

## ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ ЛИНГВОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**Элмурадова Садбарг Худайназаровна**

*“Худжандский государственный университет имени академика Бабаджана Гафурова” (Республика Таджикистан), кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры социальной и профессиональной педагогики*

[bisayfura999@mail.ru](mailto:bisayfura999@mail.ru)

**Рахимова Диёра Аъзамжоновна**

*“Самаркандский государственный педагогический институт” магистр 2-го курса  
по направлению теория и история педагогики*

[diera.raximova09@gmail.com](mailto:diera.raximova09@gmail.com)

**Аннотация:** *Статья посвящена анализу лингвопедагогических механизмов формирования толерантной коммуникативной среды в условиях инклюзивного обучения в начальной школе. Актуальность обусловлена ростом числа обучающихся с особыми образовательными потребностями и необходимостью обеспечения их полноценной социализации через язык и коммуникацию.*

**Ключевые слова:** *инклюзивное образование, коммуникативная среда, толерантность, начальная школа, дискурс, лингвистические стратегии.*

**Abstract:** *The article is devoted to the analysis of linguistic and pedagogical mechanisms for the formation of a tolerant communicative environment in inclusive primary school education. The relevance is due to the growing number of students with special educational needs and the need to ensure their full-fledged socialization through language and communication.*

**Keywords:** *inclusive education, communicative environment, tolerance, elementary school, discourse, linguistic strategies.*

### Введение

Современный этап развития системы образования характеризуется устойчивым переходом к инклюзивной модели, предполагающей обучение детей с различными образовательными потребностями в условиях единого образовательного пространства. При этом акцент постепенно смещается с организационно-методических аспектов на качество педагогического взаимодействия, в рамках которого особое значение приобретает коммуникативная среда класса. Несмотря на значительное количество исследований, посвящённых инклюзивному образованию, проблема формирования

толерантного речевого взаимодействия в начальной школе остаётся недостаточно разработанной и часто рассматривается фрагментарно.

Практика показывает, что наличие инклюзивной среды само по себе не гарантирует полноценного включения обучающихся с особыми образовательными потребностями в учебный процесс. Существенным барьером выступают особенности речевого поведения участников образовательного процесса: использование формализованных, директивных или стигматизирующих высказываний, недостаточная адаптация инструкций, а также игнорирование индивидуальных коммуникативных возможностей обучающихся.

В данном контексте язык следует рассматривать не только как средство передачи информации, но и как инструмент социального включения, формирующий атмосферу принятия или, напротив, отчуждения. Лингвопедагогический подход позволяет выявить механизмы речевого воздействия, обеспечивающие создание благоприятной коммуникативной среды, ориентированной на поддержку, уважение и развитие каждого участника образовательного процесса. Однако в научной литературе недостаточно конкретизированы именно те речевые стратегии, которые могут быть эффективно применены в условиях инклюзивного класса начальной школы.

**Целью работы** является выявление и анализ речевых стратегий, способствующих снижению коммуникативных барьеров и повышению уровня включённости обучающихся с особыми образовательными потребностями. Предполагается, что целенаправленное использование адаптивных и поддерживающих речевых практик способствует формированию более эффективного и толерантного взаимодействия в инклюзивном классе начальной школы.

### **Методология**

Методология исследования выстроена с опорой на комплексный подход, позволяющий рассмотреть формирование толерантной коммуникативной среды как многокомпонентный процесс, включающий педагогические, лингвистические и социально-психологические аспекты. Исследование реализовано в логике смешанного дизайна, сочетающего качественные и количественные методы, что обеспечивает более объективную интерпретацию полученных данных и позволяет избежать односторонности анализа.

