

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Томский государственный педагогический университет»

На правах рукописи



Штерн Ольга Владимировна

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С РАЗНЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ
(НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ)

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени кандидата
педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Поздеева Светлана Ивановна

Томск – 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. Теория и практика образовательной коммуникации обучающихся в начальной школе	18
1.1. Образовательная коммуникация: история становления и характеристики понятия.....	18
1.2. Характеристика разных групп обучающихся начальной школы как участников образовательной коммуникации.....	29
1.3. Анализ ситуаций образовательной коммуникации в практике начального образования.....	42
Выводы по первой главе.....	66
ГЛАВА 2. Опытнo-экспериментальная работа по апробации модели организации образовательной коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями	69
2.1. Обоснование педагогических условий и модели организации образовательной коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями (пробно-поисковый этап ОЭР).....	69
2.2. Апробация модели организации образовательной коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями (формирующий этап ОЭР).....	80
2.3. Анализ результатов апробации модели образовательной коммуникации (контрольный этап ОЭР).....	102
Выводы по второй главе.....	130
Заключение	133
Список литературы	136
Приложения	163
Приложение А. Речевая ситуация «Это можно, это нет».....	163
Приложение Б. Бланк социометрического опроса.....	164
Приложение В. Рефлексивная карта урока.....	166

Приложение Г. Комплекс подготовительных упражнений на установление положительного контакта между детьми.....	167
Приложение Д. Банк активных приемов обучения, которые можно использовать при индивидуальной и групповой форме работы с разными группами обучающихся.....	171
Приложение Е. Пример продукта проектного задания «Разными способами»...	177
Приложение Ж. Пример заполненной экспертной карты оценки на диагностическом уроке.....	178

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Модернизация системы российского образования направлена на создание лично-развивающей системы обучения, построенной на комплексном подходе к организации процесса развития личности каждого его участника. В этой связи в соответствии с ФГОС НОО и ФГОС ООО образовательное учреждение должно подготовить обучающегося, соответствующего портрету выпускника начальной и основной школы, который будет обладать определенным набором общеучебных умений, личностных качеств и характеристик [151, 152].

Согласно закону от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» каждый человек имеет право получать образование вне зависимости от пола, расы, языка, в том числе дети с особенностями развития. Более того, помощь и необходимые условия детям с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) обеспечиваются посредством инклюзивного образования. В статье «особые понятия» ФЗ определяет инклюзивное образование как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей». Также закон подчеркивает необходимость содействия одаренным обучающимся, которые проявляют способности в учебной и научно-познавательной сфере [150].

В настоящее время наблюдается прогрессирующая тенденция совместного обучения в одном общеобразовательном классе детей с разными образовательными потребностями и возможностями: нормотипичных (детей, развивающихся согласно возрастной норме), детей с ОВЗ, одаренных детей, детей-инофонов, семьи которых мигрировали в Россию из стран ближнего зарубежья.

В связи с необходимостью совместного обучения детей с разными образовательными потребностями педагоги вынуждены выстраивать учебно-

воспитательный процесс таким образом, чтобы каждый обучающийся смог достигнуть личностных, предметных и метапредметных результатов. ФГОС НОО признает решающую роль в личностном, социальном и познавательном развитии ученика не только содержания образования, но и способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса [152]. Для достижения предметных и метапредметных результатов на уроках иностранного языка целесообразна организация совместной деятельности, посредством которой обучающиеся будут иметь возможность развивать умения устной речи (ведения диалога), овладевать культурой общения на иностранном языке на элементарном уровне. Однако в ситуации обучения класса с разнородным составом педагог сталкивается с трудностями организации образовательной коммуникации детей на уроке, так как не владеет достаточными знаниями о том, как продуктивно сформировать группы, подгруппы, пары, чтобы каждый участник взаимодействия вне зависимости от его личностных особенностей и образовательных потребностей смог справиться с поставленной учебной задачей.

Согласно результатам проведенного соискателем анкетирования учителей иностранного языка (14 человек), работающих в начальных классах с разнородным составом обучающихся, наиболее часто педагоги испытывают трудности, связанные с вовлечением всех детей в совместную деятельность, поддержании интереса на протяжении выполнения учебного задания в группе; распределением обязанностей внутри учебной группы. В процессе образовательной коммуникации обучающиеся с разными образовательными потребностями и возможностями затрудняются в установлении контактов, нахождении способов продуктивного взаимодействия, что отрицательно влияет на формирование предметных и метапредметных результатов. Реализация образовательной коммуникации как организации совместной деятельности обучающихся разнородного состава между собой с учетом их личностных особенностей и потребностей, а также с учетом специфики обучения иноязычному общению поможет установить эмоционально-положительные

отношения между участниками совместной деятельности, позволит обучающимся через продуктивное взаимодействие, обсуждение, проговаривание усвоить определенный программный материал.

Степень разработанности темы исследования. Над проблемой образовательной коммуникации работали ученые О. Б. Даутова, Е. Л. Дорошок, С. Ю. Карпук, Т. И. Краснова, О. А. Матьяш, Н. В. Примчук, А. И. Шутенко и другие. Образовательная коммуникация исследовалась как совокупность приемов передачи, трансформации информации в рамках образовательного процесса, как форма социальной коммуникации, как интерактивное взаимодействие субъектов, как конструктивный диалог [47-49, 55, 76, 89, 109, 142, 202].

Исследование совместной деятельности как соорганизации педагогов и детей отражено в научных и научно-методических работах Г. Н. Прокументовой, С. И. Поздеевой и др. В исследованиях представлена концепция педагогики совместной деятельности, в которой воспитание заключается в вовлечении педагогом ребенка в совместную деятельность [143-146, 133-138].

Исследования в области развития личности, социальной адаптации, особенностей взаимоотношений в дошкольный, младший школьный, подростковый периоды представлены в работах А. Г. Асмолова, Л. И. Божович, В. С. Мухиной, Л. Ф. Обуховой, Д. Б. Эльконина и других. Авторами обозначены закономерности развития ребенка, отражены этапы становления личности, которое происходит через социализацию, игру, обучение в школе [12, 20-22, 114, 121, 204-205].

Исследованиям в области инклюзивного образования посвящены научные и научно-методические работы как зарубежных, так и отечественных ученых. С. В. Алехина, В. М. Астапов, Т. С. Зыкова, В. В. Коркунов, В. А. Лебединский, В. И. Лубовской, Н. Н. Малофеев, М. И. Никитина, М. С. Певзнер, Е. Г. Речицкая, Т. В. Фуряева, Н. Д. Шматко, Г. А. Цукерман и другие занимались проблемой интегрированного, специального обучения, особенностями развития детей с ОВЗ [8, 13, 64, 85-86, 94, 96, 99-102, 118, 32, 148, 189, 100, 195]. Авторы исследовали трудности, с которыми сталкиваются такие дети, специфику их поведения в

процессе обучения, взаимодействия со взрослыми и детьми. Зарубежные ученые С. Thomas, M. Schmidt, P. Walker, J. Webb, L. Florian, D. Packard, D. Pullin, E. Wright и другие разрабатывали систему и принципы реализации инклюзивного обучения, специфику обучения детей с ОВЗ [240, 235-236, 215, 230, 215]. Изучение особенностей социальной и языковой адаптации детей-инофонов в общеобразовательном учреждении мы можем проследить в работах Г. Ж. Фахрутдиновой, В. И. Тесленко, Е. А. Железняковой, Н. А. Маркиной, М. В. Стуриковой, В. Mohan и других [186, 182, 58-59, 105, 174, 223].

Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Ф. Гальтон, Б. М. Теплов, В. Н. Мясищев, Д. Б. Богоявленская, А. И. Савенков, Е. И. Николаева, А. М. Матюшкин и другие в своих работах исследовали специфику одаренности, особенности развития одаренных детей, в том числе особенности их интеллектуального развития и необходимость индивидуального подхода к ним [35-36, 155, 42, 181, 79, 19, 157, 110].

Большое количество научных и исследовательских работ посвящено отдельно изучению детей, развивающихся согласно возрасту, детей с ОВЗ, одаренных школьников, детей-инофонов. Однако недостаточно педагогических исследований, изучающих особенности взаимодействия в учебном процессе детей из разных групп, в том числе в образовательной деятельности на уроках и внеурочных занятиях по иностранному языку. Не установлены типы продуктивной коммуникации детей с разными личностными особенностями и потребностями, реализация которых ведет не только к позитивному межличностному общению детей, но и к достижению предметных и метапредметных результатов обучающихся начальной школы.

Актуальность и степень разработанности проблемы указывают на следующие **противоречия** в педагогической теории и практике:

- между направленностью современного общества на инклюзию, необходимостью совместного обучения детей с разными образовательными потребностями и возможностями в одном общеобразовательном классе и

недостаточной изученностью способов эффективного взаимодействия таких детей в образовательном процессе;

- между требованиями ФГОС НОО к организации взаимодействия участников образовательного процесса и недостаточной разработанностью моделей организации образовательной коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями, направленными на достижение образовательных результатов;

- между необходимостью учета индивидуальных познавательных, социальных и речевых особенностей младших школьников и профессиональными затруднениями педагогов в организации совместной деятельности детей с разными образовательными потребностями на уроках и внеурочных занятиях по иностранному языку.

Необходимость разрешения данных противоречий предопределила **проблему исследования**: как организовать процесс образовательной коммуникации обучающихся начальной школы с разными образовательными потребностями и возможностями на учебном занятии по иностранному языку, способствующий достижению предметных и метапредметных результатов? Сложность и недостаточная разработанность обозначенной проблемы определили выбор **темы исследования**: «Организация образовательной коммуникации обучающихся начальной школы с разными образовательными потребностями (на примере обучения иностранному языку)».

Цель исследования: выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить продуктивные типы взаимодействия и условия организации образовательной коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями и возможностями на учебном занятии по иностранному языку в начальной школе.

Объект исследования: процесс обучения иностранному языку обучающихся начальной школы в общеобразовательном классе.

Предмет исследования: влияние продуктивных типов образовательной коммуникации обучающихся начальной школы с разными образовательными

потребностями и возможностями на формирование образовательных результатов на учебных занятиях по иностранному языку.

Гипотеза исследования основывается на предположении о том, что организация образовательной коммуникации обучающихся начальной школы с разными образовательными потребностями на учебном занятии по иностранному языку будет эффективна, если будет:

- уточнено понятие «образовательной коммуникации» применительно к младшему школьному возрасту и особенностям обучения иностранному языку;
- конкретизированы познавательные и речевые особенности детей с разными образовательными потребностями как участников образовательной коммуникации;
- выделены продуктивные и непродуктивные типы образовательной коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями;
- смоделирован процесс и реализованы условия организации образовательной коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями и возможностями на уроке иностранного языка.

В соответствии с поставленной целью и гипотезой исследования мы решали следующие **задачи**:

1. Уточнить содержание понятия «образовательная коммуникация» и выделить его характеристики применительно к процессу обучения иностранному языку младших школьников с разными образовательными потребностями.
2. Конкретизировать личностные особенности детей с разными образовательными потребностями как участников образовательной коммуникации в контексте их познавательного и речевого развития.
3. Эмпирически выделить продуктивные и непродуктивные типы образовательной коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями.
4. Разработать модель и условия эффективной организации образовательной коммуникации обучающихся начальной школы с разными образовательными потребностями на уроке иностранного языка.

5. Опытным-экспериментальным путем проверить эффективность реализации предложенной модели посредством организации профессиональной коммуникации с педагогами и образовательной деятельности с детьми.

Теоретико-методологическая база исследования: личностно-ориентированный подход (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, С. М. Бондаренко, Н. Г. Ничкало, И. П. Подласый, А. А. Плигин, В. В. Сериков, В. А. Сухомлинский, А. В. Хуторской, Я. Ф. Чепига, И. С. Якиманская и др.), концепция педагогики совместной деятельности Г. Н. Прокументова, С. И. Поздеева, Л. А. Никитина, концепции коммуникативного обучения (Е.И. Пассов, Н. Д. Гальскова, И. А. Зимняя, Р. П. Мильруд, Е. Wenger и др.), педагогические теории природосообразного обучения (И. Ф. Гербарт, А. Дистервег, Д. Дьюи, Я. А. Коменский, М. Монтессори, И. Г. Песталоцци и др.) [6, 26, 154, 120, 132, 131, 164, 177, 194, 207, 143-146, 133-138, 117, 124-125, 40-41, 62-63, 111, 239, 43, 52, , 56, 81-82, 113, 52].

Теоретическую основу исследования составили концепции и теории по развитию личности (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, В. С. Мухина, Л. Ф. Обухова, Н. Н. Подьяков, А. А. Смирнов, О. К. Тихомиров и др.), концепции по развитию психических функций у детей с ограниченными возможностями здоровья (Т. А. Власова, И. Ю. Коробейников, В. В. Лебединский, В. И. Лубовской, Н. Н. Малофеев, И. И. Мамайчук, Д. Пакард, М. С. Певзнер, К. А. Семенова и др.) [20-22, 35-36, 39, 46, 60, 61, 33, 114, 121, 185, 170, 32, 87, 94, 96, 99-102, 103-104, 230, 32, 163].

Методы исследования: *теоретические:* анализ философской, психологической, педагогической и методической литературы, моделирование, изучение истории вопроса, сравнительно-сопоставительный анализ; *эмпирические:* педагогическое наблюдение, анализ образовательных ситуаций учебного взаимодействия в малой группе, проведение анкетирования с обучающимися и педагогами; педагогический эксперимент; анализ педагогического опыта, изучение продуктов деятельности, диагностические

методики; методы математической статистики (критерии проверки статистических гипотез Манна-Уитни и χ^2) анализа результатов.

Опытно-экспериментальной базой исследования явились МАОУ гимназия № 13 г. Томска, МАОУ лицей № 51, МАОУ СОШ № 11 им. В. И. Смирнова г. Томска, МБОУ лицей № 26 им. М. Джалиля г. Казань, Частное общеобразовательное учреждение «Аметист», г. Химки, Московская область. В эксперименте были задействованы 663 обучающихся начальной школы и 14 педагогов.

Исследование представлено следующими этапами:

Первый этап (2015-2017 гг.) – *теоретико-аналитический*: изучение и анализ философской, психологической, педагогической и методической литературы, определение ключевых понятий исследования, анализ ситуаций образовательной коммуникации на учебных занятиях, анализ эмпирического опыта преподавания иностранного языка в начальной школе.

Второй этап (2017-2020 гг.) – *экспериментальный*: создана модель организации образовательной коммуникации; разработана и реализована ОЭР по апробации модели, в том числе, организована проблемно-творческая группа с педагогами по реализации модели в образовательном процессе начальной школы.

Третий этап (2020-2021 гг.) – *итогово-обобщающий*: обобщены экспериментальные материалы, определена эффективность реализации модели, сделаны выводы, намечены перспективы исследования, завершено оформление текста диссертации и автореферата.

Научная новизна исследования:

1) уточнено понятие «образовательная коммуникация» с акцентированием внимания на вовлеченность обучающихся с разными личностными особенностями в совместную деятельность по решению учебных задач на уроке;

2) конкретизированы личностные особенности детей с разными образовательными потребностями и возможностями как участников образовательной коммуникации: познавательные (восприятие, обработка и анализ

информации), социальные (адаптация, взаимодействие, взаимоотношения) и речевые (чтение, построение высказываний, диалогическое общение);

3) эмпирическим путем выявлены типы продуктивной, непродуктивной и нейтральной коммуникации между детьми с разными образовательными потребностями и возможностями (нормотипичных, детей с ОВЗ, детей-инофонов, одаренных);

4) обоснованы психологические, педагогические, методические условия, необходимые для реализации образовательной коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями и возможностями на уроке иностранного языка.

Теоретическая значимость исследования:

- обосновано, что образовательная коммуникация – это совместная деятельность педагога и обучающихся, обучающихся между собой, организованная на учебном занятии с учетом специфики предметного материала, личностных особенностей детей и их образовательных потребностей и возможностей;

- выделены принципы организации образовательной коммуникации: принцип вовлеченности детей с разными образовательными потребностями и возможностями в совместную деятельность на учебном занятии; принцип реализации на занятии разных видов детской активности (игровой, практической, речевой); принцип опоры на продуктивные типы взаимодействия в учебной группе и нейтрализации непродуктивных типов;

- представлена модель процесса и условий организации образовательной коммуникации на учебном занятии по иностранному языку, которая учитывает продуктивные типы коммуникации детей с разными образовательными потребностями и возможностями и позволяющие достигать предметных и метапредметных результатов;

- обоснована необходимость изменения профессиональной позиции педагога с руководителя на организатора-участника совместной деятельности и обучающей работы с педагогами по организации образовательной коммуникации детей с

разными образовательными потребностями и возможностями.

Практическая значимость работы заключается в том, что:

- реализована модель организации образовательной коммуникации, которая может применяться для общеобразовательных классов начальной школы с разнородным составом обучающихся на уроках и внеурочных занятиях по иностранному языку;

- выявлены эффективные приемы организации совместной деятельности на уроках и внеурочных занятиях по иностранному языку в начальной школе, обеспечивающие вовлеченность разных детей в коммуникацию;

- выявлены эффективные формы работы проблемно-творческой группы педагогов по развитию умений организации образовательной коммуникации на учебном занятии по иностранному языку в начальной школе;

- предложены критерии оценки образовательной коммуникации между детьми с разными образовательными потребностями на уроке иностранного языка: правильность выполнения задания; взаимоотношения между членами группы в процессе образовательной коммуникации; достижение предметного результата;

- разработан диагностический инструментарий для оценки коммуникативных умений (рефлексивная карта для обучающихся, рефлексивная анкета для учителей, экспертная карта диагностического урока);

- созданы методические рекомендации для учителей иностранного языка в начальной школе для организации взаимодействия детей с разными образовательными потребностями на занятии по иностранному языку.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Для достижения предметных и метапредметных результатов по иностранному языку обучающимися с разными образовательными потребностями и возможностями (нормотипичных, детей с ОВЗ, детей-инофонов, одаренных) целесообразно организовывать совместную деятельность как образовательную коммуникацию педагога с детьми и детей между собой. Педагог при этом выступает организатором совместной деятельности, который учитывает не только

познавательные, но и коммуникативные особенности разных групп детей, обучающихся в одном (инклюзивном) классе. Вовлечение обучающихся в образовательную коммуникацию на учебном занятии предполагает, во-первых, реализацию продуктивных типов взаимодействия между детьми с разными особенностями внутри малой учебной группы, во-вторых, учет когнитивных, социальных и речевых особенностей детей, в-третьих, специфику обучения иноязычному общению в начальной школе.

2. С точки зрения достижения учебных задач и установления позитивных межличностных отношений типы образовательной коммуникации между детьми с разными образовательными потребностями и возможностями могут быть *продуктивными, непродуктивными и нейтральными*. *Продуктивная* коммуникация эффективна для всех членов группы, когда каждый вовлечен в совместную деятельность и может включать следующие варианты: а) нормотипичные дети; б) одаренный ребенок – нормотипичный ребенок; в) ребенок-инофон – ребенок с ОВЗ; г) одаренный ребенок – ребенок с ОВЗ. В *непродуктивной коммуникации* один, оба или все члены группы не проявляют инициативы, не вступают в межличностный контакт, возникают конфликты, то есть отсутствует вовлеченность в совместную деятельность. Это: а) дети с ОВЗ; б) ребенок-инофон – одаренный ребенок; в) одаренный ребенок – ребенок с ОВЗ (при отстраненной работе одаренного); г) нормотипичный ребенок – ребенок с ОВЗ (когда последний агрессивно настроен). *Нейтральная* коммуникация более продуктивна для одного участника, когда другой член группы слабо активен и не проявляет инициативу: а) нормотипичный ребенок – ребенок-инофон; б) нормотипичный ребенок – ребенок с ОВЗ. Учет продуктивных типов создает возможность для эффективного взаимодействия детей внутри учебной группы и достижения образовательных результатов на учебном занятии.

3. Эффективная образовательная коммуникация опирается на принципы: вовлеченности детей с разными образовательными потребностями в совместную деятельность; реализации на занятии разных видов детской активности: игровой, практической, речевой и др.; опоры на продуктивные типы

взаимодействия и нейтрализации непродуктивных типов и предполагает реализацию соответствующих условий. К таким условиям относятся: а) *психологические* (использование приемов эмоционально-коммуникативной вовлеченности детей в совместную деятельность на занятии; прогнозирование и коррекция (снятие) межличностных конфликтов; организация «встреч» детей с разными возможностями), б) *педагогические* (взаимосвязь между урочной и внеурочной деятельностью через единые способы и формы организации образовательной коммуникации; осуществление постоянной обратной связи и содержательной рефлексии процесса коммуникации между детьми; реализация двойственной позиции педагога как организатора-участника совместной деятельности), в) *методические* (сотрудничество учителя с другими педагогами-предметниками, обмен между педагогами методическим опытом организации образовательного взаимодействия; подбор специальных учебных заданий, актуализирующих предметные навыки и навыки коммуникации; организация интерактивных форм работы для актуализации изученного материала в речевом взаимодействии).

4. Реализация модели построения образовательной коммуникации с опорой на продуктивные и нейтральные типы взаимодействия обучающихся с разными образовательными потребностями на уроке иностранного языка оценивается по критериям: 1) изменение профессиональной позиции педагога от руководителя к организатору-участнику совместной образовательной деятельности; 2) построение взаимных отношений между членами группы во время процесса образовательной коммуникации; 3) достижение учебных результатов, в том числе высокого уровня качественной успеваемости по предмету. Реализация модели образовательной коммуникации обеспечивает внутреннюю взаимосвязь между построением позитивных межличностных отношений и высоким уровнем качественной успеваемости в классе; между овладением педагогом двойственной позицией организатора-участника совместной деятельности и овладением детьми продуктивными типами взаимодействия.

Обоснованность и достоверность результатов проведенного исследования подтверждается теоретико-методологической основой исходных позиций; соответствием методов исследования его предмету, цели и задачам; целенаправленным анализом реальной педагогической практики начального образования; подтверждением гипотезы посредством апробации эффективности разработанной модели; непротиворечивостью полученных выводов, солидной опытно-экспериментальной базой, статистической достоверностью экспериментальных результатов.

Апробация и внедрение результатов исследования. Материалы и основные положения диссертации представлялись и обсуждались на Международных научно-практических конференциях: «Язык и культура» (Томск, 2013), «Психология и педагогика» (Липецк, 2015, 2016 «Иностранный язык и межкультурная коммуникация» (Томск, 2016), «Наука и образование» (Томск, 2016-2018), «Вопросы современных научных исследований» (Омск, 2018), «Интеграция инженерного образования и гуманитарных наук: глобальные межкультурные перспективы» (Санкт-Петербург, 2020), «Педагогика XXI века: вызовы и решения» (Томск, 2021), «Горизонты образования» (Омск, 2021). Представлялись доклады и мастер-классы на Всероссийских конференциях: «Современные тенденции языкового образования» (Томск, 2016-2019), «Наука. Технологии. Инновации» (Новосибирск, 2019). В рамках исследования реализуется грант РФФИ № 19-313-90016 «Взаимодействие младших школьников с разными образовательными потребностями на уроке иностранного языка через образовательную коммуникацию».

Основные научные результаты диссертации опубликованы в журналах Перечня ВАК (3 статьи), в научных изданиях, индексируемых в международной базе Scopus (2 статьи). Общий список публикаций – 15 наименований.

Личный вклад соискателя заключается в аналитическом обобщении эмпирического опыта преподавания иностранного языка в начальной школе: анализе ситуаций образовательной коммуникации обучающихся начальной школы, выделении разных типов образовательной коммуникации, в разработке и

апробации модели и условий организации образовательной коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями, организации опытно-экспериментальной работы с педагогами и обучающимися, обобщении и интерпретации полученных результатов.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения и списка литературы, включает 7 приложений, 22 таблицы, 6 рисунков.

ГЛАВА 1. Теория и практика образовательной коммуникации обучающихся в начальной школе

1.1. Образовательная коммуникация: история становления и характеристики понятия

В современном мире коммуникативные умения являются основополагающим условием успешности в социальной жизни индивида [227, 241]. Согласно ФГОС НОО развитие коммуникативных универсальных учебных действий (далее – УУД) определяется как необходимый компонент личностного развития обучающихся, как условие их успешной социализации. Коммуникативные УУД включают в себя: уважительное отношение к иной точке зрения; готовность выслушать и слушать партнера по общению (собеседника); умение логически верно построить, сформулировать высказывание; умение аргументировать свое мнение; посредством сотрудничества, обсуждения, конструктивного взаимодействия быть способным разрешать конфликты [152]. В современной школе коммуникация становится не только средством, но и предметом обучения: дети учатся общению и учатся посредством общения. Для осмысленного, глубокого представления и понимания образовательной коммуникации считаем необходимым обратиться к истокам становления этого понятия, проследить его развитие, а также рассмотреть определения «коммуникации» в различных науках и дисциплинах.

Рассмотрение истории становления понятия мы начали с Античного времени. На рисунке 1 представлено понимание, интерпретация понятия «общение» в Античности, так как само слово «коммуникация» появляется только в XIV веке в значении «передача, сообщение».

В период Средневековья, несмотря на тот факт, что в XI веке учреждаются университеты, где проходят лекции (монолог-трансляция информации, знаний) и диспуты (диалогическое взаимодействие), наблюдалась религиозная

направленность любой информации и отсутствие сотрудничества между педагогом и учениками как такового.

<u>История становления понятия «образовательная коммуникация»</u> (общение, взаимодействие, образовательная беседа)	
<i>Античные времена</i>	
Характер диалога/беседы: образовательный	<p style="text-align: center;">Сократ, основатель школы философии</p> <ul style="list-style-type: none"> - общение (взаимодействие между индивидами) как самый эффективный способ приобретения нового знания (добродетель), развития и формирования образованной личности [77]. - посредством общения (в процессе диалога, полилога) происходит осмысление бытия, рождается мысль [77, 180]. - метод Сократа (Протагор: «прекрасно спрашиваешь...» [130]): через рассуждение, философствование (майевтика), побудительные вопросы, намеки (метод агон) и т.п. вовлекал окружающих в беседу, где собеседники могли подолгу размышлять о мироздании, бытие, тем самым совершенствоваться и познавать себя, то есть быть в гармонии с собой <p style="text-align: center;">увлечательная образовательная деятельность [180].</p>
	<p style="text-align: center;">Демокрит</p> <ul style="list-style-type: none"> - общение не только процесс говорения, а вместе с тем и добрые мысли, хорошие поступки - умение мыслить, владение риторикой (вести беседу, убеждать оппонента в своей точке зрения) <p style="text-align: center;">≡ образованность индивида.</p>
Характер диалога/беседы: образовательный	<p style="text-align: center;">Платона. Академия Платона</p> <ul style="list-style-type: none"> - результат эффективного общения – это новое знание и обогащение речи. - личность как носитель знаний может быть полезна социуму и может разделить знания с другими только в процессе общения и взаимодействия с другими людьми [233]. в Академии: образовательная деятельность протекала в рамках сотрудничества, посредством обмена мыслями, идеями, теориями, знаниями [2]. - ученики и учителя пребывали в процессе постоянного взаимодействия и общения между собой. То есть, прослеживался непрерывный мыслительный процесс и развитие личности [130 с.57]
	<p style="text-align: center;">Аристотель («Политика»)</p> <ul style="list-style-type: none"> - гражданин, представитель социума несостоятелен, если: неспособен вести беседу (вступать в речевое взаимодействие) [139] - уникальность и особенность человека: способность общаться (речь) и выражать эмоции, сопереживать, отличать добродетель от зла - умение вести диалог (уровень владения речью) ≡ уровень интеллектуального развития индивида [10].
Характер общения: социальный	<p style="text-align: center;">Эпикур</p> <ul style="list-style-type: none"> - только в дружеской беседе, по обоюдному согласию, общение эффективно и истинно [107].
Характер общения: образовательный	<p style="text-align: center;">Цицерон</p> <ul style="list-style-type: none"> - индивид, владеющий интеллектом – индивид, способный осуществлять диалог / полилог
Характер общения: социальный	<p style="text-align: center;">Сенека</p> <ul style="list-style-type: none"> - предложил новый способ философствования через игру, подшучивание, нравоучения – диатриба [24] - общение: основополагающий аспект социальной жизни гражданина
Характер общения: образовательный	<p style="text-align: center;">Аврелий М.</p> <ul style="list-style-type: none"> - человек живет в процессе общения и ради общения - любой диалог, беседы может стать образовательным, воспитательным
<p style="text-align: center;">Плотин</p> <ul style="list-style-type: none"> - общение истинно только в единении с Богом, где достигается атараксия 	

Рисунок 1 – Становление понятия «образовательная коммуникация»
в Античное время

Схоластика и догматизм являлись основой общения и взаимодействия. Согласно теологу Августину, истинная беседа возможна только с церковью.

В эпоху Ренессанса развитие и становление понятия «образовательная коммуникация» представлены на рисунке 2.

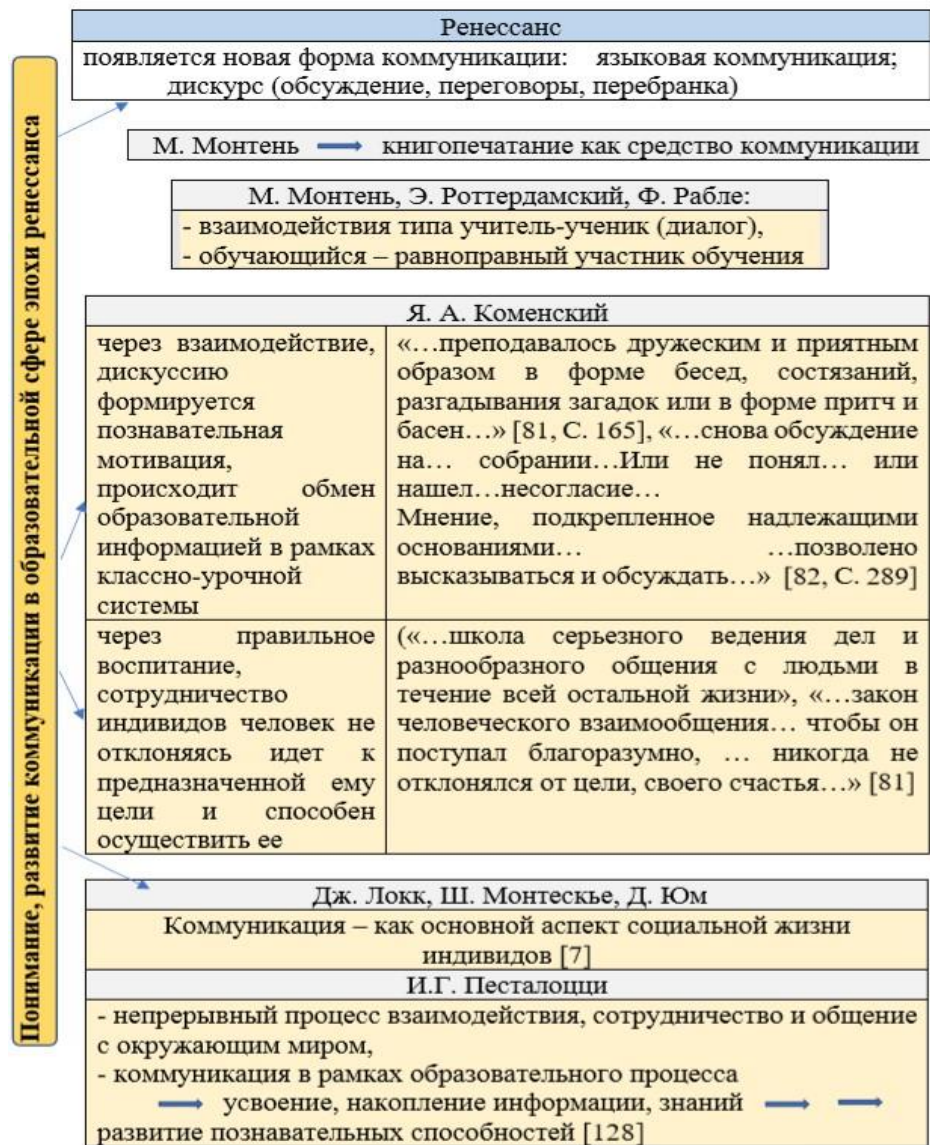


Рисунок 2 – Становление понятия «образовательная коммуникация»

в эпоху Ренессанса

Новейшее время характеризуется как период реформаторской педагогики, следовательно, отношение и понимание коммуникации в пределах учебного процесса менялось соответственно направлению определенной педагогической системы: а) экспериментальная: основной упор направлен на развитие познавательных способностей; коммуникация, взаимное сотрудничество педагога

и обучающихся не являлось приоритетным направлением в процессе обучения (А. Бине: определение познавательных, умственных способностей детей посредством тестирования); б) технократическая: коммуникация, взаимодействие и сотрудничество между участниками образовательного процесса уходит на задний план.

В начале XX века появляются педоцентрированные системы обучения (ребенок в центре педагогического процесса, ориентация в первую очередь на его интересы и потребности) (см. рис. 3).

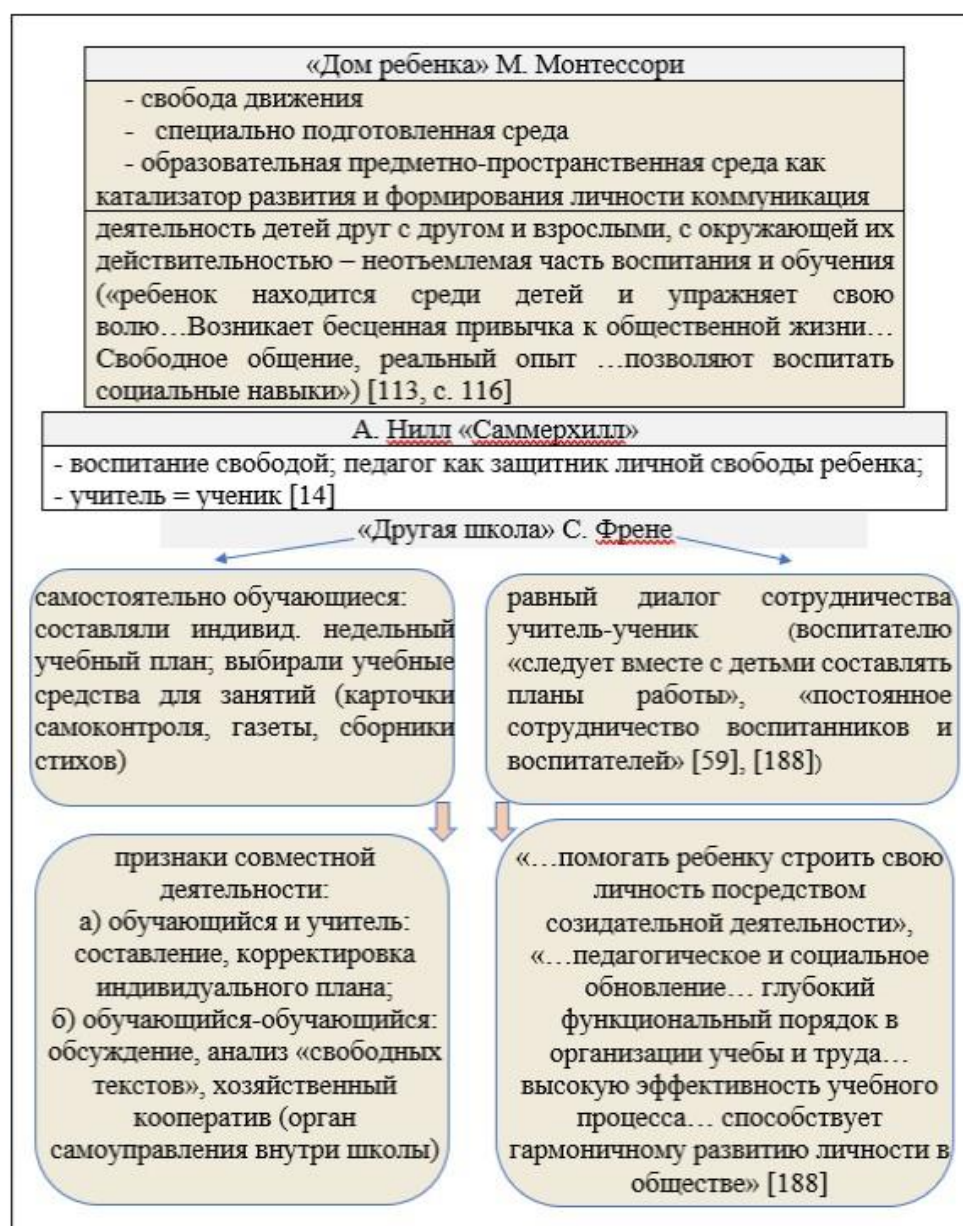


Рисунок 3 – Педоцентрированные системы XX века

В Советской России 20-е годы охарактеризованы как экспериментальный период. В это время система образования, учитывая мировой, зарубежный опыт развития педагогики, пробует различные формы и методы обучения. В данный период организуется внеклассная воспитательная работа, появляется пионерское движение, учреждаются летние школы, школы-коммуны и др. А. С. Макаренко выдвинул и проверил на практике принципы создания и педагогического руководства детским коллективом, методики трудового воспитания. В центре была комплексная система обучения. Таким образом, обучающиеся получали знания через метод проектов (практическое выполнение, реализация заданий), посредством лабораторно-бригадного метода дети в группах самостоятельно работали, между собой распределяли обязанности, обозначали цель, ставили задачи и т.п., то есть прослеживается взаимодействие обучающихся, совместная деятельность, сотрудничество. Однако в 30-е годы возвращается классно-урочная система и до 80-х годов XX столетия реализуется авторитарная система образования, взаимодействие по типу «обучающийся-обучающийся» практически не происходит [200].

В 1992 году в РФ (г. Москва) был учрежден и организован образовательный проект «Педагогика сотрудничества». Благодаря сотрудничеству Министерства образования РФ с Францией регулярно проводятся стажировки педагогического состава в дружественной стране по системе С. Френе. Развитию данного проекта способствовала деятельность Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталова, С. Н. Лысенковой и др. В рамках проекта реализовывалось равноправие педагога и обучающихся: сотрудничество, интерактивное взаимодействие (взросло-детское и детское) [9, 45].

