

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

Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата
педагогических наук

Томск – 2021

Работа выполнена в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Томский государственный педагогический университет»

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор **Поздеева Светлана Ивановна**

Официальные оппоненты:

Фурьева Татьяна Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева», заведующий кафедрой социальной педагогики и социальной работы.

Архипова Юнонна Ивановна, кандидат педагогических наук, государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, старший преподаватель кафедры начального образования.

Ведущая организация: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет».

Защита состоится 24 декабря 2021 г. в 13 часов 00 минут на заседании диссертационного совета 33.2.021.01 (Д 212.266.01), созданного на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет» по адресу: 634061, г. Томск, ул. Герцена, д. 66, учебный корпус № 4 ТГПУ (научная библиотека им. А. М. Волкова), ауд. 307/1.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке и на сайте федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет»: www.tspu.edu.ru.

Автореферат разослан «___» _____ 2021 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Нерадовская Ольга Рамазановна

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность. Модернизация системы российского образования направлена на создание личностно-развивающей системы обучения, построенной на комплексном подходе к организации процесса развития личности каждого обучающегося. 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.

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. При этом, согласно ФГОС НОО, важно учитывать не только содержание образования, но и способы организации образовательной деятельности и взаимодействия участников.

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 вне зависимости от его личностных особенностей и образовательных потребностей смог справиться с поставленной учебной задачей. Педагоги, преподающие иностранный язык в начальных классах, испытывают трудности, связанные с вовлечением всех детей в совместную деятельность, поддержанием интереса к учебному заданию на протяжении его выполнения в группе; распределением обязанностей внутри учебной группы. В процессе образовательной коммуникации обучающиеся с разными образовательными потребностями и возможностями испытывают затруднения 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 усвоить учебный 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. Матяш, 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.

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

Исследования в области развития личности, социальной адаптации, особенностей взаимоотношений в дошкольный, младший школьный, подростковый периоды представлены в работах А. Г. Асмолова, З. В. Бродовской, Л. И. Божович, В. С. Мухиной, Л. Ф. Обуховой, Р. А. Орловой, Д. Б. Эльконина и других. Авторами обозначены закономерности развития ребенка, отражены этапы становления личности, которое происходит через социализацию, игру, обучение.

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. Авторы анализировали 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. 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. Н. Касеновой, Н. А. Маркиной, О. В. Мусатовой, М. В. Стуриковой, В. Mohan и других.

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.

Большое количество научно-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, направленных 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:

- 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. Герbart, А. Дистервег, Д. Дьюи, Я. А. Коменский, М. Монтессори, И. Г. Песталоцци и др.).

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.).

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 обучающихся и педагогов; 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 включало три этапа. *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. *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 вовлеченности 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 позволяет 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 в Томске (2016-2019), Новосибирске (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.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обоснована актуальность, определены проблема, цель, задачи, объект, предмет, выдвинута гипотеза исследования. Раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы. Дана краткая характеристика использованных методов и сформулированы положения, выносимые на защиту. Раздел включает описание основных этапов работы над темой и сведения об апробации и внедрении результатов исследования.

В первой главе «**Теория и практика образовательной коммуникации обучающихся в начальной школе**» рассматривается становление понятия «образовательная коммуникация» для более глубокого осмысления, понимания ее предназначения, эффективной реализации в образовательном процессе. Данное понятие претерпело различные изменения: от диалога, полилога с учителем (Сократ, Платон, Сенека и др.), взаимодействия типа учитель-ученик (Монтень), образовательной беседы, состязания в дружеской форме (Я. А. Коменский), взаимодействия воспитателя-воспитанника (С. Френе), совместного воспитания, трудовой инициативы (А. С. Макаренко) до взаимодействия и сотрудничества (Ш. А. Амонашвили и др.), урока-общения (А. В. Хуторской), интерактивного

взаимодействия (Е.В. Коротаева) и совместной деятельности (Г. Н. Прозументова, С. И. Поздеева и др.).

