

**Л.А. ДРУЖИНИНА**

**Л.Б. ОСИПОВА**

**Н.Ю. СТЕПАНОВА**

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ  
У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В КОНТЕКСТЕ  
ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Монография**

**Челябинск  
2024**

Министерство просвещения Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Южно-Уральский государственный  
гуманитарно-педагогический университет»

**Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Н.Ю. Степанова**

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ  
У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В КОНТЕКСТЕ  
ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Челябинск  
2024

УДК 371.9

ББК 74.5

Д - 74

**Дружинина, Л.А.** Формирование коммуникативных умений у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в контексте персонализации образования: монография / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Н.Ю. Степанова; Министерство просвещения РФ, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2024. – 271 с. – ISBN 978-5-907869-03-5. – Текст: непосредственный.

В монографии описаны теоретические подходы к пониманию сущности формирования коммуникативных умений у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья средствами психолого-педагогического сопровождения в контексте персонализации образования; представлены результаты психолого-педагогических исследований, посвященных изучению коммуникативных умений у детей раннего возраста с ОВЗ, состояния готовности специалистов психолого-педагогического сопровождения к работе с детьми данной категории. Результаты исследования, представленные в монографии, могут стать методической базой проектирования и реализации индивидуальных (персонализированных) программ по формированию коммуникативных умений детей раннего возраста с ОВЗ. Изложенные в монографии теоретические обобщения и практические результаты могут быть использованы в процессе профессиональной подготовки студентов по направлениям 44.03.01, 44.04.01 «Педагогическое образование»; 44.03.02, 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование»; 44.03.03, 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»; 37.03.01, 37.04.01 «Психология», 37.05.01 «Клиническая психология».

Монография предназначена для специалистов высшей школы, аспирантов, соискателей, магистрантов, изучающих проблемы воспитания и обучения детей раннего возраста с ОВЗ; будет полезна студентам педагогических вузов, педагогам дошкольных образовательных организаций, а также родителям, воспитывающим детей с ОВЗ.

Рецензенты: Бутенко Н.В., д-р пед. наук, доцент, профессор  
Шереметьева Е.В., канд. пед. наук, доцент

ISBN 978-5-907869-03-5

© Дружинина Л.А., Осипова Л.Б., Степанова Н.Ю., 2024  
© Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2024

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	5
ГЛАВА 1. ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ .....	15
1.1. Феномен коммуникативных умений в контексте основы глобальной компетентности ребёнка.....	15
1.2. Онтогенез коммуникативных умений в раннем возрасте .....	23
1.3. Особенности коммуникативных умений детей с ограниченными возможностями здоровья .....	37
1.4. Теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения процесса формирования коммуникативных умений детей раннего возраста с ОВЗ в обеспечении персонализации их образования.....	44
Выводы по главе 1 .....	58
ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ .....	62
2.1. Методика изучения состояния коммуникативных умений детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.....	62
2.2. Состояние коммуникативных умений детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья (нарушениями зрения).....	68
2.3. Коррекционная работа по формированию коммуникативных умений у детей раннего возраста с ОВЗ средствами психолого-педагогического сопровождения в условиях персонализации образования.....	87

2.4. Содержание персонализированных программ ранней помощи по формированию коммуникативных умений у детей с ОВЗ средствами психолого-педагогического сопровождения в условиях персонализации образования.....	114
2.5. Результаты реализации коррекционной работы по формированию коммуникативных умений детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в процессе психолого-педагогического сопровождения....	151
Выводы по главе 2 .....	155
<b>ГЛАВА 3. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ .....</b>	<b>158</b>
3.1. Профессиональная компетентность специалистов психолого-педагогического сопровождения как условие реализации персонализации образования детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья .....	158
3.2. Состояние профессиональной готовности специалистов образования к реализации персонализации психолого-педагогического сопровождения процесса формирования коммуникативных умений детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья .....	163
3.3. Содержание профессиональных компетенций специалистов психолого-педагогического сопровождения в области реализации персонализации образования (формирование коммуникативных умений) детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья .....	175
Выводы по главе 3 .....	197
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>201</b>
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....</b>	<b>206</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ .....</b>	<b>228</b>

