрать несколько вариантов) (чел.)»

Если мультимодальные и интерактивные характеристики в целом приветствовались как российскими, так и зарубежными родителями и педагогами, то выбор ЦОО был обусловлен различиями в контексте обучения. Материалы исследования говорят о том, что педагоги и родители русского зарубежья предпочитают использовать аутентичные материалы (мультфильмы, песни, художественные книги для детей) и редко ищут электронные материалы, созданные специально для развития речи детей. По-видимому, это соответствует их представлению о развитии естественного билингвизма, при котором ребенок, даже проживая за пределами этнической родины, должен быть погружен в среду, максимально близкую к среде его российских сверстников. С другой стороны, педагоги в российских образовательных организациях заинтересованы в

цифровых ресурсах, которые максимально легко могут быть интегрированы в существующие обучающие программы, соответствующие принятым стандартам. Поскольку программы языкового развития обычно строятся по тематическому принципу («семья», «одежда», «еда»), то и электронные материалы по этим тематикам являются наиболее востребованными. Возможность использования электронного ресурса с достаточно большой группой детей и без необходимости выхода в Интернет также указывалась как важная характеристика ЦОО для его интеграции в программы детских садов полилингвальных регионов РФ.

Развитие языковых навыков. Исследования последних лет свидетельствуют о значительном потенциале цифровых ресурсов и технологий, применимых как для работы над отдельными языковыми навыками, так и для комплексного их

развития [13-15]. Видеозаписи занятий, интервью, а также последний опрос показали, что педагоги и родители детей-билингвов в первую очередь используют цифровые технологии для развития навыка аудирования и обогащения лексического запаса, см. рисунок 3. Кроме того, востребованными, особенно среди родителей и педагогов русского зарубежья, являются электронные материалы, способствующие расширению знаний о культуре страны – о знаменательных событиях и праздниках, истории, культурных артефактах, особенностях ежедневного быта обычных семей, проживающих в России. Вместе с тем, и педагоги российских детских дошкольных организаций с удовольствием используют материалы о культуре России, логично вписывающиеся в стандартную программу обучения дошкольников. В частности, в онлайн-школе «Живые сказки» педагоги использовали модули о Новом годе и Дне Победы, о видах жилища, характерных для

разных регионов Российской Федерации, о деревне и т.п.

Хотя навыки чтения и говорения были отмечены менее 50% респондентов анкеты 2021 года, см. рисунок 3, мы наблюдаем растущее понимание того, как можно использовать цифровые ресурсы в качестве стимулов для дальнейшего общения педагога с ребенком или детей между собой. В эпоху пандемии цифровые коммуникационные технологии (системы видеоконференцсвязи и т.п.) стали в некоторых случаях единственной возможностью проводить занятия с детьми. Материалы исследования, а также доклады на профильных конференциях, свидетельствуют о том, что хотя дистанционный формат не стал полноценной заменой живого общения, он позволил сохранить это общение в период локдаунов, а в некоторых случаях привлек на занятия по русскому языку новых детей, ранее не имевших возможность работать с педагогами по русскому языку.

Рисунок 3. – Ответы на вопрос анкеты (январь 2021 г.) «Какие навыки и умения, на Ваш взгляд, можно развивать с помощью цифровых ресурсов? (можно выбрать несколько вариантов)» (чел.)

Интеграция цифровых технологий. С развитием технологий, созданием новых цифровых ресурсов и более активным их внедрением в образовательную среду детей дошкольного и младшего школьного возраста мы наблюдаем рост заинтересованности педагогов и родителей детей-билингвов в расширении знаний и навыков в области интеграции цифровых ресурсов в образовательные программы. Вместе с тем, наше исследование свидетельствует о том, что педагогам часто не хватает профессиональных компетенций в этом вопросе, что многие из них имеют весьма ограниченное понимание как возможностей цифровых технологий, так и способов и приемов их эффективного использования для развития

речевых навыков дошкольников. Наблюдения за занятиями, опросы и интервью с родителями, педагогами и администрацией детских образовательных учреждений показывают, что многие респонденты имеют недостаточно развитые ИКТ-компетенции, низкую осведомленность о существующих цифровых ресурсах по развитию русской речи, слабое представление о специфике взаимодействия ребенка с ЦОО и, зачастую, узкое понимание того, как использовать цифровые технологии для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста в больших и малых группах, а также в индивидуальном формате.

