

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Кемеровский государственный университет»

*На правах рукописи*



Большанина Людмила Васильевна

**ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ  
СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ  
ВУЗА**

Специальность 5.8.7 – Методология и технология профессионального образования  
(педагогические науки)

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук, профессор  
Петунин Олег Викторович

Кемерово 2024

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение .....	4
Глава 1. Теоретические основания процесса формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов .....	16
1.1. Ретроспективный подход к изучению проблемы формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов .....	16
1.2. Моделирование процесса формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза..	31
1.3. Педагогические условия формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза..	45
Выводы по главе 1 .....	62
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по реализации модели и педагогических условий формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза.....	65
2.1. Организация и содержание педагогического исследования по формированию опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза .....	65
2.2. Методика проведения экспериментальной работы по формированию опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза .....	81
2.3. Результаты педагогического исследования по формированию опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в процессе профессиональной подготовки .....	101
Выводы по главе 2 .....	111
Заключение .....	115
Список информационных источников .....	118
Список иллюстративного материала .....	138
Приложения .....	141
Приложение А. Характеристика уровней сформированности опыта	

коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе .....	142
Приложение Б. Рабочая программа дисциплины «Альтернативные средства коммуникации сурдопедагога/логопеда» .....	143
Приложение В. Фрагменты soft-программы на электронной платформе НГПУ (дистанционные образовательные технологии) .....	147
Приложение Г. Коммуникативные компетентностно-ориентированные задачи (кейс-технология) .....	148
Приложение Д. Диагностические таблицы педагогического исследования (на начальном этапе) .....	151
Приложение Е. Текстовые материалы педагогического исследования	153
Приложение Ж. Программа практики «Педагогическая: учитель начальных классов и учитель-дефектолог специальной (коррекционной) школы для детей с нарушением слуха» .....	155
Приложение З. Оценочные средства (ФОСы) по педагогической практике .....	159
Приложение И. Диагностические таблицы педагогического исследования (на заключительном этапе) .....	165

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В условиях социально-экономической ситуации современной России внимание общественности приковано к профессиональному развитию педагога. В связи с этим обновляются требования к обучению будущих педагогов. На сегодняшний день рынок труда предъявляет высокие требования не только к профессиональным знаниям и умениям специалистов, но и к совокупности личностных качеств, которые являются профессионально значимыми. Сложившаяся ситуация обусловлена возрастающими требованиями к качеству профессиональной деятельности в условиях компетентного подхода в образовании.

Данные тенденции развития образования отмечаются в ряде нормативных документов: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ (ст. 66), Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (п.3).

Перед современным образованием поставлена задача сбалансированного достижения познавательного освоения содержания учебных программ, выполнение образовательных стандартов и овладение в процессе обучения ведущими компетенциями для формирования компетентного специалиста. Важнейшей составляющей готовности студентов-дефектологов к профессиональной деятельности является система профессионально важных качеств, особое значение в которой имеет коммуникативная сфера: мотивация и направленность общения, механизмы коммуникативного поведения и деятельности, коммуникативные свойства личности – все это представляет коммуникативный опыт.

Необходимым условием полноценного функционирования общества выступает общение. По этой причине, на сегодняшний день нельзя решать задачи построения педагогического процесса без включения в него содержания, предусматривающего обучение студентов-дефектологов общению, коммуникативному поведению в рамках образовательной и профессиональной деятельности. Образование

сегодня принимает новую реальность, а вместе с ней должны адаптироваться к меняющейся педагогической среде и субъекты образовательного процесса, что позволит им формировать профессиональную готовность при использовании различных вариантов обучения.

**Степень изученности вопроса исследования.** Анализ результатов научных исследований показал, что коммуникативная сфера студентов изучается в различных аспектах становления профессионально важных качеств педагога: механизмов эмпатии и рефлексии, обеспечивающих успешность педагогического общения и деятельности (К. Роджерс, О. В. Суворова, Е. С. Сычева, А. В. Карпов, И. М. Скитяева и другие); межличностных качеств и культуры межличностных отношений, способствующих эффективному общению с обучающимися, взаимодействию в педагогическом коллективе; мотивации общения, диалогической и альтероцентрической направленности как факторов эффективности педагогической деятельности и общения; условий формирования и развития коммуникативного поведения педагогов (В. А. Кан-Калик, Е. В. Юрченко, П. А. Ковалевский, Б. П. Ковалев, Л. М. Даукша и другие).

Вместе с тем исследователи выделяют коммуникативные характеристики студентов, препятствующие эффективной профессиональной деятельности в будущем, которые требуют преодоления в процессе вузовского обучения: агрессивность, раздражительность, нетактичность, низкая коммуникативная культура, негативные установки на субъектов образовательного процесса (С. Ю. Темина, К. Э. Безукладников, Б. А. Крузе, Б. А. Жигалев, С. Н. Сорокоумова, П. А. Егорова и другие). Исследователи отмечают различные причины наличия барьеров педагогического общения, поскольку становление общения у студентов педагогического вуза – процесс многофакторный.

В рамках нашего исследования проявляем интерес к работам авторов, которые исследуют именно коммуникативную сферу. К таким работам относятся труды Л. В. Епишиной, Л. А. Зритневой, В. Н. Карташовой, Н. В. Ключевой, М. М. Кузнецова, И. Ю. Кулагиной, Г. В. Никулиной, Н. А. Ротовой, Л. А. Саенко, В. В. Сараявой, Е. А. Смирновой и других. В работах решен достаточно обширный круг воп-

росов исследуемой проблемы: сущность понятия, структура, компоненты, условия и пути ее развития.

Отмечая наличие достоинств исследуемых работ, посвященных формированию коммуникативной сферы и учитывая, требования современного общества и изменения в нем, требуется уточнение и расширение представлений в области изучения коммуникативного поведения. Все это говорит о необходимости рассмотрения и наполнения педагогических условий формирования коммуникативного опыта студентов-дефектологов в соответствии с запросами современного общества, что и определило актуальность выбранной темы.

Анализ психолого-педагогической литературы, рассматривающей аспекты формирования опыта коммуникативного поведения, позволил установить следующие **противоречия** между:

- изменяющимися требованиями к качеству подготовки компетентного специалиста, который должен владеть коммуникативными умениями и недостаточными организационными возможностями вузов по их формированию;
- практической ценностью формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов как результата образования и недостаточной разработанностью педагогических условий его формирования.

Эти противоречия позволили определить **проблему исследования**: каковы организационная модель и педагогические условия формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза?

Актуальность, противоречие и проблема обусловили выбор темы исследования: *«Формирование опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза»*.

**Цель исследования**: теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка организационной модели и педагогических условий формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза.

**Объект исследования**: профессиональная подготовка студентов-дефектологов в вузе.

**Предмет исследования:** процесс формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в вузе.

**Гипотеза исследования:** результативность формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в процессе профессионального обучения повысится, если:

- разработана и внедрена организационная модель, в основу которой положены выявленные теоретические основания исследуемого процесса;
- обогащены на вариативной основе и реализованы компоненты образовательной среды (академического пространства) вуза;
- расширена и реализована номенклатура производственных практик (практико-ориентированный подход) в соответствии с запросами работодателя;
- проводится студентами-дефектологами в школах профориентационная работа как способ осознания приоритетных направлений самореализации и самообразования;
- диагностирована и учтена результативность исследуемого педагогического процесса.

В соответствии с проблемой, целью, объектом, гипотезой исследования определены следующие **задачи**:

1. Выявить теоретические основания процесса формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза.
2. Разработать и содержательно наполнить организационную модель формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза.
3. Обосновать и разработать педагогические условия формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза.
4. Внедрить и проверить экспериментальным путем результативность организационной модели и педагогических условий формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза.

5. Разработать научно-методические рекомендации по формированию опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза.

**Методологическую основу исследования** составляют совокупность подходов:

– *компетентностный*: с позиции готовности к решению задач профессиональной деятельности (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, О. Л. Филатова, Т. М. Чурекова и другие);

– *системный*: целостное видение педагогического процесса формирования опыта коммуникативного поведения (В. И. Андреев, С. В. Кульневич, Б. Ф. Ломов, О. В. Петунин, Л. Н. Сухорукова, Е. А. Хованская, Э. Г. Юдин и другие);

– *деятельностный*: профессиональное становление студента через практическую деятельность (К. А. Абульханова-Славская, Б. С. Братусь, Н. В. Кузьмина, А. Н. Леонтьев, В. И. Слободчиков, Н. Ф. Талызина и другие);

– *полисубъектный*: с позиции создания системы отношений между субъектами к образованию общего коммуникативного пространства (Г. И. Аксенова, И. В. Вачков, С. Д. Дерябо, А. Б. Серых и другие).

**Теоретическую основу исследования составили:**

– теоретико-методологические основы формирования субъект-субъектных отношений преподавателя и студента (К. А. Абульханова-Славская, В. П. Зинченко, В. В. Сериков, С. Ю. Степанов и другие);

– научные труды, характеризующие понятие «коммуникативное поведение» (О. Я. Гойхман, Е. В. Ключев, Т. М. Надеина, А. П. Сковородников и другие) и «коммуникативный опыт» (А. В. Барташев, М. М. Кузнецов, И. Ю. Кулагина, Л. А. Саенко, С. В. Теницкий и другие);

– исследования в области профессионального образования (П. Ф. Анисимов, С. Я. Батышев, М. И. Дьяченко, Е. М. Иванова, Л. А. Кандыбович, Е. А. Климов, А. Н. Лейбович, Б. П. Невзоров, А. М. Новиков, О. Н. Олейникова, И. П. Смирнов и другие);

– научные подходы исследования в области компетентностно-ориентирован-



ного образования (В. А. Болотов, И. А. Зимняя, И. С. Сергеев, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской и другие);

– теоретические разработки в области формирования профессиональной ориентации и самоопределения (С. С. Гриншпун, Л. Л. Кондратьева, Н. Э. Касаткина, С. Б. Миронова, Н. Н. Чистяков, С. А. Фукуяма и другие).

В процессе решения поставленных задач использовался комплекс **методов исследования**: *теоретические*: изучение научных публикаций, раскрывающих основные аспекты проблемы исследования; сравнительно-сопоставительный анализ педагогической, методической и психологической литературы; изучение нормативной, законодательной и программно-методической документации, передового педагогического опыта, обобщение, систематизация, моделирование; *эмпирические*: опросные (анкетирование, тестирование, опрос), в учебно-образовательной деятельности (беседа, наблюдение); *статистические*: педагогический эксперимент, мониторинг, количественная и качественная обработка данных.

**Экспериментальная база исследования**: Исследование по теме диссертации осуществлялось в период с 2015 по 2024 гг. на базе Института детства кафедры логопедии и детской речи ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» в естественных условиях образовательного процесса в три этапа. На различных этапах исследования приняли участие студенты с 1-го по 4-ый курсы направления «Специальное (дефектологическое) образование». Были привлечены школы: МКОУ С(К)ШИ № 37 г. Новосибирска и МКОУ С(К)ШИ № 12 г. Искитима Новосибирской области (прохождение педагогических практик).

Первый этап, *поисково-аналитический*, (2015-2018 гг.) был направлен на изучение философской, психолого-педагогической, методологической литературы по проблеме исследования, федеральных нормативных и законодательных актов, которые позволили выявить противоречия, определить объект, предмет, цель и задачи, понятийный аппарат и методологию исследования, сформулировать рабочую гипотезу, разработку научного замысла диссертационного исследования, обосновать базу экспериментального исследования. Осуществлялась разработка организационной модели формирования опыта коммуникативного поведения студентов-

дефектологов в образовательном процессе вуза.

Второй этап, *теоретико-экспериментальный*, (2019-2023 гг.) включал обоснование и апробацию комплекса педагогических условий формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов, проведение констатирующего и формирующего этапов педагогического исследования, осуществление промежуточного мониторинга с целью отслеживания динамики формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе.

Третий этап, *обобщающий*, (2023-2024 гг.) – осуществлена систематизация результатов экспериментальной проверки, качественный и количественный анализ полученных данных, сформулированы выводы по итогам педагогического исследования, оформлен текст диссертационного исследования и автореферата.

**Научная новизна исследования заключается:**

1. *В уточнении* понятия «коммуникативное поведение студентов-дефектологов» – совокупность личностных качеств и референтивных действий студентов-дефектологов, проявляющихся в вербальных и невербальных умениях выстраивать диалогическое взаимодействие с субъектами образовательного процесса при решении педагогических задач и в разнообразных ситуациях общения в рамках профессиональной деятельности.

2. *В обосновании и разработке* организационной модели формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза, содержательное наполнение которой представлено взаимосвязанными блоками: *целевым, содержательно-технологическим, диагностико-результативным*, раскрывающих структуру и содержание данного процесса, взаимодействие всех элементов и имеющих функциональное назначение. *Целевой блок* представлен целью, методологическими подходами (компетентностный, системный, деятельностный, полисубъектный) и принципами обучения (гибкости, прогностичности, диалогического взаимодействия); *содержательно-технологический блок* включает компоненты образовательной среды и этапы формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в процессе профессиональной

подготовки; *диагностико-результативный блок* позволяет оценить эффективность исследовательской работы с применением критериально-оценочного аппарата.

3. В разработке педагогических условий формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза:

- *обогащение* компонентов образовательной среды (академического пространства) вуза за счет вариативности их наполнения (*содержательный компонент* представлен макетом рабочей soft-программы, *функциональный компонент* рассматривается с применением методов активного обучения);

- *динамичность* в расширении номенклатуры производственных практик (практико-ориентированный подход) в соответствии с запросами работодателя;

- *осуществление* студентами-дефектологами в школах профориентационной работы как способа осознания приоритетных направлений самореализации и самообразования.

4. В обосновании оценочно-диагностического инструментария, включающего критерии: *мотивационный* (личностные качества педагога в профессиональном общении), *когнитивный* (теоретические знания, развитие коммуникативных качеств), *деятельностный* (инициативное участие в общении), показатели и уровневые (*пороговый, допустимый, перспективный*) характеристики сформированности опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов.

#### **Теоретическая значимость исследования:**

- *уточнены и расширены* научные представления о формировании опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в процессе профессионального обучения, отвечающих современным запросам общества и требованиям государственным образовательным стандартам;

- *содержательно наполнена* организационная модель формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза;

- *обоснованы* педагогические условия формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в процессе обучения в вузе.

– *теоретически обоснован* оценочно-диагностический инструментарий по формированию опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза, представленный критериями (мотивационный, когнитивный, деятельностный), включающие соответствующие показатели и уровневые характеристики (пороговый, допустимый, перспективный).

**Практическая значимость исследования:** заключается в экспериментальной проверке организационной модели и педагогических условий формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза; а также в апробировании методического обеспечения исследуемого процесса. Для этого: разработана soft-программа по дисциплине «Альтернативные средства коммуникации сурдопедагога/логопеда» для студентов-бакалавров; разработаны программы производственных практик (вариативная часть), реализуемые в соответствии с запросами работодателя; разработана и внедрена с участием студентов старших курсов программа профориентационной работы в школах, разработан диагностический инструментарий, позволяющий изучить уровневые характеристики (пороговый, допустимый, перспективный) сформированности опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов и дальнейшего прогнозирования индивидуальной стратегии его развития.

**Личное участие соискателя** состояло в проведении теоретического анализа исследуемой проблемы, организации экспериментальной проверки выдвинутой гипотезы; разработке soft-программы по дисциплине «Альтернативные средства коммуникации сурдопедагога/логопеда»; в разработке и внедрении программ педагогических практик (по запросу работодателя) в учебный процесс студентов-дефектологов по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование Института детства; разработке программы профориентационной работы для студентов-дефектологов старших курсов; в обобщении и систематизации материалов.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Коммуникативное поведение студентов-дефектологов – совокупность личностных качеств и референтивных действий студентов-дефектологов, проявляющихся в вербальных и невербальных умениях выстраивать диалогическое взаи-

модействие с субъектами образовательного процесса при решении педагогических задач и в разнообразных ситуациях общения в рамках профессиональной деятельности.

2. Организационная модель формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов, представляет целостное единство взаимосвязанных блоков (целевой, содержательно-технологический, диагностико-результативный) раскрывающих структуру и содержание данного процесса, взаимодействие всех элементов и имеющих функциональное назначение:

– *Целевой блок* представлен целью, методологическими подходами (компетентностный, системный, деятельностный, полисубъектный) и принципами обучения (гибкости, прогностичности, диалогического взаимодействия).

– *Содержательно-технологический блок* включает компоненты образовательной среды и этапы формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в процессе профессиональной подготовки.

– *Диагностико-результативный блок* позволяет оценить эффективность исследовательской работы и включает критерии, показатели и уровневые характеристики сформированности опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов.

3. Педагогические условия формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов:

– *обогащение* компонентов образовательной среды (академического пространства) вуза за счет вариативности их наполнения (содержательный компонент представлен макетом soft-программы, функциональный компонент рассматривается с применением методов активного обучения);

– *динамичность* в расширении номенклатуры производственных практик (практико-ориентированный подход) в соответствии запросами работодателя;

– *осуществление* студентами-дефектологами в школах профориентационной работы как способа осознания приоритетных направлений самореализации и самообразования.

4. Критерии, показатели и уровневые характеристики сформированности опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов:

– *мотивационный критерий* (личностные качества педагога в профессиональном общении), показателями выступают ориентация на открытость и демонстрация педагогической коммуникабельности;

– *когнитивный критерий* (теоретические знания, развитие коммуникативных качеств), показателями выступают знание структуры коммуникативной компетенции (уровень общительности) и умение эффективно преодолевать трудности в процессе общения (выбор педагогического стиля общения);

– *деятельностный критерий* (инициативное участие в общении), показателями выступают коммуникативная активность, взаимодействие с участниками образовательных отношений и самоконтроль в общении.

И их уровневые характеристики (пороговый, допустимый, перспективный).

**Достоверность результатов исследования** обеспечивается исходными методологическими положениями, комплексной методикой исследования, соответствующей цели и задачам исследования; оптимальным набором методов и инструментария; логикой проведения исследовательской работы, сбора, обработки и анализа эмпирических данных; аргументированностью выводов и проверкой результатов исследования, свидетельствующих об уровне сформированности опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе высшего учебного заведения.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялось на научно-практических конференциях международного уровня: «Современные тенденции развития науки и технологий» (Белгород, 2016 г.), «Образование, наука, инновации: вклад молодых исследователей» (Кемерово, 2016, 2017 г.), «Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства» (Новосибирск, 2018, 2019, 2024 г.), «Инновационные психологические и педагогические технологии как средство повышения качества образования» (Таганрог, 2021).

Основные положения и результаты научного исследования обсуждались на заседаниях кафедры логопедии и детской речи Института детства Новосибирского

государственного педагогического университета и внедрялись в образовательный процесс в ходе лекционных, практических занятий и при организации производственных (педагогических) практик, внеучебной деятельности.

Результаты исследования представлены в 17 научных статьях, из них 6 публикаций в изданиях, включенных в Перечень рецензируемых научных журналов и изданий для опубликования основных научных результатов диссертаций: «Сибирский педагогический журнал» (г. Новосибирск 2018, 2019 г.); «Профессиональное образование в России и за рубежом» (г. Кемерово 2019, 2024 г.); «Современные проблемы науки и образования» (г. Москва 2020 г.); «Бизнес. Образование. Право» (г. Волгоград 2022 г). Издано 2 учебно-методических пособия.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ**

## **1.1 Ретроспективный подход к изучению проблемы формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов**

В современных, постоянно меняющихся социокультурных условиях, становится актуальной проблема повышения качества подготовки бакалавров в высшем учебном заведении. Предъявляются новые требования к системе образования, которая, в свою очередь, направлена на формирование личности конкурентоспособной, обладающей необходимым профессионализмом, успешно действующей на современном рынке труда.

В статье 48 ФЗ №273 «Об образовании в РФ» от 07.10.2022г. указаны качественно новые требования к подготовке будущих специалистов. Данная статья ориентирует университеты на подготовку студентов-бакалавров в современном мире к профессиональной педагогической деятельности высокого уровня. Будущим педагогам необходимо владеть знаниями, умениями, соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, проявлять профессиональную этику. Уметь выбирать и применять педагогически обоснованные формы, методы и средства обучения и воспитания. Систематически повышать свой уровень профессионального образования, быть готовым к принятию сложных педагогических решений, а следовательно, быть компетентным в педагогической профессии [161].

В связи с этим, задачей педагогических вузов становится - подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности. Одно из важнейших условий эффективности решения данной задачи является соответствие индивидуальных особенностей и характеристик будущих педагогов требованиям к квалификационным



характеристикам профессии «учитель». Данные тенденции развития образования отмечаются в ряде нормативных документов: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ (ст. 66), Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (п.3), Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [128, 160].

Ориентируясь на решение данной задачи, был издан Профессиональный стандарт педагога. В основе данного документа лежит задача формирования новой личности будущего педагога, готового к совершенствованию в образовательном пространстве и демонстрации знаний, умений и навыков с точки зрения профессионализма [125]. Поэтому высшие учебные заведения нацелены из неопытного абитуриента «на выходе» получить компетентного специалиста.

Зарождение нового направления – компетентностный подход в образовании – можно проследить, начиная с конца 1960 – начала 1970-х гг. в западной психолого-педагогической литературе, а в конце 1980-х гг. в отечественной литературе. Проблема компетентности в последние годы приобретает новое звучание. Различные ученые говорят уже не просто о компетентности, а о профессиональной компетентности, как показателе соответствия специалиста требованиям профессионального труда [8].

Сегодня определение «компетентность» не является новым в процессе образования, исследованием этого вопроса занимаются уже более 20 лет. В последнее время на страницах научно-периодической печати широко обсуждаются такие понятия как «компетенция», «компетентность», а также вопросы общения и коммуникативного поведения и опыта, которые имеют немало разночтений. В нашем исследовании будем делать акцент на рассмотрении и понимании сущности коммуникативного поведения как составляющей коммуникативной компетентности. Поэтому понятие «коммуникативное поведение» требует четкого определения, в нашем исследовании постараемся его сформулировать.

Для этого остановимся более подробно на выявлении сущности обозначенных выше понятий. Мы провели контекстуальный анализ по различным источникам: словарно-энциклопедическим, научным исследованиям, учебно-методичес-

ким пособиям. Для наилучшего восприятия материала, представим его в таблицах 1, 2, 3, и проведем анализ. Первое понятие, которое мы подвергнем анализу, в нашем исследовании, будет «компетенция». В таблице 1 показано как различные авторы в своих работах характеризуют данное понятие, выделяя основную идею.

Таблица 1 – Определение понятия «компетенция»

Автор	Определение понятия
А. С. Белкин	Рассматривает как «совокупность социальных функций и полномочий, которыми обладает человек при реализации социально значимых прав и обязанностей члена общества, социальной группы, коллектива» [8].
А. К. Маркова	Определяет как «индивидуальную характеристику степени соответствия требованиям профессии» [89].
Н. Г. Милованова, В. Н. Прудяева	Способность к осуществлению практической деятельности, требующей наличия понятийной системы и понимания, соответствующего типа мышления, позволяющего оперативно решать возникающие проблемы и задачи [94].
А. В. Хуторской	Совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [166].
С. Е. Шишов, А. И. Агапов	«Под компетенцией понимают общую способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность» [177].

Из проведенного анализа, делаем вывод, что одни ученые, говоря о «компетенции» характеризуют ее с точки зрения способности к осуществлению практической деятельности, другие – рассматривают ее как совокупность взаимосвязанных единиц, таких как - знание, умение, навык и опыт. При этом мы отмечаем, что все сходится во мнении, что «компетенция» - это индивидуальная характеристика личности.

Поэтому, обобщая вышеизложенные понятия, в своем исследовании определим дефиницию «компетенция» как круг вопросов, в которых респондент обладает знаниями, умениями и опытом. Поэтому овладение квалифицированными знаниями и умениями одно из направлений в профессиональной деятельности студентов-дефектологов. Приведенный анализ дает нам право утверждать, что и в настоящее время происходит преобразование термина «компетенция»: исследователи добавляют новизну в определение, расширяют/меняют структурные компоненты.

В итоге рассмотрения данного вопроса можно сказать, что компетенция – это совокупность заданных характеристик (учреждением, обществом), которые необходимо освоить, чтобы быть компетентным.

Из представленного контент-анализа можно констатировать, что в современной педагогической науке достаточно активно ведется изучение данного вопроса и исследователи выделяют разные виды компетенций, делая попытки определить их сущность и охарактеризовать их структурное наполнение.

Особый интерес в нашем исследовании представляет коммуникативная компетентность, в рамках которой будем рассматривать, и характеризовать «коммуникативное поведение». Поэтому далее мы представим и рассмотрим, что такое коммуникативная компетентность и как разные авторы трактуют данное понятие.

Проблеме изучения коммуникативной компетентности посвящены научно-исследовательские работы в области общей и социальной психологии. Значительный вклад в развитие теории коммуникативной компетентности внесли отечественные и зарубежные ученые, такие как Э. Берн, А. А. Бодалев, Ю. Н. Емельянов, Ю. М. Жуков, Б. Ф. Ломов, А. Маслоу, Дж. Равен [9; 10; 42; 43; 86; 90; 128] и другие. Также отмечаем, что в работах современных исследователей в области педа-

гогики, таких как Е. М. Кузьминой, Е. С. Пономаревой, О. В. Решетовой, В. В. Сарраевой, Т. Н. Синенко, С. А. Скворцовой, Е. А. Смирновой, Т. Г. Федоренко, А. Ю. Чистобаевой, О. Ю. Шубкиной [78; 122; 131; 136; 141; 142; 146; 162; 171-173; 179] и других освещается данная проблема. Авторы активно изучают, анализируют, дополняют, расширяют структуру, компоненты, критерии коммуникативной компетентности.

На основании анализа широкого круга научной литературы мы сделали вывод о том, что не существует однозначной трактовки понятия «коммуникативная компетентность». Представим определение коммуникативной компетентности взглядами разных авторов (таблица 2), ключевой замысел которой можно охарактеризовать, как способность индивида успешно взаимодействовать в обществе, с соблюдением норм и правил поведения в речевой среде.

Проведенный анализ по проблеме исследования показывает подход авторов [23; 80; 118; 122; 165] к термину «коммуникативная компетентность», представляющей собой систему, включающую:

- умение личности вступать в социальные контакты, регулировать повторяющиеся ситуации взаимодействия, а также достигать в межличностных отношениях преследуемые коммуникативные цели;
- межличностный опыт, базой формирования которого являются процессы социализации и индивидуализации, способность к коммуникации;
- способность целенаправленно взаимодействовать с участниками образовательных отношений на своем уровне воспитанности, обученности, развития и с учетом коммуникативных возможностей собеседника;
- качества, способствующие успешному протеканию процесса общения (качества отождествляются с коммуникативными способностями человека);
- систему коммуникативных действий, которая включает в себя знания об общении и тактики поведения, позволяющие индивиду свободно ориентироваться и действовать в когнитивном пространстве профессиональной деятельности;
- использовать вербальные и невербальные средства коммуникации.

Таблица 2 – Определение понятия «коммуникативная компетентность»

Автор	Определение понятия «коммуникативная компетентность»
Д. Хаймс (1972г.)	Впервые дал понятие «коммуникативной компетентности», дополнив понятие «лингвистическая компетентность». По его мнению, это «высказывание, которое подчиняется правилам грамматики и дает возможность использования языка как средства общения в процессе коммуникации».
С. Л. Братченко	Рассматривает как «качество личности, необходимое для оптимального осуществления межличностного общения». [23, с. 8].
А. А. Леонтьев	Характеризует как «совокупность коммуникативных умений, проявляющихся: – владеть социальной перцепцией, или «чтением по лицу»; – понимать и воспринимать собеседника, а не только видеть; – адекватно моделировать личность собеседника, его психическое состояние по внешним признакам; – «подавать себя» в общении с членами коллектива; – оптимально строить свою речь в психологическом плане, умения речевого общения, речевого и неречевого контакта с окружающими [80].
Л. А. Петровская	Понимает как «совокупность навыков и умений, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия» [118].
Е. С. Пономарева	Понимает как «способность организовать свое вербальное и невербальное взаимодействие адекватно задачам речевой коммуникации и тактике поведения в социуме» [122].
А. Холлидей	Характеризует коммуникативную компетентность как «внутреннюю готовность и способность к речевому общению» [165].

Из всего выше сказанного мы констатируем, что коммуникативная компетентность представляет собой целостное, интегративное, многокомпонентное образование, оказывающее влияние на эффективность общения и выбора тактики поведения в коммуникативном взаимодействии, на принятие партнера в речевой си-

туации, что оказывает влияние на формирование опыта коммуникативного поведения в целом.

При этом изучая и анализируя литературные источники по проблеме исследования, мы отмечаем, что при выделении структурных компонентов коммуникативной компетентности также отсутствует единый подход. Современные исследователи предлагают различные компоненты наполнения структурной организации коммуникативной компетентности для реализации профессионального поведения и общения. Все эти данные позволяет сделать нам вывод о вариативности наполнения компонентов коммуникативной компетентности для разработки и конкретизации модели формирования опыта коммуникативного поведения студентов в профессиональной деятельности. Для лучшего восприятия, мы систематизировали и представили материал в таблице 3.

Таблица 3 – Структурные компоненты коммуникативной компетентности

Автор	Компоненты коммуникативной компетентности
1	2
О. Г. Грибукова [36]	<i>Мотивационно-ценностный</i> (знать сущность, цели, задачи обучения) <i>Когнитивно-оценочный</i> (оценка своих педагогических возможностей) <i>Личностный</i> (профессиональные качества личности) <i>Эмоционально-волевой</i> (чувственная сфера педагога)
И. А. Зимняя [49-51]	<i>Мотивационный</i> <i>Когнитивный</i> <i>Поведенческий</i> <i>Ценностно-смысловой</i> <i>Эмоционально-волевой</i>
Е. В. Мещерякова [93]	<i>Мотивационный</i> (установки необходимые для успешного общения в сфере будущей профессиональной деятельности) <i>Когнитивный</i> (синтез общепринятых норм и правил общения, принципы профессиональной этики) <i>Деятельностный</i> (коммуникативные умения) <i>Рефлексивно-оценочный</i> (коррекция и развитие системы межличностных отношений в профессиональной среде)

1	2
Е. С. Пономарева [122]	<i>Когнитивный</i> (как проявление знаний) <i>Операционно-деятельностный</i> (принятие решений по реализации деятельности в различных ситуациях) <i>Личностный</i>
С. А. Скворцова [142]	<i>Когнитивный, информативный, социокультурный</i>
А. Ю. Чистобаева [173]	<i>Методологически-целевой</i> (гармонизация целей, подходов и принципов в обучении) <i>Содержательно-процессуальный</i> (разработка, систематизация и внедрение форм, методов обучения, педагогических условий) <i>Диагностико-результативный</i> (критерии и показатели сформированности компетенции)

На основе анализа литературных источников [36; 49-51; 93; 122; 142; 173] мы делаем вывод, что разные исследователи предлагают включать в структуру коммуникативной компетентности различные компоненты. Поэтому считаем, что для студента-дефектолога, который будет работать в системе «человек-человек», содержательное наполнение компонентов организационной модели формирования опыта коммуникативного поведения должно отражать готовность и способность к продуктивному общению и выбору тактики коммуникативного поведения в профессиональной среде в соответствии с направлением и уровнем подготовки.

Далее считаем целесообразным рассмотреть коммуникативное поведение как один из составляющих компонентов коммуникативной компетентности, в рамках которого подразумеваем культурные ценности, нормы и индивидуальное поведение человека, проявляющееся, прежде всего, в общении с другими людьми. При этом отмечаем, что поведение человека меняется на протяжении всей его жизни и зависит от тех условий, в которых он находится.

Согласно определению, данному в психологическом словаре, «поведение – целенаправленная активность индивида, служащая для осуществления контакта с окружающим миром» [103, с.117]. При этом учитываем, что окружающий мир постоянно видоизменяется.

Впервые термин «коммуникативное поведение» был предложен и использован И. А. Стернином в 1989 году в работе «О понятии коммуникативного поведения», где автор толковал его как «совокупность норм и традиций общения определенной группы людей» [149]. При этом отмечаем, что нормы и традиции складываются из образа и жизненного опыта людей.

В дальнейшем данное понятие по-разному интерпретировалось различными авторами. Рассматривались компоненты, направления, стратегии для расширения и представления понятия «коммуникативное поведение» как составляющего элемента коммуникативной компетентности. Представим анализ понятия «коммуникативное поведение», характеризующееся разными авторами в научных исследованиях (таблица 4).

Таблица 4 – Определение понятия «коммуникативное поведение»

Автор	Толкование понятия
О. Я. Гойхман Т. М. Надеина	«осознание ситуации в целом, определение направления развития и организация воздействия в интересах достижения цели общения» [35, с. 208]
О.С. Иссерс	«специфические способы речевого поведения, осуществляемые под контролем глобального намерения, речевые стратегии выявляются на основе анализа хода диалогового взаимодействия на протяжении всего разговора» [56, с. 104]
Е. В. Ключев	«совокупность запланированных говорящим заранее и реализуемых в ходе коммуникативного акта теоретических ходов, направленных на достижение коммуникативной цели» [65, с. 18]
А. П. Сквородников	«...общий “вектор” речевого поведения, выражающийся в выборе системы продуманных говорящим/пишущим поэтапных речевых действий; линия речевого поведения, принятая на основе осознания коммуникативной ситуации...» [143, с. 5-6]



Основываясь на изучения в психолого-педагогической литературе и приведенный анализ изучаемого определения, в нашем исследовании мы будем интерпретировать коммуникативное поведение студентов-дефектологов, как целостное многокомпонентное образование, представляющее собой индивидуальное качество личности, проявляющееся в речевых и референтивных способностях.

Также считаем необходимым рассмотреть понятие «коммуникативный опыт» для полноценного представления и понимания исследуемого вопроса. Так, например, изучая литературу по философии мы отмечаем, что под опытом понимают совокупность чувственных восприятий, приобретаемые человеком в процессе изучения и взаимодействия с окружающим миром, которые в последующем и являются основой его знаний о мире [157].

В педагогическом словаре термин «опыт» характеризуется с точки зрения эмпирического познания реальной действительности; совокупность знаний и умений, как единое целое. Опыт представляет собой результат взаимодействия человека и окружающего мира и передается от поколения к поколению [21]. В современной научной литературе отмечаем, что «опыт индивида» понимается как часть «жизненного опыта», который приобретает человеком в процессе всей жизни, совершенствуется и обогащается [11].

Проводя анализ литературных источников, мы отмечаем, что отечественная педагогика долгое время рассматривала и характеризовала коммуникативный опыт индивида как некую «двухкомпонентную структуру». Первый компонент включал в себя общественный коммуникативный опыт, который передавался каждому индивиду через культуру. Второй компонент представлял индивидуальный коммуникативный опыт, который формируется прижизненно у каждого человека [105].

С этой точки зрения процесс формирования коммуникативного опыта человека рассматривается с одной стороны, как результат спонтанного влияния общества, с другой – как результат действий нормативного процесса. В данном случае нормативный процесс усвоения опыта, в том числе и общения, понимается как процесс усвоения закодированным в культуре коммуникативным опытом, который осуществляется в соответствии с социально-экономической структурой общества,

идеологией, культурой, традициями и условиями [105].

В настоящее время, изучая работы Г. В. Никулиной, отмечаем, что коммуникативный опыт личности она представляет как «сложную многокомпонентную структуру, включающую весь опыт, присвоенный личностью стихийным (опыт, накопленный в процессе жизнедеятельности), нормативным (общественный опыт) и спонтанным путями (опыт под воздействием внутренних факторов)» [105].

По мнению А. А. Леонтьева «коммуникативный опыт отражает комплекс взаимосвязанных качеств, обеспечивающих тот или иной уровень взаимодействия человека с окружающими. Самыми важными личностными проявлениями, составляющими коммуникативный опыт, являются: уровень потребности в общении, наличие установки на общение с другими людьми, особенности эмоциональной реакции на партнера, собственное самочувствие человека в ситуации общения, коммуникативные умения и навыки» [80].

Анализ работ Н. В. Ключевой показывает, что автор трактует «коммуникативный опыт как приобретаемый компонент в реальных условиях совместной деятельности с другими людьми и в реальном общении с ними. Это система форм, средств, путей интеграции своей деятельности с деятельностью других, собственной личности с личностями других; она закрепляется в виде личностных качеств и особенностей и является своеобразной индивидуальной «историей участия личности» в совместной деятельности» [66].

