

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет начальных классов
Кафедра педагогики и психологии начального образования

Полина Александра Евгеньевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Учебный диалог как средство развития речи младших школьников-инофонов

Направление подготовки: 44.04.01 Педагогическое образование
Магистерская программа: Инноватика в современном начальном образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
Мосина Н.А.
канд. псих. наук, доцент.

10.06.2025 Мосина
Руководитель магистерской программы
Мосина Н.А.
канд. псих. наук, доцент.

10.06.2025 Мосина
Научный руководитель
Юденко Ю.Р.
Канд. пед. наук, доцент.

10.06.2025 Полина
Обучающийся
Полина А.Е.

Дата защиты «20» июня 2025

Оценка (прописью) отлично

Красноярск 2025

Реферат

Диссертация на соискание степени магистра педагогического образования «Учебный диалог как средство развития речи младших школьников-инофонов».

Объем – 105 страниц, включая 8 таблиц, 12 рисунков, 28 приложений.
Количество использованных источников – 88.

Цель исследования заключается в том, чтобы теоретико-практически обосновать механизмы ведения учебного диалога, способствующего развитию основных видов речевой деятельности младших школьников-инофонов (говорение, слушание, чтение и письмо) в образовательной среде начальной школы.

Объектом исследования выступает речевая деятельность младших школьников-инофонов.

Предмет является учебный диалог как средство развития речи у младших школьников инофонов.

Гипотеза состоит в том, что учебный диалог как взаимодействие между обучающимися и обучающимися с учителем будет способствовать развитию речи младших школьников-инофонов, если определить их актуальный уровень владения русским языком, отработать с младшими школьниками-инофонами основные модели ведения учебного диалога, включить разные виды учебного диалога в занятия по всем предметам учебного плана.

Теоретическую основу исследования составили:

- труды авторов, раскрывающих вопросы развития устной и письменной речи школьников-инофонов (А.А. Акишина, Н.М. Аникина, Е.А. Брызгунова, А.Н. Щукина, Л.П. Шведова, Е.В. Озерская, А.И. Сурыгин, В.А. Артемов, М.И. Матусевич), вопросы преподавания русского языка как иностранного (И. А. Зимняя, Г.Г. Кадырова, Ж.А. Нуршаихова, Т.Ю. Уша,

М.Г. Церцвадзе, Л.А. Дунаева, Л.П. Клобукова, Д.И. Изаренков, Т.М. Воителева, О.Н. Марченко, О.Ю. Рязова).

В ходе исследования были использованы следующие методы:

- теоретические: теоретический анализ педагогической и методической литературы, педагогический опыт;

- эмпирические: диагностика владения русским языком младших школьников-инофонов (О. Каленкова и Т. Феоктистова), наблюдение, педагогический эксперимент.

- интерпретационные: количественный и качественный анализ эмпирических данных.

Экспериментальная база: МАОУ школа № 150 им.В.С.Молокова г. Красноярск.

По теме исследования имеется две публикации: «Готовность первоклассников-инофонов к обучению в русскоязычной школе» и «Учебный диалог как метод развития речи младших школьников» в журнале «Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития».

В ходе проведенного исследования были достигнуты следующие результаты:

1. Проанализирована и систематизирована психолого-педагогическая литература по теме.

2. Подобран и реализован диагностический комплекс для определения актуального уровня владения русским языком младшими школьниками-инофонами.

3. Разработан и проведен формирующий этап исследования по развитию устных видов речевой деятельности младших школьников-инофонов в процессе учебного диалога.

4. Проведен контрольный срез по определению эффективности предлагаемых механизмов ведения учебного диалога и осуществлен анализ полученных данных.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученный практический и теоретический материал может быть использован на всех ступенях обучения обучающихся-инофонов.

Таким образом, указанные результаты дают основания утверждать, что выдвинутая в начале исследования гипотеза подтвердилась, цель и задачи исследования решены.

Report

Dissertation for the Master's degree in Pedagogical Education: "Educational Dialogue as a Means of Developing the Speech of Younger Students in Foreign Languages".

The dissertation consists of 105 pages, including 8 tables, 12 figures, and 28 appendices. It uses 88 sources.

The aim of the study is to theoretically and practically justify the mechanisms of implementing educational dialogue in order to promote the development of the four main types of language skills (speaking, listening, reading, and writing) among younger foreign-language learners in the primary school setting.

The study focuses on the speech activities of younger foreign-language students.

Specifically, the subject of the research is educational dialogue, which serves as a tool for promoting speech development among younger students learning a foreign language.

The hypothesis is that educational dialogue, as an interaction between students and teachers, will contribute to the development of the speech of younger students who speak other languages, if their current level of Russian proficiency is determined. To test this hypothesis, we will work with younger students who speak other languages to develop basic models of educational dialogue and include different types of dialogue in classes across all subjects in the curriculum.

The theoretical basis for this study is:

- Works by authors who explore the issues of developing oral and written communication skills in schoolchildren learning foreign languages (A.A. Akishina, N.M. Anikina, E.A. Bryzgunov, A.N. Shchukin, L.P. Shvedova, E.V. Ozerskaya,

A.I. Surygin, V.A. Artemov, M.I. Matusevich) and issues of teaching Russian as a second language to foreigners (I. A. Zimnaya, G.G. Kadyrova, Zh.A. Nurshaikhova, T.Y. Usha, M.G. Tsertsvadze, L.A. Dunaeva, L.P. Klobukova, D.I. Izarenkov, T.M. Voiteleva, O.N. Marchenko, O.Y. Ryauzova).

The following methods were employed in the study:

- Theoretical: theoretical analysis of pedagogical and methodological literature and pedagogical experience;
- Empirical: assessment of Russian language proficiency among younger foreign-language students (O. Kalenkova and T. Feoktistova); observation; pedagogical experiment;
- Interpretive: quantitative and qualitative analysis of empirical data.

Experimental base: MAOU School No. 150 named after V.S. Molokov, Krasnoyarsk.

There are two publications on the research topic in the journal "Modern Primary Education: Problems and Prospects of Development": "The Readiness of First-Graders with Foreign Speakers to Study in a Russian-Speaking School" and "Educational Dialogue as a Method of Speech Development for Younger Schoolchildren".

During the study, we achieved the following results:

1. We analyzed and systematized the psychological and pedagogical literature on the topic.
2. We selected and implemented a diagnostic complex to determine the current level of Russian language proficiency among younger foreign-speaking schoolchildren.

3. We developed and conducted the formative stage of research on the development of oral speech activities of younger foreign-speaking schoolchildren through educational dialogue.

4. A control study was conducted to determine the effectiveness of the proposed methods for conducting educational dialogue, and an analysis of the data collected was performed.

The practical significance of this research lies in the fact that the acquired practical and theoretical materials can be used at all levels of education for non-native speakers.

Therefore, these findings provide grounds to state that the hypothesis proposed at the start of the study has been validated, and the goals and objectives of the research have been achieved.

Оглавление

Введение.....	8
Глава 1. Теоретические основы развития речи младшего школьника-инофона в русскоязычном образовательном процессе.	12
1.1. Сущность понятия «речевая деятельность».....	12
1.2. Состояние проблемы речевого развития младшего школьника-инофона	20
1.3 Развитие речи младших школьников в учебном диалоге	27
Выводы по первой главе.....	34
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по развитию речи младшего школьника посредством использования учебного диалога.....	35
2.1. Обоснование программы развития речи у детей-инофонов младшего школьного возраста.....	35
2.2. Опытнo-экспериментальная программа развития речи у младших школьников-инофонов.....	73
2.3. Результаты экспериментальной апробации программы развития речи младших школьников-инофонов	84
Заключение	93
Список использованных источников	95
Приложения	104

Введение

В основе ФГОС лежат представления об уникальности личности и индивидуальных возможностях каждого обучающегося. ФГОС НОО является главным документом, определяющим направления развития образования в начальной школе. Так, наиболее актуальным предметным результатом по предмету русский язык является «овладение основными видами речевой деятельности на основе первоначальных представлений о нормах современного литературного языка». Важность этого предметного результата заключается в том, что речевая деятельность, состоящая из аудирования, говорения, чтения и письма, является главным средством взаимодействия людей в обществе [75].

Российская Федерация входит в число самых многонациональных стран мира, поскольку на ее территории проживает около 160 различных этносов. Таким образом, на территории России люди разговаривают не только на русском языке, но и на множестве других языков, например, татарский, чеченский, аварский, кабардино-черкесский, даргинский языки.

Школы на территории Российской Федерации всегда были полиэтническими, что связано с исторически сложившейся многонациональностью страны. Однако поликультурные школы прошлого времени кардинальным образом отличаются современных школ с поликультурными классами. Ранее все этносы проживали не только на одной территории, но и была преемственность культур, т.е. ранее все этносы создавали единую большую систему мира, которая не состояла только из какой-то одной культуры, а наоборот создавала мир, объединяющий все культуры в одно целое.

Современные условия отличаются от тех многолетних условий, создающих преемственность разных культур в единой системе образования.

Процесс миграции в первой половине двадцать первого века на территории РФ является условием экономического роста и социального благополучия страны. Правительство РФ разработало проект, согласно которому в планах к 2025 году на территории нашей страны должно проживать более 145 миллионов человек. Для реализации этого проекта, правительство РФ совместно с президентом разработали указ «О Концепции миграционной политики Российской Федерации на 2019-2025 годы».

В связи с этим, важно отметить, что за последние годы количество высококвалифицированных и образованных мигрантов снизилось. Они не владеют русским языком на должном уровне, а также профессиональной квалификацией.

Согласно федеральному закону «Об образовании в РФ», иностранные граждане обладают равными правами с гражданами РФ на получение образования в дошкольных и школьных образовательных учреждениях [77].

В декабре 2024 года в закон «Об образовании в РФ» внесен ряд поправок, направленных на решение данного вопроса на организационном уровне: введено обязательное тестирование поступающих в школу инофонов на знание русского языка. Данные меры призваны ограничить попадание в школьный класс лиц, не владеющих русским языком на уровне, позволяющем усваивать образовательную программу [76].

Однако, актуальная ситуация в образовательных учреждениях требует от учителей-практиков готовности к работе с особой категорией обучающихся, для которых русский язык не является родным.

Проблемой изучения формирования устной и письменной речи у обучающихся-инофонов занимались А.А. Акишина, Н.М. Аникина, Е.А. Брызгунова, А.Н. Щукина, Л.П. Шведова, Е.В. Озерская, А.И. Сурыгин, В.А. Артемов, М.И. Матусевич. Проблемой изучения преподавания русского языка как иностранного занимались Г.Г. Кадырова, Ж.А. Нуршаихова, Т.Ю.

Уша, М.Г. Церцвадзе, Л.А. Дунаева, Л.П. Клобукова, Д.И. Изаренков, Т.М. Воителева, О.Н. Марченко, О.Ю. Рязова.

Цель: теоретико-практическое обоснование механизмов ведения учебного диалога, способствующего развитию основных видов речевой деятельности младших школьников-инофонов (говорение, слушание, чтение и письмо) в образовательной среде начальной школы.

Объект: речевая деятельность младших школьников-инофонов.

Предмет: учебный диалог как средство развития речи у младших школьников-инофонов.

Проблема исследования заключается в востребованности практико-ориентированных методических разработок, обеспечивающих целостное и эффективное формирование основ речевой деятельности у младших школьников-инофонов средствами учебного диалога в массовом классе.

Задачи:

1. Проанализировать современные научные представления о проблеме обучения детей-инофонов русскому языку в системе государственного образования

2. Определить критерии оценивания владения русским языком детьми-инофонами и оценить исходный уровень их речевой деятельности.

3. Разработать и апробировать программу развития речи младших школьников посредством учебного диалога.

Гипотеза исследования: учебный диалог как взаимодействие между обучающимися и обучающимися с учителем будет способствовать развитию речи младших школьников-инофонов, если:

- охарактеризовать основные виды речевой деятельности;
- определить речевое развитие младших школьников инофонов;
- будут учтены особенности их актуального уровня владения русским языком;
- будет обеспечено включение учебного диалога во все предметы.

Методы исследования: анализ литературы по теме исследования, констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ экспериментальных данных, формирующий эксперимент.

Экспериментальная база: МАОУ школа № 150 им.В.С.Молокова г. Красноярск.

Теоретическая значимость работы заключается в систематизации накопленного методического опыта применительно к задаче развития речи младших школьников-инофонов, а также в возможностях использования полученных результатов для дальнейших фундаментальных исследований в области лингводидактики и диалогических психолого-педагогических технологий.

Практическая значимость

- выражается в возможности использования методических разработок по включению различных видов учебного диалога для развития речи младших школьников-инофонов в условиях массового класса.

Апробация результатов исследования осуществлялась посредством отражения результатов в научных статьях; «Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития» (Красноярск, 2024); «Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития» (Красноярск, 2025).

Структура выпускной квалификационной работы включает: введение, две главы (первая посвящена теоретическим основам речевого развития школьников-инофонов и особенностям учебного диалога, вторая – опыту экспериментального внедрения программы развития речевой деятельности), выводы по главам, заключение, список использованных источников и приложения.

Глава 1. Теоретические основы развития речи младшего школьника-инофона в русскоязычном образовательном процессе.

1.1. Сущность понятия «речевая деятельность».

Речь представляет собой полиаспектное понятие, охватывающее различные сферы научного знания и деятельности. Термин "речь" широко применяется в педагогике, философии, психологии, лингвистике и иных гуманитарных науках. М.Р. Львов отмечал, что речь следует рассматривать как форму межличностного взаимодействия, обеспечивающую обмен мыслями, эмоциями и информацией между людьми. В трактовке, представленной в «Философском энциклопедическом словаре», речь определяется как разновидность коммуникативной деятельности, возникшей на этапе коллективной трудовой практики для координации и контроля совместной деятельности [79].

В исследованиях М.М. Бахтина, А.А. Брудного и Э.С. Маркаряна речь раскрывается как особый тип человеческой деятельности, заключающийся в общении, выражении и передаче замыслов, идей, чувств [8, 11, 52]. С психологической точки зрения речь трактуется как явление, опосредующее процесс установления связей человека с реальностью, обществом и другими индивидами. Например, С.Л. Рубинштейн рассматривал речь как язык, воплощённый в действии, посредством которого осуществляется номинация и отражение бытия. Всякая речевая деятельность человека целенаправленна и осуществляется ради достижения конкретной цели [63].

Анализ научной литературы показывает, что большинство исследователей сходятся во мнении: речь выступает главным средством коммуникации, рассматриваемой в различных аспектах. В общем смысле, речь можно определить как процесс передачи мыслей посредством устного высказывания, формируемого с использованием языковых умений и

навыков. Помимо этого речь, согласно современным лингвистическим трактовкам, представляет собой алгоритм выражения содержания через развитие языковых умений / компетенции [78, 51].

Необходимо подчеркнуть, что речь и язык находятся в тесной взаимосвязи. Речь — это динамический процесс артикуляционного воспроизведения звуков, в то время как язык выступает как материальная и структурная основа языковых единиц, обеспечивающая эти речевые реализации [85, 17, 68]. В системе взглядов Л.В. Щербы язык анализируется с трёх позиций: как деятельность (говорение и понимание), как устойчивая языковая система (словарь и грамматика), а также как исторически обусловленный языковой материал, претерпевающий изменения на протяжении развития общества. Все эти компоненты составляют базис функционирования любого языка [84].

В исследованиях В. Гумбольдта и А.А. Потебни подчёркивается, что язык не только служит для выражения уже сформированных мыслей, но и выступает средством их создания, формирования. Средства выразительности, выбранные для передачи содержания (высказывания, тексты и пр.), в совокупности составляют понятие «речь» [23,58]. С позиций Ф. де Соссюра, язык и речь образуют интегративные компоненты речевой деятельности: если язык отражает её социально-психологическую сторону, то речь — индивидуально-реализационную, показывая неповторимость и своеобразие речевых актов каждого носителя. Стоит отметить, что ключевая особенность подхода Ф. де Соссюра заключается в том, чтобы показать многообразие и неповторимость речевой деятельности, присущей каждому члену общества со своими особенностями - речь про себя, речь при помощи движений пальцев, речь жестов, письменная и устная речь, а также речь, направленная на самого себя, то есть как регуляция и контроль [68].

Одним из существенных положений лингвистики и психологии речи является мысль о неразрывности связки «речь — язык — речевая

деятельность», что подчёркивали в своих трудах Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев и другие крупные ученые. Становление понятия «речевая деятельность» в отечественной психологии связано, прежде всего, с работами Л.С. Выготского и А.А. Леонтьева, которые определяли её как особый вид целенаправленной и мотивированной активности, включающей фазы ориентировки, планирования, реализации речевого замысла и последующего контроля [17].

И.А. Зимняя предлагает рассматривать речевую деятельность как активный, осознанный процесс передачи или приёма мысли, ориентированный на удовлетворение коммуникативной потребности посредством общения. Особо подчеркивается необходимость формирования речевой деятельности у обучающихся как самостоятельной управляемой активности, обладающей всеми основными признаками деятельности [30].

С точки зрения Э.С. Маркаряна, речевая деятельность выступает механизмом культуры, функционирующим в условиях любой формы человеческой кооперации. Исследователь выделяет в ней два ключевых компонента: источник (стимул) деятельности и сам процесс исполнения [52]. Раскрывая эти аспекты, И.А. Зимняя дополняет анализ, рассматривая речевую деятельность и как средство коммуникативного взаимодействия, и как один из видов профессиональной активности, лежащий в основе специфики трудовой или иной предметной деятельности человека.

Научно обоснованная концепция А.А. Леонтьева характеризует речевую деятельность как использование языка для обеспечения коммуникации, интегрируемой в различные виды практической деятельности. Он выделяет такие признаковые характеристики речевой деятельности, как предметность (ориентация на внешний мир), целенаправленность (наличие как общей, так и промежуточных целей, формируемых субъектом), а также мотивированность (обусловленность деятельности наличием внутренних или внешних мотивов) [46].

Р.О. Якобсон, исследуя структуру речевой коммуникации, разработал модель, включающую следующие компоненты: адресант (отправитель сообщения), адресат (получатель сообщения), контекст (ситуационные условия коммуникации), а также сам текст, т.е. вербальный продукт речевой деятельности, осуществляемый индивидом [85].

Анализируя современное понимание речевой деятельности, становится очевидным, что её базовой функцией является коммуникативная – обеспечение взаимодействия между людьми посредством передачи мысли не только в устной, но и в письменной формах. Через речевое общение осуществляется преемственность поколений, внутрисоциальная коммуникация, а также развитие индивидуальных и коллективных когнитивных структур. К помимо коммуникативной, выделяют экспрессивную функцию речи (выражение мыслей и эмоций), познавательную (усвоение знаний посредством различных образовательных форм: лекции, чтение, сообщения, записи и пр.), а также регулятивную функцию, позволяющую субъекту планировать, анализировать и оценивать свои действия и поступки других [78].

Речевая деятельность структурируется поэтапно: согласно Л.С. Выготскому и А.А. Леонтьеву, она включает фазы подготовки и формирования высказывания (мысленное планирование и экспрессивная реализация), фазы восприятия и осмысления полученной информации, а также фазу обратной связи (реакция на воспринятое и коррекция собственной речевой деятельности). Эти фазы находятся в постоянном взаимодействии, что обуславливает цикличность процесса речевой коммуникации [18,46].

Существует несколько классификаций структуры речевой деятельности. Например, С.Л. Рубинштейн и А.А. Леонтьев предлагают пятифазные модели, Т.А. Ладыженская – четырёхфазную, а И.А. Зимняя – трёхфазную: побудительно-мотивационная (формирование потребности,

мотива и цели на основе социальной потребности в общении), ориентировочно-исследовательская (осмысление условий, планирование содержания и порядка высказывания), исполнительская (реализация действия, восприятие, контроль и осмысление результата).

Побудительно-мотивационная фаза является ведущей речевой деятельности, поскольку ее суть заключается во взаимодействии потребностей, мотивов и целей. Основа этой фазы потребность в общении, ради которой у субъекта формируется мотив и цель, что в свою очередь подталкивает субъекта на осуществление этого вида деятельности.

Ориентировочно-исследовательская фаза заключается в анализе ситуации осуществления деятельности. То есть здесь субъект анализирует условия, в которых протекает деятельность, а именно выделяет предмет и его свойства. Более того, на этом этапе происходит планирование осознанных высказываний, то есть субъект мысленно выстраивает план, что и в каком порядке будет говорить в дальнейшем.

Финальная фаза речевой деятельности – исполнительская. Основная задача которой заключается в осуществлении этой деятельности, то есть не только физиологическое действие, но и психическое действие в виде восприятия, понимания, осознания и контроля, осуществляемой деятельности [30].

Всякая деятельность, по мнению Л.С. Выготского, А. Лурии, А.Н. Леонтьева и др., находит свое отражение в различных процессах или явлениях [17, 47, 48].

Неоспоримым является тот факт, что реализация речевой деятельности происходит в различных видах: говорении, слушании, письме, чтении. Каждый из указанных видов выступает основным способом межличностного взаимодействия. И.А. Зимняя дифференцирует виды речевой деятельности по ряду параметров: характеру коммуникации, функциональной роли,

направленности, способу формирования мысли, степени выраженности и особенностям обратной связи [30].

Содержательно выделяются две группы речевой деятельности: устная коммуникация (говорение и слушание) и письменная (чтение и письмо). Первые развиваются на ранних этапах онтогенеза и имеют базовую наследственную детерминированность. Вторые формируются на основе устных форм, требуют специального обучения и, как правило, формируются позднее [28].

Связь между формами речи и видами речевой деятельности существенно влияет на особенности формирования мыслительного процесса. Устная речь подразделяется на экспрессивную (говорение) и импрессивную (слушание), письменная речь – на письмо и чтение, а внутренняя речь объединяет оба типа, служит своего рода «мысленным конструктором» для последующей внешней выраженности [28].

Рассмотрев отличительные черты всех видов речевой деятельности, необходимо отметить и их сходства. Мы разделяем точку зрения И.А. Зимней, что, во-первых, структурная организация, имеющая иерархическое строение, во-вторых, предметное содержание, в-третьих, единство внутренней и внешней сторон, в-четвертых, единство формы и содержания, в-пятых, обусловленность психическими процессами [30].

Говорение есть процесс выражения внутренней речи, то есть выражение мысли словами. Перед процессом говорения предшествует процесс думанья, то есть процесс формулирования мыслей в голове, чтобы в последствии при помощи слов выразить эту мысль. Говорение является процессом, который воспринимают окружающие [51]. Таким образом, данный вид речевой деятельности является специфическим, поскольку напрямую зависит от уровня эрудированности человека, а также от развитости самого навыка говорения. Чем чаще человек использует говорение, в качестве способа общения, тем лучше он передает информацию

и окружающим проще воспринимать её. От эрудированности человека также зависит качество процесса говорения, поскольку окружающим интереснее осуществлять процесс коммуникации с людьми, которые могут рассказать что-то новое, в следствии чего увеличивается частота использования процесса говорения.

Слушание определяется как сложный психофизиологический процесс, включающий фазы концентрации, восприятия, анализа, осмысления и оценки сообщения. Психологи отмечают, что не каждый человек обладает высокой способностью восприятия информации на слух, поскольку данный процесс требует максимального включения когнитивных ресурсов, что может приводить к утомлению и снижению эффективности [62].

Всем известно, что далеко не каждый человек способен воспринимать информацию на слух. Это происходит в результате сложности самого процесса слушания, поскольку этот вид речи в моменте запускает все когнитивные процессы для активной работы, приводящие индивида к быстрому утомлению и замедлению. В своей книге «Как улучшить навыки общения» Алан Баркер проводил эксперимент, в результате которого пришел к следующим выводам. Во-первых, только четверть всего населения планеты способна воспринимать информацию на слух, здесь речь идет исключительно об информации, несущей деловой и официальный характер. Во-вторых, две третьих населения способны воспринимать информацию неофициальных бесед. Это все также происходит в результате того, человек не способен критически мыслить и выбирать нужную информацию, более того для многих людей звучащая речь является фоном и воспринимается обрывочно [7].