В 1990 г. группой педагогов и управленцев под руководством Г. Н. Прозументовой была организована Школа совместной деятельности (МБОУ СОШ № 49 г. Томска). Основным принципом совместно-деятельностного подхода является «двухсубъектность» содержания образования. Ученым были разработаны модели организации совместной деятельности (авторитарная («урок-задание»), лидерская («урок-

проблематизация»), партнерская («урок-диалог»), которые были положены в основу типологии совместного действия ребенка и педагога [145]. И в настоящее время «Школа совместной деятельности», основанная Г. Н. Прокументовой, реализует ценности этой новой системы взаимодействия. Более того, реализуется образовательная программа «Построение открытого совместного действия педагога и ребенка в начальной школе» под руководством С. И. Поздеевой [133]. Следовательно, появилась школа, где педагогическая система становится организацией педагогов и детей. Здесь в совместной деятельности актуализируется личный опыт педагога и приобретенный опыт ребенка, то есть прослеживается диалогизация содержания совместной деятельности, которая обуславливается вовлеченностью в процесс как обучающегося, так и педагога. Дети вместе с учителем обсуждают, организуют, выстраивают совместную деятельность. Педагог устанавливает отношения с ребенком в «сопереживающем понимании», создает вокруг него «атмосферу принятия». Такой контакт с ребенком способствует появлению доверия, способствует личностному росту и развитию школьника [135, с. 214].

Чтобы определить понятие «образовательная коммуникация», напомним, что слово «коммуникация» от лат. *communicatio* (*communico* - сообщаю) имеет общее значение: передача, сообщение; в военной сфере обозначается как канал связи; взаимоотношения, общение между представителями разных языков и культур: межкультурная коммуникация; в сфере средств массовой информации как процесс влияния и формирования общественного мнения, сознания под воздействием СМИ: массовая коммуникация; в социальных науках определяется как научная дисциплина [37].

Философский словарь трактует данное понятие как некую отдельную категорию, обозначающую общение между индивидами, посредством чего *homo sapiens* познает себя [187].

В психологии, согласно большому психологическому словарю, под редакцией Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко выделяют вербальную и

невербальную коммуникацию. Под первой понимается процесс целенаправленной передачи информации посредством языкового кода. Невербальная коммуникация может либо дублировать вербальную, либо поддерживать ее через психическое содержание (эмоциональное, мотивационное) [23].

Практическая психология трактует коммуникацию как смысловой акт социального взаимодействия, а также считает коммуникацию близкой к понятию «общение», однако определяет его как более широкое. Коммуникация – это связь, система, в которой протекает обмен информацией между ее участниками (адресант – адресат). Онлайн энциклопедия практической психологии «Психологос» дает определение коммуникации не только как передачи какого-либо сообщения, но и как целенаправленного, адресного воздействия одного участника коммуникации на другого (его мнение, взгляды), построенного на рациональной основе [169, 83].

Таким образом, «коммуникация» в психологии делится на вербальную и невербальную и понимается как смысловое взаимодействие, система, где происходит передача и обмен информацией посредством языкового кода, в которой происходит целенаправленное воздействие на мнение собеседника.

В педагогике отдельно выделяют педагогическую коммуникацию, которая многими учеными приравнивается к педагогическому общению (И. А. Зимняя, В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев и др.). Исследователи считали педагогическим общением организацию взаимоотношений между педагогом и учеником посредством различных коммуникативных средств, через которые происходит обмен информацией и воспитательное воздействие на ученика. В процессе педагогической коммуникации наблюдается социально-психологическое взаимодействие «учитель – ученик», инициатором и активатором которого всегда выступает педагог [73].

Однако некоторые исследователи четко разделяют понятие «общение» и «коммуникация». Так, известный философ и культуролог М.С. Каган обозначает, что общение обусловлено свободой (свобода вхождения в процесс общения), в то время как коммуникация нацелена на то, чтобы обязать реципиента получить

информацию, обработать, усвоить. Если целью общения является объединение, создание общности, то цель коммуникации - передача сообщения (информации) [70].

В лингвистике коммуникация определяется как коммуникативная функция языка, как речевая деятельность. Американский ученый, лингвист Ноам Хомский налагает на коммуникацию именно функцию говорящего (определяет коммуникацию только как вербальную), называет коммуникацию «интригой», в которой говорящий приводит события, действия, а собеседник в свою очередь, используя свои собственные внутренние ресурсы, старается наиболее удачно отразить ее в себе [193].

Ученые-социологи понимают коммуникацию как социальный процесс, в котором протекает взаимодействие между членами общества.

Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин в словаре научно-методических терминов и понятий определяют коммуникацию как специфический вид деятельности, целью которой является взаимодействие и взаимопонимание через обмен информацией между участниками коммуникации. Участниками коммуникации могут выступать как люди, так и организации, общества, государства. Часто коммуникация понимается как общение между двумя и более людьми. Однако в то же время существует внутренняя коммуникация (персональная), которая осуществляется через канал внутренней речи [3, с. 106].

Очевидно, что понятие «коммуникация» в науке многогранно и многоаспектно. Понятие имеет множество определений и различные подходы и в общем определяется как некая связь между объектами [37, с. 21]. Основываясь на проанализированных определениях понятия «коммуникация», возможно выделить следующие характеристики, признаки коммуникации:

- коммуникация в широком смысле – сообщение, передача;
- коммуникация как основной аспект социальной жизнедеятельности;
- прагматическими единицами коммуникации являются коммуникативные акты (интенции), осуществляющиеся с помощью речевого действия для решения определенных коммуникативных задач;

- коммуникация всегда целенаправленна (обмен информацией, передача сообщения);
- коммуникация может воздействовать на взгляды, мнения участников коммуникации;
- результатом коммуникации является интерпретация переданного сообщения; усвоение информации [7].

Согласно теории Хайдеггера, коммуникация порождает взаимодействие («...делает возможным само взаимодействие») [190]. В рамках нашего исследования коммуникация также имеет смысл взаимодействия между ее участниками.

Мы придерживаемся понимания понятия «взаимодействия» (точнее взаимодействия в речи или речевого взаимодействия), предложенного Э. Г. Азимовым и А. Н. Щукиным, умение вести диалог, воспринимать, понимать интонационные, эмоциональные сигналы, умение правильно выбрать речевые средства для взаимодействия с собеседником: умение начать, продолжить, закончить беседу [3]. Такого рода коммуникацию мы наблюдали, исследовали, анализировали в образовательном процессе в рамках определенной предметной области (иностраный язык) между педагогом и обучающимися и между обучающимися в процессе совместной деятельности. Под совместной деятельностью понимается деятельность, в которой происходит обмен мыслями, идеями, где создается что-то новое, приобретается личный опыт, происходит личностное развитие [146]. Таким образом, мы связываем образовательную коммуникацию с организацией совместной деятельности педагога и детей, в которой происходит достижение образовательных результатов: предметных, метапредметных, личностных.

В первом десятилетии XXI века как отдельный самостоятельный термин словосочетание «образовательная коммуникация» стало появляться в статьях, научных работах современных исследователей. Так, Н. В. Примчук «образовательной коммуникацией» называет конструктивный диалог, который синтезирует в себе гармоничное достижение целей, регламентируемых

образовательным стандартом, и собственных образовательных целей. Исследователь применяет данное понятие к студентам педагогических вузов, будущим учителям, отмечает необходимость овладения «образовательной коммуникацией для себя» (способ взаимодействия с различными субъектами образования для достижения личных образовательных целей: поиск себя, осознание себя в будущей профессии) и «образовательной коммуникацией для других» (взаимодействие студента с различными субъектами образования для достижения образовательных целей, определяемых образовательным стандартом) [142].

Иное понимание образовательной коммуникации мы встречаем в диссертации С. Ю. Карпук. Исследователь определяет ее как интерактивное взаимодействие субъектов, находящихся в образовательном процессе, которое протекает во время переработки информации и которое нацелено на присвоение смыслового согласования и понимания содержания образования [76].

Кандидат философских наук Е. Л. Дорошок в своих исследованиях обозначает образовательную коммуникацию как форму социальной коммуникации, как систему межличностных взаимоотношений индивидов, как среду для личностного и профессионального становления человека [55].

В исследованиях Ю. И. Архиповой под образовательной коммуникацией понимается прежде всего педагогическое взаимодействие, которое направлено на процесс интеллектуального и эмоционального обмена информацией при освоении содержания образования через коммуникативные ситуации [11].

В центре проблем развития образования Белорусского государственного университета специалисты считают коммуникацию в образовании и образовательную коммуникацию взаимозаменяемыми и определяют как «нечто образующее», как метафору «содержательное содержание», в котором протекает образовательное взаимодействие преподавателя и студента вокруг программного материала [89].

Следует отметить, что словосочетание «образовательная коммуникация», часто применяемое во множественном числе как «образовательные коммуникации», возможно наблюдать в научных работах О. И. Матяш, А. И. Шутенко, О. Б. Даутовой и др. Исследователи определяют образовательные коммуникации как некую категорию, совокупность определенных приемов и механизмов передачи специальной информации в рамках образовательного процесса. В высшей школе под образовательными коммуникациями следует понимать процесс организации, передачи и трансформации информации (дидактический, иллюстративный, справочный и т.д. материалы), которая непосредственно отражает содержание обучения в определенном профессиональном секторе [48, 109, 202, 203].

На наш взгляд, понятие «образовательная коммуникация» применительно к контексту общего образования включает *следующие характеристики:*

- взаимодействие участников протекает в рамках образовательной деятельности на уроке и внеурочном занятии в конкретной предметной области; эта деятельность направлена на достижение предметных, метапредметных и личностных результатов с учетом специфики образовательной области;
- реализация образовательной коммуникации на учебном занятии означает вовлеченность обучающихся в совместную деятельность, т.е. участие в ней и влияние на нее; быть вовлеченным – это значит находиться внутри процесса и влиять на него;
- участниками образовательной коммуникации на учебном занятии могут выступать: педагог ↔ обучающийся; обучающийся ↔ обучающийся; микрогруппа обучающихся ↔ микрогруппа обучающихся;
- в процессе совместной деятельности педагога и обучающихся через общение (обсуждение, проговаривание, обмен) происходит осмысление и усвоение изучаемого программного материала в рамках конкретной образовательной области.

Формирование и развитие коммуникативных умений у младшего школьника является необходимым аспектом для формирования гармоничной

личности ребенка и его успешной социализации. Более того, формирование и развитие данных умений является одной из задач обучения иностранному языку. Поэтому образовательную коммуникацию применительно к обучению иностранному языку целесообразно считать отдельным компонентом обучения вместе с компонентами процесса обучения, выделенными Ю. К. Бабанским: цель, содержание обучения; дидактические условия (стимулирующе-мотивационный компонент); формы и методы преподавания и учения (операционно-деятельностный компонент); анализ, самоанализ результатов [15].

Таким образом, мы определяем образовательную коммуникацию применительно к процессу обучения иностранному языку младших школьников как совместную деятельность педагога и обучающихся, обучающихся между собой, организованную с учетом специфики предметного материала и личностных особенностей детей (познавательных, речевых и др.). Ребенок как субъект коммуникации вовлечен в совместную деятельность на учебном занятии через выстраивание разнообразных межличностных контактов при решении учебных (предметных) задач. Следовательно, задача педагога – вовлечь детей с разными образовательными потребностями в совместную деятельность на занятии.

1.2. Характеристика разных групп обучающихся начальной школы как участников образовательной коммуникации

Термин «образовательные потребности» используется во ФГОС НОО, п. 18: «Основная образовательная программа НОО должна учитывать тип и вид образовательного учреждения, а также образовательные потребности и запросы обучающихся...» [152]. Более того, стандарт обозначает особые образовательные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, отдельно отмечает реализацию образовательных потребностей и развития потенциала одаренных детей. Таким образом, неоднородность состава в одном

общеобразовательном классе является предпосылкой существования разных образовательных потребностей [152]. Согласно общей и социальной педагогике, образовательные потребности понимаются как способ развития личности, как потребности в овладении знаниями, умениями и навыками, а также качествами, которые необходимы ребенку для решения определенных жизненно важных задач (социализация, личностный рост, самоопределение).

В соответствии с федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» каждый имеет право на образование независимо от пола, расы, языка, в том числе обучающийся с особыми образовательными потребностями [150]. Таким образом, согласно ФГОС НОО и ФГОС ООО (основного общего образования) школа должна подготовить ученика, соответствующего портрету выпускника начальной, затем основной школы, ученика с определенным набором личностных качеств, характеристик и умений, при этом сохранив индивидуальность, т.е. возможности и потребности каждого [152, 151, 201].

Таким образом, в одном классе совместно обучаются дети, развивающиеся согласно возрастной норме (нормотипичные дети), дети с ОВЗ, инофоны, одаренные. Особенности взаимодействия между ними мы будем рассматривать применительно к урокам иностранного языка в начальной школе. Следовательно, важно отметить, что необходимым аспектом при обучении иностранному языку считается моделирование (организация) коммуникативного процесса. По этой причине педагогу целесообразно воссоздать на занятии процесс реального речевого общения, взаимодействия, сотрудничества. Одна из основных задач обучения иноязычному общению – формирование и развитие коммуникативных умений и навыков на любом этапе обучения, для любых категорий обучающихся, для всех возрастных групп [90]. Таким образом, каждую группу детей мы рассматривали через их способность сотрудничать, коммуницировать в совместной образовательной деятельности.

Нормотипичные обучающиеся составляют основную часть класса. Характеристики ребенка, посещающего начальную школу, по данным

В. С. Мухиной, Л. Ф. Обуховой определяются наиболее значимым событием в его жизни – поступление в школу, знакомство с первым учителем, одноклассниками, учебной деятельностью и т.д. Младший школьный возраст – период смены детского «хочу» на взрослое и осознанное «я должен», «нужно» [114, 121]. Происходит осознание смены социального пространства, появления новых человеческих взаимоотношений с учителем, одноклассниками; усвоение специальных психофизических и психических действий, способствующих развитию и усвоению УУД [12, 209]. У ребенка успешно выстраиваются отношения с участниками образовательного процесса, если он успешно взаимодействует, выстраивает общение со сверстниками и окружающими его людьми [114]. В среднем в одном общеобразовательном классе обучаются 25 детей, каждый ребенок со своими интересами и характером. Поэтому неизбежно возникают правила общения, и, как следствие, происходит стандартизация условий жизнедеятельности младшего школьника в новом социуме [210].

Это, в свою очередь, усиливает психическую напряженность обучающегося. Ужесточение условий приводит к стрессогенной ситуации и может оказать влияние как на поведенческие реакции ребенка, так и на физическое здоровье. Как следствие, возможны проявления отклонений: заторможенность, гиперактивность. Это может привести к снижению волевой активности ребенка, появлению страхов. Но важно, что так и формируются, и развиваются адаптационные механизмы личности. Большинство детей успешно справляется с этим, они способны приспособиться к новым появляющимся условиям. Таким образом, учебная деятельность становится ведущей в жизни ребенка, рефлексия развивается, ребенок постепенно осознает свой социальный статус школьника [114].

В младшем школьном возрасте дети испытывают, переживают различные перипетии отношений. Через межличностные отношения происходит принятие и осознание способов социального взаимодействия людей. Возникает искусственно смоделированная кем-то, а жизненно необходимая потребность – отстаивать свою позицию, мнение. Это способствует определению меры

самостоятельности, рамок свободы каждого ребенка в обществе. Л. С. Выготский отмечал, что модель индивидуального поведения проявляется именно через коллективное взаимодействие [35], то есть у школьника возникает необходимость *личностного определения места в коллективе*. При успешно протекающей социальной адаптации личностное определение места в коллективе происходит бесконфликтно. Он вступает в контакт с одноклассниками, может проявлять свою точку зрения, позицию. В противном случае, определение своего места в данном социуме становится трудностью для ребенка, и при образовательном взаимодействии с одноклассниками возникают коммуникативные барьеры. На уроке иностранного языка такого рода препятствия чаще всего отражаются в молчании ребенка, его нежелании отвечать и сотрудничать, в ответах только на родном языке.

Таким образом, общими характеристиками нормотипичных детей являются: во-первых, в плане физиологического развития: активный физический рост организма; возникновение повышенной утомляемости, если физическое развитие опережает нервно-психическое развитие; новообразования: произвольность; рефлексия. Во-вторых, в плане социальной ситуации: определение социального места – школьника (возможен возрастной кризис – семилетнего возраста); ведущая деятельность – учение (следовательно, адаптация к новому распорядку дня); смена взаимоотношений с родителями, сверстниками (необходимость коллективного взаимодействия); укрепление внутренней позиции «я» [205].

Обучающиеся с ОВЗ. В нашем исследовании участвуют дети с ОВЗ, которым показана, рекомендована полная постоянная интеграция в образовательный процесс. Исследования об инклюзивном образовании представлены в работах российских ученых: С. В. Алехиной, В. М. Астапова, Т. С. Зыковой, В. В. Коркунова, В. А. Лебединского, В. И. Лубовского, Н. Н. Малофеева, М. И. Никитиной, М. С. Певзнер, Е. Г. Речицкой, Т. В. Фуряевой, Г. А. Цукерман, Н. Д. Шматко и др. Об особенностях поведения детей с ОВЗ пишет в своих работах доктор педагогических наук, академик РАО, директор Учреждения

Российской академии образования "Институт коррекционной педагогики" Н. Н. Малофеев [101, 99, 100]. *Постоянная полная интеграция* благоприятна для детей в том случае, когда уровень психофизического развития приближается к норме (соответственно возрасту). Тем не менее индивидуальное сопровождение обучающегося с ОВЗ является обязательным. Такой тип интеграции обозначает пребывание ребенка с ОВЗ в общеобразовательном классе с нормотипичными детьми. Если обучающийся с особенностями развития готов эмоционально и психически быть частью образовательного социума, то интеграция в учебную деятельность может быть успешной. Сегодня в массовых общеобразовательных школах и школах инклюзивного обучения часто организована полная интеграция детей с ОВЗ [245, 200]. В таких классах обычно обучаются 1-3 ребенка с ОВЗ. Время совместной образовательной деятельности не регламентируется: обучающиеся с особенностями развития в течение полного учебного дня посещают уроки с нормотипичными обучающимися. Интеграция обеспечивается силами педагогических работников образовательного учреждения. Специальная помощь должна оказываться обучающимся с ОВЗ внутри школы и во вне [102, 237, 245].

По данным Д. Паккарда, дети, развивающиеся согласно возрасту, индифферентно относятся к одноклассникам с незначительными нарушениями (поведенческие отклонения, особенности психофизического развития), а также с тяжелыми нарушениями. Более того совместное обучение не оказывает негативного влияния и воздействия на обычных обучающихся [230]. Тем не менее, важно отметить, что в США к каждому инклюзивному классу представлен дополнительный педагог, в обязанности которого входит отслеживание поведения детей с ОВЗ, оказание помощи, поддержки и коррекционного сопровождения [229].

Д. Паккард уверен, что совместное обучение нормотипичных детей и детей с ОВЗ способствует нормализации социальной среды для реализации взаимодействия и сотрудничества с окружающей действительностью. Необходимо подчеркнуть, что чем больше ребенок отстает от возрастной

нормы, тем менее он психологически готов к процессу совместного обучения со сверстниками, развивающимися согласно возрасту [230, 239].

В соответствии с 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года дети с ограниченными возможностями включают следующие категории: дети с нарушениями слуха, зрения, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами. В рамках ОЭР нашего исследования участвовали дети с нарушениями легкой и умеренной степени (с задержкой психического развития, у которых наблюдается задержка формирования учебных навыков, имеющие особенности психофизического развития: сложности с общением, расстройство поведения; обучающиеся с детским церебральным параличом (нарушения опорно-двигательного аппарата) с сохранностью интеллекта; дети, у которых диагностированы незначительные нарушения органов слуха, зрения и речевого развития).

По причине того, что дети с особенностями развития имеют нарушения в сфере социализации, коммуникации, области познания, их ожидают трудности при обучении иностранному языку, следовательно, могут возникать препятствия на пути развития коммуникативных УУД. По нашим наблюдениям это: непонимание реплик педагога, обращенных как к ребенку, так и к классу в целом; отсутствие реакции ребенка на реплику-стимул учителя (собеседника); отвлечение внимания на посторонние объекты, внезапная инициатива разговора с кем-либо (как психологическая защита от страха быть непонятым, сделать ошибку) вместо ответа на обращенный вопрос / реплику; ответ на родном языке [106, 230, 222, 94, 32].

Причины появления трудностей коммуникативного характера у детей с ОВЗ могут быть как физиологические, так и психологические: первая трудность – страх отвечать, боязнь вступать в диалог, остаться непонятым, не услышанным собеседником, учителем (при дислексии); нарушения фонематического слуха; проблемы при усвоении родного языка;

психоэмоциональная нестабильность на момент акта коммуникации; нарушения поведенческих реакций: трудность регуляции поведения (возможная неспособность к саморегуляции без вмешательства третьих лиц), низкая учебная мотивация или ее отсутствие [184, 211, 239, 90, 148, 168].

Ученые считают, что обучающиеся с ОВЗ испытывают стресс, часто пребывают в состоянии хронического стресса [4, 222]. В ситуации физиологической дефицитарности в процессе коммуникации стресс усиливается, – появляется стресс коммуникативный [159].

Таким образом, ребенок с ОВЗ может прибегнуть к агрессивной форме взаимодействия, общения для скрытия внутреннего стресса, страха коммуникации. Другой в это время во избежание негативных последствий, непонимания, неприятия совсем не вступает в контакт со сверстниками.

Учитывая показатели особенностей процесса взаимодействия детей с ОВЗ и нормотипичных детей (первый уровень закономерностей отклоняющегося развития: для детей всех типов дизонтогенетического развития), которые предложил В. И. Лубовской, можно дать следующую общую характеристику детей с ОВЗ. Во-первых, нарушение приема, переработки, сохранения и использования информации (искажение восприятия, интерпретации учебной информации); во-вторых, нарушение речевого опосредования (нарушение регулирующей функции речи, следовательно, запаздывание созревания в лобных структурах); в-третьих, более длительные сроки формирования представлений и понятий об окружающей действительности (нарушение психического отражения действительности, низкая интеллектуальная способность, социальная неадекватность происходящего, выпадение какого-либо вида информации (зрительного, действенного, слухового и др.); в-четвертых, высокий риск возникновения состояний социально-психологической дезадаптации [36, 94, 96, 239].

Обучающиеся-инофоны. Появление в классах детей-инофонов обусловлено внутренней и внешней миграцией в Россию граждан из бывших союзных республик. Инофоны – это дети, у которых русский язык не является родным, и

чьи семьи мигрировали на территорию РФ из стран ближнего зарубежья. Вследствие того, что они считаются носителями иной культуры и русский язык не является бытовым, инофоны владеют пороговым уровнем освоения русского языка [3, с. 79]. Так, ребенку-инофону приходится не только приспособливаться к новой культуре, к новой форме социального общения, но и принять вынужденность овладения русским языком как «рабочим» для социализации в обществе и выстраивания отношений с окружающими. Необходимо отметить, что в одном общеобразовательном классе могут оказаться дети-инофоны как представители разных языков и культур, соответственно с разным уровнем владения государственным языком РФ. Важно отметить, что слова «инофон» и «билингв» не являются синонимами. Дети-билингвы – это дети, которые владеют двумя языками, могут легко переключаться с одного на другой. Инофоны же только находятся на стадии усвоения второго языка [237].

Изучение социальной и языковой адаптации детей-инофонов в общеобразовательном классе можно проследить в работах Е. А. Железняковой, В. И. Тесленко, Г. Ж. Фахрутдиновой и др. Ученые обозначают, что для адаптации и акультуризации детей-инофонов, что, следовательно, приводит к развитию поликультурного образования и общества, необходима соответствующая профессиональная компетентность педагогов, развитие толерантности внутри образовательного учреждения [223, 231]. Исследователи выделяют особенность класса, группы обучающихся, в составе которых присутствуют дети-инофоны – разноуровневое владение русским языком. В связи с этим педагогу важно держать под контролем языковую интерференцию; владеть основами этнопедагогики, уметь предупреждать нетолерантность [58, 223]. По данным В. С. Агеева, в классах, в которых учатся дети-инофоны, межгрупповое взаимодействие становится межэтническим взаимодействием. Поэтому особую роль при установлении отношений между одноклассниками необходимо отводить культуре и поликультуре, без которой немислимо общение между народами. Проживая на территории РФ, обучающимся-инофонам приходится усваивать русский язык, принимать местные правила поведения. Следовательно,

образовательное учреждение становится для них языковой средой, где происходит общение в рамках урочной, внеурочной деятельности и в спонтанных ситуациях со сверстниками: инофон осваивает язык согласно образовательной программе и учится разговорной речи. Школа для него становится коммуникативным пространством [1, 206].

Социальная адаптация инофонов в школьной образовательной среде протекает более длительно, чем у обычных детей. Также возникает *трудность культурно-языковой адаптации*: у большинства детей-инофонов помимо сложностей освоения русского языка в раннем школьном возрасте происходит столкновение культурных привычек: осознание культурных особенностей, смена поведенческих стереотипов, и принятие их требует достаточное количество времени, терпения [57, 174].

Однако следует отметить, что нередко инофон при иноязычном общении (на уроке иностранного языка) успешно усваивает грамматический, лексический материал. Ребенок отвечает на заданный вопрос на иностранном языке адекватно ситуации, справляется с заданием, но на уроке в основном пассивен.

По причине трудности в социальной, культурно-языковой адаптации в процессе образовательной коммуникации с другими группами детей (дети, развивающиеся согласно норме, с ОВЗ, одаренные) наблюдается эмоциональная напряженность, так как инофоны испытывают стресс при межличностном общении, следовательно, по собственной инициативе редко вступают в коммуникацию. Основной причиной коммуникативного стресса является страх быть непонятым собеседником, так как первый не овладел русским языком в полной мере.

Итак, можно выделить следующие общие характеристики детей-инофонов: необходимость (вынужденность) культурной, языковой адаптации, высокая вероятность межличностных конфликтов с одноклассниками по причине непонимания друг друга (языковой барьер).

Одаренные обучающиеся. В нашем исследовании к одаренным относятся дети, которые имеют высокие достижения в области изучения иностранного языка. Педагог может «разглядеть» одаренность ребенка в предметной области (в данном случае в процессе иноязычного общения), когда обучающийся неординарно, творчески подходит к решению поставленной учебной задачи, успешно справляется с разноуровневыми заданиями, легко воспроизводит речь на иностранном языке; дает правильный ответ на какой-либо вопрос интуитивно, даже не зная о каких-то явлениях, грамматических правилах, т.е. обладает развитым лингвистическим чутьем [216].

В психологии одаренный ребенок – это индивид с высокой познавательной активностью (процесс поиска, анализа, размышления), мотивацией к обучению [110]. Развитие одаренности ребенка обусловлено совокупностью взаимодействия нескольких параметров: природные задатки обучающегося, социальная среда, непосредственно активность ребенка и его вовлеченность [42, с. 71].

Научными исследованиями детской одаренности занимались Л. С. Выготский, Ф. Гальтон, А. И. Савенков и др. О том, как одаренный ребенок проявляет себя в школе, его поведении, в своих работах пишет Е. И. Николаева, профессор кафедры прикладной психологии СГПУ им. Герцена. Ученый, учитывая факторы, которые способствуют развитию и раскрытию научного потенциала в той или иной сфере (такие как поочередность умственной деятельности и физической активности, адекватное отношение педагога к детям, принятие родителями особенностей ребенка и др.), а также аспекты, которые «убивают» фантазию и вдохновение (непонимание близкого окружения, требования прекратить фантазировать и сочинять, сравнение с «обычными» детьми), дает рекомендации родителям одаренных детей [119].

Создатель научной школы «Психология одаренности и творчества», доктор педагогических и психологических наук А. И. Савенков в своих исследованиях аргументирует необходимость правильного и своевременного диагностирования и выявления одаренности у детей, пишет об обучении одаренных детей в массовой

школе. Профессор поясняет, что при гармоничном развитии такой личности в большинстве случаев адаптация в школе протекает спокойно, контакт со сверстниками устанавливается достаточно скоро. Однако педагог должен быть готов к тому, что часто ответы, высказывания одноклассников или даже учителей могут быть подвергнуты критике, что нередко приводит к непониманию, нарушению равновесия взаимоотношений в классе [157]. Более того, ученый подчеркивает повышенную уязвимость одаренных детей, которая является следствием особенностей интеллектуального развития. При дисгармоничном типе развития детей (неравномерном или диссинхронном) опережение в интеллектуальной сфере «вытесняет», замедляет какие-либо другие процессы (физиологические, коммуникативные, процессы социальной адаптации и др.). Таким образом, в данном случае могут возникать сложности коммуникации с одноклассниками.

Характеристики одаренного ребенка, включая область изучения иностранного языка/языков: умение работать с большим объемом информации, высокая скорость ее обработки; умение концентрироваться на выполнении задания (развитая саморегуляция); внимательность к деталям; развитая лингвистическая память, лингвистическое чутье [140].

Следует отметить, что одаренные дети в своём интеллектуальном развитии опережают сверстников. В сфере изучения иностранных языков такие дети свободно владеют устной и письменной речью, способны устанавливать контакты с людьми из других стран. В образовательной деятельности, особенно при организации индивидуальной работы, одаренные обучающиеся чувствуют себя комфортно. Имея более высокий познавательный потенциал, умственное развитие, отличное от сверстников, нередко возникают трудности во взаимоотношениях в микросоциуме – в классе. Причём, как дети, развивающиеся в соответствии с возрастной нормой, не понимают и не принимают одаренного ребенка, так и наоборот. Одаренные дети, как правило, испытывают трудности в общении, установлении контактов с другими детьми. Низкая самооценка или же неадекватное притязание на лидерство, восприимчивость к критике делает

одаренных детей уязвимыми в эмоциональном отношении. Таким образом, отмечается общая тенденция к нестабильности их эмоционального состояния [181].

Как указано выше, у одаренного ребенка могут возникнуть трудности коммуникации с одноклассниками во время групповой, парной работы. Часто ребенок просто не вступает в контакт, работает автономно, так как при взаимодействии испытывает стресс. В связи с тем, что стресс связан с проблемами в общении, его можно отнести к коммуникативному стрессу, который возникает по причине нежелания быть непринятым собеседником, страха быть недооцененным, отсутствия эмоционального комфорта при коммуникации.

Обобщим в виде таблицы сравнительную характеристику групп детей с разными образовательными потребностями (см. табл. 1).

Таблица 1 – Сравнительная характеристика особенностей коммуникации детей разных групп

<i>Группа детей</i>	<i>Общая характеристика группы</i>	<i>Особенности коммуникации с учителем, с другими детьми</i>
Нормо-типичные	<ul style="list-style-type: none"> - активный физический рост организма; - при физическом развитии, опережающем развитие нервно-психическое, возникновение повышенной утомляемости; - произвольность; - рефлексия; - осознание социального статуса – школьника; - ведущая деятельность – учеба; - смена взаимоотношений с родителями, сверстниками (необходимость коллективного взаимодействия); - укрепление внутренней позиции «я» 	<ul style="list-style-type: none"> - вступает в контакт с учителем / одноклассниками; - обменивается идеями, мнениями (при устойчивой внутренней позиции – может отстаивать, аргументировать); - используя речевые и эмоциональные формы, пытается установить положительные отношения; - готов к совместной работе в паре, группе (некоторые принимают позицию лидера, инициатора, другие – исполнителя)

Продолжение таблицы 1

<i>Группа детей</i>	<i>Общая характеристика группы</i>	<i>Особенности коммуникации с учителем, с другими детьми</i>
С ОВЗ	<ul style="list-style-type: none"> - нарушение приема, переработки, сохранения и использования информации; - нарушение речевого опосредования; - более длительные сроки формирования представлений и понятий об окружающей действительности; - высокий риск возникновения состояний социально-психологической дезадаптивности; - состояние хронического стресса; - часто расстройства поведения, общения 	<ul style="list-style-type: none"> - изначально неохотно (с недоверием) вступает в контакт с учителем - иногда только с помощью (при вмешательстве педагога) вступает в контакт с одноклассниками; - при общении со сверстниками сталкивается с коммуникативными барьерами; - при установлении контакта с одноклассником / одноклассниками в образовательной деятельности при парной / групповой работе часто пассивен, отстранен; - есть желание, но боится быть отвергнутым
Инофоны	<ul style="list-style-type: none"> - русский язык не является бытовым языком; - необходимость (вынужденность) культурной, языковой адаптации; - высокая вероятность межличностных конфликтов с одноклассниками по причине непонимания друг друга 	<ul style="list-style-type: none"> - как правило, с недоверием вступают в контакт с учителем / одноклассниками; - часто не вступает в какое-либо взаимодействие первым; - при необходимости работает в парах, группе; - при совместной образовательной деятельности пассивен, неинициативен, но при вынужденной ситуации может взять на себя лидерскую позицию, проявить инициативу
Одаренные	<ul style="list-style-type: none"> - способность работать с большим объемом информации, высокая скорость ее обработки; - способность концентрироваться на выполнении задания (развитая саморегуляция); - внимательность к деталям; 	<ul style="list-style-type: none"> - вступает в контакт с учителем; - некоторые легко устанавливают контакт с одноклассниками, некоторые сторонятся общения, - вступают в отношения при необходимости; - высказывают свое мнение, точку зрения, могут аргументировать свою позицию;

Продолжение таблицы 1

<i>Группа детей</i>	<i>Общая характеристика группы</i>	<i>Особенности коммуникации с учителем, с другими детьми</i>
Одаренные	- развитая лингвистическая память, лингвистическое чутье	- часто готовы к совместной деятельности в паре, группе (становятся лидером, инициатором процесса) / при совместной групповой, парной работе могут работать автономно

Вопрос о том, как дети из групп разнородного состава взаимодействуют друг с другом в совместной учебной деятельности на уроке, как сделать образовательную коммуникацию между ними эффективной в предметном и личностном аспектах, остается открытым как в научном, так и в практическом плане. В этой связи важно проанализировать реальные ситуации образовательной коммуникации на учебных занятиях по иностранному (английскому) языку в начальной школе.

1.3. Анализ ситуаций образовательной коммуникации в практике начального образования

Современное образование ориентировано на обучение детей с разными образовательными потребностями и возможностями в одном учебном коллективе: нормотипичные дети, одаренные дети, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-инофоны. В соответствии с ФГОС НОО обучающиеся, успешно освоившие образовательную программу иностранного языка, должны использовать речевые средства в соответствии с речевой ситуацией, уважительно относиться к собеседнику и его мнению [152]. Учитывая потребности и возможности каждого ребенка, особенности коммуникации детей в группе, педагогу необходимо организовать совместную деятельность обучающихся, направленную на достижение необходимых предметных и метапредметных результатов. Согласно наблюдению, в среднем в учебной группе обучающихся начальной школы (группа иностранного языка в МАОУ гимназия

№ 13, МАОУ лицей № 51 г. Томска): 77% детей – дети, развивающиеся согласно возрасту, 8% – обучающиеся с ОВЗ, 7,5% – одаренные дети, 7,5 % – дети-инофоны.

В данном параграфе будет представлено описание ситуаций взаимодействия детей с разными образовательными потребностями на уроках иностранного языка, которые мы наблюдали на реальных уроках в период с 2016 года по 2018 год. Были описаны образовательные ситуации совместной деятельности детей начальной школы МАОУ гимназии № 13, МАОУ лицей № 51 г. Томска; 8 групп детей (2-4 классы), изучающих английский язык; всего 124 ребенка. На первый взгляд может показаться очевидным, что в тех группах, в состав которых входят только нормотипичные дети, взаимодействие проходит в спокойном рабочем ритме, поставленная учебная задача решается, а там, где есть инофон или ребенок с ОВЗ, неизбежны сложности в организации учебного сотрудничества, в группе, в которой есть одаренный ребенок, априори прослеживается успешная коммуникация, правильно выполняются задания. Однако в действительности образовательная коммуникация с одаренным ребенком может протекать как эффективно, так и непродуктивно, а совместная деятельность в группе, где есть ребенок с ОВЗ или инофон, может быть реализована успешно. То есть, только учитывая личностные особенности детей, возможно сформировать микрогруппы и организовать коммуникацию так, чтобы ее реализация способствовала формированию предметных и коммуникативных умений. При этом важно понять, как обеспечить вовлеченность каждого ребенка в совместную деятельность внутри группы при решении учебной задачи.

Перейдем к описанию ситуаций образовательной коммуникации детей с разными образовательными потребностями на уроке иностранного языка.

Для этого введем следующие условные обозначения: обучающийся, развивающийся согласно возрастной норме = ребенок-«норма»; обучающийся с ОВЗ = ребенок с ОВЗ; обучающийся инофон = ребенок-инофон; одаренный обучающийся = одаренный ребенок.

*Образовательная ситуация «Вместе сможем!»**(МАОУ гимназия № 13 г. Томск, 2 «А», учитель: О. В. Штерн)*

Во втором классе (первый год изучения иностранного языка, третья четверть) на уроке по теме «I can» обучающиеся выполняли задание в группах, используя прием «Листопад». В учебном кабинете были размещены листочки разного цвета: оранжевого, зеленого, бордового (каждого цвета по 5 штук). Каждый листочек содержал примеры использования модального глагола *can* в разных видах предложения: утвердительном, вопросительном, отрицательном. На листочке оранжевого цвета были даны утвердительные предложения с модальным глаголом *can*, зеленого цвета – вопросительные предложения, бордового цвета – отрицательные. Каждой группе нужно было взять по одному любому листику разного цвета. Детям было дано задание – составить три предложения по примерам, используя определенную грамматическую структуру. Группа из 18 человек была разделена педагогом на 3 мини-группы по 6 человек в каждой. Регламент выполнения задания 6 минут. По истечении времени каждая группа представляла классу составленные предложения и предлагала модель использования модального глагола *can*.

Группа 1 после объяснения задания сразу приступила к его выполнению. В работе участвовали все дети: все вместе они прошлись по классу, выбрали три листика, сели за стол. Один проявил инициативу, прочел вслух все предложения. Никто не возражал. Кто-то из группы вслух перевел прочитанное. Другие дети стали предлагать свои примеры, вспоминать глаголы, подбирать, какие глаголы подойдут по смыслу, обсуждать, какие предложения представят классу. Три ученика из группы вышли перед классом, прочитали свои составленные предложения. Таким образом, группа справилась с заданием.

В *группе 2*, в которой были 4 ребенка-«норма», 1 ребенок с ОВЗ, 1 инофон, дети работали каждый сам по себе: один ребенок-«норма» пробежался по классу, выбрал три разноцветных листочка, ребенок с ОВЗ в своем темпе пытался составить предложения, в обсуждении не участвовал, молчал. Когда дети обращались к ребенку-инофону, он реагировал, отвечал, если знал ответ, однако

инициативы в обсуждении не проявлял. Два ребенка-«норма» были более активны, стали предлагать составленные предложения. На выполнение задания группе понадобилось больше установленного времени на 1-1,5 минуты. При представлении составленных примеров два предложения прочли два активных ребенка-«норма», третье было предложено инофону: он не сразу, с паузой, но произнес пример своей группы. Таким образом, поставленная задача была выполнена, но с опозданием во времени и только некоторыми участниками группы.