Эмпирическая база исследования сформирована на материале наблюдений за учебным процессом в начальных классах с инклюзивной формой обучения. В исследовании были задействованы несколько классов общеобразовательных школ, в которых обучаются дети с различными образовательными потребностями. Общая выборка включала учащихся начального звена, среди которых выделялась группа

детей с особыми образовательными потребностями, а также педагогов, непосредственно организующих учебное взаимодействие. Отбор участников осуществлялся с учётом репрезентативности условий обучения и разнообразия коммуникативных ситуаций.

В качестве основного метода использовалось структурированное педагогическое наблюдение, направленное на фиксацию особенностей речевого поведения учителя и обучающихся в процессе урока. Для обеспечения системности наблюдений был разработан чек-лист, включающий параметры анализа речевых актов: тип высказывания, форма подачи инструкции, наличие поддерживающих или директивных элементов, характер обратной связи, а также реакция обучающихся на речевое воздействие.

Дополнительно применялся дискурс-анализ учебного взаимодействия, позволяющий выявить скрытые механизмы речевого влияния и определить функциональные особенности используемых коммуникативных стратегий. Анализу подвергались как вербальные, так и невербальные компоненты коммуникации, включая интонацию, паузы, жесты и визуальный контакт, что позволило рассмотреть коммуникацию в её целостности.

С целью количественной оценки уровня включённости обучающихся была использована адаптированная шкала, включающая показатели активности участия в диалоге, степени отклика на обращение и проявления инициативы в коммуникации. Полученные данные сопоставлялись с типами используемых педагогом речевых стратегий, что позволило установить взаимосвязь между характером коммуникации и уровнем включённости детей.

Обработка результатов осуществлялась с использованием методов описательной статистики и сравнительного анализа. В частности, проводилось сопоставление показателей вовлечённости обучающихся в условиях различного типа речевого взаимодействия, что дало возможность выявить наиболее эффективные коммуникативные стратегии.

### **Результаты исследования**

Результаты исследования свидетельствуют о наличии устойчивой зависимости между характером речевого взаимодействия в инклюзивном классе и уровнем включённости обучающихся, прежде всего детей с особыми образовательными потребностями. Анализ эмпирических данных позволил выявить качественные и количественные различия в показателях вовлечённости в зависимости от используемых педагогом коммуникативных стратегий.

В ходе наблюдения установлено, что при преобладании директивных и формализованных высказываний (краткие инструкции без пояснения, императивные формы, отсутствие обратной связи) уровень участия детей с особыми образовательными потребностями оставался низким. В подобных условиях обучающиеся реже вступали в диалог, демонстрировали ограниченную реакцию на обращение и практически не проявляли инициативу. Средние показатели вовлечённости в таких ситуациях не превышали 40–45% от максимально возможного уровня.

Вместе с тем, при использовании адаптивных и поддерживающих речевых стратегий наблюдалось значительное повышение активности обучающихся. В частности, применение таких приёмов, как перефразирование задания, поэтапное объяснение, обращение по имени, использование поощряющих и поддерживающих реплик («попробуем вместе», «у тебя получится», «подумай ещё немного»), способствовало увеличению уровня включённости до 70–80%. Дети с особыми образовательными потребностями чаще вступали в коммуникацию, активнее реагировали на вопросы и демонстрировали более высокий уровень самостоятельности при выполнении заданий.

Дискурс-анализ показал, что существенную роль играет не только содержание высказывания, но и его форма. Смягчённые, диалогически ориентированные формулировки создают более безопасную коммуникативную среду, тогда как жёсткие директивные конструкции могут усиливать тревожность и снижать готовность к взаимодействию. При этом установлено, что повторное объяснение задания с использованием упрощённых языковых конструкций повышает уровень понимания у обучающихся с речевыми и когнитивными особенностями.

Отдельное значение имеют невербальные компоненты коммуникации. Наблюдения показали, что визуальный контакт, одобрительные жесты, мимика и интонационная поддержка усиливают эффективность речевых стратегий. В сочетании с поддерживающими высказываниями они способствуют формированию атмосферы принятия и снижают коммуникативные барьеры.