Для улучшения навыка слушания, необходимо развивать некоторые умения. Во-первых, умение анализа, что в последствии позволит вычленять важное и связывать его с предыдущей информацией. Во-вторых, умение концентрироваться, то есть процесс абстрагирования от посторонних вещей

и четкое сосредоточение на одном процессе. В-третьих, умение критически мыслить, то есть анализировать информацию и соотносить ее со своим опытом. Наконец, умение конспектировать тезисами, что способствует сохранить информацию для передачи в дальнейшем.

Письмо есть процесс графического выражения человеческой мысли. Письмо – это вторичный вид речевой деятельности, то есть он строится на основе говорения и состоит из двух компонентов. Первый компонент письма – это перевод мысли во внутреннюю речь, где мысль преобразуется и становится более выстроенной и качественной. Использование письменной речи дает возможность говорящему гораздо дольше работать над своим высказыванием, а именно обдумывать его, исправлять и дополнять, тем самым доносить информацию в правильной и синтаксически-сложной конструкцией. При этом использование устной речи дает возможность говорящему совершить ошибку, за которую он не понесет последствий, в то время как для письменной речи допущение ошибок недопустимо, поскольку времени на оформления мысли предоставляется больше. Более того, письменная речь в отличии от устной, при помощи различных графических выделений в виде знаков препинаний, синтаксических конструкций и расположения текста на листе, делает себя выразительной и выделяет в себе логические важные части текста [46].

Чтение является процессом восприятия письменной речи при помощи голоса. Этот вид речи также вторичен и совмещает в себе процесс говорения и слушания. Чтению в школе отводится большее количество времени нежели другим видам речевой деятельности.

Чтение как вид речевой деятельности осуществляет свое развитие на основе текстов, имеющих влияние на коммуникативную и личностную составляющую читателя. Перед любым восприятием информации через чтение - предшествует работа над текстом, а именно ставится вопрос перед читателем «Для чего тебе необходим этот текст? Где и как ты его можешь

использовать в последствии?»). Различные подлинные тексты используются как упражнение, способствующее переходу от общения с опорой на текст к непосредственному общению с активным использованием языковых средств в различных ситуациях общения [51].

Концепция Н.И. Жинкина подчёркивает, что развитие речи должно стать комплексным процессом, включающим совершенствование всех её видов, поскольку каждый из них формирует и поддерживает функционирование других. Внутренняя речь, по мнению психологов, выполняет важные регулятивно-организационные функции, способствуя усвоению знаний, планированию действий и подготовке к экспрессивному (внешнему) выражению мыслей [67].

Внутренняя речь, как правило, имеет свернутый характер и представляет собой своеобразный конспект мышления, поскольку внутренний адресат всегда очевиден и не требует детализированной экспликации содержания [60].

Подводя итог, следует констатировать, что речевая деятельность – это многогранный способ выражения и формирования человеческой мысли, реализуемый посредством активности в таких сферах, как говорение, слушание, чтение и письмо. По своей сути речевая деятельность интегрирует когнитивные, коммуникативные и поведенческие аспекты, что указывает на её неразрывную связь с процессами мышления и социального взаимодействия.

1.2. Состояние проблемы речевого развития младшего школьника-инофона

Значимым аспектом речевой деятельности выступает положение о непрерывном развитии речи на протяжении всей жизни индивида. Каждый возрастной этап характеризуется спецификой проявления речевых функций и варьируемым уровнем необходимости использования вербальных средств

коммуникации. В частности, на ранних этапах онтогенеза наблюдается повышение мотивации к активному использованию речи в процессе межличностного взаимодействия, что происходит преимущественно посредством простейших речевых единиц. В ходе взросления намётывается трансформация качества речевого опыта: расширяется и усложняется языковая палитра, обогащается лексический запас, совершенствуется синтаксическое строение высказываний, что напрямую связано с увеличением когнитивных возможностей субъекта и поступлением более сложной информации для усвоения и переработки.

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС), одной из приоритетных задач начального образования становится организация оптимальных условий для формирования эффективной коммуникативной компетентности у обучающихся. Образовательная среда начального уровня призвана обеспечивать усвоение умений и навыков, позволяющих ученикам как формулировать, так и адекватно выразить собственные мысли в форме, воспроизводимой и понимаемой окружающими [77].

Особенностью речевого развития является то, что процесс усовершенствования речевых способностей может носить непрерывный характер, реализуясь как в ходе непосредственно-учебной деятельности, так и внеурочной, а также поддаваясь целенаправленному планированию и контролю [24]. В современных исследованиях речевая работа рассматривается не только через призму овладения грамматическим строем языка, но и как комплексная деятельность, направленная на формирование связной речи, освоение многообразия синтаксических структур, расширение индивидуального словарного фонда и трансформацию пассивного запаса лексики в активный.

Вопрос речевого развития тесно переплетается с совершенствованием когнитивных функций, в первую очередь мышления и памяти. Без их участия

полноценная реализация речевой функции невозможна. Мышление выступает ключевым способом познания объективной реальности, лежащим в основе процессов осмысления и формулирования мыслей, а память, являясь механизмом как механического, так и осмысленного запоминания, позволяет сохранять и актуализировать языковые структуры и образы. При этом, эффективность речевого развития предполагает использование вариативных языковых средств в ущерб механическому оперированию шаблонными формулами. Таким образом, наращивание языкового богатства сопряжено с многосторонней работой по развитию памяти, мышления и произвольности всех психических процессов.

Современные преобразования в начальной школе отражают тенденцию к возрастающим требованиям по формированию у младших школьников навыков связной устной и письменной речи, актуализируя речевое развитие во всех учебных дисциплинах. Это достигается за счёт систематической практики точного и развернутого ответа на вопрос, а также анализа и синтеза информации в различных формах – от визуальных схем и таблиц до построения научных и учебных текстов [24].

Научные наблюдения М. В. Хализевой и М. В. Агафоновой указывают на типичные черты речи младших школьников: отмечается ограниченность в использовании наречий, прилагательных и деепричастий, дефицит слов с абстрактными или собирательными значениями, а также трудности в передаче эмоциональных или физических состояний посредством языкового выражения. Зачастую отмечается некорректное употребление лексики вследствие не освоенности смысловой составляющей слова. Среди синтаксических особенностей преобладают употребления личных и притяжательных местоимений, существительных, глаголов, при ограниченном разнообразии синтаксических конструкций [4, 80].

Классики педагогики, такие как К. Д. Ушинский, Н. Ф. Бунаков, В. П. Вахтеров, Д. И. Тихомиров, констатируют, что особые затруднения у

младших школьников вызывает овладение грамматикой, что обусловлено необходимостью постоянного контроля за сочетаемостью слов. Для целенаправленного формирования данного аспекта речевого развития эффективным средством является системная работа над письменной речью: оформление мысли в письменной форме требует тщательной языковой обработки и исключает возможность спонтанной ошибки.

Письменная речь, хотя и относится к монологическим формам, по своей внутренней структуре значительно сложнее устной вербальной деятельности. Её особенность заключается в отсутствии ситуативной обратной связи, что требует более глубокого, последовательного анализа и экспликации собственных мыслей.

По мнению М. В. Хализевой, детерминация речевого развития индивида зависит от ряда условий. Во-первых, необходимым условием выступает наличие мотивации к самовыражению, которая формируется в процессе деятельности, требующей вербализации. Во-вторых, значимым фактором выступает содержательная насыщенность высказывания, определяющая не только объём, но и качество речевого сообщения. В-третьих, каждый субъект речевой деятельности должен овладеть соответствующими языковыми образцами, владея определённым набором лексических и синтаксических средств [80].

Анализ осуществлён в отношении ребёнка, овладевающего исключительно родным языком. Однако современная социокультурная ситуация характеризуется активной динамикой языкового пространства, что позволяет предметно рассмотреть феномен билингвизма как особый аспект речевого развития.

Билингвизм определяют как функциональное владение двумя языковыми системами. С. В. Андреева подчёркивает, что билингвом признается индивид, использующий один язык в кругу семьи, тогда как при включении в иные социальные институты и контакты происходит регулярное

использование другого языка. Такой тип билингвизма называется «чистым». Вторая разновидность – смешанный билингвизм, когда индивидуум в рамках одного и того же социального окружения осуществляет Code-Switching, переходя с одного языка на другой в ходе единого коммуникативного акта [4].

В научной теории выделяют две группы детей-билингвов. К первой относят детей мигрантов, где один из родителей свободно владеет государственным языком, а второй – на бытовом уровне. При достаточном психическом и когнитивном развитии, к моменту поступления в школу такие дети способны овладеть обеими языковыми системами в полном объёме, что обеспечивает их успешную социализацию и обучение в иноязычной образовательной среде. Вторая группа представлена детьми семей недавних мигрантов, где, как правило, владение государственным языком ограничивается бытовым уровнем лишь у одного из родителей; второй язык остаётся для ребёнка вторичным, а основное общение реализуется на родном. В таких случаях ребёнка принято относить к категории «инофонов» — носителей иностранного на пороговом уровне.

Образовательная практика показывает, что наиболее часто в школах встречаются именно дети-инофоны данной второй группы. Это зачастую провоцирует сложности как у самого обучающегося, так и у педагогов. В связи с этим обязательным становится проведение первоначального тестирования языковых навыков, что позволяет педагогу определить дальнейшую образовательную траекторию и спланировать меры по успешной интеграции в новую социокультурную среду.

Тестирование компетентностей в области родного и иностранного языков проводится логопедом: инструкции озвучиваются на языке общения педагогов, и только в случае невозможности — через родительский перевод. В ситуациях, когда ребенок не демонстрирует понимания ни на одном из

языков, проводится углубленная диагностика, направленная на исключение речевых и когнитивных нарушений.

Л. В. Ковригина и А. В. Константинова выделяют несколько уровней овладения иностранным языком у детей-инофонов. На предпороговом этапе ребёнок демонстрирует минимальное понимание и использует невербальные средства взаимодействия (жест, мимика, интонация). На пороговом этапе осуществляется понимание простых фраз и элементарных грамматических структур, высказывание сопровождается жестами и ограниченным набором усвоенных лексем. На стадии продвинутого порогового уровня появляется тенденция к использованию различных частей речи, формируются зачатки связной речи, однако наблюдаются синтаксические ошибки и пропуски членов предложения. Продвинутый уровень характеризуется базовой лексической компетенцией, формированием навыков словообразования и понимания в пределах возрастной нормы, однако сложности вызывает выполнение инструкций, незнание тематически-отдалённых лексических единиц, смешение синонимов и антонимов [36, 38].

Часто диагностика познавательных нарушений у детей-инофонов затруднена, поскольку встречающиеся коммуникативные недочёты ошибочно могут быть интерпретированы как следствие языкового барьера.

Образование билингвов и инофонов должно осуществляться в инклюзивной среде, индивидуально выстраиваемой с опорой на технологию коррекционной педагогики, предусматривая содействие психолога и логопеда с целью достижения полноценного овладения иноязычной составляющей [19].

Преобладающим языком обучения в школах является национальный язык страны пребывания, а потому дети-инофоны вынуждены осваивать образовательную программу на иностранном для себя языке, выступающем одновременно и инструментом, и целью их интеграции в новое социокультурное пространство [56].

Особую сложность данной ситуации составляет тот фактор, что в образовательном классе присутствуют одновременно носители языка и дети, лишь приступающие к его изучению. Педагог сталкивается с необходимостью организации процесса обучения без отсылки к культурным кодам и особенностям родного языка инофона, при этом зачастую не владея профессиональными компетенциями преподавания языка как иностранного. Федеральные учебно-методические комплекты, рекомендованные к применению в государственных школах, как правило, не ориентированы на работу с монолингвальными и инофонными детьми одновременно [44].

Для большей эффективности процесса адаптации детей-инофонов следует использовать упрощенные лексико-грамматические конструкции, уделять внимание доступности и наглядности задания. Классно-урочная система традиционно не предусматривает условий для индивидуальных траекторий языкового развития. В ситуации с детьми-инофонами целесообразно выстраивать дополнительную индивидуализированную поддержку (малые группы и индивидуальные занятия). На первом этапе необходимо стимулировать развитие устной речи, формировать навык говорения, и только по мере его становления переходить к обучению письму и чтению [42].

В качестве эффективных упражнений по освоению русского языка детьми-инофонами выделяют задания на постановку ударения, самостоятельное определение значения незнакомых слов, группировку лексических единиц по признаку, деление слов на слоги, определение грамматических категорий, анализ однокоренных слов, составление словосочетаний, предложения и тексты с добавлением недостающих компонентов, а также работу с синонимами и антонимами [49].

Ключевая цель процесса – научить ребенка свободно, развернуто и адекватно выражать собственные мысли в устной и письменной форме. Достижение данной задачи возможно при условии системного и

комплексного подхода к развитию речевых умений. Только таким образом процесс автоматизации речевых навыков будет отличаться высоким уровнем эффективности и качеством усвоения.

1.3 Развитие речи младших школьников в учебном диалоге

Современная педагогическая наука располагает широким спектром методов, приёмов, средств и образовательных технологий, целью которых является повышение эффективности усвоения учебного материала. Тем не менее, универсального средства, гарантирующего успех любому обучающемуся, в науке не зафиксировано.

Научные труды Зайцевой С.А. и Потоскуевой Л.В. позволяют утверждать, что отправной точкой успешного усвоения учебной информации выступает качественное и продуктивное взаимодействие между преподавателем и обучаемыми. Ввиду того, что фундаментом для организации современного урока служит системно-деятельностный подход – предполагающий самостоятельную исследовательскую и рефлексивную активность обучающегося – центральным механизмом взаимодействия субъектов образовательного процесса становится учебный диалог, рассматриваемый как особая методика и организационная форма проведения занятий [42].

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о существовании различных трактовок понятия «учебный диалог» среди исследователей. Так, В.М. Аганисян и Е.О. Галицких определяют учебный диалог как особую форму общения, реализуемую в условиях проблемной ситуации, А.В. Хуторской и А.Д. Король отождествляют диалог с эвристическим приёмом постижения новых знаний, С.В. Белова рассматривает учебный диалог как средство раскрытия гуманитарных явлений, а В.С. Библер, С.Ю. Курганов и Д.И. Корнющенко придают ему характер диалога логик и культур. По мнению А.Н. Ксенофонтовой, диалог

обладает наибольшим потенциалом среди способов познания окружающего мира и других людей, поскольку даёт возможность постоянного обмена и трансформации информации, аргументации, опровержения и развития собственного мнения, тем самым способствуя как развитию личности индивида, так и процессу усвоения новых знаний [35]. В.Ф. Курганов подчёркивает, что учебный диалог способствует активизации познавательного интереса [45], а О.Г. Абрамкина и Л.Н. Бурундукова настаивают на формирующей роли учебного диалога в отношении коммуникативных навыков и самооценки обучающихся [1., 12]. А.Д. Король трактует учебный диалог как эвристический, творческо-поисковый педагогический метод [40], а Н.Ф. Виноградова как средство совместного осмысления и поиска истины [16].

В рамках данного исследования мы под учебным диалогом будем понимать процесс взаимодействия между субъектами образовательного процесса в ситуации включённости ребёнка-инофона в образовательное пространство. В таком понимании цель учебного диалога сводится к совместному поиску и обмену информацией между участниками коммуникации.

С точки зрения субъектного подхода, возможны различные модели организации учебного диалога: взаимодействие между учителем и школьником-инофоном (индивидуальная работа), между школьником-инофоном и одноклассником (парная работа), а также между инофонами и сверстниками (групповая работа).

С.В. Белова акцентирует, что специфика учебного диалога определяется целями участников и коммуникативными условиями [10]. В исследуемом контексте основной целью учебного диалога выступает организация обучения русскому языку детей-инофонов при освоении ими образовательных программ в условиях русскоязычного класса.

К числу организационных форм и способов реализации учебного диалога можно отнести такие методы, как беседа, спор, диспут и дискуссия. Важно, учитывать функциональное и целевое разнообразие данных форм, которое предполагает необходимость вариативного и осознанного выбора педагогом соответствующего метода в зависимости от задач конкретного задания или урока.

Для результативного и системного внедрения учебного диалога в образовательную деятельность необходимо опираться на ряд ключевых принципов, отражающих специфику работы с обучающимися, для которых русский язык не является родным.

1. Принцип доступности предполагает использование учебного материала, который обладает достаточным уровнем простоты, ясности и познавательной привлекательности для обучающихся младшего школьного возраста. Целесообразно включение в диалоговый процесс конкретных, жизненно ориентированных примеров, способствующих актуализации имеющегося опыта школьников-инофонов, что облегчает инициирование речевой активности и способствует процессу осмысления языковых феноменов [38].

2. Принцип активности акцентирует внимание на необходимости обеспечения субъектной позиции учащегося в обучающем диалоге. Достижение данного принципа возможно за счет создания педагогических условий, способствующих активному и осознанному включению школьников в непосредственное коммуникативное взаимодействие с окружающими. Важным механизмом реализации этого принципа становится постановка открытых вопросов, стимулирующих самостоятельное мышление, а также позитивная поддержка со стороны учителя и организация ситуаций, требующих выражения собственной точки зрения по обсуждаемым вопросам [17].

3. Особо значимым выступает принцип доброжелательности и педагогической поддержки, согласно которому образовательное взаимодействие должно осуществляться в атмосфере эмоционального комфорта, доверия и безопасности для обучающихся. Создание позитивного и спокойного образовательного пространства позволяет снизить уровень тревожности, способствует самовыражению ребенка и формированию чувства уверенности в своих силах, а также минимизирует страхи, связанные с возможностью допустить ошибку в коммуникации [62].

4. Принцип наглядности приобретает особую значимость в работе с детьми-инофонами, так как использование разнообразных визуальных средств выступает важным условием повышения доступности и понятности образовательного диалога. Визуализация обеспечивают опору на зрительный анализатор, облегчая смысловое восприятие речевых стимулов и содержания обсуждаемых тем.

5. Немаловажным считается принцип учёта индивидуальных особенностей обучающихся. Индивидуальный подход предполагает коррекцию темпа работы, уровня сложности учебного материала, а также способов организации диалога в зависимости от возраста, образовательной подготовленности, психофизиологических особенностей и личностных характеристик каждого ученика. Это создаёт условия для полноценной самореализации каждого школьника и повышает эффективность речевого развития [17].

6. Принцип целенаправленного формирования коммуникативных умений отражает основную дидактическую задачу учебного диалога: развивать речевую деятельность младших школьников-инофонов на русском языке. Важными проявлениями реализации этого принципа становятся формирование умений высказывать собственное мнение, развитие навыков активного слушания, а также способность быть понятым в ходе многостороннего или двухстороннего общения [38]. Достижение таких

результатов во многом определяет успешность интеграции и последующей образовательной социализации инофонов.

7. Принцип целенаправленности ориентирует образовательный процесс на четкое планирование целей и ожидаемых результатов коммуникативной деятельности. Педагог, осуществляя руководство учебным диалогом, контролирует ход общения и вносит необходимые коррективы, сообразуясь с намеченными задачами и программными требованиями. Последовательное применение данного принципа способствует осознанности обучающихся в отношении целей диалогового взаимодействия и формированию у них устойчивых коммуникативных стратегий [22].

Организация учебного диалога, направленного на формирование коммуникативной компетенции младших школьников-инофонов, предполагает реализацию четырех последовательных этапов, каждый из которых играет ключевую роль в обеспечении результативности данного метода:

- этап планирования. На данной стадии происходит целенаправленная подготовка педагога к проведению учебного диалога. Учителю предстоит определить и конкретизировать цели и задачи намечаемого диалога, согласовав их с образовательными стандартами и особенностями контингента обучающихся. Особое значение на данном этапе приобретает выбор тематического содержания диалога, формулирование перечня ключевых вопросов, получение ответов на которые критически важно в ходе реализации диалога, а также подбор иллюстративного и справочного материала, способного расширить понятийное поле участников. Кроме того, необходимо продумать возможные сценарии развития диалогического общения, распределить между обучающимися роли, что будет способствовать формированию устойчивой мотивации к продуктивному взаимодействию [19];

- этап инициации диалога. Основным назначением данного этапа становится побуждение учащихся к активному включению в диалогическую деятельность, создание благоприятной психологической атмосферы, способствующей проявлению речевой инициативы. Педагог осуществляет мотивирующее воздействие с целью вызвать интерес к обсуждаемой проблематике и установить эмоциональный контакт между всеми участниками образовательного процесса;

- этап реализации диалога. На этой стадии организуется непосредственное диалоговое взаимодействие между преподавателем и обучающимися (а также среди самих обучающихся). Основной задачей учителя является направление диалога в русло достижения запланированных результатов: постановка открытых, проблемных и уточняющих вопросов, стимулирование мыслительно-речевой активности учащихся, коррекция выявляемых затруднений, управление динамикой диалога путем смены его видов и форм. В рамках данного этапа возможна интеграция как монологического, так и полилогического формата, что обеспечивает многоплановость коммуникативной практики [19];

- этап рефлексии и обобщения. Завершает цикл аналитическая работа по осмыслению и закреплению полученных знаний и умений. Педагог организует обсуждение итогов диалога, способствует выявлению и формулированию обучающимися новых знаний, способствует переходу от ситуативной речи к более осознанному определению коммуникативных стратегий. Таким образом, обеспечивается перевод новой информации в активный запас учащихся и развитие навыков самооценки и саморефлексии.

В рамках реализации учебного диалога эффективность педагогического воздействия значительно повышается при соблюдении ряда рекомендуемых условий организации педагогического взаимодействия:

Педагог инициирует и направляет обсуждение, создавая условия для самостоятельного выдвижения суждений обучающимися. Передача готовых

знаний в императивной форме строго исключается, важен именно процесс совместного поиска истины. Обучающиеся выступают не как пассивные слушатели, а как активные участники коммуникации, включенные в планирование, развитие и завершение диалога. Педагог, воздерживаясь от вербализации оценочных суждений, способствует формированию у учащихся потребности в самостоятельном обосновании позиций и выводов посредством уточняющих вопросов. Особенно значимо формирование в группе атмосферы уважительного отношения к мнению каждого участника, строгого соблюдения личностных границ, предотвращения ситуаций психологического дискомфорта. В случае возникновения внутриколлективных конфликтов педагог обязан выступить в роли фасилитатора, обеспечивая условия для их позитивного разрешения. Обучающиеся наделяются правом не только самостоятельно формулировать вопросы в случае непонимания, но и настойчиво аргументировать собственные точки зрения на обсуждаемые проблемы – это обеспечивает глубину и критичность рефлексии.

Отметим, что учебный диалог представляет собой организационный инструмент, не ограниченный единой формой реализации, а, напротив, предусматривает включение разнообразных приёмов, техник и форм работы, оптимально адаптируемых к индивидуальным особенностям обучающихся. Диалог в широком смысле выступает как механизм установления обратной связи между всеми участниками образовательного процесса, является средством формирования устойчивых навыков речевого взаимодействия, а также позволяет учителю оперативно контролировать и корректировать ход формирования коммуникативной компетенции [19, 62].

Таким образом, представленные выше этапы и принципы организации учебного диалога нацелены на решение ключевых задач речевого развития младших школьников-инофонов посредством создания специально

организованных речевых ситуаций, которые стимулируют обучающихся к разноплановому коммуникативному взаимодействию.

Выводы по первой главе

Анализ теоретических источников показал, что под речевой деятельностью понимается процесс использования языка для коммуникации. В качестве основных видов речевой деятельности выделяются говорение, аудирование, чтение и письмо.

