

Грачев Никита Михайлович

аспирант

Научный руководитель

Федотенко Инна Леонидовна

д-р пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный

педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

**ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

***Аннотация:** в статье рассматривается проблема формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Автор анализирует содержание и структуру коммуникативной компетентности педагога применительно к специфике инклюзивного образования, выявляет потенциал цифровых технологий – ассистивных средств, онлайн-симуляций, платформ электронного обучения и технологий виртуальной реальности – в контексте подготовки педагогических кадров. На основе проведённого теоретического анализа предложена модель формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов средствами цифровых технологий, включающая целевой, содержательный, процессуальный и оценочный компоненты. Определены педагогические условия эффективной реализации модели.*

***Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, цифровые технологии, дети с ОВЗ, инклюзивное образование, профессиональная подготовка педагогов, ассистивные технологии, цифровая образовательная среда.*

Педагог, впервые оказавшийся в инклюзивном классе, нередко сталкивается с ситуацией, к которой его не готовили ни учебники, ни практика: ребёнок не

реагирует на привычные способы общения, не воспринимает вербальные инструкции, требует принципиально иного коммуникативного подхода. Подобные ситуации – не исключение, а закономерность современной школы. По данным Министерства просвещения Российской Федерации, численность обучающихся с ОВЗ в общеобразовательных организациях страны устойчиво растёт, и эта тенденция напрямую влияет на требования к профессиональной подготовке педагогических кадров [1].

Между тем система высшего педагогического образования пока не в полной мере обеспечивает формирование у студентов тех коммуникативных умений, которые действительно необходимы в работе с детьми с различными нарушениями развития. Традиционные лекции и семинары дают теоретическую базу, но не создают условий для отработки практических навыков взаимодействия [2]. Именно здесь открывается пространство для цифровых технологий, способных существенно обогатить образовательный процесс.

Коммуникативная компетентность – одна из тех профессиональных характеристик педагога, значимость которой особенно остро ощущается именно в работе с детьми с ОВЗ. В научной литературе это понятие трактуется по-разному, однако большинство исследователей сходятся в том, что речь идёт не просто об умении говорить и слушать, а о целостной системе личностных и профессиональных качеств, обеспечивающих продуктивное взаимодействие в самых разных условиях. И.А. Зимняя рассматривает данное явление как интегративное личностное качество, в котором знания, умения и установки образуют единое функциональное целое [3]. А.В. Хуторской подчёркивает, что подлинная компетентность проявляется не в том, что человек знает, а в том, что он реально делает в профессиональной ситуации [4].

В работе с детьми с ОВЗ коммуникативная компетентность педагога приобретает особое измерение. Н.Н. Малофеев обращает внимание на то, что педагог инклюзивного класса вынужден постоянно адаптировать свой коммуникативный стиль: менять темп речи, переключаться между вербальными и невербальными средствами, учитывать нозологическую специфику нарушений каждого

ребёнка [2]. Это требует не только знаний, но и развитой профессиональной гибкости.

Анализ исследований по данной проблематике позволяет выделить четыре взаимосвязанных составляющих коммуникативной компетентности педагога, работающего с детьми с ОВЗ. Первая – информационно-познавательная: педагог должен понимать, как устроена коммуникация у детей с различными нарушениями, какие механизмы лежат в основе их речевого и неречевого поведения. Вторая – инструментально-деятельностная: владение конкретными техниками и стратегиями взаимодействия, включая альтернативные способы коммуникации. Третья – эмоционально-личностная: способность к эмпатии, принятию и психологической устойчивости в напряжённых ситуациях педагогического взаимодействия. Четвёртая – аналитико-рефлексивная: умение оценивать собственные коммуникативные действия, замечать ошибки и корректировать поведение [5].

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению «Педагогическое образование» фиксирует ряд компетенций, связанных с готовностью к инклюзивной практике [1]. Однако сам факт включения этих компетенций в стандарт не гарантирует их реального формирования – для этого нужны адекватные педагогические инструменты, среди которых цифровые технологии занимают всё более заметное место [2].

Цифровые технологии вошли в педагогическое образование не как дань моде, а как ответ на реальный запрос практики. Они позволяют создавать такие учебные ситуации, которые прежде были недостижимы в рамках аудиторного обучения, и именно это делает их ценным ресурсом для формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов.

Особого внимания заслуживают ассистивные технологии – программно-аппаратные средства, разработанные для компенсации коммуникативных ограничений у людей с нарушениями здоровья. Системы альтернативной и дополнительной коммуникации (ААС), приложения типа Proloquo2Go или LetMe Talk дают неговорящим детям возможность выражать свои мысли и потребности. Для педагога знакомство с такими инструментами в процессе обучения – это не

просто техническая грамотность, а принципиально иной взгляд на коммуникацию с ребёнком с тяжёлыми нарушениями речи [4].