В данном исследовании образовательная коммуникация трактуется в контексте педагогики совместной деятельности (Г. Н. Прозументова, С. И. Поздеева, Л. А. Никитина, С. Н. Колпаков, И. Ю. Малкова), что позволило обозначить *следующие характеристики* данного понятия. Во-первых, взаимодействие участников протекает в рамках образовательной деятельности на уроке и внеурочном занятии в конкретной предметной области; эта совместная деятельность направлена на достижение предметных, метапредметных и личностных результатов. Во-вторых, реализация образовательной коммуникации на учебном занятии означает вовлечение обучающихся в совместную деятельность, т.е. участие в ней и влияние на нее; быть вовлеченным – это значит находиться внутри процесса и влиять на него. В-третьих, в процессе совместной деятельности педагога как ее организатора и детей как значимых участников через общение (обсуждение, проговаривание, обмен) происходит, с одной стороны, осмысление и усвоение изучаемого программного материала в рамках конкретной образовательной области, с другой стороны, развитие коммуникативных умений у детей. В-четвертых, участниками образовательной коммуникации на учебном занятии могут выступать: педагог ↔ обучающийся; обучающийся ↔ обучающийся; группа обучающихся ↔ группа обучающихся. Соискатель рассматривает *образовательную коммуникацию* как совместную деятельность педагога и обучающихся, обучающихся между собой, организованную с учетом специфики предметного материала и личностных особенностей детей (познавательных, речевых и др.) на учебном занятии.

Открытие инклюзивных классов, появление ФГОС для детей с ОВЗ актуализировали неизбежность совместного обучения детей с разными образовательными потребностями, это: нормотипичные дети, дети с ОВЗ, дети-инофоны, одаренные. В рамках нашего исследования в группу детей с ОВЗ входили дети с задержкой психического развития, с ДЦП с сохранностью интеллекта, дети с незначительными нарушениями органов слуха, зрения и речевого развития; одаренные дети - это дети, которых педагоги определили как способных, т.е. имеющих высокие достижения в изучении иностранного языка. В этой связи очевидной в образовательной практике школы стала проблема взаимодействия на учебном занятии таких детей.

На основе теоретического анализа (Л. С. Выготский, Ф. Гальтон, Е. А. Железнякова, Е. И. Николаева, Н. Н. Малофеев, В. С. Мухина, М. С. Певзнер, В. Mohan, D. Packard, E. V. Wright и др.) была охарактеризована каждая группа детей, определены особенности их коммуникации с другими учениками, с педагогом. Это позволило соискателю составить сравнительную характеристику особенностей коммуникации детей с разными образовательными потребностями (см. табл. 1).

Таблица №1 – Сравнительная характеристика особенностей коммуникации разных групп детей

| <i>дети</i> | <i>Общая характеристика группы</i> | <i>Особенности коммуникации с учителем, с другими детьми</i> |
|---------------|---|--|
| Нормотипичные | <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 – учение; - смена взаимоотношений с родителями, сверстниками; - 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) |
| 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 взаимодействовать, 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; - развитая лингвистическая память, лингвистическое чутье | <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; - часто готовы к совместной деятельности в паре, группе (становятся лидером, инициатором процесса) / при совместной групповой, парной работе могут работать автономно |

При этом необходимо учитывать особенности коммуникации детей разных групп между собой.

В этой связи соискателем были описаны и проанализированы ситуации образовательной коммуникации на уроках иностранного языка в начальной школе (2-4 классы), в МАОУ гимназии № 13, МАОУ лицее № 51 г. Томска.

Участниками этих ситуаций были 124 обучающихся, из них 77 % – нормотипичные дети (дети, развивающиеся согласно возрастной норме), 7,5 % – одаренные дети, 7,5 % – дети-инофоны, 8 % – дети с ОВЗ (90 % из них – с задержкой психического развития, 10 % – с ДЦП). Исследовалась коммуникация детей при работе в паре, в малых группах (по 4 человека), при групповой совместной деятельности (6-7 человек). Наблюдалось поведение всех участников коммуникации, эмоциональное состояние, выполнение поставленной учебной задачи, особенности межличностного взаимодействия детей с разными образовательными потребностями в рамках выполнения учебного задания. Анализ образовательных ситуаций позволил выделить специфику взаимодействия детей разных групп, определить три типа коммуникации (см. табл. 2).