Трудности речевого развития младшего школьника-инофона при обучении на русском языке связаны, во-первых, с языковым барьером, т.е. ограниченный словарный запас, незнание грамматических конструкций и наличие акцента создают сложности во взаимодействии на русском языке, во-вторых, с влиянием родного языка, т.е. фонетические особенности, разная интонация, необходимость перевода с родного языка на иностранный, в-третьих, с особенностями используемых в практике начальной школы учебно-методических комплектов, которые не ориентированы на работу с монолингвальными и инофонными детьми одновременно, т.е. использование сложной лексики, отсутствие большого количества визуализации, большой объем устных форм взаимодействия.

Анализ специальной литературы, посвященной учебному диалогу, позволил установить, что учебный диалог – процесс взаимодействия между субъектами образовательного процесса в ситуации включённости ребёнка-инофона в образовательное пространство. Существует несколько моделей учебного диалога: учитель и школьник-инофон; школьник-инофон и сверстники; школьник-инофон и школьник-инофон; учитель и класса. В качестве форм реализации учебного диалога на практике используется беседа, спор, диспут, дискуссия.

Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по развитию речи младшего школьника посредством использования учебного диалога

2.1. Обоснование программы развития речи у детей-инофонов младшего школьного возраста

В целях проведения диагностики уровня речевой готовности младших школьников-инофонов к образовательному процессу представляется необходимым определить совокупность критериев, а также конкретные показатели, позволяющие объективно оценить сформированность соответствующих компетенций. На основании комплексного анализа современной теоретической литературы по вопросам лингводидактики и интеграции детей-инофонов в образовательную среду были обоснованы и выделены следующие диагностические критерии в соответствии с видами речевой деятельности:

- степень овладения русским языком на этапе поступления в первый класс, преимущественно в аспекте устной речевой деятельности (говорение), что является базисом дальнейшей языковой и коммуникативной адаптации;

- развитие аудитивных (слуховых) умений, необходимых для полноценного восприятия устной речи в образовательных и бытовых коммуникациях;

- сформированность начальных навыков чтения, что отражает готовность к восприятию содержательной и учебной информации в письменной форме;

- навыки письма, включающие как технику письменной речи, так и умение грамотно выражать свои мысли на письменном русском языке;

Кроме того, были выделены факторы, которые

- языковая среда семейного общения, то есть определение, на каком языке школьник преимущественно взаимодействует с членами своей семьи,

поскольку данный аспект оказывает существенное влияние на успешность приобретения навыков русского языка как языка обучения;

- заинтересованность ребенка в речевом взаимодействии, степень проявления мотивированного интереса к коммуникативным ситуациям, что позволяет судить об уровне личностной включённости в образовательный процесс.

Исходя из представленных выше критериев, нами были детализированы основные характеристики речевой деятельности младших школьников-инофонов. Данные характеристики представлены и структурированы в таблице 1, что позволяет обеспечить комплексную оценку речевой и коммуникативной готовности обучающихся к реализации адаптационных и образовательных задач в условиях начального общего образования.

Таблица 1.

Критерии оценки уровня владения основными видами речевой деятельности младших школьников-инофонов

Критерии	Уровни			
	Высокий	Средний	Низкий	
Говорение	<u>Продвинутый</u>	<u>Пороговый</u> <u>продвинутый</u>	<u>Пороговый</u>	<u>Предпороговый</u>
	Понимает обращенную речь, но только на уровне низкой возрастной группы. Сформирован базовый словарный запас. Делает попытки словообразования.	Использует все части речи. Старается согласовывать слова друг с другом. Часто пропускает различные члены предложения.	Понимает элементарные фразы, особенно глаголы повелительного наклонения. Общается при помощи жестов и знакомых слов. Слова	Не владеет лексикой языка. Общение при помощи жестов и мимики.

			использует в начальной форме.
Аудирование	Понимает обращенную речь. Выполняет те требования и задания, которые ему поручают. Может выполнить задание на основе прослушанного текста.	Полностью не понимает обращенную к нему речь. При выполнении заданий на основе услышанного допускает ошибки.	Не понимает обращенную к нему речь. Не может выполнить задание.
Чтение	Чтение целыми словами или предложениями.	Чтение по слогам или по буквам.	Отсутствует.
Письмо	Обучающийся может написать слова на русском языке.	Школьник владеет навыком написания букв русского алфавита.	Отсутствует.
Факторы, влияющие на уровень речевого развития младших школьников-инофонов			
Язык общения в семье	Общение в семье исключительно на русском языке.	Общение на русском языке и родном, но преимущественно на родном языке.	Общение на родном языке
Проявление интереса к общению	Вступает в диалог. Самостоятельно инициирует тему для общения.	Вступает в общение, когда к ребенку проявляют интерес и задают	Не проявляет интереса к общению ни с учителем, ни с учащимися.

		тему для беседы.	
--	--	------------------	--

Таким образом, четко сформулированные критерии диагностики, а также их расширенная характеристика, представляют собой методологическую основу для организации системной работы педагогов по выявлению, анализу и сопровождению процессов речевого развития младших школьников-инофонов, что будет способствовать целенаправленному формированию их учебной и социокультурной компетентности.

Опытно-экспериментальная часть исследования проводилась на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения средней школы № 150 имени В. С. Молокова города Красноярск. В роли экспериментальной группы выступили обучающиеся 1 «К» класса, всего 12 обучающихся, для которых русский язык не является родным, что составляет 46 % от общего числа учащихся данного класса.

В рамках констатирующего этапа эксперимента было организовано системное использование различных видов диагностического инструментария, направленного на всестороннее выявление особенностей речевой деятельности младших школьников-инофонов. Применение комплексного набора диагностических методик позволило наиболее полно и объективно зафиксировать актуальный уровень развития основных компонентов речевой деятельности, специфику коммуникативных стратегий, а также особенности языкового поведения данной категории учащихся на начальном этапе школьного обучения. Подробная характеристика используемых методов и их структурное представление отражены в таблице 2, что обеспечивает прозрачность, сопоставимость и воспроизводимость полученных данных в рамках данного исследования.

Таблица 2

Методы изучения особенностей речевой деятельности младших школьников-инофонов.

Критерии	Диагностические методы
Говорение	Собеседование
Аудирование	Тестирование
Чтение	Чтение текста
Письмо	Тестирование
Язык общения в семье	Анкетирование родителей
Интерес к общению	Беседа + наблюдение

В рамках диагностики были выделены 2 диагностических этапа: входная диагностика первоклассников на начало учебного года и диагностика первоклассников на конец учебного года. Подобный временной срез диагностики обусловлен тем, что только по прошествии полного года обучения и адаптационного периода появляется возможность объективно и всесторонне оценить индивидуальные образовательные достижения, потенциал и затруднения каждого школьника-инофона.

Крайне значимым аспектом реализуемого исследования выступает обеспечение равных условий обучения для всех участников образовательного процесса: как для школьников, для которых русский язык является родным, так и для учащихся-инофонов. В течение первого года все обучающиеся посещали занятия по УМК «Школа России» без предоставления дополнительных образовательных ресурсов, вне зависимости от уровня владения русским языком. Подобный подход позволил исключить влияние на результаты диагностики экстракуррикулярных факторов и корректно выявить реальные трудности, возникающие у инофонов в стандартных образовательных условиях.

В целях анализа критерия **говорение** среди обучающихся был реализован диагностический этап, включавший проведение индивидуальных собеседований с использованием авторской методики, разработанной О.И. Каленковой и Т.А. Феоктистовой [33]. Собеседование предполагало адресное

взаимодействие с каждым испытуемым в специально организованных условиях, способствующих созданию комфортной и психологически благоприятной атмосферы, что позволило получить максимально объективные и достоверные результаты.

В рамках данного исследовательского этапа каждому участнику было предложено ответить на 81 вопрос, охватывающий широкий спектр лексико-грамматических и коммуникативных задач.

- Вопросы личного характера (имя, возраст, состав семьи);
- Вопросы с визуальной опорой (определить цвет предметов и количество) (Приложение 1-2)
- Вопросы, связанные с временными категориями (время суток, дни недели, времена года);
- Вопросы места жительства (адрес и информация о доме);
- Вопросы расположения предметов в доме;
- Вопросы по картинке (местоположение предметов) (Приложение 3);
- Вопросы с визуальной опорой описание внешности людей; (Приложение 4-5);
- Вопросы по картинке (что или кто изображен, какие действия совершают) (Приложение 6-7);
- Вопросы режима дня;
- Вопросы по картинке «Светофор» (Приложение 8);
- Вопросы, связанные с темой «Этикет»;
- Вопросы фоновых знаний, связанных с Россией (сказки, праздники, пословицы).

Собеседование проводилось индивидуально в очном формате. Учитель задавал вопросы, а ученик отвечал на них по возможности.

Результаты исследования представлены на рис.1.

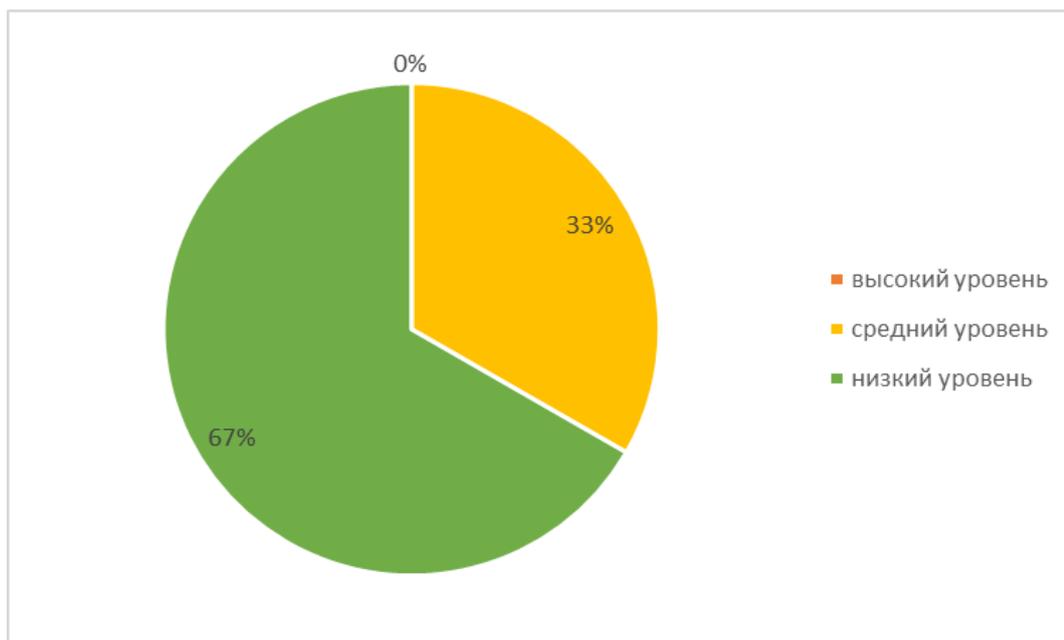


Рис 1. Уровни владения говорением как видом речевой деятельности на 05.09.2023

Большая часть респондентов, принявших участие в проведённом исследовании, продемонстрировала средний уровень владения русским языком – данная категория охватила 42 % выборки. Доля обучающихся, показавших высокий уровень сформированности языковых компетенций, составила 33 %, что может быть рассмотрено как показатель значительной успешности процесса языковой социализации иноязычных учащихся в рамках образовательной среды. В то же время 25 % опрошенных были отнесены к группе с низким уровнем владения русским языком, что указывает на наличие определённых затруднений в овладении речевой деятельностью и необходимость дальнейшей адресной педагогической поддержки.

Следует отметить, что ни один из участников исследования не был идентифицирован в качестве полностью не владеющего изучаемым языком (нулевой уровень отсутствует), что можно трактовать как свидетельство минимального порогового овладения базовыми языковыми навыками во всей представленной выборке.

В процессе проведения собеседований и анализа устной речи иностранных обучающихся выявлен ряд частотных характеристик, отражающих специфику языковой интерференции и особенностей речевого развития данной категории детей. В частности, все без исключения участники – инофоны допускают грамматические ошибки, связанные с отсутствием согласования слов по роду и числу. Так, на практике наблюдаются конструкции «она пел», «я играл» (при отнесении к женскому роду), «красивый игрушка» и аналогичные случаи нарушения грамматических норм русского языка. Это свидетельствует о недостаточно сформированных навыках морфологического анализа и синтаксического построения фраз.

Ещё одной существенной особенностью речевой продукции младших школьников-инофонов является интенсивное использование дискурсивных элементов. Несмотря на то, что применение дискурсивов характерно для устной речи носителей любого языка, у иноязычных обучающихся наблюдается тенденция использования данных языковых элементов в качестве ключевых средств организации коммуникации и даже в качестве основных членов предложения. В частности, распространёнными становятся высказывания типа: «ну это», «ну там», используемые как самостоятельные речевые единицы. Это может быть обусловлено как недостаточностью словарного запаса, так и неопределённостью при выборе лексических и грамматических средств выражения мысли.

В целом, полученные результаты позволяют констатировать наличие значительного разброса уровней языковых компетенций среди учащихся-инофонов, а также выделить характерные речевые ошибки и стратегические особенности, связанные с процессом овладения русским языком в условиях билингвальной среды. Данные аспекты требуют учёта при проектировании педагогических технологий и разработке программ поддержки формирования языковых навыков у данной категории обучающихся.

Для изучения критерия аудирование с обучающимися было проведено тестирование. Учащиеся прослушали текст, состоящий из 2 предложений. После чего ученику было задано 2 вопроса, к каждому вопросу были предложены варианты ответов. (Приложение 10)

Тестирование проводилось индивидуально в очном формате. Учитель читал текст, в этот момент младший школьник слушал, а затем учитель задавал вопросы с вариантами ответом – ученик отвечал на эти вопросы.

Данные исследования представлены на рис. 2.

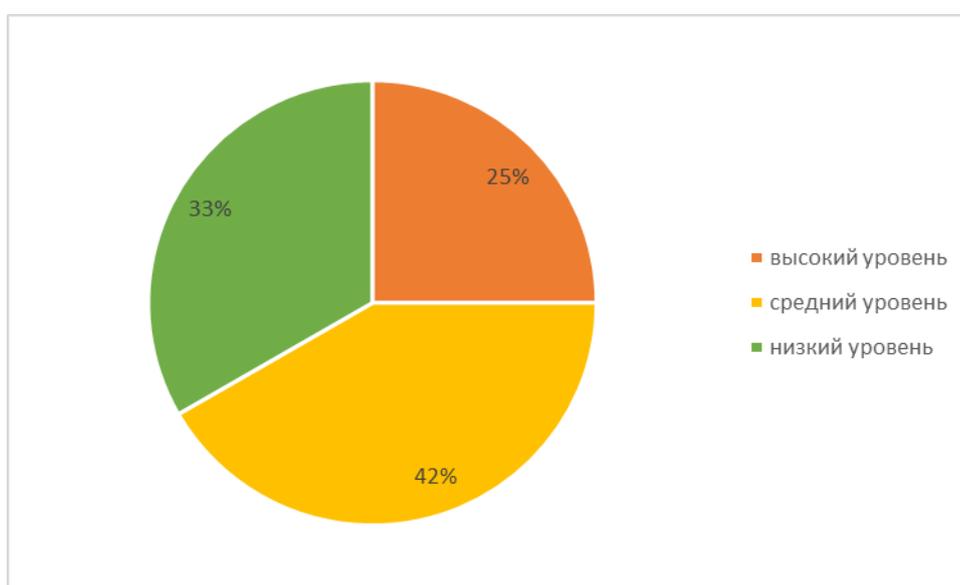


Рис. 2. Уровень владения аудированием как видом речевой деятельности на 05.09.2023

В соответствии с проведённым анализом эмпирических данных, наивысшего уровня сформированности навыков аудирования достигли 25 % обучающихся, что позволяет констатировать, что четверть исследуемой группы характеризуется значительным прогрессом в области восприятия устной речи. Доминирующую часть выборки составляют учащиеся со средним уровнем сформированности данного умения – 42 % респондентов. Эта категория демонстрирует приемлемую степень владения навыками аудирования, однако сохраняет определённые затруднения, препятствующие

достижению совершенства в восприятии информации на слух. Удельный вес участников с низким уровнем развития аудирования составляет 33 %, таким образом, примерно треть исследуемых сталкивается с выраженными сложностями при интерпретации речевых сообщений на слух – данный факт свидетельствует о наличии барьеров в формировании и развитии аудитивной компетенции.

Изучение формирования и развития навыков **чтения** у обучающихся осуществлялось в ходе комплексного диагностического исследования, включающего три последовательных этапа. Каждый из этапов сопровождался предъявлением участникам текста различной степени сложности, однако во всех случаях предлагалось идентичное задание, что позволило обеспечить сопоставимость результатов (см. Приложение 9).

На первом этапе каждому испытуемому предъявлялся текст, представляющий собой определённую последовательность графем русского алфавита, не образующих лексических единиц. Задача участников заключалась в поэлементном назывании представленных букв. Данный этап был направлен на выявление уровня овладения графическим компонентом русской письменности, а также на оценку способности к буквенной дешифровке.

Во втором этапе исследуемым предлагался текст, состоящий из элементарных закрытых слогов. Обучающиеся должны были осуществить слоговой синтез и продемонстрировать навыки целостного прочтения слоговых структур. Данный уровень диагностировал сформированность слогового анализа и синтеза, что является необходимым условием для дальнейшего овладения техниками беглого чтения.

На третьем этапе предлагался текст, первоначально представленный в виде слов, разбитых на отдельные слоги для облегчения процесса чтения, а впоследствии — слов, не подвергнутых графическому делению на слоги. Испытуемым необходимо было прочесть представленные слова, что

позволило определить уровень формирования навыков слитного и осознанного чтения, а также готовность к переходу на более высокие ступени речевого развития.

Процедура тестирования проходила в индивидуальном очном порядке, что обеспечивало контроль за объективностью выполнения заданий и позволяло при необходимости фиксировать поведенческие особенности реагирования обучающихся. Следует особо подчеркнуть, что независимо от успехов на каждом конкретном этапе, все учащиеся проходили полную последовательность из трёх этапов исследования — даже в тех случаях, когда испытуемые испытывали затруднения или не справились с первым заданием. Такой подход позволил собрать максимально полную информацию о характере и динамике развития навыков чтения у каждого участника эксперимента, а также выявить трудности, возникающие на различных ступенях процессуального овладения чтением.

Данные исследования представлены на рис. 3.

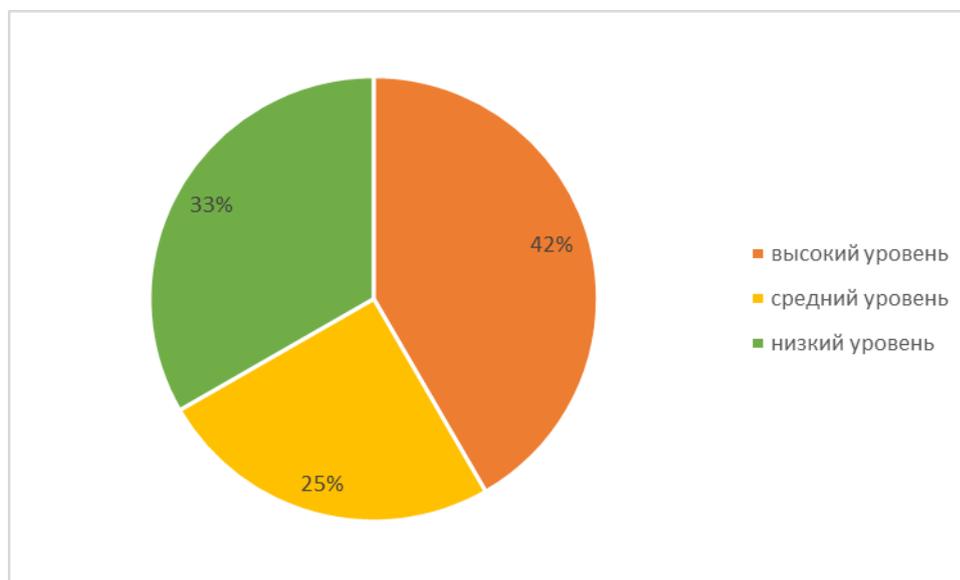


Рис 3. Уровень владения чтением как видом речевой деятельности на 05.09.2023

На основании анализа данных, представленных на рисунке 3, можно отметить, что среди обследованных учащихся высокий уровень

сформированности навыков чтения продемонстрировали 42 % респондентов, показатели среднего уровня зафиксированы у 25 % испытуемых, тогда как низкий уровень овладения данным учебным умением обнаружен у 33 % участников исследования. Подобное распределение эмпирических данных свидетельствует о том, что практически половина выборки характеризуется сформированными и устойчивыми навыками чтения на русском языке, что, в свою очередь, позволяет говорить о значительной эффективности реализуемых образовательных стратегий в данной предметной области.

В то же время не менее важным представляется тот факт, что треть обследованных школьников проявляет недостаточный или низкий уровень владения навыком чтения, что, безусловно, указывает на наличие трудностей в процессе овладения данным видом речевой деятельности у существенной части учащихся. Данная категория требует особого внимания, так как недостаточная сформированность ключевого учебного умения может сдерживать дальнейшее успешное освоение образовательных программ по русскому языку и другим гуманитарным дисциплинам. Значимым является и удельный вес учащихся, демонстрирующих средний уровень сформированности навыков чтения (25 %). Это свидетельствует о частичной, неустойчивой и не до конца реализованной интериоризации соответствующих умений, предполагающей необходимость дальнейшей педагогической поддержки и целенаправленных корректирующих мероприятий.

Из обобщения результатов вытекает важный вывод о потребности дальнейшего совершенствования методической системы организации процесса обучения чтению в контексте работы с детьми-инофонами. Особую актуальность приобретает разработка и внедрение адаптационных, а также коррекционных программ, направленных на преодоление выявленных затруднений у обучающихся, находящихся на низком и среднем уровнях сформированности учебного умения. Кроме того, с целью достижения более

выраженной положительной динамики в образовательных результатах, представляется целесообразным оказание целенаправленной методической поддержки учащимся, демонстрирующим нестабильные успехи, что может способствовать переходу указанных школьников в группу с высокими достижениями.

Дополнительно по результатам комплексного анализа материала были установлены следующие значимые тенденции. Во-первых, практически у всех школьников-инофонов, принимавших участие в исследовании, отмечается овладение графическим образом букв русского алфавита, что свидетельствует о сформированности важных предпосылок для дальнейшего успешного формирования умений смыслового чтения и развития других языковых компетенций. Во-вторых, несмотря на общее знание графем, в ряде случаев было зафиксировано искаженное произношение отдельных звуков и букв русского языка, что находит объяснение в специфике фонетического строя их родного языка и свидетельствует о необходимости целенаправленной работы по коррекции произносительной стороны речи у данной группы учащихся.

Резюмируя изложенное, можно утверждать, что выявленные на этапе эмпирической диагностики результаты обуславливают актуальность дальнейшей модернизации педагогических технологий и методов, используемых в процессе формирования навыков чтения у учащихся-инофонов, с учетом индивидуальных особенностей фонетической интерференции и характера усвоения письменных знаков.

Для изучения **критерия письмо** с обучающимися было проведено тестирование. Учащимся предлагалось написать свое имя на русском языке.

Тестирование проводилось фронтально в очном формате. Учитель выдал каждому обучающемуся белый лист. Задача ученика была написать свое имя на русском языке в любом месте этого листа.

Данные исследования представлены на рис. 4.