Группа 3 (4 ребенка-«норма», 1 ребенок с ОВЗ, 1 одаренный ребенок) все вместе по классу собрали листочки. Однако за столом инициативу сразу перехватил одаренный ребенок, он действовал в одиночку, сделал все самостоятельно и, только закончив, обратился к другим детям, поставив их перед фактом, что задание выполнено. В это время другие дети только перевели примеры, приведенные на разноцветных листочках, стали между собой обсуждать, как составлять, какие слова использовать. Одаренный ребенок оказался как бы вне группы. Однако другие дети справились с заданием без него (одаренного ребенка), уложившись в установленное время. Только после окончания совместной работы ребята обратились к одаренному ребенку. В итоге, первое предложение представил одаренный ребенок, второе – ребенок-«норма», третье предложили однокласснику с ОВЗ, однако реакции на просьбу-предложение не последовало: ребенок просто молчал в ответ. В связи с этим третье предложение представил ребенок-«норма».

Аналитический комментарий

При самостоятельной групповой работе на уроке иностранного языка дети между собой общаются на родном языке: распределяют роли, рассуждают, обсуждают правила. При этом само задание выполняют на иностранном языке (английском). *Первая группа* успешно справилась с заданием, была готова выступить перед всеми раньше положенного времени. Все работали сообща, обращались друг к другу. Совместная деятельность сопровождалась положительным эмоциональным фоном. Дети составили даже больше

предложений, чем требовалось; из них выбрали три и представили перед классом. Лидер, который зачитывал примеры на листочках, активно высказывал свое мнение и о том, какие предложения озвучивать перед классом. Другие участники не возражали.

Группа 2 была разнородного состава. Ребенок с ОВЗ оставался в стороне, другие дети тоже не обращались к нему. Ребенок-инофон также не проявлял инициативу к общению, но составил предложения согласно примеру корректно. Дети-«норма» обращались к нему при обсуждении предложений. Образовательного взаимодействия между всеми участниками группы не произошло.

В группе 3 изначально одаренный ребенок обособился от группы, выполнил задание автономно. Когда он хотел представить выполненное другим членам группы, ребята не обратили на него особого внимания. Одаренный ребенок немного расстроился, что дети не оценили того, что он сделал все так быстро, и только когда остальные дети закончили выполнение задания, они обратились к своему однокласснику. В этот момент и началось совместное обсуждение – дети стали решать, какие предложения наиболее удачные, кто представит составленные примеры. То, что одноклассники предложили одаренному ребенку выступить первым, порадовало его, напряжение спало, он улыбнулся.

Таким образом, каждое предложение из трех представили разные дети: одаренный ребенок, ребенок-норма, ребенок с ОВЗ.

Образовательная ситуация «Живой круг»

(МАОУ гимназия № 13 г. Томск, 3 «А», учитель: О. В. Штерн)

На уроке отработки умений «Вопрос-ответ» в рамках тематического раздела «Food» в третьем классе в первой четверти было дано задание «Ask everyone» (спроси каждого). По кругу каждый обучающийся по цепочке спрашивал рядом сидящего / стоящего одноклассника (при выполнении задания можно передвигаться по классу), затем, спросив последнего, сменял роль на отвечающего. Каждый ребенок поработал в паре со всеми одноклассниками.

Таким образом, все дети по несколько раз задавали вопрос, получали ответ и сами отвечали на обращенную к ним реплику. Предварительно были даны шаблоны вопросов и ответов, тематика, вокабуляр, грамматический строй был отработан при выполнении домашнего задания и при фронтальной работе на уроке.

Пара, в составе которой были дети-«норма», в основном справлялись с поставленной задачей. В некоторых ситуациях один задавал вопрос, второй сразу отвечал, и они переходили к следующему. Когда один из пары затруднялся ответить, тогда партнер помогал однокласснику – предлагал варианты ответов. Ребенок выбирал подходящее ему и отвечал. Случалось, что один из пары допускал незначительные ошибки в произношении или в использовании окончаний. Какие-то ошибки замечал партнер, поправлял отвечающего. Иногда вмешивался педагог, помогал корректировать.

В паре «ребенок-«норма» и ребенок-инофон» отмечался разный характер диалогового общения. Если вопрос задавать должен был ребенок-инофон, то вначале он долго настраивался, молчал. Часто подходил педагог, чтобы инициировать диалог, и только после такого вмешательства звучал вопрос от ребенка-инофона. Однако в роли отвечающего он реагировал адекватно ситуации-вопросу и отвечал уверенно. По завершении нескольких мини-диалогов ребенок-инофон стал задавать вопросы без посторонней помощи. В другой паре, когда ребенок-«норма» забыл какое-то слово, инофон попытался помочь собеседнику, перефразировал вопрос, чтобы одноклассник по-другому ответил, но это не помогло. Тогда ребенок-инофон спросил: «Какое слово ты забыл?». – «Баклажан», – ответил одноклассник. Инофон помнил, как будет на английском название этого овоща и подсказал: «Aubergine».

Важно отметить, что в паре «ребенок-инофон и ребенок с ОВЗ» первый, обнаруживая, что собеседник не проявляет инициативы, взял инициативу в свои руки и стал ведущим в диалоге. В то же время терпеливо ожидал ответ одноклассника, проговаривал вопрос несколько раз, помогал с ответом, подсказывая разные слова. Ребенок с ОВЗ часто многие слова говорил на

русском. Инофон, в свою очередь, переводил, проговаривал те слова и выражения, перевод которых на английский язык он знал, а если не знал, то помогал однокласснику с ОВЗ искать их в учебнике.

В паре «ребенок-«норма» / одаренный ребенок и ребенок с ОВЗ» мини-диалог протекал почти в одностороннем порядке: когда ребенок-«норма» задавал вопрос собеседнику с ОВЗ, у партнера отсутствовала реакция. Ребенок с ОВЗ либо повторял сам вопрос, не отвечая на него, либо переходил в ответе на русский язык. Задавать вопрос ребенку с ОВЗ не удавалось. Но после 8-9 мини-диалогов с помощью педагога ребенок с ОВЗ стал задавать вопрос, но все равно не реагировал на ответ собеседника, не понимал говорящего.

Пара «ребенок-«норма» и одаренный ребенок» быстро справлялась с заданием. Некоторые пары обменивались не двумя, а несколькими репликами по тематике. Также одаренный ребенок в большинстве случаев придумывал новые вопросы в рамках задания, задавал их собеседнику. Иногда одноклассник терялся, но его партнёр подбадривал его, перефразировал вопрос, задавал маленькие уточняющие вопросы.

В паре с ребенком с ОВЗ одаренный ребенок пытался пояснить собеседнику, что он спрашивает, старался помочь ответить. Он разбивал вопрос на части, каждую часть переводил для собеседника, проговаривал слова, выражения замедленно. Одноклассник с ОВЗ выслушивал его, повторял за ним.

Однако другой одаренный ребенок в паре с ребенком-«норма» быстро проговаривал необходимое и переходил к следующему однокласснику. А в паре с ребенком с ОВЗ или инофоном, у которых были затруднения в ответе, не давая даже попытки вступить в диалог, направлялся к следующему собеседнику. То есть ребенок-инофон, ребенок с ОВЗ даже не имели возможности попытки дать реакцию на вопрос или задать его.

Пара «ребенок с ОВЗ и ребенок с ОВЗ» не вступала в диалог на иностранном языке вообще. Сначала дети начали разговаривать о посторонних вещах. Затем подошёл педагог, проговорил, какие вопросы можно задать, спросил, какие вопросы им задавали другие собеседники. Один ребенок с ОВЗ

попытался проговорить вопрос, допустил некоторые ошибки. Педагог в этот момент позвал другого ребенка, который был уже свободен – закончил свой «живой круг». Педагог попросил ученика помочь ребятам. Ребенок-«норма» предложил простой вопрос и ответ детям с ОВЗ, перевел предложенное. Они попытались сами произнести вслух реплики.

Аналитический комментарий

В парах «ребенок-«норма» – ребенок-«норма»» происходило продуктивное взаимодействие: дети адекватно реагировали на обращение, обменивались репликами, то есть начинали и заканчивали мини-беседу успешно и переходили к следующему собеседнику. В случае, когда один из участников диалога допускал ошибку, и его поправлял партнер, некоторые ответившие дети спокойно реагировали на замечания, некоторые же смущались, обижались. Тогда подходил педагог, пояснял, что исправление ошибок – это важная задача обучения, но необходимо о недочетах говорить в тактичной форме. Затем пара еще раз проговаривала свои реплики, устранив все ошибки. Получив одобрение педагога за проделанную работу, меняли пару.

В паре «инофон и ребенок-«норма»» мы обратили внимание, что ребенок-инофон часто способен успешно участвовать в коммуникации, однако инициировать общение в большинстве случаев он затрудняется. Проделав же подобные действия неоднократно, инофон становится более уверенным и может, преодолев страх, начать беседу. В ситуации, когда ребенок-инофон помог однокласснику вспомнить слово и закончить диалог, ребенок-«норма» не ожидал, что инофон сможет помочь ему в ответе. Однако вставив необходимое слово в предложение, завершив беседу и получив одобрение педагога, оба участника были рады, улыбались. В ожидании перехода к другой паре стали обсуждать другие слова по теме «Еда»: пары были удовлетворены совместной работой.

В паре с ребенком ОВЗ ребенок-инофон становится лидером. Он помогает своему партнеру справиться с заданием: осознавая, что его собеседник слабее, ребенок-инофон находит в себе уверенность вести диалог. Он проговаривает

заданный вопрос несколько раз, пытаюсь «достучаться» до одноклассника и вовлечь его в беседу, преуспевает в этом: ребенок с ОВЗ начинает (на русском) спрашивать, как будет это слово и другое.

Ребенок с ОВЗ в парах с другими участниками: ребенок-«норма», одаренный ребенок в большинстве случаев не реагировал на реплику-стимул (вопрос) одноклассников. Некоторые одноклассники пытались повторить вопрос, кто-то переводил вопрос, но, не получая ответа, переходили к другому собеседнику. Однако одаренный ребенок в диалоге с одноклассником с ОВЗ предпринимал попытки сделать его собеседником, хотел, чтобы ему отвечали. Для этого расчленил предложения, каждый отрезок разъяснял, достаточно требовательным тоном просил повторить, предлагал ответы на свой же заданный вопрос. Ребенок с ОВЗ не высказывал недовольства, не расстраивался, внимательно слушал своего партнера, повторял предложенное.

При этом следует обратить внимание, что другой одаренный ребенок неохотно вступал в контакт с одноклассниками. Подошел к выполнению задания очень формально: быстро задавал вопрос, если собеседник отвечал сразу, дослушивал его и переходил к следующему. Если же у собеседника возникали трудности при ответе или вопросе, игнорировал одноклассника и менял пару. Данный ученик не вступал ни с кем в эмоциональный контакт, не пытался привлечь внимание партнера по диалогу, вовлечь в беседу. Таким образом, в процессе данной образовательной ситуации наблюдались два принципиально разных сценария поведения одаренного ребенка при взаимодействии с одноклассниками.

Пара, в составе которой были только дети с ОВЗ, смогла начать какую-то работу только после вмешательства третьего лица: сначала педагога, затем одноклассника. Изначально сложилось впечатление, что дети совсем не хотят даже попробовать общаться на иностранном языке, но, когда ребенок-«норма» предложил несложные вопросы и ответы, они немного взбодрились и попытались сами начать и закончить беседу. Дети допускали грамматические и лексические ошибки, однако смысл диалога можно было понять.

*Образовательная ситуация «Забавные животные»**(МАОУ лицей № 51 г. Томск, 3 «Б», учитель: Л. Н. Галеева)*

Отработка использования лексических единиц – описательных прилагательных по теме «Funny animals». Предварительно отработав каждую лексическую и грамматическую конструкцию, далее учитель организовал работа в парах. По выполнению задания «заполнить пропуски», применяя знакомый лексический материал и грамматические правила, затем использовать полученные предложения и составить разговорную ситуацию, в которой необходимо друг у друга узнать, какие животные нравятся, почему, описать любимое животное.

Основная задача состояла в том, чтобы оба участника пары проговаривали все словосочетания и предложения правильно, отвечали логично на вопросы.

Дети-«норма» в паре с друг другом быстро приступали к заданию, совместно обсуждали пропуски в предложениях, подбирали подходящее, затем из полученного пытались составить диалог. Большинство пар успешно организовывали диалог. Одна пара сумела составить несколько разговорных ситуаций и описать несколько животных (A fox, a lion, a frog). Почти все дети работали как партнеры. В редких парах явно прослеживался лидер, который распределял реплики между собой и собеседником.

В паре ребенок-«норма» и ребенок-инофон совместная деятельность началась не сразу. Сначала каждый сам прочитал задания, изучил предложения, индивидуально у себя в тетради стал заполнять пропуски. Однако ребенок-«норма» начал спрашивать одноклассника, что получилось у него, и так дети стали обсуждать совместно правила, какие словосочетания выбрать. Когда опорные предложения были готовы, дети составили диалог. Составляя его, смеялись, рассказывая о любимых животных.

В паре одаренный ребенок и ребенок с ОВЗ дети сначала работали опосредованно друг от друга. Более того, одаренный ребенок игнорировал своего одноклассника, выполнил предложенное учебное задание самостоятельно. Тогда педагог напомнил обучающимся о необходимости

совместной работы. Ребенок с ОВЗ в это время просто перебирал карточки на парте. Неожиданно для собеседника он обратился к одаренному однокласснику с вопросом. Одаренный ребенок попросил одноклассника повторить вопрос, а потом ответил на него. Тогда ребенок с ОВЗ обратился к нему с еще одним вопросом об использовании грамматической конструкции при перечислении предметов (there is / there are). В этом случае одаренный ребенок растерялся, был озадачен вопросом. Однако затем стал вслух проговаривать словосочетания и фразы с этой конструкцией, разобрался и скрупулёзно объяснил однокласснику правило, приводил различные примеры на использование данной грамматической конструкции в речи. Таким образом, он помог ребенку с ОВЗ составить и правильно проговорить все реплики.

Аналитический комментарий

Совместная деятельность детей-«норма» протекала успешно в спокойной, эмоционально комфортной обстановке. Ребята сообща выполняли задание. Было заметно, что одна пара увлеклась такой деятельностью – составила несколько разговорных ситуаций по теме, использовала разнообразные словосочетания и лексические единицы адекватно заданию.

Пара «ребенок-«норма» – ребенок-инофон» начала работу неактивно, однако, перейдя к взаимодействию, дети нашли общий положительный эмоциональный контакт. Выражали эмоцию, рассказывая диалог на иностранном языке. Наблюдалась эмоционально коммуникативная вовлеченность ребят. Задание было выполнено совместно, дети поддерживали друг друга. Одноклассники обсуждали различные способы использования лексических единиц, рассуждали, как сформулировать фразу, правильно построить предложение. Коммуникативное взаимодействие детей с разными образовательными потребностями было результативным.

Характер работы пары ребенка с ОВЗ и одаренного ребенка значительно изменился в процессе взаимодействия. Если в начале одаренный ребенок открыто проявлял неприятие второго участника, то в конце наблюдалась двусторонняя коммуникация детей. Важно обратить внимание, что именно

ребенок с ОВЗ был инициатором интерактивной работы. Он через вопрос к собеседнику вызвал интерес у одаренного ребенка. Одаренный, имея высокую познавательную активность и любознательность, имея желание преуспеть в выполнении задания (задание в паре), откликнулся на вопрос одноклассника. Дети стали обсуждать грамматическую конструкцию. Одаренный ребенок сформулировал правило использования данного грамматического строя и разъяснил все собеседнику. В диалоге ребята составили реплики для разговорной ситуации. Большую часть реплик составил одаренный ребенок, но ребенок с ОВЗ старался запомнить предложения, быть активным участником беседы. Таким образом, в паре наблюдалась ситуация взаимного общения.

Примечание: следует отметить, что обсуждение предложений, правил обучающиеся осуществляли на родном языке, затем составляли и реализовывали разговорную ситуацию на иностранном языке и воспроизводили подготовленное.

Образовательная ситуация «Забавные животные 2»

(МАОУ гимназия № 13 г. Томск, 3 «А», учитель: О. В. Штерн)

В другом классе при выполнении такого же задания дети-норма быстро вступали в коммуникацию друг с другом: заполняли пропуски в предложениях, составляли диалог и представляли мини-ситуацию классу.

Ребенок-инофон и ребенок с ОВЗ приступили к выполнению задания только после вмешательства третьего лица: педагог оказал помощь ребятам, уточнил, что конкретно нужно сделать. Как правило, инофон занимает пассивную позицию в совместной работе, не инициирует процесс выполнения задания. Но после пояснения педагога захотел выполнить задание: поэтому посмотрел карточку с предложениями, подсел ближе к однокласснику и стал читать данные примеры. Инофон предлагал неоднократно однокласснику самому заполнить некоторые пропуски, но у ребенка с ОВЗ не получалось. Ребенок-инофон спрашивал собеседника, все ли ему понятно, комментировал свои действия. Каждую сказанную фразу на английском просил повторить одноклассника. Таким образом, ребенок-инофон один составил всю

разговорную ситуацию, но диалог дети представили классу вместе.

Пара «ребенок-инофон и одаренный ребенок» выполнили задание, однако дети не очень охотно работали вместе, без энтузиазма. Каждый по отдельности заполнил пропуски в представленных предложениях на карточке, затем одаренный ребенок предложил прочитать то, что получилось. После прочтения он сразу попытался начать разговор, задав вопрос на английском: «What is your favorite animal?» Ребенок-инофон ответил, затем тоже спросил собеседника, используя опорные предложения.

Совместная работа в паре «ребенок-«норма» и ребенка с ОВЗ (ДЦП)» сразу была очевидна. Первый подсел ко второму, положил карточку посередине, и дети вместе прочитывали словосочетания, вставляя пропуски. Ребята друг с другом обсуждали выбор грамматических структур, подбирали нужные лексические единицы. Пара корректно заполнила все пробелы в предложениях и успешно выступила с коротким диалогом перед классом.

Аналитический комментарий

В паре «инофон – ребенок с ОВЗ» ребенок-инофон был в роле учителя: пояснял поэтапно структуру и алгоритм выполнения задания, задавал уточняющие вопросы, неоднократно переспрашивал одноклассника, все ли понятно, несколько раз репетировал фразы из составленного диалога, таким образом вовлекая собеседника в совместную деятельность. Когда убедился, что ребенок с ОВЗ запомнил свои реплики, ребята представили свой мини-диалог перед группой. Ребенок с ОВЗ допускал ошибки, его партнер помогал – подправлял его, подсказывал. Оба участника были довольны, что справились с заданием. Произошла эмоционально-коммуникативная вовлеченность обоих участников в образовательной коммуникации.

Работа пары одаренного ребенка и инофона со стороны показалась очень формальной, эмоционального взаимодействия между участниками не прослеживалось. Вероятно, дети не хотели быть вместе в паре. Однако паре удалось составить диалог и воспроизвести его.

В совместной деятельности ребенка-нормы и ребенка с ОВЗ (ДЦП)

прослеживалось продуктивное взаимодействие, терпимость первого ко второму, так как ребенку с ОВЗ требовалось более длительное время для прочтения, проговаривания слов и выражений. Разговорную ситуацию конструировали сообща, обсуждая в диалоге выбор грамматических средств, корректно подобрали все структуры и лексические единицы. Важно обратить внимание на толерантное отношение одноклассника к своему партнеру с ОВЗ.

Образовательная ситуация «Это можно, это нет»

(МАОУ лицей № 51 г. Томск, 4 «А», «Г», учитель: Л. Н. Галеева)

Для закрепления пройденного материала в классах на уроке английского языка было дано творческое задание – подготовить мини-сценку «Это можно, это нет», чтобы актуализировать вокабуляр и практиковать правильное использование модальных глаголов. Нужно было инсценировать ситуацию, изображенную на картинке, используя изученную грамматическую конструкцию и лексическую структуру, отражающую смысл картинки (см. приложение А). (Слова и выражения были отработаны заранее). Для этого педагог предложил разделить на группы по три человека. Были сформированы группы разного состава: три ребенка-«норма»; два ребенка-«норма» и одаренный ребенок; два ребенка-«норма» и ребенок с ОВЗ; два ребенка-«норма» и ребенок-инофон; одна группа из четырех участников: два ребенка-«норма», одаренный ребенок и ребенок с ОВЗ. На подготовку задания было дано 15 минут и 2 минуты на презентацию своего творческого задания. Для реализации задуманного было разрешено использовать подручные средства, атрибуты: книги, учебники, карандаши, фломастеры, рюкзак и т.п.

В своем большинстве группы, состоящие из детей-«норма», принимались охотно за подготовку сценки. В кругу выбирали слова и словосочетания. Часто в группе негласно появлялся лидер, который был наиболее активен, руководил процессом организации инсценировки, распределял роли. Все члены группы высказывали свое мнение, обсуждали формы представления, придумывали, как можно сделать представление смешным и ярким. По истечении времени группа выступила перед классом. Каждый ребенок играл роль в сценке,

класс аплодировал.

В группе, состоящей из двух детей-«норма» и одаренного ребенка, оказались два активных члена: один ребенок-«норма» и одаренный ребенок. Оба пытались занять лидерскую позицию. В связи с этим на начальном этапе совместной работы основное внимание уделялось выяснению, кто является «главным» в рабочей группе: стремление «перетянуть» третьего участника на свою сторону. Однако третий член группы, не поддаваясь влиянию, придерживался нейтральной позиции, молча записывал в тетрадь фразы, которые можно использовать в творческом задании. Увидев, что их одноклассник уже приступил к работе, ребята присоединились к нему. Во время совместной деятельности ребенок-«норма» 1 и одаренный ребенок периодически спорили: что лучше использовать в этой ситуации, какие предметы, вещи правильнее всего использовать. Но в итоге находили общий язык. Так, иногда сталкиваясь мнениями, ребенок-«норма», занимающий лидерскую позицию, и одаренный пришли к «общему знаменателю» – представить лучший мини-проект. В связи с этим обучающиеся, неоднократно проговорив сценарий представления, отрепетировав каждое предложение с необходимой грамматической структурой и лексикой, в итоге, представили яркую, интересную сценку.

Совместная деятельность группы, где были два ребенка-«норма» и ребенок с ОВЗ, началась с конфликта между детьми-«норма» и одноклассником с ОВЗ. Ученик с ОВЗ подчеркивал свое незнание и непонимание темы, высказывая и выражая нежелание участвовать в работе. При любом к нему обращении со стороны других ребят он «фыркал», отворачивался. Пришлось еще раз, но уже только внутри группы (по инициативе педагога и с его участием) провести игровую разминку «I can–you can» (Приложение Г). Ребенок с ОВЗ согласился принять участие в разминке с другими детьми. Каждый ребенок стал говорить о себе: «I can run fast», оставшиеся два подтверждают: «You can run fast!», затем другой говорит о себе: «I can draw very well», ребята соглашаются: «You can draw very well» и т.д. (*Примечание:* в начале урока в виде речевой гимнастики, либо перед началом совместной работы в качестве разминки-динамической паузы

всегда проводятся такие действия.) Ребята, вслух проговорив, что они могут, что умеют, и, услышав от одноклассников: «ты можешь... ты умеешь...», успокоились. Разминка способствовала ослаблению стрессового состояния и предотвращению коммуникативного страха ребенка с ОВЗ, поэтому дети смогли начать интерактивную работу. Все участники совместно принимали решения. Когда одноклассник ОВЗ не мог запомнить какую-то фразу, проговорить, воспроизвести словосочетания, члены его группы не порицали, а поддерживали: повторяли несколько раз необходимые слова, некоторые фразы произносили хором – все вместе. По истечению времени группа перед классом инсценировала заданную ситуацию. Более того, после представления мини-сценки классу, в процессе рефлексии ребята в классе обсуждали их совместную деятельность, предлагали друг другу, обменивались идеями, каким образом возможно оказать поддержку их однокласснику с ОВЗ, чтобы ему легче было справляться с заданиями, запоминать лексический и грамматический материал.

В группе с составом дети-«норма» и ребенок-инофон активную позицию заняли дети-«норма». Они сразу же распределили роли, обязанности, однако, когда стали подбирать к предложенной задумке слова и фразы, столкнулись, что не помнят какие-то выражения, слова. До этого момента ребенок-инофон соглашался со всем, смиренно слушал, но здесь предложил заменить одно выражение на другое и слова, которые не помнили ребята, подсказал и добавил в реплику. Дети-«норма» радостно приняли дополнения одноклассника. Ребенок-инофон был доволен, что его замечания понравились одноклассникам, поэтому стал более уверенно предлагать идеи. Ребята стали репетировать сценку. В процессе репетиции сценки ребенок-инофон «перенял» лидерскую позицию, стал контролировать происходящее. Сценка получилась удачной. Все члены группы участвовали в представлении, получили одобрение публики (класса).

Самая многочисленная группа: два ребенка-«норма», одаренный ребенок и ребенок с ОВЗ (с ДЦП) изначально разделилась на две: дети-«норма»; одаренный ребенок и ребенок с ОВЗ. Дети-«норма» между собой подбирали подходящие фразы, слова и выражения, составляли предложения, обдумывали структуру

выступления. Одаренный и ребенок с ОВЗ, в свою очередь, пытались также построить поэтапно свое выступление. Одаренный ребенок быстро записал реплики в тетрадь, терпеливо ожидал собеседника, записывал иногда за него подобранные лексические единицы, чтобы сэкономить время. Однако педагог напомнил о необходимости совместного взаимодействия для успеха презентации, приободрил группу, и члены группы объединили усилия и подготовленные реплики. Ребята стали вместе обсуждать, какие фразы использовать, стали репетировать. На представление сценки было дополнительно дано 3 минуты, так как у ребенка с ДЦП речь чуть замедлена. В регламентированное время группа уложилась, использовала доступные атрибуты. Ребенок с ОВЗ также изображал (возможными для него способами) своего проектного героя – показывал птичку, ищущую себе пропитание: как будто клевал что-то, медленно проговаривая свои реплики. Группа успешно справилась с заданием.

Аналитический комментарий

Группы, в составе которых были только дети-«норма», работали в спокойной обстановке, сообща. Негласно выбирался неформальный лидер группы, который руководил процессом организации мини-сценки, распределял роли. Поставленная задача у такого типа групп была выполнена в полном объеме: каждый член мини-группы принимал участие на подготовительном этапе и в представлении творческого задания классу. Целесообразно отметить курирующую, контролирующую функцию неформального лидера группы: отрабатывал фразы, словосочетания с каждым участником, совместно репетировал, указывал на ошибки, если таковые имелись, задавал тон, подбадривал. Взаимодействие детей оказалось продуктивным. Создавалось впечатление, что каждый член группы на «своем месте»: сначала общее обсуждение, затем каждый выполнял наложенные на него обязанности, затем при репетиции неформальный лидер регулировал процесс, и результат получился успешным.

Два члена группы с двумя детьми-«норма» и одаренным ребенком пытались каждый взять инициативу в свои руки, тем самым забыв основную задачу – инсценировать ситуацию. Третий член группы ребенок-«норма», не обращая

внимания на других, автономно приступил к выполнению задания, тем самым обратив внимания одноклассников на основной смысл работы. Хотя два ребенка так и продолжали спорить в некоторых моментах, они амбициозно заявили себе, что сделают лучшую сценку. Сконцентрировавшись на подборе подходящих реплик, ребята взаимодействовали друг с другом, обменивались мнениями. Мини-представление оказалось очень ярким, грамотно составленным, богатым словами и выражениями.

В группе, в которой задание выполняли два ребенка-«норма» и ребенок-инофон, дети-«норма» взяли на себя активную лидирующую позицию, но переоценили силы. Тогда ребенок-инофон перенял инициативу. Дети-«норма» поддержали одноклассника, приняли его замечания. Интересно, что нормотипичные одноклассники в итоге не сразу даже обратили внимание на то, что лидерство постепенно перешло к ребенку-инофону. Последний успешно исполнил роль лидера в процессе подготовки мини-представления. Однако, в рефлексивном обсуждении и презентаций он не участвовал.

В другой группе произошел конфликт между ребенком с ОВЗ и двумя детьми-«норма». Ребенок с ОВЗ на любое обращение к нему детей реагировал с раздражением. *Предложенная педагогом* разминка «I can - you can» помогла детям наладить контакт между собой (двойственная позиция педагога как *организатора участника*). Ребенок с ОВЗ смягчился, был готов к взаимодействию с одноклассниками. Таким образом, преодоление конфликта в группе способствовало плодотворной совместной деятельности детей. В представлении сценки участвовала вся группа. Более того, дети увлеклись заданием и работой друг с другом. После выступления они самостоятельно стали рефлексировать, обсуждать, что получилось, что нет.

Группа из четырех детей начала работу, условно разделившись на две подгруппы. *После комментария педагога* (двойственная позиция педагога как *организатора-участника*) о необходимости совместной деятельности ребята объединились. Однако, возможно, такое разделение на начальном этапе работы даже помогло детям. По той причине, что ребенок с ОВЗ (ДЦП) говорит

медленнее, чем ребенок-«норма», ему требуется больше времени, чтобы сделать запись, или нужна посторонняя помощь. Таким помощником здесь выступил одаренный одноклассник. Он выслушивал все идеи одноклассника, записывал их. Когда же вся группа начала работать вместе, обсуждались идеи каждого члена. В итоге ребенок с ОВЗ чувствовал себя полноправным участником. Во время групповой работы дети выстраивали отношения, рассуждали, распределяли роли на родном языке, но само задание выполняли на иностранном языке.

Аналитическое обобщение

Анализ образовательных ситуаций на уроке иностранного языка в начальной школе позволил выделить следующие варианты коммуникации (специфику взаимодействия):

1. Ребенок-«норма» – ребенок-«норма».

а) Ребенок-«норма» 1 → проявляет инициативу, выражает активную позицию.

Ребенок-«норма» 2 ← принимает активную позицию собеседника, занимает исполнительскую позицию.

б) В некоторых других случаях взаимодействие принимает следующую форму:

Ребенок-«норма» ↔ ребенок-«норма». Оба ребенка активны, инициативны: проявляют интерес к беседе, задают вопросы по теме. Если у детей возникают трудности в выполнении задания, то происходит *вмешательство взрослого*. Часто достаточно только дозированной, единовременной помощи: взрослый вступает во взаимодействие с обучающимися; когда педагог видит, что дети начинают самостоятельно справляться, он «отходит» в сторону.

2. Ребенок-«норма» – ребенок с ОВЗ

Ребенок-«норма» → во всех случаях инициирует общение, берет на себя активную позицию (*лидера*). Ребенок с ОВЗ либо постепенно принимает исполнительскую, либо *отстраненную позицию*. Такая позиция ограничивается повторением фраз, реплик. Более того, в ситуациях, когда ребенок-«норма» пытается вступить в диалог, но какая-либо реакция ребенка с ОВЗ отсутствует на

реплику-стимул, либо наблюдается проявление раздражения, агрессии второго, необходимо *вмешательство* педагога. Вмешательство может быть как дозированным, единовременным, так и многократным.

В совместной деятельности ребенка-нормы и ребенка с ОВЗ (с ДЦП) чаще всего прослеживалось, что ребенок-«норма» принимал активную позицию, так как быстрее реагирует, действует, чем его собеседник. Ребенок с ОВЗ (с ДЦП) спокойно становился исполнителем. Необходимо подчеркнуть, что почти все дети терпеливо ожидали ответа своего партнера по диалогу, не перебивали его.

3. *Ребенок-«норма» – ребенок-инофон*

Инициатором общения всегда выступает ребенок-норма. Ребенок-инофон занимает позицию исполнителя, постепенно вовлекается в общение, в основном реагирует адекватно ситуации. Однако если инициировать речевое взаимодействие необходимо ребенку-инофону, в большинстве случаев возникает длительная пауза. И только после *вмешательства* педагога ребенок-инофон вступает в диалог / беседу. Важно отметить, что, справившись с волнением, страхом начать, последний успешно выстраивает коммуникацию. В каких-то случаях наблюдается «перевыполнение» задания (делает с собеседником больше, чем требовалось).

4. *Ребенок-«норма» – одаренный ребенок*

Наблюдается несколько вариантов взаимодействия.

а) Если ребенок-«норма» успешно усвоил материал по теме, был активен, то взаимодействие в паре было *продуктивным*, инициатива исходила с обеих сторон. В данном случае наблюдался высокий темп работы, высокая результативность. Детям в образовательной коммуникации удавалось не только обсудить целесообразность использования тех или иных фраз, лексических, грамматических конструкций, но и отработать их в беседе.

б) Когда одаренный ребенок перехватывал *инициативу* на себя, становился лидером в мини-группе, ребенок-«норма» занимал *исполнительскую позицию*. Были отмечены ситуации, когда одаренный ребенок усложнял задание самостоятельно, вводил новые слова. Если собеседнику было что-то непонятно,

первый пояснял однокласснику, переводил при необходимости, помогал в диалоге.

в) *Формальное взаимодействие*. Коммуникация протекала в заданных рамках: реплика-вопрос, реплика-ответ, реплика-вопрос, реплика-ответ. Можно сказать, что эмоциональный контакт между участниками отсутствовал. При совместной работе *вмешательство педагога не было необходимым*.

5. *Ребенок-инофон – ребенок с ОВЗ*

На первоначальном этапе в большинстве случаев оба участника пассивны, в коммуникацию по собственной инициативе не вовлекаются, в связи с чем необходимо *единовременное вмешательство педагога*. Педагог разъясняет задание еще раз, мотивирует детей к совместной работе. Таким образом, ребенок-инофон инициирует диалог. Сталкиваясь с непониманием, осознавая, что ребенок с ОВЗ испытывает трудности, первый принимает активную позицию, берет на себя «учительскую» функцию: детально поясняет, что нужно сделать, проговаривает слова и реплики, пока ребенок с ОВЗ не начинает произносить данные слова и фразы, то есть у ребенка-инофона возникает «вынужденная активность». Но тем не менее ребенок успешно справляется с функцией лидера, ему удается составить небольшой диалог с ребенком с ОВЗ, который испытывает трудности в обучении.

6. *Ребенок-инофон – одаренный ребенок*

Активную позицию в речевом взаимодействии во всех ситуациях занимал одаренный ребенок, ребенок-инофон принимал *исполнительскую позицию*. Первый выполнял задания формально, быстро обменивался репликами. Последний отвечал на предложенные вопросы, задавал свои. Поставленная задача выполнялась, однако эмоционального контакта не наблюдалось.

Вмешательство педагога не требовалось.

7. *Одаренный ребенок – ребенок с ОВЗ*

а) Были ситуации, когда одаренный ребенок вел себя отстраненно (держался в стороне от партнера с ОВЗ), работал индивидуально, не проявляя инициативы. Проговаривал свои реплики и, не дождавшись ответа, просто отстранялся. Чаще всего ребенок с ОВЗ совсем не давал реакции на реплику вопрос, молчал, либо

повторял в ответ вопрос собеседника. Следовательно, взаимодействия не наступало. При вмешательстве педагога одаренный ребенок вновь пытался задавать вопрос, но ребенок с ОВЗ либо не реагировал, либо отвечал по-русски.

б) В других моментах одаренный ребенок брал *инициативу*, пытался вовлечь в беседу ребенка с ОВЗ. В связи с этим разъяснял все однокласснику, предлагал варианты ответов на вопросы, помогал правильно проговаривать слова. В свою очередь ребенок с ОВЗ стал проявлять интерес к заданию, старался запомнить слова, пытался ответить.

в) В иной ситуации вначале пара не вступала в общение, работала отдельно друг от друга. После пояснения (*вмешательства*) взрослого, что необходимо, чтобы работа была интерактивной, ребенок с *ОВЗ инициирует* взаимодействие, обращаясь к однокласснику с вопросом. Вопрос заинтересовал одаренного ребенка. Таким образом, было положено начало образовательной коммуникации, то есть ребенок с ОВЗ занял *активную позицию*, вовлекая собеседника. Вовлеченность обоих участников способствовала тому, что дети успешно справились с заданием.

8. Ребенок с ОВЗ – ребенок с ОВЗ

Примечание: важно пояснить, что педагог редко предлагает детям данный вариант коммуникации. Происходит это только тогда, когда совместная работа происходит в паре с каждым из группы.

Взаимодействие отсутствует. Дети отвлекаются, не проявляют инициативы. Только с вмешательством педагога, при постоянном контроле единично проговаривают реплики. Также при вмешательстве третьего лица – одноклассника, который хорошо усвоил материал: ребенок-«норма» одаренный ребенок, представляется возможным вовлечь детей в коммуникацию.

Анализ ситуаций взаимодействия при выполнении учебных заданий на уроке иностранного языка в начальной школе позволяет нам выделить продуктивные и непродуктивные (нежелательные) типы коммуникации.

Под *продуктивным* типом мы будем понимать режим, при котором коммуникация эффективна для всех членов группы, каждый участвует в

выполнении учебного задания, успешно усваивается программный материал, так как каждый член группы вовлечен в совместную деятельность.

Под *непродуктивной* нами понимается коммуникация, при которой один, оба или все члены группы не проявляют инициативы, не вступают в контакт с собеседником, отсутствует эмоциональное взаимодействие, возникают межличностные конфликты, то есть вовлеченность участников в совместную деятельность отсутствует, по этой причине учебное задание не выполняется.

Продуктивный тип коммуникации включает в себя следующие варианты состава учебной микрогруппы:

- Ребенок-«норма» – ребенок-«норма». Продуктивно для обеих сторон: отрабатывается пройденный учебный материал;
- Одаренный ребенок – ребенок-«норма», который активен, хорошо усвоил программный материал. Продуктивно для обеих сторон: отрабатывается материал, появляется желание еще больше углубиться в изучаемую тему);
- Ребенок-инофон – ребенок с ОВЗ. Продуктивно для обеих сторон: ребенок-инофон становится инициативным, активным, способствует усвоению программного материала у ребенка с ОВЗ;
- Одаренный ребенок – ребенок с ОВЗ. Продуктивно для ребенка с ОВЗ, так как одаренный ребенок вовлекает его во взаимодействие, разъясняет материал. Продуктивно для обеих сторон, когда ребенок с ОВЗ может вызвать у одаренного ребенка познавательный интерес.

Непродуктивный(нежелательный) тип коммуникации включает в себя следующие варианты состава группы:

- Ребенок с ОВЗ – ребенок с ОВЗ;
 - Ребенок-инофон – одаренный ребенок;
 - Одаренный ребенок – ребенок с ОВЗ (в том случае, когда одаренный ребенок не проявляет инициативы и не возникает эмоциональный контакт);
- Ребенок-«норма» – ребенок с ОВЗ (если последний агрессивно настроен, проявляет раздражение).