Опираясь на вышеприведенный анализ ученых в толковании понятия «коммуникативный опыт» и особенно на труды М. И. Лисиной в своем исследовании будем характеризовать данное понятие как «накопление сложных коммуникативных действий, основанных на теоретических знаниях и практической подготовленности человека к общению» [82-83].

Изучая и анализируя работы С. А. Барсуковой, отмечаем, что автор предлагает выделять в структуре коммуникативного опыта следующие компоненты: *когнитивный* - приобретение теоретического опыта, *деятельностный* - приобретение практического опыта, *эмоциональный*. В соответствии с этим автор трактует коммуникативный опыт как «совокупность усвоенных знаний, умений, навыков в про-

цессе практики коммуникативного взаимодействия, и отражение эмоционального отношения к этому процессу» [7].

Основываясь на учения С. А. Барсуковой и своих взглядов при изучении исследуемого вопроса мы выделили следующие структурные компоненты опыта коммуникативного поведения, представленные в таблице 5.

Таблица 5 – Структурные компоненты опыта коммуникативного поведения, их характеристика и содержательное наполнение

Структурные компоненты	Характеристика компонентов	Содержательное наполнение компонентов
Мотивационный компонент	мотивационно-ценностные установки, необходимые для успешного общения в сфере будущей профессиональной деятельности	определение целей коммуникации в профессиональной среде, готовность к развитию коммуникативной компетентности, сформированность отношения к социальным ценностям
Когнитивный компонент	знание видов, приемов профессионального общения, закономерностей развития	синтез общепринятых норм и правил общения, принципов профессиональной этики и этикета
Деятельностный компонент	коммуникативные умения (речевые умения, умения вести диалог, преодолевать коммуникативные барьеры)	владение методами, приемами и формами организации взаимодействия с субъектами образовательного процесса, выбор адекватной стратегии коммуникации, совершенствование коммуникативного опыта

На основе представленного материала (таблица 5) мы делаем вывод, что все структурные компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены и необходимы для

полноценного формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов. С одной стороны опыт коммуникативного поведения зависит от социального общества, от персонализированных норм и ценностей культуры в нем, с другой – индивидуален, так как он основан на психологических фактах, связанных с индивидуальными коммуникативными способностями человека при общении. Представленные структурные компоненты опыта коммуникативного поведения лягут в основу создания организационной модели. При этом мы отмечаем, что формирование опыта коммуникативного поведения, а в дальнейшем и его обогащение и совершенствование, в образовательном процессе вуза как одной из составляющей коммуникативной компетентности осуществляется через освоение матрицы компетенций, реализуемых в учебном процессе Института детства, представленных блоками: общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК), профессиональные (ПК). При этом формирование опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов требует системного подхода, который должен реализовываться на всех этапах многоуровневого высшего образования: бакалавриат, магистратура, аспирантура.

В ходе изучения данной проблемы, было отмечено, что формирование опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза может быть реализовано через различные виды деятельности, которые представлены на рисунке 1.

При этом отмечаем, что при формировании опыта коммуникативного поведения в различных видах деятельности, очевидна значимость студентов-дефектологов вступать в речевую коммуникацию, взаимодействовать с участниками образовательного процесса, используя различные современные информационно-коммуникативные технологии, средства массовой информации для повышения профессионального коммуникативного поведения и опыта в целом. Формировать и обогащать вокруг себя образовательную среду путем осуществления различных образовательных маршрутов. Все это отражается на готовности студентов-дефектологов к профессиональной деятельности в условиях социального взаимодействия, на разных этапах обучения.



Рисунок 1 – Формирование опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в различных видах деятельности

Таким образом, проанализировав научную литературу по данной проблеме и представив сравнительные характеристики понятий «компетенция», «коммуникативная компетентность», «коммуникативное поведение», «коммуникативный опыт», мы сформулировали рабочее понятие нашего исследования: «формирование опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов» – целенаправленный процесс по совершенствованию личностных качеств и референтивных дей-

ствий студентов-дефектологов, проявляющихся в вербальных и невербальных умениях выстраивать диалогическое взаимодействие с субъектами образовательного процесса при решении педагогических задач и в разнообразных ситуациях общения в рамках профессиональной деятельности.

Также отмечаем, что формирование опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов будем рассматривать как способ актуализации их профессиональных и личностных качеств. И прежде всего, будем характеризовать формирование опыта коммуникативного поведения как целенаправленный педагогический процесс взаимодействия субъектов образования в условиях личностно-ориентированной образовательной среды в контексте компетентностного, системного, деятельностного, полисубъектного подходов. Ключевыми характеристиками данного процесса будут выступать способности, направленные на овладение и обогащение:

- приемов планирования и целеполагания коммуникативной деятельности;
- анализа коммуникативной ситуации;
- навыков профессионального и межличностного взаимодействия;
- объективной оценки ситуаций коммуникативного взаимодействия и собственной коммуникативной деятельности.

В заключении отметим, что проведенный ретроспективный анализ исследуемого вопроса позволил выявить содержательное разнообразие определения, структуру и его специфику. На основе полученных данных мы сможем смоделировать организационную модель формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза с опорой на положения совокупности вышеперечисленных подходов. Данная модель будет включать потенциал реализуемых в вузе форм, методов и средств по формированию опыта коммуникативного поведения, даст представление о расширении вариантов взаимодействия студентов-дефектологов в различных коммуникативных ситуациях общения, речь, о которой пойдет в параграфе 1.2.

## 1.2 Моделирование процесса формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза

Анализ изучения современного состояния и развития исследуемой проблемы показал необходимость применения процесса моделирования как метода научного познания, который позволит в рамках нашего исследования целостно и наглядно представить организационную модель формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза.

Изучая педагогическую литературу по проблеме исследования, мы отмечаем, что моделирование как процесс находит широкое распространение в современной науке и практике. Число публикаций, посвященных научно-педагогическим проблемам моделирования, возможностям применения моделей в разных науках и сферах деятельности, увеличивается, что говорит о важности данного процесса (О. Г. Грибукова, О. В. Решетова, Н. А. Ротова, В. В. Сараева, С. А. Скворцова, Е. А. Смирнова, Е. Н. Тазетдинова, Т. Г. Федоренко, А. Ю. Чистобаева [36; 131; 133; 136; 142; 146; 153; 162; 171-173] и другие).

Изучая работы И. В. Преображенской, которая ссылается на учения Г. В. Сухомлинского, отмечаем, что модель – это искусственно созданный объект в виде схемы, который воспроизводит и отображает в более обобщенном и простом виде свойства, структуру, отношения, взаимосвязи между элементами этого объекта. Процессы, явление, объект, условие, изучаемые в процессе моделирования могут быть изображены либо знаковой модификацией, либо модификацией, демонстрирующей основное и второстепенное в его изучении. На первый взгляд может показаться, что моделирование даёт возможность с помощью образной модели способствовать лучшему эмоциональному восприятию самого исследуемого объекта и тем самым способствует его познанию [124].

В работах Р. В. Габдреева, мы отмечаем, что такой метод познания как моделирование предполагает процесс не только построения моделей, но и действия с ними. «Моделирование считается продуктом сложной познавательной деятельнос-

ти, характеризующейся, в первую очередь мыслительной переработкой исходного эмоционального материала по очищению от случайных моментов» [32, с.21].

А вот, по мнению Е. В. Мещеряковой моделирование нельзя сравнивать или сводить только к наглядности. Оно не только содействует повышению наглядности, но и инициирует к действиям. С помощью моделей, возможно, свободно реализовать выбор средств представления учебного материала, то есть его кодирования. Учебная информация может быть изображена с помощью различных средств информационного моделирования, например, словесно, в виде таблицы или схемы, в виде математических зависимостей и так далее. То есть, используя модели как язык общения, можно преодолеть «барьеры, порождаемые индивидуальными психологическими особенностями обучающихся» [93, с.104].

Для полноценного понимания и представления нашей модели в исследовании, необходимо рассмотреть какие варианты моделей существуют в педагогическом проектировании.

Анализ литературы позволил нам выделить и представить пять вариантов моделей, каждая из которых имеет свое название и характеристику. Типы моделей представлены в следующей классификации на рисунке 2.

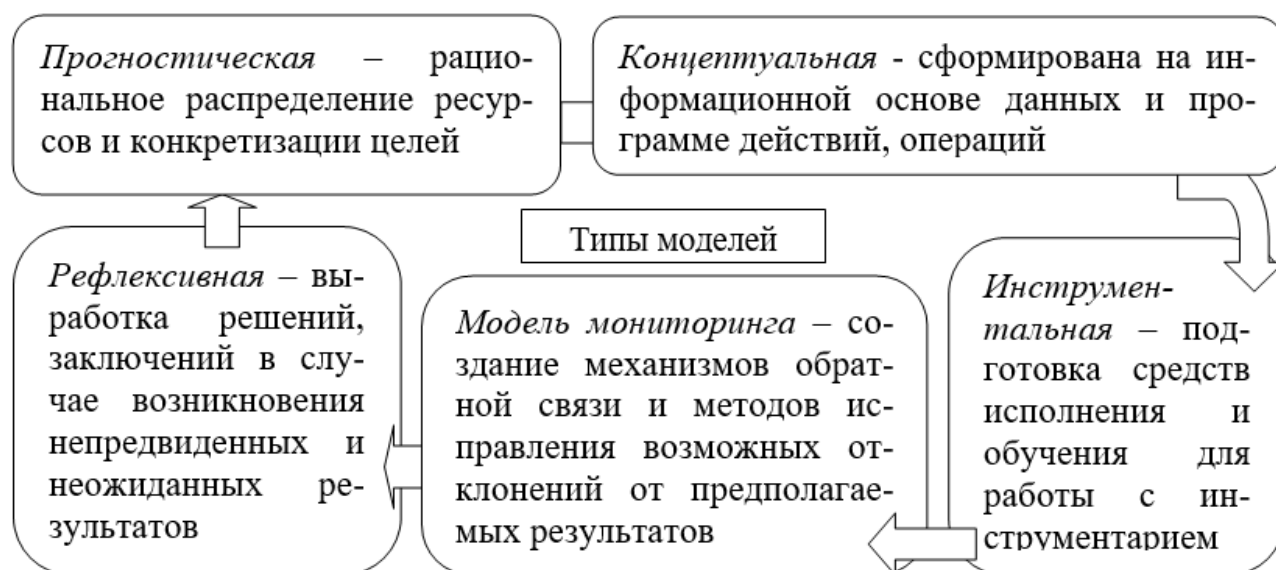


Рисунок 2 – Классификация типов моделей в педагогическом проектировании



На наш взгляд ценность данной классификации заключается в раскрытии предметного содержания каждой модели и возможности выбора типа модели в соответствии с целями педагогического проектирования. Также отмечаем, что проектирование организационных форм профессионального обучения и воспитания может быть представлено в виде проекции, представленной на рисунке 3.

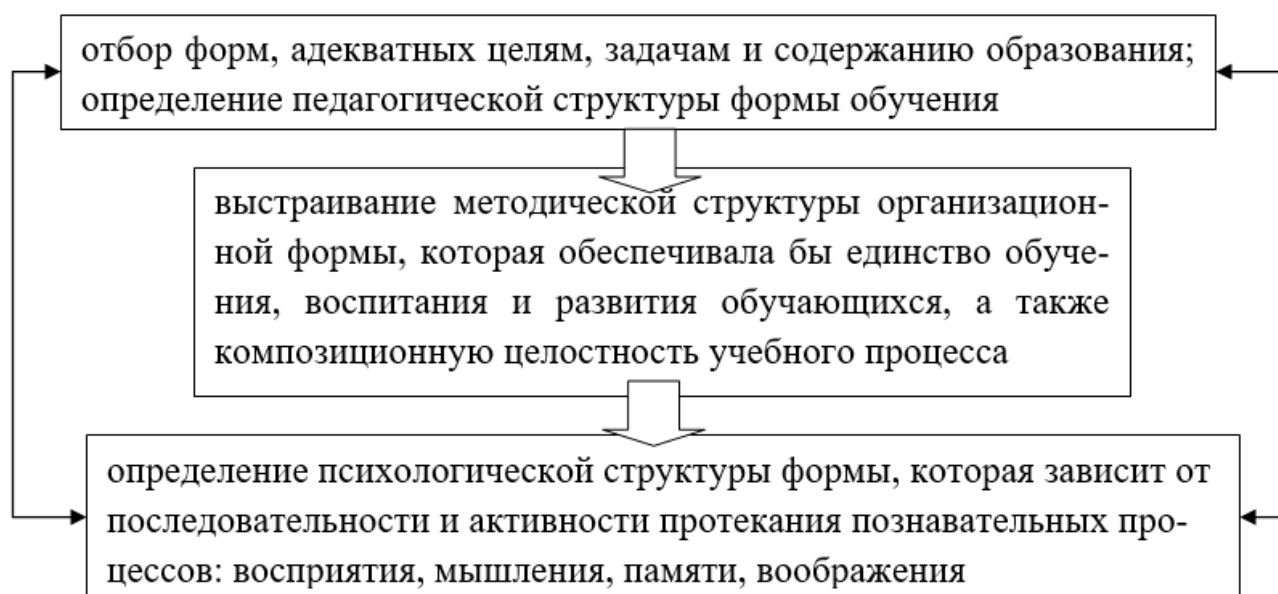


Рисунок 3 – Проектирование организационных форм обучения [16]

Научные исследования в области педагогики показывают, что существуют такие психолого-педагогические процессы и объекты, которые нельзя подвергнуть измерению. Определить и описать качественную и количественную характеристику, содержание, функции, направления, условия можно только через модель, то есть опосредованно. К их числу мы и относим процесс формирования опыта коммуникативного поведения. Учитывая и опираясь на целевые ориентиры нашего исследования - разработана и содержательно наполнена, организационно-педагогическая модель формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза.

Необходимость построения данной модели обусловлено условием – представить целостное понимание о содержании процесса формирования опыта коммуни-

кативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе, имитируя реальные процессы педагогической деятельности и взаимосвязь ее организационных элементов как совокупность единого целого.

В рамках исследования представляем организационную модель формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза. Данная модель представлена взаимосвязанными блоками и элементами, которые раскрывают представление о цели и задачах обучения, принципах, структурном составе исследуемой проблемы, организационно-технологической подготовке, диагностике и результате. Организационная модель, отражающая идею формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов, представлена в виде схемы на рисунке 4.

В разработанной модели отмечается последовательная структура, которая представлена совокупностью взаимосвязанных блоков таких как: целевой, содержательно-технологический, диагностико-результативный, позволяющие в совокупности обеспечить процесс формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов на основе единства образовательного процесса.

Далее раскроем и охарактеризуем содержательное наполнение каждого блока организационной модели формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов.

**Целевой блок** выполняет ориентационную и регулятивную функции модели, ориентируя студентов-дефектологов на достижение прогнозируемого результата.

Данный блок включает в себя цель, которая выступает системообразующим компонентом. Определяет содержание и результаты процесса формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов. Раскрывает методологические основы формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза. При моделировании этого блока в основу был положен комплекс методологических подходов (компетентностный, системный, деятельностный и полисубъектный) и дидактические принципы (гибкости, прогностичности, диалогического взаимодействия). Далее представим более подробно характеристику методологических подходов:



Рисунок 4 – Организационная модель формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза

– *компетентностный подход* представляет собой обучение, в рамках которого совершенствуются способности студентов-дефектологов применять полученные знания и умения в профессиональной деятельности, отвечающий требованиям ФГОС ВО, а также способствует формированию и обогащению жизненного опыта по решению разных ситуаций, в том числе и коммуникативного взаимодействия;

– *системный подход* подразумевает единство в обучении в процессе познания и непосредственной практической деятельности;

– *деятельностный подход* является классическим фундаментом образования, согласно которому студент переходит в позицию субъекта в обучении, включается в различные виды деятельности: учебную, профессиональную, коммуникативную.

– *полисубъектный подход* характеризуется с точки зрения создания системы отношений между субъектами к образованию общего коммуникативного пространства и его вариативности.

Изучив в научно-педагогической литературе методологические подходы и сопоставив идеи нормативно-правовых документов, относящихся к высшей школе, мы отразили исходные принципы целевого блока разрабатываемой модели. Представим характеристику основных принципов формирования опыта коммуникативного поведения организационной модели:

*Принцип гибкости* (динамическая характеристика) - данный принцип можно интерпретировать как интегральную характеристику личности студента-дефектолога, обеспечивающую ему возможность успешного разрешения широкого спектра профессиональных и жизненных проблем в изменяющихся условиях среды.

*Принцип прогностичности* направлен на повышение эффективности образовательного процесса обучения. Данный принцип требует от педагога умения предвидеть изменения образовательного процесса в связи с развитием тенденций непрерывного многоуровневого профессионального образования; осуществлять взаимосвязь потребностей общества и возможных потребностей участников процесса.

*Принцип диалогического взаимодействия* характеризуется как сложное интегративное системное образование, компонентами которого являются:

- освоение субъектами информации, ориентирующей на диалогическое взаимодействие;
- усвоение ценностно-значимых умений в общении;
- раскрытие личностной культуры человека для совершенствования коммуникативного поведения.

Обозначенные нами в данном блоке подходы и принципы позволили определить концепцию целевой установки по формированию опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов.

В качестве основной цели мы рассматриваем организацию формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов через систематизацию организационных и педагогических условий в процессе профессиональной подготовки в вузе. В данном блоке детализируются все компоненты, осуществляется постановка основных задач, которые будут реализовываться на следующих этапах педагогического исследования.

**Содержательно-технологический блок** модели выполняет практическую функцию в процессе формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов. В нем представлены компоненты образовательной среды, но прежде, чем представить и охарактеризовать эти компоненты, считаем необходимым проанализировать обзор понятия «среда» различными дефинициями. Так, например, в словаре С. И. Ожегова понятие «среда» понимается в общем смысле, как «окружение, совокупность, природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества, организмов» [108].

В исследованиях О. Г. Кошевой тщательно рассматривается понятие «среда». Анализ работ автора позволяет сделать вывод о том, что «человек и среда взаимообусловлены, то есть среда – это то, что окружает человека, а человек находится внутри нее и взаимодействует с ней. Человек влияет на среду, а среда влияет на человека и его всестороннее развитие» [72]. При этом автор объясняет, что влияние среды на развитие человека может быть и положительным, и отрицательным, вплоть до препятствия в становлении личности, оказывая деструктивное воздействие. В рамках нашего исследования подробно рассмотрим понятие «образовате-

льная среда» как единица академического пространства. Поэтому охарактеризуем данное понятие более конкретно и отметим психолого-педагогические исследования авторов, на наш взгляд, которые в современной науке считаются более разработанными и обоснованными (таблица 6).

Таблица 6 – Трактовка понятия «образовательная среда»

Автор	Трактовка понятия
И. В. Панов	исследуя образовательную среду, отмечает «...систему педагогических и психологических влияний, создающих возможности для преобразования как реальных, так и потенциальных интересов, и способностей обучающихся» [112]
В. И. Слободчиков	отмечаем оригинальное понимание образовательной среды «...образование – это естественное и, может быть, наиболее оптимальное место встречи личности и общества, место продуктивного и взаимно развивающего разрешение бытийных противоречий между ними» [145]
В. А. Ясвин	рассматривая в своих работах образовательную среду, упоминает о ней с позиции «...развития личности, которое происходит под влиянием социального и пространственно-предметного окружения». Образовательную среду автор показывает, как систему влияний на условия формирования личности по определенному образцу. [183]

Несмотря на разные взгляды ученых [112, 145, 183] в трактовке и понимании понятия «образовательная среда», все сходятся во мнении о том, что в зависимости от условий образовательной среды, от ее особенностей (методов, средств, направлений, компонентов обучения), происходит становление личности. Эти особенности могут способствовать разностороннему развитию личности, которое предусматривает развитие коммуникативных умений и навыков для успешного профес-

сионального общения, диалогического взаимодействия, тактики поведения или наоборот, подавлять потенциал и возможности личности в ее развитии и становлении.

В своем исследовании разделяем взгляды А. В. Хуторского на понимание образовательной среды, как часть образовательного процесса, с позиции социокультурного окружения (содержание и различные виды средств образования), что способствует продуктивной деятельности обучаемого и создает для данной деятельности благоприятные условия (мотивация, личность педагога) [166].

Опишем компоненты образовательной среды организационной модели:

– *пространственный компонент* представлен архитектурной доступностью образовательной организации (лекционные аудитории, фонд библиотеки, методический кабинет «Аудитория логопедической помощи и слухоречевой работы», ресурсный центр «Семья и дети»);

– *содержательный компонент* включает дисциплины базовой и вариативной части учебного плана подготовки бакалавров;

– *функциональный компонент* представлен формами (лекция, консультация, групповая работа) и методами обучения (кейс-технология, дискуссия, метод проектов, «мозговая атака») (параграф 1.3).

Отдельным элементом представлены этапы (оценочно-диагностический, практический, контрольный) образовательного процесса. В процессе исследования планируется провести педагогический мониторинг, который будет включать два диагностирующих среза:

– первый срез направлен на выявление начального уровня сформированности опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов;

– второй срез позволит оценить достигнутый, в условиях педагогической работы, уровень сформированности опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в модернизированном образовательном процессе вуза.

Указаны участники образовательных отношений, различного уровня и направленности, включённые на разных этапах образовательного процесса в вузе.

Взаимодействие участников образовательных отношений характеризуется целенаправленностью и согласованностью совместной деятельностью, взаимными интересами и взглядами на профессиональное обучение.

При этом отмечаем, что представленные компоненты в содержательно-технологическом блоке организационной модели должны быть направлены и ориентированы на повышение интереса и активности студентов-дефектологов к усвоению образовательных программ, а также обогащать и расширять учебную деятельность студентов по самоорганизации изучения дисциплин и самоанализа собственной учебной деятельности. Преподаватель должен осознавать важность и необходимость создания организационных условий в образовательном процессе для формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов.

**Диагностико-результативный блок** является итоговым, выполняет диагностирующую, мониторинговую функции, содержит критерии, показатели и уровни сформированности опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза. Выполняет аналитическую функцию, которая включает подбор и систематизацию диагностического инструментария, а также интерпретацию полученной диагностической информации. Исследование процесса формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов, дает нам возможность выявить особенности протекания процесса обучения в образовательном пространстве, внести корректировки и создать мониторинг на более высоком уровне.

В любом исследовании этап выбора, конкретизации критериев и показателей является значимым, так как на нем определяются конкретные характеристики, позволяющие в педагогическом исследовании выявить уровни, компоненты исследуемого процесса и сделать обоснованные, конструктивные выводы о результативности проведенных мероприятий [72]. В рамках нашего исследования это касается формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов через расширение и обогащение содержания образования педагогического процесса. Анализ психолого-педагогических исследований, дает право утверждать, что вопросы обоснования критериев и показателей их сформированности, считается до-



статочно сложным в своем определении. При этом отмечаем, что в педагогической литературе «критерий» характеризуется как образец, на основе которого выполняется оценка и сопоставление полученных результатов [72]. Поэтому научно обоснованный выбор критериев предполагает трактовку системы показателей. Если критерий, мы будем рассматривать как признак, позволяющий на его основе дать оценку, сделать классификацию чего-либо, определение, то показатель будем рассматривать как характеристику объекта/процесса [117].

Ссылаясь на учение М. Н. Певзнера, мы рассматриваем в своем исследовании понятия «критерий» и «показатели», как полярные категории, где отмечаем, что критерий – это «конкретный признак, на основе которого производится оценка, а показатель – это характеристика, отражающая достигнутый уровень» [114].

На основе теоретического анализа научной литературы и федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) мы сделали вывод, что:

1. любая деятельность направлена на достижение результата, а значит, у субъектов деятельности должен быть мотив, где четко есть понимание «зачем?» и оценка своей результативности в работе, поэтому на этом этапе уместен *мотивационный критерий*;

2. основополагающим компонентом любого вида компетенций, в том числе и коммуникативной, является ориентация на познавательные способности респондента равного значения, что определяет необходимость рассмотрения *когнитивного критерия*;

3. все полученные знания и умения в ходе обучения должны проявляться в практическом их применении, а значит следующим основополагающим критерием необходимо рассматривать *деятельностный*.

Все это позволило нам обозначить критерии, показатели и уровневые характеристики коммуникативного поведения студентов-дефектологов.

В качестве первого критерия оценки коммуникативного поведения студентов-дефектологов выступает «*мотивационный: личностные качества педагога в профессиональном общении*», где «профиль» педагога рассматривается как сово-

купность профессиональных, личностных, нравственных, эстетических ценностей. Показателями по данному критерию выступают: ориентация на открытость, искренность (аутентичность) в коммуникативном поведении общения, направленность на осмысленность коммуникации и демонстрация педагогической коммуникативности.

Вторым критерием оценки опыта коммуникативного поведения в нашем исследовании является *«когнитивный: развитие коммуникативных качеств»*, который может рассматриваться через уровень общительности и выбора педагогического стиля в коммуникации. Характеристика данного критерия включает знание структуры и значимости коммуникативной компетентности, то есть осознание противоречий, лежащие в основе коммуникативной проблемы, степень активности видения коммуникативной проблемы и осознание причин возникновения коммуникативной проблемы. Умение эффективно преодолевать разнообразные трудности в процессе общения – установка на понимание и восприятие оппонента в коммуникативной ситуации, ответственность за выбор коммуникативных средств.

Третий критерий оценки формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов мы определили как *«деятельностный: инициативное участие в общении»* [15], где речь идет об операционализации знаний и их переход в умения, проявляющиеся через самоконтроль в общении, тактику и выбора коммуникативного поведения в конфликтной ситуации. В качестве показателей данного критерия выступают:

- коммуникативная активность – системность организации коммуникативного знания в системе обучения;
- взаимодействие с участниками образовательного процесса – гибкость и динамичность тактики коммуникативного поведения;
- самоконтроль в общении – критичность и самоконтроль коммуникативного поведения для реализации профессионального общения.

Формирование опыта коммуникативного поведения в сфере профессионального общения носит уровневый характер [15-17]. В нашем исследовании выделяем и характеризуем следующие уровни формирования опыта коммуникативного по-

ведения студентов-дефектологов:

– *пороговый уровень*, который характеризуется излишней самоуверенностью, слабое проявление инициативы; коммуникативные знания несистемные и отрывочные; коммуникативные умения – не умеет заинтересовать слушателя и поддерживать речевой контакт;

– *допустимый уровень* рассматривается с позиции, что у респондента нет четко выраженной коммуникативной направленности, но коммуникативные знания находятся на достаточно высоком уровне – анализирует и проявляет коммуникацию в различных видах деятельности; коммуникативные умения – не умеет слушать собеседника, недостаточно хорошо владеет устной речью, способен самостоятельно вести деловую переписку, неплохо интерпретирует мимику и жесты, но в реальной жизни неэффективно использует эту информацию;

– *перспективный уровень*, для которого характерна положительная коммуникативная направленность, высокая инициативность и познавательная активность; высокий уровень знаний – ориентируется в методах для эффективной коммуникативной деятельности; коммуникативные умения – владеет формами устной речи, умеет слушать, планировать коммуникацию, корректно отстаивает свою точку зрения, обладает способностью понимать других людей, наблюдательностью; присуща творческая самостоятельность и активность [17].

Мы считаем, что представленные и охарактеризованные данные уровни дают комплексное представление о наполнении характеристики формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов. В своем исследовании будем использовать данную составляющую, которую отразили в диагностико-результативном блоке организационной модели формирования опыта коммуникативного поведения. (Приложение А).

И результатом реализации разработанной организационной модели и педагогических условий (представленных в параграфе 1.3) должно стать формирование опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза. Также считаем, что приведенные выше элементы представленной организационной модели могут образовывать значительное количество комбина-

ций с заданными параметрами. Вариативность и практическая направленность может быть достигнута за счет использования различных подходов, а также педагогических условий, и учета современных запросов общества.

Мы пришли к выводу, что сконструированная нами организационная модель формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов, опирается на исходные основополагающие теоретические основания, которые представляют «смысловое ядро», оказывающие влияние на формирование коммуникативного поведения и его различных аспектов, а следовательно, на развитие профессиональной компетентности в целом.

Изучив проблему формирования опыта коммуникативного поведения и смоделировав организационную модель, мы отмечаем, что эти данные позволяют:

- более четко спроектировать образовательный маршрут студентов-дефектологов в рамках профессионального обучения и общения;
- мобильно использовать разнообразные методы, средства и приемы работы;
- организовывать самостоятельную деятельность студентов-дефектологов и осуществлять контроль результатов.

Структурное наполнение представленной организационной модели взято за основу для исследовательской работы по выявлению уровня сформированности опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе Института детства ФГБОУ ВО «Новосибирского государственного педагогического университета» (глава 2).

После проведенного теоретического анализа литературных источников, представления и систематизации материала нами сделаны следующие выводы:

1. Содержательное наполнение компонентов представленной организационной модели формирования опыта коммуникативного поведения характеризует способность и готовность к продуктивному общению студентов-дефектологов в образовательном процессе. При этом должны быть использованы разнообразные методы, формы и приемы обучения.

2. Эффективность процесса общения напрямую зависит от коммуникативной компетентности индивида, что характеризует его личностные качества.

3. Представленная организационная модель формирования опыта коммуникативного поведения, на наш взгляд, дает целостное восприятие и осмысление многоаспектности исследуемого процесса, включающего диалогическую культуру и референтивную подготовку для тактики коммуникативного поведения студентов-дефектологов в сфере профессионального общения, через способность и готовность выражать и отстаивать свою позицию в ситуациях речевого взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

Следующим этапом, в нашем исследовании, будет подробное представление и обоснование педагогических условий формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов, как одной из составляющей характеристики в данной системе, раскроем и охарактеризуем их содержание и наполнение.

### **1.3 Педагогические условия формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза**

Полученные в ходе теоретического анализа и методологической рефлексии выводы предполагают переход к следующему этапу исследования – каковы педагогические условия формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза?

Определение и теоретическое обоснование педагогических условий, которые смогут оказать положительное влияние на формирование опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе является не только важным методологическим требованием к исследованию явлений, процессов, условий, но и характеризуется как одна из главных целей, решение которой и представляет научную новизну и практическую значимость любого педагогического исследования. Через педагогические условия происходит организация образовательного процесса в вузе. Мы считаем, что поиск подходов к определению педагогичес-

ких условий способствует раскрытию авторского видения дальнейших «возможностей и перспектив» развития изучаемого процесса, его взаимосвязей и взаимодействий в системе образования. Но прежде, чем определить педагогические условия формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов, рассмотрим понятие «педагогические условия» в контент-анализе разными авторами, представленном в таблице 7.

Таблица 7 – Трактовка понятия «педагогические условия»

Автор	Характеристика понятия
Н. В. Ипполитова [54]	трактует как «...компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних и внешних элементов образовательного процесса»
А. Я. Найн [99]	комплекс объективных возможностей, сочетающий формы, методы, содержание, средства, материально-пространственную среду, и направленный на достижение результата
И. В. Преображенская [124]	соответствующие меры воздействия, обеспечивающие целенаправленное, планируемое управление развитием педагогического процесса в единстве
М. К. Травова [158]	совокупность объективных возможностей воспитания и обучения, материальные возможности и организационные формы, взаимодействие субъектов педагогического процесса

Из представленного контент-анализа, мы видим, что авторы [54, 99, 124, 158] берут за основу различные признаки для понимания сущности понятия «педагогические условия». Так, например, внешние объекты образовательной среды, содействующие реализации процессуального аспекта и внутренние, направленные на обеспечение развития личностного аспекта субъекта образовательного процесса, их комплекс и взаимосвязь. При использовании понятия «педагогические условия»

будем придерживаться позиции исследователей, связывающих педагогические условия с конструированием образовательной системы, в которой они выступают одним из компонентов.

Словарь русского языка под редакцией С. И. Ожегова определяет термин «условия» как «правила, установленные в какой-либо области жизни, деятельности» [108, с. 805].

Педагогические условия – это обстоятельства, способствующие достижению цели в образовательном процессе; это совокупность мер учебно-воспитательного процесса, обеспечивающих необходимый уровень развития педагога [53].

Четкость, понятность и достижение конечной цели являются исходными данными, от которых зависит не только объем, но и успешность педагогических мероприятий; причем в целом совершенствование образовательного процесса оказывается обусловлено комплексом взаимосвязанных условий.

Анализ трудов Д. В. Изосимова показывает, что «условия» и составляют ту образовательную среду, в которой они возникают и на которую оказывают влияние в отличие от причины, которая порождает процесс образования. Таким образом, «условие» в литературе определяют как среду, в которой предметы, явления находятся; как обстановку, в которой происходят процессы; как некие требования, из которых следует исходить; как совокупность мероприятий, которые обеспечивают необходимый уровень развития учебных достижений студентов – будущих педагогов [53]. Можно отметить, что в литературе зачастую термины «условие» и «среда» идентичны и определяются как: 1) обстановка, в которой протекают процессы и пребывают явления и предметы; 2) определенные требования, из которых следует исходить; 3) совокупность обеспечивающих определенный (необходимый) уровень развития мероприятий в рамках образовательной деятельности [53].

Поэтому в своем диссертационном исследовании термин «педагогические условия» мы понимаем как определенное объединение условий, в которых протекает образовательный процесс, способствующий повышению уровня формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов. Таким образом, ссылаясь на учения О. Ю. Шубкиной педагогические условия рассматриваем, как

«компонент педагогической системы, которая представляет собой совокупность внутренних (обеспечение развития личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (реализация процессуального аспекта системы) элементов, обеспечивающих её эффективное функционирование и дальнейшее развитие» [179]. Сопоставив главные направления и идеи, содержащиеся в нормативно-правовых документах, мы предприняли попытку определить педагогические условия формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза. Также считаем, что каждый компонент данной совокупности педагогических условий должен иметь смысловую нагрузку и способствовать оптимизации процесса формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов. В качестве такого рода педагогических условий, которые будут обоснованы и внедрены в педагогический процесс Института детства, мы обозначили следующие:

1. *обогащение* компонентов образовательной среды (академического пространства) вуза за счет вариативности их наполнения (soft-программа дисциплины, разнообразные методы активного обучения);

2. *динамичность* в расширении номенклатуры производственных практик (практико-ориентированный подход) в соответствии запросами работодателя;

3. *осуществление* студентами-дефектологами в школах профориентационной работы как способа осознания приоритетных направлений самореализации и самообразования.

Таким образом, под педагогическими условиями формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза, в контексте нашего исследования, мы будем рассматривать совокупность значимых внешних обстоятельств, которые преднамеренно, сознательно создаются в профессиональной образовательной организации, и реализация которых дает возможность обеспечить полноту и целостность образовательного процесса, а также результативность профессионального опыта коммуникативного поведения.

Раскроем содержание сформулированных педагогических условий.

*Первое педагогическое условие:* обогащение компонентов образовательной



среды (академического пространства) вуза за счет вариативности их наполнения. Мы выделили два компонента образовательной среды: содержательный и функциональный, которые далее охарактеризуем в исследовании.

*Содержательный компонент образовательной среды:* обогащение содержания образования – это процесс расширения, дополнения, «выход» за пределы обычной программы, что обусловлено следующими критериями, которые мы представили на рисунке 5.