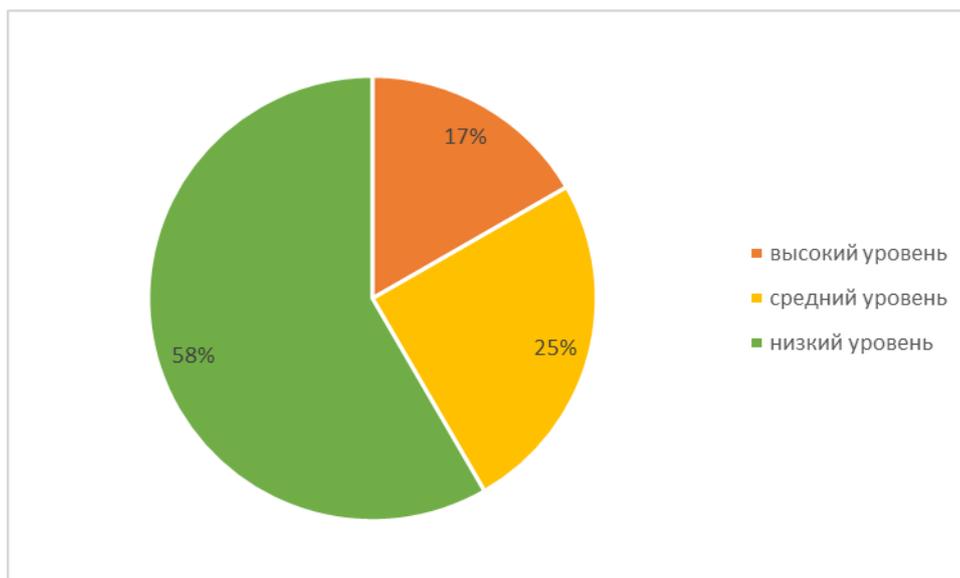


Рис. 4. Уровень владения письмом как видом речевой деятельности на 05.09.2023

В представленном рисунке 4 визуализированы показатели распределения испытуемых по уровням сформированности навыков письменной речи. Анализ полученных данных свидетельствует о том, что преобладающее большинство обучающихся, а именно 58 %, характеризуются низким уровнем овладения рассматриваемыми умениями. Средний уровень владения письмом продемонстрировали 25 % респондентов, тогда как высокий уровень был зафиксирован лишь у 17 % участников эмпирического исследования.

Данная эмпирическая картина указывает на наличие существенных трудностей у значительного числа обучающихся при выполнении письменных заданий различной степени сложности. Превалирование низкого уровня развития письменной компетенции среди большинства участников (58 %) объективно отражает недостаточную сформированность орфографических, грамматических и стилистических умений, которые, в свою очередь, являются ключевыми компонентами успешного овладения письменной речью. Только четверть обследованных продемонстрировали средний уровень владения письменной деятельностью, что указывает на

частичное усвоение основных языковых норм и правил, однако заявленный уровень самостоятельности и качества письменных работ ещё далёк от оптимального. Высокий уровень сформированности письменных навыков был выявлен у 17 % испытуемых, что свидетельствует о наличии ограниченной группы обучающихся, обладающих свободой и грамотностью письменного выражения мыслей.

Анализ представленных результатов позволяет констатировать наличие выраженных затруднений в овладении навыками письма у большинства участников исследования. Высокий удельный вес низкого уровня владения письменной речью объективно указывает на необходимость пересмотра существующих педагогических подходов и практик преподавания данного вида речевой деятельности: требуется введение дополнительных образовательных технологий и методик, акцентированных на развитие орфографической, пунктуационной и стилистической грамотности обучающихся, а также систематическое включение в учебный процесс разнообразных письменных упражнений тренировочного характера. Особую значимость приобретает индивидуализация образовательных маршрутов, что позволит гибко учитывать стартовый уровень обучающихся, оказывать адресную поддержку и создавать условия для формирования и поддержания высокого уровня внутренней мотивации к совершенствованию письменных умений. В перспективе обоснованным представляется сосредоточение исследовательского и педагогического внимания на разработке и апробации инновационных методических комплексов и дидактических материалов, способствующих качественному развитию письменной компетенции.

На основании проведённого тестирования были выявлены следующие особенности:

- во-первых, зафиксированы специфические ошибки, указывающие на наличие дисграфии, включая, в частности, зеркальное воспроизведение отдельных букв (например, буквы «и»);

- во-вторых, констатировано, что хотя обучающиеся владеют графическим образом букв русского алфавита и способны читать как по слогам, так и целыми словами, они испытывают затруднения в самостоятельном определении звукового состава собственного имени на слух.

Данный факт свидетельствует о недостаточной сформированности фонематического слуха и фонетико-буквенного анализа, что также может рассматриваться как зона ближайшего развития в дальнейшем обучении навыкам письменной речи.

Для изучения **критерия язык общения в семье** было проведено анкетирование родителей. Анкета состояла из 5 вопросов:

1. Гражданство какой страны вы имеете?
2. Сколько лет вы проживаете на территории РФ?
3. Какие языки вы знаете?
4. На каком языке вы общаетесь в семье?
5. Знает ли ребенок родной язык?

Анкетирование проводилось индивидуально. Родители детей-инофонов получили анкеты во время родительского собрания, ответили на вопросы и отдали учителю.

По итогам анкетирования удалось выяснить, что все семьи с детьми-инофонами для общения внутри семьи используют родной язык, данные представлены в приложении 11. Русский язык в качестве общения используют родители на работе и для бытового общения в общественных местах, в то время как дети используют русский язык исключительно в школе.

Для изучения **критерия проявления интереса к общению** мы использовали такой метод, как наблюдение. В ходе наблюдения, мы обращали внимание на несколько факторов:

1. Кто проявляет интерес к общению, т.е. ребенок-инофон инициирует коммуникацию или его одноклассник.

2. Каким образом ребенок-инофон осуществляет процесс общения с учителем.

3. В каких ситуациях ребенок-инофон идет на контакт с окружающими или инициирует его самостоятельно.

Данные исследования представлены на рис. 5.

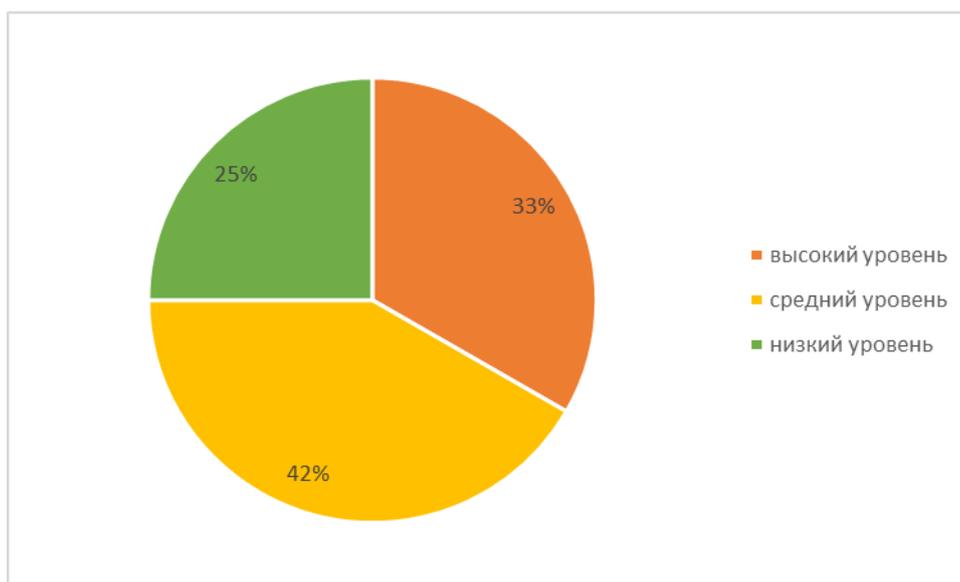


Рис. 5. Проявление интереса к общению на 05.09.2023

Анализ структурных показателей выявил, представленных на рисунке 6 демонстрирует, что к категории участников с высоким уровнем интереса к общению относится 33 % обследованных лиц. Данный показатель является индикатором выраженной коммуникативной активности, свидетельствует о сформированной потребности в установлении и поддержании социальных связей, а также о готовности инициировать и поддерживать межличностные контакты в различных социально-коммуникативных ситуациях.

Наиболее представительную группу (42 %) составили респонденты со средним уровнем интереса к коммуникации. Такая тенденция, вероятно, отражает наличие у них избирательного подхода к организации коммуникативного взаимодействия, а также стремление включаться в

процессы общения преимущественно тогда, когда внешние обстоятельства или психологическое состояние воспринимаются как комфортные, безопасные и благоприятные. Средний уровень интереса к коммуникации может также указывать на устойчивую, но не всегда выраженно проявляемую коммуникативную потребность, реализуемую в определённых, привычных или значимых для личности условиях.

Оставшиеся 25 % участников исследования продемонстрировали низкую степень заинтересованности во включении в коммуникативные практики. Подобная динамика может быть обусловлена либо существующими затруднениями или неуверенностью в процессе установления контактов, либо объективным недостатком мотивации и выраженной необходимости к межличностному взаимодействию. Подобные особенности нередко связаны с воздействием индивидуальных психологических характеристик, спецификой социальной адаптации или неблагоприятными внешними условиями.

Анализ совокупных данных позволяет заключить, что подавляющее большинство респондентов (75 %) проявляют средний или высокий интерес к общению, что указывает на существенный резерв для дальнейшего формирования и развития коммуникативных компетенций в исследуемой группе. Вместе с тем, фиксируется наличие значимой доли респондентов (25 %), испытывающих затруднения или демонстрирующих низкий уровень мотивации к коммуникации. Это обстоятельство подчеркивает актуальность дальнейшего целенаправленного изучения детерминант, влияющих на нивелирование интереса к общению, включая анализ индивидуальных, социально-психологических, культурных и окруженческих факторов, препятствующих полноценному включению личности в коммуникативную деятельность.

Практическая значимость выявленных данных состоит в необходимости разработки и дифференциации специальных программ

поддержки, ориентированных на стимулирование мотивационного компонента и устойчивого интереса к коммуникативной активности у лиц с пониженным уровнем вовлечённости. Важным представляется также формирование гибкой системы стратегий педагогического и социально-психологического воздействия, предусматривающей индивидуальный подход с учётом выявленных особенностей.

По результатам проведённого наблюдения были констатированы следующие особенности:

- во-первых, трудности в установлении и поддержании коммуникативных взаимодействий преимущественно связаны с ограниченным словарным запасом, что существенно тормозит полноценное участие обучающихся в ситуациях общения. В данном случае языковой барьер выступает главным препятствием к активному включению в диалогическую и монологическую деятельность;

- во-вторых, содержательный анализ тематического наполнения общения позволяет отметить их соответствие возрастным особенностям участников, что свидетельствует о наличии возрастных закономерностей формирования интереса к тем или иным аспектам коммуникации.

На основании проведенных исследований по каждому из критериев, нами был проведен общий анализ данных, который представлен в таблице 3.

Таблица 3.

Результаты «входной» диагностики младших школьников инофонов.

Критерии	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
Говорение	0	0%	4	33%	8	67%
Аудирование	3	25%	5	42%	4	33%
Чтение	5	42%	3	25%	4	33%
Письмо	2	17%	3	25%	7	58%

Язык общения в семье	0	0%	0	0%	12	100%
Интерес к общению	4	33%	5	42%	3	25%

В таблице 3 представлены результаты первичной, так называемой «входной» диагностики коммуникативной и языковой компетентности младших школьников-инофонов. Диагностика осуществлялась по ряду значимых критериев: уровень владения русским языком, язык бытового общения в семье, сформированность навыка чтения и аудирования, степень развития письменной речи, а также проявленный интерес к коммуникационной деятельности. Каждый из критериев подвергался качественному и количественному анализу с дифференциацией по трем уровням сформированности (высокий, средний и низкий), наряду с отображением абсолютных и относительных (в процентном соотношении) показателей, что позволяет проследить дистрибутивные особенности развития обозначенных умений и компетенций в исследуемой выборке.

Суммируя полученные результаты, можно заключить, что как общий уровень владения русским языком, так и степень его использования в семейной коммуникации остаются крайне низкими среди большинства младших школьников-инофонов, что существенно осложняет формирование полноценной коммуникативной компетентности. Вместе с тем, отмечается наличие отдельных языковых умений на среднем и высоком уровнях (прежде всего, это относится к чтению и аудированию), что следует рассматривать как ресурс для дальнейшего индивидуализированного развития языковых способностей и поддержания положительной динамики в обучении. Особое внимание, по результатам первичного мониторинга, требует развитие письменной речи, поскольку именно этот аспект оказался наименее сформированным в исследуемой группе.

Весь комплекс данных, полученных на этапе входной диагностики, пока не может рассматриваться учителем в качестве окончательного критерия успешности интеграции инофонов ввиду того, что диагностика не предусматривает полного охвата специфики включения учащихся в русскоязычную образовательную и социокультурную среду. Однако данные показатели могут служить ценным диагностическим основанием для выполнения последующего сравнительно-сопоставительного анализа динамики развития коммуникативных и языковых навыков в начале и в конце учебного года. Это позволит выявить актуальные проблемные зоны, определить спектр затруднений, испытываемых обучающимися инофонами, а также наметить направления адресной коррекционной и поддерживающей работы с целью успешной адаптации в образовательном пространстве.

Диагностические процедуры, проведённые в мае 2024 года, были реализованы с использованием методики, предложенной Ольгой Каленковой и Татьяной Феоктистовой [33]. Для обеспечения сопоставимости и корректности получаемых данных критерии оценивания и диагностические инструменты были идентичны тем, которые применялись в начале учебного года. Важно отметить, что степень сложности заданий была иной. Это обеспечило возможность проследить динамику изменений речевой компетентности и коммуникативных навыков обучающихся-инофонов в ходе первого года обучения, а также выявить наиболее проблемные аспекты адаптационного и образовательного процесса для дальнейшего их изучения и последующей педагогической коррекции.

Для изучения критерия **говорение** было проведено собеседование, состоящее из нескольких групп:

1. Вопросы о себе.
2. Составить рассказ по картинке «Урок».
3. На основе рассказа учителя составить такой же, но только про другого человека.

4. Ориентация в пространстве.

5. Рассказ о своем дне.

Собеседование проводилось в очной форме индивидуально с каждым обучающимся.

Результаты исследования представлены на рис. 6.

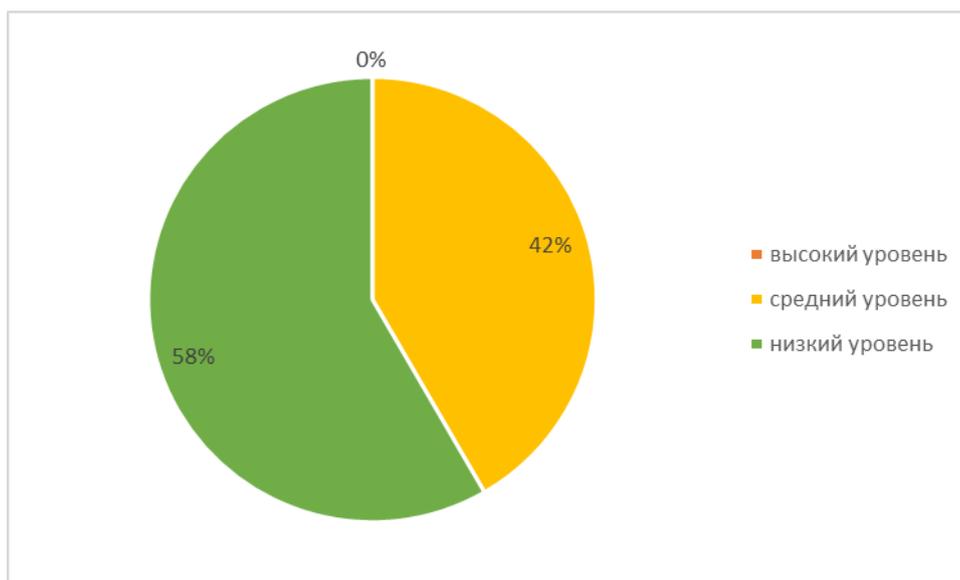


Рис. 6. Уровень владения говорением как видом речевой деятельности на 20.05.2024

В результате анализа результатов, представленных на рисунке 6, выявлены определённые закономерности, обладающие высокой значимостью для всесторонней оценки эффективности современных педагогических практик, применяемых в процессе обучения и социализации обучающихся с иноязычной образовательной средой в российских школах.

Прежде всего, следует отметить, что подавляющее большинство учеников с несформированной русскоязычной компетентностью (58 %) по итогам завершившегося учебного года демонстрируют низкий уровень владения русским языком.

В то же время 42 % обучающихся классифицированы в группе, продемонстрировавшей средний уровень овладения русским языком, что отражает наличие положительных тенденций развития отдельных аспектов

речевой деятельности. Однако отсутствие представителей с высоким уровнем языковой и коммуникативной компетентности указывает на сохраняющиеся дефициты, препятствующие сформированности у учащихся устойчивых навыков функционирования в образовательной среде на русском языке. Полученные данные свидетельствуют о том, что достижение высокого уровня владения языком среды требует дальнейшей целенаправленной работы и поиска новых, комплексных методических решений, направленных на формирование полноценной языковой картины мира у обучающихся-инофонов.

Проведённый анализ позволяет констатировать, что не зафиксировано ни одного случая достижения высоких показателей коммуникативной компетенции, что, с одной стороны, подтверждает выдвинутую ранее гипотезу о необходимости интенсификации языковой среды, а с другой – демонстрирует недостаточную результативность имеющихся программ лингвистического сопровождения. Применительно к данной ситуации обоснована актуальность разработки и последующего внедрения новых, более адресных и практико-ориентированных педагогических подходов, которые позволили бы осуществлять всестороннюю поддержку процесса интеграции обучающихся и ускорить их адаптацию к предметной и языковой среде.

В рамках проведённого исследования были установлены следующие характерные особенности речевого функционирования школьников-инофонов:

- во-первых, для большинства обучающихся характерно использование элементарной, ограниченной лексики, отсутствие вариативности в речевых оборотах и минимальное употребление сложных грамматических конструкций, что прямо свидетельствует о невысоком уровне языкового развития;

- во-вторых, значительное количество трудностей связано с пониманием и употреблением пространственных предлогов («в», «перед», «под», «на»), что затрудняет операции смыслового анализа, связанные с идентификацией местоположения объектов, и отрицательно сказывается на развитии когнитивных умений;

- в-третьих, анализ речевой деятельности показал, что обучающимся трудно проводить соотнесение личных местоимений в контексте формирования связных высказываний, в том числе при переходе от первого лица к третьему лицу, что указывает на недостаточное овладение базовыми принципами построения текста;

- в-четвёртых, зафиксированы затруднения в осмыслении и употреблении лексики, обозначающей временные промежутки («утро», «день», «вечер», «ночь»), что негативно сказывается на формировании целостной картины мира и затрудняет успешную коммуникацию в различных речевых ситуациях.

В целом анализ совокупности полученных сведений свидетельствует о том, что исходный уровень владения русским языком у инофонов требует существенной коррекции. Очевидна необходимость усиления методической базы, разработки новых программ поддержки и поэтапного внедрения их в учебный процесс, что позволит обеспечить более высокий уровень языковой и коммуникативной успешности, создать условия для органичного включения инофонов в образовательное пространство и повысить качество обучения в целом.

Для изучения критерия **аудирование** с обучающимися было проведено тестирование. Педагог читал текст, состоящий из 4 предложений. После было задано 4 вопроса с вариантами ответов – задача учащегося была прослушать текст и ответить на вопросы после него.

Данные по исследованию представлены на рис. 7.

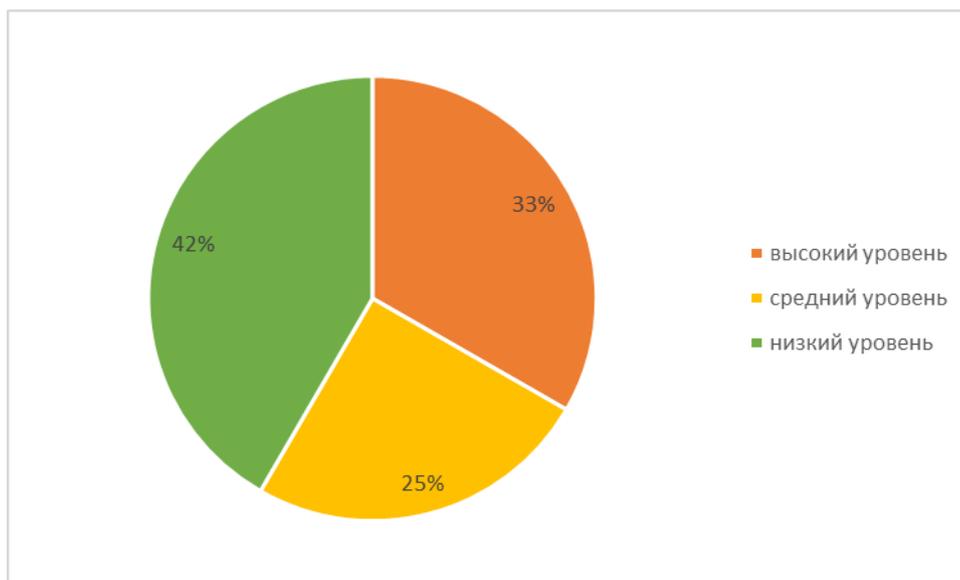


Рис. 7. Уровень владения аудированием как видом речевой деятельности на 20.05.2024

На основании представленных данных, отражающих уровень владения навыком аудирования среди обучающихся в мае 2024 года, можно сделать следующие выводы.

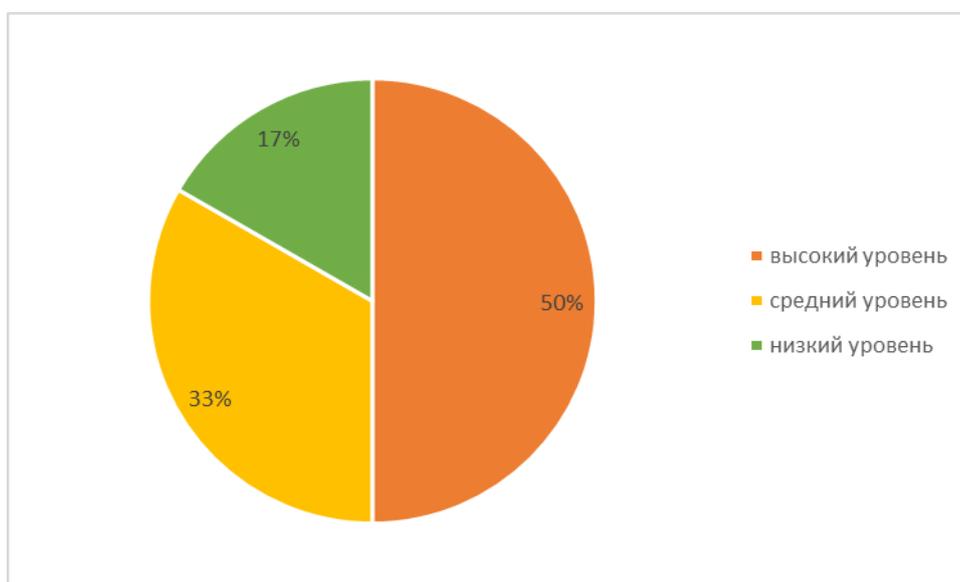
Доля обучающихся с высоким уровнем владения навыком аудирования составляет 33 %, что свидетельствует о наличии у трети выборки прочных и сформированных аудитивных умений. Это может быть обусловлено эффективностью применяемых педагогических технологий, а также высокой мотивацией отдельных учащихся. Вместе с тем группа, демонстрирующая средний уровень, составляет 25 % от общего числа, что указывает на частичную сформированность навыка, однако требует корректировки как методических подходов, так и индивидуального сопровождения с целью устранения выявленных пробелов в понимании аудируемого материала.

Наиболее значительной является доля обучающихся с низким уровнем сформированности навыка аудирования – 42 %, что позволяет сделать вывод о наличии существенных трудностей у значительной части исследуемой выборки. Данный результат указывает на актуальность разработки и внедрения дополнительных поддерживающих и коррекционных программ,

направленных на повышение понимания устной речи, а также на необходимость регулярного мониторинга и индивидуализации процесса обучения аудированию.