Чтобы предотвратить нежелательные варианты коммуникаций возможно:

а) в паре ребенок с ОВЗ – ребенок с ОВЗ: минимизировать данного рода взаимодействие; добавлять третьего участника (ребенок-«норма», одаренный ребенок).

б) в паре ребенок-инофон – одаренный ребенок: добавлять третьего участника (ребенок-«норма», ребенок с ОВЗ);

в) в паре одаренный ребенок – ребенок с ОВЗ (в том случае, когда одаренный ребенок не проявляет инициативы и не возникает эмоциональный контакт): необходимо вмешательство взрослого; смена собеседника.

г) в паре ребенок-«норма» – ребенок с ОВЗ (если последний агрессивно настроен, проявляет раздражение): предупреждать, гасить стресс (с помощью гимнастики, динамических пауз, эмоциональной поддержки) (см. приложение Г).

К нейтральному типу коммуникации (когда коммуникация более продуктивна для одного участника, когда собеседник слабо активен, не проявляет инициативу, то есть наблюдается неустойчивая вовлеченность членов группы в совместную деятельность) *можно отнести следующие варианты состава группы:*

- Ребенок-«норма» – ребенок-инофон;

- Ребенок-«норма» – ребенок с ОВЗ (продуктивно для ребенка с ОВЗ, когда ребенок-«норма» готов проявить терпение, пояснить несколько раз собеседнику, помочь в выполнении поставленной задачи).

Важно отметить, что «нейтральный» тип коммуникации – это такой способ взаимодействия, при изменении внутренних условий которого он может перейти как в продуктивный, так и в непродуктивный.

Для того чтобы нейтральный тип коммуникации стал продуктивным, возможно:

а) в паре ребенок-«норма» – ребенок-инофон создать ситуацию «вынужденной инициативы» для ребенка-инофона; дополнительно провести упражнение, позволяющее установить положительный эмоциональный контакт;

б) в паре ребенок-«норма» – ребенок с ОВЗ: поощрить инициативу

нормотипичного ребенка помочь однокласснику с ОВЗ; самому педагогу стать дополнительным членом группы или по возможности добавить в группу еще одного нормотипичного ученика.

Обобщим и представим в виде рисунка типы образовательной коммуникации (см. рис. 4).

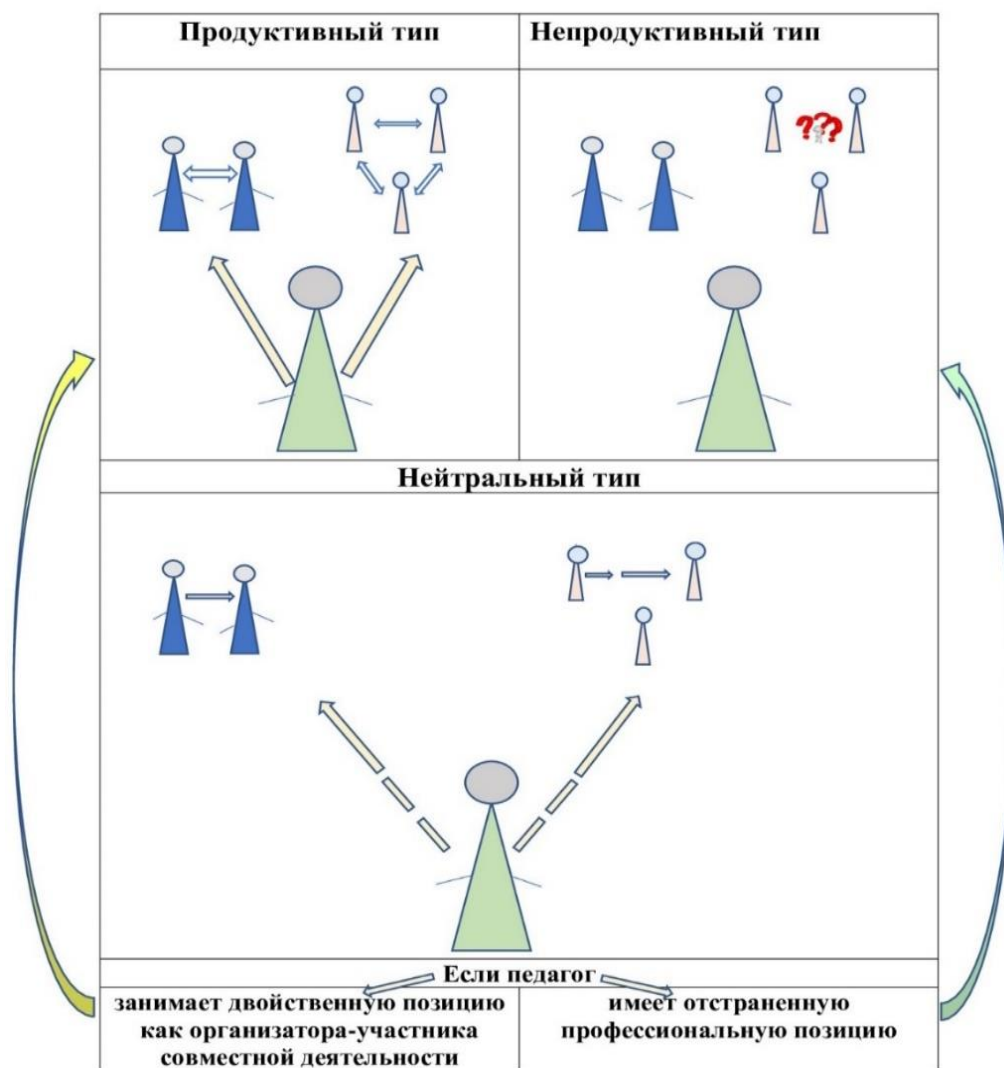


Рисунок 4 – Типы образовательной коммуникации на учебном занятии

Выводы по первой главе

Были изучены различные определения в науке понятий «коммуникация» и «образовательная коммуникация», были даны характеристики каждому из них. Образовательную коммуникацию мы определили как совместную деятельность педагога и обучающихся, обучающихся между собой, организованную с учетом

специфики предметного материала и личностных особенностей детей (познавательных, речевых, коммуникативных и др.), протекающую в рамках образовательного процесса, способствующую достижению предметных и метапредметных результатов, в первую очередь, коммуникативных УУД.

Открытие инклюзивных классов, появление ФГОС для детей с ОВЗ определило неизбежность совместного обучения детей с разными образовательными потребностями: нормотипичные дети, дети с ОВЗ, дети-инофоны, одаренные [153]. В этой связи очевидной стала проблема взаимодействия детей разных групп. Таким образом, была охарактеризована каждая группа детей, определены особенности их коммуникации с другими учениками, с педагогом.

Анализ ситуаций образовательной коммуникации детей разных групп на уроке иностранного языка в начальной школе позволил соискателю определить три типа образовательной коммуникации между детьми:

- а) продуктивный: вовлечены все члены группы, коммуникация продуктивна для всех членов группы, успешно усваивается программный материал;
- б) непродуктивный: вовлеченность отсутствует: один, оба или все члены группы не проявляют инициативы, не вступают в контакт с собеседником, не возникает эмоционального взаимодействия, возникают конфликты;
- в) нейтральный: вовлеченность неустойчивая: коммуникация более продуктивна для одного участника, когда собеседник слабо активен, не проявляет инициативу, предложенное задание для данной совместной деятельности выполнено.

При построении учебного занятия педагог делает установку на продуктивные типы коммуникации при организации парной и групповой работы. Непродуктивные типы или блокируются педагогом (если они возникли стихийно), или принимаются во внимание при организации совместной деятельности.

Для организации учебного занятия по иностранному языку в начальных классах необходимо учитывать: а) принципы организации образовательной коммуникации (взросло-детской и детской); б) условия организации коммуникации на учебном занятии; в) продумывание педагогом методических

сценариев с учетом продуктивных типов коммуникации. Эти аспекты будут рассмотрены в следующей главе диссертации.

ГЛАВА 2. Опытнo-экспериментальная работа по апробации модели организации образовательной коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями

2.1. Обоснование педагогических условий и модели организации образовательной коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями (пробно-поисковый этап ОЭР)

Выделенные эмпирическим способом через наблюдение за взаимодействием детей в малых группах и аналитическое обобщение типы образовательной коммуникации детей на учебном занятии потребовали их экспериментального подтверждения на большем количестве классов начальной школы. При этом важно было обосновать педагогические условия, которые способствуют продуктивной коммуникации детей с разными образовательными потребностями.

Цель опытнo-экспериментальной работы (далее, ОЭР) - экспериментально проверить продуктивные типы взаимодействия и условия организации образовательной коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями и возможностями на учебном занятии по иностранному языку в начальной школе. Обозначим этапы ОЭР (таблица 2).

Таблица 2 – Этапы ОЭР по апробации модели организации образовательной коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями

<i>Этап</i>	<i>Содержание</i>	<i>Методы</i>
Пробно-поисковый	выявление продуктивных типов коммуникации; обоснование условий эффективной организации образовательной коммуникации; разработка модели образовательной коммуникации.	- педагогическое наблюдение, - анализ образовательных ситуаций учебного взаимодействия обучающихся в малой группе; - интервьюирование педагогов, в классах которых обнаружены высокие показатели позитивных межличностных отношений.

Продолжение таблицы 2

<i>Этап</i>	<i>Содержание</i>	<i>Методы</i>
Констатирующий	анализ успеваемости по предмету «иностранный язык»; проведение социометрического исследования	диагностические методики: диагностика успеваемости, социометрия
Формирующий	организация работы с педагогами: организация ПТГ по реализации модели; организация продуктивной работы с обучающимися; апробация модели образовательной коммуникации	- проведение анкетирования с педагогами и обучающимися; - педагогический эксперимент; - изучение продуктов деятельности; - рефлексивные отклики педагогов
Контрольный	анализ социометрического исследования; анализ результатов диагностического урока; анализ успеваемости; статистическое исследование	- диагностические методики: диагностика успеваемости, социометрия; - метод математической статистики (критерии проверки статистических гипотез Манна-Уитни и χ^2)

Согласно ФГОС НОО личностные результаты освоения образовательной программы начального общего образования включают в себя развитие навыков сотрудничества со сверстниками и взрослыми в различных социальных ситуациях, развитие умения не создавать / предотвращать конфликты с окружающими людьми [152]. Это задача особенно актуальна для таких общеобразовательных классов, разнородный состав которых включает детей, развивающихся согласно возрастной норме, детей с ОВЗ, одаренных, детей-инофонов.

Наше исследование нацелено на изучение и анализ коммуникации детей с разными образовательными потребностями между собой внутри класса на учебных занятиях по иностранному языку в начальной школе. Были выделены классы с высокими показателями позитивных межличностных отношений, с

педагогами которых соискателем проводилось предварительное интервью (МАОУ гимназия № 13, МАОУ лицей № 51 г. Томска). Кроме того, была проанализирована деятельность классного руководителя одного из классов. *Примечание:* в настоящее время этот педагог является учителем английского языка у всей параллели, организатором внеурочной кружковой деятельности у детей этого года обучения.

В рамках интервью задавались следующие вопросы:

- *Организуете ли вы совместную деятельность обучающихся на своем уроке? Если да, то проводите ли вы подводящие упражнения /задания для сплочения группы? Какие?*
- *Как и кто определяет состав / размер/ качество членов при групповой работе?*
- *Как вы выстраиваете совместную деятельность обучающихся с обучающимися с особыми образовательными потребностями (ОВЗ, инофоны, одаренные)?*
- *Возникают ли при образовательном взаимодействии конфликтные ситуации внутри группы / мини-группы / пары? Если да, то какова причина, какие пути разрешения?*
- *Как вы организуете обратную связь / рефлексии на учебном занятии?*
- *Организуете ли Вы внеурочную деятельность с этими детьми?*
- *Какие изменения в группе вы видите сами на сегодняшний момент?*

В результате интервью выявлено следующее. Во-первых, педагоги в рамках урочных занятий для усвоения программного материала используют активные формы обучения, постоянно организуют совместную образовательную деятельность детей. Интерактивная работа проходит в парах, в парах со сменой партнера по кругу, в мини-группах (2-3 человека), в группах (по 4-6 человек). Коммуникация между детьми протекает по заданной учебной теме и направлена на решение определенной образовательной задачи: отработка вокабуляра, актуализация в речи лексических и грамматических единиц, отработка материала посредством диалогового общения. Во время групповой работы / работы в парах

педагоги организовывали совместную деятельность детей таким образом, чтобы в случае, если один из собеседников недостаточно усвоил программный материал, то партнер ему помогал, тем самым, проговаривая изученное вновь, укреплял и свои знания.

Во-вторых, перед организацией речевого взаимодействия для установления положительного контакта между членами группы детей с разными потребностями педагоги проводили упражнения для снятия / предупреждения появления тревожности, коммуникативного стресса. Например, упражнение на восстановление дыхания: «Fluffy football» «Пушистый футбол» (см. приложение Г). Данное упражнение позволяет восстановить дыхание и в то же время заряжает детей положительными эмоциями. Форма работы парная. Необходимо задуть ватный шарик в ворота одноклассника. Хороший эффект дают упражнения на установление положительного эмоционального контакта между детьми перед / во время парной (групповой) работы: «Keep a smile on your face» («Улыбайся»): ребятам необходимо улыбаться друг другу, не прекращая, в течение 5 – 10 и более секунд (на усмотрение учителя) (см. приложение Г).

В-третьих, при возникновении затруднений в коммуникации для налаживания контакта с детьми проводилась либо индивидуальная беседа, либо беседа-игра «Что во мне хорошего», когда члены группы, где произошла конфликтная ситуация, в быстром темпе про каждого члена группы одноклассники говорят что-то хорошее, положительное, что им нравится в этом человеке. Такого рода задание расслабляет напряженную обстановку, отвлекает детей от произошедшего неприятного случая. При этом в дальнейшем педагог меняет групповое задание или меняет состав группы, либо прекращает его выполнение. После урока при необходимости организуется совместная и индивидуальная беседа с ребятами, между которыми произошло непонимание. О происшедшем педагог сообщает классному руководителю, чтобы во время классного часа по соответствующей тематике, во время совместных мероприятий с классом предотвратить подобного рода проблемы. Для обратной связи проводилось как совместное обсуждение в конце урока, так и в письменном виде

через заполнение рефлексивной карты (см. приложение В). Используя результаты рефлексивных карт, устных бесед, собственного наблюдения, педагог менял состав группы, корректировал задания.

Опрошенные педагоги заострили внимание на том, что к окончанию начальной школы дети с особыми образовательными потребностями стали более уверенно ощущать себя как в коллективе, так и повысили предметные показатели. Это поспособствовало тому, что ребята (ребенок с ОВЗ (ДЦП), два ребенка-инофона) в 5 классе самостоятельно обратились к учителю с желанием поучаствовать в предметной декаде, проявить себя.

Интервью с учителем английского языка всей параллели в средней школе, классного руководителя 5 «А» проходило по следующим вопросам:

1. *Сотрудничаете ли вы с другими педагогами-предметниками? Если да, то как?*
2. *Организуете ли Вы внеурочную деятельность?*
3. *Какие совместные мероприятия с детьми вы проводите?*
4. *Что вы считаете наиболее трудным для организации совместной деятельности детей с разными образовательными потребностями?*
5. *Как вы преодолеваете/ избегаете эти трудности?*
6. *Что бы вы могли порекомендовать педагогам-предметникам, другим классным руководителям для продуктивной образовательной коммуникации между детьми с разными образовательными потребностями?*

В результате проведенного интервью мы выяснили следующее.

Во-первых, педагог организует кружковую деятельность «Английский с увлечением» для параллели. В рамках кружка дети из разных классов одного года обучения совместно создают творческие работы, обсуждают, выступают перед учениками, учатся сотрудничать с разными детьми. Также устраивают беседы (диалог, полилог) на пройденные темы для отработки активного и пассивного словаря. Позже дети, посещающие кружок, на уроках непосредственно проявляют лидерские качества: организуют работу в мини-группах, помогают отстающим одноклассникам, ребятам, которые нуждаются в поддержке.

Педагог в течение всего года проводит совместное мероприятие-проект «цветочный календарь» на иностранном языке. Подготовка к проекту проходит как в урочное, так и во внеурочное время: после уроков, дома, в кружке. Класс делится на четыре группы (соответственно сезонам: осень, зима, весна, лето), в течение определенного времени года соответствующая группа представляет свой проект, в котором рассказывает о цветах, которые цветут / растут в этот период, отмечают их особенности, обозначают, что наиболее примечательно в этом цветке, как продукт деятельности вживую показывают растение (цветок совместно с учителем биологии выращивается или одалживается у «растительного уголка»). В каждой группе присутствуют дети с разными образовательными потребностями. По итогам проекта в конце четвертой четверти перед каникулами проходит отчетный урок с представлением всех живых образцов цветов каждого сезона.

Во-вторых, педагог для совместной деятельности отдает предпочтение выполнению творческих работ, например, «тематическая газета». Дети также делятся на группы разнородного состава. В рамках урока под контролем и наблюдением педагога одноклассники внутри группы обсуждают ход работы, обмениваются идеями, подбирают названия рубрик, определяют макет. Обсуждение в основном происходит на русском языке, однако все названия разделов, подзаголовков, главная идея проговариваются на иностранном языке. Затем во внеурочное время группы собираются отдельно и самостоятельно оформляют творческую работу. В определенную ранее дату каждая группа представляет свою газету, вывешивают ее на тематический стенд класса. Кроме тематических газет, педагог предлагает детям по желанию выбрать пару и участвовать в конкурсе стихов (внутри класса, внутри школы). Некоторые дети проявляют инициативу, выбирают пару (в некоторых случаях пара состоит из детей с разными образовательными потребностями), готовят стихотворение на языке, помогают друг другу в заучивании текста. Согласно замечаниям педагога, данный вид задания сплачивает одноклассников, дети оценивают приложенные усилия и труд друг друга, всегда положительно оценивают выступления.

В-третьих, при возникновении конфликтных ситуаций педагог проводит беседы, на классных часах и во внеурочное время организует игры «это можно, это нет»: игра проходит на русском языке и на иностранном языке “you may, you may not”, тем самым вспоминая правила поведения, «что такое толерантность» – игра проходит на русском языке. Дети делятся на две команды: одна задает вопросы о толерантности, об отношениях к разным людям, вторая группа отвечает, затем команды меняются ролями. Педагог рекомендует при групповой работе, работе в парах, особенно когда в составе группы есть дети с разными потребностями, вводить дух соперничества, чтобы лидер своей команды максимально вовлек в сотрудничество соучастников для достижения более высоких результатов.

Аналитический комментарий

Для решения определенной образовательной задачи педагоги организуют совместную интерактивную деятельность детей. Благодаря коммуникации в парах, в группе, в мини-группе дети с разными образовательными потребностями и возможностями лучше усваивают программный материал и учатся взаимодействию. В большинстве случаев состав группы разнороден (дети с разными образовательными потребностями внутри группы). Состав формируется педагогами таким образом, чтобы одноклассники могли помочь друг другу. Перед совместной работой педагоги предлагают детям упражнения на снятие тревожности и установления положительного эмоционального контакта. Педагоги регулярно организуют обратную связь с детьми, результаты которой используются для дальнейшего выстраивания совместной работы детей, определения состава группы. Учителя тесно сотрудничают с другими педагогами-предметниками. Через обмен положительным опытом определяют, в какой области дети наиболее успешны, что этому способствует. Согласно этому составляются совместные мероприятия по различной тематике. Вместе с тем организуется внеурочная кружковая деятельность по предмету, где усвоенный программный материал на уроках иностранного языка является основой, отправной точкой для выполнения творческих заданий на занятии кружка. Педагоги предлагают детям творческие

групповые мероприятия-проекты, которые реализуются через урочную и внеурочную деятельность, а также через межпредметную интеграцию. При совместной работе некоторые педагоги вводят дух соперничества между группами для развития мотивации достижения высоких результатов. Конфликты между одноклассниками решаются следующим образом: проводятся как групповые, так и индивидуальные беседы, организуется игровая деятельность на тему «правила», на развитие толерантности во внеурочное время, способствующая снятию напряженности в группе.

Аналитическое обобщение

Проанализировав работу учителей английского языка, считаем возможным выделить условия организации образовательной деятельности обучающихся с разными образовательными потребностями, которые способствуют положительной динамике развития отношений членов группы разнородного состава и успешной реализации их совместной деятельности. Было выделено 3 группы условий:

- психологические, которые связаны с эмоциональной вовлеченностью в совместную деятельность и созданием позитивного эмоционального фона коммуникации;
- педагогические, связанные с организацией позиций участников совместной деятельности, реализующей различные формы коммуникации;
- методические, обеспечивающие реализацию учебных заданий с учетом специфики предметной области и особенностей иноязычной коммуникации.

Психологические условия:

- использование приемов эмоционально-коммуникативной вовлеченности детей в совместную деятельность на занятии;
- прогнозирование и коррекция (снятие) межличностных конфликтов через беседы, интерактивные игры, рефлекссию;
- оформление детских групп разного состава, организация «встреч» детей с разными возможностями.

Педагогические условия:

- реализация на учебном занятии двойственной позиции педагога как организатора-участника совместной деятельности для вовлечения детей в коммуникацию, т.е. участия в ней и реализации разных действий;
- взаимосвязь между урочной и внеурочной деятельностью через единые способы и формы организации образовательной коммуникации (групповая работа, проекты, творческие задания);
- осуществление постоянной обратной связи и содержательной рефлексии процесса коммуникации между детьми.

Методические условия:

- подбор специальных учебных заданий, актуализирующих одновременно и предметные навыки, и навыки коммуникации;
- организация интерактивных форм работы для актуализации изученного материала в речевом взаимодействии;
- сотрудничество с другими педагогами-предметниками, обмен методическим опытом организации продуктивного взаимодействия.

Объединив выделенный нами комплекс условий с данными, полученными через феноменологическое описание и выделение продуктивных типов коммуникации детей из разных групп (см. 1.3.), мы разработали модель организации образовательной коммуникации детей с разными образовательными потребностями и возможностями (см. рис. 5). Данная модель строилась на основе анализа эмпирического опыта преподавания иностранного языка в классах с разнородным составом детей и явилась результатом его аналитического обобщения.

Модель отражает возможность организации эффективной образовательной коммуникации, которая реализуется через формирование такого состава группы, мини-группы, пары, взаимодействие между членами которой было бы продуктивным, а также реализацию определенных психологических, педагогических, методических условий и опору на принципы ее организации.

Обозначим *компоненты модели*:

1. *Целевой компонент*: достижение предметных результатов (готовности к иноязычному общению), метапредметных результатов (коммуникативных УУД: готовность слушать собеседника, признавать другую точку зрения, вести диалог), личностных (формирование уважительного отношения к иному мнению, доброжелательности) согласно требованиям ФГОС НОО. Достижение данной цели обеспечивается следующими принципами организации образовательной коммуникации: принцип опоры на продуктивные типы взаимодействия и нейтрализации непродуктивных типов; принцип вовлеченности детей с разными образовательными потребностями в совместную деятельность на учебном занятии; принцип реализации на занятии разных видов детской активности: игровой, практической, речевой).

2. *Содержательный компонент* связан с организацией совместной деятельности детей с разными образовательными потребностями по выполнению учебных заданий на предмете «Иностранный язык». В данном компоненте учитывается: определение педагогом состава учебной группы, основываясь на типах продуктивной коммуникации; реализация при проведении занятий психологических, педагогических, методических условий эффективной коммуникации между детьми в малой группе; использование интерактивных видов учебных заданий: игровых, тренировочных, творческих, проектных.

3. *Результативный компонент*: формирование предметных знаний и умений по иностранному языку, коммуникативных УУД, личностных результатов (развитие толерантности, доброжелательности, позитивных межличностных отношений между детьми); изменение профессиональной позиции педагога от руководителя, предъявляющего нормы и требования, к организатору- участнику совместной деятельности на учебном занятии.

ЦЕЛЬ: достижение предметных результатов (готовность к иноязычному общению), метапредметных результатов (усвоение коммуникативных УУД: готовность слушать собеседника, признавать другую точку зрения, вести диалог), личностных (формирование уважительного отношения к иному мнению)

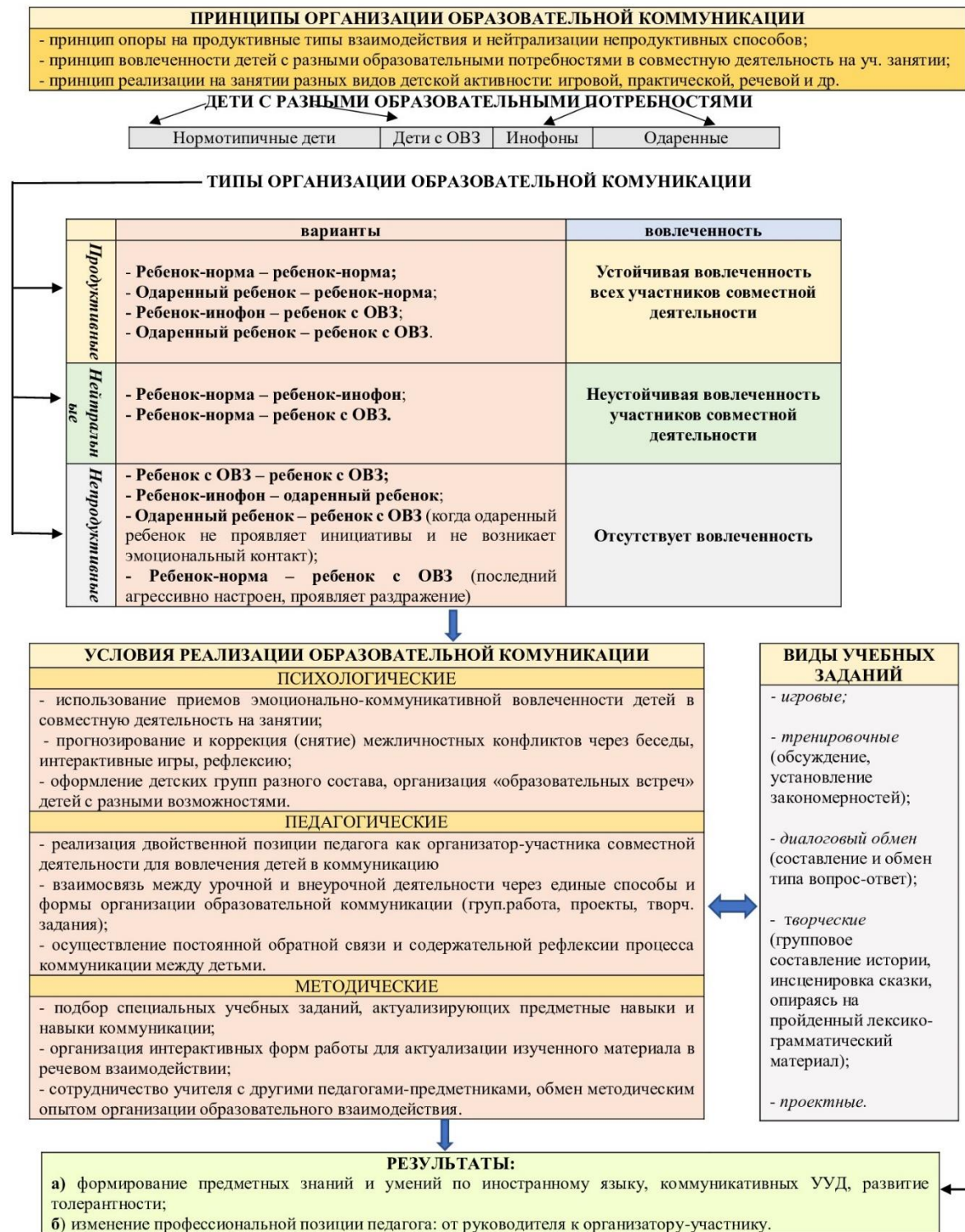


Рисунок 5 – Модель организации образовательной коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями и возможностями

2.2. Апробация модели организации образовательной коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями (формирующий этап ОЭР)

Сроки формирующего этапа эксперимента: с начала сентября 2019 г. (начало учебного года) до конца марта 2020 г. (конец третьей четверти). Участники: 14 педагогов образовательных учреждений, 663 обучающихся.

На данном этапе ОЭР была проведена работа с педагогами и детьми с разными образовательными потребностями по организации образовательной коммуникации на уроке иностранного языка.

Для проверки эффективности модели образовательной коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями и ее внедрения в практику обучения иностранному языку в начальной школе первоначально необходимо было выстроить сотрудничество с учителями общеобразовательных школ, участвующих в ОЭР. С 2014 года диссертантом было организована совместная работа с учителями МАОУ гимназии № 13 г. Томска, с 2016 года с МАОУ лицей № 51, с 2019 года с МАОУ СОШ № 11 им. В. И. Смирнова г. Томска, МБОУ лицей № 26 им. М. Джалиля г. Казань, Частного общеобразовательного учреждения «Аметист», г. Химки, Московская область. С 2019 года была сформирована проблемно-творческая группа (далее – ПТГ) по вопросу применения, организации образовательной коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями на уроке иностранного языка. По причине того, что два образовательных учреждения находятся за пределами г. Томска (МБОУ лицей № 26 им. М. Джалиля г. Казань, Частное общеобразовательное учреждение «Аметист», г. Химки, Московская область), часть педагогов имела возможность участвовать в работе ПТГ только удаленно.

На формирующем этапе ОЭР было организовано четыре очных и три заочных семинара ПТГ. Представим кратко содержание работы на некоторых из них.

Научно-практический семинар (очный)

Тема: Дети с разными образовательными потребностями в одном общеобразовательном классе

Присутствовали 7 учителей иностранного языка, работающих в начальной школе, 3 учителя старшей школы, 2 педагога-психолога, 1 председатель МО учителей иностранного языка.

Психолог из ЧОУ «Аметист» А. Г. Гуливицкая обратила внимание, что в настоящее время в начальной школе все чаще у детей диагностируются отклонения в развитии, что родители обеспокоены фактом разнородного состава детей в одном классе. Родители способных детей высказывают желание, чтобы в такой ситуации (присутствия детей с разными образовательными потребностями) их дети не были отодвинуты на «второй» план. Специалист подчеркивает нарастающую необходимость организовывать на уроках совместную деятельность детей таким образом, чтобы каждый ребенок был вовлечен в процесс обучения, достигал предметных и метапредметных результатов. Для этого нужны соответствующие учебные задания. Каждый учитель обозначил: дети какой группы обучаются в его классах, какие проблемы возникают из-за разнородного состава класса. Было определено, что в среднем в одном классе 65 % нормотипичных детей, 13 % детей с ОВЗ, 12 % детей-инофонов, 6 % одаренных детей. В качестве основной проблемы работы с разнородным составом детей в классе педагоги обозначили: трудность объединять детей с разными образовательными потребностями и возможностями для работы в малой группе, парах, устанавливать продуктивное взаимодействие между всеми членами группы. Решили: для повышения качества совместной деятельности детей чаще организовывать групповую работу детей, устанавливать через специальные приемы эмоциональный контакт между детьми. На следующей встрече было предложено представить модель «Организация образовательной коммуникации детей с разными образовательными потребностями и возможностями».

Научно-методический семинар (очный)

Тема: Модель «Организация образовательной коммуникации детей с разными образовательными потребностями»

Присутствовали 8 учителей иностранного языка, работающих в начальной школе, 2 учителя старшей школы, 2 педагога-психолога, 2 председателя МО учителей иностранного языка.

Обсуждали модель «Организация образовательной коммуникации детей с разными образовательными потребностями и возможностями» (смотреть рис. 2), ее компоненты. Отдельно обсуждались различные типы коммуникации, условия, необходимые для установления положительных отношений в группе. Подчеркивалась необходимость организовать мини-группы на уроке, опираясь на варианты продуктивного типа коммуникации. Например, если в классе (группе) есть помимо нормотипичных детей ребенок с ОВЗ, одаренный ребенок, ребенок-инофон, возможно подобрать такой вариант: «одаренный-ребенок с ОВЗ» или «инофон-ребенок с ОВЗ». По вопросу апробации модели выступила завуч СОШ № 11 г. Томска С. А. Синагатуллина, которая пояснила, что педагогам необходимы примеры упражнений, методических приемов, которые бы способствовали созданию комфортной эмоциональной обстановки в классе, созданию вовлеченности детей в процесс обучения.

Научно-практический семинар (заочный)

Тема: Рекомендации по организации образовательной коммуникации на учебном занятии по иностранному языку в начальной школе

Присутствовали: представитель из каждой школы: МАОУ гимназии № 13 г. Томска, МАОУ лицей № 51, МАОУ СОШ № 11 им. В. И. Смирнова г. Томска, МБОУ лицей № 26 им. М. Джалиля г. Казань, Частное общеобразовательное учреждение «Аметист», г. Химки, Московская область.

Соискателем были предложены авторские упражнения, способствующие установлению положительного эмоционального контакта между детьми, способствующие подготовке речевого аппарата, снятию, предотвращению

тревожности, активные приемы обучения, которые можно использовать при парной, групповой работе (см. приложение Г, Д). Определили возможность включения предложенных материалов в образовательную деятельность, необходимость фиксировать трудности, возникающие при организации образовательной коммуникации.

Научно-практический семинар (очный)

Тема: разработка диагностического урока для наблюдения реализации образовательной коммуникации на учебном занятии по иностранному языку в начальной школе

Присутствовали 8 учителей иностранного языка, работающих в начальной школе, 2 учителя старшей школы, 2 педагога-психолога, 2 председателя МО учителей иностранного языка.

Обсуждали замысел диагностического занятия.

Учитель английского языка МАОУ гимназии № 13 г. Томска Д. В. Шидловская предложила на диагностическом уроке разделять группу на подгруппы по количеству, который определяет учитель, учитывая особенности каждого класса, но не более 5 человек в одной группе. Остальные педагоги поддержали данное предложение.

Определили даты проведения диагностических уроков с 02.03-18.03.2020 г. Решили, что педагогу на диагностическом уроке необходимо организовать групповую работу (распределить детей на подгруппы, учитывая продуктивные, нейтральные типы коммуникации). Совместно было решено, для первых классов надо составить задания на продуктивную деятельность (нарисовать, приклеить, вырезать и т.п.), используя вокабуляр по определенной теме согласно программе; включаясь в продуктивную деятельность, дети должны будут проговаривать на иностранном языке соответствующие слова, выражения. Для вторых и третьих классов предпочтительны задания открытого типа (заполнить пропуски, закончить предложения, подобрать по смыслу и т.п.), для четвертых классов – творческие задания (мини-проект, мини-сценка и т.п.) с опорой на программный материал.

Экспертный семинар

Тема: Обсуждение экспертной карты для проведения диагностического занятия.

Присутствовали представитель из каждой школы: МАОУ гимназии № 13 г. Томска, МАОУ лицей № 51, МАОУ СОШ № 11 им. В. И. Смирнова г. Томска, МБОУ лицей № 26 им. М. Джалиля г. Казань, Частное общеобразовательное учреждение «Аметист», г. Химки, Московская область.

Определили количество экспертов (три человека) и возможный состав: учителя иностранного языка, психолог, педагог-предметник, при этом состав экспертов постоянный. Обсудили содержание деятельности экспертов, договорились, что эксперт не имеет права вмешиваться в работу группы, а должен только наблюдать за взаимодействием детей в группе.

Итоговый рефлексивный семинар

Тема: Подведение итогов апробации модели

Обсуждали: эффективность модели, трудности в организации образовательной коммуникации, дальнейшие планы сотрудничества.

Педагог-организатор работы с детьми ОВЗ СОШ № 11 г. Томска Е. С. Беч и учитель английского языка МБОУ лицей № 26 г. Казань Л. Н. Галеева подчеркнули, что дети сами стали проявлять инициативу к групповой работе, просить разделить на мини-группы для совместной деятельности. Психолог ЧОУ «Аметист» добавила, что в дни, когда проходит урок английского языка (на котором организовывалась образовательная коммуникация в малых группах), работая с детьми после уроков, она заметила, что ученики пребывали в приподнятом эмоциональном настроении, охотно рассказывали о прошедшем учебном дне, о выполненных заданиях. Педагоги отметили, что модель организации образовательной коммуникации детей с разными образовательными потребностями работает, способствует сплочению детей, но требует дополнительной подготовки к уроку (эмоциональная готовность; дифференцирование материала при выполнении определенных заданий;

заблаговременное возможное разделение детей на группы (предпочтительно опираясь на продуктивные типы коммуникации)).

Учителям, организующим образовательную коммуникацию детей с разными образовательными потребностями на уроке иностранного языка, было предложено заполнить рефлексивную анкету, в которой было необходимо закончить следующие предложения:

1. В каждом классе есть дети с разными образовательными потребностями (нормотипичные дети, _____)
2. Под «образовательной коммуникацией» я понимаю _____
3. Для того, чтобы каждая группа обучающихся была вовлечена в работу, я _____
4. Образовательную коммуникацию между детьми с разными образовательными потребностями я считаю успешной, если _____
5. При образовательной коммуникации между детьми с разными образовательными потребностями мне трудно _____
6. При образовательной коммуникации друг с другом дети с разными образовательными потребностями сталкивались с трудностями во время выполнения _____
7. Организация образовательной коммуникации детей с разными образовательными потребностями на уроках позволила / помогла / не помогла _____
8. Предложенная модель:
 - а) работает, потому что _____
 - б) не работает, потому что _____
10. Благодаря организации образовательной коммуникации взаимоотношения между детьми разных групп _____

Анализ ответов показал следующее. 100 % определяют «образовательную коммуникацию» как взаимодействие: 93 % понимают под «образовательную коммуникацией» коммуникативное взаимодействие детей в рамках образовательного процесса, в результате которого происходит достижение

учебных целей, осваивается учебный материал. Из них 64 % помимо взаимодействия детей между собой, дополнительно обозначают коммуникацию типа «педагог-ребенок», 9 % также считают, что в образовательную коммуникацию в рамках образовательного процесса включены родители – коммуникация типа «родитель-ребенок», «родитель-педагог». 7 % под образовательной коммуникацией понимают взаимодействие между педагогом и обучающимися, осуществляемое с целью достижения целей на уроке.

Для вовлечения в работу каждой группы обучающихся 84 % педагогов используют информационно-коммуникативные технологии, 80 % создают ситуации, в которых каждый ребенок переживает «ситуацию успеха» и 8 % из них создают ее посредством использования разноуровневых заданий. 68 % включают в учебный процесс творческие и игровые моменты, задания. 24 % предлагают каждому постараться оценить проделанную работу. 16 % дают детям упражнения на укрепление и повышение мотивации к учебному предмету.