Однако, самым весомым аргументом для того, чтобы притормозить знакомство и активное

использование цифровых технологий и ресурсов, является возраст детей, что наглядно демонстрируют ответы респондентов анкеты 2021 года, см. рисунок 4. Потенциальное негативное влияние цифровых технологий на развитие ребенка, особенно младше 5 лет, было отмечено как российскими, так и зарубежными педагогами и родителями. Вместе с тем, согласно результатам последнего опроса, лишь 33% (16 из 48 чел.) посчитали важным отметить неготовность детей использовать цифровые ресурсы в их возрасте как ключевой фактор, препятствующий использованию цифровых

ресурсов. Вторым существенным тормозом процесса интеграции ЦОО в программы речевого развития было выделено «отсутствие разработанной обучающей программы, где бы были прописаны рекомендованные ресурсы, технологии и методика интеграции цифровых ресурсов и технологий в процесс развития речи детей до 8 лет». 21% респондентов также отметили отсутствие хороших цифровых ресурсов для развития речи детей до 8 лет, а 16% не используют (или используют вынужденно) ЦОО вследствие своего личного убеждения в том, что этого не следует делать.

Рисунок 4. – Ответы на вопрос анкеты (январь 2021 г) «Что препятствует использованию цифровых ресурсов (вебсайтов, компьютерных и мобильных игр, аудио и видео материалов и др.) и цифровых технологий (интерактивных досок, планшетов, компьютеров, телефонов и др.) в целях развития русской речи детей (ребенка) до 8 лет (можно выбрать несколько вариантов ответов)?» (чел.)

Вместе с тем, исследование показывает, что опыт, педагогические компетенции, а иногда и профессиональное любопытство позволяют педагогам и родителям находить и апробировать новые приемы и модели интеграции цифровых технологий в образовательную траекторию ребенка-билингва. В частности, популярная сейчас в США технология «мейкерспейс» (от

англ. «пространство для создателей») получила новую интерпретацию, будучи использованной в тандеме с цифровыми ресурсами. Предполагающая конструирование (зачастую в коллаборации с другими детьми и с педагогом) каких-либо объектов руками, эта технология обучения позволяет педагогам найти баланс между так нужными в дошкольном возрасте

занятиями по развитию мелкой моторики и активностями, связанными с использованием цифровых ресурсов и технологий. Данные свидетельствуют о том, что когда «образовательная философия создателей» (перевод с англ. «philosophy of maker education») реализуется совместно с качественными ЦОО, педагоги могут получить действительно эффективный, увлекательный и методологически грамотный подход к обучению детей дошкольного и младшего школьного возраста, интересный для детей цифровой эпохи и дающий возможность педагогам внедрять цифровые технологии для стимулирования их физической и речевой активности, развития их воображения и творческих способностей [16].

Принципы интеграции цифровых обучающих объектов. Изучение литературы и эмпирические данные представленного исследования позволяют выделить важные принципы интеграции ЦОО, которые могут быть рекомендованы для рассмотрения родителями и педагогами, работающим над развитием речи детей дошкольного и раннего школьного возраста. Несомненно, целевые задачи дошкольных организаций и конкретных семей, когнитивные, психофизические и лингвистические потребности конкретного ребенка или группы детей и другие особенности контекста обучения будут определять выбор цифровых ресурсов и технологии их интеграции в программы обучения. Однако указанные ниже принципы могут служить основополагающими для создания индивидуальных траекторий обучения.

1. Необходимо исключить или существенно ограничить использование цифровых и интерактивных технологий для детей младше 2х лет. Допускается лимитированное использование – просмотр фотографий, совместные Скайп-звонки родственникам, совместный просмотр электронных детских книги, использование интерактивных игр под присмотром родителя.