Таблица № 2 – Типы образовательной коммуникации детей на учебном занятии и состав ее участников

| <i>Продуктивный тип</i> | |
|---|---|
| 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 | |
| Состав | <ul style="list-style-type: none"> - Нормотипичный ребенок – нормотипичный ребенок. Продуктивно для обеих сторон: отрабатывается пройденный учебный материал; - Одаренный ребенок – нормотипичный ребенок, 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 |
| <i>Непродуктивный тип</i> | |
| Когда 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 | |
| Состав | <ul style="list-style-type: none"> - 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); - Нормотипичный ребенок – ребенок с ОВЗ (если последний агрессивно настроен, проявляет раздражение) |
| <i>Нейтральный тип</i> | |
| Когда коммуникация более продуктивна для одного участника, когда собеседник слабо активен, не проявляет инициативу, то есть наблюдается неустойчивая вовлеченность членов группы в совместную деятельность | |
| Состав | <ul style="list-style-type: none"> - Нормотипичный ребенок – ребенок-инофон; - Нормотипичный ребенок – ребенок с ОВЗ (продуктивно для ребенка с ОВЗ, когда ребенок-«норма» готов проявить терпение, пояснить несколько раз собеседнику, помочь в выполнении поставленной задачи) |

Таким образом, важными аспектами для организации учебного занятия по иностранному языку в начальных классах с разнородным составом обучающихся являются: принципы организации образовательной коммуникации (взросло-детской и детской); педагогические, психологические и методические условия организации коммуникации на занятии; продумывание педагогом методических сценариев проведения учебного занятия с учетом продуктивных типов коммуникации.

Во второй главе **«Опытно-экспериментальная работа по апробации модели организации образовательной коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями»** посредством анализа профессиональной деятельности педагогов (с использованием метода наблюдения и анкетирования) определены, во-первых, психологические, педагогические и методические условия организации образовательной деятельности обучающихся с разными образовательными потребностями, которые способствуют положительной динамике развития отношений членов группы с разными личностными особенностями и успешной реализации их совместной деятельности; во-вторых, обозначены и охарактеризованы принципы организации образовательной коммуникации; в-третьих, описана модель организации образовательной коммуникации детей с разными образовательными потребностями и результаты ее опытно-экспериментального внедрения в образовательный процесс.

Модель строилась на основе анализа эмпирического опыта преподавания иностранного языка в классах с разнородным составом детей и явилась результатом его аналитического обобщения (рис. 1). Модель отражает возможность организации эффективной образовательной коммуникации, которая реализуется через формирование такого состава группы, взаимодействие между членами которой будет продуктивным или нейтральным, а также реализацию определенных психологических, педагогических, методических условий.

Модель включает в себя *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.

Содержательным компонентом модели является организация 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.