Таким образом, проведённый анализ демонстрирует, что хотя более половины обучающихся смогли достичь среднего и высокого уровней владения аудированием, в структуре выборки преобладает группа с низким уровнем сформированности данного навыка. Это свидетельствует о критической необходимости усиления методической работы в данном направлении, поиска новых образовательных стратегий и реализации системного подхода к повышению эффективности преподавания аудирования.

Изучение критерия **навыка чтение** проводилось в течение всего учебного года. В начале каждого месяца проводилась проверка техники чтения. Все результаты представлены на рис. 8.



**Рис. 8. Уровень владения чтением как видом речевой деятельности
20.05.2024**

Анализ рисунка 8 демонстрирует, что половина обучающихся (50 %) достигла высокого уровня сформированности навыка чтения. Существенная часть респондентов (33 %) показала средний уровень владения данным

навыком, тогда как низкий уровень зафиксирован лишь у 17 % от общего числа участников исследования.

Полученные результаты свидетельствуют о наличии положительной динамики и эффективности применяемых педагогических технологий в формировании и развитии навыка чтения. Высокий удельный вес обучающихся с успешным уровнем владения данным навыком подтверждает успешность выбранных образовательных стратегий. Вместе с тем сохранение доли обучающихся с низким уровнем (17%) указывает на необходимость дальнейшей индивидуализации образовательного процесса, создания специальных корректирующих программ и усиления дифференцированной работы с данной категорией учащихся.

Таким образом, на основании проведённого анализа установлено, что большинство обучающихся демонстрирует высокий и средний уровни сформированности навыка чтения, что является показателем результативности педагогической деятельности. В то же время выявленная доля респондентов с низким уровнем подтверждает целесообразность дальнейших поисков и внедрения инновационных методик, направленных на повышение эффективности обучения чтению и поддержку учащихся, испытывающих трудности в овладении данным навыком.

На основании этого исследования можно говорить о том, что практически все овладели навыком чтения. Каждый из школьников увеличивал свою скорость чтения в течение учебного года.

Для изучения навыка **письма** было предложено обучающимся написать текст.

Данные по исследованию представлены на рис. 9.

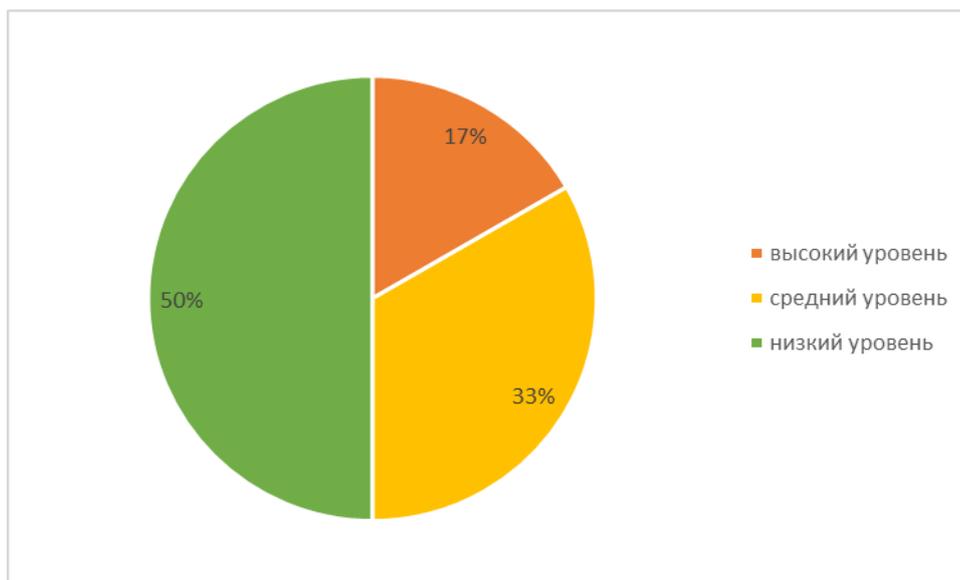


Рис. 9. Уровень владения письмом как видом речевой деятельности на 20.05.2024

Исходя из рисунка 9, большая часть участников исследования (50 %) характеризуется низким уровнем сформированности навыка письма. Средний уровень владения данным навыком продемонстрировали 33 % обучающихся, и лишь 17 % показали высокий уровень письменной компетенции. Подобное распределение свидетельствует о существенных затруднениях, испытываемых половиной выборки на этапе овладения письменной речью, что указывает на системные проблемы в организации учебного процесса, а также возможные пробелы в ранее сформированных языковых умениях.

Наличие сравнительно небольшой доли испытуемых с высоким уровнем, при значительном числе обучающихся с низкими результатами, позволит заключить о недостаточной эффективности существующих методов обучения письму. Совокупность полученных результатов подтверждает необходимость оптимизации программно-методического сопровождения, внедрения интерактивных методик, персонализированного подхода, а также регулярного мониторинга динамики формирования навыка письма у обучающихся. Кроме того, обоснован приоритет дальнейшей работы по

снижению доли участников с низкими результатами через организацию целевых коррекционно-развивающих мероприятий.

В целом, обнаруженное распределение уровней владения навыком письма свидетельствует о востребованности системных изменений в образовательной среде и подтверждает актуальность проведения дополнительных исследований, направленных на выявление и устранение факторов, препятствующих формированию необходимого уровня письменной компетенции.

Ровно половина обучающихся списала текст с большим количеством ошибок, т.е. это может свидетельствовать о том, что школьники не до конца овладели графическим написанием букв, а также пониманием различий между всеми буквами русского алфавита.

Для изучения критерия **проявление интереса** к общению мы использовали наблюдение. Наблюдение также, как и в первый раз проводилось за несколькими параметрами:

1. Кто инициирует процесс коммуникации. Обучающиеся-инофоны взаимодействуют только друг с другом или школьники-инофоны вступают в общение со всеми одноклассниками.

2. Коммуникация с учителем. Общение по теме урока или общение на отвлеченные темы. Затекает ли школьник-инофон самостоятельно диалог.

3. Ситуации общения. Школьники-инофоны общаются исключительно только в процессе учебных занятий или общение происходит на темы, соответствующие их интересам и возрасту.

Данные по исследованию представлены на рис. 10.

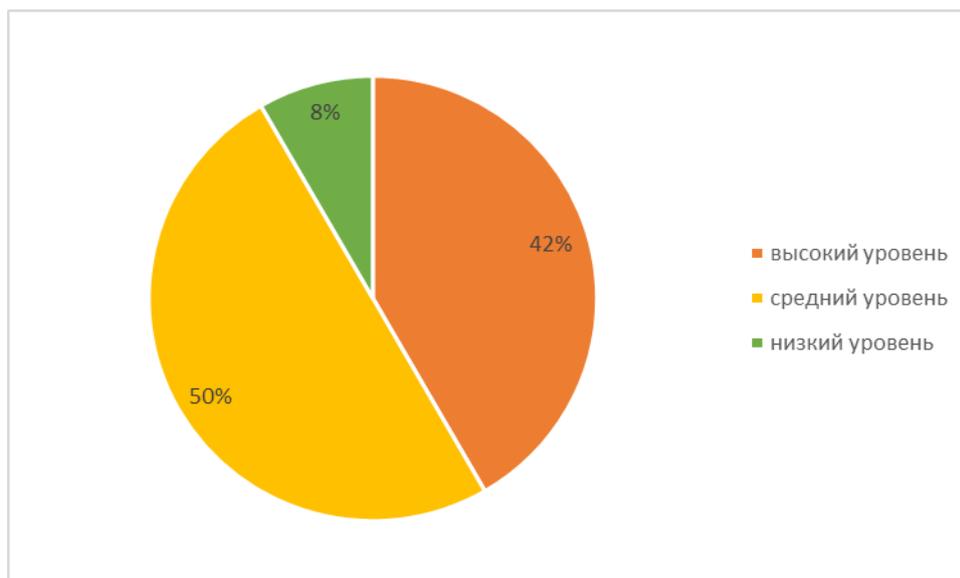


Рис. 10. Проявление интереса к общению на 20.05.2024

Анализ представленных данных, отражённых на рисунке 10, позволяет сделать ряд важных выводов относительно состояния мотивации к коммуникации среди испытуемых. Согласно результатам, основная часть респондентов (50 %) характеризуется средним уровнем интереса к общению. Вместе с тем, значительная доля опрошенных (42 %) демонстрирует высокий интерес к коммуникационному взаимодействию, что указывает на выраженную положительную динамику формирования мотивационных характеристик в данной сфере. Низкий уровень интереса к общению зафиксирован лишь у 8 % участников исследования, что свидетельствует о незначительной представленности этой группы.

Таким образом, обобщая полученные данные, можно заключить, что в мае 2024 года у большинства респондентов (92 % в совокупности) отмечается средний или высокий уровень интереса к общению. Подобное распределение свидетельствует об эффективном воздействии образовательных и социокультурных факторов, направленных на стимулирование позитивного отношения к коммуникации. Однако наличие даже небольшого процента лиц с низким уровнем интереса указывает на необходимость дальнейших целенаправленных мероприятий по их

включённости в процесс социального взаимодействия, а также по созданию условий для преодоления потенциальных коммуникативных барьеров.

В заключение, выявленная структура интереса к общению отражает как позитивные тенденции в развитии коммуникативной мотивации, так и сохраняющуюся актуальность задач по индивидуализации поддержки и профилирования работы с группой обучающихся, имеющих заниженный интерес к межличностным контактам.

Изучение этого критерия позволяет говорить о том, что школьники-инофоны заинтересованы в коммуникации. Часто сами (42, 0%) инициируют взаимодействие со сверстниками и учителем, половина обучающихся принимает участие в общении, но пока не всегда самостоятельно могут организовать это общение.

На основании проведенных исследований по каждому из критериев, нами был проведен общий анализ данных, который представлен в таблице 4.

Таблица 4.

Результаты диагностики исходного уровня владения основными видами речевой деятельности младшими школьниками инофонами в мае 2025 г.

Критерии	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
Говорение	0	0%	5	42%	7	58%
Аудирование	4	33%	3	25%	5	42%
Чтение	6	50%	4	33%	2	17%
Письмо	2	17%	4	33%	6	50%
Язык общения в семье	0	0%	0	0%	1 2	100%
Интерес к общению	5	42%	6	50%	1	8%

Результаты комплексного анализа эмпирических данных, полученных в ходе исследования специфики формирования русскоязычной компетентности и мотивационных установок у младших школьников-инофонов, выявили ряд закономерностей, требующих подробного рассмотрения и последующей педагогической интерпретации.

Отсутствие респондентов с высоким уровнем владения устной речью является значимым индикатором выраженных затруднений данной возрастной группы в овладении базовой речевой деятельностью на русском языке. В структуре исследуемой выборки только 42 % учащихся демонстрируют средний уровень сформированности навыков устного высказывания, тогда как преобладающая доля школьников (58 %) обнаруживает функционирование на низком уровне владения данным видом деятельности. Подобная диспропорция указывает на объективную необходимость совершенствования образовательных технологий и внедрения адресных программ поддержки развития устной речи у младших школьников данной категории.

100 % использование нерусского языка в семейно-бытовой коммуникации свидетельствует об отсутствии в домашнем окружении языковой среды, благоприятствующей становлению и закреплению коммуникативных умений на русском языке. Следовательно, семья не может рассматриваться в качестве компенсаторного ресурса, что возлагает основную ответственность за формирование языковой компетентности на образовательные организации. В этой связи особенно остро встает задача создания в школе искусственно поддерживаемой, насыщенной речевой среды.

Анализ характеристик сформированности навыков чтения показывает значительную вариативность результатов: высокий уровень демонстрируют 50% испытуемых, что свидетельствует о частичном успехе усилий педагогов. Вместе с тем для 33 % выявлен средний, а для 17 % – низкий уровень

овладения чтением. Очевидна тенденция, согласно которой навык чтения развивается динамичнее, чем устная речь, что, вероятно, связано как с особенностями учебных программ и методического обеспечения, так и с преимуществом индивидуализированного подхода некоторых учителей к формированию навыка смыслового чтения.

Аналогичная ситуация прослеживается в освоении аудирования: 33% школьников способны воспринимать и понимать устную речь на высоком уровне, 25% располагаются на среднем уровне, однако значительная доля (42%) испытывает трудности в этой сфере. Это состояние интерпретируется как барьер не только для полноценной коммуникативной деятельности, но и для дальнейшего усвоения учебных знаний, поступающих преимущественно в устной форме.

Навыки письменной речи у большинства учащихся также остаются недостаточно сформированными: высокий уровень выявлен лишь у 17 % обучающихся, тогда как средний и низкий зафиксированы у 33 % и 50 % соответственно. Это свидетельствует о необходимости корректировки образовательного процесса с акцентом на развитие орфографической и грамматической грамотности, понимания структуры письменного высказывания и овладения письменными формами коммуникации.

Положительная динамика наблюдается в отношении мотивационно-эмоционального компонента: высокий интерес к речевому взаимодействию обнаружен у 42 % респондентов, средний – у 50 %, низкий – только у 8 %. Преобладание положительно настроенных школьников создаёт перспективу для стимулирования языковой активности и эффективной реализации педагогических стратегий, опирающихся на внутреннюю мотивацию детей.

Суммируя анализ представленных результатов, можно заключить, что у младших школьников-инофонов относительно высокие показатели наблюдаются в области интереса к общению и навыков чтения, в то время как наибольшие трудности проявляются в овладении устной речью,

аудированием и письмом. Ключевым фактором указанных проблем выступает дефицит русскоязычной поддержки в бытовой среде, что определяет приоритетные векторы дальнейшей педагогической деятельности: активизация работы по развитию устного и письменного языкового выражения, целенаправленное создание условий для экстенсивной языковой практики, а также использование сформированной мотивационной базы учащихся как ведущего ресурса реализации образовательных программ и индивидуальных коррекционных стратегий.

Проведённая диагностика уровня владения различными видами речевой деятельности позволила сделать следующие обобщённые выводы:

- во-первых, среди испытуемых не зафиксировано случаев регулярного использования русского языка в домашнем пространстве, обусловленного отсутствием владения им со стороны старшего поколения, что ограничивает возможности естественной языковой практики;

- во-вторых, наиболее существенные трудности инофоны испытывают при выполнении заданий на говорение и аудирование, что затрудняет процессы адаптации к школьному обучению и интеграции в детские коллективы;

- в-третьих, хотя навыки чтения в целом сформированы, часто отмечаются случаи поверхностного или механического восприятия текста, что препятствует полноценному пониманию прочитанного и усвоению учебной информации;

- в-четвертых, несмотря на общее овладение навыком письма, обучающиеся сталкиваются со значительными затруднениями в грамматически правильном и структурированном оформлении письменных высказываний, что свидетельствует о недостаточной сформированности орфографических, пунктуационных и морфологических умений.

Резюмируя, выявленные особенности владения русским языком в исследуемой группе подчеркивают необходимость внедрения комплекса

педагогических мероприятий, направленных на всестороннее совершенствование языковых компетенций и расширение возможностей коммуникации младших школьников-инофонов в условиях образовательного учреждения.

В таблице 5 представлены результаты исследования в сентябре 2023 г. и мае 2024 г..

Таблица 5.

Сравнительно-сопоставительный анализ входной диагностики в сентябре 2023 г. и исходной диагностики в мае 2024 г.

Критерии	Уровни											
	Высокий				Средний				Низкий			
	Сен. 2023 г.		Май 2024 г.		Сен. 2023 г.		Май 2024 г.		Сен. 2023 г.		Май 2024 г.	
	кол -во чел .	%										
Говорение	0	0%	0	0%	4	33,33 %	5	41, 67%	8	66, 67%	7	58,33 %
Аудирован ие	3	25%	4	33,33 %	5	41,67 %	3	25%	4	33,33 %	5	41,67 %
Чтение	5	41,67 %	6	50%	3	25%	4	33,33 %	4	33,33 %	2	16,67 %
Письмо	2	16,67 %	2	16,67 %	3	25%	4	33,33 %	7	58,33 %	6	50%
Язык общения в семье	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Интерес к общению.	4	33,33 %	5	41,67 %	5	41,67 %	6	50%	3	25%	1	8,33%

По результатам входной и итоговой диагностики уровня сформированности отдельных компонентов языковой компетенции у младших школьников-инофонов (учебный период с сентября 2023 года по

май 2024 года) были получены значимые эмпирические сведения, позволившие выявить как положительные сдвиги, так и сохраняющиеся проблемы в овладении русским языком как неродным.

Исходные диагностические данные сентября 2023 года свидетельствуют об отсутствии среди обучающихся лиц с высоким уровнем владения устной русской речью, при обнаруженном преобладании низкого уровня сформированности данного компонента (67 %) и относительно небольшой доле учащихся со средними достижениями (33 %). К концу учебного года результативность деятельности педагогического коллектива по стимулированию роста устноречевых компетенций нашла отражение в сдвиге процента учеников, достигших среднего уровня – их доля увеличилась до 67 %, однако показатель владения продуктивной речью на высоком уровне по-прежнему оставался нулевым. Это демонстрирует наличие устойчивых затруднений при формировании сложных речевых навыков и указывает на необходимость углублённых педагогических воздействий, ориентированных на активизацию речемыслительной деятельности младших школьников.

В ходе анализа изменений языковой среды установлено, что за весь исследуемый период ни один ученик не сообщил о применении русского языка в качестве основного средства семейного общения. Такая неизменность доминанты родного языка в домашних условиях существенно ограничивает возможности стихийного языкового погружения и требует особого учёта при построении индивидуальных образовательных траекторий; именно отсутствие многоканальной языковой практики вне школьной среды сдерживает формирование практической и коммуникационной функции русского языка у детей-инофонов.

Изучение динамики освоения техники чтения показало позитивные изменения. Число обучающихся, демонстрирующих высокий уровень, увеличилось с 41,67 % до 50 %, одновременно уменьшилась доля детей с

низким уровнем развития данного навыка (с 33,33 % до 16,67 %). Незначительное снижение средней группы обусловлено преимущественно переходом отдельных учащихся в группу с более высокими достижениями. Результаты свидетельствуют о действенности педагогических мер, направленных на интенсификацию процесса обучения чтению в условиях поликультурного образовательного пространства. Тем не менее, наличие определенной категории школьников, испытывающих трудности, определяет целесообразность дальнейшей индивидуализации содержания коррекционно-развивающей работы.

По критерию аудирования была зафиксирована заметная, но неравномерная динамика: процент учеников с высоким уровнем восприятия на слух увеличился с 25 % до 33,33 %, при этом численность детей с низким уровнем увеличилась (с 33,33 % до 41,67 %), а средний уровень практически не претерпел изменений. Это позволяет сделать вывод о частичной успешности предпринимаемых педагогических интервенций в области развития навыков аудирования, однако в контексте преобладания национального языка в бытовом общении существенная доля обучающихся продолжает испытывать трудности в различении и понимании русской речи на слух. В ряде случаев это обусловлено фонетическими особенностями родного языка (отсутствием ряда звуков и различиями в просодии), тормозящими сформированность фонематического слуха и слухового внимания.

Динамика по развитию письменной речи носит умеренно-позитивный характер. Доля учеников с высоким уровнем письменной компетенции возросла с 16,67 % до 25 %, а количество детей с низким уровнем, напротив, снизилось с 58,33 % до 41,67 %. Вместе с тем следует отметить, что большинство детей демонстрируют неуверенность в процессе построения письменных текстов на русском языке, что обусловлено как комплексностью

усваиваемых орфографических и морфологических норм, так и дефицитом модели письменного взаимодействия вне образовательных учреждений.

Мотивационный аспект также претерпел изменения: интерес к общению на русском языке на старте составлял 33,33 % на высоком уровне, к концу учебного года доля детей с выраженной коммуникативной мотивацией выросла до 41,67 % при существенном снижении числа обучающихся с низким уровнем интереса (до 8,33 %). Эти данные указывают на эффективность учебных мероприятий, направленных на развитие устойчивой познавательной заинтересованности и потребности в реализации речевой активности посредством проведения социально-коммуникативных практик.

Обобщая, результаты сравнительно-сопоставительного анализа указывают на наличие позитивной динамики по большинству оценочных критериев, что выражается в росте численности детей со средним и высоким уровнем освоения языковых компетенций, а также сокращении доли обучающихся, испытывающих значительные трудности. При этом сохраняется ряд объективных затруднений, среди которых доминируют недостаточность практики русского языка во внеурочной и семейной среде, медленный прогресс в развитии продуктивной устной и письменной речи.

На основании выявленных особенностей представляется необходимым дальнейшее совершенствование образовательного процесса инокультурных учеников на основе использования активных коммуникативных техник, организации речевых ситуаций за пределами классных занятий, а также реализации индивидуализированных программ развития с акцентом на взаимосвязь аудирования и говорения как ключевых компонентов успешной языковой социализации.

В частности, степень развития аудитивных и устноречевых умений представляется тесно сопряжённой: формирование навыка аудирования способствует накоплению лексического запаса, овладению типичными грамматическими моделями и развитию коммуникативной догадки, что, в

свою очередь, служит основой для овладения продуктивной речью. Таким образом, программно-методическое обеспечение речевого развития школьников-инофонов целесообразно выстраивать на диалогово-ориентированных технологиях обучения, приоритетно направленных на развитие навыков восприятия и продуцирования устной речи в процессах двустороннего и многостороннего общения, что позволит обеспечить более высокую результативность владения русским языком как средством интеграции и социокультурной адаптации в школьном коллективе.

2.2. Опытно-экспериментальная программа развития речи у младших школьников-инофонов

Проведённый констатирующий эксперимент, результаты которого приведены во второй главе, параграфе 2.1, продемонстрировал необходимость целенаправленной работы по развитию навыков аудирования и говорения у данной категории обучающихся.

Динамику развития именно этих видов речевой деятельности трудно признать позитивной.

Для обоснования отбора эффективных средств, способствующих развитию у младших школьников-инофонов устных видов речевой деятельности, нами был проведен опрос учителей начальных классов, по вопросам организации работы с инофонами в условиях полиэтнического класса. Опрос показал, что

- 80 % респондентов размещают детей-инофонов либо изолированно (на задних партах, отдельно от основной массы класса), либо группируют их исключительно с другими инофонами;

- в процессе организации учебной деятельности подавляющее большинство опрошенных (90 %) не реализует целенаправленных педагогических стратегий по активному вовлечению инофонов в

образовательное взаимодействие, предоставляя больше внимания детям с выраженной учебной мотивацией.

- в контексте реализации проектной деятельности, 70 % учителей целенаправленно ограничивают участие инофонов в коллективных заданиях, аргументируя это недостаточной самостоятельностью последних и их неспособностью к выполнению проектной работы без прямой поддержки и сопровождения.

Результаты опроса указывают на необходимость ориентации во время учебных занятий на формирование у младшего школьника-инофона устной диалогической речи, которая, с одной стороны, послужит средством развития устных видов речевой деятельности, а с другой – станет способом вовлечения школьника в процесс общения с одноклассниками и учителем.

В качестве основы проектирования программы речевого развития мы выбрали учебный диалог. Выбор обусловлен его эффективностью не только с точки зрения достижения определённых образовательных результатов (овладения навыками и усвоения знаний), но и благодаря его способности обеспечивать полноценный процесс мыслительной деятельности, продуктивного взаимодействия, поиска оптимальных решений, аргументации и обоснования собственной позиции [10, 19]. В научной литературе (Р. Александер, Н. Мерсер, Л. Ресник, К. Руби и др.) подчёркиваются преимущества учебного диалога по сравнению с традиционными педагогическими технологиями. Отмечается, что активное включение учащихся в процесс обсуждения вопросов и решения образовательных задач способствует не только обмену мнениями и взглядами, но и формирует условия для совместного поиска решений и усвоения необходимого содержания [86, 87, 88].

Мы предположили, что учебный диалог как «субъект-субъектное взаимодействие между учащимися и учащимися с учителем» [55] может стать

эффективным средством развития речевой деятельности младших школьников инофонов.