2. Важно использовать цифровые технологии только тогда, когда это соответствует уровню развития ребенка, возрасту, потребностям, интересам, лингвистическим способностям и возможностям ребенка.

3. Технологии должны быть использованы для поддержки развития когнитивных и социальных способностей ребенка. Медиа-экран позволяет раздвинуть рамки непосредственного окружения ребенка и дать ему узнать и изучить животных, людей, природу, действия и места, которые недостижимы без использования цифровых технологий. Ребенок сам может документировать (фотографировать, записывать

на видео и диктофон) окружающий его мир и делиться этим миром с другими.

4. Необходимо учитывать критическую роль родителя (педагога) при взаимодействии ребенка с ЦОО. Важно создать богатую среду для речевого общения и использовать ЦОО как стимул для продуцирования речи. Необходимо создавать условия для сокращения неинтерактивного и пассивного общения с цифровыми технологиями, такими как сидение перед экраном телевизора.

5. Использование технологий должно быть активным, прикладным, увлекательным и мотивирующим, в целом повышающим самооценку ребенка и его желание обучаться.

6. Технологии должны способствовать совместной игре, просмотру, работе ребенка и воспитателя или детей между собой.

7. Технологии должны соединять виртуальную (цифровую) реальность и действительность, интегрировать физическую активность и виртуальную. Например, может быть поставлена задача сделать цифровые фотографии (видео или аудиозапись) предметов окружающей среды и рассказать о них. Рекомендуется также использование ЦОО в тандеме с технологией «мейкерспейс», при котором ребенок конструирует предметы, основываясь на стимулах, полученных из ЦОО (делает аппликацию или лепит героев электронных книг, конструирует книжку-малышку, озвучивая сам историю и т.д.)

8. Взаимодействие с цифровыми технологиями должно поддерживать креативность ребенка, его желание и необходимость играть и воображать.

9. Педагоги должны брать на себя ответственность за обучение родителей тому, как эффективно и правильно использовать цифровые ресурсы с ребенком, как делать взаимодействие с цифровыми технологиями безопасным, полезным, этичным, способствующим здоровому развитию ребенка, поддерживающим совместную деятельность ребенка и родителя.

10. Педагоги могут использовать цифровые технологии для мониторинга развития ребенка, в том числе речевого развития, и для информирования родителей о процессе развития их ребенка. Например, ребенок фотографирует и рассказывает о том, что он сделал и отправляет это родителям.

11. ЦОО должны поддерживать взаимодействие воспитателя и родителя, способствовать более тесной вовлеченности родителя в обучение и развитие ребенка, происходящее вне дома, и параллельное

вовлечение педагога в домашнее развитие своих подопечных.

12. Технологии – не замена традиционных средств, а лишь дополнение к ним. Конечная цель интеграции технологий – не в использовании цифровых ресурсов и девайсов, а в создании развивающей активной среды для ребенка, где цифровые технологии – это средства, а не самоцель.

Заключение. Нет сомнения в том, что COVID-19 стал толчком для переосмысления роли цифровых технологий в образовательном процессе. Хотя нам еще предстоит узнать, как изменится эта роль в постпандемический период, есть предположения, что многие из тех, кто вынужденно стал использовать ЦОО в образовании, в том числе в дошкольном, оставят

в своем арсенале педагога средства, приемы и технологии, которые они освоили в сложный период вынужденной изоляции. Дальнейшее развитие цифровых технологий, их расширяющееся вторжение в жизненное пространство и взрослых, и детей также не позволят нам вернуться в доцифровую эпоху, где живое общение было единственным способом развития устной речи ребенка, и «магия экрана» не была знакома обучающимся и их педагогам. Обозначенные вводные диктуют необходимость создания условий для качественных изменений в области использования цифровых технологий для развития детей, в том числе для развития русской речи детей-билингвов, проживающих в полилингвальных регионах РФ и за ее пределами.