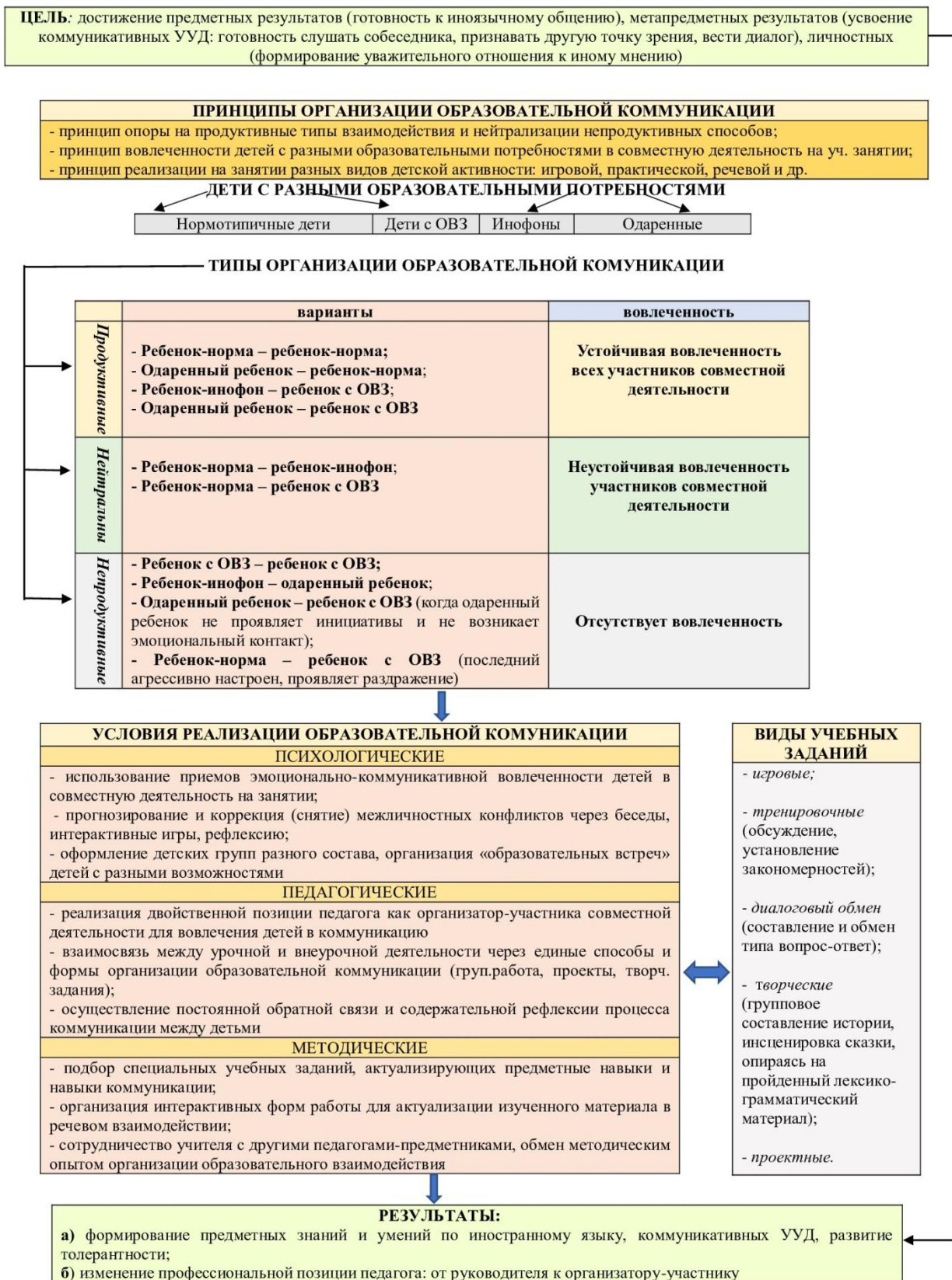


Рис. 1 – Модель организации образовательной коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями и возможностями

Результативный компонент модели: 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.

На формирующем этапе ОЭР (2019-2020 гг.) проходила апробация модели организации образовательной коммуникации в следующих общеобразовательных учреждениях: МАОУ гимназия № 13 г. Томска, МАОУ СОШ № 11 им. В. И. Смирнова г. Томска, МБОУ лицей № 26 им. Мусы Джалиля г. Казань, Частного общеобразовательного учреждения «Аметист», г. Химки, Московская область. Состав обучающихся, задействованных в эксперименте, представлен в таблице № 3.

Таблица № 3 – Состав обучающихся, задействованных в эксперименте

| 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 | 353 | 281 / 78 | 48 / 14 | 16 / 5 | 8 / 2 |
| МАОУ гимназия № 13 | 128 | 107 / 84 | 7 / 5 | 10 / 8 | 4 / 3 |
| МБОУ лицей № 26 | 143 | 97 / 68 | 23 / 16 | 3 / 2 | 20 / 14 |
| ЧОУ «Аметист» | 39 | 32 / 82 | 3 / 8 | 2 / 5 | 2 / 5 |
| Итого: | 663 | 517 / 78 | 85 / 11 | 31 / 5 | 34 / 6 |

Для обсуждения, корректировки процесса апробации модели в образовательной практике начальной школы с педагогами данных учреждений была организована проблемно-творческая группа. Под руководством соискателя систематически организовывались семинары (научно-практический, научно-методический, экспертный, рефлексивный), в рамках которых а) были даны методические рекомендации по организации продуктивных типов образовательной коммуникации и нейтрализации непродуктивных; б) предлагались, а также совместно разрабатывались упражнения, способствующие установлению положительного эмоционального контакта между детьми, снятию и предотвращению тревожности; в) анализировались активные приемы обучения, которые можно использовать при парной, групповой работе; г) обсуждались трудности педагогов, возникающие при организации образовательной коммуникации на учебном занятии.