В рамках реализации разрабатываемой программы предполагается интеграция диалоговых форм в классно-урочную систему начального звена, охватывающую основные учебные предметы: русский язык, математику, литературное чтение, окружающий мир, труд, изобразительное искусство. Такой подход позволяет реализовать межпредметные связи и способствует формированию единой коммуникативной среды. Предполагается, что сформированная посредством учебного диалога коммуникативно-ориентированная образовательная среда будет включать всех обучающихся инофонов и обеспечит дифференцированный подход с учётом индивидуальных особенностей уровня языковой компетенции и речевого развития каждого младшего школьника.

Цель программы: развитие устных видов речевой деятельности младших школьников инофонов.

Задачи программы:

1. Создание условий для обучения ведению учебного диалога.
2. Развитие навыка аудирования учебной информации (восприятие и анализ устной речи);
3. Развитие говорения (умение отвечать и задавать вопросы, диалог при выполнении совместных действий, элементарное рассуждение)
4. Обогащение словарного запаса.

В основу реализации данной программы положены принципы трёх взаимодополняющих подходов:

- коммуникативного, предполагающего активное использование языка как средства реального взаимодействия и обеспечения приоритета коммуникации в образовательном процессе;

- личностно-ориентированного, предусматривающего учёт индивидуально-психологических, языковых и речевых особенностей каждого школьника-инофона со стороны педагога;

- деятельностного, реализуемого через вовлечение обучающихся в разнообразные формы активной учебной деятельности, обеспечивающих формирование необходимых компетенций путём личного участия и апробации.

Обучение младших школьников-инофонов включало в себя следующие этапы:

1. Обучение постановке вопросов;
2. Обучение работе в парах и группе;
3. Обучение предъявлению готового высказывания, подготовленного в процессе групповой работы.

В результате внедрения данной программы планируется достижение следующих образовательных **результатов**:

1. Учащиеся овладеют целенаправленным выделением основной информации из устных текстов.
2. Школьники научатся формулировать содержательные и развернутые ответы на вопросы, опираясь на услышанную информацию.
3. Обучающиеся будут способны адекватно и последовательно выражать собственные мысли устно, с учетом условий и контекста коммуникации.
4. Обогатится словарный запас, что позволит детям-инофонам не только освоить учебную программу, но и уверенно функционировать в социокультурном взаимодействии.

Применяемые модели использования учебного диалога отобраны с учетом эффективности их использования в младшем школьном возрасте, интегрированы в содержание основных учебных дисциплин и входят в состав авторской учебно-методической комплектации «Школа России» для второго

класса. Такой целостный подход гарантирует комплексность, преемственность и высокую адаптивность процесса речевого развития, соответствующего современным требованиям федерального стандарта.

Таблица 6.

Модели реализации учебного диалога в рамках речевого развития младших школьников инофонов

Вид диалога	Цель	Содержание	Модель	Форма	Пример
Диалог с вопросами на понимание и уточнение	Обучение умению отвечать и задавать вопросы учителю, однокласснику	Знания, правила, понятия, факты.	<u>Модель 1.</u> Ученик-инофон отвечает на вопрос.	Индивидуальная с учителем.	Приложение 12.
			<u>Модель 2.</u> Ученик-инофон задает вопрос.	Работа в паре.	Приложение 14.
			<u>Модель 3.</u> Ученик-инофон должен создать речевой продукт.	Работа в команде.	Приложение 16.
Диалог с опорой на ключевые слова, на изображения, на аудио и видео материал.	Обучение устному высказыванию. Обогащение и уточнение словарного запаса	Описанные ситуации, явления, действия, предметы, люди, эмоции.	<u>Модель 1.</u> Ученик-инофон отвечает на вопрос.	Индивидуальная с учителем.	Приложение 18.
			<u>Модель 2.</u> Ученик-инофон	Работа в паре.	Приложение 20.

			задает вопрос.		
			<u>Модель 3.</u> Ученик-инофон должен создать речевой продукт.	Работа в команде.	Приложение 22.
Диалог социального взаимодействия	Научить взаимодействию в различных социальных ситуациях и регулировать свое поведение.	Правила поведения, взаимоотношения, способы разрешения конфликтов.	<u>Модель 1.</u> Ученик-инофон отвечает на вопрос.	Индивидуальная с учителем.	Приложение 24. Приложение 25.
			<u>Модель 2.</u> Ученик-инофон задает вопрос.	Работа в паре.	Приложение 26.
			<u>Модель 3.</u> Ученик-инофон должен создать речевой продукт.	Работа в команде.	Приложение 27.

Под **диалогом с вопросами на понимание** мы подразумеваем такую форму организации взаимодействия субъектов образовательного процесса, которая будет реализовываться в вопросно-ответной форме, т.е. вопросы может задавать как учитель, так и школьник-инофон, соответственно отвечать на эти вопросы также будет либо учитель, либо школьник инофон.

В основе этого диалога лежит предметное содержание, т.е. знания, понятия, правила, факты.

Цель этого диалога заключается в осознании, понимании и ориентации среди множества понятий и правил знаниевой части образовательного процесса. В связи с этой целью, задачами диалога будут:

- актуализировать имеющиеся знания;
- контролировать степень понимания и усвоения знаний;
- закреплять имеющиеся знания.

Особенности этого вида диалога заключаются в следующем: во-первых, языковая доступность, т.е. используются простые грамматические конструкции, а также многократное повторение этих формулировок из урока в урок, во-вторых, учитывается индивидуальный уровень каждого обучающегося интонация, т.е. вопросы постепенно усложняются, а также при возникновении сложности в понимании – вопросы перефразируются или упрощаются, в-третьих, происходит ориентация на развитие коммуникативных навыков, т.е. вопросы задаются не только открытые, требующие ответов «да» или «нет», а также закрытые вопросы, стимулирующие школьников к рассуждениям и аргументации своей позиции.

Диалог с опорой на визуальную и аудиальную опору предполагает такую форму организации взаимодействия, при которой ситуация общения строится вокруг какого-то объекта (предмет, картинка, ситуация, видео, аудио), являющая опорой для коммуникации. В этой ситуации элемент опоры является стимулом, активизирующим речевые навыки.

Целью этого диалога является создание условий развития коммуникативных навыков, используя конкретные визуальные материалы. В соответствии с этой целью, задачи будут следующими:

- побудить и стимулировать обучающегося к общению;
- обогащать словарный запас школьника инофона;
- формировать грамматически правильную речь.

В качестве основных характеристик диалога с опорой можно выделить, во-первых, наличие визуализации, в качестве которой выступают опорные слова, изображения, видео или аудиофайлы, во-вторых, наличие контекста, т.е. опорный материал создает условия, в который школьнику легче понять какую-либо информацию, в-третьих, практическая направленность, т.е. у школьника инофона развиваются навыки описания, объяснения, сравнения, аргументации, в-четвертых, гибкость, т.е. возможность использования на любом предмете.

Диалог социального взаимодействия можно рассмотреть, как форму организации взаимодействия, при которой особую значимость будут иметь не знания, а умение выразить свои чувства и обменяться опытом с окружающими.

Целью такой формы диалога создать условия благоприятной атмосферы, при которой школьники будут выражать свои эмоции, а также укреплять взаимоотношения с окружающими на основе обмена чувствами. В качестве задач можно выделить следующие:

- научить здороваться и прощаться;
- научить использовать вежливые слова;
- научить уважительно относиться к собеседнику;
- научить слушать собеседника;
- научить задавать вопросы и отвечать на них;
- научить работать в группе и в парах;

- научить выражать свои эмоции.

В качестве отличительных признаков этого диалога можно отметить следующее, во-первых, основа диалога взаимоотношения, т.е. происходит работа над установлением и поддержанием контакта, во-вторых, отсутствие жестких правил и ограничений, т.е. мы не можем осуждать какие-то эмоции и чувства ребенка, а также не можем запрещать их выражать, в-третьих, взаимоуважение, в-четвертых, взаимность, т.е. каждый из участников общения в равной степени высказывает свою позицию, выражает свое отношение по какому-либо вопросу.

Стоит отметить, что несмотря на разную направленность этих диалогов, цель одна – развить коммуникативные навыки. В соответствии с этой целью, мы выделили три модели взаимодействия.

Модель 1. Ученик-инофон отвечает на вопрос. В качестве субъектов выступают учитель и ученик инофон. Цель этой модели заключается в том, чтобы отследить понимание инофоном каких-либо явлений. Эта модель включает в себя несколько этапов:

1. Ученику задается вопрос, т.е. обучающийся его услышал;
2. Ученик старается понять смысл вопроса;
3. Ученик занимается поиском ответа на этот вопрос, т.е. он либо вспоминает ответ по памяти, либо ищет ответ на вопрос в учебнике или тетради;
4. Формулирование ответа (внутренний процесс), т.е. после того, как ответ был найден, школьник про себя выстраивает предложение, отражающее ответ на заданный ранее вопрос;
5. Представление ответа, т.е. школьник инофон произносит в устной речи сформулированный ответ.

Важно говорить о том, что, если у школьника инофона возникают сложности при ответе на вопрос, учитель начинает задавать наводящие вопросы, использует более простую лексику, а также перефразирует вопросы, чтобы создать условия для успешного ответа инофоном на вопрос.

Модель 2. Ученик-инофон задает вопрос. В качестве субъектов выступают система взаимодействия учитель и ученик-инофон или ученик-инофон и ученик. В этой модели ученик-инофон выступает в качестве инициатора получения знаний. Целью этой моделью становится научить младшего школьника-инофона добывать знания самостоятельно через умение задавать вопросы. Эта модель также включает в себя несколько этапов:

1. Осознание недостаточности знания или недостаточности понимания;
2. Принятие решения о том, чтобы задать вопрос, т.е. волевое осознание того, что сам не справляется и ему нужна помощь, а чтобы помощь получить – необходимо задать вопрос;
3. Формулирование вопроса, т.е. ученик-инофон про себя формулирует вопрос, который как ему кажется сможет дать то знание, в котором он сейчас нуждается;
4. Устная интерпретация вопроса, т.е. изложение своего вопроса в речи;
5. Получение ответа;
6. Понимание ответа на заданный вопрос.

Рассматривая эту модель, можно отметить, что у учителя появляется возможность увидеть каким образом школьник-инофон получает и обрабатывает знания, в соответствии с чем может корректировать процесс обучения.

Модель 3. Ученик-инофон создает речевой продукт. Эта модель реализуется в рамках группового взаимодействия, т.е. при работе в группе. В этих условиях школьник-инофон принимает на себя сразу несколько ролей – получатель информации, обработчик информации и создатель какого-то продукта. Эта модель также состоит из нескольких этапов:

1. Определение состава группы, т.е. школьникам-инофонам необходимо распределиться на группы;
2. Распределение ролей в группе, а также функций каждого участника;
3. Школьник-инофон в соответствие со своей ролью определяет цель своей работы;
4. Поиск информации, наполнение лексикой, т.е. ученик генерирует свой продукт;
5. Реализация своего речевого продукта в рамках групповой работы, т.е. представление своего ответа группе, с целью внесения правок и создания целостности работы;
6. Представление речевого продукта и оценка его коллективом.

Разработка программы базировалась на принципе постепенного повышения степени самостоятельности обучающихся в образовательной деятельности. На начальном этапе предусматривается активное сопровождение учебного процесса со стороны педагога, что обеспечивает формирование необходимых базовых умений и навыков. На последующих этапах происходит постепенное расширение самостоятельности обучающихся за счёт организации парной и групповой работы, в ходе которых школьники учатся координировать свои действия, взаимодействовать, вырабатывать коллективные решения и брать на себя ответственность за конечный результат. Финальный этап характеризуется максимальной самостоятельной деятельностью учащихся, направленной на

решение индивидуальных творческих и учебных задач, что способствует развитию личной ответственности, саморегуляции и высокой степени автономии в учебной деятельности.

2.3. Результаты экспериментальной апробации программы развития речи младших школьников-инофонов

Целевой аудиторией реализации программы стали 14 обучающихся полиэтнического класса, для которых русский язык не является родным.

С целью объективной оценки результативности и эффективности внедрённой программы был организован контрольный срез, осуществлённый по тем же диагностическим методикам и критериям, что и на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы. Это обеспечило сравнительную сопоставимость данных и позволило осуществить корректный анализ динамики освоения речевых навыков.

Контрольный срез был проведён в марте 2025 года. Итоговые мероприятия опытно-экспериментальной работы реализовывались на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения средней школы № 150 имени В. С. Молокова города Красноярск. Экспериментальная группа включала 14 обучающихся 2 «К» класса, что составило 50% от общей численности учащихся данного класса.

В целях измерения сформированности умений и навыков аудирования, аналогично процедурам первичной диагностики, испытуемым было предложено прослушать специально подготовленный аудиотекст и последовательно ответить на ряд вопросов, предназначенных для выявления степени понимания прослушанного материала (см. Приложение 10).

Контрольное задание по аудированию включало опрос, состоящий из семи вопросов, на каждый из которых были предложены варианты ответов. На основании анализа результатов выполнения данного задания была

разработана система критериального оценивания, позволившая объективно зафиксировать уровень сформированности навыков аудирования:

- высокий уровень определялся в случаях, если обучающийся дал правильные ответы на 6-7 вопросов;
- средний уровень – при наличии 4-5 верных ответов;
- низкий уровень констатировался при верном выполнении менее чем трёх заданий.

Организация диагностической процедуры осуществлялась фронтально в условиях очного присутствия; учащиеся размещались индивидуально, что исключало возможность взаимопомощи и обеспечивало объективность оценки. Учителем осуществлялось последовательное чтение аудиотекста, в процессе чего обучающиеся осуществляли активное слушание. После завершения чтения каждый участник в письменной форме давал ответы на предложенные вопросы, что позволяло не только проверить уровень восприятия и понимания прослушанной информации, но и проконтролировать самостоятельность выполнения задания.

Данные исследования представлены на рис. 11.

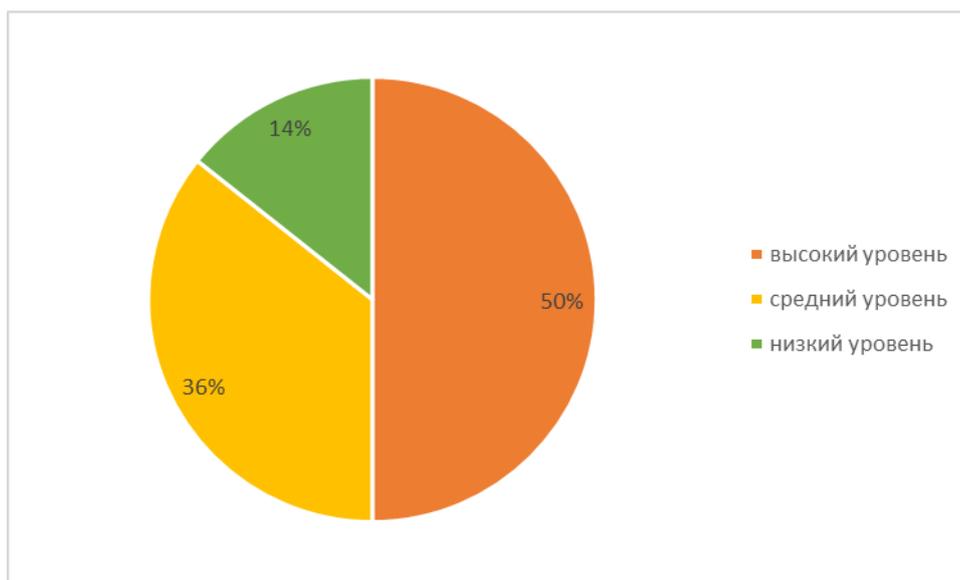


Рис. 11. Уровень владения аудированием как видом речевой деятельности на 27.03.2025

Результаты анализа рисунка 11, отражающего уровень сформированности навыков аудирования у обучающихся экспериментальной группы 2 «К» класса, позволяют выявить ряд существенных закономерностей и тенденций, характеризующих динамику овладения указанной речевой деятельностью у младших школьников-инофонов.

Так, согласно полученным данным, значительный процент испытуемых (ровно 50 %) продемонстрировали высокий уровень сформированности аудитивных умений. Этот факт указывает на явную положительную динамику овладения аудированием, что может быть интерпретировано как убедительное эмпирическое подтверждение результативности направленной работы по включению инофонов в учебный диалог.

Удельный вес школьников, показавших средний уровень навыков аудирования, составил 36 %. Данный результат свидетельствует о наличии у них достаточно прочных, но ещё недостаточно автоматизированных умений восприятия и осмысления иноязычной устной речи. Представители данной подгруппы демонстрируют ощутимый прогресс, однако нуждаются в дополнительном педагогическом сопровождении и индивидуализированной коррекции с целью достижения более высокого уровня аудитивной компетентности в условиях образовательного процесса.

Особого внимания заслуживает тот факт, что лишь 14 % детей были отнесены к категории обучающихся с низким уровнем владения аудированием.

Для оценивания навыка **говорение** обучающимся было предложено рассказать о себе, отразив следующие параметры:

1. Имя. (Как тебя зовут?)
2. Возраст. (Сколько тебе лет?)
3. Интересы. (Что ты любишь делать?)
4. Любимый предмет в школе. (Какой твой любимый предмет в школе?)

5. Члены семьи. (Кто с тобой живет дома?)

6. Мечта. (О чем ты мечтаешь?)

Необходимо отметить, что для оценивания параметра говорение мы обращали внимание на следующие компоненты:

1. Грамотность;
2. Содержание (ответил на все вопросы, подробность);
3. Логичность;
4. Словарный запас.

Данные представлены на рис. 12.

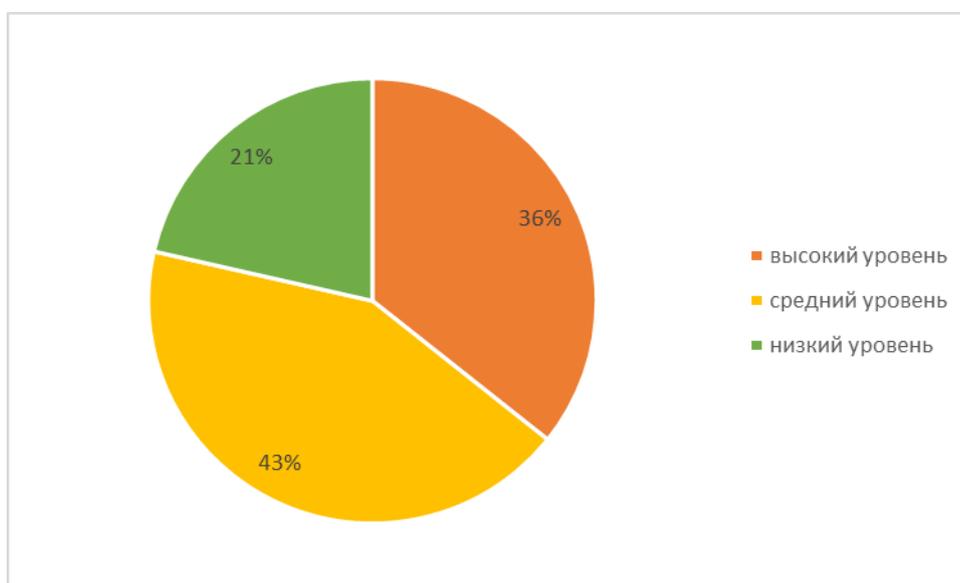


Рис. 12. Уровень владения говорением как видом речевой деятельности на 27.03.2025

Индивидуальное собеседование с обучающимися проводилось в специально организованной обстановке, соответствующей методическим требованиям, с целью обеспечения достоверности получаемых данных. Перед началом выполнения задания учащимся была представлена подробная инструкция, разъясняющая структуру и порядок его выполнения, а также предоставлен план с перечнем соответствующих вопросов для ориентации в ходе ответа. Каждый участник работал в индивидуальном порядке, регламент

времени составлял 10 минут, что позволяло объективно оценить сформированность речевых навыков без внешнего влияния.

Анализ результатов, отражённых на рисунке 12, позволяет сформулировать обобщённые выводы о степени овладения обучающимися навыком говорения. Установлено, что подавляющее большинство (43 %) продемонстрировало средний уровень сформированности данного навыка. Высокий уровень владения устной речью был характерен для 36 % испытуемых, что свидетельствует о явном наличии группы обучающихся с выраженным коммуникативным потенциалом и успехами в освоении устной коммуникации на иностранном языке.

Однако наряду с этими положительными тенденциями был выявлен и определённый уровень трудностей: низкая степень сформированности навыка говорения диагностирована у 21 % респондентов. Таким образом, четверть обучающихся испытывала значимые затруднения при реализации речевых умений, что, по всей видимости, обусловлено индивидуальными особенностями, мотивацией и, возможно, недостаточным объёмом речевой практики вне учебных занятий.

Необходимо отметить, что практически все обучающиеся успешно справились с заданием по составлению рассказа о себе и описанию собственных интересов. При выполнении речевого задания обучающиеся-инофоны преимущественно использовали базовую лексику, в ряде случаев наблюдались несогласованность слов и ошибки в грамматическом оформлении высказываний. Вместе с тем принципиально важно подчеркнуть, что большинство школьников-инофонов не испытывали страха перед необходимостью осуществлять речевую самопрезентацию, что является позитивным фактором для дальнейшего совершенствования их коммуникативной компетенции и преодоления языкового барьера в образовательной среде.

В совокупности данные результаты демонстрируют явное преобладание обучающихся с уровнем сформированности навыка говорения от среднего до высокого (в целом 79 %), что можно квалифицировать как показатель результативности реализуемых образовательных стратегий и эффективности используемых педагогических технологий, ориентированных на развитие речевой, в частности говорящей, компетенции.

Констатирующий эксперимент проводился в два этапа. Цель первого этапа заключалась в определении возможностей каждого обучающегося инофона, в то время как цель второго этапа заключалась уже в качественном анализе тех параметров, которые действительно вызывают сложности у школьника инофона.

Формирующий эксперимент был направлен на апробацию вариативной программы использования учебного диалога для развития речевой деятельности, в нашем случае для работы над такими параметрами, как аудирование и говорение.

На основании результатов констатирующего и формирующего эксперимента нами была составлена сравнительно-сопоставительная таблица.

Таблица 7.

Сравнительно-сопоставительный анализ результатов констатирующего и формирующего эксперимента.

Параметры	Уровни								
	Высокий			Средний			Низкий		
	Сен. 2023г.	Май 2024г.	Март 2025г.	Сен. 2023г.	Май 2024г.	Март 2025г.	Сен. 2023г.	Май 2024г.	Март 2025г.
Аудирование	25%	33,33%	50%	33,33%	25%	35,71%	66,67%	41,67%	14,29%
Говорение	0%	0%	36%	41,67%	41,67%	43%	33,33%	58,33%	21%

На основании данных сравнительно-сопоставительного анализа, представленных в таблице, можно сделать следующие выводы, характерные для диссертационного исследования:

В ходе формирующего эксперимента наблюдаются значительные позитивные изменения в показателях владения русским языком и связанных с этим компонентов коммуникативной компетенции. В частности, рост доли учащихся, достигших высокого уровня по отдельным параметрам (аудирование, чтение, письмо), отражает положительное влияние внедрённых педагогических средств и методик.

Так, по параметру «Аудирование» наблюдается увеличение процента учащихся с высоким уровнем (с 33,33 % в мае 2024 до 50,0 % в марте 2025), что свидетельствует о формировании умений понимания устной речи. Одновременно снижается доля респондентов с низким уровнем (с 41,67 % до 14,29 %), что указывает на повышение эффективности образовательного процесса. Можно говорить о том, что обучающиеся понимают основную идею текста, могут выделять основную мысль, а также могут ответить на вопросы, следовательно могут принимать участие в обсуждении.