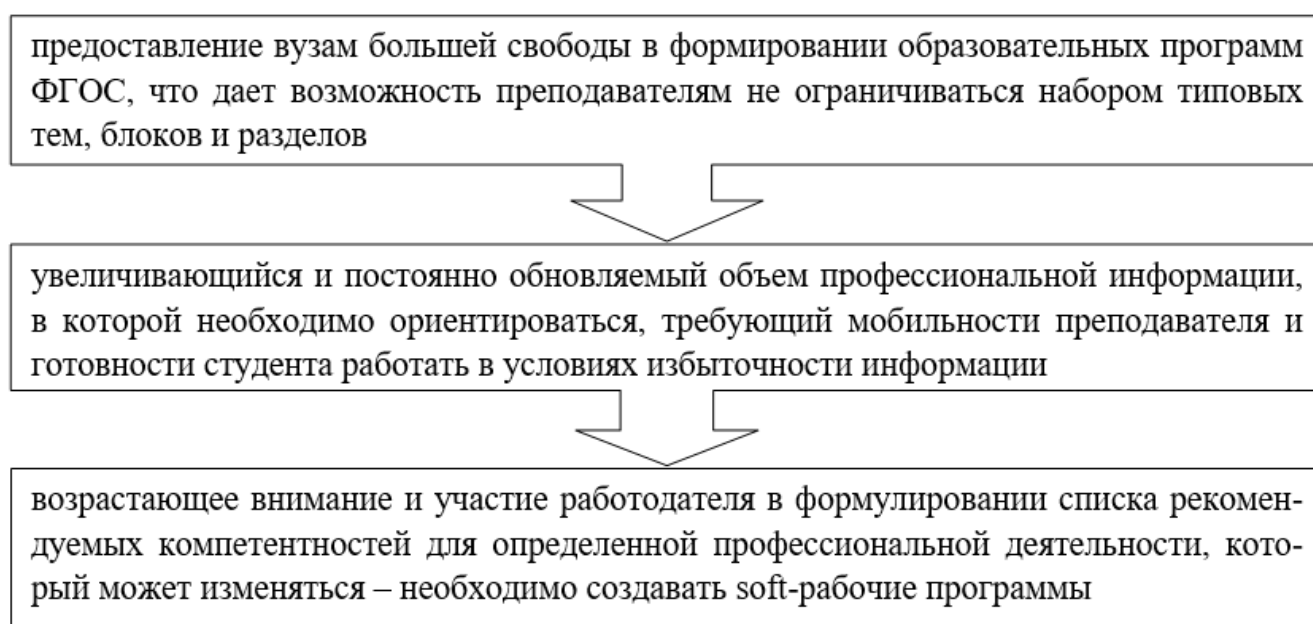


Рисунок 5 – Критерии обогащения содержания образования

Современные образовательные процессы, стремительно развивающиеся компьютерные технологии и глобализация в образовательном пространстве, позволяют при подготовки педагогических кадров отойти от привычных традиционных способов обучения. Дают возможность разрабатывать новые образовательные стандарты, ориентированные на совокупность подходов, принятые в современном обществе.

Для наполнения содержательного компонента образовательной среды мы разработали soft-программу по дисциплине «Альтернативные средства коммуникации сурдопедагога/логопеда». Soft-программа представляет не просто описание

курса (приложение Б и В), требований и список литературы, это мультимедийный гипертекст, позволяющий делать ссылки на большое количество необходимой информации, в которую может быть включен звук, изображение, видеоклипы, графика [179]. То есть студенты получают не только текстовую, но и визуальную информацию, которая способствует наилучшим образом приобретению знаний, что напрямую воздействует на развитие профессиональных компетенций, отраженных в ФГОС ВО.

Представляем макет ключевых компонентов soft-программы по дисциплине «Альтернативные средства коммуникации сурдопедагога/логопеда» учебного плана 44.03.03 направление «Специальное (дефектологическое) образование ИД, рисунок 6.

Отметим, что большинство университетов предоставляют возможность получения образования или курсов повышения квалификации, курсов переподготовки в настоящий момент дистанционно на основе веб-программ или использования soft-программ.

Наша soft-программа реализует две основополагающие функции: коммуникативную и познавательную, которые находятся в динамическом равновесии. В процессе обучения студенты-дефектологи имеют доступ к различным видам онлайн-информации: художественной литературе, справочным сайтам, учебникам и учебно-методическим пособиям, электронным журналам, статьям и многим другим материалам, благодаря интернету. Вследствие чего отмечаем избыточную информацию по получению решения того или иного вопроса. Различные подходы позволяют студентам-дефектологам самостоятельно выбирать, анализировать, сравнивать, синтезировать материал. В свою очередь, все это и способствует обогащению содержания и расширению коммуникативного пространства для деятельности студентов-дефектологов.

Также отмечаем, что несомненным преимуществом soft-программы, по нашему мнению, является техническая простота создания данного ресурса по сравнению с печатными учебниками (Приложение В). Преподавателю высшей школы достаточно пользовательских навыков владения компьютерной техникой для соз-

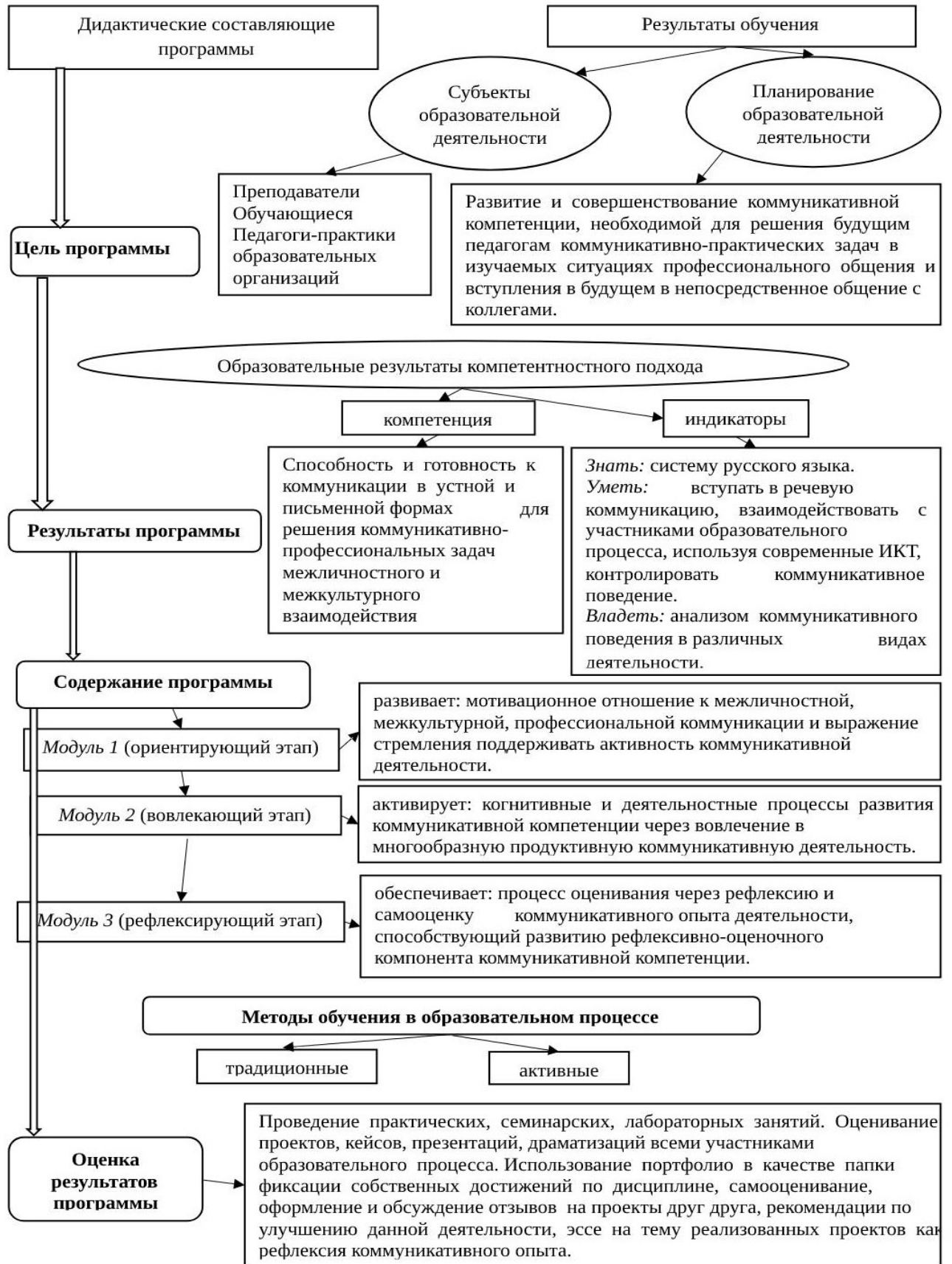


Рисунок 6 – Макет soft-программы по дисциплине «Альтернативные средства коммуникации сурдопедагога/логопеда»

дания программы, но при этом хорошее знание электронных ресурсов по теме. В любое момент времени преподаватель может внести коррективы и дополнения в изучаемую дисциплину, и эта информация сразу же становится доступной для студентов [179].

Поэтому говоря о преимуществе soft-программы, для формирования опыта коммуникативного поведения и коммуникативной компетентности в целом, как одной из формы обучения в образовательном процессе вуза, можно выделить ряд составляющих: наличие «свежей» качественной информации, обеспечение автономной самостоятельной работы студентов, интерактивность, мобильность [179].

Если говорить о наполняемости soft-программы, то она основана на трех модулях, которые соответствуют представленным критерия формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов. При этом мы отмечаем, что для реализации модулей soft-программы необходимо выполнение пяти блоков:

- *содержательного* (состоящий из материалов для изучения вопросов, выполнения тестов и заданий);
- *метаинформационного* (гиперссылки на локальные и глобальные ресурсы);
- *коммуникативного* (общение или интерактивная связь – электронная почта, форум, чат, доска объявлений, платформа Microsoft Teams и BigBlueButton);
- *демонстрационного* (групповые проекты студентов, личные страницы студентов, примеры лучших студенческих работ предыдущих лет);
- *оценочного* (система самопроверки, программа которой предполагает самостоятельное выполнение тестов и заданий по пройденному материалу) [179].

Таким образом, включение первого педагогического условия в учебный процесс обучения студентов-дефектологов, позволит более мобильно и «гибко» получать информацию по предмету и влиять на формирование у них профессионально-коммуникативного поведения.

*Функциональный компонент образовательной среды:* представлен с использованием методов активного обучения. Отмечаем, что в педагогике очень большое

разнообразие методов активного обучения и поэтому возникает проблема выбора применения их для формирования продуктивного опыта коммуникативного поведения студентов.

На рисунке 7 представлен компетентностный потенциал педагогических методов активного обучения, способствующих формированию опыта коммуникативного поведения и в целом коммуникативной компетентности студентов-дефектологов в рамках подготовки к профессиональной деятельности.

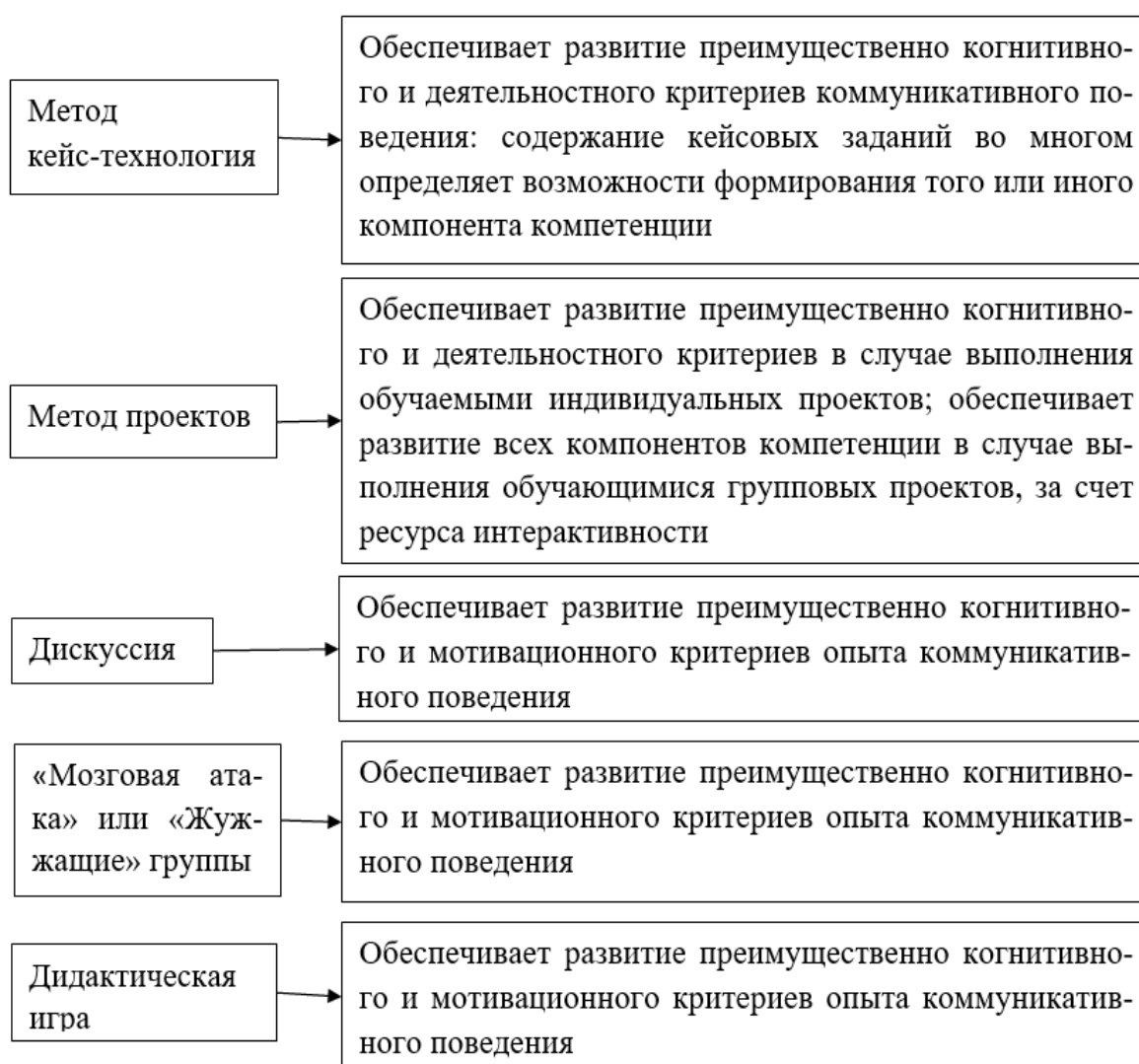


Рисунок 7 – Методы активного обучения в образовательном процессе вуза

*Кейс-технология* – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных ситуационных задач. Данный

метод основан на способности находить решение проблемы и учиться работать с информацией. При этом отмечаем, что акцент делается не на получение студентами-дефектологами готовых знаний, а на их выработку. К основным умениям, которые будут формироваться у студентов-дефектологов при использовании кейс-технологии можно отнести следующие: анализ ситуации, выбор и составление плана оптимальных вариантов решений, альтернатива возможностей выполнения действий и как результат – устойчивый навык решения практических задач (Приложение Г).

*Дискуссии (педагогические дебаты), обсуждения, эвристические беседы* – методы обучения, основанные на обмене мнениями по заданной теме. Эти методы имеют воспитательную и обучающую ценность, так как учат защищать свою позицию, отстаивать свою точку зрения, слушать и уважать мнение других, учат более глубоко и осознанно подходить к изучению проблемы, доказывать правильность своего мнения примерами, фактами, аргументировать свою позицию. Например, проведение дискуссий на тему «Сущность технологии активного слушания», «Сущность технологии диалогового взаимодействия», «Выбор тактики поведения при диалогическом взаимодействии».

*Метод проектов.* Использование данного метода, по мнению, Е. С. Пономаревой, «позволяет научить студентов поиску нужной информации, целеполаганию и планированию» [122]. Деятельности, проведению исследования (анализ и обобщение), практическому применению знаний, умений, навыков в различных ситуациях, умению отбирать материал для подготовки презентации. Данный метод позволяет развивать у студентов-дефектологов умения: работать с информационными источниками, анализировать и моделировать ситуацию, рассмотрение вариантов ее решения и стратегия дальнейших действий, умение вести дискуссию, уважительно относиться к чужому мнению, отстаивать свои интересы. Например, разработать проекты на темы «Вербальные и невербальные средства общения дефектолога» и «Техника речи: дыхание, голос, дикция, ритмика», «Методические приемы проектирования профессионального общения».

*Метод «мозговая атака» или «жужжащие группы»* можно активно исполь-

зовать при реализации различных этапов учебного процесса: основной, промежуточный, итоговый. Данный метод относится к методам организации взаимодействия студентов-дефектологов во временной подгруппе. Группы создаются преподавателем или по желанию самих студентов на ограниченное время, в составе 4-6 человек, где решаются задачи «промежуточного» характера. После внутригруппового обсуждения вопроса или проблемы ведущий группы докладывает всей аудитории выбранные пути решения или стратегию, алгоритм выполнения действий. Для успешного применения метода «мозговая атака» необходимо соблюдать основные правила, которые показаны на рисунке 8.



Рисунок 8 – Правила метода «мозговой атаки»

*Метод дидактической игры* позволяет студентам-дефектологам оценить значимость изучаемого материала при решении конкретных практических проблем и задач, мотивирует и повышает интерес к учению, дает возможность погружения в профессиональную деятельность. По мнению О. Б. Даутовой «...игра – это такой

вид деятельности, в процессе которой в игровой ситуации решается учебная проблема, задача, путем применения и совершенствования знаний, умений навыков будущих педагогов» [39]. Например, использовать такие дидактические игры как «Педагогический совет», «Консультирование родителей», «Проведение открытого урока», «Беседа с учеником» и другие.

Таким образом, использование разнообразных методов активного обучения в процессе образовательной деятельности студентов-дефектологов позволит повысить их уровень коммуникативного поведения.

*Второе педагогическое условие:* динамичность в расширении номенклатуры производственных практик (практико-ориентированный подход) в соответствии с запросами работодателя.

Проблема качества подготовки студентов-дефектологов и их дальнейшего успешного трудоустройства является актуальным вопросом для высших учебных заведений. Для практической реализации сформированных компетенций студентов-дефектологов целесообразно взаимодействие вузов и потенциальных образовательных организаций разного профиля.

В связи с тем, что высшие учебные заведения имеют право самостоятельно наполнять часть учебного плана (формируемая участниками образовательных отношений), что также относится и к практикам, то предоставляется большой выбор для реализации всей матрицы компетенций, через которые можно воздействовать на формирование опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов.

Практико-ориентированная направленность дает студентам-дефектологам погружение в профессиональную деятельность посредством принятия на себя роли педагога. Студент-дефектолог не только участвует в образовательной деятельности организации, где непосредственно взаимодействует с детьми, но проводит консультации, беседы с родителями, взаимодействует с детьми во вторую половину дня, осуществляя воспитательную функцию.

Поэтому мы считаем, что формирование опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов будет более эффективным при параллельном осуществлении учебной (в ВУЗе) и практической деятельности, осуществляемой на базах спе-



циальных (коррекционных) образовательных организаций, в процессе которой они преобразуют полученные теоретические знания в практические умения посредством профессиональной речевой коммуникации.

Далее считаем необходимо рассмотреть понятие термина «практико-ориентированная направленность» разными учеными.

Так, анализируя работы Ф. Г. Ялалова, мы отмечаем, что практико-ориентированное образование направлено на приобретение опыта практической деятельности с целью достижения профессионально-коммуникативных компетенций [182]. Автор, в своих работах указывает, что в отличие от традиционного образования, ориентированного только на усвоение знаний, практико-ориентированное образование направлено на приобретение еще умений и навыков практической деятельности. «Образование не может быть практико-ориентированным без приобретения опыта деятельности, уровень которого более точно определяется методами компетентностного подхода. Овладение компетенциями невозможно без приобретения опыта деятельности. Следовательно, деятельностно-компетентностный подход является эффективной методологией построения практико-ориентированного современного образования» [182, с. 91].

Изучая труды Д. Варнеке, мы отмечаем, что практико-ориентированную направленность он определяет как «...активную форму организации профессиональной подготовки, которая реализуется через насыщение учебного процесса элементами профессиональной деятельности» [187].

Е. М. Пост определяет практико-ориентированную направленность как «...ориентацию содержания и методов педагогического процесса на формирование у будущих педагогов практических навыков работы» [186].

Анализ современной литературы показывает разные подходы к пониманию сущности практико-ориентированной направленности в воспитании и обучении, но все авторы выделяют главную цель – формирование у студентов полной готовности и способности к профессиональной деятельности, и формирование коммуникативной компетентности, которая способствуют личности в приобретении социального опыта в современном мире [72]. Это в свою очередь будет оказывать влияние

на формирование опыта коммуникативного поведения. За время обучения в университете студенты-дефектологи проходят различные виды практик, включенные в обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательных отношений (вариативная часть) учебного плана 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование.

Представим виды практик (фрагмент), которые включены в учебный план (обязательной и вариативной части) по данному направлению в таблице 8.

В представленных практиках студенты-дефектологи непосредственно применяют полученные теоретические знания в коммуникативном поведении, выстраивая педагогический процесс, используя различные формы организации учебной деятельности детей, методы и приемы обучения, а также специфические средства общения. Формируется целостное представление о профессиональной педагогической деятельности, определяется степень профессиональной пригодности студентов и уровень педагогической направленности. Конечным результатом педагогической практики будет являться формирование компетентного педагога.

Все практики, предусмотренные учебным планом, включают три этапа: на первом этапе – *организационном*, проходит установочная конференция. Студенты-дефектологи знакомятся с целью, задачами и организацией практики, сроками выполнения учебных и индивидуальных заданий. Происходит знакомство с групповым и курсовым руководителем, образовательными учреждениями (адрес). Проводится инструктаж по технике безопасности.

Второй этап практики – *основной*, отводится большое количество часов на его реализацию. На данном этапе педагогической практики студенты-дефектологи и будут перекодировать полученные теоретические знания в практические умения, навыки по познавательной деятельности и совершенствованию профессионально-коммуникативного опыта поведения.

Третий этап – *заключительный*. Цель данного этапа – обобщение полученных результатов. Осуществляется окончательное оформление документации практики и завершается составление отчета. Предполагается проведения итоговой конференции с выступлениями студентов с докладами, презентациями о профессиональной

Таблица 8 – Виды практик обязательной и вариативной части учебного плана по программе бакалавриата направление «Специальное (дефектологическое) образование»

1.	НИР (получение первичных навыков научно-исследовательской работы)	Цель: формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций.
2.	Технологическая (проектно-технологическая) практика	Цель: формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций в области специального (дефектологического) образования, в области исследовательской деятельности.
3.	Педагогическая практика (часть 1 и часть 2)	Цель: формирование компетенций студентов, направленных на творческое самостоятельное применение знаний, полученных в процессе обучения, овладение профессиональными навыками, умениями наблюдать, анализировать учебно-воспитательный процесс в специальных дошкольных учреждениях для детей с недостатками слуха, обобщать передовой педагогический опыт.
<i>Практики, формируемые участниками образовательных отношений (вариативная часть)</i>		
4.	Педагогическая: в общеобразовательном ДОУ	Цель: закрепление теоретических знаний и формирование первичных профессиональных практических и научно-исследовательских умений и навыков, формирование профессиональных компетенций при планировании и проведении работы с детьми дошкольного возраста
5.	Педагогическая: в сурдологическом центре	Цель: подготовка студентов к сурдопедагогической деятельности, сурдопедагогическому сопровождению детей с нарушением слуха при оказании комплексной аудиолого-педагогической помощи в условиях сурдологического центра (кабинета, отделения) на этапах установления диагноза и слухопротезирования детей с нарушением слуха индивидуальными техническими средствами
6.	Педагогическая: учитель начальных классов и учитель-дефектолог С(К)Ш для детей с НСЛ (части 1, 2, 3).	Цель: формирование компетенций студентов, направленных на самостоятельное применение знаний, полученных в процессе обучения, овладение профессиональными навыками, умениями наблюдать, анализировать учебно-воспитательный процесс, а также направленных на выполнение профессиональных функций учителя начальных классов и учителя-дефектолога по развитию слуха и формированию произношения у детей с НСЛ и речи.

работе в образовательной организации. Реализация практик в учебном процессе Института детства представлена в параграфе 2.2.

*Третье педагогическое условие:* осуществление студентами-дефектологами в школах профориентационной работы как способа осознания приоритетных направлений самореализации и самообразования. Чтобы представить наполнение данного условия, необходимо охарактеризовать понятие «профориентационная работа».

Изучая работы Н. С. Пряжникова, А. И. Черных приходим к выводу, что профориентационная работа - это многосторонняя система, представляющая комплекс мероприятий, направленных на подготовку школьников к выбору будущей профессии [127, 170]. Поэтому включение студентов-дефектологов в данную систему позволит им выступить в качестве наставника и «донести» важность своей профессии до школьников, используя разнообразные методы и приемы коммуникативного взаимодействия и выбора тактики поведения.

Данное педагогическое условие было направлено на получение студентами-дефектологами актуализированного профессионального поведения и опыта, развитие личностных качеств, необходимых для осознанного целеполагания, самоопределения и самореализации. На кафедре логопедии и детской речи Института детства разработана система профориентационной работы со студентами старших курсов, которая представлена профориентационными турами (выездные мероприятия) на базы различных образовательных организаций.

Профессиональное становление личности происходит с того момента, когда человек впервые задумывается о будущей деятельности. Поэтому очень важно, насколько правильно в профессиональном плане сориентированы школьники. А система профориентационных туров (выездных мероприятий) позволяет студентам-дефектологам оказать влияние на понимание выбора профессии школьниками в современном мире. Студенты реализовывают свои профессиональные знания и умения, а также совершенствуют опыт коммуникативного поведения в совместной деятельности. Через осмысление подачи информации и выбора тактики поведения происходит анализ коммуникативного взаимодействия.

Представим фрагмент профориентационной работы в таблице 9.

Таблица – 9. Мероприятия профориентационной работы

Название мероприятия	Аудитория (для кого)	Сроки проведения	База проведения
Педагогический десант в форме игрового тренинга «Линии горизонта: как стать педагогом»	Для выпускников 11 классов с целью ориентирования их на коррекционно-педагогические профили обучения (сурдопедагогика и логопедия)	Февраль 2023г.	МБОУ С(К)ШИ №12
		Март 2023г.	МБОУ С(К)Ш №39
Профориентационная игра для старшеклассников: «Педагог-дефектолог – ремесло или призвание?»	Для старшеклассников и обучающихся в классах психолого-педагогической направленности	Апрель 2023г.	МАОУ СОШ №216 и МБОУ СОШ №199
Эвристический проект «Педагог и особое детство»	Ученики педагогических классов	Апрель-май 2023г.	ФГБОУ ВО «НГПУ»
Экскурсия-квест «Изобретения и секреты безбарьерного мира»	Ученики, студенты педагогических направлений	Январь 2024г.	библиотека для незрячих и слабовидящих

Из вышесказанного, приходим к выводу – в образовательном процессе необходимо уделить внимание *обогащению компонентов образовательной среды (академического пространства) вуза за счет вариативности их наполнения*, что является первым педагогическим условием нашего исследования. А также, согласно ФГОС ВО обучение студентов-дефектологов необходимо строить с учетом практико-ориентированного подхода, поэтому вторым педагогическим условием нашего исследования будет являться – *динамичность в расширении номенклатуры*

*производственных практик (практико-ориентированный подход) в соответствии с запросами работодателя.*

И обязательно, студенты-дефектологи должны развивать свои деловые качества и повышать свой профессиональный уровень в процессе внеучебной деятельности, что явилось третьим педагогическим условием в рамках формирования опыта коммуникативного поведения – *осуществление студентами-дефектологами в школах профориентационной работы как способа осознания приоритетных направлений самореализации и самообразования.*

В заключении отметим, что сформулированные и обоснованные в параграфе педагогические условия требуют экспериментальной проверки. Реализация представленных педагогических условий и организационной модели формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов описана в главе 2.

## **Выводы по главе 1**

Обобщая представленный материал в главе 1 диссертационного исследования, формулируем следующие выводы:

1. На основании анализа теоретических источников изучена степень разработанности проблемы формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов. Научно обоснована сущностная характеристика понятий «компетенция», «коммуникативная компетентность», «коммуникативное поведение», «коммуникативный опыт». В связи с этим отмечаем, что исследователи не пришли к общему определению данных понятий, и продолжают их уточнение и наполнение. Мы уточнили и сформулировали «рабочее» понятие нашего исследования «коммуникативное поведения студентов-дефектологов» – совокупность личностных качеств и референтивных действий студентов-дефектологов, проявляющихся в вер-

бальных и невербальных умениях выстраивать диалогическое взаимодействие с субъектами образовательного процесса при решении педагогических задач в разнообразных ситуациях общения в рамках профессиональной деятельности. Изучены и проанализированы структурные компоненты коммуникативного поведения, при этом отмечаем, что также отсутствует единый подход в их наполнении.

2. Разработана организационная модель формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза.

3. Содержание модели представлено совокупностью взаимосвязанных блоков, направленных на обеспечение процесса формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов на основе единства:

– *Целевой блок* – включает цель, принципы проектируемой модели. Методологическая основа данного блока определена положениями компетентностного, системного, деятельностного и полисубъектного подходов в обучении. *Компетентностный подход* представляет собой обучение, в рамках которого совершенствуются способности студентов-дефектологов применять полученные знания и умения в профессиональной деятельности, отвечающий требованиям ФГОС ВО, а также способствует формированию и обогащению жизненного опыта по решению разных ситуаций, в том числе и коммуникативного взаимодействия. *Системный подход* подразумевает единство в обучении процесса познания и непосредственной практической деятельности. *Деятельностный подход* является традиционным звеном в обучении, предусматривает включение студентов-дефектологов в различные виды учебной, профессиональной, коммуникативной деятельности. *Полисубъектный подход* характеризуется с точки зрения создания системы отношений между субъектами к образованию общего коммуникативного пространства.

– *Содержательно-технологический блок* – включает компоненты образовательной среды (пространственный, содержательный, функциональный - формы, методы, средства обучения), этапы образовательного процесса (оценочно-диагностический, практический, контрольный) и указаны участники образовательных отношений на разных уровнях обучения.

– *Диагностико-результативный блок* – включает критерии, показатели и

уровневые характеристики (*пороговый, допустимый, перспективный*) формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов. По каждому критерию определены показатели (*мотивационный* – ориентация в межличностной коммуникации, которая должна проявляться у студентов-дефектологов в стремлении активного коммуникативного поведения, ориентация на открытость, искренность, демонстрация педагогической коммуникабельности; *когнитивный* – знание структуры и значимости коммуникативной компетенции, умение эффективно преодолевать трудности в процессе общения; *деятельностный* – коммуникативная активность, взаимодействие с участниками образовательного процесса, самоконтроль в общении).

4. Определены и обоснованы педагогические условия формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов:

- обогащение компонентов образовательной среды (академического пространства) вуза за счет вариативности их наполнения (soft-программа дисциплины, методы активного обучения);
- динамичность в расширении номенклатуры производственных практик (практико-ориентированный подход) в соответствии с запросами работодателя;
- осуществление студентами-дефектологами в школах профориентационной работы как способа осознания приоритетных направлений самореализации и самообразования (игровой тренинг, профориентационная игра, эвристический проект).



**ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА  
ПО РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ  
ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ  
СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА**

**2.1 Организация и содержание педагогического исследования по  
формированию опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов  
в образовательном процессе вуза**

Переход к следующему этапу определен совокупностью выводов, полученных в ходе теоретического анализа и методологической рефлексии по организации образовательного процесса в вузе, реализации модели и педагогических условий формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов.

Задачи экспериментальной работы:

- на основе выделенных критериев и показателей с помощью диагностических процедур определить уровни сформированности опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в ходе экспериментальной работы;
- провести формирующий этап исследования, предполагающий реализацию педагогических условий (описанные в параграфе 1.3) по формированию опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза;
- осуществить анализ и оценку эффективности реализации педагогических условий по формированию опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов.

В соответствии с целью педагогического исследования и задачами экспериментальная работа включала три этапа:

– *начальный этап* (оценочно-диагностический) – определение экспериментальной базы исследования, контингента участников, и определение исходного уровня опыта коммуникативного поведения по всем критериям в соответствии с разработанной организационной моделью;

– *формирующий этап* (практический) – непосредственная реализация организационной модели и педагогических условий, способствующих формированию опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе педагогического вуза.

– *заключительный этап* (контрольный) – анализ опытно-экспериментальной работы с целью проверки результативности реализуемой организационной модели и педагогических условий, теоретическое осмысление результатов исследования, полученных в процессе работы, уточнение теоретических положений и выводов.

Представим и охарактеризуем показатели по каждому критерию диагностико-результативного блока организационной модели формирования опыта коммуникативного поведения, которые будем использовать в исследовании.

*Мотивационный критерий* ориентирован на процесс определение мотива, целей коммуникации в профессиональной среде. Включает диагностику мотивационных ориентаций в межличностной коммуникации, которая должна проявляться у студентов-дефектологов в стремлении активного коммуникативного поведения. Проявление готовности личности к развитию коммуникативной компетенции и отношение к социальным ценностям. Преобладают осознанные умения, которые помогают в самоопределении, саморазвитии личности. Данный критерий важен для мотивационной установки и личностной готовности индивида, необходимой для успешного общения в сфере будущей профессиональной деятельности. Критерий включает такие качества личности как ответственность, дисциплинированность, исполнительность, открытость (таблица 10).

Следовательно, у студентов-дефектологов, в коммуникативной ситуации можно выявить направленность на: ориентацию принятия партнера в общении (открытость); ориентацию адекватности восприятия и понимания партнера (искренность); ориентацию достижения компромисса в общении.

Таблица 10 – Мотивационный критерий опыта коммуникативного поведения и его показатели

Критерий	Показатели	Д/инструментарий
Мотивационный	1. Ориентация на открытость, искренность 2. Демонстрация педагогической коммуникабельности	1. Межличностная коммуникация (И. Д. Ладанов, В. А. Уразаева).

*Когнитивный критерий* (таблица 11) ориентирован на познавательные способности студентов-дефектологов, характеризуется понятием «знать». В своем исследовании когнитивный критерий мы будем трактовать как знание видов, приемов профессионального общения, как синтез общепринятых норм и правил общения (коммуникативное поведение), принципов профессиональной этики и этикета, необходимый для построения продуктивного процесса коммуникации при решении педагогических задач и эффективности разрешения конфликтных ситуаций. Значимости коммуникативной компетентности в профессиональной подготовке.

Таблица 11 – Когнитивный критерий опыта коммуникативного поведения и его показатели

Критерий	Показатели	Диагностический инструментальный
Когнитивный (развитие коммуникативных качеств)	1. Знание структуры и значимости коммуникативной компетенции. 2. Умение эффективно преодолевать трудности в процессе общения (стиль общения).	1. Оценка уровня общительности» (В. Ф. Ряховский) 2. Определение педагогического стиля (А. А. Леонтьев)

Выделенный критерий является базовым, так как подразумевает владение теоретическими аспектами рассматриваемого процесса. Каждый студент-дефектолог должен знать свое «Я», уметь оценивать свои возможности в учебном процессе. Иметь представление о нормах и правилах коммуникативного поведения, как со сверстниками, так и с педагогами, с сокурсниками в различных видах деятельности (учебной, трудовой, профессиональной). Умение эффективно преодолевать разнообразные трудности в процессе общения (стиль общения). Характеристики педагогического стиля общения представлены в приложении Е.1.

*Деятельностный критерий* (таблица 12) ориентирован на использование знаний в деятельности, их актуализацию через жизненный опыт.

Таблица 12 – Деятельностный критерий опыта коммуникативного поведения и его показатели

Критерий	Показатели	Д/инструментарий
Деятельностный (инициативное участие в общении)	1. Коммуникативная активность. 2. Взаимодействие с участниками образовательного процесса. 3. Самоконтроль в общении.	1. Тактика поведения в конфликтной ситуации» (К. Томас). 2. Оценка самоконтроля в общении» (М. Снайдер)

Данный критерий может проявляться и как процесс получения знаний, и как результат деятельности. В своем исследовании деятельностный критерий будем рассматривать с позиции владения методами, приемами, формами организации взаимодействия с субъектами образовательного процесса, выбора стратегии общения, совершенствование коммуникативного опыта и самоконтроля в общении, использование невербальных средств коммуникации [16, 18, 20].

Мы считаем, что этот критерий является более «мощным» в процессе формирования опыта коммуникативного поведения, так как образовательный процесс предполагает совместную деятельность студентов-дефектологов и профессорско-

преподавательского состава через различные формы взаимодействия [15].

Следовательно, согласно данному критерию, необходимо у студентов-дефектологов выявить степень владения самоконтролем в общении и тактикой поведения в конфликтной ситуации. Вышеперечисленные и обоснованные критерии, будут оказывать влияние на формирование следующих умений студентов-дефектологов:

1. готовность к личностно-ориентированному взаимодействию в процессе образовательной деятельности;

2. готовность к ораторскому искусству, грамотной устной и письменной речью, к публичным представлениям и защитам результатов работы, подбором оптимальных методов и форм презентации;

3. уметь выбирать стратегию, технику, тактику интенсивного взаимодействия с участниками образовательного процесса.

4. уметь объективно оценивать ситуации взаимодействия субъектов образовательного процесса, сохраняя эмоциональное равновесие.