После шести месяцев апробации модели было проведено *анкетирование* 12 учителей, работающих в экспериментальных классах, с целью определить, как они понимают сущность образовательной коммуникации и в чем видят ее результативность. Кроме того, в конце 2019-2020 учебного года педагоги дали письменный *рефлексивный отклик* о своей профессиональной деятельности в рамках апробации модели. Анализ показал следующее. Во-первых, образовательная коммуникация между детьми с разными образовательными

потребностями могла считаться эффективной если: каждый член группы вовлечен в совместную деятельность, сотрудничает с одноклассниками, может ощутить свою «полезность»; выполнено задание, предложенное педагогом; достигнут предметный результат (каждый ребенок может представить результат, участвовать в диалоге / беседе, отвечать адекватно вопросу и т.п.); ребенок может адекватно оценить свою работу. Во-вторых, организация образовательной коммуникации имеет положительный эффект: позволяет сделать уроки более продуктивными; способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка, активности на уроке; помогает каждому ребенку осознать посильность выполнения заданий, пережить «ситуацию успеха»; способствует развитию толерантности (в процессе взаимопомощи, пояснения материала друг другу). В-третьих, 90 % процентов опрошенных отметили, что есть положительные изменения в их педагогической деятельности: смена волнения на относительную уверенность при организации совместной деятельности в группе с разнородным составом; больше доверия к детям; смена формы работы с фронтальной на преимущественно совместную, групповую, которая ранее носила фрагментарный характер.

В диссертационном исследовании представлены фрагменты учебных занятий по иностранному языку в начальной школе, на которых была организована продуктивная коммуникация детей с разными образовательными потребностями в малых группах. Приведены примеры организации разных видов детской активности через выполнение игровых, тренировочных, творческих, проектных учебных заданий. Наблюдение за организацией совместной деятельности на уроке и анализ урочной деятельности педагогов позволили выделить приемы вовлечения участников в совместную деятельность: вопрос, уточняющий вопрос, просьба, поддержка и развитие ответа собеседника, договор и распределение обязанностей внутри малой группы, проявление интереса к другому мнению, эмоциональное поглаживание.

На контрольном этапе ОЭР использовались следующие педагогические измерения.

1. Социометрическое исследование проводилось в 2017, 2019 годах (группы изучения английского языка): 76 обучающихся (из них 83 % – развивающихся согласно возрастной норме, 7 % – детей с ОВЗ, 5 % – детей-инофонов, 5 % – одаренных). Метод социометрии использовался для определения социального статуса каждого обучающегося в группе. Посредством повторного измерения социометрии в том же классе была отслежена динамика развития отношений детей между собой, которая отражена в таблице № 4.

Анализ результатов показал положительную динамику изменения отношений детей друг к другу. Изменения социального статуса внутри групп повлияли на позитивную динамику развития отношений во всем классе в целом. Наиболее значимые положительные изменения произошли в группах «одаренные дети», «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, мы пришли к выводу, что одноклассники стали лучше ладить друг с другом, быстрее находить общий язык, нормотипичные дети стали терпимее относиться к детям с особыми потребностями, и, как следствие, все дети чаще и легче стали вступать в учебное взаимодействие.

Таблица № 4 – Сравнительная таблица результатов социометрического исследования в ОУ