По показателю «Говорение» также отмечается положительная динамика: число обучающихся с высоким уровнем увеличилось с 0 % до 36,0 %, а количество учащихся с низким уровнем снизилось с 58,33 % до 21 %. Обучающиеся-инофоны могут самостоятельно начинать диалог, высказывать свои мысли и общаться на интересующие их темы.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать существенный прогресс в развитии устной речи обучающихся инофонов. Полученные результаты доказывают эффективность использования учебного диалога для развития речи младших школьников-инофонов.

Выводы по второй главе

В 2023-2025 годах было проведено опытно-экспериментальное исследование, в котором приняли участие обучающиеся 1 «К» класса, в последствии 2 «К» класса, МАОУ СШ №150 им.В.С.Молокова г. Красноярск.

Диагностический этап исследования состоял из двух частей. Цель и первой части (сентябрь 2023 г.), второй части (май 2024г.) диагностического

этапа была направлена на определение уровня сформированности разных видов речевой деятельности младших школьников-инофонов – аудированием, письмом, говорением, чтением, а также владение русским языком в целом и проявлением интереса к общению на русском языке.

Проведение двух этапов диагностики (входная и контрольная) стали диагностическим основанием для выполнения последующего сравнительно-сопоставительного анализа динамики развития коммуникативных и языковых навыков в начале и в конце учебного года. Это позволило нам выявить актуальные проблемные зоны, определить спектр затруднений, испытываемых обучающимися инофонами, а также наметить направление исследовательской деятельности.

Так, при входном тестировании низкий уровень говорения как вида речевой деятельности продемонстрировали 67 % и средний уровень 33 %. К концу учебного года процент учеников, достигших среднего уровня, 67 %, однако показатель владения продуктивной речью на высоком уровне по-прежнему оставался нулевым. Это демонстрирует наличие устойчивых затруднений при формировании сложных речевых навыков и указывает на необходимость углублённых педагогических воздействий, ориентированных на активизацию продуктивной устной речи.

По критерию аудирования была зафиксирована заметная, но неравномерная динамика: процент учеников с высоким уровнем восприятия на слух увеличился с 25 % до 33,33 %, при этом численность детей с низким уровнем увеличилась (с 33,33 % до 41,67 %), а средний уровень практически не претерпел изменений.

Данные, полученные в ходе анализа речевой деятельности на русском языке младших школьников-инофонов, свидетельствовали о необходимости активизации нескольких видов речевой деятельности, что, согласно гипотезе исследования, может быть реализовано при помощи внедрения метода учебного диалога в учебный процесс.

На следующем этапе исследования, мы разработали программу, в которых продемонстрировали возможность использования модели учебного диалога в разных областях знаний.

Цель программы: активизация всех видов речевой деятельности школьников-инофонов, в частности, говорения и аудирования.

Программа реализовывалась в течение 6 месяцев на ежедневной основе в массовом классе в форме парной, групповой и индивидуальной работы.

Учебный диалог включал в себя любое взаимодействие во время уроков между учителем и учеником, а также между учеником и учеником.

В ходе работы обучающиеся-инофоны активно развивали навыки говорения и аудирования. Необходимо отметить, что у каждого обучающегося скорость развития этих навыков была разной, но при этом каждый школьник-инофон был включен в работу.

Завершающим этапом работы стал контрольный срез по эффективности реализации разработанной программы. Школьники-инофоны контрольной группы продемонстрировали улучшение навыка говорения и аудирования.

Данные итогового тестирования были проанализированы и сопоставлены с данными предыдущего тестирования. Согласно анализу данных, а именно увеличению процентного соотношения высокого, среднего и низкого уровня владения навыками письма и аудирования, мы доказали, что разработанная программа использования учебного диалога эффективна и её можно использовать.

Заключение

Проблема речевого развития младших школьников-инофонов в русскоязычном образовательном пространстве актуальна и требует особого внимания со стороны не только педагогического состава и родителей, а также со стороны администрации образовательных учреждений и в целом министерства образования Российской Федерации. В ходе проведенного исследования:

Выявлены особенности речевого развития младших школьников-инофонов. Отличительные черты связаны, во-первых, с языковым барьером, т.е. ограниченный словарный запас, незнание грамматических конструкций и наличие акцента создают сложности во взаимодействии на русском языке, во-вторых, с наличием языковой интерференции, т.е. влиянием родного языка на неродной язык, в-третьих, с особенностями учебно-методических комплектов, т.е. использование сложной лексики, отсутствие большого количества визуализации, большой объем устных форм взаимодействия.

В качестве критериев были взяты основные виды речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение, письмо. Оценивание этих критериев происходило с учетом уровневой характеристики владения русским языком: предпороговый, пороговый, пороговый продвинутый и продвинутый уровни.

Диагностика исходного уровня владения речевой деятельностью проводилась в два этапа, что позволило определить актуальный уровень, а также выявить актуальные проблемы речевого развития школьников-инофонов.

В результате диагностического этапа нам удалось определить, что наибольшую сложность у младших школьников-инофонов вызывают такие виды речевой деятельности, как аудирование и письмо. Низкий уровень говорения как вида речевой деятельности продемонстрировали 67 % и

средний уровень 33 % при входном тестировании. К концу учебного года процент учеников, достигших среднего уровня, 67 %, однако показатель владения продуктивной речью на высоком уровне по-прежнему оставался нулевым. По критерию аудирования процент учеников с высоким уровнем восприятия на слух увеличился с 25 % до 33,33 %, при этом численность детей с низким уровнем увеличилась (с 33,33 % до 41,67 %), а средний уровень практически не претерпел изменений (33,33% - 25,0%).

Разработана программа, в которой продемонстрирована возможность использования модели учебного диалога в разных предметных областях. Учебный диалог включал в себя любое взаимодействие во время уроков между учителем и учеником, а также между учеником и учеником. В результате этого взаимодействия школьники-инофоны научились отвечать на вопросы, задавать вопросы, а также создавать свой речевой продукт.

Завершающим этапом работы стало проведение итогового тестирования. В результате анализа полученных результатов удалось определить: навыком говорения на высоком уровне овладели 36,0 % обучающихся, при том, что на момент входной диагностики высоким уровнем никто не владел. В это же время процент обучающихся с низким уровнем уменьшился в два раза, т.е. при входной диагностике низкий уровень был у 58,33% обучающихся, на конец реализации программы составил 21,0 %. По критерию аудирования высокий уровень продемонстрировали 50,0 % обучающихся в сравнении со стартовыми 33,33 %. Низкий уровень владения аудированием уменьшился с 41,67 % на начало программы до 14,29 % на конце реализации программы.

Доказана результативность программы речевого развития младших школьников-инофонов в русскоязычной школе. Полученные данные позволяют говорить о том, что программу можно развивать.

Результаты исследования позволяют говорить о том, что выдвинутая гипотеза подтверждена, поставленные задачи решены, цель достигнута.

Список использованных источников

1. Абрамкина, О.Г. Учебный диалог как средство формирования коммуникативной культуры обучающихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О. Г. Абрамкина. – Орел, 2003. – 243 с.
2. Агафонова, М.В. Типичные ошибки детей-инофонов в письменных работах по русскому языку / М.В. Агафонова // Филология и лингвистика. – 2019. – № 3 (12). – С. 16-19.
3. Адаевская, К.В., Биба, А.Г. Работа педагога с родителями детей-инофонов, имеющих проблемы общения / К.В. Адаевская, А.Г. Биба // Вестник Калужского университета. Серия «Психологические науки. Педагогические науки». – 2022. – Том 5. Выпуск 3. – С. 79-84.
4. Андреева, С.В. Билингвизм и его аспекты // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Филология, история, востоковедение. - 2010. - Выпуск № 3. – С. 34-38.
5. Архипова, Ю.А. Педагогические стратегии организации образовательной речевой коммуникации младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Архипова Юнонна Ивановна. – Великий Новгород, 2020. – 24 с.
6. Атарщикова, Е.Н., Морозова, А.В. Условия языкового развития детей-инофонов в полиэтнической школе / Е.Н. Атарщикова, А.В. Морозова // Гуманизация образования. – 2016. – № 1. – С. 32-35.
7. Баркер, А. Как улучшить навыки общения / А. Баркер. – СПб.: Нева, 2003. – 224 с.
8. Бахтин, М.М. Проблема речевых жанров // Собрание сочинений в 7 т. Т. 5: Работы 1940-х – начала 1960-х годов. – М.: Русские словари, 1986.
9. Бахтин, М.М. Что такое культура. – М.: 1990.
10. Белова, С.В. Диалог - основа профессии педагога. М.: АПКИПРО, 2002.
11. Брудный, А.А. Мир общения. – Фрунзе:1977.

12. Бурундукова, Л.Н. Организация диалога на уроках русского языка / Л.Н. Бурундукова // Русский язык в школе. – 2010. – № 3. – С. 15-19.
13. Бучилова, И.А. Изучение лексического запаса детей-инофонов, обучающихся в начальной школе // PERSONAL DEVELOPMENT: PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS AND SOCIAL CONDITIONS Prague. – 2019. – С. 61-63.
14. Бучилова, И.А. Языковая личность ребенка-инофона (на материале текстов учащихся начальных классов школ города Череповца): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 10.02.01 / Бучилова Ирина Анатольевна. – Череповец, 2020. – 29 с.
15. Викжанович, С.Н. Специфика речевого развития детей-инофонов / С.Н. Викжанович // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные науки. – 2023. – № 3(32). – С. 56-63.
16. Виноградова, Н.Ф. Учебный диалог – эффективный метод развития младших школьников // Начальное образование. 2010. № 1. С. 49–51.
17. Выготский, Л.С. Мышление и речь // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982.
18. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999.
19. Гасова, О.В. Теоретико-методические аспекты формирования учебного диалога: монография / О. В. Гасова. – Минск: БНТУ, 2017. – 144 с.
20. Гербарт, И.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1940.
21. Голованева, М.А., Сапарова, О.А., Сапаров, А.А. О лингвокогнитивных аспектах формирования образа носителя русского языка у инофона при обучении в России // Исследовательский журнал русского языка и литературы. – 2021. – № 2. – С. 111-131.

22. Григорьева, Л. П. Развитие речи учащихся в процессе обучения русскому языку // Начальная школа. –1988. – № 10. – С. 3-8.

23. Гумбольдт, В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода // Избранные труды по языкознанию. - Москва: Прогресс, 1984. – С. 37-300.

24. Давыдов, В.В., Слободчиков, В.И., Цукерман, Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии, 2002. № 3-4. С. 14-19.

25. Данилов, М.А. Умственное воспитание // Сов. Педагогика, 2004. №12. С. 70-86.

26. Дроздова, О.А. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий младшего школьника во внеурочной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 /Дроздова Ольга Александровна. – Великий Новгород, 2021. – 24 с.

27. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации. – М., 1982. С. 13-21.

28. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М., 2001. – 432 с.

29. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1984. – 160 с.

30. Зимняя, И.А. Речевая деятельность и психология речи // Основы теории речевой деятельности / Отв. ред. А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1974. – С. 64-72.

31. Ильина, Т.А. Подготовка педагогов к работе с детьми-мигрантами в дополнительном профессиональном образовании: автореф. дис. ...канд. пед. наук / Т.А. Ильина. – Омск, 2018. – 23 с.

32. Исаев, И.Ф., Слободчиков, В.И. Психология человека. Введение в психологию субъектности / И.Ф. Исаев, В.И. Слободчиков. – М.: Школа-пресс, 1995. – 383 с

33. Каленкова, О.Н., Феоктистова, Т.Л. Методические материалы для тестирования детей-инофонов по русскому языку / О.Н. Каленкова, Т.Л. Феоктистова. – М.: Издательский дом «Этносфера», 2009. – 78 с.

34. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.

35. Ксенофонтова, А.Н. Педагогическая теория речевой деятельности / А.Н. Ксенофонтова. – М.: Аспект Пресс, 2010. – 327 с. – Режим доступа: <https://rucont.ru/efd/304372>

36. Ковригина, Л.В. Подготовка к обучению грамоте детей с тяжелыми нарушениями речи // Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства сборник научных трудов. под редакцией Е.Ю. Куликовой. – Новосибирск, – 2006. – С. 116-122.

37. Коменский, Я.А. Великая дидактика. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2010.

38. Константинова, А.В. Особенности обучения детей грамоте в билингвальных условиях // Практический психолог и логопед в школе и ДОУ. – 2010. – С.38-44.

39. Конституция Российской Федерации. Новая редакция: с комментариями Конституционного суда РФ. – Москва: Проспект, 2022. – 116 с.

40. Король, А. Д. Диалог как средство организации совместной учебной деятельности / А. Д. Король // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 18-24.

41. Коротаева, Е.В. Учебный диалог: технология или искусство? / Е.В. Коротаева // Русский язык в школе. – 2008. – № 4. – С. 22-26.

42. Коротаева, Е.В., Зайцева, Е.А. Методика организации учебного диалога на уроках русского языка в начальной школе: вопросы теории и практики №4 // Педагогическое образование в России. 2014. № 12. С. 96-101.

43. Крюкова, Н.А. Проблема освоения русского языка детьми-инофонами в условиях школы с полиэтническим составом / Н. А. Крюкова // Молодой ученый. – 2020. – № 6 (296). – С. 202-205. – URL: <https://moluch.ru/archive/296/67178/> (дата обращения: 31.03.2024).

44. Куприна, Т.В. Обучение детей-мигрантов в школах России: проблемы и пути их решения // Многоязычие в образовательном пространстве. – 2017. № 9. С.65-74.

45. Курганов, С.Ю. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге. – М.: Просвещение, 1989. – 128 с.

46. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности. – М., 1965. – С.122.

47. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, Академия, 2004 – 352 с.

48. Лурия, А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979.

49. Львов, М.Р., Рамзаева, Т.Г., Светловская, Н.Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. – 2-е изд., испр. М.: Просвещение, 1987. 414 с.

50. Львов, М.Р. О речевом развитии учащихся средней школы // Сов. педагогика. – 1973. – № 9. – С.27-35.

51. Львов, М.Р. Основы теории речи: Учеб. пос. для студентов высш. пед. учеб. заведений. М., 2002

52. Маркарян, Э.С. Понятие «культура» в системе современных наук. - М.: 1973.

53. Методика развития речи на уроках русского языка: Кн. для учителя /Н.Е. Богуславская, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова и др. //Под ред. Т.А. Ладыженской. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1991. 240 с.

54. Михеева, Т.Б. Обучение русскому языку в полиэтнической школе: деятельность учителя. – М.: Русское слово, 2008. – 183 с.

55. Песняева Н.А. Учебный диалог как средство развития речевой деятельности младших школьников: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2004. – 215 с.

56. Подлинова, С.М. Методы, приемы и формы работы с детьми-инофонами на уроках русского языка // Кудрявцевские педагогические чтения. – 2022.

57. Полина А.Е. Готовность первоклассников-инофонов к обучению в русскоязычной школе // Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития. – 2024. – С. 78–79.

58. Потемня, А. А. Мысль и язык. - Москва: Лабиринт, 1999. - 300 с.

59. Путулян, Н.С. Педагогическая адаптация детей-мигрантов в начальной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 5.8.1 / Путулян Нарине Серезовна. – Казань, 2023. – 24 с.

60. Рогов, Е. И. Личность в педагогической деятельности / Е. И. Рогов. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. - 512 с.

61. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994.

62. Рождественский, Ю. В. Принципы современной риторики / Ю. В. Рождественский. - Москва: Флинта: Наука, 1999. - 88 с.

63. Рубенштейн, С.Л. Основы общей психологии. Изд. 2-е. – М., 1946. – 720 с.

64. Рубенштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. 2-е издание. - М.: 1973.

65. Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. – 1994. - № 5. – С. 16-21.

66. Синёва, О.В. Уроки русского языка в разноуровневом коллективе // Русский язык в школе. – 2007. – № 5. – С.12–16

67. Сосновский, Б. А. Психология мотивации: учебное пособие / Б. А. Сосновский. – Москва: КНОРУС, 2014. – 256 с.

68. Соссюр, Ф. де. Труды по языкознанию / Ф. де Соссюр. - Москва: Прогресс, 1977. - 695 с.

69. Статистика мигрантов в России 2023: национальность, данные и тренды: [Электронный ресурс] // Viasio, инофопортал. URL: <https://play-side.ru/faq/статистика-мигрантов-в-россии-2023-нацио?ysclid=lmv8hv90x0132527481> (дата обращения: 23.09.2023).

70. Статистические сведения по миграционной ситуации: [Электронный ресурс] // Министерство внутренних дел Российской Федерации. URL: <https://мвд.рф/dejatelnost/statistics/migracionnaya?ysclid=ln1gexc0b3793691899> (дата обращения: 23.09.2023)

71. Степанец, Л.Е. Диагностика объема словарного запаса первоклассников-инофонов // Непрерывное образование: XXI век. – 2023. – Вып. 1 (41).

72. Указ Президента Российской Федерации от 31.10.2018 № 622 «О Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2019 - 2025 годы» // Собрание законодательства РФ. – 31.10.2018.

73. Унарова, В.Я. Взаимосвязанное формирование метаязыковых умений у детей-билингвов на основе изучения родного (якутского), русского и иностранного языков: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Унарова Вилена Яковлевна. – Якутск, 2021. – 24с.

74. Ушакова, Т. Н., Дроздова, Н. В. Психология речи и психоллингвистика: учебное пособие для вузов / Т. Н. Ушакова, Н. В. Дроздова. – Москва: Per Se, 2007. – 240 с.

75. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2023. 44 с.

76. Федеральный закон от 28.12.2024 № 544 // Официальный интернет-портал правовой информации [сайт]. – URL:

<http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202412280045> (дата обращения: 05.04.2025).

77. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата обращения: 17.09.2022).

78. Федосюк, М.Ю. Основы общей теории риторики / М.Ю. Федосюк. - Москва: Флинта: Наука, 1999. - 200 с. - ISBN 5-89349-173-7.

79. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия. 1983.

80. Хализева, М.В. Характеристика речевого развития младших школьников // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. №11–12.

81. Хотинец, В.Ю. Формирование этнокультурной компетентности школьников в условиях полиэтнической образовательной среды // Поликультурное образование в России: проблемы и перспективы / Под ред. И. И. Иванова. – М.: Изд-во РУДН, 2018. – С. 150-165.

82. Штерн, О.В. Организация образовательной коммуникации обучающихся начальной школы с разными образовательными потребностями (на примере обучения иностранному языку): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 5.8.1 / Штерн Ольга Владимировна. – Томск, 2021. – 24 с.

83. Штец, А. А., Шемигон, Г. И. Учебный диалог в процессе формирования деятельности первоначального чтения // Молодой ученый. – 2015. – № 12 (92). – С. 829-831. – URL: <https://moluch.ru/archive/92/20276/> (дата обращения: 10.05.2025).

84. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность. - Л.: Наука, 1974.

85. Якобсон, Р. Язык и бессознательное: сборник работ / Роман Якобсон; [составление, вступительная статья К. Голубович]. – Москва: Гнозис, 1996. – 248 с. – URL:

https://biblio.imli.ru/images/abook/teoriya/R_Yakobson_-_Yazyk_i_bessoznatelnoe.pdf (дата обращения: 25.10.2024).

86. Alexander, R. J. (2020). Rhetoric, dialogue, and the teaching of writing: Reassessing the work of I.A. Richards. Routledge.

87. Mercer, N. (1995). The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners. Multilingual Matters.

88. Resnick, L. B. (1987). Education and learning to think. National Academies Press.

Приложения

Приложение 1. Модифицированное задание для инофонов (по О. Каленковой и Т. Феоктистовой)

Задание 1. Определить, что нарисовано на картинке.



Приложение 2. Модифицированное задание для инофонов (по О. Каленковой и Т. Феоктистовой)

Задание 2. Назвать, что нарисовано на картинке и в каком количестве.



Приложение 3. Модифицированное задание для инофонов (по О. Каленковой и Т. Феоктистовой)

Задание 3. Ответь на вопросы:

1. Шторы стоят, висят или лежат?

2. Картина стоит, висит или лежит?
3. Кровать стоит, висит или лежит?
4. Подушка стоит, висит или лежит?



Приложение 4. Модифицированное задание для инофонов (по О. Каленковой и Т. Феоктистовой)

Задание 4. Опиши ребенка по вопросам:

1. Это мальчик или девочка?
2. Какой цвет волос у девочки?
3. Какого цвета глаза у девочки?
4. Она маленькая или большая?
5. Какой у нее характер?



Приложение 5. Модифицированное задание для инофонов (по О. Каленковой и Т. Феоктистовой)

Задание 5. Опиши ребенка по вопросам:

1. Это мальчик или девочка?
2. Какого цвета у него глаза?
3. Какая длина волос у мальчика?
4. Он большой или маленький?
5. Почему он носит очки?



Приложение 6. Модифицированное задание для инофонов (по О. Каленковой и Т. Феоктистовой)

Задание 6. Опиши картинку по вопросам:

1. Что ты видишь на картине?
2. Где находятся дети?
3. Сколько детей?
4. Чем дети занимаются?
5. Какие ты знаешь деревья?
6. Какие грибы они собирают?



Приложение 7. Модифицированное задание для инофонов (по О. Каленковой и Т. Феоктистовой)

Задание 7. Опиши, что ты видишь на картинке по вопросам:

1. Кто изображен на картине?
2. Где находится девочка?
3. Чем девочка занимается?
4. Что находится вокруг девочки?
5. Какие цветы ты знаешь?



Приложение 8. Модифицированное задание для инофонов (по О. Каленковой и Т. Феоктистовой)

Задание 8. Ответь на следующие вопросы:

1. Что перед тобой?
2. Зачем нам нужен светофор?
3. Что обозначает красный сигнал светофора?
4. Что обозначает зеленый сигнал светофора?



Приложение 9.

Задание 9.

1 этап. Назови буквы:

А, в, ж, з, ф, э, х, ч, к, ц, л.

2 этап. Прочти слоги:

Ма, ду, во, ыл, ян, боб, ома, бел, аз.

3 этап. Прочти предложения.

Мама мыла раму.

Рома мыл руки.

У Милы мыло.

Я ученик.

Приложение 10.

Задание 10. Прослушай текст. Ответь на вопросы.

Привет! Меня зовут Аня. У меня есть друг. Он не человек. Это щенок. Его зовут Пушок.

Пушок маленький и очень пушистый. Шерстка у него белая, как снег. А носик – черный, как уголек. У Пушка большие добрые глаза. И когда он смотрит на меня, я чувствую, что он меня любит.

Пушок очень любит играть. Я бросаю ему мячик, а он бежит за ним и приносит обратно. Он любит грызть косточку и вилять хвостиком, когда я его глажу.

Пушок очень смешной. Когда он спит, он тихонько похрапывает. А когда ему снится что-то интересное, он дергает лапками и во сне лает.

Я люблю Пушка. Он мой самый лучший друг! Мы всегда играем вместе и никогда не скучаем.

Вопросы для проверки понимания текста:

Как зовут девочку, которая рассказывает историю? (Как зовут девочку?)

(Варианты ответа: Аня, Маша, Оля)

Кто друг Ани? (Кто друг?)

(Варианты ответа: Щенок, Котенок, Хомячок)

Как зовут щенка? (Как зовут щенка?)

(Варианты ответа: Пушок, Шарик, Дружок)

Какая шерстка у Пушка? (Какая шерстка?)

(Варианты ответа: Белая, Черная, Рыжая)

Что любит делать Пушок? (Что любит делать?)

(Варианты ответа: Играть, Спать, Кушать)

Что делает Пушок, когда он спит? (Что делает когда спит?)

(Варианты ответа: Храпит, Поет, Танцует)

Аня любит Пушка? (Аня любит Пушка?)

(Варианты ответа: Да, Нет, Не знаю)

Приложение 11.

Таблица 8.

Язык общения в семье. Социальный паспорт.