Также мы обозначили и охарактеризовали уровневые характеристики (пороговый, допустимый, перспективный) по каждому критерию (мотивационный, когнитивный, деятельностный), представленных в организационной модели формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов (таблицы 13, 14, 15), которые будем использовать в процессе педагогического мониторинга.

Таблица 13 – Уровневые характеристики мотивационного критерия опыта коммуникативного поведения

Мотивационный критерий (готовность к проявлению коммуникативной компетентности, направленность на общение, открытость, искренность)	
Уровень	Характеристика уровней
1	2
Пороговый	не проявляет стремление к общению, выражена скованность в общении, предпочтение одиночества. Присуща направленность на себя или на дело, интровертированность, обращенность «вовнутрь», выраженная замкнутость и отгороженность от окружающего мира.

1	2
Допустимый	отмечается стремление к контактам с людьми. Присуща некоторая направленность на общение, ориентация на совместную деятельность, конструктивное сотрудничество, коммуникативное поведение соответствует заданной ситуации.
Перспективный	проявляет инициативу в общении, стремление к расширению круга знакомств. Присуща направленность на коммуникабельность, общение, стремление поддерживать отношения с людьми, преобладает вариативность коммуникативного поведения.

Таблица 14 – Уровневые характеристики когнитивного критерия опыта коммуникативного поведения

Когнитивный критерий (понимание сути содержания и значимости коммуникативной компетентности, роль межличностного общения, правила и приемы общения)	
Уровни	Характеристика уровней
Пороговый	теоретические знания в области процесса общения достаточно малы, владение терминологией профиля обучения практически отсутствует.
Допустимый	обладает необходимым уровнем теоретических знаний для построения конструктивного общения, достаточно частое употребление в речи терминологии профиля обучения.
Перспективный	владеет знаниями этапов, структуры, особенностей процесса общения, позиций в общении на высоком уровне, осознанное, частое применение профильной терминологии в речи. Достаточно полные знания теоретических основ общения и основ общей педагогики, необходимые для продуктивного процесса общения.

Мы считаем, что разработанные уровневые характеристики дают более полное представление о разных аспектах коммуникативного поведения в рамках совместной деятельности всех участников образовательных отношений. И могут быть использованы для педагогического мониторинга по формированию опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов.

Таблица 15 – Уровневые характеристики деятельностного критерия опыта коммуникативного поведения

Деятельностный критерий (владение вербальной коммуникацией, применение в различных ситуациях, общения, тактика поведения)	
Уровни	Характеристика уровней
Пороговый	достаточно низкая культура речи, существенные недостатки в умении строить конструктивный процесс общения. Испытывает серьезные затруднения в осознании причин возникновения коммуникативной проблемы и выбора тактики поведения в соответствии с ситуацией.
Допустимый	достаточный уровень владения нормами речи, языка, широкий словарный запас, коммуникативные умения позволяют строить продуктивный процесс общения, дифференцировать и выбирать тактику поведения в коммуникации в зависимости от педагогических задач. Осуществлять самоконтроль в коммуникативной деятельности.
Перспективный	грамотное владение грамматическими и лексическими нормами языка, словарный запас обширный, развитые коммуникативные умения. Объективное оценивание ситуаций взаимодействия субъектов образовательного процесса, сохранение эмоционального равновесия. Умение выбирать стратегию, технику, тактику интенсивного взаимодействия с участниками образовательного пространства. Использовать самоконтроль в коммуникативной деятельности.

Полученные результаты позволят отметить изменения в формировании исследуемого процесса и на основе этого варьировать компоненты образовательного пространства для полноценного формирования опыта коммуникативного поведения. Описав, вышеизложенные критерии, показатели, уровневые характеристики и

диагностический инструментарий, мы можем логически перейти к анализу и представлению результатов уровней сформированности опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов на начальном этапе исследования.

Исследование осуществлялось в период с 2019 по 2024 гг. на базе Института детства кафедры логопедии и детской речи ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» в естественных условиях учебно-воспитательного процесса. В нем приняли участие студенты с 1 по 4 курсы (120 человек) направление «Специальное дефектологическое образование» специальность: «Логопедия» и «Сурдопедагогика».

Педагогические измерения при оценке уровня сформированности опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов проводились посредством оценочно-диагностического инструментария. Представим результаты диагностики исходного уровня сформированности опыта коммуникативного поведения в последовательности, согласно выделенным критериям.

*Первый критерий: мотивационный.*

Данный критерий ориентирован на диагностику мотивационных ориентаций в межличностной коммуникации, где непосредственно мы рассматриваем отношение в профессиональной деятельности к межличностной коммуникации, которая должна проявляться у студентов-дефектологов в стремлении активного коммуникативного поведения [15].

Используя данную диагностику (таблица 10), в своем исследовании, особое внимание уделили трем компонентам коммуникативного поведения: ориентация на принятие партнера, ориентация на адекватность понимания и восприятия партнера, ориентация на достижение компромисса в коммуникативной деятельности. Полученные результаты представлены в приложении Д.1.

Анализ полученных результатов по данной диагностике позволил сделать вывод, что на начальном этапе исследования студенты-дефектологи больше ориентированы на принятие партнера в межличностной коммуникации (54,3%) студентов и всего 18,3% студентов-дефектологов ориентированы на компромисс в совместной коммуникативной деятельности. Что соответствует допустимому уровню



сформированности опыта коммуникативного поведения, который проявляется в нечетко выраженной позиции. Также отмечаем, что с пороговым уровнем гармоничности мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях не обладает ни один из опрошенных респондентов. Таким образом, отмечаем, что у студентов-дефектологов, поступающих на специальное дефектологическое образование «Логопедия» и «Сурдопедагогика», мотивационный критерий формирования опыта коммуникативного поведения является сформированным на достаточном уровне. Но, тем не менее, как показывает практика, специфика образовательных предметов не всегда позволяет удержать данный уровень мотивационных ориентаций в межличностной коммуникации. Это связано с тем, что студентам-дефектологам приходится работать с детьми разного возраста в одной группе (классе), с различными диагнозами детей (глухота, степени снижения слуха, минимальное снижение слуха, нарушения речи различного характера), и с разным контингентом родителей (глухие, слабослышащие, слышащие) – все это оказывает влияние на мотивацию к профессиональной деятельности студента-дефектолога.

*Второй критерий: когнитивный.*

В основу данного критерия мы включили уровень общительности студентов-дефектологов, где можно определить коммуникабельность или замкнутость человека с определенными составляющими (оценка уровня общительности). Участвующим в исследовании студентам-дефектологам предлагается несколько простых вопросов (16 шт.) [15]. Необходимо отвечать быстро, однозначно: «да», «нет», «иногда». Полученные результаты представлены в приложение Д.2.

Интерпретируя полученные данные, мы пришли к выводу, что студенты-дефектологи на данном этапе исследования (10,8%) не в полной мере владеют правилами, способами и нормами коммуникативного поведения в процессе общения на стандартном уровне. У данного контингента респондентов отмечается раздражительность, преобладает импульсивность в коммуникативном поведении. Большинство из них избегают серьезные профессиональные темы для обсуждения. А также сделан упор на поверхность в умозаключениях и суждениях, в дискуссию и спор вступают неохотно, свою точку зрения, позицию отстаивают не заинтересовано.

При этом отмечаем, что при норме общения, которую мы характеризуем через такие проявления как «заинтересованность» собеседников друг в друге, «терпеливость» в ситуации общения, «открытость» в коммуникативной ситуации с другими оппонентами, доказательство своей точки зрения без вспыльчивости, показал следующие результаты на начальном этапе – 50%.

Интерпретация полученных данных по шкале «коммуникативное взаимодействие и межличностная коммуникация», которая соотносится с параметром «N-коммуникация», позволила сделать выводы, что доминирующим уровнем развития коммуникативного поведения является пороговый – 15,7%. Эти данные позволяют нам предположить о наличие значительных трудностей у респондентов, возникающих при анализе коммуникативного поведения в процессе межличностного взаимодействия в ситуации общения. Отмечается проявление недостаточно развитой готовности и способности к адекватному пониманию цели, намерений, потребностей других оппонентов в коммуникативной ситуации, и как следствие выбора тактики коммуникативного поведения [15].

Следующим показателем, который мы включили в когнитивный критерий формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов, является выбор *педагогического стиля общения* – умение эффективно преодолевать трудности в процессе общения.

Данная методика представляет собой тестовую карту коммуникативной деятельности, разработанную на основе анкеты А. А. Леонтьева [80], и предлагает студенту-дефектологу выступить в качестве эксперта и оценить определенные характеристики коммуникативного компонента педагогического стиля, используя тестовую карту коммуникативной деятельности педагога (приложение Е.1).

Полученные результаты представлены графически на рисунке 9.

Анализируя полученные данные, мы выявили, что у студентов-дефектологов на начальном этапе исследования преобладает либеральный стиль педагогического общения (50%) - имеет место односторонняя направленность учебно-образовательного воздействия со стороны преподавателя. Незримые барьеры общения препятствуют живым контактам сторон.

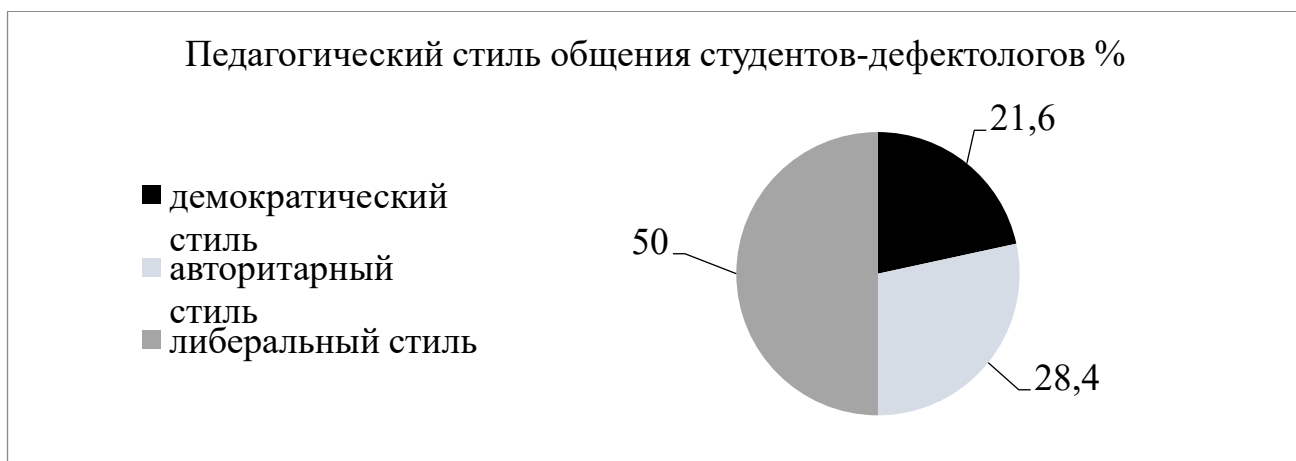


Рисунок 9 – Педагогический стиль общения студентов-дефектологов

Аудитория пассивна, инициатива подавляется доминирующим положением преподавателя, все это сказывается на оценке коммуникативной деятельности. Возникают барьеры в коммуникативном взаимодействии и в проявлении коммуникативного поведения, общение спускается на «самотек». При этом отмечаем, что 28,4 % респондентов имеют авторитарный стиль педагогического общения, при котором характерно коммуникативная деятельность в довольно свободной форме, но импровизированные дискуссии не всегда достигают поставленной цели. Возможны проявления элементов моделей дифференцированного внимания и «шаблонного» коммуникативного поведения. У 21,6% студентов-дефектологов преобладает демократический стиль общения, который проявляется в принятии партнера по коммуникативной ситуации, в коллегиальном решении педагогических задач. Таким студентам присуща адекватная самооценка, доброжелательность к оппоненту по коммуникативной ситуации.

*Третий критерий: деятельностный.*

В нашей работе исследование деятельностного критерия формирования опыта коммуникативного поведения происходит через рассмотрение таких характеристик коммуникации, как самоконтроль и стратегия поведения в конфликтных ситуациях общения. Для описания тактики поведения респондентов в конфликтных ситуациях коммуникативного взаимодействия мы используем следующие спо-

собы градации, опираясь на учения К. Томаса:

1. Соперничество (конкуренция) – стремление добиться своих интересов и взглядов в ущерб другому.
2. Сотрудничество – участники коммуникативной ситуации находят альтернативу в решение конфликта, учитывая интересы обеих сторон.
3. Компромисс – уступка ради достижения какой-либо цели.
4. Избегание – характерно отсутствие стремления к кооперации с другим субъектом, отсутствие тенденции к достижению собственных целей.
5. Приспособление – противоположность соперничеству, т.е. принесение в жертву собственных интересов и взглядов ради другого субъекта [15].

Использование данной методики в нашем исследовании обусловлено тем, что для успешного формирования опыта коммуникативного поведения и в целом коммуникативной компетентности студентов-дефектологов необходимо: находить и выстраивать способы коммуникативного взаимодействия в коллективе, где все старания направлены на общий результат. Проявляется это условие в умении устанавливать контакты, вести переговоры, сглаживать и урегулировать конфликтные ситуации. Стиль сотрудничества, описанный и измеряемый данной методикой, будет характеризовать высокий уровень сформированности коммуникативного поведения студентов-дефектологов. А полученные результаты при использовании данной диагностики помогут установить доминирующие способы урегулирования конфликтов в общении студентов-дефектологов. Полученные результаты (приложение Д.3) свидетельствуют, что на начальном этапе преобладающим стилем при выборе стратегии и тактики поведения в конфликтной ситуации у студентов-дефектологов стал «компромисс» – 37,6%. Здесь мы отмечаем, что для респондентов коммуникативного процесса свойственно уступать в своих интересах. Это дает нам утверждение о поверхностном уровне заинтересованности субъектов в коммуникативной деятельности, при этом причины конфликта не рассматриваются. Совокупность таких стилей, как «избегание» и «приспособление» составили 40%, что дает нам право предположить об отсутствии готовности защищать личные интересы, избегать кооперации и партнерства, игнорировать проблемы. Также отмечаем, что

такой стиль как «сотрудничество» был выявлен в незначительном процентном соотношении и составил 11%. Таким образом, полученные результаты показали, что большая часть студентов-дефектологов на начальном этапе исследования не используют в достаточном объеме такие стили поведения, как «сотрудничество» и «соперничество», которые оказывают влияние на формирование опыта коммуникативного поведения. Поскольку только стиль «сотрудничество» предполагает активное и продуктивное взаимодействие, результат проявляется не только в достижении поставленной цели, но и с точки зрения коммуникативного акта, использования опыта коммуникативного поведения и выстраивания тактики и стратегии взаимодействия [15].

Следующий показатель, который мы отразили в деятельностном критерии опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов, является *самоконтроль в общении*. Используя тест «Оценка самоконтроля в общении», мы можем определить степень развития коммуникативного контроля студентов-дефектологов в коммуникативной ситуации, который считается важным показателем опыта коммуникативного поведения. От выраженности коммуникативного контроля в общении зависит коммуникативное поведение респондентов, оперирование различными способами решения коммуникативных задач, в том числе и нестандартных. При этом считается, что высокий уровень коммуникативного контроля дает возможность респонденту включиться в коммуникативную деятельность в роли субъекта, для реализации коммуникативного плана общения, управляя своими эмоциями и тактикой поведения. А низкий уровень самоконтроля может оказать влияние на срыв коммуникативного взаимодействия на самом начале его зарождения, так как оппонентам, с таким уровнем коммуникативного контроля свойственно упрямство, импульсивность, прямолинейность в общении, что в целом может указывать на низкую культуру речи и, как результат, строить неконструктивный процесс общения. Текстовый материал по рассматриваемому критерию представлен в приложении Е.2. Полученные результаты представлены в приложении Д.4.

Анализируя результаты по данной диагностике, на начальном этапе исследования, мы выявили, что контрольные цифры расположились между двумя уровня-

ми коммуникативного самоконтроля – средним и низким по 38,2%, что характеризуется не устойчивым поведением в коммуникации и несдержанности в эмоциональном поведении. Соотнося полученные данные с уровнями сформированности опыта коммуникативного поведения, представленными в таблице 16, мы говорим о таких проявлениях как: слабое проявление инициативы в общении; коммуникативные знания несистемные и отрывочные, не умеют заинтересовать слушателя и поддерживать речевой контакт и коммуникативный контроль, не считают нужным меняться в зависимости от ситуации общения.

Таким образом, подводя итог по деятельностному критерию формирования опыта коммуникативного поведения необходимо уделить внимание коммуникативному самоконтролю студентов-дефектологов в образовательном процессе, и сделать упор на выбор стиля сотрудничества респондентов при осуществлении взаимодействия в коммуникативной ситуации.

Результаты, полученные на начальном этапе исследования, позволили нам выделить три группы респондентов, соответствующие трем уровням сформированности опыта коммуникативного поведения. В первую группу мы отнесли студентов-дефектологов с пороговым уровнем сформированности опыта коммуникативного поведения. Данную группу характеризует низкая сформированность опыта коммуникативного поведения по всем критериям (мотивационный, когнитивный, деятельностный). Отмечается скованность в общении, отсутствие конкретизированной постановки коммуникативной проблемы при решении задачи, снижена мотивация к диалогическому взаимодействию, как правило, отмечаются недостатки в умении строить конструктивный процесс общения. В этой группе отмечается отсутствие явного доминирования какого-либо критерия сформированности опыта коммуникативного поведения.

Во вторую группу вошли студенты-дефектологи, которые показали заинтересованность в решении проблем коммуникативного характера, у них отмечается установка на понимание собеседника, но не всегда она реализуется. Респонденты данной группы правильно оценивают значение диалогического взаимодействия, обладают достаточным уровнем теоретических знаний для построения конструк-

тивного общения, отмечается замотивированность на общение и реализация опыта коммуникативного поведения от заданной ситуации. Уровневые показатели в этой группе были допустимыми, выявлено доминирование мотивационного и когнитивного критериев в формировании опыта коммуникативного поведения.

Третью группу составили респонденты, проявляющие глубокий интерес к коммуникативному общению и взаимодействию. У данной группы студентов-дефектологов отмечается высокий уровень развития осведомленности о тактике и стратегии поведения в конфликтных ситуациях. Респонденты ориентированы на открытость, искренность в коммуникативной деятельности, но не всегда проявляют эти чувства. Присуща направленность на коммуникабельность, общение, стремление поддерживать отношения с людьми, преобладает вариативность опыта коммуникативного поведения. При этом отмечаем, что самоконтроль в коммуникативном поведении проявляется нерегулярно.

Сопоставив результаты, полученные на начальном этапе педагогического исследования с представленными в организационной модели уровневыми характеристиками формирования опыта коммуникативного поведения (приложение А), можно говорить о соответствии этих уровней с тремя группами студентов-дефектологов: пороговый уровень – первая группа, допустимый уровень – вторая группа, перспективный уровень – третья группа.

Обобщенные результаты всех участников на начальном этапе исследования представлены в приложении Д.5. и графически на рисунке 10.

Итоги проведенного нами анализа свидетельствуют, что уровень сформированности опыта коммуникативного поведения у большей части респондентов (55% логопеды и 47,5 % сурдопедагоги) по мотивационному критерию – пороговый. Количество респондентов (30% логопеды и 30 % сурдопедагоги) продемонстрировали допустимый уровень сформированности опыта коммуникативного поведения по данному компоненту. И наименьший процент (15% логопеды и 22,5% сурдопедагоги) пришелся на перспективный уровень сформированности опыта коммуникативного поведения. Можно отметить, что студентов-дефектологов волнуют проблемы диалогического взаимодействия и коммуникативной тактики поведения.

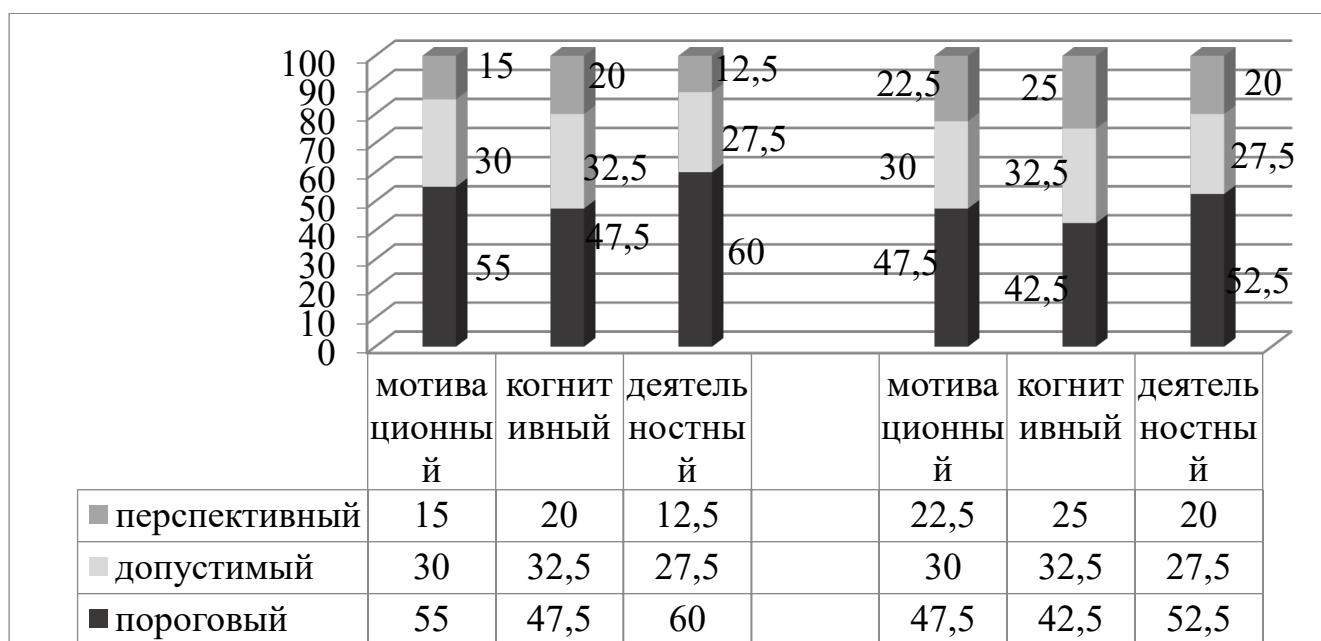


Рисунок 10 – Обобщенные результаты уровней сформированности опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов на начальном этапе педагогического исследования по трем критериям (%)

Итоговые результаты по когнитивному критерию формирования опыта коммуникативного поведения показывают преобладание порогового (47,5% логопеды и 42,5% сурдопедагоги) и допустимого (32,5% логопеды и 32,5% сурдопедагоги) уровней, что говорит об умении студентов-дефектологов ориентироваться в коммуникативной задаче и выстраивать диалогическое взаимодействие в соответствии с тактикой и стратегией коммуникативного поведения. Перспективный уровень сформированности опыта коммуникативного поведения преобладает в малом процентном соотношении (20% логопеды и 25% сурдопедагоги), что дает нам возможность предполагать, модернизация образовательного процесса через педагогические условия даст возможность повысить опыт коммуникативного поведения студентов-дефектологов [14-15].

Анализируя итоговые результаты по деятельностному критерию формирования опыта коммуникативного поведения, отмечаем, что преобладают пороговый (60% логопеды и 52,5% сурдопедагоги) и допустимый (27,5% логопеды и 27,5%



сурдопедагоги) уровни коммуникативного поведения. Студенты не предпринимают попыток рассмотрения своей диалогической деятельности с точки зрения наличия в ней профессионально-ценностных суждений. Таким образом, полученные результаты диагностики уровней сформированности опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов на начальном этапе исследования, позволили нам сделать предположение, что повышение опыта коммуникативного поведения студентов напрямую будет зависеть от создания и реализации педагогических условий в образовательном процессе.

Педагогические условия окажут положительное влияние на профессиональное становление студентов-дефектологов и смогут выступать как взаимосвязанные системные единства в сфере коммуникативного общения.

## **2.2 Методика проведения экспериментальной работы по формированию опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза**

Данные педагогического эксперимента актуализируют проблему диссертационного исследования: каковы организационная модель и педагогические условия формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза. С этой целью был проведен формирующий этап (2019/20-2022/23 гг.) эксперимента, базирующийся на основе гипотезы с опорой на теоретико-методологическую базу с учетом данных, полученных на начальном этапе педагогического исследования.

Цель формирующего этапа исследования – доказать эффективность организационной модели и разработанных педагогических условий формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза.

В рамках нашего исследования осуществлялись следующие мероприятия по реализации педагогических условий (представлены в параграфе 1.3) формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза: обогащение компонентов образовательной среды (академического пространства) вуза за счет вариативности их наполнения через разработку и реализацию soft-программы по дисциплине по выбору и применения разнообразных активных методов обучения; динамичность в расширении номенклатуры производственных практик – разработка и внедрение в учебный процесс новых педагогических практик по запросу работодателя; осуществление студентами-дефектологами в школах профориентационной работы как способа осознания приоритетных направлений самореализации и самообразования. Более подробно опишем реализацию данных педагогических условий в учебно-образовательном процессе Института детства.

*1. Первое педагогическое условие:* представим фрагмент soft-программы по дисциплине «Альтернативные средства коммуникации сурдопедагога/логопеда» (приложение Б). Данная программа разработана и реализуется по учебному плану направления 44.03.03 «Специальное дефектологическое образование» в Институте детства ФГБОУ ВО «НГПУ» (таблица 16).

Опишем более подробно наполнение soft-программы. Содержание дисциплины «Альтернативные средства коммуникации сурдопедагога/логопеда» мы структурировали в три взаимосвязанных модуля и условно их обозначили как *ориентирующий, вовлекающий, рефлексрующий*. Предложенные модули соотнесли с содержательно-технологическим блоком организационной модели.

*Первый модуль* soft-программы – *ориентирующий*, направлен на приобретение знаний и актуализацию мотивационного отношения к межличностному коммуникативному поведению (мотивационный критерий).

Содержание модуля 1 представлено разнообразными темами, в процессе которых студенты-дефектологи знакомятся с сущностью процесса профессионального общения - введение в профессиональную этику сурдопедагога/логопеда, многообразием средств и способов различной коммуникации, как вербальной, так и

Таблица 16 – Содержание работ по дисциплине «Альтернативные средства коммуникации сурдопедагога/логопеда»

Содержание работы	Виды и формы работы, час				Всего час
	Контактная работа			Самостоятельная работа	
	Лекции	Лабораторные	Практические		
Тема 1. Общие проблемы лиц с ОВЗ в современном мире	4		4	18	26
Тема 2. Разнообразие альтернативных средств коммуникации	4		6	16	24
Тема 3. Дактилология	4		4	18	26
Тема 4. Система жестового общения лиц с ОВЗ			6	24	32
Контроль: зачет с оценкой					
Итого по дисциплине	12		20	76	108

невербальной (жест, дактилема, письменная речь в табличках «глобальное чтение», мнемотаблицы).

Уточняют и расширяют представления об основных понятиях курса: «коммуникация», «профессиональное общение», «система жестового общения», «формы речи», «диалоговое взаимодействие». Рассматривают структуру (перцептивная, коммуникативная, интерактивная стороны) и основные функции профессионального общения (контактная, информационная, побудительная, эмотивная и другие). Знакомятся с факторами профессионального общения: социально-профессиональный статус сурдопедагога/логопеда, мотивационно-ценностные основы общения.

Таким образом, студенты-дефектологи осваивают лексику модуля дисциплины и самостоятельно (на выбор или с помощью преподавателя) разрабатывают форму представления отчетности практических занятий в виде диалогов, эссе, устных презентаций, мини-докладов, ролевых игр-драматизаций, решение педагогических задач, что оказывает влияние на обогащение и формирование коммуникативных умений в учебной деятельности.

Так, например, содержание контактной работы с преподавателем по теме «Разнообразие альтернативных средств коммуникации» модуля 1 разработанной soft-программы «Альтернативные средства коммуникации сурдопедагога/логопеда» представлено следующими практическими занятиями, которые отображены в таблице 17.

Таблица 17 – Темы практического занятия «Разнообразие альтернативных средств коммуникации»

№ п/п	Название темы	Часы
1.	Культура профессионального общения сурдопедагога/логопеда	2
2.	Сфера использования жестовой и дактильной форм речи	2
3.	Особенности и сфера применения калькирующей жестовой речи	2
Итого		6

Обосновав свое понимание «образовательной среды» (параграф 1.3), мы выделили содержательный и функциональный компоненты в ее наполнении. К содержательному компоненту отнесли наличие учебной soft-программы. Функциональный компонент образовательной среды соотносим с методологией образовательного процесса с применением методов активного обучения.

*Второй модуль* soft-программы «Альтернативные средства коммуникации сурдопедагога/логопеда» – *вовлекающий*, основан на включении студентов-дефектологов в коммуникативно-образовательную среду с использованием методов активного обучения (описаны в параграфе 1.3), которые позволят им проявить творческий, поисковый характер в решении педагогических задач.

С этой целью была организована самостоятельная работа студентов-дефектологов, которая предполагала либо подготовку и защиту дидактической игры / мультимедийной презентации, либо разработку и защиту профессиональных кейс-

заданий, по предложенным выше направлениям. Большинство студентов-дефектологов предпочли дидактическую игру, где приняли определенные роли, для реализации различных стилей педагогического общения. Данная работа осуществлялась следующим образом:

1. распределяли роли, составляли диалоги с использованием различных стилей педагогического общения с учетом места проведения, приносились собственные идеи на решение педагогических задач;

2. происходила непосредственно драматизация выбранного стиля общения и тактики поведения.

Перед студентами-дефектологами, которые выбрали разработку и представление мультимедийной презентации стояли следующие задачи:

1. усовершенствовать навыки представления знаний по теме в проблемно-задачной (проблемное обучение) и творческой форме;

2. сформировать умение контекстно обрабатывать полученную информацию из интернет-источников;

3. выступать с презентациями на аудиторию, придерживаясь временных рамок, используя грамотную речь.

Остальные студенты-дефектологи реализовывали самостоятельную работу через разработку и защиту профессиональных кейсов. Предварительной работой для них послужили тематические занятия по курсу. С использованием видео- и аудио материалов из различных источников студенты-дефектологи обучались профессиональной коммуникации для дальнейшей ее реализации при разработке, защите и последующем обсуждении собственных профессиональных кейсов. При защите данных видов работ было продемонстрировано, что именно в деятельности коммуникация возникает, обогащается и совершенствуется. Приведем результаты промежуточной диагностики уровня сформированности опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов (когнитивный критерий) по завершению ориентирующего и вовлекающего этапов soft-программы «Альтернативные средства коммуникации сурдопедагога/логопеда», представленных на рисунке 11.

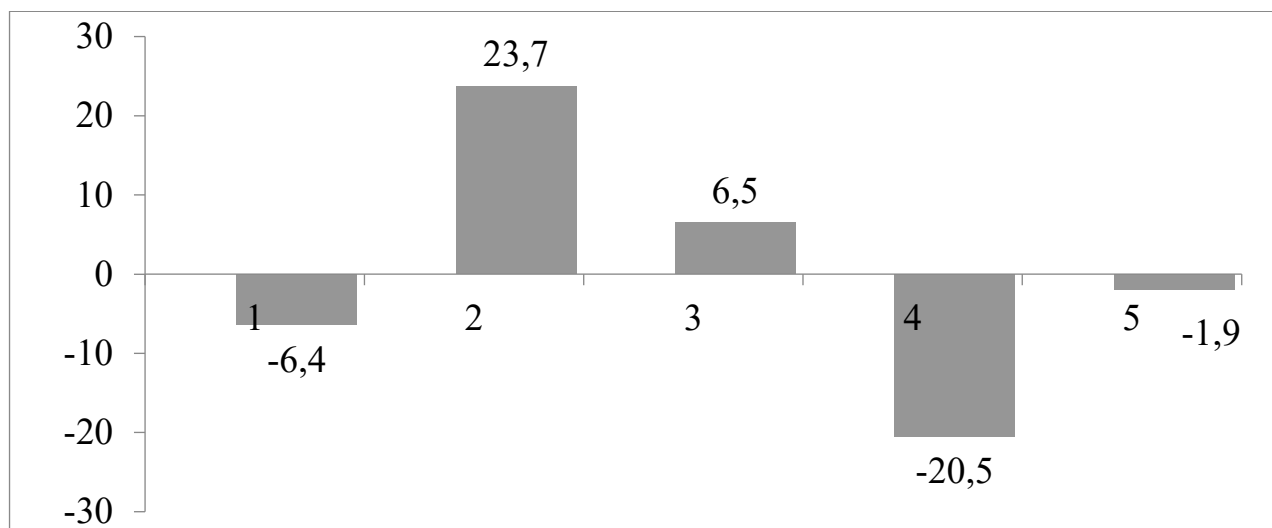


Рисунок 11 – Изменение уровня сформированности опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов (когнитивный критерий) по завершению, ориентирующего и вовлекающего этапов soft-программы

Анализ изменений уровней сформированности опыта коммуникативного поведения по когнитивному критерию позволяет сделать следующие выводы:

- на 23,7% (2) увеличилось количество студентов-дефектологов допустимого уровня общения, которому свойственны такие проявления как заинтересованность в собеседнике, отмечается достаточная терпеливость в общении с оппонентами в условиях совместной деятельности;

- на 6,4% (1) снизилось количество студентов-дефектологов, которым свойственна сдержанность в коммуникативных проявлениях, менее активное участие в обсуждениях и дискуссиях;

- на 20,5% (4) снизилось количество студентов-дефектологов, характерными чертами у которых преобладали поверхностные суждения, излишнее многословие и неконтролируемая говорливость, проявление конфликтности в общении.

Результаты диагностики уровня сформированности опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов (деятельностный критерий) по окончании вовлекающего этапа soft-программы представлено на рисунке 12.

Как видно из представленной диаграммы, относительно стиля поведения

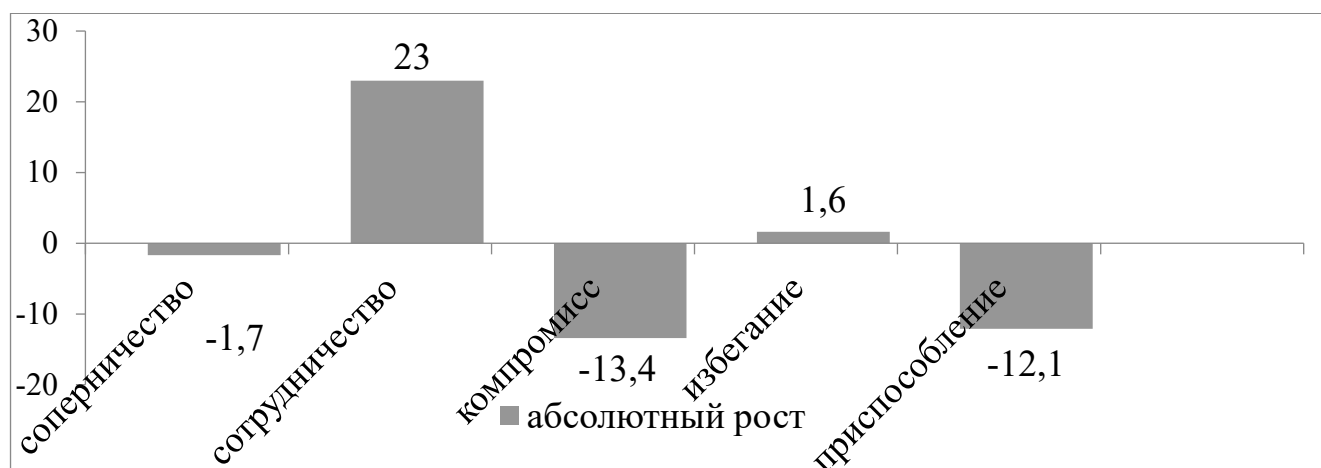


Рисунок 12 – Изменение уровня сформированности опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов (деятельностный критерий) по окончании вовлекающего этапа soft-программы

в конфликтной ситуации, наблюдается абсолютный рост показателя «сотрудничество» на 23%. В тоже время отмечаем, что происходит снижение стиля «компромисс» на 13,4% и «приспособление» – 12,1%. Таким образом, на основе полученных данных, можно сделать вывод, что наблюдается постепенная положительная динамика в изменении уровня сформированности опыта коммуникативного поведения по всем представленным критериям. Это выражается в открытости на принятие партнера в общении, вариативности коммуникативного поведения, грамотном владении нормами языка, преобладании самоконтроля в общении.