Сравнительный анализ уроков позволил установить, что систематическое использование инклюзивно ориентированных коммуникативных стратегий приводит к снижению числа конфликтных ситуаций и повышению общего уровня взаимодействия в классе. В классах, где данные стратегии применялись последовательно, отмечалась более благоприятная психологическая атмосфера и более высокая степень включённости всех участников образовательного процесса.

### **Обсуждение**

Полученные результаты подтверждают ключевое положение о том, что коммуникативная среда в инклюзивном классе формируется не столько за счёт организационных условий, сколько посредством характера речевого взаимодействия. Выявленная зависимость между типом используемых педагогом высказываний и уровнем включённости обучающихся позволяет рассматривать язык как активный инструмент педагогического воздействия, влияющий на степень участия и психологическое состояние детей.

В частности, эффективность поддерживающих и адаптивных речевых стратегий согласуется с положениями коммуникативного и гуманистического подходов в образовании, где приоритет отводится диалогичности и учёту индивидуальных особенностей обучающихся. Вместе с тем полученные данные уточняют данные подходы, поскольку демонстрируют конкретные речевые механизмы, через которые реализуется принцип инклюзии на уровне повседневного взаимодействия.

Следует отметить, что выявленные закономерности не являются универсальными в полной мере. Эффективность тех или иных коммуникативных стратегий зависит от индивидуальных особенностей обучающихся, типа образовательных потребностей, а также от профессиональной подготовки педагога. Это указывает на необходимость дифференцированного применения речевых средств и разработки более гибких моделей педагогического взаимодействия.

Кроме того, результаты выявляют существующий разрыв между теоретическими рекомендациями и практикой: в ряде случаев педагоги интуитивно используют эффективные стратегии, однако не осознают их системного характера. Это свидетельствует о недостаточной разработанности лингвопедагогической подготовки в системе профессионального образования.

### **Заключение**

Проведённое исследование позволило установить, что формирование толерантной коммуникативной среды в инклюзивном классе начальной школы напрямую связано с характером речевого взаимодействия между участниками образовательного процесса. Выявлено, что использование адаптивных и поддерживающих коммуникативных стратегий способствует повышению уровня включённости обучающихся с особыми образовательными потребностями, снижению коммуникативных барьеров и формированию более благоприятной психологической атмосферы в классе.

Результаты показали, что язык выступает не только средством передачи учебной информации, но и важнейшим инструментом педагогического влияния, определяющим степень участия, уверенности и активности обучающихся. При этом установлено, что эффективность речевых стратегий усиливается при их сочетании с

невербальными средствами коммуникации, что обеспечивает более полное понимание и эмоциональную поддержку.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении лингвопедагогических механизмов реализации инклюзивного образования, а практическая - в возможности использования выявленных стратегий в профессиональной деятельности педагогов начальной школы. Вместе с тем результаты указывают на необходимость системной подготовки учителей в области коммуникативных аспектов инклюзии, поскольку спонтанное использование эффективных речевых практик не обеспечивает устойчивого результата.

Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением эмпирической базы, углублённым анализом специфики речевого взаимодействия в зависимости от типа образовательных потребностей обучающихся, а также разработкой методических рекомендаций, ориентированных на внедрение лингвопедагогических подходов в систему подготовки педагогических кадров.

#### Использованная литература:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – Москва: Педагогика, 1982. – 287 с.
2. Леонтьев А.А. Психология общения. – Москва: Смысл, 1999. – 365 с.
3. Halliday M.A.K. Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning. – London: Edward Arnold, 1978. – 256 p.
4. van Dijk T.A. Discourse and Context: A Sociocognitive Approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 2008. – 267 p.
5. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy // British Educational Research Journal. – 2011. – Vol. 37(5). – P. 813–828.
6. Ainscow M. From Special Education to Effective Schools for All. – London: Routledge, 1999. – 178 p.
7. Tomlinson C.A. The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. – Alexandria: ASCD, 2014. – 172 p.