Педагоги обозначают следующие трудности, препятствия, которые возникают при организации образовательной коммуникации: 35 % педагогов считают трудным при организации образовательной коммуникации поддерживать интерес всех учеников на протяжении всего урока; 21 % трудно придумывать задания, с которыми все дети могли бы справиться (дифференцировать учебный материал); 14 % трудно распределять обязанности внутри группы; 14 % отслеживать работу в мини-группе каждого ребенка, фиксировать трудности, когда в учебной группе более 16 человек; 9 % трудно вовлечь всех детей в образовательную коммуникацию; 7 % трудно справляться с детьми с девиантным поведением, с детьми, которые проявляют грубость в отношении педагога и одноклассников. Дополнительно 65 % педагогов отмечают, что на начальном этапе образовательной коммуникации в совместной деятельности детям трудно выстраивать контакт друг с другом; 40 % обозначают трудность распределения обязанностей между собой во время групповой работы; 9 % отмечают сложности в устном представлении результата творческой работы.

93 % учителей считают образовательную коммуникацию между детьми с разными образовательными потребностями успешной, если каждый ребенок, член группы сотрудничает в учебной деятельности, 80 % из них дополняют: когда ребенок может адекватно ситуации оценить свой полученный результат; 62 % определяют достижение поставленной цели как успешную реализацию образовательной коммуникации; 7 % считают ее успешной, когда ребенок осознает свою позицию, «полезность» при взаимопомощи, распределении ролей в группе.

80 % педагогов считают, что образовательная коммуникация позволила вовлечь каждого ребенка в образовательный процесс; 15 % отмечают, что во время образовательной коммуникации на уроке дети разного уровня смогли прочувствовать, осознать посильность участия в образовательном процессе, у детей повысилась мотивация к изучению языка. Более того, 60 % поясняют, что благодаря организации образовательной коммуникации дети стали терпимее, дружелюбнее друг другу, улучшились отношения между одноклассниками; 20 % обратили внимание на улучшения качества уроков – уроки стали продуктивнее; 15 % сообщили о повышении интереса детей с ОВЗ к изучению предмета. В то же время 5 % сообщают, что образовательная коммуникация не помогла достигнуть результатов, что педагогу трудно работать в разноуровневых классах, энергозатратно готовить и проводить уроки.

95 % педагогов считают, что предложенная модель образовательной коммуникации работает, так как способствует взаимодействию детей с разными образовательными потребностями друг с другом, вовлекает каждого в образовательный процесс, позволяет каждому ребенку пережить «ситуацию успеха»; возможность обмениваться материалом, знаниями в учебном процессе, помогать друг другу, а также раскрепощает детей, способствует повышению активности, сознательности. 5 % считает, что образовательная коммуникация не работает по причине того, что во время урока педагог затрачивает большое количество времени на детей с ОВЗ, которые мешают вести урок, а дети с высокой мотивацией к обучению остаются вне поле зрения.

Дополнительно к проведенному анкетированию в конце 2019-2020 учебного года мы попросили учителей, участвовавших в эксперименте, дать *рефлексивный отклик* о своей профессиональной деятельности после внедрения модели организации образовательной коммуникации на уроках иностранного языка в начальной школе. Так, нам представилось возможным узнать, изменилась ли / как изменилась профессиональная деятельность педагогов. 90 % опрошенных педагогов отметили, что есть положительные изменения в их педагогической деятельности. Во-первых, смена волнения на относительную уверенность при организации совместной деятельности в группе с разнородным составом: «до эксперимента очень долго настраивалась и переживала, как организовать и настроить работу в тех группах, где вместе с обычными детьми учатся дети с ОВЗ. Сейчас стало интересно даже, что получится, что нового дети вместе придумают». «...уже нет неуверенности при организации совместной работы разных детей...». Во-вторых, больше доверия к детям со стороны педагога: ... «и я стала больше доверять детям, стала чаще отдавать инициативу ребятам». В-третьих, смена формы работы на преимущественно совместную, групповую, которая ранее имела фрагментарный характер: «произошел переход от фронтальной работы к групповой». В-четвертых, появление чувства удовлетворенности: «...после урока понимаешь, что все дети сегодня продвинулись немного вперед, даже с ОВЗ», «чувство, что ты не зря стараешься, готовишься, когда каждый на уроке проявил себя...».

Аналитическое обобщение

Во-первых, большинство педагогов определяют образовательную коммуникацию как продуктивное взаимодействие детей с разными образовательными потребностями и возможностями на учебном задании, реализация которого способствует достижению учебных целей, освоению программного материала.

Во-вторых, для вовлечения каждого ребенка в образовательный процесс педагоги формируют мини-группы с детьми разнородного состава, учитывая

рекомендации, представленные в модели (продуктивный, нейтральный типы коммуникации).

В-третьих, при организации образовательной коммуникации сталкиваются со следующими трудностями: установить эмоционально-положительный контакт между всеми членами; поддерживать вовлеченность каждого ребенка в деятельности на протяжении выполнения всего группового задания; дифференцировать учебный материал; распределять обязанности между членами мини-группы; отслеживать и фиксировать проблемные моменты каждого обучающегося.

В-четвертых, согласно выводам педагогов, образовательная коммуникация между детьми с разными образовательными потребностями может считаться успешной, если:

- каждый член группы вовлечен в совместную деятельность, сотрудничает с одноклассниками;
- выполнено задание, предложенное педагогом;
- достигнут предметный результат (каждый ребенок может представить, рассказать необходимое, участвовать в диалоге / беседе, отвечать адекватно на вопрос и т.п.);
- ребенок может адекватно оценить свою работу, участие в совместной деятельности.

В-пятых, организация образовательной коммуникации имеет положительный эффект для обучающихся:

- позволяет вовлечь каждого ребенка в процесс работы, сделать уроки более продуктивными (усвоение программного материала всеми обучающимися);
- способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка, активности на уроке;
- помогает каждому ребенку осознать посильность выполнения заданий, пережить «ситуацию успеха»;

- способствует установлению положительных взаимоотношений между одноклассниками, развитию толерантности (в процессе взаимопомощи, пояснения материала друг другу).

В-шестых, организация образовательной коммуникации формирует новую профессиональную позицию педагога как организатора и участника совместной деятельности, что проявляется в следующем: появление уверенности в успешном результате реализации образовательной коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями; установление доверительных отношений с детьми; применение новых активных приемов обучения, в том числе подготовительных упражнений для установления положительного эмоционального контакта между детьми (см. приложение Г, Д); чувство удовлетворенности после проведения учебного занятия.

В течение формирующего этапа (этапа внедрения модели и апробации продуктивных типов образовательной коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями в школах) диссертантом было посещено большое количество уроков иностранного языка в классах педагогов – участников ПТГ. В параграфе представлены примеры практической реализации продуктивной коммуникации детей с разными образовательными потребностями на уроке иностранного языка в начальной школе: фрагменты уроков (английского / немецкого языка) в начальных классах с примерами интерактивных видов учебных заданий: игровых, тренировочных, творческих, проектных. На уроках педагоги организуют деятельность детей с разными образовательными потребностями и возможностями через образовательную коммуникацию посредством реализации психологических, педагогических, методических условий.

Фрагмент выполнения творческого задания «Моя сказка»

(МАОУ гимназия № 13 г. Томска, учитель: Шидловская Д. В., 2 класс)

Обычно на уроке, когда учитель вводит новые лексические единицы или грамматическую конструкцию, он рассказывает детям сказку (ее героями становятся фетровые фигурки), чтобы привлечь внимание обучающихся к новому

материалу. На данном уроке ребятам представилась возможность самим придумать и рассказать свою сказку. Для выполнения задания учитель разделил детей на две микрогруппы: по 6 человек (5 нормотипичных детей, 1 – ОВЗ) и 5 человек (4 – нормотипичные, 1 – инофон). Задание было сформулировано следующим образом: «Каждая группа должна придумать сказку, применяя грамматическую конструкцию do/don't, does/doesn't, главными героями которой станут фигурки, которые вы вытяните из «волшебного» мешочка. Обратите внимание на изображение домика на доске, в котором могут жить ваши герои». *Примечание:* фетровые игрушки были изготовлены детьми ранее совместно с педагогом на внеурочных занятиях.

Каждый ребенок вытянул из мешочка одну фетровую фигурку, и ребята приступили к выполнению задания. Сначала дети придумывали сюжет (обсуждение было на русском языке), затем составляли совместно фразы на английском, помогали друг другу, договаривались друг с другом, вместе вспоминали нужные слова, правила, репетировали. Учитель неоднократно подходил к каждой группе, чтобы помочь обучающимся при необходимости, подсказать, проверить правильность составления реплик героев. В итоге, получились две короткие интересные сказки на английском языке. Одна группа рассказала сказку «Friends» («Друзья»), в которой Лисичка, Волчок и Медвежонок встретили Синичку. Синичка плакала, потому что с ней никто не хотел играть: «They don't play with me». Зверья успокоили ее: «Don't cry!», и позвали играть и петь вместе: «Join us!», «Play with us!», «Don't be shy, sing with us!». Синичка обрадовалась. Вдруг появилась Музыкальная нотка, которая всегда появляется там, где много друзей собрано вместе, и предложила спеть песенку: «Make new friends». Синичка не знала такую песенку: «I don't know how to sing a song», поэтому Нотка и новые друзья научили ее. Так Синичка нашла друзей и выучила новую песенку. Другая группа (6 человек) показала сказку о том, как Бельчонок потерял Морковку, и лесные друзья отправились с ним вместе на ее поиски. По дороге встретили мудрую Сову, которая показала дорогу к домику, в котором пряталась Морковка: «Don't turn, go straight». Так зверья поддержали друга

Бельчонка в беде и помогли ему найти Морковку, а также нашли домик, в котором все решили жить вместе. Эта группа детей добавила еще одну роль: Саша, который вытянул фигурку морковки, стал еще и суфлером. Он помогал своему однокласснику с ОВЗ: подсказывал, когда ему начинать говорить, подбадривал, иногда даже проговаривал фразы вместе с ним: «We go together. We seek for Carrot!». Учительница была рада, что ребята ввели нового персонажа по собственной инициативе, поблагодарила команду за работу и похвалила, что они нашли способ поддержать одноклассника.

После урока педагог рассказал, что, когда только он начинал вводить «сказочные» творческие задания, были некоторые сложности: дети кричали, не слушали и обижались друг на друга. Иногда из-за непродуктивной коммуникации так и не удавалось придумать сказку. Тогда педагог стал вводить игру «Keer a smile on your face», предложенную в рамках работы ПТГ, для установления эмоционального контакта между одноклассниками, что в дальнейшем способствовало вовлечению детей в совместную деятельность. Игра особенно помогала расслабить напряженную обстановку, расположить разных детей друг к другу (см. приложение Г). Вместе с тем учитель на каждом уроке рассказывал детям по-новому, поэтому все побывали соседями по парте и лучше узнали друг друга. Мы оказались на уроке в тот момент, когда детям была уже знакома такая форма совместной деятельности и данный вид учебного задания (начало третьей четверти). Все дети знали организационные правила, понимали, что хочет от них учитель. В этот раз они чувствовали себя настолько свободно, что в одной группе ученики решили сделать что-то сверх задания, импровизировали. Данное решение привело группу к тому, что каждый член команды, включая ребенка с особыми образовательными потребностями, был вовлечен в совместную деятельность, и ребята успешно представили свою сказочную историю. *Таким образом, педагог предложил детям творческое учебное задание, которое актуализировало как пройденный материал (конструкция «Do/don't, does/doesn't», лексика по теме), так и навыки коммуникации (распределение ролей, подготовка к выступлению, взаимопомощь) и творческие умения. Творческое задание создает ситуацию*

свободного выбора, привлекает детей возможностью проявить свои креативные способности, обеспечивает устойчивую вовлеченность в совместную деятельность.

Фрагмент урока английского языка в 4 классе (МАОУ СОШ № 11

им. В. И. Смирнова г. Томска, учитель: Бутакова С. В., 4 класс)

(тренировочное учебное задание)

На данном уроке дети готовились к предстоящей контрольной работе. Для этого педагог разделил детей на три группы, ориентируясь на варианты состава продуктивного типа коммуникации: группа 1 (4 участника: 1 – одаренный, 3 – нормотипичные дети); группа 2 (3 участника: нормотипичные дети); группа 3 (4 участника: 1 – ОВЗ, 3 – нормотипичные дети). Учитель акцентировал, что подобные задания будут включены в контрольную работу на следующем уроке. Далее он дал четкие инструкции по выполнению заданий. Каждая группа должна «прорешать» 5 карточек-заданий (1 карточка на отработку орфографии: вставить пропущенные буквы, 2 – на усвоение грамматического правила использования простого прошедшего времени и настоящего совершенного (Past Simple, Present Perfect): выбрать правильный вариант ответа; 3 – отработка лексики по теме «Хобби»: вставить слова по смыслу; 4 – на понимание фрагмента текста: отметить истинная или ложная информация; 5 – на отработку лексико-грамматических конструкций: порядок слов в предложении). Каждая новая карточка-задание выдавалась только после выполнения всех заданий на предыдущей и их проверки учителем. Основные критерии оценивания были озвучены учителем заранее: правильность выполнения; вовлеченность всех членов команды в процессе работы; способность каждого участника объяснить ход выполнения задания. Более того, педагог неоднократно обратил внимание детей на то, что скорость выполнения не учитывается.

Все ребята сразу же приступили к работе. Педагог присоединялся к каждой команде как член группы на короткий промежуток времени, обсуждал и выполнял вместе с ребятами задания. Каждая группа работала по-разному. В группе 1 одаренный ребенок занял позицию лидера. В процессе выполнения всех карточек-

заданий он сначала в быстром темпе выполнял все упражнения самостоятельно, а затем обращался к одноклассникам, предлагал свою помощь: комментировал, пояснял правила. Они задавали ребенку-лидеру уточняющие вопросы, просили привести примеры, и последний с удовольствием отвечал. Так, при выполнении пятой карточки, когда ребята столкнулись с трудностью, расставляя слова в предложении в правильном порядке (*ever, garden, your, have, friends, your seen?*), он не сказал ребятам просто правильный ответ, а стал спрашивать: «Какое это время?» Одноклассники отвечали: «Настоящее». Добавил: «Какая форма»? – «Perfect». Затем уточнил у них, вопросительное ли это предложение или утвердительное, спросил «где подлежащее, сказуемое» и т.п. И после всех его наводящих вопросов ребята вспомнили правило порядка слов в предложении и сами составили предложение верно: *Have your friends ever seen your garden?*

В группе 2 три подружки совместно, обсуждая каждый пункт, спокойно, не торопясь выполняли задания. Девочки комментировали свои действия: способы применения видовременных форм, значения слов и выражений. Участники последней группы по очереди по цепочке выполняли упражнения (первый вставил буквы в первое слово / словосочетание, второй – во второе и т.д.). Затем одноклассники проверяли друг друга.

Наблюдая за работой группы 3 во время выполнения первой карточки, учитель заметил, что Маша (ребенок с ОВЗ не вовлекается в общую работу). Поэтому во время заполнения второй карточки педагог подошла к этой группе и сказала: «Давайте представим: Маша затрудняется, какую конструкцию (Present Perfect или Past Simple) использовать в предложении: *My friends_____ me yesterday. (a) have visited b) visited*). Давайте попробуем ей объяснить. Причем так объяснить, чтобы потом она смогла рассказать это правило другим». Все стали, перебывая друг друга, объяснять Маше правила, приводить примеры. Девочка не знала, кого слушать. Когда дети заметили, что Маша растерялась, они поняли, что делали что-то неправильно и стали по очереди, спокойно помогать ей, разъяснять правило, рассказали, в чем отличие этих видовременных форм. После ребята попросили ее саму рассказать, почему здесь будет использоваться Past Simple, а

не Present Perfect. Так, Маша разобралась с правилом применения видовременной формы Past Simple, рассказала правило одноклассникам, ребята поддерживали ее ответ, подбадривали ее.

В конце урока, когда подводился рефлексивный итог, дети обсуждали, какие задания удалось сделать без препятствий, а где были трудности. Все отметили, что понравилось вместе рассуждать, что стали лучше ориентироваться в пройденном материале; в результате возникла уверенность, что все справятся с предстоящей контрольной работой.

Целесообразно отметить, что каждая группа обучающихся слаженно совместно организовывали свою деятельность внутри команды, выполняя учебные задания. Очевиден тот факт, что педагог очень хорошо знает детей, их особенности, предпочтения. Это обусловлено тем, что педагог организует индивидуальные и групповые встречи с детьми вне учебных занятий. Важно, что дети были разделены на группы так, что всем было комфортно взаимодействовать друг с другом. Более того, педагог спрашивал пояснения определенных правил у тех детей, у кого имелись пробелы или трудности в этом материале. Позже мы уточнили у педагога итоги контрольной работы. 100 % – абсолютный показатель усвоения и 90 % качества усвоения пройденного материала. *Таким образом, тренировочные задания, которые выполняются в малой группе под наблюдением педагога, способствуют тому, что каждый обучающийся имеет возможность в режиме учебной коммуникации осмысленно проговорить, задать вопрос, повторить, отработать необходимые правила, что в свою очередь приводит к успешному усвоению материала и высоким результатам проверочных работ.*

Фрагмент выполнения проектного задания «Разными способами» (МБОУ лицей им. Мусы Джалиля г. Казань, учитель: Галеева Л. Н., 3 класс)

На уроке открытия нового знания обучающимся было предложено проектное задание, целью которого являлось знакомство с будущим простым временем «Future Simple» и случаями его применения. Результатом мини-проекта должна была стать наглядная «подсказка-информация», опираясь на которую, ученики смогут правильно употреблять эту грамматическую конструкцию в дальнейшем.

Педагог разделил 15 учеников на 5 групп, обратил их внимание на алгоритм работы, представленный на интерактивной доске и составленный на английском языке (см. табл. 3).

После просмотра и обсуждения видеофрагментов (этап 1) каждой группе были розданы карточки-информация под номерами 1, 2 и 3 (этап 2). То есть в группе кому-то досталась карточка под номером 1, кому-то – под номером 2 и 3 соответственно.

Каждая информационная карточка представляла собой отдельный случай с примером использования грамматического правила. В процессе прохождения этапов 2-4 члены группы обсудили три случая применения Future Simple, разобрали представленные и составили новые примеры. В каждой группе прослеживался энтузиазм, вовлеченность в процесс. На этапе создания продукта дети оживленно комментировали свои действия, распределяли обязанности: кто-то оформлял «подсказку», кто-то подбирал цвета карандашей, диктовал текст и т.д.

Важно отметить, что в процессе выполнения проектного задания, если педагог замечал, что у кого-то возникают сложности, непонимание, он присоединялся к группе, временно становясь равноправным участником совместной деятельности, поддерживал его и других членов. Педагог старался не просто помочь затрудняющемуся ученику, а направить действия других участников группы на оказание этой помощи. Также мы обратили внимание, что у ребенка с ОВЗ была карточка № 3. В ней были даны такие же пояснения к новой видовременной форме, как и в других карточках № 3, однако приведенные примеры отличались. Здесь педагог намеренно использовал в предложениях более простые слова и выражения, которыми владел обучающийся с ОВЗ. Таким образом, ребенок с ОВЗ сумел доходчиво пояснить одноклассникам свой случай применения грамматической конструкции, принимал активное участие в процессе выполнения проектного задания, когда слушал других, не боялся спросить, что означает какое-то незнакомое слово или фраза.

Таблица 3 – Алгоритм работы

Алгоритм работы step by step		
Step 1	Video (5 min)	<ul style="list-style-type: none"> - Watch short video song fragments «Future Simple on the song» [238] (посмотрите короткие видео фрагменты песен, в которых используется будущее простое время); - Let's discuss and define together the Future Simple formation (давайте обсудим вместе и определим, как образуется будущее простое время); - Memorize the Future Simple formation (запомните, как образуется будущее простое время)
Step 2	* <i>Work with an information card (~5 min)</i> (Работа с карточкой-информацией)	<ul style="list-style-type: none"> - Learn your card (изучите каждый свою карточку-информацию); - Check each other how you memorized and understood the information (проверьте друг друга на усвоение содержания в ней)
Step 3	* <i>New knowledge exchange (~4 min)</i> (обмен новым знанием)	<ul style="list-style-type: none"> - Share the information from your card with each other (по порядку друг другу расскажите про случаи употребления времени, указанной в вашей карточке-информации)
Step 4	* <i>Discussion (~5 min)</i> (Обсуждение)	<ul style="list-style-type: none"> - Discuss all the cases of the use of Future Simple (обсудите все способы употребления видовременной формы); - Give examples (приведите примеры).
Step 5	* <i>A product (~9 min)</i> (продукт)	<ul style="list-style-type: none"> - Via collaborative work make up «A prompt» on the use of Future Simple, give the examples (совместно в группе подготовьте «Подсказку-информацию» о случаях применения будущего простого времени с примерами)
Step 6	<i>Presentation (1 min)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Be ready to present your prompt to the class (представьте вашу «подсказку-информацию» классу)

Осуществление обратной связи позволило определить отношение обучающихся к данному виду задания и групповой форме работы, узнать эмоциональный настрой детей после совместной работы. Согласно рефлексивной карте (см. приложение В), предложенной обучающимся в конце урока, у большинства улучшилось настроение после учебного занятия. Несколько детей дали комментарий: «интересная тема, мне все понятно» (нормотипичный ребенок), «понравилось, что каждый что-то новое говорил» (нормотипичный ребенок), «понравилось работать в группе, то что меня слушали и спрашивали» (ребенок с ОВЗ). *Примечание:* Пример проектного продукта «Подсказка-информация» смотрите в приложении Е.

Таким образом, реализация мини-проекта, обсуждение, установление закономерностей (работа на применение грамматических правил), предложенное педагогом, позволило всем детям почувствовать себя нужным, значимым членом группы, освоить и применить на практике новый материал. Проектное задание позволяет координировать и направить усилия всех участников взаимодействия на получение итогового продукта, а разнообразие ролей при выполнении мини-проекта обеспечивает высокую и устойчивую вовлеченность детей в общую работу.

Фрагмент «Любимая еда» (применение игрового вида учебного задания)

(МАОУ гимназия № 13 г. Томска, учитель: Попова Э. Ф., 2 класс)

На данном уроке немецкого языка дети закрепляли материал по теме «Lebensmittel (еда)» и отрабатывали использование глагола «mögen (нравится)» в настоящем времени. Всего в группе 12 детей (в их числе 1 – с ОВЗ, 1 – инофон). В основном работа осуществлялась в парах со сменой партнера по цепочке (игра «Цепочка»). В самом начале урока на мотивационном этапе дети поиграли друг с другом в «Улыбку» для установления эмоционального положительного контакта и «Кто сильный» для снятия тревожности (см. приложение Г). После педагог предложил учебное задание: «Мы продолжим работу в парах по цепочке. Посмотрите на экран, здесь представлены картинки с едой. Выберите любую

картинку, обратитесь к своему партнеру по имени и спросите, нравится ли ему это. (см. рис. 6).

Например, «Lena, magst du Fisch?» Ответить нужно также с обращением по имени. Например, «Vlad, nein. Ich mag kein Fisch». Как только зазвонит колокольчик, поменяются картинки на экране, и вы должны будете сменить партнера. И так по цепочке нужно составить диалог с каждым». Как только все пары обменялись репликами, картинки исчезли с экрана, и было дано следующее задание: составить мини-беседу о том, какую еду любит твой одноклассник, отрабатывая использование глагола «mögen» в третьем лице единственного числа.

Например,

- Lena, was mag Dima essen? (Лена, а что Дима любит кушать?)
- Vlad, Dima mag Gurken. Und was Mascha mag? (Влад, Дима любит огурцы. А что любит Маша?)
- Lena, Mascha mag Kuchen. (Лена, Маша любит печенье.)



Рисунок 6 – Снимок фрагмента с экрана проектора на уроке

Во время выполнения задания ребята должны были вспомнить, о каком предпочтении в еде говорили одноклассники ранее, рассказать об этом. Было заметно, как некоторые прислушивались к диалогам других пар, чтобы узнать, про него ли рассказывает одноклассник. Так, в начале урока работа в парах стала не просто игрой и формальной отработкой конструкции, а приятной и продуктивной мини-беседой с обращением по имени. *Таким образом, такой вид учебного задания позволяет расположить участников диалога друг к другу, обеспечить эмоционально коммуникативную вовлеченность детей. Дети получают новую информацию друг о друге, у них формируется устная диалогическая речь.*

Аналитическое обобщение

Наблюдение за организацией совместной деятельности на уроке и анализ деятельности педагогов позволили выделить некоторые приемы вовлечения участников в совместную деятельность:

- вопрос, уточняющий вопрос;
- просьба;
- поддержка ответа собеседника;
- интерес к другому мнению;
- эмоциональное поглаживание.

Обобщим в виде таблицы, как практически достигаются условия (психологические, педагогические, методические) организации образовательной коммуникации с обучающимися с разными образовательными потребностями на уроках иностранного языка в начальной школе (таблица 4).

Таблица 4 – Условия образовательной коммуникации и средства их реализации

Условия организации образовательной коммуникации	Достигаются посредством:
<i>Психологические условия</i>	
- использование приемов эмоционально-коммуникативной вовлеченности детей в совместную деятельность на занятии;	- упражнений на расслабление, снятие стресса, установление положительного эмоционального контакта;

Продолжение таблицы 4

Условия организации образовательной коммуникации	Достигаются посредством:
<i>Психологические условия</i>	
- прогнозирование и коррекция (снятие) межличностных конфликтов через беседы, интерактивные игры, рефлексиию	- динамических пауз; - при необходимости смены партнера; - поощрения обучающихся за совместную деятельность между собой, сотрудничество, помощь, поддержку одноклассника
- оформление детских групп разного состава, организация «образовательных встреч» детей с разными возможностями.	- учета интересов и особенностей детей.
<i>Педагогические условия</i>	
- взаимосвязь между урочной и внеурочной деятельности через способы и формы организации образовательной коммуникации (групповая работа, проекты, творческие задания)	- применения продуктов творческой деятельности, полученных на внеурочных занятиях, на уроках; - тематической преемственности «урочная → внеурочная деятельность»
- осуществление постоянной обратной связи и содержательной рефлексии процесса коммуникации между детьми	- опросных / рефлексивных карт; - беседы (групповая/ индивидуальная); - индивидуализации обучающихся: представление возможности каждому почувствовать себя значимым через определенное распределение «ролей» внутри группы и заданий
- сотрудничество с другими педагогами-предметниками, обмен опытом организации образовательного взаимодействия	- взаимные посещения занятий; - организации ПТГ
- реализация двойственной позиции педагога как организатор-участника совместной деятельности	- активного/пассивного (согласно ситуации) участия педагога в совместной деятельности с обучающимися, выполняя контролирующую и наблюдательную функцию

Продолжение таблицы 4

Условия организации образовательной коммуникации	Достигаются посредством:
<i>Методические условия</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - подбор специальных учебных заданий, актуализирующих предметные навыки и навыки коммуникации; - организация интерактивных форм работы для актуализации пройденного материала в речевом взаимодействии 	<ul style="list-style-type: none"> - дифференциации программного материала при необходимости; - применения учебных заданий типа диалоговое слушание (составление и обмен типа вопрос-ответ), обсуждение, установление закономерностей, творческие (инсценирование, сказка, мини-проект)

2.3. Анализ результатов апробации модели образовательной коммуникации (контрольный этап ОЭР)

Результаты социометрического исследования

В 2017-2018 и 2019-2020 учебных годах нами проводилось социометрическое исследование, предложенное Джекобом Морено [224, 225, 226], которое позволяет определить социальный статус каждого члена класса в системе межличностных отношений группы и оценить взаимоотношения в группе. Посредством повторного измерения социометрии в том же классе, группе можно проследить динамику развития отношений детей между собой [218, 234, 24]. Нами было проведено социометрическое исследование в МАОУ гимназия № 13 г. Томска (далее ОУ) для того, чтобы определить «социометрические позиции» посредством выявления взаимной симпатии-антипатии. В данном случае могут быть выявлены дети, которые *пользуются устойчивым авторитетом у одноклассников*: дети, которые являются наиболее эмоционально комфортными при общении, получают наибольшее количество положительных выборов; дети, которые *преимущественно пользуются авторитетом* (имеют неустойчивый авторитет, в основном являются эмоционально привлекательными для большинства одноклассников, являются популярными в группе, однако могут

иметь отдельные отрицательные выборы); дети, с которыми одноклассники в основном избегают контакта (дети, получающие мало положительных оценок, большое количество отрицательных выборов); *нейтральные* (отсутствуют положительные оценки и отрицательные выборы); дети, с которыми одноклассники *не хотят вступать в контакт* (дети, которые получили только отрицательный выбор со стороны одноклассников) [212, 220, 228, 242].

Детям была выдана социометрическая карточка, в которой предлагалось несколько ситуаций, где им необходимо ответить на вопрос, перечислив троих одноклассников (см. приложение Б). Социометрическое исследование проходили 4 общеобразовательных класса (группы изучения английского языка), т.е. 76 обучающихся (из них 83 % – развивающихся согласно возрастной норме, 7 % – детей с ОВЗ, 5 % – детей-инофонов, 5 % – одаренных).

Входная диагностика проводилась в декабре 2017 года (второй год обучения детей в начальной школе, первый год изучения иностранного (английского) языка, возраст детей 8-9 лет), а итоговая – в 2019 году (выпускной класс начальной школы, третий год изучения иностранного языка, возраст детей 10-11 лет).

Результаты социометрического исследования в ОУ

Для определения социометрического статуса каждого члена группы применяется формула:

$$S = \frac{\sum(R^+ - R^-)}{n-1} [220]$$

Где S является индексом социального статуса члена группы;

\sum является математическим знаком, обозначающим сумму;

R^+ является количеством положительных выборов;

R^- является количеством отрицательных выборов;

N является общим количеством членов группы.

Так как наше исследование посвящено изучению образовательной коммуникации разных групп детей, результаты социометрии мы отразили

не только по классам в целом, но также и по разным группам детей (см. таблицу 5).

Введем некоторые обозначения статусов:

статус "А" = дети, которые пользуются устойчивым авторитетом у одноклассников;

статус "Б" = дети, которые преимущественно пользуются авторитетом у одноклассников;

статус "В" = дети, с которыми одноклассники в основном избегают контакта;

статус "Г" = нейтральные;

статус "Д" = дети, с которыми одноклассники не хотят вступать в контакт.

Таблица 5 – Сравнительная таблица результатов социометрического исследования в ОУ

Группы детей	статус "А" %			статус "Б" %			статус "В" %			статус "Г" %			статус "Д" %		
	2017 г.	2019 г.	Дин-ка	2017 г.	20 19 г.	Дин-ка	2017 г.	20 19 г.	Дин-ка	2017 г.	2019 г.	Дин-ка	2017 г.	2019 г.	Дин-ка
Все дети	8	9	+1	34	45	+11	43	36	-7	8	7	-1	7	3	-5
<i>Отдельно по группам</i>															
Нормо-типич-ные	6	8	+2	42	48	+6	43	38	-5	6	3	-3	3	3	0
Дети с ОВЗ	0	0	0	0	20	+20	40	40	0	0	20	+20	60	20	-40
Инофо-ны	0	0	0	0	25	+25	50	25	-25	50	50	0	0	0	0
Одарен-ные	50	50	0	0	50	+50	50	0	-50	0	0	0	0	0	0

Комментарий

Сравнив показания 2017 и 2019 года, мы обнаруживаем, что социальный статус некоторых детей изменился, т.е. наблюдается позитивная динамика изменения отношений детей друг к другу. Количество детей, с которыми

одноклассники не хотят вступать в контакт, уменьшилось на 5 %, детей, с которыми одноклассники в основном избегают контакта, стало меньше на 7 %.

Количество детей, которые преимущественно пользуются авторитетом, увеличилось на 11 %. Соответственно произошли изменения и внутри групп. Среди *нормотипичных детей* увеличилось количество детей, которые пользуются устойчивым авторитетом у одноклассников в коллективе; детей, которые преимущественно пользуются авторитетом, стало больше на 6 %, количество детей, с которыми одноклассники в основном избегают контакта, и нейтральных уменьшилось. При первом тестировании 60 % детей с ОВЗ получили только «отрицательный выбор» одноклассников и 40 % были отнесены к группе детей, с которыми одноклассники в основном избегают контакта. Сейчас детей, с которыми одноклассники не хотят вступать в контакт, стало меньше на 40 % (только один ребенок имеет данный статус), дети с ОВЗ приобрели новый статус – детей, пользующихся неустойчивым авторитетом, и нейтральных. Что касается *детей-инофонов*, то первоначально такие дети имели статус только лиц, с которыми одноклассники в основном избегают контакта, и нейтральных, а теперь на 25 % уменьшилось количество последних, и появился новый социальный статус – преимущественно пользующихся авторитетом у одноклассников. В группе *одаренные дети* 50 % относились к лицам, имеющим устойчивый авторитет, и имели статус детей, с которыми сверстники в основном избегают контакта; сейчас половина детей также остается с устойчивым авторитетом, другая перешла в статус группы детей, преимущественно пользующихся авторитетом.

Таким образом, наиболее значимые положительные изменения произошли в группе «одаренные дети», в группе «дети с ОВЗ». В связи с этим очевидно, что *именно изменения внутри данных групп повлияли на позитивную динамику развития межличностных отношений во всем классе в целом*. Оценивая динамику результатов, можно *сделать вывод*, что одноклассники стали лучше ладить, находить общий язык; дети, развивающиеся согласно возрастной норме,

стали терпимее относиться к детям с особыми потребностями, и, как следствие, все дети чаще и легче стали вступать в взаимодействие друг с другом.

Анализ результатов диагностического урока

В конце третьей четверти 2019-2020 учебного года после шести месяцев апробации модели во всех классах был проведен диагностический урок иностранного языка с целью определения успешности образовательной коммуникации обучающихся с разными потребностями. Представим состав детей, участвующих в эксперименте (таблица 6).

Таблица 6 – Состав обучающихся, участвующих в проведении диагностического урока

Образовательное учреждение	Общее кол-во обучающихся	Нормотипичные дети кол-во / %	Дети с ОВЗ кол-во / %	Дети-инофоны кол-во / %	Одаренные кол-во / %
МАОУ СОШ № 11 им. В.И. Смирнова г. Томска	353	281 / 78	48 / 14	16 / 5	8 / 2
МАОУ гимназия № 13 г. Томска	128	107 / 84	7 / 5	10 / 8	4 / 3
МБОУ лицей № 26 им. М. Джалиля г. Казань	143	97 / 68	23 / 16	3 / 2	20 / 14
ЧОУ «Аметист» г. Химки, Московская область	39	32 / 82	3 / 8	2 / 5	2 / 5
Итого:	663	517 / 78	85 / 11	31 / 5	34 / 6

Для оценки процесса образовательной коммуникации между детьми была подготовлена экспертная карта (таблица 7). Важно отметить, что оценка за диагностический урок была не персонифицированной, а групповой: оценивалась отдельно каждая группа, а затем подводился общий итог по группе (в процентах).

Таблица 7 – Экспертная карта диагностического урока

Экспертная карта диагностического урока			
(групповая работа детей с разными образовательными потребностями)			
Дата: _____		Школа: _____	
Класс: _____		Группа: _____	
Эксперт. ФИО _____			
Что оценивается	Критерии	Балл	Замечания
Правильность выполнения задания	<ul style="list-style-type: none"> • Выполнено полностью (3 балла) • Выполнено частично (2 балла) • Выполнено, но с ошибками (1 балл) • Не выполнено вообще (0 баллов) 		
Образовательная коммуникация	<ul style="list-style-type: none"> • Прослеживается постоянно м/у всеми членами группы (3 балла) • Прослеживается постоянно, но не все члены вовлечены (2 балла) • Прослеживается фрагментарно (1 балл) • Не прослеживается (0 баллов) 		
Взаимоотношения между участниками (членами) группы	<ul style="list-style-type: none"> • Работают сообща, толерантны друг к другу (3 балла) • Не все члены группы взаимодействуют друг с другом (2 балла) • Прослеживается недопонимание эпизодически (1 балл) • Конфликты м/у участниками (0 баллов) 		
Предметный результат	<ul style="list-style-type: none"> • Достигнут полностью (3 балла) • Достигнут с погрешностями (2 балла) • Достигнут частично (1 балл) • Не достигнут (0 баллов) 		
Общее впечатление от урока _____			
Итого:			

Процесс образовательной коммуникации каждой группы детей оценивается отдельно. Согласно экспертной карте, оцениваются 4 аспекта образовательной коммуникации (каждый аспект оценивается экспертом по *критериям*):

1. Правильность выполнения задания: оценивается само задание, выполнена ли поставленная задача по истечении времени, которое было заранее обозначено педагогом;
2. Образовательная коммуникация: оценивается совместная интерактивная деятельность детей между собой; наблюдается, осуществляется ли обмен учебной информацией между членами группы, все ли участники вовлечены в работу;
3. Взаимоотношения между участниками: оценивается, как дети работают друг с другом, работают ли совместно;
4. Предметный результат: оцениваются совокупно умения использования в речи лексических и грамматических средств, которые отрабатываются на конкретном уроке, а также изученных ранее, т.е. умение через имеющийся запас лексических и грамматических единиц и структур достигнуть результата.

Итого, чем больше баллов (максимальное количество баллов – 12) наберет группа, тем наиболее успешно протекала образовательная коммуникация между детьми. Также отдельным пунктом эксперту предложено поделиться общим впечатлением от урока.

В каждом образовательном учреждении был определен постоянный состав педагогов-экспертов (3 человека). Школа имела возможность сама выбрать экспертов: учитель иностранного языка, завуч, психолог, другой учитель-предметник.

Согласно принятому решению на научно-практическом семинаре ПТГ (2.2.), на диагностическом уроке педагогу необходимо было организовать групповую работу (разделить детей на мини-группы из 4-6 человек, либо педагог, учитывая индивидуальные особенности детей в определенном классе, мог определить сам необходимое количество членов группы), предложить совместную деятельность через образовательную коммуникацию, учебные задания согласно возрасту.

Распределение детей на подгруппы рекомендовано производить, опираясь на продуктивные типы коммуникации. Замысел диагностического урока заключался

в следующем: тема урока согласно календарно-тематическому планированию; а) обучающимся первых классов предложить учебное задание на продуктивную деятельность, результатом выполнения которого будет нарисованный / вылепленный / вырезанный продукт (у каждой мини-группы свой) с определенными свойствами (размер, цвет, вкус и т.п.), которые необходимо назвать; б) детям второго и третьего класса дать задание открытого типа в мини-группах на отработку грамматического правила и лексических единиц по теме и после, используя данный материал, составить историю-беседу и представить классу; в) обучающимся четвертых классов предложить выполнить мини-проект / инсценировать ситуацию по теме.