Работа над презентацией и кейсами не заканчивалась только защитой и обсуждением результатов. То есть теми видами коммуникативного взаимодействия, которые оказывают влияние на развитие когнитивного и деятельностного критериев опыта коммуникативного поведения на вовлекающем этапе soft-программы. Далее все практические материалы выкладывались на образовательную платформу <https://prepod.nspu.ru>, тем самым происходил постепенный переход от этапа вовлечения на рефлексирующий этап (оценка качества выполнения). Кейсы и проектные работы студентов-дефектологов просматривались и обсуждались всеми пользователями образовательной платформы (группы студентов), таким образом, происхо-

дил анализ эффективности собственного коммуникативного труда. При этом отмечаем, что студенты-дефектологи старались быть объективными в оценке работ своих сокурсников. Отзывы были эмоционально окрашены, но также содержали конструктивную критику. Также студенты-дефектологи отмечали, что, оценивая продукт деятельности респондента, начинали по-иному смотреть на свою работу и вносили правки и изменения. Функциональное пространство коммуникативной среды не ограничивается только обсуждением результатов игр, презентаций и кейсов. Коммуникативная среда предполагает организацию удобного взаимодействия между субъектами равного значения образовательного процесса в режиме онлайн, поэтому отмечаем, что студенты-дефектологи вовлекались и погружались в коммуникативную среду с самого начала изучения дисциплины «Альтернативные средства коммуникации сурдопедагога/логопеда». Данные этапы формирования опыта коммуникативного поведения могут быть расширены в зависимости от решения дидактических задач. Мы считаем, что вышеперечисленные ключевые компоненты рабочей soft-программы обеспечат развитие мотивационного, когнитивного, деятельностного критериев формирования опыта коммуникативного поведения. При этом данные компоненты программы можно варьировать, обогащать и расширять содержание их наполнения от запросов студентов и преподавателей. Таким образом, в ходе апробации первого педагогического условия формирования опыта коммуникативного поведения – *обогащение компонентов образовательной среды (академического пространства) вуза за счет вариативности их наполнения*» констатировали следующее:

1. Реализация первого педагогического условия в контексте поставленной проблемы формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов потребовало разработки и внедрения в образовательный процесс soft-программы. Учебная программа разрабатывалась по дисциплине «Альтернативные средства коммуникации сурдопедагога/логопеда» (часть, формируемая участниками образовательных отношений) учебного плана 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование».

2. Содержание данной дисциплины было структурирована в три модуля,



соответствующих этапам педагогической деятельности образовательного процесса по формированию опыта коммуникативного поведения: *ориентирующий*, направлен на приобретение знаний и актуализацию мотивационного отношения к межличностному коммуникативному поведению, *вовлекающий* – включение в коммуникативно-образовательную среду методов активного обучения, *рефлексирующий* – оценка качества выполнения. Каждый модуль содержит в разной степени элементы других, и в совокупности soft-программа оказывает влияние на формирование опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов по всем выделенным критериям (мотивационный, когнитивный, деятельностный) диагностико-результативного блока организационной модели.

3. Реализация модулей soft-программы «Альтернативные средства коммуникации сурдопедагога/логопеда» (ориентирующий, вовлекающий, рефлексирующий) обеспечивается пятью блоками: содержательным, коммуникативным, метаинформационным, демонстрационным, оценочным. Все это поспособствовало эффективному процессу получения информации студентами-дефектологами в образовательном процессе.

4. Коммуникативная образовательная среда характеризуется наличием содержательного и функционального компонентов. *Содержательный компонент* представлен soft-программой, *функциональный компонент* – методами активного обучения. Используемыми методами стали: метод проектов (дидактическая игра, мультимедийная презентация), метод кейс-технология и обучение в сотрудничестве. При практической реализации данных методов отмечается, что именно в деятельности коммуникация возникает, совершенствуется и обогащается. Построение образовательного процесса в вузе должно проходить на основе межсубъектного диалога, что является необходимым условием формирования опыта коммуникативного поведения всех участников процесса.

*II. Реализация второго педагогического условия* формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе. Были привлечены коррекционные и общеобразовательные организации для прохождения студентами-дефектологами педагогических практик: МБОУ города Но-

Новосибирска «Специальная (коррекционная) школа-интернат № 37» (Прибрежная, 2) и МАОУ города Искитима Новосибирской области «Коррекционная школа-интернат № 12» (микрорайон Центральный, 17А), МАДОУ д/с № 70.

Были разработаны и внедрены в учебный процесс различные виды производственных практик, представленные в таблице 8 (параграф 1.3). Более подробно представим и раскроем содержание практик вариативной части учебного плана, реализуемых по запросу работодателя.

Первая практика называется *«Педагогическая: в общеобразовательном дошкольном образовательном учреждении»*. Практика относится к вариативной части, формируемой участниками образовательных отношений блока 2 «Практики», реализуется в 3 семестре. Общая трудоемкость практики составляет 3 зачетные единицы, 2 недели, 108 часов, в том числе контактная работа 4 час, самостоятельная работа 104 часа. Практика направлена на формирование компетенций и результатов обучения (Приложение Е.3).

На установочной конференции (организационный этап) студенты-дефектологи знакомились с целью и задачами практики, сроками выполнения учебных индивидуальных заданий. В процессе организации основного этапа практики на базе образовательной организации был проведен методический практикум по темам:

1. «Организационно-методические аспекты сопровождения образования обучающихся в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС)», где студентам-дефектологам было предложено:

- познакомиться с организацией коррекционно-образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении;
- изучить нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность коррекционно-образовательного учреждения и учителя-дефектолога;
- проанализировать педагогические методики исследования слуха у детей группы риска на предмет снижения слуха;
- подготовить картотеку игр по развитию произвольной памяти детей среднего дошкольного возраста;

– определение детей в группу риска по нарушению слуха: анализ заболеваний, которые могут привести к снижению слуха.

2.«Перспективное планирование двух лексических тем». Необходимо выполнить и представить: «разбивку» содержания темы по занятиям; по каждому занятию расписать дидактические единицы для его освоения; прописать основные виды деятельности детей и образовательные ресурсы по каждому занятию, определение планируемых результатов.

На заключительном этапе студентам-дефектологам предлагалось устно ответить на вопросы (итоговая конференция), представленные в таблице 18.

Таблица 18 – Вопросы для семинара на завершающем этапе практики

1. Перечислите авторские диагностические методики, которые были вами проанализированы?
2. На какие принципы вы опирались при анализе учебно-воспитательного процесса в образовательной организации?
3. Какие особенности адаптированной основной образовательной программы образовательной организации вы учитывали при планировании коррекционной работы?
4. Какие требования предъявляются к отбору методического оснащения образовательного и коррекционно-развивающего процесса?
5. Перечислите документацию, необходимую в соответствии с регламентом профессиональной деятельности учителя-дефектолога?
6. Какие здоровьесберегающие технологии образования в работе с дошкольниками вы наблюдали в педагогической деятельности учителя-дефектолога?
7. Какие методики можно использовать при педагогическом обследовании дошкольников на выявление снижения слуха (минимальное нарушение слуха)?

Анализируя ответы студентов-дефектологов, мы отметили, что у респонден-

тов отмечается способность к более открытому общению, что проявляется в подаче авторской позиции и отстаивание своей точки зрения. Прослеживается умение выслушать и поддержать в коммуникации своих сокурсников.

Также считаем важным привести отрывки из эссе, студентов-дефектологов после прохождения практик, где отмечается их отношение к выбранной профессии, понимание своей значимости в профессиональной деятельности:

*Таня Б.* «При прохождении практики я научилась правильно подбирать литературу, анализировать и синтезировать информацию по заданию. Ставить цель и задачи, систематизировать материал для разработки заданий (педагогические диагностики, картотека игр). Благодаря прохождению практики научилась осуществлять методически правильный выбор речевого материала, наглядных и технических средств обучения. Выработала умение делиться полученной информацией с товарищами, работать в коллективе на результат...».

*Надежда Р.* «Не в меньшей степени является важным профессиональная пригодность человека к педагогической деятельности, которую нельзя сводить только к сумме знаний, умений и навыков, приобретённых в ходе профессионального обучения. На данной практике я показала свои возможности работать с различными источниками для подбора дидактического материала, необходимого при взаимодействии с детьми на занятии...».

Далее представим второй вариант практики и ее содержание, которая осуществляется на базе коррекционно-образовательной организации и непосредственно связанной с профессиональной деятельностью студента-дефектолога – это педагогическая практика *«Учитель начальных классов и учитель-дефектолог в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях»*.

В рамках данной практики студенты-дефектологи «входят» в учебно-воспитательный процесс в роли учителя начальных классов и учителя-дефектолога (сурдопедагога/логопеда). Формы организации учебной деятельности: фронтальная и индивидуальная. Данная практика относится к вариативной части, формируемой участниками образовательного процесса (по запросу работодателя) блока 2 «Практики», реализуется в 7 семестре. Общая трудоемкость практики составляет 3 зачет-

ные единицы, 2 недели, 108 часов, в том числе контактная работа 4 часа, самостоятельная работа 104 часа. Практика направлена на формирование профессиональных компетенций и результатов обучения (Приложение Ж).

В процессе организационного этапа в рамках реализации данной практики, студенты-дефектологи, изучают программу практики, знакомятся с особенностями образовательной организации (база практики), представленными на ее сайте. И отражают в документации (дневник практики) особенности организации деятельности в учреждении. Таким образом, используют электронные ресурсы для знакомства с сайтом учреждения, документами, положениями, программами.

В процессе выполнения основного этапа практики студенты-дефектологи знакомятся с организацией воспитательно-образовательного процесса, правами и обязанностями учителя-дефектолога, нормативно-правовой и рабочей документацией, временем проведения основных режимных моментов, расписанием занятий, с видами деятельности во внеурочное время и во вторую половину дня и другими составляющими. По согласованию с учителем-дефектологом происходит ознакомление с диагностическими картами, диагностическим и дидактическим материалом коррекционного кабинета. Свои наблюдения и анализ полученной информации студенты фиксирует в дневнике практики. Систематичность заполнения дневника в ходе практики контролируется куратором.

В процессе реализации практики студенты-дефектологи на основе анализа специальной литературы проводят отбор методик для обследования слухового восприятия детей с нарушениями слуха и речи. Определяют задачи и составляют под руководством учителя-дефектолога план диагностического обследования детей. Проводят подбор специальных пособий, необходимых для обследования (наглядный иллюстративный материал, специальные диагностические задания). Согласно составленному плану, проводят диагностическое обследование произносительных навыков и слухового восприятия детей школьного возраста. Анализируют полученные результаты обследования, формулируют заключение и коррекционные задачи. Заполняют протоколы обследования.

В процессе практики студенты-дефектологи систематизируют материал для

стендовой консультации педагогов или родителей учеников на различные темы, например: «Животные – братья наши меньшие», «Осторожно, пожар!», «Чистая планета», «Спорт и Я», «Хорошие привычки», «Слух – это важно!», «Речевая среда дома» и многие другие. Готовят и проводят культурно-развлекательное мероприятие для воспитанников базовой образовательной организации, например, такие как: «День защитника Отечества!», «8 марта – праздник мам!», «Масленица», «Папа, мама, я – спортивная семья», «Праздник Осени» и многие другие.

Помимо того, что студенты-дефектологи выполняют задания, прописанные в программе практики как основные, еще предлагается индивидуальное задание для реализации профессиональной компетенции. Перечень индивидуальных заданий представлен в приложение Ж.

И на заключительном этапе педагогической практики студенты-дефектологи представляли свои отчеты (дневник практики) и презентовали видеофайлы прохождения практики всей группой. Оценка рефлексии студентов выявила, что многие студенты-дефектологи не только обогатились знаниями социокультурного характера, но и приобрели новый коммуникативный опыт при выстраивании образовательного процесса: стали более открытыми, общительными, преодолели собственные страхи выступления на аудиторию с публичной речью, научились работать в команде, использовать альтернативные средства коммуникации.

Приведем отрывки из эссе студентов-дефектологов.

*Анна Г.*, студентка Института детства группа 3.083.1.20 «...в связи с личным опытом я видела достаточно много детей, у которых есть проблемы со слухом, много общалась с родителями этих детей. Я уже тогда понимала, как мало в наших городах квалифицированных сурдопедагогов, как мало специалистов, способных помочь нашим детям. Становилось больно думать, что малыши могут остаться без помощи, для себя я решила, что стану одним из сурдопедагогов. Опираясь на личный опыт, я смогу помочь детям освоить навыки слухового восприятия, речи и коммуникации, как научила этому своего ребёнка. Я начала задумываться, почему же так мало сурдопедагогов. Чем чаще я думала об этом, тем чаще приходила к выводу, что это сложная профессия, требующая особо сильного призвания».

*Ольга Д.*, студентка Института детства группа 3.083.2.20 «Трудности, возникающие в момент прохождения практики, касались в основном, того, что я в своей жизни практически не использую специальный язык общения с глухими детьми, в виду их отсутствия в близком окружении. И вначале мне было сложно им пользоваться, общаясь с ребятами, особенно на мероприятиях общешкольной направленности. Но вскоре этот мой «дефект» стал незаметен. Многие люди стараются скорее заняться практической работой, она кажется намного интересней теории. Думаешь, что ты принесешь намного больше пользы, если будешь большее количество времени, запланированное на обучение в вузе, проводить в учреждениях того профиля, специалистом которого, ты, собственно, и мечтал стать, например, половину времени овладения специальностью – в профильных организациях. В этом контексте моя мечта – поработать на практике – реализована. Я благодарна специалистам вуза, давшим мне возможность овладеть современными методиками обучения особенных детей и специфическими средствами коммуникации».

*Мария У.* студентка Института детства группа 3.083.2.22 «...очень важно, когда человек работает с теорией и практикой, так проще собрать целостную картину своей деятельности, работать над своими ошибками, проводить самоанализ и совершенствоваться в применении методик, навыков коммуникативного поведения».

Проводя анализ написанных эссе после прохождения педагогической практики в процессе рефлексивной деятельности, студенты-дефектологи отметили изменения, произошедшие с ними, которые повлияли на формирование опыта коммуникативного поведения и коммуникации в целом. Промежуточная аттестация данной практики предполагает «зачет», который осуществляется с применением решения кейсовых заданий (Приложение 3).

На рисунке 13 представлена диаграмма изменения уровня сформированности опыта коммуникативного поведения (деятельностный критерий) относительно показателя – коммуникативный контроль (самоконтроль) на промежуточном этапе исследования.

Согласно полученной диаграмме, мы отмечаем, что на 18,7% повысилось количество студентов-дефектологов среднего уровня владения коммуникативным

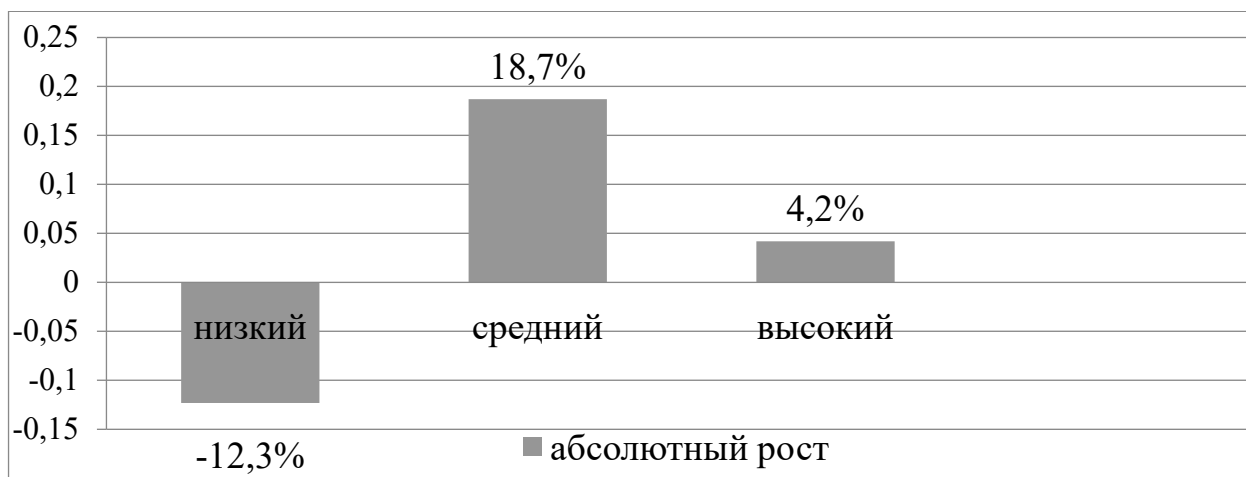


Рисунок 13 – Изменение уровня сформированности коммуникативного контроля студентов-дефектологов после прохождения практики

контролем и на 12,3% уменьшилось количество студентов-дефектологов с низким уровнем. Все это отмечаем, после трех лет обучения в вузе. Студентами-дефектологами пройдено только половина практик, запланированных учебным планом. Исходя из этого, наблюдается постепенная положительная динамика в изменении уровня коммуникативного контроля, выражающегося в умеренной открытости при общении, соотносении собственных коммуникативных реакций с поведением окружающих. Из представленных результатов видно, что практико-ориентированная направленность в обучении, оказывает положительное влияние на применение знаний в познавательной деятельности и на формирование коммуникативного поведения и опыта в целом, знания усваиваются быстрее и качественнее.

Проведенная работа, с использование практико-ориентированной направленности подтолкнула некоторых студентов-дефектологов вступить в ряды волонтеров по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья в современном мире «Добровольчество как вектор развития педагогического профессионализма», проект «Школа подготовки волонтеров «Помощь». Сегодня около 1000 студентов (в том числе 127 студентов Института детства) принимают активное участие в развитии волонтерского движения на территории вуза Центра добровольческих инициатив НГПУ. Студентам предоставлена возможность проявить свою со-



циальную активность и гражданскую позицию через участие в различных проектах и мероприятиях. Основные направления деятельности Центра: социальное; культурное; спортивное волонтерство, донорство, волонтеры общественной безопасности и многое другое.

Кроме этого, на данном этапе, мы считаем целесообразно реализовывать научно-исследовательскую деятельность студентов-дефектологов. Проведение научных конференций, в ходе которых рассматриваются актуальные вопросы педагогики. Так, например, в Институте детства ФГБОУ ВО «НГПУ» ежегодно проходит Всероссийская с международным участием студенческая научно-практическая конференция «Молодежь XXI века: образование, наука, инновации», также наши студенты участвуют в выездных конференциях и олимпиадах других ВУЗов (г. Красноярск ФГБОУ ВО «КГПУ им. В. П. Астафьева» олимпиада «Я профессионал» 2020 г. (участвовали 5 студентов), 2 студента-дефектолога вышли в финал конкурса, который прошел в апреле в Москве, где 1 студент занял призовое место; г. Омск ФГБОУ ВО «ОмПГУ» 2019, г. Барнаул ФГБОУ ВО «АлтГПУ» 2019, г. Кемерово ФГБОУ ВО «КемГУ» 2017, г. Минск ФГБОУ ВО «БГПУ» 2017, г. Санкт-Петербург ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена» 2017). В зависимости от направлений и нозологий конференций студенты-дефектологи углубленно работали над разнообразными научными темами (Приложение Е.4).

Исследовательская деятельность оказывает влияние на творческий поиск студентов-дефектологов. Использование полученных знаний, овладение методами научного познания является потенциальным условием развития интереса к учению, к дальнейшей профессиональной деятельности и самообразованию. Подготовка исследовательских работ и трудов студентами-дефектологами осуществляется совместно с преподавателями в рамках проведения консультаций. Тематика работ зависит от профиля обучения, но иногда носит интегрированный характер (учитывается тип учреждения, специфика контингента, нозологическая группа).

Мы считаем, что включение данного направления в образовательную деятельность студентов-дефектологов дает им возможность овладевать культурой научно-исследовательской работы (НИР). Сказывается на углубленном изучении

темы научной работы, а также позволяет развивать различные коммуникативные умения, к которым можно отнести:

- работать с различными источниками информации,
- четко, ясно излагать свои мысли, доводы, доказательства по проблеме исследования, оперировать категориальным аппаратом,
- критически осмысливать материал, делать выводы,
- публично представлять результаты своей работы,
- представлять информацию в различных видах (графически, письменно, в виде презентаций), вести дискуссию.

Кроме того, представление научных исследовательских работ дает возможность студентам-дефектологам разных профилей обучения обмениваться мнениями, знаниями, обсуждать современные проблемы в различных нозологиях педагогики.

Из всего выше сказанного делаем вывод о том, что реализация практико-ориентированного подхода в обучении была направлена на погружение студентов-дефектологов в реальную педагогическую ситуацию с представлением профессиональной задачи, которая позволяет выбрать и применить рациональный алгоритм действий для ее решения. При этом использовать профессиональное коммуникативное поведение в процессе реализации педагогической деятельности, что возможно только при взаимодействии всех участников образовательного процесса (студенты-дефектологи, педагоги, ученики и родители образовательной организации, преподаватели вузов).

*III. Третье педагогическое условие:* осуществление студентами-дефектологами в школах профориентационной работы как способа осознания приоритетных направлений самореализации и самообразования. На кафедре логопедии и детской речи разработан и реализован проект системы профориентационной работы (представлен в параграфе 1.3). В рамках данного проекта были организованы профориентационные туры (выездные мероприятия) студентов старших курсов в разные образовательные организации. В процессе данных мероприятий студентам предста-

вилась возможность самостоятельно познакомить школьников старших классов с основными задачами деятельности логопеда и сурдопедагога, выступить в роли наставника. Были проведены различные мероприятия: профориентационная игра, квест, эвристический проект.

Приведем пример реализации профориентационной игры «Педагог-дефектолог – ремесло или призвание?» для старшеклассников педагогических классов. Технологическая карта профориентационной игры представлена в таблице 19.

Таблица 19. – Технологическая карта профориентационной игры «Педагог-дефектолог – ремесло или призвание?»

Цель игры	Формирование у учащихся представлений о профессии учителя-дефектолога	
Задачи	1. Актуализировать процесс профессионального самоопределения школьников. 2. Представить сведения о профессии учитель-дефектолог.	
Форма обучения	Педагогическая игра	
Содержание игры		
Раздел игры	Название игры	Задания и упражнения
Раздел 1 «Сурдопедагогический профиль»	1. Волшебная книга 2. Головоломка 3. Угадай-ка	1. Составить слова из дактильной азбуки. 2. Используя пиктограммы прочитайте текст. 3. Игра с неречевыми звуками (музыкальные инструменты), чтение с губ.
Раздел 2 «Логопедический профиль»	4. Афазия 5. Дисграфия 6. Гимнастика	1. Объяснить слова, не используя речь. 2. Разобрать текст, написанный с большим количеством дисграфических ошибок, написав его правильно. 3. Задания на развитие межполушарных взаимодействий по средством пальчиковой гимнастики.

В ходе реализации игры студентам удалось познакомить обучающихся школы с основными задачами деятельности сурдопедагога и логопеда, представить

кафедру логопедии и детской речи, как один из вариантов дальнейшего обучения. Провести квиз, направленный на формирование знаний о профессии педагога-дефектолога, подготовить школьников к осознанному выбору будущей профессии. В процессе игры студенты-дефектологи демонстрировали свои знания в области коммуникации: выбирали средства коммуникации, такие как вербальные и невербальные, тактику коммуникативного поведения, умения работать в команде, педагогический стиль общения.

На рисунке 14 представлена диаграмма (промежуточный срез) изменения уровня сформированности опыта коммуникативного поведения по мотивационному критерию.

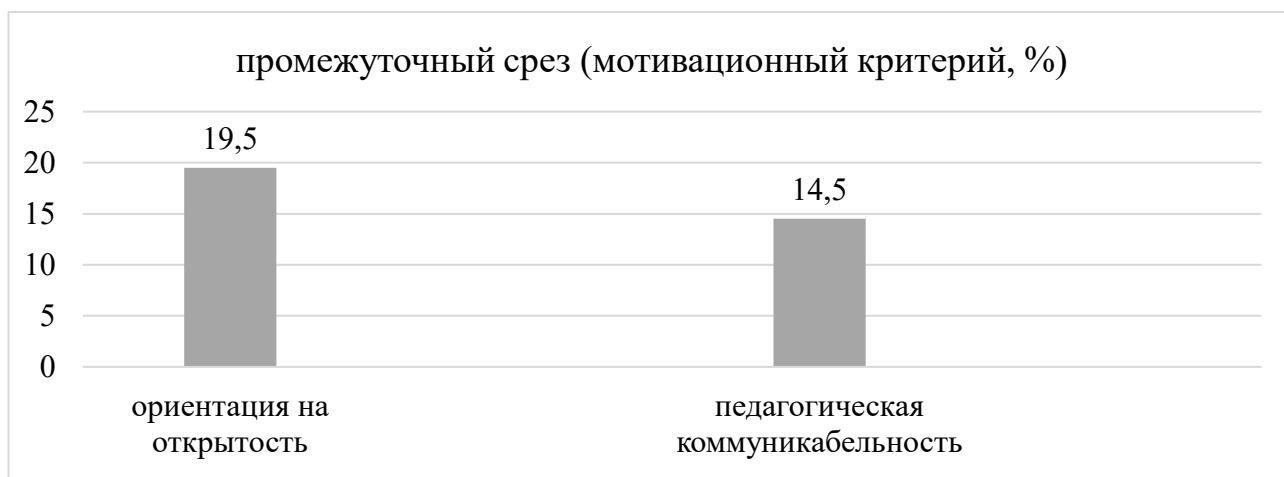


Рисунок 14 – Промежуточный срез (мотивационный критерий)

Анализ изменений уровней сформированности опыта коммуникативного поведения (третье педагогическое условие) по мотивационному критерию позволяет сделать следующие выводы:

– на 19,5% увеличилось количество студентов-дефектологов, у которых наблюдается положительная динамика, проявляющаяся в ориентации на совместную деятельность. Прослеживается открытость и искренность в принятии партнера по коммуникативной ситуации;

– на 14,5% увеличилось количество респондентов, которым присуща направ-

вленность на коммуникабельность, стремление поддерживать отношения с людьми, преобладает вариативность коммуникативного поведения.

Таким образом, все педагогические условия, которые мы внедрили в образовательный процесс Института детства и определили как: обогащение компонентов образовательной среды (академического пространства) вуза за счет вариативности их наполнения, динамичность в расширении номенклатуры производственных практик (практико-ориентированный подход) в соответствии запросами работодателя и осуществление студентами-дефектологами в школах профориентационной работы как способа осознания приоритетных направлений самореализации и самообразования являются эффективными, что подтверждают результаты нашего исследования.

Динамика изменения результатов формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов представлена в следующем параграфе.

### **2.3 Результаты педагогического исследования по формированию опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в процессе профессиональной подготовки**

При оценивании результативности проведенной деятельности и выявлении динамики изменения уровней сформированности опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов использовались модифицированные методики, представленные в параграфе 2.1. Полученные данные были обработаны с помощью методов расчета средних арифметических и представлены в виде количественного и качественного анализа. В течение четырех лет были внедрены и реализованы педагогических условия, описанные в параграфе 1.3, которые оказали положительное влияние на формирование опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе.

Представим полученные результаты по каждому критерию.

*I. Мотивационный критерий опыта коммуникативного поведения.*

Диагностика межличностной коммуникации студентов-дефектологов в условиях профессиональной деятельности по трем параметрам (ориентация на принятие партнера, ориентация на адекватность понимания и восприятия партнера, ориентация на достижение компромисса в коммуникативной деятельности (Приложение И.1) [15], графически изображена на рисунке 15.

**Мотивация студентов-дефектологов к межличностной коммуникации (%)**

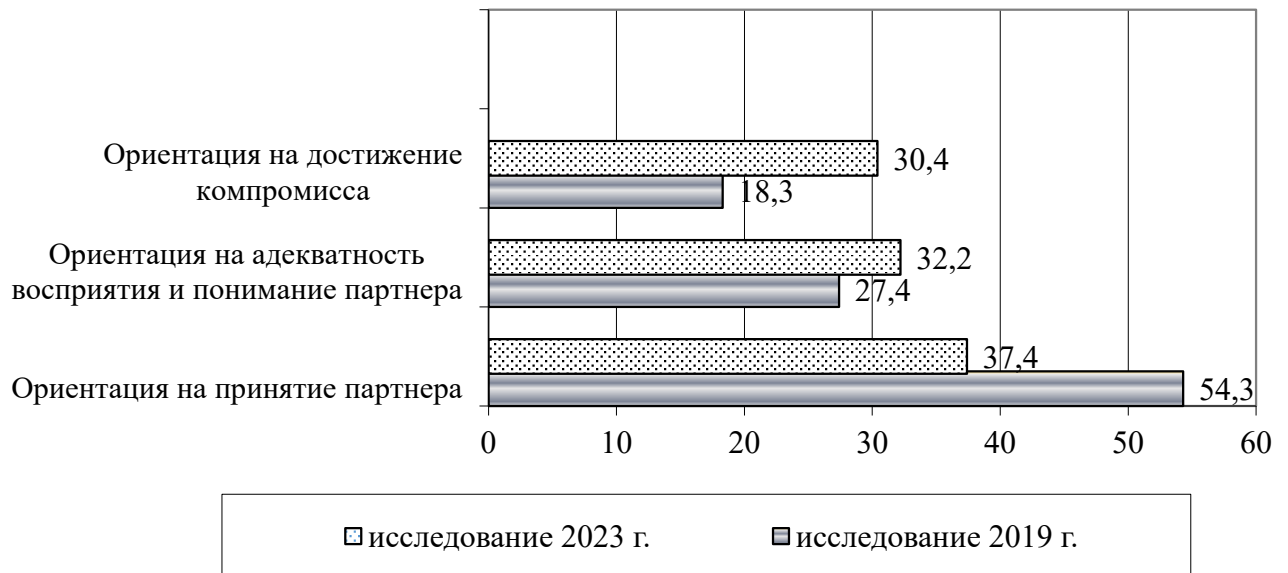


Рисунок 15 – Мотивация студентов-дефектологов в межличностной коммуникации на начальном и заключительном этапах педагогического исследования (%)

Анализ содержания результатов полученных данных позволил сделать вывод, что на начальном этапе исследования студенты-дефектологи были больше ориентированы на принятие партнера в межличностной коммуникации 54,3% респондентов и всего 18,3% студентов-дефектологов ориентированы на компромисс в совместной коммуникативной деятельности, что проявлялось в умении слушать партнера по общению, адекватно принимать его точку зрения на решение проблемы, уметь приходить к общему мнению при выполнении деятельности.

На заключительном этапе исследования преобладает равномерное распределение концентрации внимания как к принятию партнера по коммуникативной ситуации (37,4%), к адекватности понимания и восприятия партнера (32,2%) и к нахождению компромисса в конфликтных ситуациях общения (30,4%).

Поэтому можно сделать заключение, что у студентов-дефектологов на начало исследования преобладал средний уровень формирования опыта коммуникативного поведения, а по истечению четырех лет обучения в вузе доминирует высокий и средний уровень мотивационных ориентаций в межличностном общении и поведении, что дает нам право утверждать об эффективности обоснованных и реализованных в образовательном процессе вуза организационной модели и педагогических условий формирования опыта коммуникативного поведения. Особенно повышению мотивации к коммуникации и формированию опыта коммуникативного поведения послужило «включение» студентов в педагогическую практику, где они непосредственно взаимодействовали со всеми участниками образовательного процесса: учителя, дефектологи, ученики, родители [14-15].

## *II. Когнитивный критерий опыта коммуникативного поведения.*

Анализируя полученные данные на начальном и заключительном этапах проведения педагогического исследования, мы отмечаем, что на 7,8% (4 – рекомендуемый уровень) увеличилось число студентов-дефектологов, которым характерен «уровень общительности», где наблюдаются такие проявления как терпеливость, тактичность в общении, заинтересованность в собеседнике, умение «слышать» партнера по общению. Диалогическое взаимодействие студентов-дефектологов носит целенаправленный характер. Также отмечаем, что снизилось число респондентов на 8,9%, по уровню общительности, которым свойственна некоторая степень сдержанности в коммуникативном поведении, в тактике общения, неявное проявление желания участвовать в обсуждениях и дискуссиях, не высказывать свою точку зрения в диалогическом взаимодействии.

Полученные данные представлены (приложение И.2) на рисунке 16.

Динамика изменений характеризуется положительным влиянием педагогических условий, способствующих развитию когнитивного критерия коммуника-

### Уровень общительности студентов-дефектологов (%)



Рисунок 16 – Динамика уровня общительности студентов-дефектологов на начальном и заключительном этапах педагогического исследования

тивного поведения. Повышение уровня общительности говорит о понимании студентов-дефектологов коммуникативных ситуаций профессионального характера, что оказывает влияние на принятие выбора поведения в коммуникации.

Следующий показатель, входящий в когнитивный критерий опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов, который мы проанализировали, является педагогический стиль общения. Анализируя полученные данные, мы выявили, что у студентов-дефектологов в начале исследования преобладал либеральный стиль педагогического общения (50%), что сказывалось на оценке коммуникативной деятельности. Мы отмечали, что возникали барьеры в коммуникативном взаимодействии и в проявлении коммуникативного поведения, общение спускалось «на самотек», характерно непоследовательность и безынициативность в принимаемых действиях и решениях, не замечают изменений в настроении аудитории



в ходе образовательного процесса. На заключительном этапе педагогического исследования мы отмечаем снижение либерального стиля педагогического общения на 25,5% и наблюдаем преобладание демократического стиля (46,1%) педагогического общения, который характеризуется дружеской непринужденной обстановкой, все участники включены в процесс и увлеченно обсуждают вопросы. Активно высказываются мнения, предлагаются варианты решения проблемы. Реализуется продуктивное коммуникативное общение: вариативность продуцирования речи в зависимости от ситуации. Коммуникативная деятельность довольно свободна по форме. Отмечается у респондентов проявление уважения и доверие к собеседнику по коммуникативной ситуации, заинтересованность к выстраиванию диалогического взаимодействия, взаимопонимание между участниками коммуникации, что позволяет понять ценности в сотрудничестве совместной деятельности. Полученные результаты представлены на рисунке 17.



Рисунок 17 – Педагогический стиль общения студентов-дефектологов на начальном и заключительном этапах педагогического исследования

Анализируя полученные данные, мы выявили, что у студентов-дефектологов на заключительном этапе исследования изменяется выбор педагогического стиля

общения. У 46,1% респондентов – демократический стиль педагогического общения, которому характерно – заинтересованность в общении, выстраивать диалогическое взаимодействие. Аудитория активна в выборе средств и тактики построения коммуникативного поведения. Коммуникативная деятельность протекает в довольно свободной форме. Также отмечаем, что 29,4 % респондентам характерен авторитарный стиль педагогического общения. При котором отмечаем, что импровизированные дискуссии не всегда достигают поставленной цели, преобладает избирательность в выборе партнера и тактики поведения в ситуации общения. Подавление инициативы собеседника, что порождает состояние тревоги, неуверенности и напряжения в коммуникативной ситуации. Возможны проявления элементов моделей «шаблонного» коммуникативного поведения.

### *III. Деятельностный критерий опыта коммуникативного поведения.*

В процессе исследования мы провели сравнительный анализ результатов полученных по деятельностному критерию опыта коммуникативного поведения. Данный компонент является емким, представим каждый показатель по критерию отдельно (приложение И.3). Мы рассмотрели, на наш взгляд, основные показатели опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе «тактика поведения в конфликтных ситуациях общения» и «самоконтроль в общении». Показатель «*Тактика поведения в конфликтных ситуациях общения*» мы рассматривали через такие поведенческие характеристики как: приспособление, избегание, компромисс, сотрудничество, соперничество. Считаем, что способность находить и выстраивать способы коммуникативного взаимодействия в коллективе – является наивысшей точкой коммуникации.

Анализируя полученные данные, выявили, что доминирующим стилем при выборе стратегии и тактики поведения в конфликтной ситуации у студентов-дефектологов стал «компромисс» – 37,6% респондентов на начальном этапе исследования и 35,3% – на заключительном этапе. При этом отмечаем, что для респондентов коммуникативного процесса с обеих сторон свойственно уступать в своих интересах. Что дает нам право утверждать о поверхностном уровне заинтересованности субъектов в коммуникативной ситуации, при этом причины конфликта не рас-

считаются. Совокупность таких стилей, как «избегание» и «приспособление» составили 40% респондентов на начальном этапе исследования и 30,1% – на заключительном этапе, что дает нам возможность говорить о повышении числа респондентов защищать личные интересы, отстаивать свою точку зрения, вступать в партнерство по коммуникации, не игнорировать проблемы, находить пути ее решения.