Литература:

1. Pison G. Which countries have the most immigrants? [Электронный ресурс] / G. Pison // World Economic Forum. – 2019. – Режим доступа: <https://www.weforum.org/reports>
2. Callahan R. M., Gándara P. C. The bilingual advantage: Language, literacy and the US labor market. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2014. – 320 c.
3. Pliatsikas C., Meteyard L., Verissimo J., DeLuca V., Shattuck K., Ullman, M.T. The effect of bilingualism on brain development from early childhood to young adulthood // Brain Structure and Function. – 2020. – 225. – C. 2131–2152. <https://doi.org/10.1007/s00429-020-02115-5>
4. DLL Joint Policy Statement (hhs.gov) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/dll-policy-statement-final.pdf>
5. Sadykova G., Vafina A., Kayumova A. Digital resources in the educational model for bi- and multilingual education of young Russian language learners [Электронный ресурс] / G. Sadykova, A. Vafina, A. Kayumova // EDULEARN19: 11th International Conference on Education and New Learning Technologies. – 2019. – C. 2207–2212. – Режим доступа: <http://library.iated.org/view/SADYKOVA2019DIG>
6. Kheirikhah M., Cekaite A. Language Maintenance in a Multilingual Family: Informal Heritage Language Lessons in Parent-Child Interactions / M. Kheirikhah, A. Cekaite // Multilingua. – 2015. – № 34(3). – C. 319–346.
7. King K.A., Kendall A., Fogle, L. Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism. / K.A. King, A. Kendall, L. Fogle // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2006. – № 9(6). – C. 695–712.
8. Каюмова А.Р., Садыкова Г.В., Халитова Л.К. Цифровые технологии как средство развития речи детей русского зарубежья / А.Р. Каюмова, Г.В. Садыкова, Л.К. Халитова // Казанская наука. – 2019. – № 12. – С. 165–169.
9. Sadykova G., Kayumova A., Vafina A. Living up to users' expectations: designing multimodal digital resources for young Russian learners [Электронный ресурс] / G. Sadykova, A. Kayumova, A. Vafina // EDULEARN18: 10th International Conference on Education and New Learning Technologies. – 2018. – C. 4769–4773. – Режим доступа: <https://library.iated.org/view/SADYKOVA2018LIV>
10. Meskill C, Sadykova G, Kayumova A. Mediating digital screens with very young emerging bilinguals / C. Meskill, G. Sadykova, A. Kayumova // Bilingual Research Journal. – 2020. – № 43(2) – C. 137–156.
11. Садыкова Г.В., Вафина А.Х., Каюмова А.Р. Электронные ресурсы для развития речи детей дошкольного возраста: исследование мнения родителей русского зарубежья / Г.В. Садыкова, А.Х. Вафина, А.Р. Каюмова // Русский язык и культура: взаимосвязи и взаимодействие / Материалы VI Международного педагогического форума. Сочи, Москва, 2–3 декабря 2019 г. – 2020. (в печати).
12. Kayumova A, Sadykova G. Implementing a multimodal online program for very young learners of Russian: Educators' perspective / A. Kayumova, G. Sadykova // Indonesian Journal of Applied Linguistics. – 2019. – № 9(1). – C. 1–13.
13. Segers E., Verhoeven L. Effects of vocabulary training by computer in kindergarten / E. Segers, L. Verhoeven // Journal of Computer Assisted Learning. – 2003. – № 19(4). – C. 557–566.
14. Segers E., Verhoeven L. Long-term effects of computer training of phonological awareness in kindergarten / E. Segers, L. Verhoeven // Journal of Computer Assisted Learning. – 2005. – № 21(1). – C. 17–27.
15. Verdugo D., Belmonte A. Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish learners of English / D. Verdugo, A. Belmonte // Language Learning & Technology. – 2007. – № 11(1). – C. 87–101.

16. Khalitova L., Vafina A., Sadykova G. Bringing makerspace into digital environment: the case of pre-school bilingual Russian learners / L. Khalitova, A. Vafina, G.

Sadykova // Proceedings of ICERI2020 Conference 9th-10th November 2020. – 2020. – C.5237-5242.

References:

1. Pison G. Which countries have the most immigrants? [Электронный ресурс] / G. Pison // World Economic Forum. – 2019. – Режим доступа: <https://www.weforum.org/reports>

2. Callahan R. M., Gándara P. C. The bilingual advantage: Language, literacy and the US labor market. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2014. – 320 c.