| Группы детей | Дети, пользующиеся устойчивым авторитетом у одноклассников % | | | Дети, преимущественно пользующиеся авторитетом у одноклассников % | | | Дети, с которыми одноклассники в основном избегают контакта % | | | Дети, которые не получили ни положительный, ни отрицательный выбор % | | | Дети, с которыми одноклассники не хотят вступить в контакт % | | |
|----------------------------|--|-----------|------------|---|-----------|------------|---|-----------|------------|--|-----------|------------|--|-----------|------------|
| | 20 17Г | 20 19Г | Дин -ка | 20 17Г | 20 19Г | Дин -ка | 20 17Г | 20 19Г | Дин -ка | 20 17Г | 20 19Г | Дин -ка | 20 17Г | 20 19Г | Дин -ка |
| Все дети | 8 | 9 | +1 | 34 | 45 | +11 | 43 | 36 | -7 | 8 | 7 | -1 | 7 | 3 | -5 |
| <i>Отдельно по группам</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| Нормотипичные | 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 | 2 0 | -40 |
| Инофоны | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | +25 | 50 | 25 | -25 | 50 | 50 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Одаренные | 50 | 50 | 0 | 0 | 50 | +50 | 50 | 0 | -50 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

2. Во всех экспериментальных классах был проведен *диагностический урок* с целью анализа успешности процесса протекания образовательной коммуникации обучающихся с разными потребностями на занятии по иностранному языку (см. табл. 5).

Таблица № 5 – Итоговый показатель по результатам диагностического урока

| Образовательное учреждение (количество обучающихся, участвовавших в эксперименте) | Средний процент успешного протекания образовательной коммуникации согласно анализу экспертных карт |
|---|--|
| МАОУ СОШ № 11 (353) | 88,9% |
| МАОУ гимназия № 13 (128) | 83,1% |
| МБОУ лицей № 26 (143) | 80% |
| ЧОУ «Аметист» (39) | 85,1% |
| Итого средний показатель по всем учреждениям: | 84,27% |

Экспертами оценивалась работа групп разнородного состава (всего 42 группы из 28 классов) по следующим критериям: правильность выполнения задания; взаимоотношения между участниками, обмен учебной информацией

между членами группы. Средний балл оказался достаточно высоким и составил 84 %.

3. *Анализ успеваемости.* Каждое образовательное учреждение предоставило сведения о качественной успеваемости обучающихся по классам за I, II, III учебные четверти, которые можно трактовать как уровень достижения предметных результатов. В таблице № 6 представлены средние показатели прироста успеваемости по иностранному языку без учета первых классов.

Таблица № 6 – Общий средний показатель успеваемости по предмету по всем образовательным учреждениям, участвовавшим в эксперименте

| Образовательное учреждение | Динамика результатов успеваемости | | Средний прирост успеваемости с I-III четверти |
|----------------------------|-----------------------------------|------------|---|
| | 1 четверть | 3 четверть | |
| МАОУ СОШ № 11 | 3,77 | 3,97 | 0,20 (5,04%) |
| МАОУ гимназия № 13 | 4,1 | 4,29 | 0,19 (4,42%) |
| МБОУ лицей № 26 | 4,26 | 4,31 | 0,05 (1,22%) |
| ЧОУ «Аметист» | 4,18 | 4,39 | 0,21 (5,8%) |

Результаты экспертной оценки диагностических уроков и анализ успеваемости по иностранному языку показали, что те классы, где успешно протекала образовательная коммуникация в малых группах (показатель от 92 % и выше), имеют наибольший прирост качественной успеваемости (см. табл. 7). Достоверность результатов подтверждается результатами статистического исследования влияния внедрения модели организации образовательной коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями на успеваемость в рассматриваемых образовательных учреждениях в 2019-2020 учебном году.

Таблица № 7 – 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 гимназии № 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%) |

Соискателем проводилась проверка гипотезы однородности данных о предметных результатах (успеваемости) в зависимости от четверти критерием

Манна-Уитни и χ^2 Пирсона. В таблице № 8 приведены результаты расчетов статистики $\chi^2_{см}$ и соответствующие им значения достигнутого уровня значимости p -value для рассматриваемых классов и школ.