Также необходимо отметить, что такой стиль как «сотрудничество» был выявлен в незначительном процентном соотношении на начальном этапе исследования и составил 11% респондентов. На заключительном этапе этот показатель увеличился на 7,2% и составил 18,2% респондентов, для которых характерен поиск решения проблемы (задачи, вопроса), полностью удовлетворяющих интересы обеих сторон в ходе открытого обсуждения при диалогическом взаимодействии. Отмечается совместный и откровенный анализ, пути нахождения разрешения разногласий в ходе выборки решения проблемы. Инициатива, ответственность и исполнение в решении задачи, проблемы распределяются по взаимному согласию. Студенты-дефектологи умеют слушать друг друга при выстраивании процесса коммуникации в ситуациях диалогического взаимодействия, умеют находить компромисс в речевых ситуациях. Общие результаты по данному критерию, полученные на начальном и заключительном этапах педагогического исследования представлены графически на рисунках 18 и 19.

Анализируя полученные результаты, можно сделать следующие выводы: в педагогическом исследовании 2023 года проявление коммуникативного самоконтроля у студентов-дефектологов находится на среднем уровне (47,2%), а в 2019/20 учебном году – данный показатель расположился между средним и низким уровнями самоконтроля в общении и составил по 38,2% респондентов. При этом отмечаем, что самоконтроль в общении сказывается в первую очередь на эмоциональном проявлении к коммуникативной ситуации и выбору коммуникативного поведения, а также выбору тактики поведения в ситуациях общения. По данному показателю мы отмечаем положительную динамику, которую можно соотнести с проявлением самоуверенности студентов-дефектологов при вступлении в коммуникативную деятельность.

**Тактика поведения студентов-дефектологов (%) в конфликтных ситуациях общения**

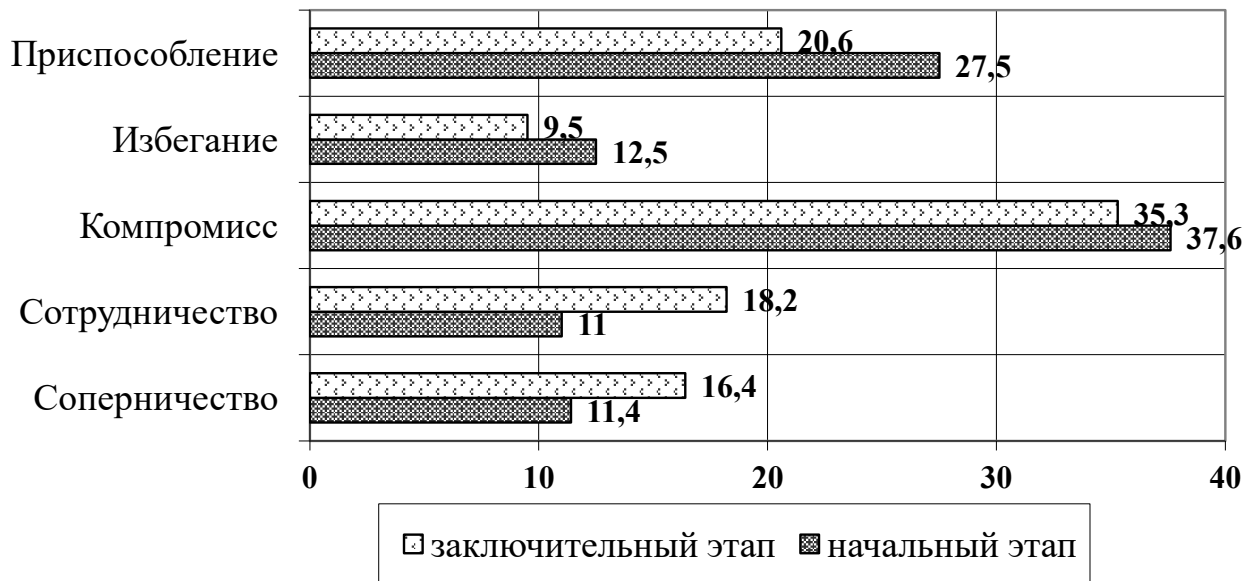


Рисунок 18 – Тактика поведения студентов-дефектологов в конфликтных ситуациях общения на начальном и заключительном этапах педагогического исследования

**Коммуникативный контроль в общении (%) студентов-дефектологов**



Рисунок 19 – Сравнение уровней сформированности коммуникативного контроля (самоконтроля) студентов-дефектологов на начальном и заключительном этапах педагогического исследования

Соотнося полученные результаты, после проведения формирующего этапа, с разработанными и описанными критериями и уровневыми характеристиками формирования опыта коммуникативного поведения, представленных в организационной модели (параграф 1.2), мы получили следующие результаты, которые отразили в сводной таблице (приложение И.4) и рисунках 20 и 21.

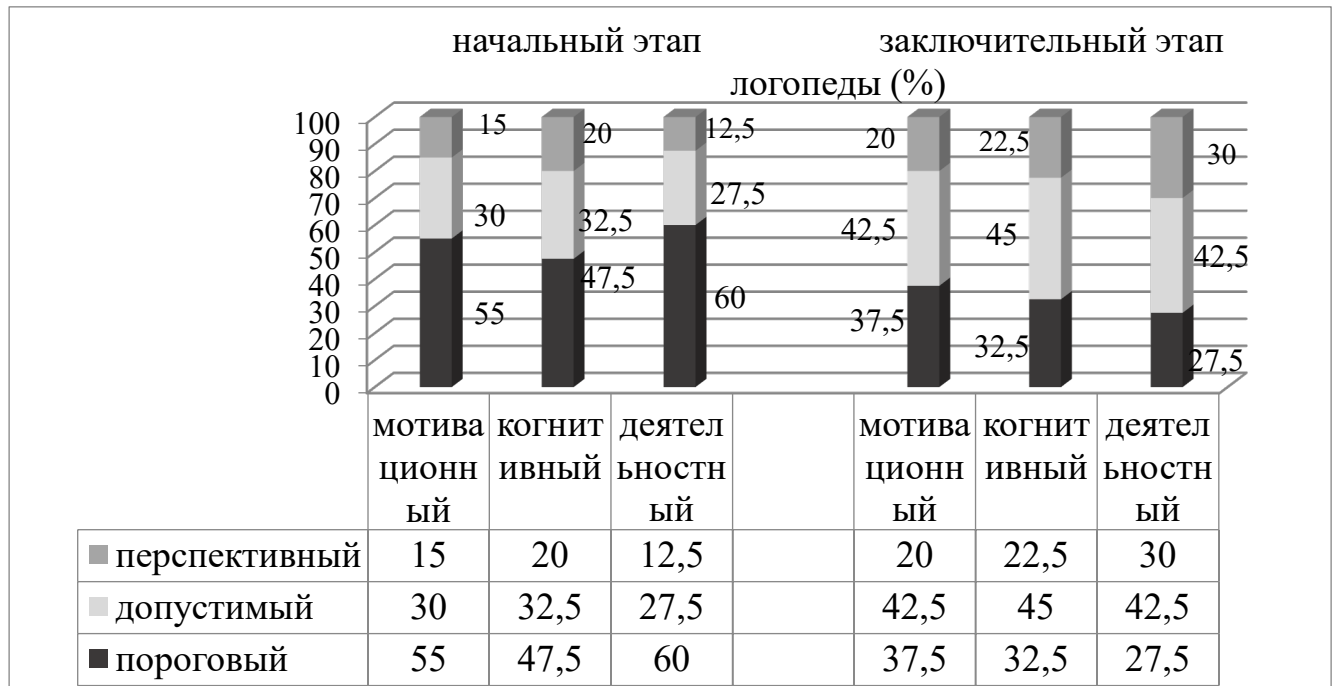


Рисунок 20 – Результаты по всем критериям опыта коммуникативного поведения на начальном и заключительном этапах педагогического исследования (логопеды)

Полученные данные, свидетельствуют об увеличении числа студентов-дефектологов, имеющих допустимый и перспективный уровни сформированности опыта коммуникативного поведения, проявляющиеся по всем критериям (мотивационному, когнитивному, деятельностному). Прослеживается положительная динамика в рамках формирования коммуникативного поведения, что свидетельствует об эффективности проведенной работы. Сравнительный анализ полученных данных показывает, что формирование опыта коммуникативного поведения произошло за счет целенаправленного изучения различных способов установления взаимодействия в коммуникативной деятельности.

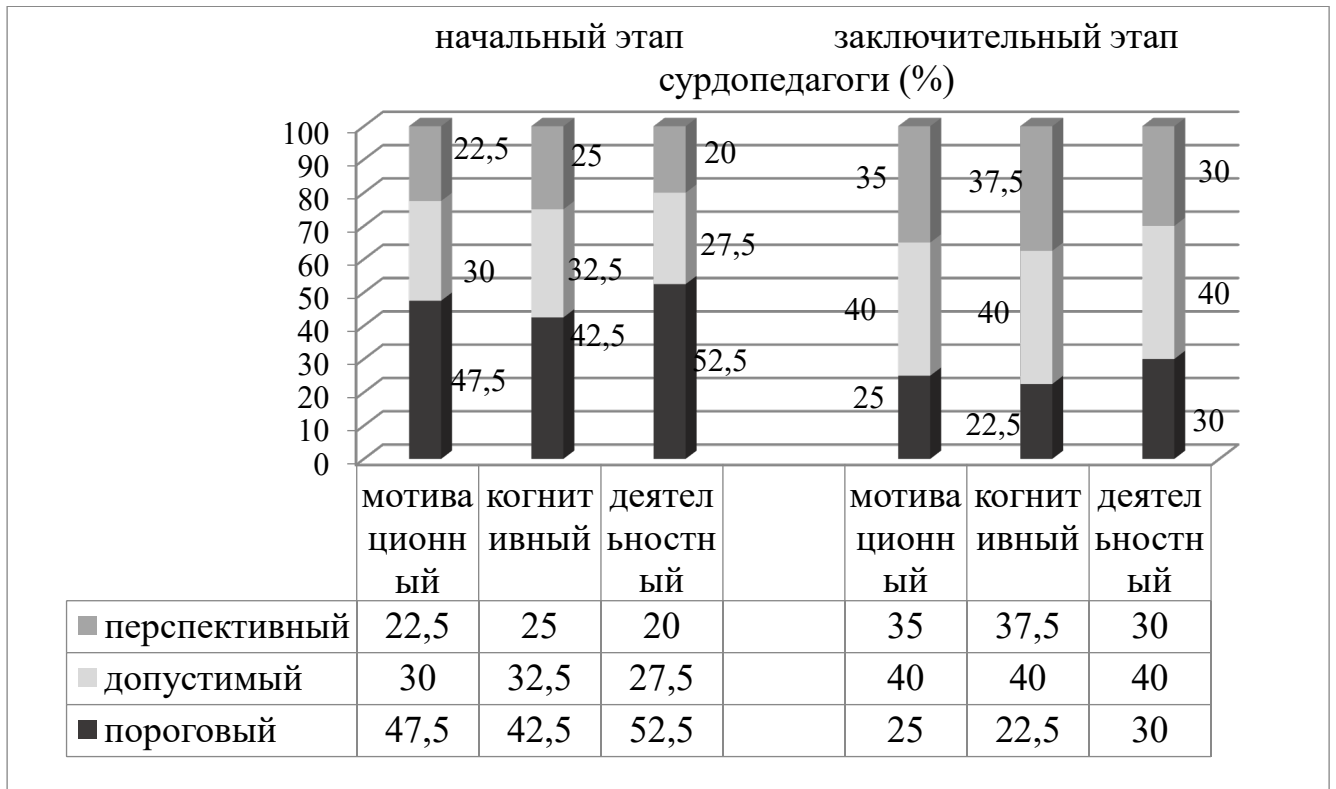


Рисунок 21 – Результаты по всем критериям опыта коммуникативного поведения на начальном и заключительном этапах педагогического исследования (сурдопедагоги)

У студентов-дефектологов повысилась мотивация в изучении проблем педагогического общения. Специальное обучение способам и средствам профессионального педагогического общения на занятиях спецкурса повысило формирование коммуникативных умений и навыков, тактики поведения и выбора общения студентов-дефектологов. Мы отметили следующие особенности проявления опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательных организациях: стремление к диалогическому общению, выражение эмпатии и, как итог, использование в профессиональной деятельности различных методов активного обучения, использование невербальных средств коммуникации. О качественном изменении формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов свидетельствует следующее: повышение процента положительных ответов в рамках мотивационно-профессиональной замотивированности на принятие стату-

са «педагог»; наполнение профессиональной составляющей увеличилось в два раза, что нашло отражение в способности прогнозировать коммуникативное поведение в различных ситуациях, повысился уровень самообразования, в умении создавать проекты, в способности написания научно-исследовательских работ, владение навыками работы и обработки Интернет-коннекта; повышение самооценки студентов-дефектологов.

На основании анализа полученных результатов, можно говорить об эффективности предложенной и апробированной организационной модели и педагогических условий формирования опыта коммуникативного поведения в образовательном процессе вуза: обогащение компонентов образовательной среды (академического пространства) вуза за счет вариативности их наполнения, динамичность в расширении номенклатуры производственных практик (практико-ориентированный подход) в соответствии запросами работодателя и осуществление студентами-дефектологами в школах профориентационной работы как способа осознания приоритетных направлений самореализации и самообразования.

Следовательно, экспериментально доказана эффективность применения разработанной и представленной организационной модели и педагогических условий формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза.

## **Выводы по главе 2**

В главе 2 диссертационного исследования описана опытно-экспериментальная работа, которая организовывалась в соответствии с гипотезой и задачами исследования и заключалась в проверке результативности организационной модели и педагогических условий формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза через:

- обогащение компонентов образовательной среды (академического пространства) вуза за счет вариативности их наполнения (soft-программа дисциплины, методы активного обучения);
- динамичность в расширении номенклатуры производственных практик (практико-ориентированный подход) в соответствии запросами работодателя;
- осуществление студентами-дефектологами в школах профориентационной работы как способа осознания приоритетных направлений самореализации и самообразования.

В рамках реализации первого педагогического условия «обогащение компонентов образовательной среды (академического пространства) вуза за счет вариативности их наполнения»:

1. Охарактеризована суть понятия «образовательная среда» в нескольких значениях для уточнения и наполнения ее компонентами.
2. Образовательная среда представлена двумя компонентами: *содержательным* и *функциональным*.
3. Содержательный компонент – это макет soft-программы, включающий цель, результат (компетенция и индикаторы). Содержание soft- программы представлено тремя модулями: *ориентирующий, вовлекающий, рефлексирующий*, реализация которых обеспечивалась пятью блоками (содержательным, коммуникативным, метаинформационным, демонстрационным, оценочным).
4. Для раскрытия функционального компонента образовательной среды использовались методы активного обучения (кейс-технология, проект, обучения в сотрудничестве).

При реализации второго педагогического условия «динамичность в расширении номенклатуры производственных практик (практико-ориентированный подход) в соответствии запросами работодателя»:

1. Разработаны и описаны различные виды практик («Педагогическая: в общеобразовательном в ДОУ» и «Педагогическая: учитель начальных классов и учитель-дефектолог в С(К)ОУ»).
2. Каждая практика представлена тремя этапами: *организационным, основ-*



*ным и заключительным.* Все этапы практики охарактеризованы целью и содержанием. Практики направлены на формирование профессиональных компетенций, в том числе на формирование опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в условиях практико-ориентированного подхода.

3. В рамках данного педагогического условия реализована научно-исследовательская деятельность студентов-дефектологов: участие в международных научно-практических конференциях и олимпиадах разных ВУЗов по нозологиям.

Третье педагогическое условие «осуществление студентами-дефектологами в школах профориентационной работы как способа осознания приоритетных направлений самореализации и самообразования» представлено выездными профориентационными турами – реализация программы, включающая игру «Дефектолог – это ремесло или призвание?», тренинг «Линии горизонта: как стать педагогом», квест-игра «Изобретение и секреты безбарьерного мира», эвристический проект «Педагог и особое детство» для сотрудничества со школьниками старших классов общеобразовательных школ.

Проведен педагогический мониторинг в ходе педагогического исследования по формированию опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза. По каждому критерию опыта коммуникативного поведения были получены следующие результаты:

1. *Мотивационный критерий:* отмечаем, что на заключительном этапе исследования преобладает равномерное распределение концентрации внимания к принятию партнера по коммуникативной ситуации (37,4%), к адекватности понимания и восприятия партнера (32,2%) и к нахождению компромисса в конфликтных ситуациях общения (30,4%), хотя на начальном этапе студенты-дефектологи больше были ориентированы на принятие партнера в межличностной коммуникации (54,3%) и всего 18,3% респондентов- ориентированы на компромисс в коммуникативной деятельности.

2. *Когнитивный критерий:* фиксируем, что у студентов-дефектологов наблюдается увеличение уровня общительности на 7,8%, а также отмечаем снижение на 8,9% уровня общительности, которому свойственно некоторая степень

сдержанности в коммуникативном поведении, неярко проявление желания участвовать в обсуждениях и дискуссиях. Отмечаем в критерии «педагогический стиль в общении» проявление общения в дружеской непринужденной обстановке, все участники включены в процесс и увлеченно обсуждают вопросы.

*3. Деятельностный критерий:* увеличилось количество студентов-дефектологов, предпочитающих стиль «сотрудничество» за счет снижения выбора стилей «компромисс», «приспособление» и «соперничество». На 9% повысилось количество студентов-дефектологов, обладающих средним уровнем коммуникативного контроля и на 13% – высоким уровнем, а на 22% уменьшилось количество студентов с низким уровнем коммуникативного контроля. В целом полученные результаты, по всем критериям опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов позволили выявить положительную динамику.

Данные результаты дают нам право утверждать, что при реализации разработанной организационной модели и педагогических условий достигается комплексное овладение всеми критериями опыта коммуникативного поведения студентами-дефектологами в образовательном процессе вуза. Поэтому, теоретический анализ и опытно-экспериментальная работа, осуществляемые согласно поставленной цели и в ходе решения задач исследования, подтверждают выдвинутую гипотезу.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ по изучению теоретического основания процесса формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов позволил сформулировать определение понятия «коммуникативное поведение студентов-дефектологов», выделить и охарактеризовать структурные компоненты (мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный) опыта коммуникативного поведения, которые легли в основу разработки организационной модели.

С целью представления формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов разработана соответствующая организационная модель, базирующаяся на компетентностном, системном, деятельностном и полисубъектном подходах, принципах гибкости, прогностичности, диалогического взаимодействия, включающая целевой, содержательно-технологический и диагностико-результативный блоки.

Предложены педагогические условия формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов, которые результативно функционируют в системе образовательного пространства: обогащение компонентов образовательной среды (академического пространства) вуза за счет вариативности их наполнения; использование динамичности в расширении номенклатуры производственных практик (практико-ориентированный подход) в соответствии запросами работодателя; осуществление студентами-дефектологами в школах профориентационной работы как способа осознания приоритетных направлений самореализации и самообразования.

Для экспериментальной проверки педагогических условий формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза разработано и апробировано дидактическое обеспечение, включающее:

– soft-программу по дисциплине «Альтернативные средства коммуникации

сурдопедагога/логопеда» для студентов-бакалавров, направленная на изучение и овладение специфическими средствами коммуникации (вербальными и невербальными);

- программы производственных практик (вариативная часть), реализуемые в соответствии с запросами работодателя («П.: в общеобразовательном ДООУ», «П.: в сурдологическом центре», «П.: учитель начальный классов и учитель-дефектолог в С(К)ОУ»);

- программа профориентационной работы с участием студентов старших курсов в школах «Педагог-дефектолог – ремесло или призвание», «Линии горизонта: как стать педагогом».

Для определения уровня формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов разработан оценочно-диагностический инструментарий. В качестве критериев выбраны: *мотивационный критерий* (личностные качества педагога в профессиональном общении), показателями выступают ориентация на открытость и демонстрация педагогической коммуникабельности; *когнитивный критерий* (теоретические знания, развитие коммуникативных качеств), показателями выступают знание структуры коммуникативной компетенции (уровень общительности) и умение эффективно преодолевать трудности в процессе общения (выбор педагогического стиля общения); *деятельностный критерий* (инициативное участие в общении) показателями выступают коммуникативная активность, взаимодействие с участниками и самоконтроль в общении. И их уровневые характеристики (*пороговый, допустимый, перспективный*).

Теоретически обосновано и экспериментально проверено, что формирование опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов результативно, если:

- разработана и внедрена организационная модель, в основу которой положены выявленные теоретические основания исследуемого процесса;

- обогащены на вариативной основе и реализованы компоненты образовательной среды (академического пространства) вуза;

- расширена и реализована номенклатура производственных практик (прак-

тико-ориентированный подход) в соответствии с запросами работодателя;

– осуществляется студентами-дефектологами в школах профориентационная работа как способ осознания приоритетных направлений самореализации и самообразования;

– диагностирована и учтена результативность исследуемого педагогического процесса.

Таким образом, результаты, полученные в ходе экспериментальной работы, позволяют сделать вывод о достижении поставленной цели исследования и доказывают правомерность выдвинутой гипотезы.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающее решение заявленной проблемы. Перспективы дальнейшего ее изучения состоят в исследовании обогащения компонентов образовательной среды вуза за счет вариативности их наполнения, использование в образовательном пространстве soft-программ обучения в соответствии с изменением запросов современного общества и культуры.

**СПИСОК ИНФОРМАЦИОННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. Ин-т психологии АН СССР. – М.: Наука, 1980. – 336 с. – Текст : непосредственный.
2. Адольф, В. А. Проектирование образовательного процесса на основе компетентностного подхода / В. А. Адольф, И. Степанова. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2008. – № 3. – С. 158-161.
3. Алеевская, Ю. И. Коммуникативная компетентность как предмет педагогического исследования / Ю. И. Алеевская, Н. Л. Аширбагина, Н. А. Мещерякова. – Текст : непосредственный // Интеграция образования. – 2016. – № 3. – С. 352-363.
4. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании / В. И. Байденко. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3-13.
5. Байденко, В. И. Образовательный стандарт / В. И. Байденко; Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. – Новгород, 1999. – 440 с. – Текст : непосредственный.
6. Байлук, В. В. Самостоятельная деятельность студентов как система / В. В. Байлук. – Текст : электронный // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 8. – С. 12-27. – URL:<https://elibrary.ru/item.asp?id=26684885> (дата обращения: 17.07.2021).
7. Барсукова, С. А. Формирование опыта коммуникативного взаимодействия старших подростков средствами специального учебного предмета / С. А. Барсукова. – Пенза, 2002 – 161 с. – Текст : непосредственный.
8. Белкин, А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А. С. Белкин. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. – 176 с. – Текст : непосредственный.
9. Берн, Э. За пределами игр и сценариев: избранные главы из лучших работ / Э. Берн; сост. К.М. Штайнер, К. Керр; пер. с англ. Ю. И. Герасимчик. – Минск: Поппури, 2007. – 464 с. – Текст : непосредственный.
10. Бодалев, А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. – 256с. – Текст : непосредственный.

11. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. / Л. И. Божович. – Текст : электронный – М.: Издательство "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК" 1997. – С. 288-301. – URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=63124> (дата обращения: 22.10.2020).

12. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.

13. Болотова, А. К. Психология коммуникаций: монография / А. К. Болотова, Ю. М. Жуков; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. – 495с. – Текст : непосредственный.

14. Большанина, Л. В. Модель коммуникативной компетентности педагога в контексте современного образования / Л. В. Большанина. – Текст : непосредственный // Развитие личности в современном образовательном пространстве: подходы и технологии. Материалы симпозиума XII (XLIV) Международной научно-практической конференции «Образование, наука, инновации: вклад молодых исследователей»: в 7-ми томах. – Том. 7, – Выпуск 18. – Кемерово. – 2017. – С. 11-13.

15. Большанина, Л. В. Оценка уровня развития коммуникативной компетенции будущих педагогов в образовательном пространстве вуза / Л. В. Большанина. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 5. – С. 69-78.

16. Большанина, Л. В. Педагогическая модель коммуникативной компетентности преподавателя высшей школы в условиях реализации компетентностного подхода / Л. В. Большанина. – Текст : электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S18. – С. 7-13. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/470203.htm>.

17. Большанина, Л. В. Педагогическая модель развития коммуникативной компетенции будущих педагогов в образовательном пространстве педагогического вуза / Л. В. Большанина, Е. С. Мичурина. – Текст: непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – №3 (35). – С. 7-14.

18. Большанина, Л. В. Профессиональная компетентность педагога высшей школы в условиях модернизации российского образования / Л. В. Большанина. –

Текст: электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № V3. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/186023.htm>.

19. Большанина, Л. В. Структура, компоненты и уровни коммуникативной компетентности преподавателя вуза / Л. В. Большанина. – Текст : электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S11. – С. 1-6. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/470129.htm>.

20. Большанина, Л. В. Теоретические подходы к определению понятия и структуры коммуникативной компетентности педагога высшей школы / Л. В. Большанина. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – №2. – С. 79-85.

21. Большая советская энциклопедия: [в 30 т] / Глав. ред. А. М. Прохоров – 3-е изд. – Москва : Сов. энциклопедия, 1969. – Т. 30 – 1978. – 631 с. – Текст : непосредственный.

22. Братченко, С. Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты / С. Л. Братченко. – Текст : непосредственный // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М. – 1997. – С. 201-222.

23. Братченко, С. Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение в условиях групповой формы обучения: автореф. дис. канд. псих. наук: 19.00.07 / С. Л. Братченко – Ленинград, – 1987. – 155 с. – Текст : непосредственный.

24. Брунер, Д. Ж. Психология познания / Д. Ж. Брунер. – М.: Прогресс, 1989. – 412 с. – Текст : непосредственный.

25. Буртовая, Н. Б. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития: автореф. дис. канд. псих. наук: 19.00.01 защищена 03.10.04 / Н.Б. Буртовая – Красноярск, – 2004. – 25 с. – Текст : непосредственный.

26. Буртовая, Н. Б. Профессиональная и коммуникативная компетентность педагога вуза / Н. Б. Буртовая. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета – 2012. – №6 (121). – С. 180-182.

27. Вербицкий, А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А. А. Вербицкий. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 38-52.



28. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с. – Текст : непосредственный.

29. Волгин, Н. А. Продуктивное образовательное взаимодействие / Н. А. Волгин, Г. И. Ефимов, О. А. Жирков. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 81 с. – Текст : непосредственный.

30. Выготский, Л. С. Лекции по педологии / Л. С. Выготский; под ред. Г. С. Коротяевой и др.; Удмуртский гос. ун-т, фак. романо-германской филологии. – Ижевск: Удмуртский ун-т, 2001. – 304 с. – Текст : непосредственный.

31. Вятютнев, М. И. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. И. Вятютнев. – Текст : непосредственный // Рус. яз. за рубежом. – 1977 – № 6 – С. 38-45.

32. Габдреев, Р. В. Моделирование в познавательной деятельности студентов / Р. В. Габдреев. – Казань: Изд-во Казанского гос. ун-та, 1983. – 104 с. – Текст : непосредственный.

33. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512с. – Текст : непосредственный.

34. Гез, Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 1985 – № 2 – С. 17-24.

35. Гойхман, О. Я. Речевая коммуникация / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина – М.: ИНФРА-М, 2003. – 272 с. – Текст : непосредственный.

36. Грибукова, О. Г. Модель подготовки студентов педагогического вуза к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / О. Г. Грибукова, Н. Э. Касаткина – Текст : непосредственный / Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – № 4 (36). С. – 93-100.

37. Григорова, В. К. Формирование конкурентоспособной личности в условиях современного образования / В. Г. Григорова, М. А. Гринкруг. – Текст : непосредственный // Среднее профессиональное образование. – 2013. – № 2. – С. 3-6.

38. Губанова, М. И. Компетентностно-ориентированное обучение: направления, возможности, средства / М. И. Губанова. – Текст : непосредственный // Наука и образование – Белово: Беловский полиграфист, – 2003. – Ч. 1. – С. 143-149.
39. Даутова, О. Б. Стратегия и тактика изменения педагогической деятельности / О. Б. Даутова. – СПб : Изд-во Александра Сазанова, 2013. – С. 198-202. – Текст : непосредственный.
40. Дахин, А. Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / А. Н. Дахин. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2004. – №4. – С. 136-143.
41. Добрович, Л. Л. Общение: наука и искусство / Л. Л. Добрович – М.: 1980. – 137с. – Текст : непосредственный.
42. Емельянов, Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: автореф. докт. псих. наук: 19.00.05 / Ю. Н. Емельянов – Ленинград, 1991. – 34 с. – Текст : непосредственный.
43. Жуков, Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – М.: Изд-во Моск. унта, 1990. – 104 с. – Текст : непосредственный.
44. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов – М.: Издательский центр «Академия», – 2001. – 208с. – Текст : непосредственный.
45. Захарова, Т. В. Подготовка будущих учителей к коммуникативной деятельности в процессе изучения дисциплин педагогического цикла: автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.08 / Т. В. Захарова. – Кемерово, 2003. – 23 с. – Текст : непосредственный.
46. Захарченко, Н. В. Формирование коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза / Н. В. Захарова. – Текст : электронный // Мир науки. – 2017. – Т. 5. – №5 <https://mir-nauki.com/PDF/02PDMN517.pdf> (доступ свободный).
47. Звягинцев, В. И. Развитие коммуникативной компетенции в деятельности политехнолога: дис. канд. псих. наук: 19.00.13. / В. И. Звягинцев – Тамбов, 2006. – 195 с. – Текст : непосредственный.

48. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие/ Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк; гл. ред. Д. И. Фельдштейн; Моск. психолого-социальный ин-т. – М.: МПСИ, – 2005. – 216 с. – Текст : непосредственный.

49. Зимняя, И. А. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов / И. А. Зимняя, Е. В. Земцова. – Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 5. – С. 14-19.

50. Зимняя, И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя – Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт: журнал. – 2006. – № 8. – С. 20-26.

51. Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Текст : электронный – Режим доступа: URL: [http://www.rusreadorg.ru/ckeditor\\_assets/attachments/63/ia\\_zimnaya\\_competency\\_and\\_competence.pdf](http://www.rusreadorg.ru/ckeditor_assets/attachments/63/ia_zimnaya_competency_and_competence.pdf)

52. Зникина, Л. С. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции в подготовке специалистов / Л. С. Зникина // «Гуманитарные науки»: коллект. науч. монография; под ред. Н. Р. Красовской. – М.: Изд. «Интернаука», 2016. – С. 23-40. – Текст : непосредственный.

53. Изосимов, Д. В. Формирование профессиональных умений у курсантов в диагностико-стимулирующей среде военного вуза: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 5.8.7 / Д. В. Изосимов. – Барнаул, 2022. – 23 с. – Текст : непосредственный.

54. Ипполитова, Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. В. Ипполитова, Н. Стерхова. – Текст : непосредственный // General and Professional Education. Польша: ADVSEO – 2012. – № 1. – С. 8-14.

55. Исаева, Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя / Т. Е. Исаева. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 55-60.

56. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 288 с. – Текст : непосредственный.

57. Казаринова, Н. В. Межличностная коммуникация: из истории идей / Н. В. Казаринова. – Текст : непосредственный // Дискурс. – 2017. – №1. – С. 114-122.
58. Калинкина, Е. Г. Дебаты как средство формирования коммуникативной компетентности педагогов в процессе повышения квалификации: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. Г. Калинкина – Москва, 2007. – 198 с. – Текст : непосредственный.
59. Калинкина, Е. Г. Коммуникативная компетентность как условие инновационной деятельности в образовании / Е. Г. Калинкина. – Текст : непосредственный // Производительность труда и эффективность производства в инновационной экономике. – Н. Новгород: ННГУ, 2006. – С. 97-99.
60. Кан-Калик, В. А. Педагогическое общение: Методические материалы к экспериментальной программе «Педагогическая техника учителя» / В. А. Кан-Калик. – М.: «Просвещение», 1986. – 190 с. – Текст : непосредственный.
61. Касаткина, Н. Э. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие / Н. Э. Касаткина, Т. А. Жукова; Кемеровский гос. ун-т, Межвузовская кафедра общей и вузовской педагогики. – Кемерово: [б. и.], 2010. – 203 с. – Текст : непосредственный.
62. Касаткина, Н. Э. Сущность педагогической технологии и педагогического проектирования / Н. Э. Касаткина, Ю. А. Лях. – Текст : непосредственный // Вестник КемГУ. – 2011. №1. – С. 71-75.
63. Касаткина, Н. Э. Педагогическое образование: проблемы, перспективы / Н. Э. Касаткина, О. Г. Красношлыкова, Е. Л. Руднева, Т. М. Чурекова. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – №1 (29). – С. 6-12.
64. Ключев, В. К. Компетентностный подход к подготовке бакалавров / В. К. Ключев. – Москва: Огни, 2015. – 649 с. – Текст : непосредственный.
65. Ключев, Е. В. Речевая коммуникация: успешность речевого взаимодействия / Е. В. Ключев. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – 320 с. – Текст : непосредственный.
66. Ключева, Н. В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность: популярное пособие для родителей и педагогов / Н. В. Ключева, Е. В. Касаткина. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 240 с. – Текст : непосредственный.

67. Кобзева, Н. А. Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку / Н. А. Кобзева. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2011. – №3. Т.2. – С. 118-121. – URL <https://moluch.ru/archive/26/2790/> (дата обращения: 25.02.2020).

68. Колесникова, И. А. Коммуникативная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с. – Текст : непосредственный.

69. Компетентностно-ориентированные задания. Конструирование и применение в учебном процессе: учебно-методическое пособие / Под ред. Н. Ф. Ефремовой. – М.: Национальное образование, 2013. – 208 с. – Текст : непосредственный.

70. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. проф. В. А. Козырева, проф. Н. Ф. Родионовой, проф. А. П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 392 с. – Текст : непосредственный.

71. Котова, Е. В. Освоение профессиональных компетенций студентами профессиональных образовательных организаций на основе проектного обучения: дис. ... кан. пед. наук: 13.00.08 / Е. В. Котова. – Кемерово, 2017. – 266 с. – Текст : непосредственный.

72. Кошечая, О. Г. Модернизация образовательной среды в кадетском учреждении как необходимое условие развития социальных компетенций кадетов / О. Г. Кошечая. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 1; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=29475> (дата обращения: 15.01.2020).

73. Красношлыкова, О. Г. Методология и методика развития профессионализма педагогов в муниципальной системе образования: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08/ О. Г. Красношлыкова. – Кемерово, 2005. – 387 с. – Текст : непосредственный.

74. Красношлыкова, О. Г. Формирование ключевых компетенций обучающихся в процессе реализации профильного обучения: монография / О. Г. Красношлыкова, С. В. Новикова; Департамент образования и науки Кемеровской области, Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки

работников образования. – Кемерово: КРИПКиПРО, 2014. – 258 с. – Текст : непосредственный.

75. Кудрявцева, Г. А. Формирование коммуникативной компетентности социального педагога: Метод. пособие для студентов / Г. А. Кудрявцева, Ф. А. Мустаева. – Магнитогорск, 1998. – 145 с. – Текст : непосредственный.

76. Кудрявцева, Е. Ю. Преемственность формирования коммуникативной компетенции студентов в системе «педагогический колледж – вуз»: дис. ... канд. пед. наук 13.00.01 / Е. Ю. Кудрявцева. – Горно-Алтайск, 2011. – 199 с. – Текст : непосредственный.

77. Кузнецова, В. В. Коммуникативно-речевая культура учителя и педагогическая этика / В. В. Кузнецова. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 6. – С. 58-60.

78. Кузьмина, Е. М. Формирование коммуникативной компетентности студентов вуза: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 защищена 30.11.06 / Е. М. Кузьмина – Нижний Новгород, 2006. – 21 с. – Текст : непосредственный.

79. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина; под ред. Н. В. Кузьминой. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с. – Текст : непосредственный.

80. Леонтьев, А. А. Деятельность и общение / А. А. Леонтьев. – Текст : непосредственный // Вопросы философии. – М.: Наука, 1979 – №1. – С. 45-47.

81. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с. – Текст : непосредственный.

82. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 107 с. – Текст : непосредственный.

83. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка / М. И. Лисина. – СПб.: Питер, – 2009. – 320 с. – Текст : непосредственный.

84. Лобанов, А. А. Основы профессионально-педагогического общения: учебное пособие для вузов: доп. УМО вузов РФ / А. А. Лобанов. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2004. – 192с. – Текст : непосредственный.