3. Pliatsikas C., Meteyard L., Verissimo J., DeLuca V., Shattuck K., Ullman, M.T. The effect of bilingualism on brain development from early childhood to young adulthood // Brain Structure and Function. – 2020. – 225. – C. 2131–2152. <https://doi.org/10.1007/s00429-020-02115-5>

4. DLL Joint Policy Statement (hhs.gov) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/dll-policy-statement-final.pdf>

5. Sadykova G., Vafina A., Kayumova A. Digital resources in the educational model for bi- and multilingual education of young Russian language learners [Электронный ресурс] / G. Sadykova, A. Vafina, A. Kayumova // EDULEARN19: 11th International Conference on Education and New Learning Technologies. – 2019. – C. 2207-2212. – Режим доступа: <http://library.iated.org/view/SADYKOVA2019DIG>

6. Kheirkhah M., Cekaite A. Language Maintenance in a Multilingual Family: Informal Heritage Language Lessons in Parent-Child Interactions / M. Kheirkhah, A. Cekaite // Multilingua. – 2015. – № 34(3). – C. 319–346.

7. King K.A., Kendall A., Fogle, L. Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism / K.A. King, A. Kendall, L. Fogle // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2006. – № 9(6). – C. 695–712.

8. Kayumova A.R., Sadykova G.V., Khalitova L.K. Digital technologies as a means of developing the speech of children of the Russian diaspora / A.R. Kayumova, G.V. Sadykova, L.K. Khalitova // Kazan science. - 2019. - № 12. - S. 165-169.

9. Sadykova G., Kayumova A., Vafina A. Living up to users' expectations: designing multimodal digital

resources for young Russian learners / G. Sadykova, A. Kayumova, A. Vafina // EDULEARN18: 10th International Conference on Education and New Learning Technologies. – 2018. – P. 4769-4773. – From: <https://library.iated.org/view/SADYKOVA2018LIV>

10. Meskill C., Sadykova G., Kayumova A. Mediating digital screens with very young emerging bilinguals / C. Meskill, G. Sadykova, A. Kayumova // Bilingual Research Journal. – 2020. – № 43(2). – P. 137–156.

11. Sadykova G.V., Vafina A. Kh., Kayumova A.R. Electronic resources for the development of speech of preschool children: a study of the opinion of parents of the Russian diaspora // Russian language and culture: interrelationships and interaction: Proceedings of the VI International Pedagogical Forum. Sochi, Moscow, December 2-3, 2019-2020. (in print).

12. Kayumova A., Sadykova G. Implementing a multimodal online program for very young learners of Russian: Educators' perspective / A. Kayumova, G. Sadykova // Indonesian Journal of Applied Linguistics. – 2019. – 9(1) – P.1-13.

13. Segers E., Verhoeven L. Effects of vocabulary training by computer in kindergarten / E. Segers, L. Verhoeven // Journal of Computer Assisted Learning. – 2003. – № 19(4). – P. 557-566.

14. Segers E., Verhoeven L. Long-term effects of computer training of phonological awareness in kindergarten / E. Segers, L. Verhoeven // Journal of Computer Assisted Learning. – 2005. – № 21(1). – P. 17-27.

15. Verdugo D., Belmonte A. Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish learners of English / D. Verdugo, A. Belmonte // Language Learning & Technology. – 2007. – № 11(1). – P. 87-101.

16. Khalitova L., Vafina A., Sadykova G. Bringing makerspace into digital environment: the case of pre-school bilingual Russian learners / L. Khalitova, A. Vafina, G. Sadykova // Proceedings of ICERI2020 Conference 9th-10th November 2020. – 2020. – P. 5237-5242.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторах:

Садыкова Гульнара Васильевна (г. Казань, Россия), кандидат филологических наук, доцент, PhD, доцент кафедры романо-германской филологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: gsadykova2015@mail.ru

Каюмова Альбина Рамильевна (г. Казань, Россия), кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры романо-германской филологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: alb1980@yandex.ru