Оценивалась только работа групп разнородного состава. Таким образом, было сформировано 42 группы, членами которой являлись дети с разными образовательными потребностями. Пример заполненной экспертной карты смотрите в приложении Ж.

МАОУ СОШ № 11 им. В. И. Смирнова г. Томска

В образовательном учреждении был выбран постоянный состав экспертов: учитель английского языка, заместитель директора по управлению качеством образования (учитель иностранных языков), заместитель директора по содержанию образования (учитель английского языка).

С учетом оценки каждого эксперта высчитывался средний балл по каждому аспекту, затем высчитывался итоговый результат по группе (в процентах) за образовательную коммуникацию детей с разными образовательными потребностями в целом (таблица 8).

Комментарий

Итоговый балл варьируется от 73 % до 100 %. Согласно оценкам экспертов, все группы были оценены за каждый аспект максимум в 3 балла, минимум в 2 балла. Эксперты отмечают, что на диагностическом уроке дети активно включались в работу. Заметно, что предложенная форма работы педагогом – разделение на группы, совместная деятельность во время выполнения задания знакома обучающимся.

Таблица 8 – Результаты диагностического урока в МАОУ СОШ № 11

Класс	Средняя оценка экспертов за правильность выполнения задания	Средняя оценка экспертов за образовательную коммуникацию	Средняя оценка экспертов за взаимоотношения между членами группы	Средняя оценка экспертов за предметный результат	Итоговый балл в %
2А	2,4	2,4	2,7	3	86
2Б	3	3	2	3	92
2В	2,4	2,4	2	2	73
2Г	2,4	2,4	2,7	3	86
3А	3	2,4	3	3	94
3Б	3	3	3	2,4	94
3В (1 гр.)	3	3	2	2,7	89
3В (2 гр.)	3	3	2,4	3	94
4А	3	3	3	3	100
4Б	2,4	2,4	2,7	2,4	83
4В	3	2,7	3	3	97
4Г (1 гр.)	3	2,4	2,7	2,4	86
4Г (2 гр.)	2,7	2,7	3	2,4	90
4Г (3 гр.)	2,7	2,4	2,7	2	81
средний балл	2,79	2,66	2,63	2,66	88,9 %

Эксперты считают, что коммуникация между детьми с разными образовательными потребностями прослеживалась во всех группах и была успешной, так как: а) на каждом уроке педагоги перед разделением на группы организовывали установочные упражнения на установления положительного эмоционального контакта (“Keep a smile on your face”, “Be happy”, “Don’t worry” и др.), подготовительные упражнения для разминки речевого аппарата. После чего дети с позитивным настроем приступали к совместной деятельности;

б) «отношения между собой были дружелюбные», «дети были терпеливы к ответам и ошибкам собеседника» (суждение, отмеченное в экспертных картах).

Группа 2 В класса набрала наименьшее (по сравнению с другими классами) среднее количество баллов: 8,8 (73 %). Эксперты заметили, что задание было выполнено частично, так как не хватило времени по причине того, что один член группы с ОВЗ изначально не понял задания, расплакался, отказывался слушать то, что пытались пояснить ему одноклассники. Однако, один мальчик начал шутливо перечислять, что он «не умеет плавать, забывает таблицу умножения, плохо бегает...», другая девочка поддержала идею, стала рассказывать про себя. Таким образом, одноклассник с ОВЗ улыбнулся, успокоился, попросил сам пояснить задание. После все члены группы стали работать, сотрудничая друг с другом. Поэтому времени не хватило на выполнение всего задания.

Образовательная коммуникация группы 4 А класса была оценена в максимальный балл 12 (100 %), так как: а) после речевой разминки в начале урока и упражнений на создание благоприятной эмоциональной обстановки между одноклассниками, педагог дополнительно проводил игру «что такое толерантность»; б) после разделения на группы, дети выполнили игровые упражнения на установление положительного эмоционального контакта между членами; все члены группы пребывали в хорошем настроении; в) лидер группы подбадривал всех участников, одноклассника с ОВЗ и одноклассника-инофона привлекал к совместной работе, спрашивал их мнения. Вся группа выполняла задание энергично, «активно, в хорошем темпе, с положительным настроем».

Согласно анализу экспертной оценки по образовательному учреждению в целом, средний процент успешности протекания образовательной коммуникации детей с разными образовательными потребностями составил 88,9 %.

МАОУ гимназия № 13 г. Томска

В данном образовательном учреждении был подобран постоянный состав экспертов: руководитель МО учителей иностранных языков (учитель английского языка), учитель иностранных языков, преподаватель факультета иностранных

языков Томского государственного педагогического университета. Результаты диагностического урока представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Результаты диагностического урока в МАОУ гимназии № 13

Класс	Средняя оценка экспертов за правильность выполнения задания	Средняя оценка экспертов за образовательную коммуникацию	Средняя оценка экспертов за взаимоотношения между членами группы	Средняя оценка экспертов за предметный результат	Итоговый балл в %
2А (1 гр.)	2,7	3	3	2,7	95
2А (2 гр.)	3	2,4	2,7	2,7	90
2Б (1 гр.)	2,7	2,7	2	2,7	84
2Б (2 гр.)	2,4	2	2,4	2	73
2В	2,4	2,4	2,7	3	86
2Г (1 гр.)	2	1,3	1,6	2	58
2Г (2 гр.)	2	2	2,4	2	70
2Г (3 гр.)	2,4	2,4	2,7	3	86
2Д (1 гр.)	3	2,4	3	3	94
2Д (2 гр.)	3	2,7	3	2,7	95
средний балл	2,6	2,06	2,55	2,6	83,1%

Комментарий

Итоговый балл по учреждению варьируется от 58 % до 96 %. Согласно оценкам экспертов, все группы (кроме группы 1 2Г класса) были оценены за каждый аспект максимум в 3 балла, минимум 2 балла. Самый низкий результат во 2Г классе. Эксперты пояснили, что за 2,3 критерии группа получила низкие баллы, образовательная коммуникация не получилась для всех членов группы, так как один член команды (одаренный ребенок) изначально попытался взять инициативу, распределить обязанности, однако остальные неохотно приняли его лидерскую позицию, а одноклассник с ОВЗ отказался выполнять задание вообще. Педагог вмешался в ситуацию, поговорил с группой, ребенок с ОВЗ стал

спокойнее, но в совместную работу не включился. Также эксперты отмечают, что урок английского языка был после короткой (пятиминутной) перемены после урока физической культуры. Таким образом, дети не успели переключиться на следующий урок, и на организационном этапе урока предложенных упражнений для подготовки к работе, очевидно, было недостаточно.

Образовательная коммуникация детей с разными образовательными потребностями протекала наиболее успешно у четырех групп от 90-98 % (2А (гр.1), 2А (гр.2), 2Д (гр.1), 2Д (гр.2)). Согласно анализу экспертной оценки по образовательному учреждению в целом, средний процент успешности протекания образовательной коммуникации детей с разными образовательными потребностями составил 83,1 %.

МБОУ лицей № 26 им. Мусы Джалиля г. Казань

В данном образовательном учреждении был подобран постоянный состав экспертов из числа учителей иностранного языка в количестве трех человек. Результаты диагностического урока представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Результаты диагностического урока МБОУ лицей № 26 им. Мусы Джалиля

Класс	Средняя оценка экспертов за правильность выполнения задания	Средняя оценка экспертов за образовательную коммуникацию	Средняя оценка экспертов за взаимоотношения между членами группы	Средняя оценка экспертов за предметный результат	Итоговый балл в %
1А (1 гр.)	2	2	2	2	67
1Б (1 гр.)	2	1	1,3	1	44
1А (2 гр.)	2	2	2	2	67
1Б (2 гр.)	2	2	2	2	67
2А (1 гр.)	3	3	3	3	100
2А (2 гр.)	3	2,7	3	3	97
2Б	3	2,4	2	2,4	82
3А	3	2,4	2,4	2,4	85

Продолжение таблицы 10

Класс	Средняя оценка экспертов за правильность выполнения задания	Средняя оценка экспертов за образовательную коммуникацию	Средняя оценка экспертов за взаимоотношения между членами группы	Средняя оценка экспертов за предметный результат	Итоговый балл в %
3Б	3	3	3	2,7	97
4А	2,4	2,4	3	2	82
4Б	2,7	2,7	2,4	2,7	87
средний балл	2,6	2,33	2,6	2,3	80%

Комментарий

Итоговый балл за образовательную коммуникацию в данных классах варьируется от 82-100 %. Максимальную оценку получил 2А класс (1 гр.: 100 %, 2 гр.: 97 %), группа 3Б класса (97 %): «Обучающиеся отлично взаимодействуют друг с другом, замотивированы на отличный результат», «Учебный материал, учебные задания составлены таким образом, что каждый выражает желание участвовать в совместной коммуникативной деятельности, работает с удовольствием», «...комфортная эмоциональная обстановка».

Итоговый результат процесса образовательной коммуникации групп 2Б, 3А, 4А, Б составляет 82-87 %. Эксперты обозначают высокую организованность урока, однако дополняют, что детям для достижения максимального результата, для вовлечения всех членов группы в совместную деятельность было «недостаточно проявлено терпения друг к другу», «понимания друг друга».

Невысокий результат в 1Б классе эксперты объясняют следующим: не установлены на момент проведения урока устойчивые положительные отношения между одноклассниками; в этой связи многие «держались в стороне» во время совместной работы; возможно, уделено недостаточно времени на подготовительные упражнения в начале урока / перед групповой работой на разминку речевого аппарата, на повторение пройденного ранее материала.

Средний показатель по учреждению в начальной школе составил 80 %.

Частное образовательное учреждение «Аметист» г. Химки провели диагностический урок в четырех классах. Деятельность 39 детей была оценена экспертами на уроке английского языка: педагог-психолог, два учителя английского языка. Результаты диагностического урока представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Результаты диагностического урока в
Частном образовательном учреждении «Аметист»

Класс	Средняя оценка экспертов за правильность выполнения задания	Средняя оценка экспертов за образовательную коммуникацию	Средняя оценка экспертов за взаимоотношения между членами группы	Средняя оценка экспертов за предметный результат	Итоговый балл в %
1А (1 гр.)	3	3	2,7	3	97
1А (2 гр.)	3	3	3	3	100
1А (3 гр.)	2,4	2,7	2,7	2,7	87
1Б (1 гр.)	3	2,4	3	3	95
1Б (2 гр.)	2	2	3	2	75
1Б (3 гр.)	3	2	3	3	92
2А	2,4	2	2,4	2	73
2 Б	2	1,4	2	2	62
средний балл по аспектам:	2,4	2,38	2,7	2,5	85,1%

Комментарий

В 1 А, Б классах учитель разделил группу на три мини-группы, в которые входили 4 человека. Детям было дано совместное творческое задание: вырезать из цветной бумаги овощи, приклеить все на один лист, оживить их (нарисовать лицо, ручки), а затем представить классу, рассказав, что это за овощи, какого цвета. Все группы справились с заданием.

Эксперты отметили, что члены всех групп удачно справились с распределением ролей, дети работали сообща, в хорошем настроении, были

довольны результатом своей работы. Группы 1, 3 1А класса получили наивысшие баллы (11,7 (97 %); 12 (100 %) соответственно); также группа 1, 3 1Б (11,4 (95 %), 11 (92 %) соответственно). Дети в указанных группах самостоятельно без помощи учителя определили, кто за что будет ответственный, обменивались мнениями, обсуждали, как лучше описать предмет (овощ), помогали друг другу, представили свою творческую работу на отлично.

Группа 2 1А класса также справилась с поставленной задачей, однако не в полном объеме (10,5 баллов – 87 %). Экспертная комиссия обозначила, что эпизодически дети вступали в спор, «повышали голос», пытаясь пояснить, что предложенная ими идея наиболее удачна. По этой причине в выполнении задания были недочеты. Однако в конечном итоге группе удалось выстроить положительное, продуктивное сотрудничество между собой.

Во 2-х классах учитель разделил группу на три мини-группы, в которые входили 4 человека. Было дано задание: вставить пропуски, дополнить рассказ двумя своими предложениями, рассказать классу. (Тема: «Семья»). Однако только одна группа в каждом классе была разнородного состава.

В группу 2Б входили 4 члена. Было дано задание: вставить пропуски, дополнить рассказ двумя своими предложениями, рассказать классу. (Тема: «Семья»). Группа набрала 7,4 баллов (62 %), за аспект 2 два эксперта поставили только 1 балл (образовательная коммуникация прослеживается только фрагментарно). Эксперты считают, что невысокий результат обусловлен тем, что дети потратили достаточно много времени на распределение обязанностей, не могли приступить к выполнению задания. Ситуация произошла, так как ребенок-инофон не проявлял инициативы, отказывался от всех предложенных ему ролей. Педагог вмешался, напомнил еще раз детям правила групповой работы, обратил внимание ребенка-инофона, что каждый член группы важен, что для успешного выполнения необходимо его участие. Средний показатель успешного протекания образовательной коммуникации по учреждению составил 85 %.

В таблице 12 представлены итоговые результаты проведенного диагностического урока во всех образовательных учреждениях.

Как видно из таблицы, показатель во всех образовательных учреждениях выше среднего, что можно считать существенным результатом апробации модели.

Таблица 12 – Итоговый показатель по диагностическим урокам в ОУ

<i>Образовательное учреждение</i>	<i>Количество групп разнородного состава (количество участников)</i>	<i>Средний процент (%) успешного протекания образовательной коммуникации согласно анализу экспертных карт</i>
МАОУ СОШ № 11	14 (65)	88,9
МАОУ гимназия № 13	10 (47)	83,1
МБОУ лицей № 26	11 (59)	80
ЧОУ «Аметист»	8 (32)	85,1
Средний показатель по всем учреждениям:		84,27 %

Анализ предметных образовательных результатов по иностранному языку в начальной школе

Каждое образовательное учреждение представило сведения об итоговой успеваемости по иностранному языку за I, II, III учебные четверти, которые можно трактовать как уровень достижения предметных образовательных результатов. Был сформирован средний балл по классу за каждую учебную четверть как средний показатель успеваемости по иностранному языку в начальной школе по образовательному учреждению. Так как согласно ФГОС НОО [152] обучающиеся первых классов не оцениваются отметками по четвертям, показатель успеваемости отражен со 2-ого по 4-ый классы.

МАОУ СОШ № 11 им. В. И. Смирнова г. Томска

Прирост средней успеваемости по предмету во 2 классах с I четверти составил: 2А – 0. (0 %), 2Б – 0,04 (0,9 %), 2Г – 0,06 (1,7 %), 2В – 0,14 (4,3 %), однако прирост со II четверти – -0,43. Педагоги поясняют, что во второй четверти

началась активная работа по внедрению модели образовательной коммуникации. Успеваемость выросла по сравнению с I четвертью на 0,56 пунктов. В третьей четверти по причине респираторных заболеваний у детей посещаемость детей снизилась, что, возможно, явилось причиной снижения показателя успеваемости.

Прирост средней успеваемости по предмету в 3 классах с I четверти составил: 3А – 0,42 (10 %), 3Б – 0,68 (17 %), 3В – 0,56 (15 %). Педагоги обосновывают высокий прирост успеваемости следующим: внедрение в модели образовательной коммуникации в образовательный процесс; применение приемов эмоционально-коммуникативной вовлеченности; сотрудничество с психологом, классным руководителем и другими учителями-предметниками по вопросу эффективного взаимодействия детей с разными образовательными потребностями.

Прирост средней успеваемости по предмету в 4 классах с I четверти составил: 4А – 0,03 (0,7 %), 4Б – 0,05 (1,29 %), 4В – 0,01 (0,5 %), 4Г – 0,22 (8,8 %). Таким образом, в среднем, по учреждению средний прирост *МАОУ СОШ № 11 им. В. И. Смирнова г. Томска* показатель успеваемости вырос на 5,04 %.

МАОУ гимназия № 13 г. Томска

Прирост средней успеваемости по предмету с I четверти составил: 2А – 0,25 (6 %), 2В – 0,05 (1,17 %), 2Г – 0,22 (5,2 %), 2Д – 0,38 (10 %). Достаточно высокий прирост показателя успеваемости в классах педагоги объясняют участием классного руководителя: вместе с классным руководителем педагог организовывал внеурочную деятельность, направленную на сплочение группы, на совместную деятельность обучающихся.

2Б – 0,05 (1,17 %). Однако прирост со II четверти составил -0,03. Небольшое падение показателя педагог характеризует «длительностью четверти, усталостью детей».

Таким образом, средний прирост показателя успеваемости по предмету равняется 0,19, следовательно, показатель вырос на 4,4 %.

МБОУ лицей № 26 им. Мусы Джалиля г. Казань

Согласно данным, прирост средней успеваемости по предмету во 2 классах с I четверти составил: 2А – 0,07 (1,6 %), 2Б – -0,07 (-1,6 %). Педагог обращает внимание, что во второй четверти, когда шла апробация модели, показатель успеваемости выше, чем в первой, однако в третьей четверти многие дети по причине болезни пропустили большое количество уроков, поэтому предметный показатель упал.

Прирост средней успеваемости по предмету в 3 классах с I четверти составил: 3А – 0,06 (1,44 %), 3Б – 0,14 (3,2 %). Согласно данным, прирост средней успеваемости по предмету в 4 классах с I четверти составил: 4А – 0,04 (1,1 %), 4Б – 0,07 (1,58 %). Таким образом, средний прирост показателя успеваемости по предмету равняется 0,052. Следовательно, показатель вырос на 1,22 %.

Частное образовательное учреждение «Аметист» г. Химки

Прирост средней успеваемости по предмету во 2 классах с I четверти составил: 2А – 0,2 (5,1 %), 2Б – 0,29 (6,56 %). Так, средний прирост показателя успеваемости по предмету равняется 0,25. Следовательно, показатель вырос на 5,8 %.

С учетом результата каждого класса, каждого образовательного учреждения нами была составлена итоговая обобщающая таблица результатов (таблица 13).

Комментарий

Результаты экспертной оценки диагностических уроков и анализ показателя успеваемости по иностранному языку показали, что те классы, в группах которых наиболее успешно протекала образовательная коммуникация (показатель от 92 % и выше) имеют наибольший прирост академической успеваемости.

На этом основании можно сделать вывод, что существует взаимосвязь между уровнем сформированности коммуникативных УУД и учебной успешностью детей (таблица 14).

Таблица 13 – Средний показатель успеваемости по предмету по всем образовательным учреждениям, участвовавшим в эксперименте

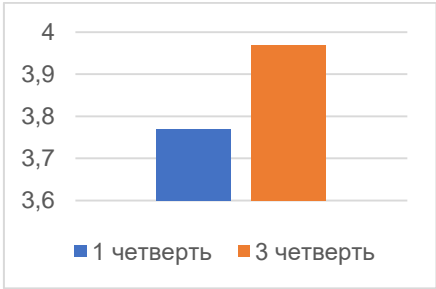
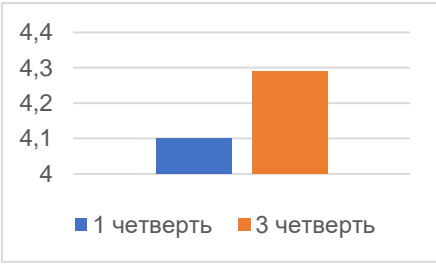
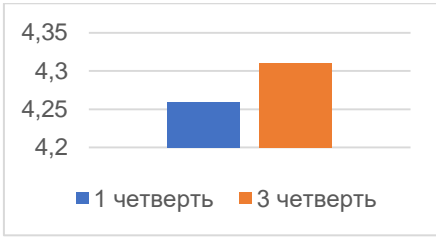
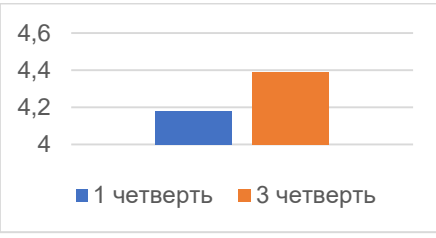
Образовательное учреждение	Диаграмма динамики результатов успеваемости	Средний прирост успеваемости с I-III четверти						
МАОУ СОШ № 11 г. Томска	 <table border="1" data-bbox="660 591 1098 878"> <caption>Динамика результатов успеваемости (МАОУ СОШ № 11 г. Томска)</caption> <thead> <tr> <th>Четверть</th> <th>Показатель</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1 четверть</td> <td>~3,75</td> </tr> <tr> <td>3 четверть</td> <td>~3,95</td> </tr> </tbody> </table>	Четверть	Показатель	1 четверть	~3,75	3 четверть	~3,95	0,20 (5,04%)
Четверть	Показатель							
1 четверть	~3,75							
3 четверть	~3,95							
МАОУ гимназия № 13 г. Томска	 <table border="1" data-bbox="660 922 1098 1187"> <caption>Динамика результатов успеваемости (МАОУ гимназия № 13 г. Томска)</caption> <thead> <tr> <th>Четверть</th> <th>Показатель</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1 четверть</td> <td>~4,1</td> </tr> <tr> <td>3 четверть</td> <td>~4,3</td> </tr> </tbody> </table>	Четверть	Показатель	1 четверть	~4,1	3 четверть	~4,3	0,19 (4,42%)
Четверть	Показатель							
1 четверть	~4,1							
3 четверть	~4,3							
МБОУ лицей № 26 г. Казани	 <table border="1" data-bbox="660 1225 1098 1460"> <caption>Динамика результатов успеваемости (МБОУ лицей № 26 г. Казани)</caption> <thead> <tr> <th>Четверть</th> <th>Показатель</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1 четверть</td> <td>~4,25</td> </tr> <tr> <td>3 четверть</td> <td>~4,32</td> </tr> </tbody> </table>	Четверть	Показатель	1 четверть	~4,25	3 четверть	~4,32	0,05 (1,22%)
Четверть	Показатель							
1 четверть	~4,25							
3 четверть	~4,32							
Частное образовательное учреждение «Аметист» г. Химки	 <table border="1" data-bbox="660 1500 1098 1736"> <caption>Динамика результатов успеваемости (Частное образовательное учреждение «Аметист» г. Химки)</caption> <thead> <tr> <th>Четверть</th> <th>Показатель</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1 четверть</td> <td>~4,15</td> </tr> <tr> <td>3 четверть</td> <td>~4,35</td> </tr> </tbody> </table>	Четверть	Показатель	1 четверть	~4,15	3 четверть	~4,35	0,21 (5,8%)
Четверть	Показатель							
1 четверть	~4,15							
3 четверть	~4,35							
<p>Итого: средний прирост показателя успеваемости по всем учреждениям:</p> <p style="text-align: center;">0,162 / 4,12 %</p>								

Таблица 14 – Соотношение показателя протекания образовательной коммуникации и показателя предметных результатов

Показатель протекания процесса образовательной коммуникации согласно экспертной оценке	Показатель прироста успеваемости
<i>МАОУ СОШ № 11 им. В. И. Смирнова г. Томска</i>	
3 А – 94 %,	3А – 0,42 (↑10 %)
3 Б – 94 %	3Б – 0,68 (↑17 %)
3 В – 92 %	3В – 0,56 (↑15 %)
<i>МАОУ гимназия № 13 г. Томска</i>	
2 А – 92 %	2 А – 0,25 (↑6 %)
2 Д – 94 %	2 Д – 0,38 (↑10 %)
<i>МБОУ лицей № 26 им. Мусы Джалиля</i>	
2 А – 98 %	2 А – 0,07 (↑1,6 %)
3 Б – 97 %	3 Б – 0,14 (↑ 3,2 %)

В МАОУ СОШ № 11 наивысший показатель по диагностическому уроку показали 3А, Б, В (94 %, 94 %, 92 %), прирост успеваемости составил 0,42 (10 %), 0,68 (18 %), 0,56 (15 %) соответственно. Целесообразно отметить 4Г класс. Его количественный состав: 18 человек, из них 7 детей с ОВЗ (39 %). После формирующего этапа ОЭР показатель успеваемости вырос на 0,22 пункта (на 8,8 %).

На диагностическом уроке дети с разными образовательными потребностями продемонстрировали на хорошем уровне совместную деятельность (в среднем набрав 86 %). В МАОУ гимназии № 13 наивысший показатель по диагностическому уроку имеет 2А (обе группы 90 %,95 %) 2Д класс (обе группы: 94 %,95 %). Прирост успеваемости класса по иностранному языку составил

0,25 (6 %), 0,38 (10 %) соответственно. В МБОУ лицее № 26 наибольший прирост показателя успеваемости имеет 3Б класс – 0,14 (3,2 %), показатель по диагностическому уроку – 97 %. Обе мини-группы разнородного состава 2А класса получили высокую оценку экспертов за диагностический урок: 100 %, 97 %. Однако прирост показателя успеваемости составил 1,6 %. Это объясняется тем, что средний балл за I четверть изначально был уже высоким 4,38 (то есть 100 % качество успеваемости). Тем не менее, средний балл увеличился и составил 4,45.

Таким образом, можно проследить закономерную связь между успешностью протекания образовательной коммуникации в мини-группе на уроке иностранного языка и достижением предметных результатов – приростом показателя качественной успеваемости по предмету «Иностранный язык».

Статистический анализ результатов эксперимента

В данном разделе проводилось исследование влияния внедрения модели организации образовательной коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями на их успеваемость в рассматриваемых образовательных учреждениях в 2019-2020 учебном году. Исходные данные представляли собой четвертные оценки каждого обучающегося по классам.

Проверялась статистическая гипотеза:

H_0 : между оценками за четверти **нет** существенных различий против альтернативы

H_1 : между оценками за четверти **есть** различия.

Так как данные о четвертных оценках являются балльными, т.е., измерения были произведены в порядковой шкале [178], то для проверки гипотезы применялся ранговый критерий, который базируется на нормированной и центрированной статистике Манна-Уитни [244, 166]:

$$\tilde{U} = \frac{U - \frac{1}{2}mn}{\sqrt{\frac{1}{12}mn(m+n+1)}}, \quad (1)$$

где

$$U = \min\{U_x, U_y\},$$

$$U_{x(y)} = mn + \frac{1}{2} \cdot m(m+1) - R_{x(y)},$$

$$R_x = \sum_{i=1}^m r(X_i)$$

– сумма рангов выборки X (например, оценок учеников за первую четверть) в объединенной выборке,

$$R_y = \sum_{i=1}^n r(Y_i)$$

– сумма рангов выборки Y (например, оценок этих же учеников за третью четверть) в объединённой выборке, m – объём выборки X , n – объём выборки Y , $m \geq n$.

Решение об отсутствии различий принимается, если статистика (1) достаточно мала. Т.к. при $m, n > 8$ статистика \tilde{U} имеет стандартное нормальное распределение $\Phi(x)$, то для уровня значимости α отсутствие различий признается, если

$$\tilde{U} \in \left((\Phi)^{-1}\left(\frac{\alpha}{2}\right), (\Phi)^{-1}\left(1 - \frac{\alpha}{2}\right) \right), \quad (2)$$

иначе принимается гипотеза о наличии различий. Здесь $(\Phi)^{-1}(\dots)$ – обратная к $\Phi(x)$ функция, α – уровень значимости критерия, при этом обычно $\alpha \in (0, 0.2)$

Так как применение новой методики началось в конце первой учебной четверти, то целесообразнее всего было сравнивать оценки за первую и третью четверти. В итоге получили результаты, представленные в таблицах 15-18.

Таблица 15 – Статистическая значимость различий предметных результатов (успеваемости) обучающихся МАОУ гимназии № 13 г. Томска

Класс	Число обучающихся	\tilde{U}	α	$(\Phi)^{-1}\left(\frac{\alpha}{2}\right)$	$(\Phi)^{-1}\left(1 - \frac{\alpha}{2}\right)$	Решение о наличии различий
2А	26	-1,903	0,1	-1,645	1,645	Есть различия

Продолжение таблицы 15

Класс	Число обучающихся	\tilde{U}	α	$(\Phi)^{-1}\left(\frac{\alpha}{2}\right)$	$(\Phi)^{-1}\left(1-\frac{\alpha}{2}\right)$	Решение о наличии различий
2Б	26	-0,476	0,1	-1,645	1,645	Различий нет
2В	24	-0,247	0,1	-1,645	1,645	Различий нет
2Г	25	-1,456	0,15	-1,440	1,440	Есть различия
2Д	27	-2,042	0,05	-1,960	1,960	Есть различия

Таблица 16 – Статистическая значимость различий предметных результатов (успеваемости) обучающихся МБОУ лицей № 26 им. Мусы Джалиля г. Казань

Класс	Число обучающихся	\tilde{U}	α	$(\Phi)^{-1}\left(\frac{\alpha}{2}\right)$	$(\Phi)^{-1}\left(1-\frac{\alpha}{2}\right)$	Решение о наличии различий
2А	15	-0,623	0,05	-1,960	1,960	Различий нет
2Б	14	-0,322	0,05	-1,960	1,960	Различий нет
3А	14	-0,253	0,05	-1,960	1,960	Различий нет
3Б	13	-0,667	0,05	-1,960	1,960	Различий нет

Комментарий

По данным, представленным в таблице, в образовательном учреждении не обнаружены статистически значимые различия успеваемости по четвертям. Это может быть связано с тем, что изначально (по результатам первой четверти) средний показатель успеваемости уже был достаточно высокий, поэтому прирост не показал статистических различий.

Таблица 17 – Статистическая значимость различий предметных результатов (успеваемости) обучающихся МАОУ СОШ № 11 им. В. И. Смирнова г. Томска

Класс	Число обучающихся	\tilde{U}	α	$(\Phi)^{-1}\left(\frac{\alpha}{2}\right)$	$(\Phi)^{-1}\left(1-\frac{\alpha}{2}\right)$	Решение о наличии различий
2А	24	-1,98	0,05	-1,960	1,960	Различий нет

Продолжение таблицы 17

Класс	Число обучающихся	\tilde{U}	α	$(\Phi)^{-1}\left(\frac{\alpha}{2}\right)$	$(\Phi)^{-1}\left(1-\frac{\alpha}{2}\right)$	Решение о наличии различий
2Б	25	-2,659	0,05	-1,960	1,960	Есть различия
2В	20	-2,097	0,05	-1,960	1,960	Есть различия
2Г	17	-3,376	0,05	-1,960	1,960	Есть различия
3А	24	-2,093	0,05	-1,960	1,960	Есть различия
3Б	24	-2,774	0,05	-1,960	1,960	Есть различия
3В	15	-3,291	0,05	-1,960	1,960	Есть различия
4А	27	-2,12	0,05	-1,960	1,960	Есть различия
4Б	27	-1,410	0,16	-1,406	1,406	Есть различия
4В	20	-1,434	0,16	-1,406	1,406	Есть различия
4Г	17	-0,414	0,05	-1,960	1,960	Различий нет

Таблица 18 – Статистическая значимость различий предметных результатов (успеваемости) обучающихся ЧОУ «Аметист» г. Химки (с использованием асимптотических свойств статистики)

Класс	Число обучающихся	\tilde{U}	α	$(\Phi)^{-1}\left(\frac{\alpha}{2}\right)$	$(\Phi)^{-1}\left(1-\frac{\alpha}{2}\right)$	Решение о наличии различий
2А	9	-0,706	0,05	-1,960	1,960	Различий нет
2Б	7	-0,894	0,05	-1,960	1,960	Различий нет

Дополнительно проводилась проверка гипотезы однородности данных о предметных результатах (успеваемости) в зависимости от четверти критерием χ^2 Пирсона [78], который базируется на статистике:

$$\chi_{cm}^2 = \sum_{i=1}^m \sum_{j=1}^s \frac{\left(n_{ij} - \frac{n_{i*} \cdot n_{*j}}{N} \right)^2}{\frac{n_{i*} \cdot n_{*j}}{N}}, \quad (3)$$

где n_{ij} – количество объектов с признаками i и j , например, количество обучающихся, получивших оценку «отлично» в первой четверти,

$$n_{i*} = \sum_{j=1}^s n_{ij}, \quad j = 1, \dots, k,$$

например, количество всех пятерок за обе четверти,

$$n_{*j} = \sum_{i=1}^k n_{ij}, \quad j = 1, \dots, s,$$

например, количество всех обучающихся в первой четверти,

$$N = \sum_{i=1}^m \sum_{j=1}^s n_{ij}$$

– суммарное количество обучающихся в обеих четвертях (первой и третьей).

Решение в пользу однородности принимается, если статистика χ^2 достаточно мала. Пороговое значение определяется с помощью обратного χ^2 -распределения Пирсона $\chi_{нороз}^2 = \left(\chi_{(k-1)(s-1)}^2 \right)^{-1} (1 - \alpha)$, где количество степеней свободы равно $(k-1)(s-1)$. Также для принятия решения об однородности можно рассматривать так называемый достигнутый уровень значимости

$$p\text{-value} = 1 - \chi_{(k-1)(s-1)}^2 \left(\chi_{cm}^2 \right)$$

в некотором смысле показывающий вероятность, с которой можно считать, что данные являются однородными. Т.е., чем меньше p -value, тем более неоднородны данные.

Заметим, что критерий χ^2 используется при достаточно больших объемах выборок, его результаты здесь должны рассматриваться с осторожностью.

Например, для 2А класса МАОУ гимназии № 13 данные об успеваемости представлены в таблице сопряженности 19. Оценка «удовлетворительно» не была поставлена ни одному из обучающихся.

Таблица 19 – Таблица сопряженности данных об успеваемости
для 2А класса МАОУ гимназии № 13 г. Томска

Оценка	I четверть	III четверть	Итого n_{i*} , чел.
отл	$n_{11} = 2$	$n_{12} = 10$	12
хор	$n_{21} = 24$	$n_{22} = 16$	40
ИТОГО n_{*j} , чел.	26	26	52

В данном случае $n_{*1} = 26$, $n_{*2} = 26$, $n_{1*} = 12$, $n_{2*} = 40$, $N = 52$, $k = s = 2$, из чего следует, что

$$\chi_{cm}^2 = \frac{\left(2 - \frac{12 \cdot 26}{52}\right)^2}{\frac{12 \cdot 26}{52}} + \frac{\left(10 - \frac{12 \cdot 26}{52}\right)^2}{\frac{12 \cdot 26}{52}} + \frac{\left(24 - \frac{40 \cdot 26}{52}\right)^2}{\frac{40 \cdot 26}{52}} + \frac{\left(16 - \frac{40 \cdot 26}{52}\right)^2}{\frac{40 \cdot 26}{52}} = 6,9333$$

при этом вероятность p -value составила 0,00846, что говорит о наличии существенной неоднородности в распределении оценок по четвертям.

В таблицах 20-22 приведены результаты расчётов статистики χ_{cm}^2 и соответствующие им значения достигнутого уровня значимости p -value для рассматриваемых классов и школ. Для ОУ «Аметист» критерий хи-квадрат использовать нельзя, так как объемы недопустимо малы для использования критерия.

Таблица 20 – Статистически значимые различия успеваемости
обучающихся МАОУ гимназии № 13 г. Томска за 2019-2020 учебный год

Класс	χ_{cm}^2	p -value	Решение об однородности распределения оценок
2А	6,933	0,00846	Нет однородности, распределения разные
2Б	0,391	0,532	Есть однородность
2В	0,105	0,745	Есть однородность
2Г	3,571	0,058	Нет однородности, распределения разные
2Д	7,267	0,027	Нет однородности, распределения разные

Таблица 21 – Статистически значимые различия успеваемости обучающихся
МБОУ лицей № 26 им. Мусы Джалиля за 2019-2020 учебный год

Класс	χ_{cm}^2	<i>p</i> -value	Решение об однородности распределения оценок
2А	0,556	0,457	Есть однородность
2Б	0,244	0,622	Есть однородность
3А	0,295	0,588	Есть однородность
3Б	0,65	0,421	Есть однородность

Таблица 22 – Статистически значимые различия успеваемости обучающихся
МАОУ СОШ № 11 им. В. И. Смирнова за 2019-2020 учебный год

Класс	χ_{cm}^2	<i>p</i> -value	Решение об однородности распределения оценок
2А	5,689	0,018	Нет однородности, распределения разные
2Б	8,992	0,003	Нет однородности, распределения разные
2В	5,153	0,077	Нет однородности, распределения разные
2Г	13,954	0,001	Нет однородности, распределения разные
3А	10,284	0,006	Нет однородности, распределения разные
3Б	7,645	0,022	Нет однородности, распределения разные
3В	12,9	0,002	Нет однородности, распределения разные
4А	5,2	0,075	Нет однородности, распределения разные
4Б	3,898	0,143	Есть однородность
4В	4,288	0,118	Есть однородность
4Г	0,267	0,876	Есть однородность

Таким образом, было проведено два статистических исследования для проверки достоверности результатов эксперимента (с использованием рангового критерия, который базируется на нормированной и центрированной статистике Манна-Уитни и дополнительное исследование с применением критерия χ_{cm}^2 .

Результаты расчетов данных методов статистики и соответствующие им значения достигнутого уровня значимости p -value для рассматриваемых классов и школ подтвердили, что положительная динамика успеваемости имеет неслучайный характер (в большинстве экспериментальных классов выявлены статистически значимые результаты).

Проведённый статистический анализ позволяет сделать выводы о том, что внедрение модели привело к *статистически значимым* изменениям успеваемости: в МАОУ гимназии № 13 г. Томска (128 обучающихся) в 60 % классов выявлен *статистически значимый* рост успеваемости; в МАОУ СОШ № 11 им. В. И. Смирнова (353 обучающихся) рост успеваемости наблюдается в 73 % классах.

В МБОУ лицей № 26 им. Мусы Джалиля г. Казань (143 обучающихся) и ЧОУ «Аметист» г. Химки (39 обучающихся) согласно анализу средней успеваемости по четвертям (см. табл. 13.) наблюдается положительная динамика предметных образовательных результатов. Однако статистически значимые изменения не были выявлены, что можно объяснить следующим: критерий χ^2 используется при больших объемах выборок, а в образовательном учреждении «Аметист» классы детей были малочисленными (во 2А 9 человек, во 2Б 7 человек); в МБОУ лицей № 26 им. Мусы Джалиля г. Казань в первой четверти у детей были оценки только «хорошо» и «отлично», т.е. среднее значение успеваемости по предмету было уже достаточно высоким (4,26), поэтому произошло незначительное приращение результатов (4,31). Следовательно, количество детей, которые повысили оценку с «4» до «5», повлияло на среднее значение успеваемости, однако не сделало возможным показать *статистически значимые* изменения, так как исходными данными статистического исследования являлись четвертные оценки каждого обучающегося.