85. Ломакина, Т. Ю. Концептуальные основы формирования образовательной траектории в системе непрерывного образования // Наука и профессиональное

образование: колл. моногр.; под ред. И. П. Смирнова, Е. В. Ткаченко, С. Н. Чистяковой. М., 2013. С. 248-256. – Текст : непосредственный.

86. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. – М.: Наука, 1984. – 448с. – Текст : непосредственный.

87. Лукьянова, Н. А. Реализация структурно-функциональной модели в процессе формирования коммуникативных компетенций у студентов туристских специальностей / Н. А. Лукьянова. – Текст : непосредственный // Омский научный вестник. – 2011. – №4. – С. 168-172.

88. Майоров, А. Н. Мониторинг в образовании / А.Н. Майоров. – СПб, 1998. – 344 с. – Текст : непосредственный.

89. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с. – Текст : непосредственный.

90. Маслоу, А. Мотивация и личность: пер. с англ. / А. Маслоу. – 3-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 352 с. – Текст : непосредственный.

91. Матяш, О. И. Плюрализм и междисциплинарность как состояние и принцип развития современного коммуникативного знания / О. И. Матяш. – Текст : непосредственный // Педагогическая наука сегодня: философско-методологические проблемы: материалы Всероссийского методологического семинара науч. ред. Е. В. Бережнова. – М.: МИОО, 2001. – С. 53-63.

92. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 168 с – Текст : непосредственный.

93. Мещерякова, Е. В. Педагогическое взаимодействие в образовательном пространстве: методологические основы профессиональной подготовки учителя. Монография / Е. В. Мещерякова. – Волгоград: Перемена, 2001. – 323 с. – Текст : непосредственный.

94. Милованова, Н. Г. Модернизация российского образования в вопросах и ответах / Н. Г. Милованова, В. Н. Прудаева. – Тюмень. – Издательство «Вектор Бук», 2002. – 76 с. – Текст : непосредственный.

95. Мильруд, Р. П. Коммуникативная компетенция как готовность учащихся к общению на иностранном языке / Р. П Мильруд, И. Р. Максимова. – Текст : непосредственный / Язык и культура. – 2017. – №38. – С. 250-268.

96. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с. – Текст : непосредственный.

97. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2000. – 200 с. – Текст : непосредственный.

98. Муравьева, О. И. Стратегии общения в структуре коммуникативной компетентности: учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / О. И. Муравьева. – Томск: Томс. гос. ун-т, 2003. – 465с. – Текст : непосредственный.

99. Найн, А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найн. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44-49.

100. Наливайко, Т. Е. Педагогические условия формирования социальной и коммуникативной компетентности обучающихся средствами дополнительного образования: монография / Т. Е. Наливайко. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2008. – 167 с. – Текст : непосредственный.

101. Невзоров, Б. П. Пути совершенствования профессионального мастерства педагогического работника образовательной организации высшего образования / Б. П. Невзоров, Т. Б. Невзоров, А. С. Семченко, А. Г.Фомин. – Текст : непосредственный // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2020. – Т. 4. – № 1 (13). – С. 26-37.

102. Невзоров, Б. П. Формирование конкурентоспособного выпускника российского вуза в теории и практике образования: анализ основных подходов / Б. П. Невзоров, Д. А. Коноплянский. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015. – №3 (19). – С.36-42.

103. Немов, Р. С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. / Р. С. Немов. – М.: Владос-Пресс, 2005. – Ч. 2. – 352 с. – Текст : непосредственный.

104. Николаева, Г. Н. Коммуникативная компетентность личности. Учеб. пособие / Г.Н. Николаева. – Орел: Изд-во соц. образов. центра, 1997. – 140с. – Текст : непосредственный.



105. Никулина, Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: Теоретико-экспериментальное исследование / Г. В. Никулина. – СПб.: Каро, 2006 – 400 с. – Текст : непосредственный.
106. Новиков, А. М. Как работать над диссертацией: Пособие для начинающего педагога-исследователя / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2003. – 104с. – Текст : непосредственный.
107. Общение, личность и психика ребенка / Под. ред. А. Г. Рузской. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 153 с. – Текст : непосредственный.
108. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: ок. 53 000 слов / С. И. Ожегов; под общ. ред проф. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: Оникс: Мир и образование, 2007. – 640 с. – Текст : непосредственный.
109. Ольшанская, Н. А. Техника педагогического общения: практикум для учителей и классных руководителей / Н. А. Ольшанская. – Волгоград: Учитель, 2007. – 73 с. – Текст : непосредственный.
110. Основы теории речевой деятельности/ А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя и др.; отв. ред. А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1974. – 368 с. – Текст : непосредственный.
111. Панина, Т. С. Образование взрослых: перспективы развития / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование. Столица. – 2010. – № 12. – С. 31-33.
112. Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 347 с. – Текст : непосредственный.
113. Парфентьева, Т. А. Среда развития ребенка как педагогическая категория / Т. А. Парфентьева. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2, № 2. – С. 32-36.
114. Певзнер, М. Н. Территориальное образовательное сообщество на пути к многообразию / М. Н. Певзнер, П. А. Петряков, О. Грауманн. – Текст : непосредственный // Известия Смоленского государственного университета. – 2015. – № 2 (30). – С. 370-380.
115. Педагогика: учебник для пед. вузов по пед. специальностям: доп. Минвом образования и науки РФ / В. И. Загвязинский и др.; под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2008. – 576 с. – Текст : непосредственный.

116. Педагогика: учебник для студ. учреждений высшего образования компетентностей / М. Г. Цыренова. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2012. – № 9. – С. 66-71.

117. Петрова, О. С. Критерии и показатели развития социально-профессиональной компетентности обучающихся / О. С. Петрова. – Текст : непосредственный // Дискуссия. – 2017. – № 4. – С. 112-116.

118. Петровская, Л. А. Компетентность в общении. Социально психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 261 с. – Текст : непосредственный.

119. Поварницына, Л. А. Психология личности вузовского преподавателя: учеб. пособие для слушателей фак. повышения квалификации / Л. А. Поварницына. – Тверь: ТГУ, 1995. – 99 с. – Текст : непосредственный.

120. Поздеева, С. И. Разработка концепции открытого профессионализма педагога как исследовательская задача / С. И. Поздеева. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2016. – Вып. 1 (166). – С. 88–90.

121. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – Москва : Высшая школа, 2004. – 512 с. – Текст : непосредственный.

122. Пономарева, Е. С. Формирование коммуникативной компетентности личности: методические рекомендации / Е. С. Пономарева. – Новосибирск : Изд-во НГПЛ, 2015. – 28 с. – Текст : непосредственный.

123. Президент России: официальный сайт / Администрация Президента России. – Текст : электронный – URL: <http://www.kremlin.ru> (дата обращения 15.11.2019).

124. Преображенская, И. В. Педагогические условия оценки сформированности компетенций / И. В. Преображенская. – Текст : непосредственный // Образование и образованный человек в XXI в. – 2013. – № 4. – С. 15-19.

125. Приказ Минтруда России от 08.09.2015 №608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 24.09.2015 № 38993) – Текст : электронный ГАРАНТ.РУ : информационно-правовой портал. – URL: <https://base.garant.ru/71202838/> (дата обращения: 15.05.2021).

126. Профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) (с изменениями и дополнениями) – Текст : электронный // ГАРАНТ.РУ : информационно-правовой портал. – URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 23.07.2020).

127. Пряжников, Н. С. ПрофорIENTATION в школе: игры, упражнения, опросники (8-11 классы) / Н. С. Пряжников. – М.: Вако, 2005. – 288 с. – Текст : непосредственный.

128. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [пер. с англ.] / Дж. Равен. – Москва : Когито-Центр, 2002. – 396 с. – ISBN 5-89353-052-7. – Текст: непосредственный.

129. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в РФ до 2025 года». – Текст : электронный // ГАРАНТ.РУ : информационно-правовой портал. – URL: <https://base.garant.ru/71057260/> (дата обращения: 18.12.2019).

130. Реутова, Е. А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза (методические рекомендации для преподавателей Новосибирского ГАУ) / Е. А. Реутова. – Новосибирск : Изд-во, НГАУ, 2012. – 58 с. – Текст : непосредственный.

131. Решетова, О. В. Коммуникативная компетентность как фактор успешности учебной деятельности студента: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.01 / О. В. Решетова. – Оренбург, 2006. – 23 с. – Текст : непосредственный.

132. Робер, М. А. Психология индивида и группы / М. А. Робер, Ф. Тильман. – М.: Прогресс, 1988. – 356 с. – Текст : непосредственный.

133. Ротова, Н. А. Развитие коммуникативной компетенции педагога начального общего образования в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н. А. Ротова. – Сургут, 2015. – 201 с. – Текст : непосредственный.

134. Руднева, Е. Л. Формирование жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студенческой молодежи: дисс. ... докт. пед. наук 13.00.01 / Е. Л. Руднева. – Кемерово, 2002. – 443 с. – Текст : непосредственный.

135. Саенко, Л. А. Модель формирования коммуникативной толерантности / Л. А. Саенко, С. В. Теницкий. – Текст : непосредственный // Мир культуры, науки, образования. – 2021. – №1 (86) – С. 157-159.

136. Сараева, В. В. Формирование коммуникативно-речевых умений студентов вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.01 / В. В. Сараева. – Йошкар-Ола, 2010. – 22 с. – Текст : непосредственный.

137. Сериков, В. В. О подготовке учителя в соответствии с требованиями стандарта профессиональной деятельности педагога / В. В. Сериков. – Текст : непосредственный // Известия ВГПУ. – 2014. – № 6 (91). – С. 8-13.

138. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – Москва : Логос, 1999. – 272с. – Текст : непосредственный.

139. Сидоренко, Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2003. – 207 с. – Текст : непосредственный.

140. Симоненко, Т. В. Теория и практика формирования профессионально-коммуникативной компетенции студентов филологических факультетов: монография / Т. В. Симоненко. – Черкаси : Брама, 2006 – 370 с. – Текст : непосредственный.

141. Синенко, Т. Н. Учебная ситуация как средство формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук / Т. Н. Синенко. – Волгоград, 2015. – 218 с. – Текст : непосредственный.

142. Скворцова, С. А. Модель коммуникативной компетенции / С. А. Скворцова, Ю. С. Вторникова. – Текст : непосредственный // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия : Педагогика, психология. – 2012. – №2 (9). – С. 277-280.

143. Сковородников, А. П. О необходимости разграничения понятий «риторический прием», «стилистическая фигура», «речевая тактика», «речевой жанр» в практике терминологической лексикографии / А. П. Сковородников. – Текст : непосредственный // Риторика – лингвистика: сб. статей. Смоленск : СгПУ, 2004. – Вып. 5. – С. 5-12.

144. Слостенин, В. А. Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности / В. А. Слостенин, Р. М. Асадуллин. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2005 – №5. – С. 3-19.
145. Слободчиков, В. И. Российское образование: перспективы развития / В. И. Слободчиков, Ю. В. Громыко. – Текст : непосредственный // Директор школы. – 2000. – №2. – С. 4-7.
146. Смирнова, Е. А. Формирование коммуникативной компетентности студентов в условиях непрерывного образования: автореф. дис. ... док. пед. наук 13.00.01 / Е. А. Смирнова. – Москва, 2007. – 39 с. – Текст : непосредственный.
147. Современные технологии обучения в вузе (опыт НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге): методическое пособие / под ред. М. А. Малышевой. – СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ, 2011. – 134 с. – Текст : непосредственный.
148. Соколова, В. В. Культура речи и культура общения / В. В. Соколова. – Москва : Просвещение, 1995 – 192 с. – Текст : непосредственный.
149. Стернин, И. А. Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования / И. А. Стернин. – Текст : непосредственный // *Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung*. – Halle, 1989. – С. 279-282.
150. Стернин, И. А. Модели описания коммуникативного поведения / И. А. Стернин. – Воронеж : Гарант, 2015. – 52 с. – Текст : непосредственный.
151. Сухорукова, Л. Н. Системный подход в конструировании содержания среднего биологического образования / Л. Н. Сухорукова, А. Д. Сорокин, Е. А. Власова. – Текст : электронный // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-v-konstruirovanii-soderzhaniya-srednego-biologicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 31.01.2020).
152. Сысоева, Е. Ю. Развитие коммуникативной компетентности преподавателя вуза в системе повышения квалификации / Е. Ю. Сысоева. – Текст : электронный // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2016. № 11 (67). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativnoy-kompetentnosti-prepodavatelaya-vuza-v-sisteme-povysheniya-kvalifikatsii/vi>.
153. Тазетдинова, Е. Н. Педагогические условия формирования гражданской идентичности / Е. Н. Тазетдинова. – Текст : непосредственный // Вопросы педагогики. – 2017. – № 12 – С. 74-78.

154. Татур, Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / Ю. Г. Татур. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 18 с. – Текст : непосредственный.

155. Тесленко, В. И. Развитие компетенций студентов в период педагогической практики / В. И. Тесленко, С. В. Латынцев, Н. В. Прокопьева. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2014. – № 4. – С. 63-68.

156. Тесленко, В. И. Формирование и развитие коммуникативной компетентности учащихся / В. И. Тесленко, С. В. Латынцев. – Текст : непосредственный // Психология обучения. – 2011. – № 7. – С. 98-108.

157. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д. В. Дмитриева. – М.: АСТ, Астрель, 2003 – 1584 с. – Текст : непосредственный.

158. Травова, М. К. О содержании профессиональных компетенций менеджера / М. К. Травова. – Текст : непосредственный // Преподаватель XXI век. – 2008. – № 1. – С. 50-53.

159. Указ Президента РФ об утверждении Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года (с изменениями и дополнениями): Распоряжение Правительства Российской Федерации от 19.12.2012 № 1666. – Текст : электронный // ГАРАНТ.РУ : информационно-правовой портал. – URL: <https://base.garant.ru/70284810/> (дата обращения: 01.12.2021).

160. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 № 123. – Текст : электронный // ГАРАНТ.РУ : информационно-правовой портал. – URL: <https://base.garant.ru/71344998/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 18.12.2019).

161. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – Текст : электронный // Консультант Плюс : справочная правовая система. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_law\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/) (дата обращения 07.01.2020).

162. Федоренко, Т. Г. Моделирование педагогических ситуаций в процессе развития коммуникативной компетентности будущих педагогов начальных классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.01 / Т. Г. Федоренко. – М., 2005. – 20 с. – Текст : непосредственный.

163. Хованская, Е. А. Системно-деятельностный подход в контексте модернизации российского образования / Е. А. Хованская. – Текст : непосредственный // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология, Педагогика. – 2018. – Т. 28. – Вып. 2. – С. 257-260.

164. Холина, Л. И. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебно-методический комплекс / Л. И. Холина. Новосибир. гос. пед. ун-т. – Новосибирск : НГПУ, 2007. – 289 с– Текст : непосредственный.

165. Холлидей, А. Реалити-шоу / А. Холлидей. – М. : Художественная литература, 2007. – 381 с. – Текст : непосредственный.

166. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской. – Текст : непосредственный // Ученик в обновляющейся школе. Сборник научных трудов / Под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. – М. : ИОСО РАО, – 2002. – С.135-157.

167. Цукерман, Г. А. Формирование учебной деятельности в коллективно-распределенной форме (на материале экспериментального обучения родному языку в начальной школе): автореф. дис. ... канд. психол. наук 19.00.07 / Г. А. Цукерман. – Москва, 1980. – 17 с. – Текст : непосредственный.

168. Цыренова, М. Г. Проектная деятельность в процессе формирования компетентностей / М. Г. Цыренова. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2012. – № 9. – С. 66-71.

169. Черемисина, А. А. Формирование правовой компетентности школьников: монография / А. А. Черемисина. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2004. – 111 с. – Текст : непосредственный.

170. Черных, А. И. Психолого-педагогическая поддержка профессионального самоопределения личности в условиях довузовской подготовки школьников / А. И. Черных. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №5. – С. 152-164.

171. Чистобаева, А. Ю. Комбинация методологических подходов в подготовке будущих педагогов к профессиональному общению / А. Ю. Чистобаева. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 74-80.

172. Чистобаева, А. Ю. Организация коллективно-распределенной педагогической деятельности как необходимое условие формирования компетенций в сфере профессионального общения будущих педагогов / А. Ю. Чистобаева. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – С. 209-212.

173. Чистобаева, А. Ю. Формирование компетенций в сфере профессионального общения будущих педагогов на основе интегративно-целостного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А. Ю. Чистобаева. – Кемерово, 2017. – 24 с. – Текст : непосредственный.

174. Чурекова, Т. М. Компетентностный подход в современном образовании как необходимость / Т. М. Чурекова. – Текст : непосредственный // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2009. – № 4. – С. 59-63.

175. Шадриков, В. Д. Профессиональные способности / В. Д. Шадриков. – Москва : Университетская книга, 2010. – 320 с. – Текст : непосредственный.

176. Шевченко, Е. В. К вопросу о повышении профессиональных компетенций студентов педагогического вуза в процессе обучения и прохождения практики / Е. В. Шевченко. – Текст : электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S11. – С. 88-93. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/470141.htm>. 7.08.21.

177. Шишов, С. Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость / С. Е. Шишов, А. И. Агапов. – Текст : непосредственный // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – №2. – С. 45-51.

178. Шкатова, Е. А. Теоретико-практические аспекты формирования профессиональной компетентности у студентов в процессе самостоятельной работы / Е. А. Шкатова, О. Г. Грибукова. – Текст : электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № S8. – С. 84-88. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76108.htm>.

179. Шубкина, О. Ю. Формирование коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О. Ю. Шубкина. – Красноярск, – 2016. – 24с. – Текст : непосредственный.



180. Эльконин, Б. Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения / Б. Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Красноярск, 2002 – 267с. – Текст : непосредственный.

181. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. Т. 3 / Под ред. С. Я. Батышева. – Москва, 1999. – 486 с. – Текст : непосредственный.

182. Ялалов, Ф. Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию / Ф. Г. Ялалов. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России – 2008. – №1. – С. 89-93.

183. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва: Смысл, 2001. – 366 с. – Текст : непосредственный.

184. Hopp, H Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell / H. Holger, D. Thoma, R. Tracy. – Text : direct. // Z Erziehungswiss. – 2010. – № 13. – P. 609-629.

185. Pätzold, G. Sprache – das kulturelle Kapital für eine Bildungs – und Berufskarriere. Sprachkompetenz und Berufsbildungskarriere/ G. Pätzold. – Text : direct // Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. – 2010. – Band 106, Heft 2. – P. 161-172.

186. Post, E. M. Der Einsatz von handlungs-, erfahrungs- und erlebnisorientierten Methoden in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung von pädagogischen Führungskräften zur Initiierung von Lernen. Studien zur Verknüpfung von Erfahrung, Reflexion und Transfer / Eva-Maria Post. – Leipzig: Univ. Dass, 2010 – 791 p. – Text : direct.

187. Warneke, D. Aktionsforschung und Praxisbezug in der Darf-Lehrerausbildung / Dagmara Warneke. – Kassel: Kassel Univ. Press, 2007 – 599 p. – Text : direct.

## СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Наименование иллюстративного материала	Номер страницы
Таблица 1 – Определение понятия «компетенция»	18
Таблица 2 – Определение понятия «коммуникативная компетентность»	21
Таблица 3 – Структурные компоненты коммуникативной компетентности	22-23
Таблица 4 – Определение понятия «коммуникативное поведение»	24
Таблица 5 – Структурные компоненты опыта коммуникативного поведения, их характеристика и содержательное наполнение	27
Таблица 6 – Трактовка понятия «образовательная среда»	38
Таблица 7 – Трактовка понятия «педагогические условия»	46
Таблица 8 – Виды практик обязательной и вариативной части учебного плана по программе бакалавриата направление «Специальное (дефектологическое) образование»	59
Таблица 9 – Мероприятия профориентационной работы	61
Таблица 10 – Мотивационный критерий опыта коммуникативного поведения и его показатели	67
Таблица 11 – Когнитивный критерий опыта коммуникативного поведения и его показатели	67
Таблица 12 – Деятельностный критерий опыта коммуникативного поведения и его показатели	68
Таблица 13 – Уровневые характеристики мотивационного критерия опыта коммуникативного поведения	69-70
Таблица 14 – Уровневые характеристики когнитивного критерия опыта коммуникативного поведения	70
Таблица 15 – Уровневые характеристики деятельностного критерия	


Наименование иллюстративного материала	Номер страницы
опыта коммуникативного поведения	71
Таблица 16 – Содержание работ по дисциплине «Альтернативные средства коммуникации сурдопедагога/логопеда»	83
Таблица 17 – Темы практического занятия «Разнообразие альтернативных средств коммуникации»	84
Таблица 18 – Вопросы для семинара на завершающем этапе практики	91
Таблица 19 – Технологическая карта профориентационной игры «Педагог-дефектолог – ремесло или призвание?»	99
Рисунок 1 – Формирование опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в различных видах деятельности	29
Рисунок 2 – Классификация типов моделей в педагогическом проектировании	32
Рисунок 3 – Проектирование организационных форм обучения	33
Рисунок 4 – Организационная модель формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза	35
Рисунок 5 – Критерии обогащения содержания образования	49
Рисунок 6 – Макет soft-программы по дисциплине «Альтернативные средства коммуникации сурдопедагога/логопеда»	51
Рисунок 7 – Методы активного обучения в образовательном процессе вуза	53
Рисунок 8 – Правила метода «мозговой атаки»	55
Рисунок 9 – Педагогический стиль общения студентов-дефектологов	75
Рисунок 10 – Обобщенные результаты уровней сформированности опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов на начальном этапе исследования по трем критериям (%)	80

Рисунок 11 – Изменение уровня сформированности опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов (когнитивный критерий) по завершению, ориентирующего и вовлекающего этапов soft-программы	86
Рисунок 12 – Изменение уровня сформированности опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов (деятельностный критерий) по окончании вовлекающего этапа soft-программы	87
Рисунок 13 – Изменение уровня сформированности коммуникативного контроля студентов-дефектологов после прохождения практики	96
Рисунок 14 – Промежуточный срез (мотивационный критерий)	100
Рисунок 15 – Мотивация студентов-дефектологов в межличностной коммуникации на начальном и заключительном этапах педагогического исследования (%)	102
Рисунок 16 – Динамика уровня общительности студентов-дефектологов на начальном и заключительном этапах педагогического исследования	104
Рисунок 17 – Педагогический стиль общения студентов-дефектологов на начальном и заключительном этапах педагогического исследования	105
Рисунок 18 – Тактика поведения студентов-дефектологов в конфликтных ситуациях общения на начальном и заключительном этапах педагогического исследования	108
Рисунок 19 – Сравнение уровней сформированности коммуникативного контроля (самоконтроля) студентов-дефектологов на начальном и заключительном этапах педагогического исследования	108
Рисунок 20 – Результаты по всем критериям опыта коммуникативного поведения на начальном и заключительном этапах педагогического исследования (логопеды)	109
Рисунок 21 – Результаты по всем критериям опыта коммуникативного поведения на начальном и заключительном этапах педагогического исследования (сурдопедагоги)	110

**ПРИЛОЖЕНИЯ**

## Характеристика уровней сформированности опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза

Критерий	Показатели	Уровни	Характеристика уровня
Мотивационный (личностные качества педагога в профессиональном общении)	1. Ориентация на открытость, искренность. 2. Демонстрация педагогической коммуникабельности	перспективный	Студент-дефектолог проявляет инициативу в общении, стремление к расширению круга знакомств. Присуща направленность на коммуникабельность, общение, стремление поддерживать отношения с людьми, преобладает вариативность коммуникативного поведения.
		допустимый	У студента-дефектолога отмечается стремление к контактам с людьми. Присуща некоторая направленность на общение, ориентация на совместную деятельность, конструктивное сотрудничество, коммуникативное поведение соответствует заданной ситуации.
		пороговый	Студент-дефектолог, как правило, не проявляет стремление к общению, выражена скованность в общении, предпочтение одиночества. Присуща направленность на себя или на дело, интровертированность.
Когнитивный (теоретические знания, развитие коммуникативных качеств)	1. Знание структуры и значимости коммуникативной компетенции. 2. Умение эффективно преодолевать разнообразные трудности в процессе общения.	перспективный	Владеет знаниями этапов, структуры, особенностей процесса общения, позиций в общении на высоком уровне, осознанное, частое применение профильной терминологии в речи. Достаточно полные знания теоретических основ общения и основ общей педагогики, необходимые для продуктивного процесса общения.
		допустимый	Обладает необходимым уровнем теоретических знаний для построения конструктивного общения, достаточно частое употребление в речи терминологии профиля обучения
		пороговый	Теоретические знания в области процесса общения достаточно малы, владение терминологией профиля обучения практически отсутствует.
Деятельностный (инициативное участие в общении)	1. Коммуникативная активность. 2. Взаимодействие с участниками образовательного процесса. 3. Самоконтроль в общении.	перспективный	Грамотное владение грамматическими и лексическими нормами языка, словарный запас обширный, развитые коммуникативные умения. Умение выбирать стратегию, технику, тактику интенсивного взаимодействия с участниками образовательного пространства. Объективное оценивание ситуаций взаимодействия субъектов образовательного процесса, сохранение эмоционального равновесия.
		допустимый	Достаточный уровень владения нормами речи, языка, широкий словарный запас, коммуникативные умения позволяют строить продуктивный процесс общения, выбирать тактику и технику поведения в коммуникации.
		пороговый	Достаточно низкая культура речи, существенные недостатки в умении строить конструктивный процесс общения. Испытывает серьезные затруднения в осознании причин возникновения коммуникативной проблемы, тактики поведения.

	МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
	ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ**  
 Альтернативные средства коммуникации сурдопедагога/логопеда  
 Направление подготовки 44.03.03  
 Специальное (дефектологическое) образование  
 Профиль: сурдопедагогика, логопедия  
 Форма обучения: очная

### 1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

**1.1 Цель освоения дисциплины:** изучение альтернативных, вербальных и невербальных средств коммуникации, используемых в работе учителя-логопеда, сурдопедагога в воспитании и обучении детей с ОВЗ.

**1.2 Место дисциплины в структуре образовательной программы:** программа дисциплины разработана в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, утвержденным приказом Минобрнауки России от 22.02.2018 г. №123.

Дисциплина относится к части, формируемой участниками образовательных отношений блока 1 «Дисциплины» учебного плана образовательной программы, изучается в 7 семестре. Трудовое количество дисциплины: 3 ЗЕ / 108 часов, в том числе 32 часа - контактная работа с преподавателем, 76 часов - самостоятельная работа (таблица 2).

#### 1.3 Планируемые результаты обучения по дисциплине

Таблица 1

Планируемые результаты обучения по дисциплине	
Код и наименование компетенции	
<b>ПК-6</b>	<b>Способен проводить психолого-педагогическое изучение особенностей психофизического развития, образовательных возможностей, потребностей и достижений лиц с ОВЗ</b>
ПК-6	Способен проводить психолого-педагогическое изучение особенностей психофизического развития, образовательных возможностей, потребностей и достижений лиц с ОВЗ
ПК-6.1	Анализирует документацию лиц с нарушениями слуха, предоставленную организациями здравоохранения, социальной защиты, образования, культуры, спорта, правоохранительными органами
ПК-6.2	Выбирает и реализует методики педагогической диагностики слуха как части аудиолого-педагогического обследования, диагностики общего и слухоречевого развития у обучающихся с учетом их возраста, индивидуальных особенностей
ПК-6.3	Осуществляет анализ и оценку результатов сурдопедагогического обследования с учетом данных комплексного психолого-медико-педагогического обследования детей и взрослых
ПК-6.4	Описывает результаты психолого-педагогического обследования лиц с нарушениями слуха

ПК-6.6 Формулирует выводы, заключение и рекомендации по выбору образовательного маршрута (выбору и коррекции образовательных программ) по результатам сурдопедагогического обследования
ПК-6.7 Характеризует особые образовательные потребности, индивидуальные особенности, социально-коммуникативные ограничения у лиц с нарушениями слуха
<b>ПК-7 Способен осуществлять консультирование и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ, членов их семей и представителей заинтересованного окружения по вопросам образования, развития, семейного воспитания и социальной адаптации</b>
ПК-7.1 Устанавливает контакт и оказывает консультативную помощь родителям (законным представителям) и членам семей лиц с ОВЗ по вопросам семейного воспитания, выбора образовательного маршрута и его изменения на разных этапах образования, социальной адаптации, профориентации, проведения коррекционно-развивающей работы в условиях семьи.
ПК-7.2 Разрабатывает и предлагает лицам с ОВЗ и членам их семей и представителям заинтересованного окружения рекомендации по вопросам образования, развития, овладения средствами коммуникации, профессиональной ориентации, социальной адаптации.

## 2 СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

### Тема 1. Общие проблемы лиц с нарушением слуха в современном мире

Проблема инвалидности, связанной с нарушениями коммуникативного взаимодействия и различные пути ее решения в современном мире. Положение лиц с нарушениями коммуникативного взаимодействия в разных странах. Решение социальных, правовых, образовательных и др. вопросов, возникающих в жизни и деятельности людей, имеющих различные нарушения коммуникативного взаимодействия. Разные социально-экономические условия и меры государств по обеспечению благосостояния граждан, имеющих нарушения коммуникативного взаимодействия.

### Тема 2. Разнообразие альтернативных средств коммуникации

Классификация альтернативных средств коммуникации. Жестовые языки глухих и слышащих. Жестовые языки слышащих и сферы их использования. Пиктограммы

### Тема 3. Дактилология

Происхождение дактильных алфавитов. Понятие дактилологии. Русская дактильная азбука. Общая характеристика русского дактильного алфавита. Правила дактилирования

### Тема 4. Система жестового общения лиц с ОВЗ

Функционирование разных форм речи в коммуникативной деятельности глухих. Русский жестовый язык и калькирующая жестовая речь. Особенности использования этих двух разновидностей жестовой коммуникации. Лексический состав калькирующей жестовой речи. Лингвистическая структура жестового языка. Русский жестовый язык как невербальная кинетическая знаковая система. Структура жеста. Способы нотации жестов. Характеристика лексического состава жестового языка. Способы выражения различных грамматических значений в жестовом языке. Особенности построения высказываний на жестовом языке

## Содержание работ по дисциплине

Таблица 2

Содержание работы	Виды и формы работы, час		Всего час
	Контактная работа	Самостоя-	
		стоя-	



	Лекции	Лабораторные	Практические		
Тема 1. Общие проблемы лиц с ОВЗ в современном мире	4		4	18	26
Тема 2. Разнообразие альтернативных средств коммуникации	4		6	16	24
Тема 3. Дактилология	4		4	18	26
Тема 4. Система жестового общения лиц с ОВЗ			6	24	32
Контроль: зачет с оценкой					
Итого по дисциплине	12		20	76	108

### Технологическая карта самостоятельной работы студента

Тема 1. Общие проблемы лиц с ОВЗ в современном мире	Используя справочный материал, литературные и электронные источники составить краткую хронологию событий, повлиявших на изменение отношения общества к глухим и проблеме глухоты.
Тема 2. Разнообразие альтернативных средств коммуникации	Подготовить презентации по темам: Классификации альтернативных средств коммуникации Обоснование альтернативных средств коммуникации Особенности использования альтернативных средств коммуникации
Тема 3. Дактилология	Сформулировать основные требования к дактильной форме речи педагогов и воспитателей в специальных учреждениях. Продактилировать текст, состоящий из нескольких предложений Воспринимать дактильную форму речи.
Тема 4. Система жестового общения лиц с ОВЗ	Решение компетентностно-ориентированных коммуникативных задач-ситуаций Решение практических кейсов Подготовка к дискуссии.

### Распределенные информационные технологии

Группа	Наименование
Система видеоконференцсвязи	Lifesize
	BigBlueButton
Библиотеки и образовательные ресурсы (в том числе персональные сайты преподавателей НГПУ)	Электронная библиотека НГПУ <a href="http://lib.nspu.ru">http://lib.nspu.ru</a>

### 6.1 Оценочные материалы для проведения текущего контроля успеваемости

Тема 1. Общие проблемы лиц с ОВЗ в современном мире	Собеседование по вопросам	ПК-6, ПК-7
---	---------------------------	------------

Тема 2. Разнообразие альтернативных средств коммуникации	Собеседование по вопросам	ПК-6, ПК-7
Тема 3. Дактилология	Решение коммуниктивных компетентностно-ориентированных задач ситуаций.	ПК-6, ПК-7
Тема 4. Система жестового общения лиц с ОВЗ	Решение компетентностно-ориентированных коммуниктивных задач-ситуаций Решение практических кейсов	ПК-6, ПК-7

### 6.2 Оценочные материалы для проведения промежуточной аттестации обучающихся

<b>Код компетенции: ПК-6</b>
<p>1. Вопросы для собеседования:</p> <p>1. Общие проблемы организации коммуникации с использованием альтернативных средств в современном мире.</p> <p>2. Разнообразие альтернативных средств коммуникации, функционирующих в различных сферах взаимодействия.</p> <p>3. Альтернативные средства коммуникации в работе логопеда с детьми с тяжелыми нарушениями речи.</p> <p>4. Альтернативные средства коммуникации в работе логопеда с детьми с особыми образовательными потребностями.</p>
<b>Код компетенции: ПК-7</b>
<p>1. Вопросы для собеседования:</p> <p>1. Жестовые языки слышащих.</p> <p>5. Исследования русского жестового языка.</p> <p>6. Исследования жестового языка за рубежом.</p> <p>7. Международный жестовый язык.</p> <p>8. Функционирование разных форм речи в коммуниктивной деятельности глухих.</p> <p>9. Статус жестового языка в России.</p> <p>10. Дактилология: термин, развитие дактильной формы речи.</p> <p>11. Правила дактилирования</p>

## Фрагменты soft-программы на электронной платформе НГПУ (дистанционные образовательные технологии)

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

Большанина Людмила Васильевна

Управление курсом

- Редактировать настройки
- Завершить редактирование
- Завершение курса
- Пользователи
- Фильтры
- Отчеты
- Настройка журнала оценок
- Значки
- Резервное копирование
- Восстановить
- Импорт
- Очистка
- Банк вопросов
- Файлы курса (устаревшее хранилище)

ПРОВЕРЬ МЕНЯ!

Свернуть / Развернуть всё

Большанина Л.В.

Задание к практическому занятию №1 на 05.11.21 (7)

События для студентов

- Задать мне вопрос
- Мое расписание на II семестр 2023-2024 уч.года
- Как создать Опрос

Скрыто от студентов

Редактировать

Редактировать

Редактировать

Добавлено: Опрос по теме №3

ВНЕШНЯЯ НОВОСТНАЯ ЛЕНТА

Добавить элемент или ресурс

Альтернативные средства коммуникации сурдопедагога/логопеда

Редактировать

- презентация
- пример кластера
- лекция
- тест по дисциплине
- обсуждение практических материалов
- по теме №3

Добавить элемент или ресурс

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

Большанина Людмила Васильевна

## Большанина Людмила Васильевна

В начало ▶ Мои курсы ▶ Большанина Л.В. ▶ Альтернативные средства коммуникации сурдопедагога... ▶ книги, учебники, литература

НАВИГАЦИЯ

В начало

- Личный кабинет
- Страницы сайта
- Мои курсы
  - Большанина Л.В.
    - Участники
    - Значки
    - Компетенции
    - Оценки
    - Альтернативные средства коммуникации

### книги, учебники, литература

- Альтернативная коммуникация для детей с ОВЗ.pdf
- Леонгард обучение детей с ОВЗ в условиях инклюзии.pdf

Скачать папку

Редактировать

← по теме №3

Перейти на...

тема 1\_08.02.22 (скрытый) ▶

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

Большанина Людмила Васильевна

## Большанина Людмила Васильевна

В начало ▶ Мои курсы ▶ Большанина Л.В. ▶ Альтернативные средства коммуникации сурдопедагога... ▶ видеоматериал

НАВИГАЦИЯ

В начало

- Личный кабинет
- Страницы сайта
- Мои курсы
  - Большанина Л.В.
    - Участники
    - Значки
    - Компетенции
    - Оценки

### видеоматериал

- Коммуникация, жесты.mp4
- песня, которой неслышно.mp4

Скачать папку

Редактировать

Коммуникативные компетентностно-ориентированные задачи (кейс-технология)

### Кейсовое задание 1

Опишите метод целых слов обучения глобальному чтению детей с ОВЗ?