Онлайн-симуляции решают другую задачу – они позволяют студенту оказаться в профессиональной ситуации прежде, чем он встретится с реальным ребёнком. Это важно по нескольким причинам. Во-первых, снижается тревожность перед неизвестным. Во-вторых, ошибки в симуляции не наносят вреда реальным участникам образовательного процесса. В-третьих, студент получает возможность многократно проигрывать одну и ту же ситуацию, отработывая разные коммуникативные стратегии. Исследования подтверждают, что такой подход значительно повышает уровень профессиональной готовности выпускников [5].

Технологии виртуальной реальности (VR) делают шаг вперёд по сравнению с традиционными симуляциями: они создают эффект полного погружения в учебную среду. Студент не просто наблюдает за ситуацией – он находится внутри неё. Зарубежные исследования фиксируют, что регулярная работа в VR-среде повышает эмпатию специалистов помогающих профессий и снижает их коммуникативную тревожность при взаимодействии с людьми с ОВЗ [3].

Электронные образовательные платформы (Moodle, Stepik и другие) обеспечивают доступность учебных материалов и создают условия для самостоятельного освоения студентами теоретической базы в удобном темпе [4]. Отдельную роль играют инструменты видеоанализа: просматривая и разбирая записи реального педагогического взаимодействия, студенты учатся замечать то, что в живой ситуации ускользает от внимания – мимику, жесты, паузы, интонации.

Опираясь на проведённый теоретический анализ, предлагается модель формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов средствами цифровых технологий. Модель состоит из четырёх компонентов, каждый из которых выполняет свою функцию в целостном образовательном процессе.

Целевой компонент задаёт ориентиры всей системы подготовки. Стратегическая цель – сформировать у будущего педагога коммуникативную компетентность, достаточную для уверенного и продуктивного взаимодействия с детьми с ОВЗ в реальной образовательной среде. Эта общая цель конкретизируется в

задачах, соответствующих каждой из выделенных составляющих компетентности [3].

Содержательный компонент охватывает круг знаний и представлений, необходимых педагогу для осознанной коммуникации с детьми с ОВЗ: психолого-педагогические особенности детей с различными нарушениями, закономерности их коммуникативного развития, принципы работы с ААС-системами, возможности и ограничения цифровых инструментов. Это содержание логично встраивается в существующие дисциплины учебного плана: «Специальную педагогику», «Инклюзивное образование», «Цифровые технологии в образовании» [2].

Процессуальный компонент описывает, как организуется учебный процесс. Автор выделяет три последовательных этапа. На первом – теоретико-ориентированном – студенты осваивают концептуальные основы с опорой на электронные ресурсы и мультимедийные материалы. На втором – имитационно-моделирующем – они работают в онлайн-симуляциях и VR-средах, отрабатывая коммуникативные стратегии в безопасных условиях. На третьем – рефлексивно-практическом – проводится видеоанализ реальных педагогических ситуаций, организуются супервизии с использованием цифровых инструментов обратной связи [4].

Оценочный компонент включает систему диагностики, позволяющую отслеживать динамику формирования компетентности на каждом этапе. Для этого используются стандартизированные методики – опросник коммуникативной компетентности Михельсона, методика «Коммуникативные и организаторские склонности», – а также портфолио студента и экспертная оценка его поведения в симулированных ситуациях [5].

Модель работает не сама по себе – её эффективность определяется рядом педагогических условий. Во-первых, необходима развитая цифровая инфраструктура вуза. Во-вторых, преподаватели сами должны уверенно владеть цифровыми инструментами и понимать логику их применения. В-третьих, студенты должны занимать активную позицию в учебном процессе, а не быть пассивными получателями информации. Наконец, важно партнёрство вуза с инклюзивными

школами и реабилитационными центрами, которое даёт студентам выход на реальную практику [1].

Проблема коммуникативной подготовки педагогов к работе с детьми с ОВЗ остаётся одной из наиболее актуальных в современной педагогической науке – и именно цифровые технологии открывают здесь новые перспективы. Ассистивные средства, симуляционные платформы, VR-технологии и инструменты видеоанализа позволяют выстроить образовательный процесс так, чтобы студент не просто знал, как надо общаться с ребёнком с ОВЗ, но и умел это делать на практике.

Предложенная в статье модель носит теоретический характер и требует экспериментальной проверки. Дальнейшее исследование предполагает апробацию модели в реальных условиях педагогического вуза, разработку конкретных учебных материалов и диагностических инструментов, а также анализ её эффективности через сравнение результатов контрольной и экспериментальной групп. Полученные данные могут стать основой для обновления образовательных программ подготовки педагогов инклюзивных образовательных организаций.

Список литературы

1. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом / Н.Н. Малофеев. – В 2 ч. Ч. 1. Западная Европа. – М.: Институт коррекционной педагогики, 1996. – 180 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34–42. EDN SMMBFV
3. Кукушин В.С. Теория и методика обучения: учебное пособие / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 474 с. EDN SKONFT
4. Алёхина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С.В. Алёхина // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. №1. – С. 136–145. DOI 10.17759/pse.2016210112. EDN VSEQJB