Выводы по второй главе

Учитывая типы коммуникации (продуктивные, непродуктивные, нейтральные), условия (психологические, педагогические, методические), способствующие установлению положительных отношений в классе / группе, была построена модель организации образовательной коммуникации детей с разными образовательными потребностями и возможностями. В основе модели лежит анализ эмпирического опыта преподавания иностранного языка в классах с разнородным составом детей. Реализация модели позволяет организовать эффективную образовательную коммуникацию посредством формирования группы определенного состава с учетом продуктивного типа коммуникации, ориентации на принципы образовательной коммуникации, через реализацию условий и применение определенных видов учебных заданий.

Данная модель апробировалась в МАОУ гимназии № 13 г. Томска, МАОУ СОШ № 11 им. В. И. Смирнова г. Томска, МБОУ лицее № 26 им. Мусы Джалиля г. Казань, Частном общеобразовательном учреждении «Аметист», г. Химки, Московская область. Была организована проблемно-творческая группа среди учителей данных ОУ по вопросу организации образовательной коммуникации на уроках иностранного языка в начальной школе. В каждом ОУ были проведены диагностические уроки, которые были оценены постоянным составом педагогов-экспертов. Оценивалась работа мини-групп разнородного состава. Всего в эксперименте было задействовано 663 обучающихся, из них 146 – дети с особыми образовательными потребностями: дети с ОВЗ, дети-инофоны, одаренные. Согласно предложенной экспертной карте, оценивались следующие аспекты: правильность выполнения задания, образовательная коммуникация, взаимоотношения между участниками, предметный результат. Анализ показал, что коммуникация детей с разными образовательными потребностями в 96 % малых групп протекала эффективно (95 % групп разнородного состава успешность варьировалась от 60-100 %; 74 % групп от 80-100 %; 42 % групп показали высокий уровень от 90-100 %). Таким образом, средний процент

успешного протекания коммуникации согласно анализу экспертных карт по учреждениям составил 84,27 %: МАОУ СОШ № 11 – 88,9 %; МАОУ гимназия № 13 – 83,1 %; МБОУ лицей № 26 – 80 %; ЧОУ «Аметист» 85,1 %.

После окончания третьей четверти был проведен анализ показателя достижения предметных результатов по иностранному языку, который выявил прирост успеваемости в третьей четверти по сравнению с показателем успеваемости в первой четверти. В 96 % классах успеваемость улучшилась: минимум показатель на 0,01; максимум – на 0,68. Статистический анализ показал, что в МАОУ гимназии № 13 г. Томска в половине классов выявлены статистически значимый рост успеваемости, а в МАОУ СОШ № 11 им. В. И. Смирнова г. Томска рост успеваемости наблюдается практически во всех классах.

Рефлексивное анкетирование всех участвовавших в эксперименте педагогов иностранного языка показало, что 97 % педагогов удовлетворены результатом применения модели организации образовательной коммуникации. Педагоги обозначили, что применение продуктивных типов способствовало: развитию положительных отношений в группе (дети стали дружелюбнее друг к другу, терпимее, внимательнее; стали принимать другую точку зрения; стали больше общаться между собой, включая общение вне стен школы); повышению мотивации к изучению предмета; повышению качественной успеваемости; эффективному усвоению программного материала. Также согласно результатам рефлексивных откликов, педагоги стали более уверенно объединять нормотипичных детей с детьми с особыми образовательными потребностями в совместной деятельности.

Таким образом, образовательная коммуникация детей с разными образовательными потребностями на уроке иностранного языка в начальной школе способствует: во-первых, положительной динамике развития межличностных отношений между детьми, что подтверждается положительными социометрическими изменениями: количество детей, которые преимущественно пользуются авторитетом увеличилось на 11 %; количество детей, с которыми

одноклассники *не хотят вступать в контакт* уменьшилось на 5 %; число детей, с которыми одноклассники *в основном избегают контакта* уменьшилось на 7 %; *во-вторых*, достижению предметных результатов: приобретены начальные навыки общения; освоены минимальные лингвистические представления, которые способствуют овладению устной, письменной речью на элементарном уровне (средний прирост успеваемости по образовательным учреждениям составил 4,12 %); *в-третьих*, вовлечению каждого ребенка в совместную деятельность, повышению мотивации к изучению иностранного языка (это отметили 95 % педагогов); *в-четвертых*, формированию коммуникативных УУД: готовы слушать и выслушивать собеседника, уважительно относятся к иным мнениям; способны логически выстроить высказывание, аргументировать свою точку зрения) и личностных результатов: уважительное отношение к иному мнению, развитие толерантности; *в-пятых*, положительным изменениям в профессиональной деятельности педагогов (это отметили 90 % педагогов, участвующих в ОЭР).

Основываясь на результатах анализа показателей достижения предметных результатов и экспертной оценке диагностических уроков, можно проследить закономерную связь между успешностью протекания образовательной коммуникации на уроке иностранного языка и приростом показателя успеваемости по предмету «Иностранный язык».

Заключение

Решение поставленных задач исследования позволяет сформулировать следующие научные результаты.

Проанализировано становление понятия «образовательная коммуникация». Предложено определять его как совместную деятельность педагога и обучающихся, обучающихся между собой, организованную с учетом специфики предметного материала и личностных особенностей детей в рамках образовательного процесса.

Охарактеризованы все группы обучающихся как участников образовательной коммуникации: дети, развивающиеся согласно возрастной норме, дети с ОВЗ, дети-инофоны, одаренные дети. Определены особенности их коммуникации с одноклассниками, учителем во время образовательного процесса. Проанализированы ситуации образовательной коммуникации, организованные в начальной школе на уроках иностранного языка. Обозначены трудности, которые возникали в процессе совместной коммуникативной деятельности у детей разных групп, описаны успешные результаты интерактивной работы. Определена специфика взаимодействия детей с разными образовательными потребностями: нормотипичный ребенок – нормотипичный ребенок; нормотипичный ребенок – ребенок с ОВЗ; нормотипичный ребенок – ребенок-инофон; нормотипичный ребенок – одаренный ребенок; ребенок-инофон – одаренный ребенок; ребенок-инофон – ребенок с ОВЗ; одаренный ребенок – ребенок с ОВЗ; ребенок с ОВЗ – ребенок с ОВЗ.

Посредством анализа эмпирического опыта преподавания иностранного языка в классах с разнородным составом детей выделены продуктивные, непродуктивные и нейтральные типы коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями.

Разработана модель организации образовательной коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями и возможностями,

которая состоит из целевого, содержательного, результативного компонента. Содержательный блок включает в себя: 1) *принципы* организации образовательной коммуникации: вовлеченности детей с разными образовательными потребностями в совместную деятельность; принцип реализации на занятии разных видов детской активности, принцип опоры на продуктивные типы взаимодействия и нейтрализации непродуктивных типов; 2) *типы коммуникации*: продуктивные (устойчивая вовлеченность всех участников коммуникации), нейтральные (неустойчивая вовлеченность участников коммуникации), непродуктивные (отсутствует вовлеченность: один, оба или все члены группы не проявляют инициативы, не вступают в контакт с собеседником, не возникает эмоционального взаимодействия, возникают конфликты); 3) *условия*: психологические, педагогические, методические; 4) *виды учебных заданий*: игровые, тренировочные (обсуждение, установление закономерностей; диалоговый обмен (составление и обмен типа вопрос-ответ)); творческие (групповое составление истории / сказки, опираясь на пройденный лексико-грамматический материал; инсценировка); проектные.

Экспериментальным путем апробирована модель организации образовательной коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями и возможностями. Апробация указанной модели выявила, что организация образовательной коммуникации на уроках иностранного языка в начальной школе способствует достижению предметных образовательных результатов. Результаты апробация модели: а) прирост по среднему показателю успеваемости по предмету «Иностранный язык» составил 4,12 %; статистическое исследование выявило статистически значимый рост успеваемости в образовательных учреждениях; б) высокий уровень сформированности коммуникативных УУД, который составил в среднем 84 %; социометрическое исследование показало: количество детей, с которыми одноклассники *не хотят вступать в контакт*, уменьшилось на 5 %; детей, с которыми одноклассники *в основном избегают контакта*, стало меньше на 7 %; количество детей, *преимущественно пользующихся авторитетом* увеличилось на

11 %; в) 95 % педагогов отметили успешное взаимодействие разных детей на учебных занятиях и высокий уровень вовлеченности в коммуникацию; г) положительные изменения в профессиональной педагогической деятельности, связанные с появлением уверенности в успешном результате реализации образовательной коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями, установлением доверительных отношений с детьми, применением новых активных приемов обучения, появлением чувства удовлетворенности после проведения учебного занятия, изменением профессиональной позиции педагога с руководителя на организатора-участника совместной деятельности, отметили 90 % педагогов.

Вышеизложенное позволяет сделать заключение о том, что цель исследования достигнута, выдвинутая гипотеза подтверждена экспериментально, поставленные задачи решены. Исследование вносит вклад в решение проблемы совместного обучения детей с разными образовательными потребностями. Работа может быть продолжена в данном направлении изучения возможностей эффективного взаимодействия обучающихся с разными образовательными потребностями в рамках образовательного процесса.

Список литературы

1. Агеев, В. С. Психология межгрупповых отношений / В. С. Агеев. – Москва : Издательство МГУ, 1983. – 144 с.
2. Адо, П. Что такое античная философия / П. Адо ; пер. с фр. В. П. Гайдамака. – Москва : Издательство гуманитарной литературы, 1999. – 320 с. – ISBN 5-87121-017-1.
3. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Издательство ИКАР, 2010. – 446 с. – ISBN 978-5-7974-0207-7.
4. Айшервуд, М. М. Полноценная жизнь инвалида / М. М. Айшервуд ; [пер. с англ.]. – Москва : Педагогика 1991. – 88 с. – ISBN 5-7155-0328-0.
5. Александрова, Л. А. Психологические ресурсы личности и социально-психологическая адаптация студентов с ОВЗ в условиях профессионального образования / Л. А. Александрова, А. А. Лебедева, В. В. Бобожей // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 1. – С. 50-62. – ISSN: 1814-2052.
6. Алексеев, Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики : монография / Н. А. Алексеев. – Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 1997. – 216 с. – ISBN 5-88081-013-5.
7. Алехин, Э. В. Управление общественными отношениями / Э. В. Алехин. – Пенза : ПГУ, 2012. – 198 с.
8. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. А. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – №1. – С. 83-92. – ISSN: 1814-2052.
9. Амонашвили, Ш. А. Школа жизни / Ш. А. Амонашвили. – Москва : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1998. – 80 с. – ISBN: 5-89147-020-9.
10. Аристотель. Политика / Аристотель // Сочинения. В 4 томах / вступ. ст.

- Е. И. Темнова. – Москва : Мысль, 1983. – Т. 4. – 830 с. – (Философское наследие).
11. Архипова, Ю. И Педагогические стратегии организации образовательной речевой коммуникации младших школьников : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ю. И Архипова ; Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2020. – 194 с.
12. Асмолов, А. Г. Деятельность и установка : монография / А. Г. Асмолов. – Москва : Издательство Московского университета, 1979. – 154 с.
13. Астапов, В. М. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития : хрестоматия / В. М. Астапов, Ю. В. Микадзе. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 256 с. – ISBN: 978-5-91180-847-1.
14. Астафьева, Е. Н. Реализация принципа свободы в западной педагогике / Е. Н. Астафьева // Известия АСОУ. – 2015. – Т. 1, № 3. – С. 156-164.
15. Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения : общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1977. – 256 с.
16. Бадмаев, Б. Ц. Психология в работе учителя : [учебное пособие для вузов]. В 2 книгах. Книга 1. Практическое пособие по теории развития, обучения и воспитания / Б. Ц. Бадмаев. – Москва : Владос, 2004. – 232 с. – ISBN 5-691-00441-7.
17. Бейлинсон, Л. С. Коммуникативная тональность логопедической рекомендации Л. С. Бейлинсон // Логопед, 2004. – № 4. – С. 26-33.
18. Беляева, О. Л. Формирование коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе : учебно-методическое пособие / О. Л. Беляева, Л. П. Уфимцева. – Красноярск : КГПУ им. В. П. Астафьева, 2013. – 148 с.
19. Богоявленская, Д. Б. Рабочая концепция одарённости / Д. Б. Богоявленская (отв. ред.), В. Д. Шадриков, Ю. Д. Бабаева [и др.] – 2-е изд., расш. и перераб. – Москва : Магистр, 2003. – 94 с. – ISBN 5-88521-095-5.
20. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте /

- Л. И. Божович. – Москва [и др.] : Питер, 2008. – 398 с. : ил., портр., табл. – ISBN 978-5-91180-846-4.
21. Божович, Л. И. Обучение правописанию и психология / Л. И. Божович // Начальная школа. – 1940. – № 8. – С. 28-31.
22. Божович, Л. И. Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально-теоретическое исследование) (часть 2, 3) / Л. И. Божович // Культурно-историческая психология. – 2006. – Т. 2, № 2. – С. 121-135. – ISSN: 1816-5435.
23. Большой психологический словарь // [Авдеева Н. Н. [и др.] ; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 4-е изд., расш. – Москва : АСТ ; Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с. – ISBN 978-5-17-055693-9.
24. Большой толковый словарь по культурологии / под ред. Б. И. Кононенко. – Москва : АСТ : Вече, 2003. – 512 с. – ISBN 5-94538-390-2.
25. Бонд, Р. Поддержка сверстников и инклюзивное образование: недостаточное использование ресурса / Р. Бонд, Э. Кастагнера. – DOI: 10.1207/s15430421tip4503_4. // Theory into Practice. – 2006. – Т. 45, № 3. – С. 224-229.
26. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Куреневич. – Ростов-на-Дону : Учитель, 1999. – 560 с.
27. Боэций, А. Утешение философией и другие трактаты / А. Боэций ; пер. В. И. Уколовой и М. Н. Цейтлина. – Москва : Наука, 1990. – 414 с. – ISBN 5-02-007954-5.
28. Брендон, Т. Опыт Англии в создании и развитии центра подготовки педагогов к инклюзивному образованию / Т. Брендон, Д. Чарлтон // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 114-120.
29. Венгер, А. Л. Психологическое обследование младших школьников : [практическое пособие] / А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман. – Москва : ВЛАДОС-Пресс, 2007. – 159 с. : ил. – (Библиотека школьного психолога). – ISBN 978-5-305-00017-7.

30. Венгер, Л. А. Диагностика умственного развития дошкольников : монография / Л. А. Венгер. – Москва, 1978. – 217 с.
31. Верещагина, И. Н. ENGLISH. 1 класс : учебник / И. Н. Верещагина, Т. А. Притыкина. – Москва, 2019. – 160 с. – ISBN: 978-5-699-87452-1.
32. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1973. – 175 с.
33. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста : сборник статей / под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. – Москва : Международный образовательный и психологический колледж, 1995. – 144 с. – (Психология дошкольника). – ISBN 5-88919-001-6.
34. Всеобщая декларация прав человека [принята резолюцией 217 А (III) Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 года]. – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml (дата обращения: 24.02.2017).
35. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – Москва : АПН, РСФСР, 1960. – 488 с.
36. Выготский, Л. С. Собрание сочинений. В 6 томах. Т. 5. Основы дефектологии / Л. С. Выготский ; под ред. Т. А. Власовой. – Москва : Педагогика, 1983. – 368 с.
37. Гавра, Д. П. Основы теории коммуникации : для бакалавров и специалистов : учебник для студентов высших учебных заведений / Д. П. Гавра. – Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2011. – 288 с. – (Учебное пособие. Стандарт третьего поколения). – ISBN 978-5-459-00385-7.
38. Гайдукевич, С. Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения : учебно-методическое пособие / С. Е. Гайдукевич ; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. – Минск : БГПУ, 2006. – 98 с.
39. Гальперин, П. Я. К проблеме внимания / П. Я. Гальперин // Психология как объективная наука. – Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО Модек, 1988. – С. 415-424. – URL:

<http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=107903> (дата обращения: 24.02.2017).

40. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова // 2-е изд., доп. и перераб. – Москва : АРКТИ, 2003. – 192 с. – ISBN 5-89415-290-9.
41. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов учреждений высшего образования / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез – 8-е изд., испр. и доп. – Москва : Академия, 2015. – 363 с. : табл. – (Classicus) (Классическая учебная книга). – ISBN 978-5-4468-1721-4.
42. Гальтон, Ф. Наследственность таланта : Законы и последствия / Ф. Гальтон ; [пер. с англ.]. – Москва, 1996. – 299 с. – ISBN 5-244-00840-4.
43. Гербарт, И. Ф. Введение в философию / И. Ф. Гербарт // Антология мировой философии. В 4 томах. Том 3. – URL: <http://gendocs.ru/v30765/> (дата обращения: 01.12.2016).
44. Грачева, И. А. Коррекционно-развивающее пространство как оптимальное условие адаптации младших подростков с нарушениями речи при интегрированном обучении : специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / И. А. Грачева ; Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова. – Москва, 2009. – 183 с.
45. Гуськова, С. К. «Школа жизни» Шалвы Амонашвили / С. К. Гуськова // Вестник Московского государственного педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2011. – Вып. 15, № 1. – С. 50-57. – ISSN: 2076-9121.
46. Давыдов, В. В. О понятии развивающего обучения : сборник статей / В. В. Давыдов. – Томск : Пеленг, 1995. – 142 с. – (Библиотека развивающего обучения ; вып. 13). – ISBN 5-88630-025-2.
47. Даутова, О. Б. Изменение учебно-познавательной деятельности школьника в современном образовании : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / О. Б. Даутова ; Российский

государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2011. – 43 с.

48. Даутова, О. Б. Образовательная коммуникация: традиционные и инновационные технологии : учебно-методическое пособие / О. Б. Даутова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2018. – 176 с. : ил., табл. – ISBN 978-5-9925-1360-8.

49. Даутова, О. Б. Учебно-познавательная деятельность школьника в образовательном процессе : монография / О. Б. Даутова. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. – 300 с. : ил., табл. – ISBN 978-5-8064-1778-8.

50. Де Боэр, А. Отношение к инклюзии учителей начальной общеобразовательной школы : обзор литературы / А. де Боэр, С.-Дж. Пийл, А. Миннаэрт // *International Journal of Inclusive Education*. – 2011. – Вып. 15, № 3. – С. 331-353.

51. Дикер, В. Ю. Способы использования и подбора дидактических материалов у учителей инклюзивных классов / В. Ю. Дикер // *Социальные науки и науки о поведении = Procedia Social and Behavioural Sciences*. – 2009. – № 1. – С. 2758-2762.

52. Дистерверг, А. О природосообразности и культуросообразности в обучении / А. Дистерверг // *Народное образование*. – 1998. – № 7. – С. 193-197.

53. Дмитриева, Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. – Москва : Народное образование, 1999. – 203 с. – (Профессиональная библиотека учителя). – ISBN 5-87953-130-9.

54. Дмитриева, Т. П. Инклюзивное образование. Выпуск 3. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении : методические рекомендации / Т. П. Дмитриева. – Москва : Центр «Школьная книга», 2010. – 73 с.

55. Дорошок, Е. Л. Образовательная коммуникация в информационном обществе: социально-философские основания, субъекты и формы реализации : специальность 09.00.11 «Социальная философия» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук / Е. Л. Дорошок ; Челябинский государственный университет. – Челябинск, 2006. – 19 с. – URL: <http://cheloveknauka.com/v/180120/a#?page=1> (дата обращения: 05.05.2020).

56. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи ; пер. с англ. Н. М. Никольской. – Москва : Лабиринт, 1999. – 189 с. – (Классика мировой гуманитарной мысли). – ISBN 5-87604-082-7.
57. Железнякова, Е. А. Дети мигрантов в современной Российской школе: пути языковой адаптации / Е. А. Железнякова // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 774-778. – ISSN: 1999-7116.
58. Железнякова, Е. А. Этнокультурная и коммуникативная компетентность как фактор укрепления безопасности поликультурного общества / Е. А. Железнякова // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2011. – № 3. – С. 116-120.
59. Забелина, М. В. Идеи Селестена Френе в практике формирования коммуникативной компетенции современных школьников / М. В. Забелина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2014. – № 2. – С. 20-28. – ISSN: 2072-8395.
60. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков ; [сост. М. В. Зверева [и др.]. – 3-е изд., доп. – Москва : Дом педагогики, 1999. – 606 с. : портр., табл. – ISBN 5-89382-070-3.
61. Запорожец, А. В. Сенсорное воспитание дошкольников / А. В. Запорожец, А. П. Усова. – Москва : Академия педагогических наук, 1963. – 305 с.
62. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – Москва : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО МОДЭК, 2001. – 432 с. – ISBN 5-89502-253-7. – ISBN 5-89395-330-4.
63. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1985. – 160с.
64. Зыкова, Т. С. Методика предметно-практического обучения в школе для глухих детей : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т. С. Зыкова, М. А. Зыкова. – Москва : Академия, 2002. – 176 с. – (Высшее

образование). – ISBN 5-7695-0841-8.

65. Иванова, Т. Б. Диагностика нарушений в развитии детей с ЗПР : методическое пособие / Т. Б. Иванова, В. А. Илюхина, М. А. Кошулько. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2011. – 112 с.

66. Игна, О. Н. Студенческая научно-исследовательская работа в области языкового образования : учебно-методическое пособие / О. Н. Игна. – Томск : ООО “Вайар”, 2011. – 48 с.

67. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста : книга для воспитателя детского сада / [Л. А. Венгер [и др.]]. – Москва : Просвещение, 1989. – 127 с. – ISBN 5-09-001129-X.

68. Ильяева, И. А. Общение как феномен культуры : (опыт философско-методологического анализа) : специальность 09.00.01: «Онтология и теория познания» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук / И. А. Ильяева ; АН СССР. Институт философии. – Москва, 1989. – 39 с.

69. Ильяева, И. А. Общение от Сократа до наших дней : (философско-социологический анализ) : монография / И. А. Ильяева. – Белгород : БГТУ им. В. Г. Шухова, 2005. – Ч. 1. – 229 с.

70. Каган, М. С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений / М. С. Каган. – Москва : Политиздат, 1988. – 315 с.

71. Кан-Калик, В. А. Основы профессионально-педагогического общения : учебное пособие / В. А. Кан-Калик. – Грозный, 1979. – 138 с.

72. Кан-Калик, В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / / В. А. Кан-Калик. – Москва : НИИВШ, 1977. – 64 с.

73. Кан-Калик В. А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 9-17.

74. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – Москва : Педагогика, 1990. – 140 с. – (Библиотека учителя и воспитателя). – ISBN 5-7155-0293-4.

75. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя / В. А. Кан-Калик. – Москва : Просвещение, 1990. – 190 с.
76. Карпук, С. Ю. Организация образовательной коммуникации старшеклассников средствами метафорического проектирования : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / С. Ю. Карпук ; Институт педагогического образования и образования взрослых РАО. – Санкт-Петербург, 2014. – 219 с.
77. Кнорринг, В. И. Теория, практика и искусство управления : учебник для вузов по специальности "Менеджмент" / В. И. Кнорринг. – 3-е изд., изм. и доп. – Москва : НОРМА, 2004. – 528 с. – (Основы менеджмента). – ISBN 5-89123-853-5.
78. Кобзарь, А. И. Прикладная математическая статистика : для инженеров и научных работников / А. И. Кобзарь. – Изд. 2-е, испр. – Москва : Физматлит, 2012. – 813 с. : табл. – (Современные методы в математике). – ISBN 978-5-9221-1375-5.
79. Ковалев, А. Г. Психические особенности человека. В 2 томах. Т. 1. Характер / А. Г. Ковалев, В. Н. Мясичев. – Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1957. – 264 с.
80. Ковалев, А. Г. Психические особенности человека. В 2 томах. Т. 2. Способности / А. Г. Ковалев, В. Н. Мясичев. – Ленинград : Издательство Ленинградского университета. – 1960. – 304 с.
81. Коменский о воспитании // Воспитать человека : сайт. – URL: <http://vr-ch.ru/node/16> (дата обращения : 01.11.2015).
82. Коменский, Я. А. Великая Дидактика / Я. А. Коменский // Педагогическое наследие / сост. : В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – Москва : Педагогика, 1989. – С. 11-106. – (Библиотека учителя). – ISBN 5-7155-0164-4.
83. Коммуникация // Психологос : онлайн энциклопедия. – URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/kommunikaciya> (дата обращения: 13.07.2020).
84. Конвенция о правах ребенка [принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1989 года] // Конвенции и соглашения : веб-сайт

- ООН. – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения : 24.02.2017).
85. Коркунов, В. В. Дефектологическая наука на Урале на рубеже веков: некоторые итоги, проблемы и перспективы / В. В. Коркунов // Специальное образование. – 2006. – № 6. – С. 9-11.
86. Коркунов, В. В. Современная модель специального образования в контексте включения ребенка со специальными образовательными потребностями в общеобразовательную среду / В. В. Коркунов, С. О. Брызгалова // Понятийный аппарат педагогики и образования : сборник научных трудов / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Москва : Владос, 2007. – Вып. 5. – С. 562-574.
87. Коробейников, И. А. Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников. – Москва : Perse, 2002. – 192 с. : табл. – ISBN 5-9292-0068-8.
88. Краевский, В. В. Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Издательство Чувашского университета, 2001. – 244 с.
89. Краснова, Т. И. Образовательная коммуникация как «со-держание содержания» / Т. И. Краснова // В поисках нового университета : альманах Белорусского государственного университета. Серия: Университет в перспективе развития. – Минск : БГУ, 2002. – № 2. – С. 84-95. – ISBN 985-6582-33-4.
90. Круглова, Л. В. Преодоление коммуникативных трудностей при обучении иноязычному общению детей с особенностями психофизического развития в начальной школе / Л. В. Круглова, О. В. Штерн. –DOI: 10.233951/1609-624X-2017-4-45-48 // Вестник ТГПУ. – 2017. – № 4. – С. 45-49.
91. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: развитие человека от рождения до поздней зрелости : учебное пособие для вузов / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – 2-е изд. – Москва : Сфера, 2008. – 463 с. : ил. – ISBN 978-5-89145-075-2.
92. Лай, В. А. Экспериментальная дидактика: ее основы с подробным описанием процессов воли и действия : общая часть / В. А. Лай ; пер. с [нем.] под ред. А. П. Нечаева. – [3-е изд.]. – Санкт-Петербург : Издание Товарищества И. Д. Сытина, 1914. – 510 с. : ил. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004191167>

(дата обращения: 16.03.2021).

93. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3-1. – ISSN: 2220-2641.
94. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте : учебное пособие для студентов психологических факультетов вузов / В. В. Лебединский. – Москва : Академия, 2003. – 144 с. – ISBN 5-7695-1033-1.
95. Ливенцева, Н. А. Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования / Н. А. Ливенцева // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С 114-120. – ISSN: 1814-2052.
96. Лубовский, В. И. Специальная психология : учеб. пособие для вузов / [В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева [и др.] ; под ред. В. И. Лубовского. – 5-е изд., стер. – Москва : Академия, 2007. – 464 с. : табл. – (Высшее профессиональное образование). – ISBN 978-5-7695-4518-4.
97. Лурия, А. Р. Наблюдение над развитием произвольных действий в раннем детстве / А. Р. Лурия, А. А. Полякова / Доклады АПН РСФСР. – 1959. – № 3, 4*.
98. Льюсберг, А. Л. Обучение учащихся в структурированных классных комнатах / А. Л. Льюсберг // International Journal of Inclusive Education. – 2011. – Вып. 15, № 2. – С. 195-210. – URL: <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a926992715~frm=titlelink> (дата обращения: 24.02.2017).
99. Малофеев, Н. Н. Базовые модели интегрированного обучения / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 71-78.
100. Малофеев, Н. Н. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – № 2. – С. 86-94.
101. Малофеев, Н. Н. Совместное воспитание и обучение – закономерный этап развития системы образования / Н. Н. Малофеев // Управление ДОУ. – 2010. – № 6. – С. 8-23.
102. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа : учебное пособие для студентов педагогических вузов / Н. Н. Малофеев. – 2-е изд.,

перераб. – Москва : Просвещение, 2018. – 446, с. : ил., карты, портр., табл. – ISBN 978-5-09-062013-0.

103. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 400 с. : табл. – (Психологический практикум). – ISBN 5-9268-0166-4.

104. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 224 с.

105. Маркина, Н. А. Языковая адаптация иностранных детей-мигрантов в условиях российской школы / Н. А. Маркина. – Москва : Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2010. – 152 с.

106. Марковская, И. Ф. Клинико-нейропсихологическая характеристика задержки психического развития / И. Ф. Марковская. – Дефектология. – 1977. – № 7. – С. 3.

107. Маслобоева, О. Д. Философия для студентов экономических вузов [учебное пособие] / О. Д. Маслобоева. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 336 с. – ISBN 5-469-01091-0.

108. Мастерство и личность учителя: на примере деятельности учителя иностранного языка : учебное пособие по профессиональной подготовке учителя иностранного языка / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, Н. Е. Кузовлева, В. Б. Царькова. – 2. изд., испр. и доп. – Москва : Флинта ; Наука, 2001. – 237 с. – ISBN 5-89349-222-6.

109. Матьяш, О. И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование / О. И. Матьяш // Сибирь. Философия. Образование : альманах. – 2002. № 6. – С. 37-47.

110. Матюшкин, А. М. Загадка одарённости : проблемы практической диагностики / А. М. Матюшкин. – Москва : Школа-Пресс. – 1993. – 127 с. – (Библиотека журнала "Вопросы психологии"). – ISBN 5-88527-035-X.

111. Мильруд, Р. П. Методика преподавания английского языка [на английском языке] : учебное пособие для вузов / Р. П. Мильруд. – Москва : Дрофа, 2005. – 253 с. – (Высшее педагогическое образование). – ISBN 5-7107-8495-8 94.

112. Михайлов, М. М. Двухязычие и взаимовлияние языков // Проблемы двухязычия и многоязычия / М. М. Михайлов ; отв. ред. П. А. Азимов. – Москва : Наука, 1972. – С. 197-203.
113. Монтессори, М. Дети – другие : статьи, советы и рекомендации / М. Монтессори ; вступ., заключ. ст., коммент. К. Е. Сумнительного ; пер. с нем. Н. Нефедовой. – Москва : Карапуз, 2012. – 334 с. : ил. – ISBN 978-5-9715-0448-1.
114. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для вузов / В. С. Мухина. – 12-е изд., стер. – Москва : Академия, 2009. – 637 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-7695-6497-0.
115. Назарчук, А. В. Учение Никласа Лумана о коммуникации / А. В. Назарчук. – Москва : Весь Мир, 2012. – 248 с. – ISBN 978-5-7777-0516-7.
116. Насонова, В. И. Особенности межанализаторных связей и их роль в усвоении навыков чтения и письма детьми с ЗПР / В. И. Насонова // Дефектология. – 1979. – № 2. – С. 13-15.
117. Никитина, Л. А. Педагогическое наследие Г. Н. Прокументовой как ориентир для науки и образовательной практики / Л. А. Никитина, С. И. Поздеева // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2015. – № 4 (10). – С. 7-13.
118. Никитина, М. И. Проблема интеграции детей с особенностями развития / М. И. Никитина // Инновационные процессы в образовании. Интеграция российского и западноевропейского опыта : сборник статей. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 1995. – Ч. 2. – С. 147-163.
119. Николаева, Е. И. Одарённый ребенок и школа / Е. И. Николаева // Народное образование. – 2013. – № 2. (1425). – С. 175-180.
120. Ничкало, Н. Г. Наставничество в системе профессионально-технического образования / Н. Г. Ничкало. – Киев : Знание, 1977. – 48 с.
121. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учебное пособие для вузов / Л. Ф. Обухова. – 3-е изд. – Москва : Педагогическое общество России, 2001. – 444 с. – ISBN 5-93134-086-6.

122. Обучение и воспитание детей «группы риска» : хрестоматия : учебное пособие для педагогов классов коррекционно-развивающего обучения / сост. В. М. Астапов, Ю. В. Микадзе. – Москва : Институт практической психологии, 1996. – 224 с. – ISBN 5-89112-004-6.
123. От совместного действия – к конструированию новых социальных общностей: Совместность. Творчество. Образование. Школа : (Круглый стол методологического семинара под руководством В. В. Рубцова, Б. Д. Эльконина) / В. В. Рубцов [и др.] // Культурно-историческая психология. – 2018 – Т. 14, № 3. – С. 5-30. – ISSN: 1816-5435.
124. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1991. – 223 с. – (Библиотека учителя иностранного языка). – ISBN 5-09-000707-1.
125. Пассов, Е. И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация) : методическое пособие для русистов : монография / Е. И. Пассов, Л. В. Кибирева, Э. Колларова. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2007. – 199 с. – ISBN: 978-5-86547-409-8.
126. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению : книга для преподавателя / Е. И. Пассов. – Москва : Русский язык, 1989. – 276 с. – ISBN 5-200-00717-8.
127. Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1 : Феноменология образовательных инноваций / [Л. Н. Антропьянская, Х. З. Ахокбекова, Л. В. Веснина [и др.] ; под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск : Издательство Томского университета, 2005. – 484 с. – (Монографии ; вып. 17). – ISBN 5-7511-1961-9130.
128. Песталоцци, И. Г. [О воспитании] / И. Г. Песталоцци // Педагогическое наследие: Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци / сост. : В. Н. Кларин, А. Н. Джуринский. – Москва : Педагогика, 1988. – С. 304-390. – ISBN: 5-7155-0164-4.
129. Песталоцци, И. Г. Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода / И. Г. Песталоцци // Педагогика : сайт. – URL:

<http://pedagogia.pro/node/373> (дата обращения : 01.11.2015).

130. Платон. Избранные диалоги / [пер. с древнегреч. ; ред. переводов А. Егунов] ; [сост., вступ. статья и коммент. В. Асмуса]. – Москва : Художественная литература, 1965. – 443 с.
131. Плигин, А. А. Now let's play English : личностно-ориентированное обучение английскому языку / А. А. Плигин, И. М. Максименко. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 266 с.
132. Подласый, И. П. Педагогика начальной школы : учебник для студентов педагогических вузов / И. П. Подласый. – Москва : Владос, 2008. – 464 с. – ISBN: 978-5-691-00533-6.
133. Поздеева, С. И. Инновационное развитие современной начальной школы: построение открытого совместного действия педагога и ребенка : монография / С. И. Поздеева ; ФГБОУ ВПО Томский государственный педагогический университет. – Томск : ТГПУ, 2013. – 168 с. : ил., табл. – ISBN 978-5-89428-701-0.
134. Поздеева, С. И. Начальная школа – пространство совместной деятельности / С. И. Поздеева // Вестник ТГПУ. – 2003. – Вып. 2 (34). – С. 58-67.
135. Поздеева, С. И. Образовательное содержание совместной деятельности в начальной школе : монография / С. И. Поздеева. – Томск : Дельтаплан. – 2004. – 311 с. – ISBN 5-94154-087-6.
136. Поздеева, С. И. Проектная деятельность в практике учителя начальной школы / С. И. Поздеева, Т. В. Кузнецова // Вестник ТГПУ. – 2006. – Вып. 10 (61). – С. 65-67.
137. Поздеева, С. И. Типология уроков в концепции педагогики совместной деятельности / С. И. Поздеева. – Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2016. – Вып. 3 (13) – С. 36-41.
138. Поздеева, С. И. Школа совместной деятельности: школа для детей, педагогов и родителей / С. И. Поздеева // Начальная школа. – 2006. – № 2. – С. 22 – 26. – ISSN 0027-7371.
139. Политика Аристотеля / пер. с греч., с предисл, прим. и прил. очерка: "Греческая политическая литература и "Политика" Аристотеля" С. А. Жебелева. –

Санкт-Петербург : Сабашниковы, 1911. – 466 с., 1 л. фронт. (портр.).

140. Попова, Л. В. Как школа может содействовать реализации способностей одарённых девочек / Л. В. Попова, Н. А. Орешкина // Педагогическое обозрение. – 1995. – № 3. – С. 41–46.

141. Построение открытого совместного действия в начальной школе : методические материалы к образовательной программе / С. И. Поздеева, Е. В. Ветова, Е. Г. Гуренкова [и др.] / под ред. С. И. Поздеевой. – Томск : Дельтаплан. – 2002. – 44 с.

142. Примчук, Н. В. Образовательная коммуникация как ресурс профессионального становления будущих учителей / Н. В. Примчук // Человек и образование. – 2016. – № 3 (48). – С. 121-126.

143. Прозументова, Г. Н. Классический университет – инновационные школы: стратегические перспективы взаимодействия : (опыт гуманитарного исследования) / Г. Н. Прозументова. – Томск : Издательство Томского университета, 2008. – 262 с. – ISBN 5-94261-254-0.

144. Прозументова, Г. Н. Открытое образовательное пространство и управление профессиональным развитием: процессы субъективации / Г. Н. Прозументова // Управление профессиональным развитием и изменениями в системе повышения квалификации : монографический сборник. – Томск : ЦПКЖК, 2002 – С. 31-40.

145. Прозументова, Г. Н. Профессиональное развитие как проблема и ресурс управления в Открытом образовательном пространстве / Г. Н. Прозументова // Управление профессиональным развитием и изменениями в системе повышения квалификации : монографический сборник. – Томск : ЦПКЖК, 2002. – С. 62-78.

146. Прозументова, Г. Н. Школа совместной деятельности. Эксперимент: развитие цели воспитания и исследовательской деятельности педагогов школы / Г. Н. Прозументова. – Томск : Издательство Томского университета, 1994. – 41 с.

147. Реале, Дж. Западная философия от истоков до наших дней. В 4 томах. Том 1. Античность / Дж. Реале, Д. Антисери ; [пер. с итал. С. Мальцевой, науч. ред. Э. Соколов]. – Санкт-Петербург : Петрополис, 1994. – 320 с. : ил. – ISBN 5-86708-029-3.

148. Речицкая, Е. Г. Развитие межличностных отношений детей с нарушением слуха : монография / Е. Г. Речицкая, Ю. В. Гайдова. – Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2017. – 115 с.
149. Родкин Ф. С. Каких сверстников дети-инвалиды считают «классными» / Ф. С. Родкин, Т. В. Фармер, Ван Эйкер Р. и [др.] // Журнал школьной психологии. Journal of School Psychology. – 2006. – Вып. 44. – С. 67-84.
150. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Законы. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон № 273-ФЗ [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года] // КонсультантПлюс. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.12.2015).
151. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [утвержден приказом Минобрнауки РФ от 31 мая 2021 г. № 287] // Гарант : информационно-правовой портал. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 29.07.2021).
152. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [утвержден приказом Минобрнауки РФ от 6 октября 2009 г. № 373] // Гарант : информационно-правовой портал. – URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 01.12.2015).
153. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [утвержден приказом Минобрнауки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598]. // Гарант : информационно-правовой портал. – URL: http://imc.tomsk.ru/?page_id=1282 (дата обращения: 11.09.2016).