Критерии оценивания задания:

**Метод целых слов** На карточках размером в четверть листа А4 пишутся короткие слова, обозначающие хорошо известные ребенку предметы, например, ДОМ, ЖУК, МЯЧ, ЁЛКА, БАНТ, ЯЩИК, КОТ, СОК, ШАР, ЧАЙ, ФЛАГ, ХЛЕБ. Ребенок должен научиться узнавать слова целиком, «читать» их как иероглиф, не вычлняя отдельные буквы. На оборотной стороне карточки помещается рисунок. Во время одного занятия ребенок получает не больше трех слов-карточек, слова на которых начинаются с разных букв. Желательно также сделать несколько карточек с именами близких ребенку людей, кличками домашних животных. Написание своего имени дети обычно также читают глобально.

**Первый этап обучения.** Ребенку прочитывают слово, написанное на карточке, и предлагают запомнить его написание без опоры на подсказку.

**Второй этап.** Когда ребенок будет хорошо ориентироваться во всех карточках (приблизительно 50) и безошибочно читать то, что на них написано, можно переходить ко второму этапу. На втором этапе все слова постепенно разрезаются на слоги или на склады и уже из них собираются слова.

**Третий этап.** На третьем этапе все слова разрезаются на отдельные буквы, и ребенок учится складывать из них слова. Параллельно можно приступать к чтению букваря. И тут выбор за педагогом и родителями. Это может быть и букварь Н.С. Жуковой, и букварь Олеси Жуковой или «Занимательный букварь» Т.С. Резниченко, букварь Т.А. Ткаченко и т.

### Кейсовое задание 2

- Представьте собственный пример небольшого стихотворения в символах на усвоение основного словаря.

- Представьте собственный пример расписания коррекционного занятия.

**Правильные ответ / критерии оценивания кейсового задания:**



### Кейсовое задание 3

Предложите различные виды работ при обучении глобальному чтению для детей дошкольного возраста с ОВЗ.

**Правильные ответ / критерии оценивания кейсового задания:**

*1. Чтение автоматизированных энграмм* (имя ребёнка, имена его близких, клички домашних животных).

Для обучения глобальному чтению можно использовать самодельные книжки или так называемые простые коммуникативные альбомы с картинками и подписями к ним. Сначала они составляются без учёта определённой темы и содержат тот материал, который чаще всего встречается ребёнку в жизненной ситуации. Удобно использовать семейный фотоальбом как дидактический материал, снабдив его соответствующими печатными надписями. Надписи дублируются на отдельных карточках, и ребёнок учится подбирать одинаковые слова. Затем подписи к фотографиям или рисункам в альбоме закрываются, и от ребёнка требуется по памяти «узнать» необходимую надпись на карточке и положить её к рисунку. Закрытое слово открывается и сличается с выбранной подписью. По мере накопления словаря к картинкам даются двух-, трёхсловные подписи (например, «Вот мама Ира», «Это папа Юра»).

При работе с книжками-самоделками используется несколько вариантов работы:

- Поручения: дай, покажи, найди, соотнеси.
- Демонстрация действия, изображённого на картинке, посредством использования жеста.
- Закрепление речевого материала дома.

Таким образом, ребёнок сопряжённо проговаривает и накапливает пассивный словарь в форме глобального чтения, который позже перейдёт в активный.

*2. Чтение слов.*

Подбираются картинки по всем основным лексическим темам (игрушки, посуда, мебель, транспорт, домашние и дикие животные, птицы, насекомые, овощи, фрукты, одежда, продукты, цветы) и снабжаются подписями.

Хорошо начать с темы «Игрушки». Сначала берём две таблички с различными по написанию словами (например, «кукла» и «мяч»). Нельзя брать слова, похожие по написанию (например, «мишка», «машина»).

Таблички к игрушкам или к картинкам мы начинаем подкладывать сами, говоря, что на них написано. Затем предлагаем ребёнку положить табличку к нужной картинке или игрушке самостоятельно. После запоминания двух табличек начинаем постепенно добавлять следующие. Порядок введения новых лексических тем произволен, так как в основном мы ориентируемся на интерес ребёнка.

*3. Чтение письменных инструкций.*

Составляются предложения, в которых используются разные существительные, и один и тот же глагол.

Тематика предложений:

- Схема тела («Покажи нос», «Покажи глаза», «Покажи руки» и так далее — здесь удобно работать перед зеркалом).

- План комнаты («Подойди к двери», «Подойди к окну», «Подойди к шкафу» и так далее).

Предъявляя карточки, обращаем внимание ребёнка на различное написание вторых слов в предложениях.

*4. Чтение предложений.*

Составляются предложения к серии сюжетных картинок, на которых одно действующее лицо выполняет разные действия (Кошка сидит. Кошка спит. Кошка бежит. Кошка ест). Можно использовать таблички при изучении цветов, при определении величины, количества.

**Кейсовое задание 4**

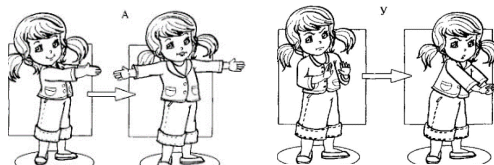
Каковы требования к символам системы поддерживающей коммуникации?

Критерии оценивания задания:

- Жесты должны быть легко выполняемыми, простыми, чтобы по возможности можно было догадаться об их значении.
- Картинки должны быть яркими, привлекательными, быть удобными для манипуляций с ними (приклеивать-отклеивать, опускать в ящик — доставать из ящика).
- Лица и предметы, изображённые на фотографиях, должны быть знакомы ребёнку.
- Предметы и игрушки должны быть яркими и интересными ребёнку.
- Слово должно быть написано специальным простым шрифтом.
- Поза для жестов: напротив, на уровне глаз, дающая возможность ассистенту помочь сзади сделать жест.

**Кейсовое задание 5**

В слухоречевой реабилитации детей с ОВЗ используются различные методы и приемы обучения. Определите и назовите представленный ниже прием.



Критерии оценивания задания:

Содержание верного ответа и указания к оцениванию (допускаются иные формулировки ответа, не искажающие его смысла)	Балл
Правильный ответ: фонетическая ритмика	1
Ответ неверный	0
Максимальный балл	1

**Кейсовое задание 6**

3-ий этап реабилитации детей после КИ: *Обучение связной речи.*

В основе цепного типа текста лежит структурно-семантическая организация предложений. Смысловая структура цепного рассказа изображается в виде графической схемы. Составьте рассказ, используя представленную ниже графическую схему, для работы с ребенком с КИ 5-7 лет.

Диагностические таблицы педагогического исследования (на начальном этапе)

Таблица 1 – Мотивация студентов-дефектологов к межличностной коммуникации на начальном этапе исследования

Показатели	Значение, %
1. Ориентация на принятие партнера	54,3
2. Ориентация на адекватность восприятия и понимание партнера	27,4
3. Ориентация на достижение компромисса	18,3

Таблица 2 – Показатели уровня общительности студентов-дефектологов на начальном этапе педагогического исследования

Показатели	Значение (%)
1. Некоммуникабельный	10,8%
2. Замкнутый, неразговорчивый	15,7 %
3. Общительный, не уверен в незнакомой ситуации	50%
4. Межличностная коммуникация и взаимодействие	15,7%
5. Весьма общительный	7,8%
6. Общительность «бьет» ключом	0
7. Общительность носит «болезненный» характер	0

Таблица 3 – Тактика поведения студентов-дефектологов в конфликтных ситуациях общения на начальном этапе исследования

Показатели	Значение, %
1. Приспособление	27,5
2. Избегание	12,5
3. Компромисс	37,6
4. Сотрудничество	11
5. Соперничество	11,4

Таблица 4 – Коммуникативный контроль (самоконтроль) студентов-дефектологов на начальном этапе исследования

Уровни	Значение, %
высокий	23,6
средний	38,2
низкий	38,2

Таблица 5 – Обобщенные результаты уровней сформированности опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов на начальном этапе педагогического исследования

Критерии комму- никативного пове- дения	Уровни коммуника- тивного поведения	Количество испытуемых в % к общему числу			
		логопеды		сурдопедагоги	
		%	80чел	%	40чел
Мотивационный	перспективный	15	12	22,5	9
	допустимый	30	24	30	12
	пороговый	55	44	47,5	19
Когнитивный	перспективный	20	16	25	10
	допустимый	32,5	26	32,5	13
	пороговый	47,5	38	42,5	17
Деятельностный	перспективный	12,5	10	20	8
	допустимый	27,5	22	27,5	11
	пороговый	60	48	52,5	21



## Текстовые материалы педагогического исследования

Таблица 1 – Тестовая карта коммуникативной деятельности педагога

1. Доброжелательность	7	6	5	4	3	2	1	Недоброжелательность
2. Заинтересованность	7	6	5	4	3	2	1	Безразличие
3. Поощрение инициативы	7	6	5	4	3	2	1	Подавление инициативы
4. Открытость (свободное выражение чувств, отсутствие «маски»)	7	6	5	4	3	2	1	Закрытость (стремление держаться за социальную роль, тревога за свой престиж, боязнь недостатков)
5. Активность (все время в общении, держит учащихся в «тонусе»)	7	6	5	4	3	2	1	Пассивность (не управляет процессом общения, пускает его на самотек)
6. Гибкость (легко схватывает и разрешает возникающие проблемы, конфликты)	7	6	5	4	3	2	1	Жесткость (не замечает изменений в настроении аудитории, настроен на себя)
7. Дифференцированность в общении (индивидуальный подход)	7	6	5	4	3	2	1	Отсутствие дифференцированности в общении (нет индивидуального подхода к обучаемым)

Таблица 2 – Предложения для оценки самоконтроля в общении

№	Предложения, описывающие реакции на некоторые ситуации
1	Мне кажется трудным искусство подражать привычкам других людей
2	Я бы, пожалуй, мог свалить дурака, чтобы привлечь внимание или позабавить окружающих
3	Из меня мог бы выйти неплохой актер
4	Другим людям иногда кажется, что я переживаю что-то более глубоко, чем это есть на самом деле
5	В компании я редко оказываюсь в центре внимания
6	Я могу отстаивать только то, в чем я искренне убежден
7	Я не всегда такой, каким кажусь
8	Я могу быть дружелюбным с людьми, которых я не выношу
9	Чтобы преуспеть в делах и в отношениях с людьми, я стараюсь быть таким, каким меня ожидают видеть
10	В разных ситуациях и в общении с разными людьми я часто веду себя совершенно по-разному


Таблица 3 – Перечень формируемых компетенций

ПК-1	способен реализовывать программы коррекции нарушений развития, образования, психолого-педагогической реабилитации и социальной адаптации лиц с ОВЗ в образовательных организациях, а также в организациях здравоохранения и социальной защиты
------	---

ПК-2	способен характеризовать актуальные проблемы профессиональной деятельности, проектировать пути их решения и анализировать полученные результаты
ПК-3	способен планировать педагогическую деятельность, выбирать и использовать методическое и техническое обеспечение для реализации образовательных и/или реабилитационных программ.
ПК-4	способен организовать коррекционно-развивающую образовательную среду, отвечающую особым образовательным потребностям обучающихся с ОВЗ, требованиям безопасности и охраны здоровья обучающихся.
ПК-5	способен к реализации просветительских программ, способствующих формированию в обществе здорового образа жизни и толерантного отношения к лицам с ОВЗ

Таблица 4 – Темы научных работ для участия в конференциях

№	Темы докладов
1.	Феномен школьной тревожности и его взаимосвязь с учебной мотивацией у детей
2.	Речевое развитие детей в условиях специального (коррекционного) образовательного учреждения
3.	Сенсорное развитие детей раннего возраста с нарушением слуха
4.	Формирование стереотипов и предрассудков детском возрасте
5.	Профессиональная компетентность сурдопедагога как условие успешного обучения ребенка с нарушенным слухом
6.	Проблемы трудоустройства выпускников высших учебных заведений с ограниченными возможностями здоровья
7.	Повышение коммуникативной компетентности педагога в профессиональной деятельности
8.	Использование нормативной терминологии в системе инклюзивного образования
9.	Развитие слухоречевой памяти у детей с кохлеарными имплантами
10.	Развитие коммуникативных умений у детей с ОВЗ в образовательном процессе

	МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
	ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**ПРОГРАММА ПРАКТИКИ**  
**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ: УЧИТЕЛЬ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ**  
**В СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

Направление подготовки:

Направленность: 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование

Профиль: Сурдопедагогика

Уровень высшего образования: бакалавриат

Форма обучения: очная

## 1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

**1.1. Цель практики:** подготовка студентов к сурдопедагогической деятельности, к выполнению профессиональных функций учителя начальных классов и учителя-дефектолога по развитию слуха и формированию произношения у детей с нарушением слуха (глухих) в условиях коррекционно-образовательной организации.

### 1.2. Общие сведения

Вид практики: производственная.

Тип практики: педагогическая.

Форма проведения: дискретная (концентрированная)

Способ проведения: стационарная, выездная.

**Место практики в структуре образовательной программы:** Практика относится к вариативной части блока 2 «Практики» учебного плана образовательной программы, реализуется в 7 семестре.

Общая трудоемкость практики составляет 3 ЗЕ, 2 недели, 108 часов (4 часа контактная работа, 104 часа – самостоятельная).

Трудоемкость одной недели практики составляет 1,5 зачетные единицы.

### 1.3. Планируемые результаты обучения

Практика направлена на формирование компетенций и результатов обучения, представленных в таблице 1.

*Таблица 1*

## Перечень планируемых результатов обучения

ПК-1 Способен реализовывать программы коррекции нарушений развития, образования, психолого-педагогической реабилитации и социальной адаптации лиц с ОВЗ в образовательных организациях, а также в организациях здравоохранения и социальной защиты
--

ПК-2 Способен характеризовать актуальные проблемы профессиональной деятельности, проектировать пути их решения и анализировать полученные результаты
ПК-3 Способен планировать педагогическую деятельность, выбирать и использовать методическое и техническое обеспечение для реализации образовательных и/ или реабилитационных программ.
ПК-4 Способен организовать коррекционно-развивающую образовательную среду, отвечающую особым образовательным потребностям обучающихся с ОВЗ, требованиям безопасности и охраны здоровья обучающихся.
ПК-5 Способен к реализации просветительских программ, способствующих формированию в обществе здорового образа жизни и толерантного отношения к лицам с ОВЗ
ПК-6 Способен проводить психолого-педагогическое изучение особенностей психофизического развития, образовательных возможностей, потребностей и достижений лиц с ОВЗ
ПК-7 Способен осуществлять консультирование и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ, членов их семей и представителей заинтересованного окружения по вопросам образования, развития, семейного воспитания и социальной адаптации

## 2. СОДЕРЖАНИЕ ПРАКТИКИ

### 2.1 Этапы практики, виды контактной, самостоятельной работы и трудоемкость

Таблица 2. Технологическая карта контактной работы обучающихся

№ п/п	Этапы практики	Виды контактной работы обучающихся	Трудоемкость (в часах)
1.	Организационный	Участие в работе установочной конференции, распределение и получение задания на практику, консультирование, проведение инструктажа по технике безопасности.	1 ч.
2.	Основной	Интерактивный практикум «Развитие словесной речи детей с нарушенным слухом»	2 ч.
3.	Заключительный	Итоговая конференция: -подведение итогов практики, презентация результатов деятельности.	1 ч.
Итого			4 ч.

Таблица 3. Технологическая карта самостоятельной работы обучающихся

№ п/п	Этапы практики	Виды самостоятельной работы обучающихся	Трудоемкость (в часах)
1	Этап I. Ориентировочный	Установочная конференция, инструктаж по технике безопасности.	2
2	Этап II. Основной этап практики	Профессиональная работа в базовом коррекционно-образовательном учреждении.	98
3	Этап III. Заключительный	Обобщение результатов практики, осуществляется окончательное оформление документации учебной практики и завершается составлением отчета. Проводится итоговая конференция.	4
Итого			104

## 2.2 Индивидуальные задания для обучающихся

Индивидуальные задания по практике разработаны на основе формируемых компетенций и включают следующие задания:

1. Знакомство с организацией образовательного процесса в коррекционно-общеобразовательном учреждении, нормативно-правовой документацией, регламентирующей работу учителя начальных классов и учителя-дефектолога.
2. Знакомство с системой работы учителя начальных классов и учителя-дефектолога базового учреждения, посещение общеобразовательных уроков и уроков учителя-дефектолога.
3. Анализ заполнения и ведения обязательной документации учителя-сурдопедагога; знакомство с диагностическими, дидактическими, наглядно-иллюстративными пособиями кабинета.
4. Посещение и анализ занятий учителя начальных классов и учителя-дефектолога.
5. Анализ методической литературы и выбор диагностической методики для обследования произносительной стороны речи детей с нарушениями слуха;
6. Подбор, изготовление наглядно-иллюстративного диагностического материала.
7. Составление педагогической характеристики на одного учащегося.
8. Разработать и провести индивидуальное занятие по РСВ и ФП.
9. Разработать и провести фронтальное занятие по РСВ и ФП.
10. Разработать альбом по произношению звука (согласовывается с учителем-дефектологом)
11. Обследование речи и заполнение речевой карты на одного ученика.
12. Познакомиться и заполнить индивидуальные карты развития ребёнка с ООП (особыми образовательными потребностями).
13. Анализ аудиограммы одного ученика.
14. Составить конспект родительского собрания (согласовывается с учителем начальных классов) с обсуждением специфики обучения и воспитания детей с нарушениями слуха.

### Специальное индивидуальное учебное задание для студента-практиканта

1. Подготовить адаптированную книжку для детей младшего школьного возраста с нарушением слуха по теме "время года – осень"
2. Представить бланки для обследования слуха с ИСА и без ИСА: по спискам слов Леонгард
3. Подготовить комплекс упражнений для развития мелкой моторики детей школьного возраста с нарушением слуха
4. Подготовить иллюстративный материал и словарь к теме "школьные принадлежности" для детей младшего школьного возраста с нарушением слуха
5. Заполнить таблицу «Карта произношения ученика»
6. Разработать перспективное планирование по проведению фронтальных занятий по РСВ на четверть в 1 классе.
7. Разработать программу родительского собрания в 3 классе (тема собрания утверждается совместно с учителем начальных классов).
8. Познакомьтесь с примерным расписанием внеклассной работы для третьего класса школы слабослышащих и составьте свое расписание занятий вне класса на неделю для 2 класса.

9. Разработайте примерный перспективный план воспитательной работы 1 класса на четверть. В план включите следующие разделы: 1) характеристика класса; 2) организационная работа; 3) содержание воспитательной работы; 4) работа с родителями.

10. Подготовить стендовую консультацию для родителей: "Как организовать предметно-развивающую среду для ребёнка младшего школьного возраста с нарушением слуха дома".

11. Подготовить стендовую консультацию для родителей: "Уголок здоровья".

#### 4. Распределенные информационные технологии

Группа	Наименование
Система видеоконференцсвязи	Lifesize
	BigBlueButton
Библиотеки и образовательные ресурсы (в том числе персональные сайты преподавателей НГПУ)	Электронная библиотека НГПУ <a href="http://lib.nspu.ru">http://lib.nspu.ru</a>

#### 6. Оценочные материалы для промежуточной аттестации

седьмой семестр (зачет)
<b>Код компетенции: ПК-1</b>
1. Описать и проанализировать результаты диагностического обследования детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха.
<b>Код компетенции: ПК-3</b>
1. Перечислить основные элементы методического обеспечения образовательного и коррекционно-развивающего процесса с участием обучающихся с нарушениями слуха
<b>Код компетенции: ПК-4</b>
1. Рассказать, какие нормативно-правовые документы, научно-практические рекомендации необходимы для проектирования и разработки программно-методического обеспечения программ коррекционно-педагогической помощи лицам с нарушениями слуха
<b>Код компетенции: ПК-5</b>
11. Перечислить способы охраны жизни и здоровья, техники безопасности обучающихся в учебно-воспитательном процессе; 2. Какие современные здоровьесберегающие технологии образования используются в работе с лицами с нарушениями слуха.
<b>Код компетенции: ПК-6</b>
1. Перечислить особенности воспитания и обучения детей с нарушениями слуха 2. Обосновать специфику коррекционной работы в образовательных учреждениях для детей с нарушением слуха 3. Проанализировать технологию диагностики нарушений слуха и речи у детей с нарушением слуха
<b>Код компетенции: ПК-7</b>
1. Представить конспект консультации родителей и членов семьи ребенка с нарушением слуха по вопросам образования, развития, семейного воспитания и социальной адаптации данной категории детей 2. Составить конспект родительского собрания с обсуждением специфики обучения и воспитания детей с нарушениями слуха.

Оценочные средства (ФОСы) по педагогической практике  
 «Учитель начальных классов и учитель-дефектолог в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях»

**ПК-1 Способен реализовывать программы коррекции нарушений развития, образования, психолого-педагогической реабилитации и социальной адаптации лиц с ОВЗ в образовательных организациях, а также в организациях здравоохранения и социальной защиты**

**Кейсовое задание 1**

На рисунке представлена страница учебника «Русский язык. 1 класс» для учащихся с нарушением слуха. Укажите требования к учебникам для обучающихся с нарушением слуха, которые реализованы на представленной странице учебника:

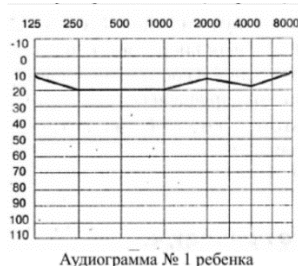


**Критерии оценивания кейсового задания 1:**

Описание (допускаются иные формулировки ответа, не искажающие его смысла)	Балл
Правильный ответ: коммуникативная направленность заданий. Задания и упражнения на развитие навыков предметно-практической деятельности	1
Неверный ответ	0
Максимальный балл	1

**Кейсовое задание 2**

На примере представленной аудиограммы сделайте вывод, кому она принадлежит: нормальнослышащему, глухому или слабослышащему ребенку. Поясните свой ответ.



Аудиограмма № 1 ребенка

**Критерии оценивания кейсового задания 2:**

Содержание верного ответа и указания к оцениванию (допускаются иные формулировки ответа, не искажающие его смысла)	Балл
Аудиограмма № 1 ребенка с нормальным слухом	1

Ответ неверный	0
Максимальный балл	1

**ПК-2 Способен характеризовать актуальные проблемы профессиональной деятельности, проектировать пути их решения и анализировать полученные результаты**

**Кейсовое задание 1**

Ознакомьтесь с фрагментом заключения психолого-педагогической диагностики ребенка и определите к какому специалисту рекомендовано обратиться родителям за консультацией:

«В ходе обследования слуховой восприятия ребенок не мог определить направление звучащего предмета, не во всех случаях оборачивался на громкий звук. Ребенок использует в речи отдельные слова с искажением звуко-слоговой структуры. При обращении к нему внимательно смотрит в лицо, больше ориентируется на жесты специалиста».

- 1) невропатолог;
- 2) окулист;
- 3) психиатр;
- 4) сурдолог.

Критерии оценивания кейсового задания 1:

Содержание верного ответа и указания к оцениванию (допускаются иные формулировки ответа, не искажающие его смысла)	Балл
Правильный ответ: сурдолог	1
Максимальный балл	1

**Кейсовое задание 2**

На уроке ППО на этапе контроля и оценки, специально выбранная группа учеников (3 человека) оценивала поделки своих одноклассников и, если находила недостатки в качестве, возвращала их на переделку. Так, при изготовлении игольниц из поролона к празднику 8 марта (1-й класс) группа «контролёров» забраковала 2 изделия из 7. На предложение учителя оставить всё как есть, «контролёры» возразили. Как должны поступить «контролёры» в данной ситуации? Обоснуйте свой ответ.

Критерии оценивания кейсового задания 2:

Содержание верного ответа и указания к оцениванию (допускаются иные формулировки ответа, не искажающие его смысла)	Балл
В основу эстетической оценки изделия в данном случае должен быть положен мотивационный критерий. Это подарок мамам и поэтому каждая работа должна быть красивой и аккуратной. Необходимо доработать изделие во II половину дня с воспитателем (во внеурочной деятельности).	1
Неверный ответ, нет обоснования	0
Максимальный балл	1

**ПК-3 Способен планировать педагогическую деятельность, выбирать и использовать методическое и техническое обеспечение для реализации образовательных и/ или реабилитационных программ**

**Кейсовое задание 1**

Представлен фрагмент фронтального урока по развитию речи в 1 классе для слабослышащих школьников. Распределите представленные задачи урока по категориям (образовательные, развивающие, воспитательные, коррекционные).

<b>Тема:</b> Составление предложений по картинке «На даче»
--



**Цель:** Закрепление умения использовать предлоги «под» и «около» в предложениях.

**Задачи:**

1. Составлять предложения по картинке с помощью вопросов.
2. Отвечать на вопросы по опорным словам.
3. Развивать когнитивный процессы.
4. Воспитывать самоконтроль в произношении слов.
5. Расширять словарный запас по теме, усовершенствовать и корректировать навыки диктирования и проговаривания слов.

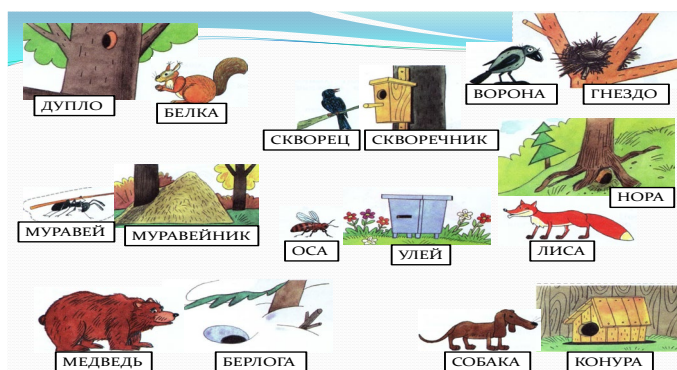
**Критерии оценивания кейсового задания 1:**

Содержание верного ответа и указания к оцениванию	Балл
Правильный ответ: Образовательные задачи: 1 и 2 Развивающая задача: 3 Воспитательная задача: 4 Коррекционная задача: 5	2
Частично правильный ответ	1
Неверный ответ	0
Максимальный балл	2

**ПК-4 Способен организовать коррекционно-развивающую образовательную среду, отвечающую особым образовательным потребностям обучающихся с ОВЗ, требованиям безопасности и охраны здоровья обучающихся**

**Кейсовое задание 1**

Рассмотрите рисунок. Используя раздел программы «Предметно-практическое обучение», назовите виды деятельности и темы, при изучении которых младшими глухими школьниками может быть использован (полностью или частично) подобный наглядный материал. Обоснуйте ответ.



**Критерии оценивания кейсового задания 1:**

Содержание верного ответа и указания к оцениванию	Балл
Виды деятельности: лепка, рисование, аппликация Темы: Жилища животных (насекомых, птиц).	2
Названы только виды (темы) деятельности ППО	1
Ответ неверный	0
Максимальный балл	2

**Кейсовое задание 2**

Обследование произносительной стороны речи у ребенка с нарушенным слухом в образовательной организации проводится осенью и весной. Назовите какие компоненты произносительной стороны речи обследуются.

Критерии оценивания задания 2:

Содержание верного ответа и указания к оцениванию	Балл
Правильно названы все компоненты произносительной стороны речи (голос, речевое дыхание, произнесение слов и фраз, соблюдение правил орфоэпии при их произнесении)	2
Частично названы компоненты произносительной стороны речи (1-3)	1
Ответ неверный	0
Максимальный балл	2

### ПК-5 Способен к реализации просветительских программ, способствующих формированию в обществе здорового образа жизни и толерантного отношения к лицам с ОВЗ

#### Кейсовое задание 1

Саше 5 лет, у него нарушение слуха (глухота). Ребенок проживает с матерью, отцом и старшим братом в благоустроенной двухкомнатной квартире. Есть все необходимое для жизни и развития ребенка - рабочее место для занятий, развивающие игрушки, большая детская библиотека. Родители считают, что главной заботой в отношении ребенка должно быть лечение и обустройство быта исходя из особенностей дефекта ребенка. В детский сад Саша не ходит, со специалистами не занимается. По мнению родителей, в данный момент ребенку достаточно общения с ними, не следует «афишировать больного ребенка на людях».

Определите основную проблему. Укажите возможные формы работы с данной семьей.

Критерии оценивания кейсового задания 1:

Содержание верного ответа и указания к оцениванию (допускаются иные формулировки ответа, не искажающие его смысла)	Балл
Правильный ответ: основная проблема в возможном развитии социальной депривации, нарушении коммуникации ребенка, риске развития вторичных и третичных дефектов при отсутствии коррекционного сопровождения. Формы работы - консультирование специалистами (разного профиля) и психодиагностика развития ребенка	2
Названа только одна форма работы с семьей	1
Ответ неверный	0
Максимальный балл	2

#### Кейсовое задание 2

Фрагмент какого документа изображен на рисунке.

31.7.1.2. Обучение произношению направлено на развитие внятной, членораздельной речи, приближающейся к естественному звучанию. Развитие у глухих внятной, достаточно естественной речи необходимо для осуществления устной коммуникации с окружающими. Достижение максимальной членораздельности речи, возможно, полнее отображающей фонетическую систему языка, важно для реализации устной речью роли носителя языка, инструмента мышления.¶

В процессе обучения произношению реализуются аналитико-синтетический, концентрический, полисенсорный метод. Большое значение придается выработке у обучающихся соответствующих слуховых дифференцировок (при использовании звукоусиливающей аппаратуры); в процессе обучения произношению применяются специальные компьютерные программы, визуальные приборы. В ходе всего образовательно-коррекционного процесса используется фонетическая ритмика - методический прием обучения произношению, базирующийся на взаимодействии речевых движений, развивающегося слухового восприятия и различных движений тела, рук, ног, соответствующих по характеру обрабатываемому элементу речи и способствующих достижению планируемых результатов.¶

## Критерии оценивания кейсового задания 2:

Содержание верного ответа и указания к оцениванию (допускаются иные формулировки ответа, не искажающие его смысла)	Балл
Правильный ответ: ФАОП НОО для глухих обучающихся	1
Неверный ответ,	0
Максимальный балл	1

### ПК-6 Способен проводить психолого-педагогическое изучение особенностей психофизического развития, образовательных возможностей, потребностей и достижений лиц с ОВЗ

#### Кейсовое задание 1

На занятии по обучению произношению учитель-дефектолог (сурдопедагог) использует различные способы постановки (коррекции) произносительных навыков у ребенка с нарушенным слухом. Назовите их.

## Критерии оценивания кейсового задания 1:

Содержание верного ответа и указания к оцениванию (допускаются иные формулировки ответа, не искажающие его смысла)	Балл
Правильно названы три способа постановки (коррекции) произносительных навыков (иммитативный (по подражанию), механический, смешанный)	3
Указаны 2 способа постановки (коррекции) произносительных навыков	2
Указаны 1 способ постановки (коррекции) произносительных навыков	1
Максимальный балл	3

#### Кейсовое задание 2

А. П. поступила в первый класс 1 сентября 2022 года. По заключению ТПМПК рекомендовано обучение в образовательной организации по АООП НОО для слабослышащих и позднооглохших обучающихся (вариант 2.2) с 2022- 2023 учебный год. До поступления в школу посещала д/сад.

АООП 1 класса для слабослышащих и позднооглохших обучающихся усваивает. На уроках достаточно быстро сосредоточивает свое внимание на изучаемом материале, активно отвечает на уроках.

Владеет счетом в пределах 20, соотносит цифру и количество. Различает основные геометрические фигуры. Задачи решает без направляющей помощи.

Пишет аккуратно. Хорошо коммуницирует с одноклассниками, общается с помощью жестов и устной речью.

По результатам сурдопедагогического обследования слуховая функция соответствует первой фазе и характеризуется наличием реакции на слово, фразу, появление дифференцированного слухового образа. Данной фазе соответствуют замены случайного характера. Речь, как средство общения сформирована. Отмечается третий уровень речевого развития. Обращенную речь понимает. С окружающими общается жестами и устной речью...

Фрагмент какого документа представлен, назовите.

## Критерии оценивания кейсового задания 2:

Содержание верного ответа и указания к оцениванию (допускаются иные формулировки ответа, не искажающие его смысла)	Балл
Правильный ответ: психолого-педагогическая характеристика ученика	1
Неверный ответ	0

Максимальный балл

1

**ПК-7 Способен осуществлять консультирование и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ, членов их семей и представителей заинтересованного окружения по вопросам образования, развития, семейного воспитания и социальной адаптации**

### Кейсовое задание 1

Вам предстоит провести консультирование родителей слабослышащих детей на тему «Создание слухоречевой среды дома». Составьте тезисный план консультации.

Критерии оценивания кейсового задания 2:

Содержание верного ответа и указания к оцениванию (допускаются иные формулировки ответа, не искажающие его смысла)	Балл
Логичность и последовательность изложения	1
Соответствие содержания тезисного плана консультации теме консультации и особенностям детей с нарушенным слухом	1
Максимальный балл	2

### Кейсовое задание 2

Учитель-дефектолог (сурдопедагог) отрабатывает на индивидуальном и занятии у ребенка с нарушенным слухом умение отвечать на вопрос полным ответом. Почему сурдопедагог дает родителям ребенка и учителям аналогичное задание?

Критерии оценивания кейсового задания 2:

Содержание верного ответа и указания к оцениванию (допускаются иные формулировки ответа, не искажающие его смысла)	Балл
Правильный ответ: освоенные ребенком речевые навыки нужно постоянно закреплять в разных жизненных ситуациях, иначе ребенок их утратит.	1
Неверный ответ	0
Максимальный балл	1

Диагностические таблицы педагогического исследования (на заключительном этапе)

Таблица 1 – Параметры мотивации студентов-дефектологов в коммуникативной деятельности

Мотивационный критерий (направленный на общение - личностные качества)		
Показатели/год	2019/20г. (1 год обучения %)	2022/23г. (на момент окончания вуза%)
Ориентация на достижение компромисса в коммуникативной деятельности	18,3	30,4
Ориентация на адекватность понимания и восприятия партнера	27,4	32,2
Ориентация на принятие партнера	54,3	37,4

Таблица 2 – Уровень общительности и стиль общения студентов-дефектологов на начало и конец обучения в вузе

Когнитивный компонент (развитие коммуникативных качеств)			
Показатель	Характеристики	Количество студентов-дефектологов в %	
		2019/20 г. (1-ый год обучения)	2022/23 г. (на момент выпуска из вуза)
Уровень общительности	Некоммуникабельный	10,8	0
	Замкнутый, неразговорчив	15,7	6,8
	Общительный, уверен в незнакомой ситуации	50	56,9
	Межличностная коммуникация и взаимодействие	15,7	23,5
	Весьма общительный	7,8	10,8
	Общительность бьёт «ключом»	0	2
	Общительность носит «болезненный» характер	0	0
Стиль общения	Демократический	21,6	46,1
	Авторитарный	28,4	29,4
	Либеральный	50	24,5

Таблица 3 – Результаты оценивания деятельностного критерия опыта коммуникативного поведения

Деятельностный критерий (инициативное участие в общении)			
Показатель	Характеристики	Количество студентов-дефектологов %	
		2019/20 г. (1-ый год обучения)	2022/23 г. (на момент выпуска из вуза)
Тактика поведения в конфликтных ситуациях	Приспособление	27,5	20,6
	Избегание	12,5	9,5
	Компромисс	37,6	35,3
	Сотрудничество	11	18,2
	Соперничество	11,4	16,4
Самоконтроль в общении	Высокий	23,6	36,6
	Средний	38,2	47,2
	Низкий	38,2	16,2

Таблица 4 – Результаты по формированию опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов на начальном и заключительном этапах педагогического исследования

Критерии опыта коммуникативного поведения	Уровни коммуникативного поведения	Количество испытуемых в % к общему числу							
		Начальный этап				Заключительный этап			
		логопеды		сурдопедагоги		логопеды		сурдопедагоги	
		%	80 чел	%	40 чел	%	80 чел.	%	40 чел.
Мотивационный	перспективный	15	12	22,5	9	20	16	35	14
	допустимый	30	24	30	12	42,5	34	40	16
	пороговый	55	44	47,5	19	37,5	30	25	10
Когнитивный	перспективный	20	16	25	10	22,5	18	37,5	15
	допустимый	32,5	26	32,5	13	45	36	40	16
	пороговый	47,5	38	42,5	17	32,5	26	22,5	9
Деятельностный	перспективный	12,5	10	20	8	30	24	30	12
	допустимый	27,5	22	27,5	11	42,5	34	40	16
	пороговый	60	48	52,5	21	27,5	22	30	12