Таблица № 8 – Статистическая значимость различий успеваемости обучающихся

| ОУ/Класс | $\chi^2_{см}$ | p -value | Решение об однородности распределения оценок |
|---|---------------|------------|--|
| МАОУ СОШ № 11 им. В.И. Смирнова г. Томска | | | |
| 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 |
| МАОУ гимназии № 13 г. Томска | | | |
| 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 |
| МБОУ лицей № 26 им. М. Джалиля г. Казань | | | |
| 2А | 0,556 | 0,457 | Есть однородность |
| 2Б | 0,244 | 0,622 | Есть однородность |
| 3А | 0,295 | 0,588 | Есть однородность |

Анализ результатов двух статистических исследований позволяет сделать выводы о том, что на уровне значимости 0,08 в МБОУ лицей № 26 им. Мусы Джалиля г. Казань, в ЧОУ «Аметист» внедрение модели не показало статистически значимых изменений успеваемости, так как критерий χ^2 используется при больших объемах выборок, а в образовательном учреждении «Аметист» группы 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. В МАОУ гимназии № 13 г. Томска в половине классов выявлен статистически значимый рост успеваемости, а в МАОУ СОШ № 11 им. В. И. Смирнова г. Томска рост успеваемости наблюдался практически во всех классах.

Таким образом, реализация модели образовательной коммуникации детей с разными образовательными потребностями, организованная на уроке иностранного языка в начальной школе, способствует: *во-первых*, положительной

динамике развития межличностных отношений между детьми; *во-вторых*, достижению предметных результатов (начальные навыки иноязычного общения; минимальные лингвистические представления, овладение устной, письменной речью на элементарном уровне); *в-третьих*, вовлечению каждого ребенка в процесс совместной деятельности, повышению мотивации к изучению иностранного языка; *в-четвертых*, достижению метапредметных результатов, в частности усвоению коммуникативных УУД (готовность слушать собеседника; способность логически выстроить высказывание, аргументировать свою точку зрения) и личностных результатов: формирование уважительного отношения к иному мнению, развитие толерантности; *в-пятых*, положительным изменениям в профессиональной деятельности педагогов, которые стали относиться к ребенку как значимому и влиятельному участнику совместной деятельности. Основываясь на результатах анализа показателей достижения предметных результатов и экспертной оценки диагностических уроков, возможно проследить закономерную связь между успешностью протекания образовательной коммуникации на уроке иностранного языка и приростом показателя успеваемости по предмету «Иностранный язык».

В **заключении** обобщены основные результаты диссертационного исследования, сформулированы выводы.

В ходе решения *первой задачи* было проанализировано становление понятия «образовательная коммуникация» и уточнено его содержание применительно к процессу обучения иностранному языку обучающихся начальной школы с разными образовательными потребностями.

При решении *второй задачи* исследования были охарактеризованы все группы обучающихся как участников образовательной коммуникации: дети, развивающиеся согласно возрастной норме, дети с ОВЗ, дети-инофоны, одаренные дети; определены их особенности коммуникации со одноклассниками и учителем во время образовательного процесса.

Решение *третьей задачи* посредством анализа эмпирического опыта преподавания иностранного языка в классах с разнородным составом детей позволило выделить продуктивные, непродуктивные и нейтральные типы коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями.

В рамках решения *четвертой задачи* были определены условия и разработана модель организации образовательной коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями, характеризующаяся совокупностью целевого, содержательного и результативного компонентов.

Для решения *пятой задачи* экспериментальным путем была апробирована модель организации образовательной коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями. Результаты апробации модели: а) прирост среднего показателя успеваемости по предмету «Иностранный язык» составил 4,12 %; б) высокий уровень сформированности коммуникативных УУД (в среднем 84 %); количество детей, которые преимущественно пользуются авторитетом в классе, 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 %; в) 95 % педагогов отметили успешное взаимодействие разных детей на учебных занятиях и высокий уровень их вовлеченности в коммуникацию.

**Основное содержание и результаты диссертационного исследования
отражены в публикациях автора:**

Статьи в журналах, включенных в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук:

1. 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 IUniversity Bulletin). – 2019. – Вып. – 8 (205). – С. 14-20. – 0,33 а.л.
2. Штерн, О. В. История становления понятия «образовательная коммуникация» / О. В. Штерн // Научно–педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2018. – Вып. 2 (20). – С. 152-160. – 0,38 а.л.
3. Круглова, Л. В. Преодоление коммуникативных трудностей при обучении иноязычному общению детей с особенностями психофизического развития в начальной школе / Л. В. Круглова, О. В. Штерн // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical IUniversity Bulletin). – 2017. – Вып. 4 (181). – С. 45-49. – 0,20/ 0,10 а.л.