154. Ротенберг, В. С. Трудности детского мышления / В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко // Библиотека Гумер – Педагогика. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/hrestomatia/38.php (дата обращения: 14.03.2016).
155. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Издательство АН СССР. – 1958. – 148 с.
156. Рубцов В. В. Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями / В. В. Рубцов, С. В. Алехина, А. В. Хаустов. – doi: 10.17759/psyedu.2019110301 // Психолого-педагогические исследования : электронный журнал. – 2019. – Т. 11, № 3. – С. 1-14. – URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2019/n3/Rubtsov_Alekhina_Haustov.shtml (дата обращения: 14.03.2016).
157. Савенков, А. И. Одарённый ребенок в массовой школе / А. И. Савенков ; отв. ред. М. А. Ушакова. – Москва : Сентябрь, 2001. – 207 с. : ил., табл. – (Библиотека журнала "Директор школы" : Вып. 1.). – ISBN 5-88753-040-5.
158. Савченко, С. Л. Возможности педагогической системы Селестена Френе для современных условий развития ребенка / С. Л. Савченко, В. О. Тофт // Социальные отношения. – 2014. – № 2 (9). – С. 39-47.
159. Самохвалова, А. Г. Специфика затрудненного общения детей с ограниченными возможностями здоровья / А. Г. Самохвалова // Клиническая и специальная психология. – 2015. – Т. 4, № 2. – URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2015/n2/Samohvalova.shtml> (дата обращения: 25.12.2016).
160. Сартакова, Е. Е. Методологические основания организации профессионального роста учительства, адекватного потребностям формирующегося общества / Е. Е. Сартакова, С. Б. Куликов, Э. Г. Гельфман // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 13 (144). – С. 99–104.
161. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие для педагогических вузов / Г. К. Селевко. – Москва : Народное

образование, 1998. – 255 с. – (Профессиональная педагогическая библиотека). – ISBN 87953-127-9.

162. Селюков, А. Г. Возможность разработки педагогических технологий интегрированного обучения с учетом педагогического наследия К. Д. Ушинского / А. Г. Селюков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – Т. 22, № 53. – С. 287-382. – ISSN: 1992-6464.

163. Семёнова, К. А. Клиника и реабилитационная терапия детских церебральных параличей / К. А. Семёнова, Е. М. Мастюкова, М. Я. Смуглин. – Москва : Книга по Требованию, 2013. – 328 с. – ISBN 978-5-458-38655-5.

164. Сериков, В. В. Личностно-ориентированное образование – поиск новой парадигмы : монография / В. В. Сериков. – Москва, 1998. – 180 с.

165. Сидон, Л. М. В. В. Давыдов и Л. В. Занков о сущности педагогической теории / Л. М. Сидон // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 1 (16). – С. 116-128. – ISSN: 2224-0772.

166. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко ; отв. ред. А. Б. Алексеев. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 349 с. : ил., табл. – ISBN 5-9268-0010-2.

167. Сидорко, Т. В. Методические аспекты формирования социального поведения младших школьников в условиях интегрированного обучения / Т. В. Сидорко, Н. В. Михалкович // Логопедические технологии в условиях инклюзивного обучения детей с нарушением речи : материалы международной научно-практической конференции научных работников, преподавателей вузов, руководителей и логопедов образовательных учреждений, реабилитационных центров, молодых ученых, аспирантов и магистрантов. Екатеринбург, 21 марта 2013 г. / науч. ред. И. А. Филатова, А. П. Маршалкин. – Екатеринбург, 2013. – Ч. 2. – С. 120-126.

168. Силантьева, Т. А. Социальная саморегуляция в ситуации инвалидности / Т. А. Силантьева. – Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – № 3 (59). – С. 152-155. – ISSN: 2078-8975.

169. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск ; Москва : Харвест : АСТ, 2003. – 798 с. – ISBN 985-13-0374-7. – ISBN 5-17-007175-2.
170. Смирнов, А. А. Проблемы психологии памяти / А. А. Смирнов. – Москва : Просвещение, 1966. – 421 с.
171. Смышляева, Л. Г. Методология и методы педагогических исследований : учебное пособие / Л. Г. Смышляева, А. Г. Яковлева, Л. А. Сивицкая ; Томский государственный педагогический университет. – 2-е изд., перераб. и доп. – Томск : Издательство ТПУ, 2013. – 227 с.
172. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций : пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – Москва : Просвещение, 2002. – 239 с. : ил., табл. – (Учебное пособие для вузов : ВУЗ). – ISBN 5-09-010459-X.
173. Специальная педагогика : учебное пособие для педагогических вузов / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. – 7-е изд., стер. – Москва : Академия, 2007. – 394 с. : табл. – (Высшее профессиональное образование). – ISBN 978-5-7695-4053-0.99.
174. Стурикова, М. В. Особенности формирования грамматической компетенции у инофонов / М. В. Стурикова // Гуманитарные научные исследования. – 2016. – № 6. – URL: <http://human.snauka.ru/2016/06/15520> (дата обращения: 07.06.2018).
175. Сухарева, Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г. Е. Сухарева. – Москва : Медгиз, 1955. – Т. 1. – 458 с.
176. Сухарева, Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г. Е. Сухарева. – Москва : Медгиз, 1959. – Т. 2. – 406 с.
177. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1988. – 288 с.
178. Тарасенко, Ф. П. Прикладной системный анализ / Ф. П. Тарасенко. – Москва : КноРус, 2017. – 219 с.
179. Тарева, Е. Г. Инновации в обучении языку и культуре: pro et contra / Е. Г. Тарева, Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 10. – С.

2-8.

180. Телегин, М. В. Теория и практика диалогического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / М. В. Телегин. – Москва : МГППУ, 2006. – 271 с. : табл. – ISBN 5-94051-011-6.

181. Теплов, Б. М. Способности и одарённость / Б. М. Теплов // Проблемы индивидуальных различий. – Москва, 1961. – С. 9-20.

182. Тесленко, В. И. Проблемы обучения детей-мигрантов в современной российской школе / В. И. Тесленко, Н. М. Тржебятковская // Вестник КГПУ. – 2018. – № 4 (46). – С. 295-298. – ISSN: 1995-0861.

183. Тихомиров, О. К. Психология мышления : учебное пособие для вузов / О. К. Тихомиров. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 287 с. : ил. – (Высшее образование) (Классическая учебная книга). – ISBN 978-5-7695-5258-8.

184. Ульенкова, У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития : монография / У. В. Ульенкова. – Москва : Педагогика, 1990. – 180 с. – (Образование. Педагогические науки. Дефектология : ОПН). – ISBN 5-7155-0246-2.

185. Умственное воспитание детей дошкольного возраста / [Н. Н. Поддьяков, С. Н. Николаева, Л. А. Парамонова [и др.] ; под ред. Н. Н. Поддьякова, Ф. А. Сохина. – 2-е изд., дораб. – Москва : Просвещение, 1988. – 190 с. : ил. – (Библиотека воспитателя детского сада). – ISBN 5-09-000333-5.

186. Фахрутдинова, Г. Ж. Поликультурные аспекты образования : учебное пособие / Г. Ж. Фахрутдинова. – Казань : Отечество, 2017. – 172 с. – ISBN 978-5-87756-390-2.

187. Философский словарь / [Абрамов А. И. [и др.] ; под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – Москва : Республика, 2001. – 719 с. – ISBN 5-250-02742-3.

188. Френе, С. Избранные педагогические сочинения / С. Френе ; сост., общ. ред. Б. Л. Вульфсона ; пер. с франц. – Москва : Прогресс, 1990. – 304 с. – (Библиотека зарубежной педагогики). – ISBN 5-01-002073-4.

189. Фуряева, Т. В. Педагогика инклюзии за рубежом: теоретико-методологический дискурс (обзор) / Т. В. Фуряева // Вестник Новосибирского

государственного педагогического университета / Science for Education Today. – 2017. Т. 7. – № 6. – С. 152-174.

190. Хайдеггер, М. Что зовется мышлением? / М. Хайдеггер ; [пер. с нем. Э. Сагетдинова]. – Москва : Академический проект, 2007. – 351 с. – (Философские технологии). – ISBN 978-5-8291-0893-916-9.

191. Хейсермап, Э. Потенциальные возможности психического развития нормального и аномального ребенка: оценка интеллектуального, сенсорного и эмоционального развития / Э. Хейсермап ; [ред. и предисл. А. Р. Лурия] ; [пер. с англ.]. – Москва : Просвещение, 1964. – 390 с. : ил.

192. Хозиев, В. Б. Практикум по психологии формирования продуктивной деятельности дошкольников и младших школьников : учебное пособие для студентов вузов / В. Б. Хозиев. – Москва : Academia, 2002. – 267 с. – (Высшее образование). – ISBN 5-7695-0880-9.

193. Хомский, Н Язык и мышление : монография / Н. Хомский ; пер. с англ. Б. Ю. Городецкого. – Москва : Издательство МГУ, 1972. – 123 с.

194. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении : научно-методическое пособие / А. В. Хуторской. – Москва : Эйдос, 2013. – 73 с.

195. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении / Г. А. Цукерман. – Томск : Пеленг, 1993. – 268 с. – (Библиотека развивающего обучения).

196. Чайка, Н. Что такое стресс. Классификация стрессов / Н. Чайка // Территория отношений : терапевтическая группа онлайн. – URL: <https://www.your-mind.ru/lasta/chto-takoe-stress/> (дата обращения: 14.03.2017).

197. Чепига, Я. Ф. Жизнь и труд : подвижная хрестоматия : материал для рассказывания в школе / Я. Ф. Чепига, В. П. Родников. – Курск : Советская деревня, 1926. – 492 с. – URL: <https://www.ozon.ru/product/zhizn-i-trud-26283459/> (дата обращения: 01.12.2015).

198. Шишкова, И. А. Английский для малышей / И. А. Шишкова, М. Е. Вербовская ; под ред. Н. А. Бонк. – Москва : Росмэн, 2004. – 112 с.

199. Шмидт М. Психологический климат в классах с детьми с особыми потребностями в средней общеобразовательной школе / М. Шмидт, Б. Кагран //

Educational Studies. – 2006. – Вып. 32, № 4. – С. 361–372.

200. Штерн, О. В. История становления понятия «образовательная коммуникация» / О. В. Штерн // Научно–педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2018. – Вып. 2 (20). – С. 152-160.

201. Штерн, О. В. Особенности взаимодействия детей младшего школьного возраста с разными образовательными потребностями на уроке иностранного языка / О. В. Штерн // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2019. – Вып. – 8 (205). – С. 14-20.

202. Шутенко, А. И. Концептуально-педагогические основы построения образовательных коммуникаций в современном ВУЗе / А. И. Шутенко // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – № 11 (55). – С. 583-585.

203. Шутенко, А. И. Развитие образовательных коммуникаций в современном вузе / А. И. Шутенко // Высшее образование в России. – 2011. – № 7. – С.80-86.

204. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды : проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. Б. Эльконин. – Москва : МПА, 1995. – 221 с.

205. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – 360 с. – ISBN 5-691-00256-2.

206. Юша, Т. Ю. Формирование языковой компетенции инофонов в школьном коммуникативном пространстве / Т. Ю. Юша // Научное мнение. – 2014. – № 9. – С.90-97.

207. Якиманская, И. С. Развитие пространственного мышления школьников / И. С. Якиманская. – Москва : Педагогика, 1980. – 240 с.

208. Ясперс, К. Смысл и назначение истории : [сборник] / К. Ясперс; [вступ. ст. П. П. Гайденко ; коммент. В. Н. Катасонова ; пер. с нем.]. – 2-е изд. – Москва : Республика, 1994. – 527 с. – (Мыслители XX века). – ISBN 5-250-02454-8.

209. Asmolov, A. G. Hidden leadership and a variety of success models in modern society / A. G. Asmolov, M. S. Guseltseva // European Proceedings of Social Behavioural Sciences. – 2020. – Vol. 94. – P. 26-34.

210. Blakie, J. Inside the Primary School / J. Blakie. – London, 1967. – 145 p.
211. Booth, T. A. A Perspective on Inclusion from England / T. Booth. – Cambridge Journal of Education. – 1996. – Vol. 26, No. 1. – URL: <https://www.semanticscholar.org/author/T.-Booth/50532030> (дата обращения: 29.11.2017).
212. Criswell, J. H. A Sociometric Study of Race Cleavage in the Classroom. Archives of Psychology / J. H. Criswell. – New York : Columbia University Press.1939. – 235 p.
213. Criswell, J. H. Racial Cleavages in Negro-White Groups / J. H. Criswell // Sociometry. – 1937. – Vol. 1, No. 1. – P. 81-89. – URL: <https://doi.org/10.2307/2785260/> (дата обращения: 07.10.2016).
214. Fathi-Vajargah, B. Simulating skew normal distribution and improving the Results / B. Fathi-Vajargah, M. Moradi // Advances in Computer Science and its Applications (ACSA). – 2012. – Vol. 1, No. 4. – P. 183-187. – URL: Communication skills necessary for career success. – URL : <https://www.semanticscholar.org/author/B.-Fathi-Vajargah/1403868589>(дата обращения: 23.07.2019).
215. Florian, L. Special Education and School Reform in the United States and Britain / L. Florian, D. Pullin. – London and New York : Routledge, 2000. – 78 p.
216. Genishi, C. Early language assessment / C. Genishi, F. Dyson. – Norwood, 1985. – 206 с.
217. Hale, A. E. Conducting Clinical Sociometric Explorations : A Manual for Psychodramatists and Sociometrists / A. E. Hale. – Virginia : Royal Publishing Company, 1985. – 196 p. – ISBN 0931571014 – 978093157101.
218. Hoffman, C. C. Sociometric Applications in a Corporate Environment / C. C. Hoffman, L. Wilcox, L. E. Gomez, C. Hollander // Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry. – 1992. – No. 45. – P. 3-16.
219. Jalilimehr, J. The impact of task variation on request and refusal speech act production in Iranian EFL learners / J. Jalilimehr, A. Pazhakh, B. Gorjian // Journal of Comparative Literature and Culture (JCLC). – 2012. – Vol. 1, No. 1. – P. 7-11.
220. Jennings, H. H. Sociometry in Group Relations : A manual for teachers /

- H. H. Jennings. – 2nd ed. – Westport : Greenwood, 1987. – URL: <https://www.goodreads.com/book/show/5907148-sociometry-in-group-relations-a-manual-for-teachers> (дата обращения: 14.03.2016).
221. Maley, A. Technique in language learning / A. Maley, A. Duff. – Cambridge : University Press, 1978. – 104 с.
222. McLeod, S. “When he’s around his brothers ... he’s not so quiet’» : The private and public worlds of school-aged children with speech sound disorder / S. McLeod, G. Daniel, J. Barr // Journal of Communication Disorders. – 2013. – No. 46. – P. 70-83.
223. Mohan, B. English as a second language in the Mainstream / B. Mohan, C. Leung, C. Davison. – 2014. – 264 p. – URL: <https://www.goodreads.com/book/show/22778112-english-as-a-second-language-in-the-mainstream> (дата обращения: 03.02.2019).
224. Moreno, J. L. Sociometry, Experimental Method and the Science of Society. An Approach to a New Political Orientation / J. L. Moreno. – New York : Beacon, 1951. – 220 p.
225. Moreno, J. L. Who Shall Survive? / J. L. Moreno. – 2017. – 460 с. – URL: https://books.google.ru/books?id=S_r-swEACAAJ&hl=ru&source=gbp_navlinks_s (дата обращения: 12.02.2015).
226. Moreno, J. L. The Sociometry Reader J. L. Moreno. – Glencoe, Illinois : The Free Press. – 1960. – 773 p.
227. National Communication Association. Communication skills necessary for career success. – 2018. – Vol. 8, No. 1. – URL: https://www.natcom.org/sites/default/files/publications/NCA_C-Brief_2018_February_I.pdf (дата обращения: 02.03.2018).
228. Northway, M. L. A Primer Sociometry / M. L. Northway. – Toronto : University of Toronto Press, 1967. – 48 с.
229. Oliver, M. Social work with disabled People / M. Oliver, B. Sapey, P. Thomas. – Fourth Edition. – Basingstoke : Macmillan Education UK , 2012. – 208 p.
230. Packard, D. Special Education for Students with Disabilities / D. Packard // The Future of children. – 1996. – Vol. 6, No. 1. – URL:

<https://www.jstor.org/stable/i273898> (дата обращения: 04.10.2015).

231. Page, J. Education and Acculturation on Malaita : An Ethnography of Intra-ethnic and Inter-ethnic Affinities / J. Page // *Journal of Intercultural Studies*. – 1989. – No. 15/16. – P. 74-207. – URL: <http://eprints.qut.edu.au/3566/> (дата обращения: 02.04.2016).
232. Ray, S. Investigating Seasonal Behavior in the Monthly Stock Returns : Evidence from BSE Sensex of India / S. Ray // *Journal of Advances in Asian Social Sciences (AASS)*. – 2012. – Vol. 2, No. 4. – P. 560-568.
233. Robin, L. Notice, dans Platon / L. Robin. – Paris : Le Banque, 1981. – XCII p.
234. Rostampoor-Vajari, M. A New Study on Taking Care of Elder people of Rasht City / M. Rostampoor-Vajari // *Iran Journal of Advances in Asian Social Sciences (AASS)*. – 2012. – Vol. 2, No. 4. – P. 550-554.
235. Schmidt, M. Implementing Project SIED : Special education teachers' perceptions of a simplified technology decision-making process for app identification and evaluation / M. Schmidt, G. Lin, S. Paek [et al.] // *Journal of Special Education Technology*. – 2017. – No. 32(1). – P. 12-22.
236. Schmidt, M. Using Analytics Transforming a problem-based case library through learning analytics and gaming principles : An educational design research approach / M. Schmidt, A. Tawfik // *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. – 2017. – No. 12(1). – doi.org/10.7771/1541-5015.1635.
237. Shtern, O. V. Designing Effective Collaborative Work between Primary School Students with Various Educational Needs: The Case of a Russian School / O. V. Shtern, S. I. Pozdeeva // *Lecture Notes in Network Systems*. – 2020. – Vol. 131. – P. 28-38.
238. Simple Future on The Song – URL : <https://www.youtube.com/watch?v=bjBEiMLVoTc/> (дата обращения : 01.02.2020).
239. Strauss, A. A. Psychopathology and education of the brain-injured child / A. A. Strauss, L. E. Lehtinen. – New York : Grune and Stratton, 1947. – 206 P.
240. Thomas, G. The Making of the Inclusive School / J. Thomas, P. Walker, J. Webb. – London and New York : RoutledgeFalmer, 1998. – 234 p.
241. Thornbury, S. Conversation / S. Thornbury. – Cambridge : Cambridge

University Press. – 2006. – 364 p.

242. Weimann, G. The Not-So-Small World : Ethnicity and Acquaintance Networks in Israel / G. Weimann // Social Networks. – 1983. – No. 5 (3). – P. 289-302.

243. Wenger, E. Communities of Practice : learning as a Social System / E. Wenger // The Systems Thinker. – 1998. – Vol. 9, No. 5. – P. 4-10. – URL : <https://ru.scribd.com/document/22572357/> (дата обращения : 01.12.2015).

244. Wilcoxon, F. Individual Comparisons by Ranking Methods / F. Wilcoxon // Biometrics Bulletin. – 1945. – No. 1. – P. 80-83.

245. Wright, E. B. Full Inclusion of Children with Disabilities in the Regular Classroom : Is It the Only Answer? / E. B. Wright // Children and schools. – 1999. – Vol. 21 No. 1. – P. 11-22.

Приложения

Приложение А

Речевая ситуация «Это можно, это нет»

Modal verbs practice

SHOULD / SHOULDN'T MAY / MAY NOT

Read



Sleep



Do Your Homework



Study



Threw The Garbage In The
Basket



Threw Papers



Fight



Приложение Б

Бланк социометрического опроса

Ф.И.О. _____ группа/класс _____

–

Ответьте на поставленные вопросы, записав под каждым из них три фамилии одноклассников вашей группы с учетом отсутствующих.

1. На каждый вопрос вы можете написать только 3 человек (одноклассников)

1. Кого бы ты из группы пригласил на свой день рождения?

а)

б)

в)



2. Если вашу группу будут расформировывать, с кем бы ты хотел продолжить совместно учиться в новом коллективе?

а)

б)

в)

3. С кем бы из своей группы ты бы поехал в летний лагерь?



а)

б)

в)

2. Ответьте на вопросы. На каждый ответ можно написать троих человек

Представьте следующую ситуацию. Вы всем классом отправились в путешествие морем.






1	Вам предложили кого-то из одноклассников избрать капитаном корабля. Кто это будет?		1 2 3
2	Кого бы из одноклассников вы не хотели видеть на капитанском мостике?		1 2 3
<p>Вечером, всем классом, вы пошли в парк аттракционов отпраздновать начало своего путешествия.</p>			
			
3	С кем бы из одноклассников вы хотели отпраздновать начало путешествия?	1 2 3	
4	С кем бы из одноклассников вы не хотели отпраздновать начало путешествия?	1 2 3	

Приложение В

Рефлексивная карта урока

Отметь галочками, при необходимости сделай записи

Вопросы				Дополнительно
Тебе понравилось сегодня работать в паре / группе?				
Было комфортно взаимодействовать с собеседником? Почему?				
Были ли проблемы с членами группы? В чем они заключались?				
Хочешь ли еще раз оказаться в паре/группе с этим одноклассником/одноклассниками?				<p>Да, потому что...</p> <p>Нет, потому что...</p>

Приложение Г

Комплекс подготовительных упражнений на установление положительного контакта между детьми

*Для установления эмоционально-положительного контакта между обучающимися (работа в парах, групповая форма работы):

«Keep a smile on your face», «Улыбайся»: детям необходимо смотреть друг на друга и улыбаться друг другу, не прекращая, в течение 5 – 10 и более секунд (на усмотрение учителя);

*для хорошего настроения и упражнение на восстановление дыхания: «Fluffy football» «Пушистый футбол». При высоком волнении у ребенка может сбиться дыхание. Данное упражнение позволяет восстановить его и в то же время заряжает детей положительными эмоциями. Форма работы парная. С одной стороны парты / стола садится один ребенок, с другой – другой. Им выдается по одному пушке (ватный шарик). Ребята устанавливают себе ворота и посредством только выдувания могут двигать этот пушистый мячик. Выполняется по очереди. Кто первый забросил мяч в чужие ворота, тот и выиграл.

* «Эмоции» «Emotions»

Каждый ребенок по цепочке, согласно карточкам, выражает эмоцию, другие угадывают, называют ее на иностранном языке; затем выполняют такое же задание в группах. Упражнение позволяет детям выражать разные эмоции, расслабиться, в то же время актуализировать в речи лексические единицы (тема «настроение»).

Упражнения на расслабление челюстно-лицевых мышц:

«Shake it» «Потряси». Данное упражнение подготавливает мышцы лица к речевой деятельности, способствует снижению напряжения в челюстных мышцах. Педагогу необходимо вместе с детьми выполнить упражнение

хотя бы один раз. «Shake your nose, and then your ears, cheeks and then your teeth! Make it funny, shake your lips!» Даже если детям незнакомы какие-то слова, то, показывая, они понимают, что нужно выполнять. Такое упражнение рекомендуется повторять несколько раз. (В классе необходимо иметь салфетки).

«Нірро» «Бегемотик» Это упражнение на выравнивание дыхания. Обучающиеся держатся за свои животики (стараясь максимально контролировать процесс дыхания) и дышат под счет или другие слова учителя. Учителю целесообразно проговаривать тот словарный материал, который отрабатывается на сегодняшний момент. Таким образом дети запоминают слова, развивают умение воспринимать на слух.

Упражнения на установление доверительного контакта с собеседником (участником речевого взаимодействия):

«Do you know?..» «А ты знаешь?..» Упражнение на установление контакта между членами группы перед или во время совместной деятельности. Формируются группы из 2-4 членов. Педагог раздает каждому члену группы чистый листочек бумаги, на котором обучающийся соответственно теме пишет о себе. Например, по теме: «I like» («мне нравится») ребенок записывает, что он любит делать, чем заниматься, что у него получается хорошо («I like to run fast, I like to play chess with my Dad»). Тема: «What do you eat?» («Еда»), дети перечисляют еду, которую любят, предпочитают или наоборот. После одноклассники обмениваются записями, стараются запомнить информацию о собеседнике, и педагог собирает все листочки. И дети начинают друг о друге рассказывать. В случае затруднения произнесения, написания необходимого словосочетания, выражения, или по причине того, что ребенок забыл какое-то слово, он может нарисовать его, продемонстрировать. А одноклассники, в свою очередь, подскажут,

помогут ему.

- * *«I can–you can»* Каждый ребенок может говорить о себе: «I can run fast», оставшиеся один/два (зависит сколько человек в мини-группе) подтверждают: «You can run fast!», затем другой говорит о себе: « I can read very well», ребята соглашаются: «You can read very well» и т.д. (Целесообразно отметить, что в начале урока в виде речевой гимнастики, либо перед совместной деятельностью в качестве разминки - динамической паузы можно проводить такие действия.) Ребята, вслух проговорив, что они могут, что умеют, и, услышав от одноклассников: «ты можешь... ты умеешь...» чувствуют себя более комфортно, уверенно. Разминка способствует ослаблению стрессового состояния и предотвращению коммуникативного страха детей.

Упражнения на снятие тревожности:

«Who is strong?» «Кто же сильный?» Данное упражнение подразумевает работу как индивидуально, так и в группе. Обучающиеся с ОВЗ и, если выбрать групповую форму, и нормотипичные, отвечая на этот вопрос, представляют себе того, кто сильный, смелый. Если знают слова на иностранном языке, то пишут их соответственно, если не знают, то используют словарь или обращаются к помощи одноклассников, учителя. Далее прописывают слова в своей тетради и схематично изображают в виде рисунка свой символ «смелости». Таким образом, прорисовывая героя, который не боится, и дети начинают ассоциировать себя с ним, и постепенно снижается тем самым состояние тревожности. Такое упражнение можно регулярно проводить, когда темы урока: «Животные», «Черты характера», «Цвета» и т. п.

**при возникновении затруднений в коммуникации, налаживания контакта, возникновении конфликта* возможно проведение беседы-игры «Что во мне хорошего», когда члены группы, где произошла конфликтная ситуация, выстраиваются перед классом и в быстром темпе про каждого члена группы одноклассники говорят что-то хорошее, положительное, что им нравится в этом человеке (если дети знают слова на английском, то, конечно, проводится на иностранном языке).

Такого рода задание расслабляет напряженную обстановку, отвлекает детей от произошедшего неприятного случая. При этом в дальнейшем педагог меняет групповое задание или меняет состав группы, либо прекращает его выполнение.

Приложение Д

Банк активных приемов обучения, которые можно использовать при индивидуальной и групповой форме работы с разными группами обучающихся

<i>№</i>	<i>Название</i>	<i>Алгоритм</i>
1	<p>Послушай-ка</p> <p>A good listener</p>	<p>Активный прием направлен на:</p> <ul style="list-style-type: none"> - повышение мотивации к предметной области: - создание условий, способствующих появлению внутренней потребности участия в совместной деятельности (включения в нее); - актуализацию необходимости (вынужденности) подключения к образовательной деятельности – выполнения учебного задания; - создание благоприятной психоэмоциональной атмосферы. <p>*Данный прием рассчитан на аудирование: на прослушивание текста, песни, стиха и т. п. с эмоциональными элементами, шутками, веселой мелодией, интонацией. Обучающиеся начинают себя чувствовать причастными к процессу, создается соответствующее настроение. Дается легкое задание к прослушанному, где дети осознают, что им под силу предстоящее учебное упражнение.</p>

2	Групповое предложение All together	<p>Активный прием направлен на:</p> <ul style="list-style-type: none"> - активацию познавательных процессов; - активизацию, актуализацию процессов мыслительной деятельности (прием, обработка (трансформация) информации, анализ, сравнение, сопоставление, обобщение, синтез); - возможность выполнения предложенного задания индивидуально (учебное задание на актуализирования нового знания); - определение и фиксацию трудности/препятствия при выполнении учебного задания. <p>*Всей группе дается упражнение на выполнение заданий (часть - посильна, другая - неизвестное / непонятное). Задание выполняется совместно, и когда возникает затруднение, группа предлагает, как посредством имеющихся знаний все-таки выполнить задания.</p>
3	Корзина идей Smart box	<p>Активный прием направлен на:</p> <ul style="list-style-type: none"> - определение причины возникновения затруднения (детальный разбор); - сопоставление, анализ выполненных действий. <p>*Прием позволяет выяснить, что обучающиеся знают, помнят, что понимают.</p> <p>Берется корзина (можно пакетик и т. п.): каждый обучающийся берет какой-то небольшой предмет, проговаривает трудность, с какой он столкнулся при выполнении задания и кладет предмет в корзину (на этапе рефлексии в конце занятия - обучающиеся достают предметы обратно - и проговаривают как они справились с трудностью - с помощью чего, какими средствами).</p>

4	<p>Попади в цель Target</p>	<p>Активный прием направлен на реализацию действий, позволяющих ученикам:</p> <ul style="list-style-type: none"> - в процессе образовательной коммуникации обсудить, сформулировать цель/алгоритм последующих действий для решения возникшего на предыдущем этапе затруднения; - определить способ конструирования, генерирования нового знания посредством метода уточнения или дополнения - выбрать, определить средства, механизмы для построения и отработки нового знания (понятия, правила, конструкции: (грамматические, лексические)). <p>*Детям раздаются по 2 листка бумаги в форме круга, на них они пишут цель и тему занятия (как они считают). Затем желающие выходят к доске, приклеивают свой круг. После совместно определяется, кто попал в «цель».</p>
5	<p>Окна Windows</p>	<p>Активный прием направлен на организацию совместной деятельности, позволяющих обучающимся и учителю:</p> <ul style="list-style-type: none"> - в процессе обсуждения выбрать метод и на его основе предложить гипотезу, дать ей обоснование; - совместно, сообща выполнить определённые действия со схемами, моделями, алгоритмами и т.д. для решения предложенной учебной задачи; - обозначить и зафиксировать (устно, письменно) обобщенно выбранный способ решения: выполнения учебного задания (посредством чего стало возможным преодолеть затруднения); <p>*Дается схема учебного материала с подсказками (некоторые элементы схемы прописаны).</p>

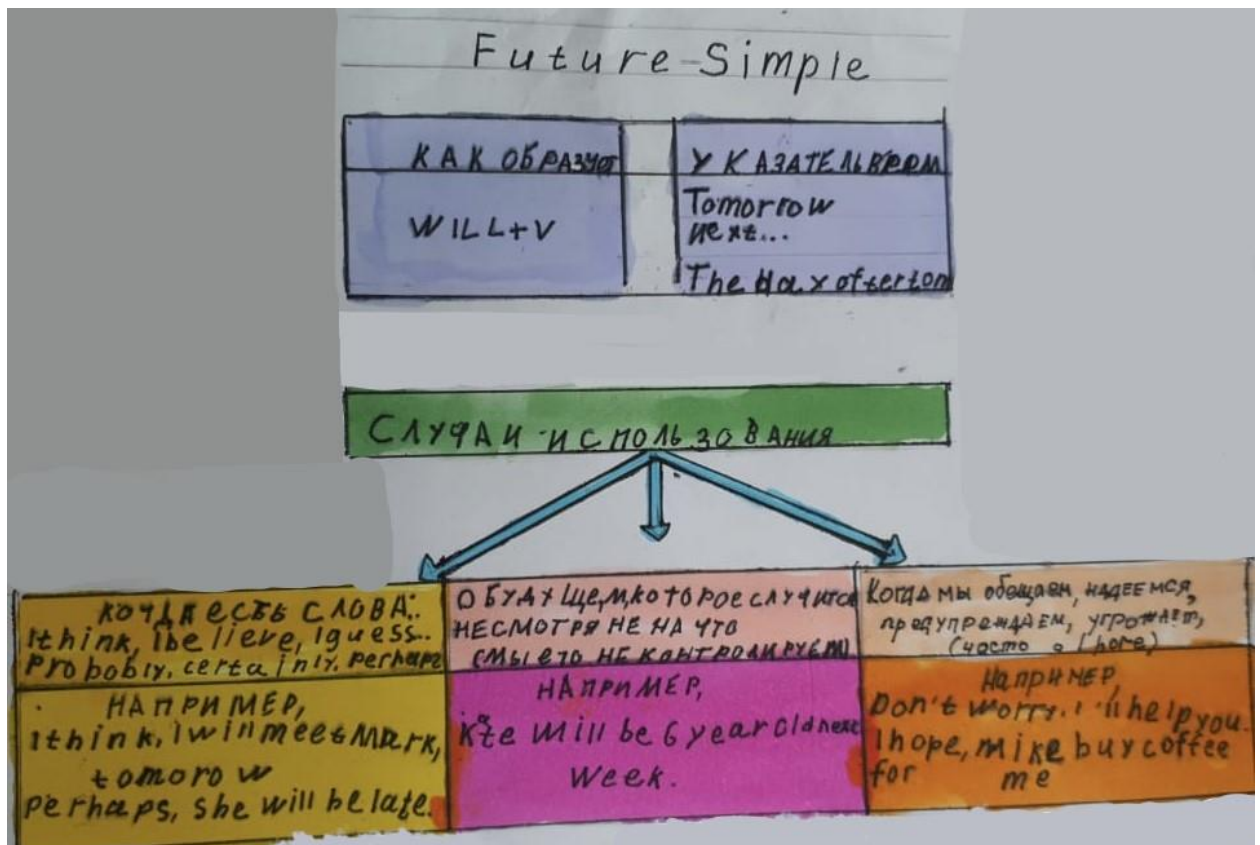
		Используя подсказки, ученики дополняют схему, тем самым выстраивая алгоритм решения задачи (выхода из затруднения).
6	Вопрос - ответ A question - an answer	Активный прием направлен на - актуализацию в речи и отработку на практике нового способа решения при выполнении типового учебного задания посредством комментирования использования нового правила (совместная деятельность в парах/в группе). *Обучающиеся работают в парах. Дается задание: один спрашивает, другой отвечает, затем наоборот (используя в речи изучаемый материал)
7	Обсуж- дайка Let's discuss	Активный прием направлен на - актуализацию в речи и отработку на практике нового способа решения при выполнении типового учебного задания посредством комментирования использования нового правила (совместная деятельность в парах/в группе. *Посредством мини-переговоров и комментирования своих действий выполняется совместное задание - в диалоге/беседе проговаривается заданный материал.
8	Попытка - выполне- ние - проверка Try it - do it - check	Активный прием направлен на самостоятельную работу обучающихся: - самостоятельное выполнение типовых учебных заданий с применением нового способа действий; - обязательная самопроверка по шаблону; - создание ситуации /возможности переживания успеха (успешного момента) для каждого обучающегося; - предоставление возможности исправления ошибок

	it	<p>/недочетов.</p> <p>*Дается задание: самостоятельно выполнить упражнение и т. п., проверить себя по предложенному эталону. (пытаются выполнить самостоятельно, выполняют, проверяют свои действия).</p>
9	Игровая цель Time to play and learn	<p>Прием может иметь различные формы, посредством приема активизируется мыслительная деятельность обучающихся</p> <p>Активный прием направлен на</p> <ul style="list-style-type: none"> - организацию совместной деятельности, позволяющим детям и учителю: - повторить, закрепить уже известные и новые способы действий; - получить навык применения нового знания. <p>* Происходит включение изучаемого материала в систему знаний в игровой форме.</p>
1 0	Паровоз A funny train	<p>Активный прием направлен на</p> <ul style="list-style-type: none"> - организацию совместной деятельности, позволяющей обучающимся и учителю осуществить: - обратную связь; - самооценку как учебной, так и совместной деятельности в рамках учебного занятия; - рефлекссию (общее впечатление, пожелания, что понравилось, что нет, где возникали сложности); - анализ успешности учебной деятельности на учебном занятии (цель урока – результат урока). - соотнести цель и результаты своей учебной деятельности. <p>*Дается задание: учитель может быть локомотивом (говорит тему занятия). Все обучающиеся – вагончики с</p>

		<p>грузом, которые по очереди прицепляются к локомотиву и по очереди кратко проговаривают, что было сегодня (анализ цели-содержания-способов-средств). Каждый последующий говорит свое и повторяет суть предыдущих высказываний.</p>
--	--	--

Приложение Е

Пример продукта проектного задания «Разными способами» «Подсказка-информация»



Приложение Ж

Пример заполненной экспертной карты оценки на диагностическом уроке

Экспертная карта диагностического урока (групповая работа детей с разными образовательными потребностями)

Дата: 19.03.20 Школа: МАУСОШ № класс: 2А Группа: 1 Эксперт. ФИО: Крушич Ю.С.

Что оценивается	Критерии	Балл	Замечания
1 Правильность выполнения задания	<ul style="list-style-type: none"> Выполнено полностью (3 балла) Выполнено частично (2 балла) Выполнено, но с ошибками (1 балл) Не выполнено вообще (0 баллов) 	3	Проходили тему и вывешивали в классе свои спряжения глагол карточки (на них нарисованы животные и написано как он будет на спл. яз), затем собрали карточки по классу, затем вместе с соседями и несколькими ребятами одну карточку и вывешивали на доску. Получилось около 10 табличек. Все карточки написаны и собраны животными правильно.
2 Образовательная коммуникация	<ul style="list-style-type: none"> Прослеживается постоянно м/у всеми членами группы (3 балла) Прослеживается постоянно, но все члены вовлечены (2 балла) Прослеживается фрагментарно (1 балл) Не прослеживается (0 баллов) 	3	
3 Взаимоотношения между участниками (членами) группы	<ul style="list-style-type: none"> Работают сообща, толерантны друг к другу (3 балла) Не все члены группы взаимодействуют друг с другом (2 балла) Прослеживается непонимание эпизодически (1 балл) Конфликты м/у участниками (0 баллов) 	3	Ребята помогали друг другу, делились картинками, не жались.
4 Предметный результат	<ul style="list-style-type: none"> Достигнут полностью (3 балла) Достигнут с погрешностями (2 балла) Достигнут частично (1 балл) Не достигнут (0 баллов) 	3	полностью достигнуты. Ребята узнали новые английские слова, записали в тетрадь, отличили с числами.
5	Итого: <u>12</u>		
6 Общее впечатление от урока	Ребята были очень энергичны, но не агрессивны, в общении небольшими группами и все же не забывали о заданиях.		