Ребенок	Язык общения в семье
Орхан Д.	В семье общаются на азербайджанском языке. Ребенок владеет родным языком. Папа владеет русским языком на пороговом продвинутом уровне, мама на пороговом уровне. Оба родителя граждане Азербайджана. Ребенок гражданин РФ.
Иманна О.	В семье общаются на узбекском языке. Ребенок владеет родным языком. Оба родителя владеют русским языком на продвинутом уровне. Отец гражданин РФ, мама

	гражданка Узбекистана. Ребенок гражданин РФ.
Мадина М.	В семье общаются на азербайджанском языке. Ребенок владеет родным языком. Оба родителя граждане РФ. Ребенок гражданин РФ.
Латифа М.	В семье общаются на азербайджанском языке. Ребенок владеет родным языком. Оба родителя граждане РФ. Ребенок гражданин РФ.
Мадина А.	В семье общаются на таджикском языке. Ребенок владеет родным языком. Папа владеет русским языком на пороговом продвинутом уровне, мама не владеет русским языком. Оба родителя граждане Таджикистана. Ребенок гражданин Таджикистана.
Муслима С.	В семье общаются на кыргызском языке. Ребенок владеет родным языком. Оба родителя граждане Кыргызской республики. Ребенок гражданин РФ.
Зарина С.	В семье общаются на русском языке. Ребенок не говорит по-русски. Отец владеет русским языком на пороговом уровне, для матери русский язык является родным. Отец

	гражданин Таджикистана, мать гражданка РФ, но при этом по национальности немка. Ребенок гражданин РФ.
Эмир М.	В семье общаются на азербайджанском языке. Ребенок владеет родным языком. Оба родителя граждане РФ. Ребенок гражданин РФ.
Аниса С.	В семье общаются на таджикском языке. Ребенок владеет родным языком. Оба родителя граждане Таджикистана. Ребенок гражданин Таджикистана.
Сафия С.	В семье общаются на таджикском языке. Ребенок владеет родным языком. Оба родителя граждане Таджикистана. Ребенок гражданин РФ.
Нурай Ш.	В семье общаются на азербайджанском языке. Ребенок владеет родным языком. Отец гражданин Грузии, мать гражданка РФ, но по национальности азербайджанка. Ребенок гражданин РФ.
Диана Н.	В семье общаются на азербайджанском языке. Ребенок владеет родным языком. Отец

	гражданин Азербайджана, мать гражданка РФ, но по национальности азербайджанка. Ребенок гражданин РФ.
--	--

Приложение 12. Фрагмент урока учебный диалог с вопросами на понимание модель 1.

Предмет: Математика.

Тема: Решение задач.

Программа: УМК «Школа России»

№	Этап урока	Задача, которая должна быть решена на этом этапе	Форма реализации деятельности обучающихся	Действия учителя	Действия ученика	Результат взаимодействия	Диагностика достижения планируемых результатов урока
1	Мотивационно-целевой	Организовать работу обучающихся по принятию цели урока	Фронтальная	Проверка готовности обучающихся к уроку.	Готовность к уроку	Готовность к уроку.	Обучающиеся готовы к принятию и формулированию образовательной цели.
2	Актуализация имеющихся знаний	Повторить составные части задачи, которые будут помогать выделять задачу из других текстов.	Индивидуальная Для обучающихся русскоговорящих и части обучающихся инофонов	-Заполните схему и решите задачу. Мама испекла 18 пирожков с капустой и 20 пирожков с картошкой. Сколько всего пирожков	-Обучающиеся заполняют схему. -Обучающиеся решают задачу.	Заполненная схема. <u>Схема 1.</u> Решенная задача.	Заполнение схемы.

				испекла мама?			
			Индивидуальная	-Давай вспомним, что всегда есть у любой задачи?	-Вопрос, решение, ответ, условие, схема.	Объяснены все части задачи.	Объяснены все части задачи.
			Для части обучающихся инофонов	-Перед тобой карточка с текстом задачи. Прочитай задачу. Мама испекла 18 пирожков с капустой и 20 пирожков с картошкой. Сколько всего пирожков испекла мама? Происходит работа в рамках обозначенной темы. Для ответов на вопросы школьнику предлагался шаблон по каждому вопросу. -Где здесь условие задачи?	-Читает задачу. Ученик использует шаблон из приложения 13. - Нам дано, что мама испекла 18 пирожков с капустой и 20 пирожков с картошкой.		

				-Что такое условие в задаче?	-То, что мы знаем.		
				-Где вопрос задачи?	-Сколько всего пирожков испекла мама?		
				-Что такое вопрос?	-То, что мы не знаем.		
				-Что такое решение?	-Это пример, который сделали по вопросу задачи.		
				-Что такое ответ?	-Записываем то, что получили в решении. Ответили на вопрос.		

Приложение 13. Шаблон речевых образцов к модели 1 в рамках темы «Решение задач».

При ответе на вопрос школьник-инофон может использовать следующие речевые образцы:

1. Условие:

- В условии говорится, что ...
- У (кого-то) было (количество) предметов ...
- Известно, что ...
- Мы знаем, что у (кого-то) было (количество) предметов ...
- Дано, что ...

2. Вопрос:

- Главный вопрос «Сколько всего?»
- Главный вопрос «У кого больше или меньше?»
- Главный вопрос «Сколько осталось?»
- Нас спросили ...

3. Схема или краткая запись:

- На схеме мы видим ...
- Здесь показано, что ...

4. Решение:

- Чтобы решить задачу, нам нужно сделать ...
- После этого мы должны сделать ...
- Мы будем складывать или вычитать ...

5. Ответ:

- В ответе получилось (количество) предметов.
- В итоге, мы узнали, что у (кого-то) (количество) (предметов).
- Осталось: ...
- Ответ: ...

Приложение 14. Фрагмент урока «учебный диалог с вопросами на понимание» по модели 2.

Урок: Литературное чтение.

Тема: сказка Ш.Перро «Красная шапочка».

Программа: УМК «Школа России»

№	Этап урока	Задача, которая должна быть решена на этом этапе	Форма реализации деятельности обучающихся	Действия учителя	Действия ученика	Результат взаимодействия	Диагностика достижения планируемых результатов урока
4	Первичное закрепление знаний (самоконтроль)	Проверить знания, полученные в ходе чтения сказки.	Парная работа.	-Сейчас будет работа в парах. -Сейчас один из вас будет задавать вопросы (назвали кто задает), а второй человек будет отвечать	-Подготовились работать в парах. -Обучающиеся приступили к работе. Инофоны задавали следующие вопросы с	Заданы вопросы инофоном и получены ответы на них.	Наблюдение за работой в парах, а также каждый школьник-инофон задал по одному вопросу учителю.

				на эти вопросы.	опорой на шаблон в приложении 15: 1. Что означает слово «хитрый»? 2. Зачем волк хотел обмануть девочку? 3. Почему волк стал бабушкой? 4. Почему девочка пошла в лес одна? 5. Почему девочку зовут красная шапочка?		
--	--	--	--	-----------------	---	--	--

Приложение 15. Шаблон речевых образцов к модели 2 в рамках темы «Красная Шапочка».

Ученик-инофон должен задавать вопросы на понимание по содержанию литературного произведения. При работе использовался шаблон:

1. Понимание персонажа и действий?

- Кто это ...?

- Что он/она делает?

- Почему произошло (событие)?
- Что случилось с (кем-то)?
- Что сказал(а) (кто-то имя) (кому-то имя)?

2. Понимание места и времени:

- Где это произошло?
- Когда это было?
- Что было в ... (указать место)?
- Куда герой пошел?

3. Уточнить понимание или спросить, если что-то не понял:

- Что такое (назвать непонятное слово)?
- Я правильно понял, что (кто-то) (сделал действие)?
- Что было после того, как (сказать, какой момент забыл)?

Приложение 16. Фрагмент урока «учебный диалог с вопросами на понимание» по модели 3.

Урок: Литературное чтение.

Тема: рассказ В. Драгунского «Тайное становится явным».

Программа: УМК «Школа России»

№	Этап урока	Задача, которая должна быть решена на этом этапе	Форма реализации деятельности обучающихся	Действия учителя	Действия ученика	Результат взаимодействия	Диагностика достижения планируемых результатов урока
4	Закрепление знаний (самоконтроль)	Проверить знания, полученные в ходе чтения сказки.	Групповая работа.	<p>-Сейчас будет работа в группах</p> <p>-Подготовьте ответ на вопрос «Можно ли обманывать? Почему?»</p>	<p>-Подготовились работать в группах.</p> <p>- каждая группа распределила роли;</p> <p>- обучающиеся выбрали позицию, которой буду придерживаться;</p> <p>Ученики-инофоны использовали шаблон из приложения 17.</p> <p>- каждый из обучающихся составил свой</p>	Групповая проектная работа.	Наблюдение за работой в группах, а также каждый школьник-инофон выступил со своей частью мини-проектной работой.

					аргумент; - объединили все аргументы в единый связный ответ; - представили полный ответ на вопрос, где каждый ученик озвучивал свой аргумент.		
--	--	--	--	--	---	--	--

Приложение 17. Шаблон речевых образцов к модели 3 в рамках темы «Тайное становится явным».

Ученик-инофон должен в ходе групповой работы разработать свой ответ на вопрос. При работе использовался шаблон:

1. Выразить согласие или не согласие с кем-то:

- Я согласен с твоим мнением.

- Я не согласен с твоим ответом.

2. Выразить свое мнение:

- Я считаю, что так делать можно.

- Мне кажется, что так нельзя.

- По моему мнению так делать можно иногда.

3. Аргументация своей позиции:

- Потому что ... (объясни, почему так думаешь).

- На мой взгляд люди будут к тебе хорошо/плохо из-за этого относиться, потому что ...

Приложение 18. Фрагмент урока «учебный диалог с опорой на картинку» по модели 1.

Урок: Окружающий мир.

Тема: Дикие и домашние животные.

Программа: УМК «Школа России»

№	Этап урока	Задача, которая должна быть решена на этом этапе	Форма реализации деятельности обучающихся	Действия учителя	Действия ученика	Результат взаимодействия	Диагностика достижения планируемых результатов урока
1	Мотивационно-целевой	Организовать работу обучающихся по принятию цели урока	Фронтальная	Проверка готовности обучающихся к уроку.	Готовность к уроку	Готовность к уроку.	Обучающиеся готовы к принятию и формулированию образовательной цели.
2	Актуализация имеющихся	Повторить основания	Индивидуальная	-Откройте тетрадь с тестами и выполните	-Обучающиеся	Тест.	Выполненный

	знаний	классификации, которые помогут отличать диких и домашних животных.	я Для обучающихся русскоговорящих и части обучающихся инофонов	тест по теме «Дикие и домашние животные»	выполняют тест.		тест.
			Индивидуальная я Для части обучающихся инофонов	<p>-Рассмотри изображение.</p>  <p>-Назови животных, которых ты видишь.</p> <p>-Они все живут в одном месте?</p> <p>-А где они живут?</p>	<p>-Ученик рассмотрел рисунки.</p> <p>С опорой на шаблон из приложения 19 ученик отвечал на вопросы.</p> <p>-Я вижу кота, лису, оленя, собаку, корову, медведя, льва.</p> <p>-Нет.</p> <p>-Кот и собака дома.</p> <p>Медведь и лиса</p>	Классифицированы животные.	Классифицированы животные.

				<p>-А корова?</p> <p>-Её можно назвать домашним животным?</p> <p>-А оленя и льва можно назвать домашними?</p> <p>-Почему?</p>	<p>в лесу.</p> <p>-Корова живет в деревне.</p> <p>-Да.</p> <p>-Нет.</p> <p>-Они не помогают человеку и не живут у него. Они опасны для него.</p>		
--	--	--	--	---	--	--	--

Приложение 19. Шаблон речевых образцов к модели 1 в рамках темы «Дикие и домашние животные».

Ученик-инофон должен ответить на вопросы с опорой на картинку. При работе использовался шаблон:

1. Простые ответы да или нет:

- Да. (Когда согласен).

- Нет (Когда не согласен).

2. Ответы на вопросы о фактах:

- Это (назвать объект). (Когда спросили: «Кто это?» или «Что это?»)

- Это (назвать объект) (описать какой он). (Когда спрашивают: «Какой он?»)

- (Объект) (действие). (Когда спрашивают: «Что он делает?»).

- (Объект) находится в (место). (Когда спрашивают: «Где он?»).

- (Объект) (действие) (время). (Когда спросили: «Когда что-то происходит?»).

3. Ответы на вопросы причины:

- Потому что ... (объясни, почему так думаешь). (Когда спрашивают: «Почему?»).

- Из-за того, что ... (Когда спрашивают: «Почему?»).

4. Ответы на вопросы количества:

- Я вижу (количество) (объект). (Когда спрашивают: «Сколько?»).

Приложение 20. Фрагмент урока «учебный диалог с опорой на картинку» по модели 2.

Урок: Русский язык.

Тема: Части речи.

Программа: УМК «Школа России»

№	Этап урока	Задача, которая должна быть решена на этом этапе	Форма реализации деятельности обучающихся	Действия учителя	Действия ученика	Результат взаимодействия	Диагностика достижения планируемых результатов урока
2	Актуализация имеющихся знаний	Повторить вопросы разных частей речи.	Парная работа.	<p>-Вы сейчас будете работать в парах.</p> <p>-Одному из вас выдаю картинку (русскоговорящему ребенку).</p>  <p>Вы ее не показываете. Ваша задача отвечать только на вопросы.</p> <p>Второй ученик (ученик-инофон) должен задать</p>	<p>-Обучающиеся разделились на пары.</p> <p>- Школьник (русскоговорящий) получил изображение.</p> <p>-Школьник инофон задавал вопросы с опорой на шаблон из приложения 21.</p> <p>1.Это одушевленный</p>	Описан предмет.	Учащиеся-инофоны задавали вопросы и отгадали загаданный предмет.

				вопросы разных частей речи, используя все знания про эти части речи.	или неодушевленный предмет? 2. Этот предмет используется в классе в единственном числе или во множественном? 3. Какого цвета этот предмет? 4. Он большой или маленький? 5. Что делает этот предмет?		
--	--	--	--	--	---	--	--

Приложение 21. Шаблон речевых образцов к модели 2 в рамках темы «Части речи».

Ученик-инофон должен задавать вопросы с опорой на картинку. При работе использовался шаблон:

1. Этот предмет живой или неживой?
2. Этот предмет один или их много?
3. Какого цвета этот предмет?
4. Этот предмет большой или маленький?
5. Какой формы предмет?
6. Из чего сделано?

7. Для чего используют предмет?

8. Где он находится?

Приложение 22. Фрагмент урока «учебный диалог с опорой на аудио и видео материал» по модели 3.

Урок: Литературное чтение.

Тема: Стихотворения о зиме.

Программа: УМК «Школа России»

№	Этап урока	Задача, которая должна быть решена на этом этапе	Форма реализации деятельности обучающихся	Действия учителя	Действия ученика	Результат взаимодействия	Диагностика достижения планируемых результатов урока
4	Изучение нового материала.	Повторить вопросы разных частей речи.	Групповая работа.	- Разделитесь на группы по 4 человека. -Прослушайте несколько стихотворений о зиме. (Обучающимся были предоставлены следующие стихотворения: Ф.И. Тютчев «Чародейкою Зимойо...», С.А.	-Обучающиеся разделились на группы. -Школьники прослушали 3 стихотворения.	Описано время года зима через стихотворение.	Наблюдение за работой в группах, а также каждый школьник-инофон создал свой речевой продукт.

			<p>Есенин «Берёза», З.Н. Александрова «Снежок».)</p> <p>-В группе выберите одно понравившееся стихотворение.</p> <p>-Опишите зиму, которую представил автор в своем стихотворении.</p> <p>Используйте план:</p> <p>1) название стихотворения, автор, 2) как автор описал зиму, 3) какие чувства вызвало это стихотворение у группы.</p>	<p>-Осуществили выбор стихотворения.</p> <p>-Работали в группе по плану.</p> <p>Школьники инофоны использовали шаблон из приложения 23.</p> <p>-Представили ответ классу.</p>		
--	--	--	---	---	--	--

Приложение 23. Шаблон речевых образцов к модели 3 в рамках темы «Стихотворения о зиме».

Ученик-инофон должен создать свой речевой продукт в рамках групповой работы. При работе использовался шаблон:

1. Начинает рассказ. Сведения о стихотворении:

- Мы вам расскажем о стихотворении (название), автором которого является (назвать автора).
- Стихотворение называется (название), автор (назвать автора).

2. Основная часть ответа. Описание времени года:

- В стихотворении говорится о (назвать время года).
- Мы представляем (время года) так (описать как мы видим это время года).
- В своем стихотворении автор описывает (назвать время года) следующим образом (перечислить то, что запомнили или взять из текста).

3. Заключительная часть. Описание чувств и эмоций:

- В ходе прослушивания этого стихотворения мы испытали (назвать эмоции и чувства).
- Это стихотворение вызвало чувство (назвать чувство).

4. Выражение своего мнения:

- Мне стихотворение понравилось, потому что (сказать чем).

- Мне стихотворение не понравилось, потому что (объяснить почему).

Приложение 24. Фрагмент урока «учебный диалог социальное взаимодействие» по модели 1.

Урок: Русский язык.

Программа: УМК «Школа России».

№	Этап урока	Задача, которая должна быть решена на этом этапе	Форма реализации деятельности обучающихся	Действия учителя	Действия ученика	Результат взаимодействия	Диагностика достижения планируемых результатов урока
	Проверка домашнего задания.	Выявить качество освоения материала.	Индивидуальная работа. Беседа.	- Ты сделал домашнее задание по русскому языку? -Почему ты не сделал? -Давай разберем вместе. К словам нужно подобрать антонимы. Что такое антонимы? - Антонимы – это слова с противоположным значением. Что значит	-Нет. -Я не понял, что нужно делать. - Я не знаю - Совсем другое	Проверено домашнее задание.	Проверено домашнее задание.

				противоположное значение? - Давай вместе попробуем. Горячий -День -Грустный -Добро -Друг -Медленно -Стало понятнее, что такое антонимы?	слово, наоборот. -Холодный. -Ночь -Веселый -Зло -Враг -Быстро -Да, это разные слова.		
--	--	--	--	--	--	--	--

Приложение 25. Фрагмент урока «учебный диалог социальное взаимодействие» по модели 1.

Урок: Математика.

Программа: УМК «Школа России».

№	Этап урока	Задача, которая должна быть решена на этом этапе	Форма реализации деятельности обучающихся	Действия учителя	Действия ученика	Результат взаимодействия	Диагностика достижения планируемых результатов урока
	Проверка домашнего задания.	Выявить качество освоения материала.	Индивидуальная работа. Беседа.	- Ты сделал домашнее задание по русскому языку? -Ты делал сам или тебе помогали? -Где тебе было трудно? - Давай прочитаем вместе. В ведре 8 л молока, а в кувшине 3 л молока. Насколько меньше литров молока в кувшине, чем в ведре? - Где здесь условие?	-Да. -Я с бабушкой делал. -Я не понял текст задачи. - Прочили задачу. Использование шаблона из приложения 19. - В ведре 8 л молока, а в кувшине 3 л	Проверено домашнее задание.	Проверено домашнее задание.

				<p>- Где вопрос?</p> <p>- Что мы точно знаем?</p> <p>-В них одинаковое количество литров?</p> <p>-А где больше?</p> <p>-Тогда где меньше?</p> <p>- Как нам теперь узнать, насколько больше в ведре молока?</p> <p>-Какой ответ мы запишем, если спрашивают, насколько больше?</p>	<p>молока.</p> <p>- Насколько меньше литров молока в кувшине, чем в ведре?</p> <p>- В ведре 8 л, в кувшине 3 л.</p> <p>- Нет.</p> <p>- В ведре.</p> <p>-В кувшине.</p> <p>-Нужно от большего отнять меньшее, $8-3=5$ л.</p> <p>- Ответ на 5 л.</p>		
--	--	--	--	---	---	--	--

Приложение 26. Фрагмент урока «учебный диалог социальное взаимодействие» по модели 2.

Мероприятие: Фестиваль национальных культур.

Форма реализации деятельности обучающихся	Действия учителя	Действия ученика	Результат взаимодействия	Диагностика достижения планируемых результатов урока
Индивидуальная работа и парная работа.	- Ребята, сегодня мы принимаем участие в большом мероприятии. На фестивале мы представляем страну Таджикистан. Также мы можем с вами пройти и посмотреть другие площадки, поучаствовать в интерактивных заданиях и задать вопросы.	-Обучающиеся выслушали учителя. -Ознакомились со своей площадкой.	Знакомство с русской культурой.	Знакомство с русской культурой через посещение культурно-массового мероприятия.
	-Учитель просматривал площадки. -Остановился с учениками около площадки, представлявшей Россию. -Отвечал на вопросы обучающихся: 1.Это пельмени – любимое блюдо многих россиян. Это - тесто, наполненное мясом. 2. Раньше это было украшением для девушек. Его надевали на голову как корону, в России называется он кокошник. Делают его из ткани, украшают бусинами, вышивкой, жемчугом. Кокошник – это не просто украшение, это как символ русской красоты! Слово “кокошник” похоже на	-Школьники разошлись по разным площадкам. -Ученица Латифа подошла с учителем к площадке, представлявших Россию и задавала вопросы учителю: 1. Александра Евгеньевна, что это такое? (Указывая на пельмени) - У нас тоже есть такое, но называется дюшбара. Их очень долго бабушка готовит, и они меньше. 2. А это что такое? (Указывая на кокошник)		

	слово “кокош”, как курочка говорит: “Ко-ко-ко!”. Раньше кокошники были похожи на гребень курочки, поэтому и название такое!			
--	---	--	--	--

Приложение 27. Фрагмент урока «учебный диалог социальное взаимодействие» по модели 3.

Урок: Классный час.

Тема: Дружба.

№	Этап урока	Задача, которая должна быть решена на этом этапе	Форма реализации деятельности обучающихся	Действия учителя	Действия ученика	Результат взаимодействия	Диагностика достижения планируемых результатов урока
4	Систематизация знаний	Выяснить качества, которыми должен обладать настоящий друг.	Групповая работа.	<p>- Разделитесь на группы по 4 человека.</p> <p>-Сейчас вам нужно будет в группе – описать настоящего друга.</p> <p>Для этого можно использовать план:</p> <p>1) качества настоящего</p>	<p>- Обучающиеся разделились на группы.</p> <p>- Обучающиеся определили роли и каждый выбрал себе пункт плана, про который будет рассказывать.</p>	Представлена характеристика настоящего друга.	Наблюдение за работой в группах, а также каждый школьник-инофон создал свой речевой продукт.

				друга, 2) что должен делать друг, 3) что ты должен делать, чтобы у тебя были друзья.	Чаще всего инофоны выбирали себе пункт 1, который предполагал описание качеств настоящего друга. Предлагали использовать шаблон из приложения 28. - Представление своего ответа.		
--	--	--	--	--	---	--	--

Приложение 28. Шаблон речевых образцов к модели 3 в рамках социального взаимодействия на классном часу по теме «Дружба».

Ученик-инофон должен создать свой речевой продукт в рамках групповой работы. При работе использовался шаблон:

1. Начало ответа.

- Мы вам расскажем о (сказать, что будут рассказывать).

2. Описание качеств.

- Настоящий друг должен обладать такими качествами, как (назвать качества).

- Мы считаем, что настоящий друг должен быть таким (назвать каким).
- Самое главное качество настоящего друга – это (назвать), потому что (объяснить почему).

3. Что должен делать настоящий друг.

- Мы считаем, что настоящий друг должен (назвать действия).
- Мне кажется, что настоящий друг может (назвать действия).

4. Каким должен быть человек, чтобы у него были настоящие друзья:

- Мне кажется, я должен быть (назвать качества), чтобы у меня были настоящие друзья.
- Мы уверены, что настоящий друг никогда не сделает (назвать действие).