Статьи в научных изданиях, входящих в базу данных Scopus:

4. Organization of Work with Parents During the Formation of Local History Literacy of Children with Different Educational Needs in the Framework of Step by Step Technology / E. S. Nikitina, N. V. Andreeva, O. V. Shtern, E. V. Gordeeva, V. N. Kurovskiy // International Journal of Psychosocial Rehabilitation. – 2020. – Vol. 24, Issue 08. – P. 511-518. – 0,34/ 0,13 а.л.
5. 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. – 0,5/ 0,25 а.л.

Статьи в прочих научных изданиях:

6. Штерн, О. В. Расширенная технологическая карта урока открытия новых знаний в общеобразовательном классе с детьми с разными образовательными потребностями / О.В. Штерн, Л. Н. Галеева, Д. В. Шидловская // Современные тенденции языкового образования : материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Томск, 2 ноября 2020 г. – Томск : Издательство ТГПУ, 2020. – С. 42-50. – 0,4 / 0,21 а.л.
7. Штерн, О. В. Коммуникация обучающихся с разными образовательными потребностями / О. В. Штерн // Начальная школа. – 2019. – Вып. – 4. – С. 18-22. – 0,21 а.л.

8. Штерн, О. В. Особенности интегрированного образования в России / О. В. Штерн // Развитие педагогического образования в России : материалы II Всероссийской научно-методической конференции с международным участием. Томск, 21–26 января 2019 г. – Томск : Издательство ТГПУ, 2019. – С. 373-379. – 0,3 а.л.
9. Штерн, О. В. Модель организации образовательной коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями / О. В. Штерн // Наука. Технологии. Инновации : сборник научных трудов в 9 частях / под ред. А. В. Гадюкиной. – Новосибирск : Издательство НГТУ, 2019, – С. 261-264. – 0,17 а.л.
10. Штерн, О. В. Организация образовательной коммуникации на уроках иностранного языка в ситуации интегрированного обучения / О. В. Штерн // Вестник современных исследований. – Омск : Издательство Орка, 2018. – 11.3 (26). – С. 155-158. – 0,21 а.л
11. Штерн, О. В. Коммуникативные трудности, возникающие в процессе обучения иноязычному общению детей с особенностями психофизического развития / О. В. Штерн // Иностранный язык и межкультурная коммуникация : материалы X Международной студенческой научно–практической конференции, посвященной 85–летию факультета иностранных языков. Томск, 26 февраля 2016 г. – Томск : Вайар : ТМЛ–Пресс, 2016. – С. 89-92. – 0,17 а.л.
12. Штерн, О. В. Обучение иноязычному общению младших школьников с особенностями психофизического развития / О. В. Штерн // Наука и образование : материалы XX Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. VI Всероссийский фестиваль науки. Том 3 : Педагогика и психология. Томск, 18-22 апреля 2016 г. – Томск : Издательство ТГПУ, 2016. – Ч. 3. – С. 121-125. – 0,21 а.л.
13. Штерн, О. В. Классификация трудностей речевого общения детей дошкольного и младшего школьного возраста / О. В. Штерн // Психология и педагогика: современные методики и инновации опыт практического применения : материалы X Международной научно-практической конференции. Липецк, 23 октября 2015 г. – Липецк : РаДуши, 2015. – С. 36-46. – 0,46 а.л.
14. Штерн, О. В. Игровые технологии как средство преодоления коммуникативных трудностей при обучении иноязычному общению / О. В. Штерн // Язык и культура : материалы XXV Международной научной конференции, посвященной Году культуры в России Томск, 20-22 октября 2014 г. / ред. С. К. Гураль. – Томск : Издательский дом Томского государственного университета, 2015. – С. 238-242. – 0,21 а.л.
15. Штерн, О. В. Психолого–педагогические особенности детей дошкольного возраста / О. В. Штерн, Ф. В. Штерн // Психология и педагогика: современные методики и инновации опыт практического применения : материалы VIII Международной научно–практической конференции. Липецк, 30 апреля 2015 г. / ред. Е. М. Мосолова. – Липецк : РаДуши, 2015. – С. 27-33. – 0,3 /0,15 а.л.