## ВВЕДЕНИЕ

---



Современный этап развития образования характеризуется актуализацией научных идей в области обеспечения равноправия в организации жизнедеятельности лиц с выраженными нарушениями развития наравне со всеми остальными членами общества, их реабилитации средствами образования (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, 2000) и удовлетворения их образовательных потребностей. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ до 2030 г. (2019) ориентирует специалистов психолого-педагогического сопровождения на решение задачи повышения качества образования лиц с ОВЗ и инвалидностью на всех его уровнях.

Сегодня в условиях глобализации внешней среды в научном и педагогическом сообществах широко обсуждаются новые критерии и ориентиры успешности социализации и самоактуализации детей, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в контексте многоуровневой системы образования. При этом развитие ранней помощи детям с ОВЗ рассматривается как базовый структурный компонент образовательной системы, напрямую обуславливающий конечный результат образования (Концепция развития образования..., 2019).

В исследованиях Е.Б. Айвазян (2023), Е.А. Екжановой, Е.А. Стребелевой (2008), С.Б. Лазуренко (2015), Ю.А. Разенковой (2011, 2015) отмечается, что при условии оптимизации системы раннего выявления и оказания комплексной помощи детям с ОВЗ раннего возраста в 35–50 % случаев возможно достижение уровня возрастной нормы, в 50–75 %

возможно предупреждение развития выраженных нарушений развития.

Ранний возраст является одним из важных периодов жизни человека: ребёнок овладевает речью, у него формируются базовые умения взаимодействия с окружающими. Возможность понимать речь и говорить становится для ребёнка раннего возраста важным средством развития. В этом возрасте функции речи расширяются, и она становится средством общения ребёнка не только со взрослым, но и со сверстниками. Коммуникативные умения обеспечивает ребёнку полноценное включение в общение как процесс установления и развития контактов с окружающими, возникающих на основе потребности в совместной деятельности.

В современной социокультурной ситуации социализация ребёнка, формирование его глобальной компетентности в значительной мере опосредуется уровнем овладения им коммуникативными умениями, обеспечивающими эффективность межличностного взаимодействия. Значимость данной проблемы обусловлена тем, что успешность становления человека в обществе, его взаимодействия с окружающими находится в прямой зависимости от уровня освоения им данных умений. Е.М. Алифанова (2001) отмечает, что в процессе жизнедеятельности человек постоянно запрашивает, передаёт и хранит информацию, обменивается ею, т.е. постоянно находится в процессе коммуникации и совершенствует свои коммуникативные умения.

Проблема развития коммуникативных умений у детей раннего возраста с ОВЗ особо актуальна. Дети данной категории испытывают трудности в общении как со взрослыми, так и со сверстниками: не проявляют инициативы в коммуникативных ситуациях, не могут вежливо обратиться с просьбой и правильно ответить на обращение к ним, оказы-

ваются малоспособны к сопереживанию, могут недружелюбно, иногда даже агрессивно относиться к окружающим, некоторые дети совсем отказываются общаться. Низкий уровень сформированности коммуникативных умений у детей раннего возраста приводит к возникновению конфликтных ситуаций, что препятствуют их общению, взаимодействию и сотрудничеству, следовательно, затрудняют процесс позитивной социализации.

Психолого-педагогические аспекты формирования коммуникативных умений с различных позиций изучались в работах П.Я. Гальперина (2007), Д.Б. Эльконина (1995) и др.; В.А. Тищенко (2008), Э.Н. Нигматуллиной, С.К. Савицким, М.Ф. Умаровым, С.Л. Хаустовым (2020) рассмотрены вопросы классификации коммуникативных умений; в работах Э.Ф. Вертяковой, С.В. Гавриш (2003), М.И. Лисиной (1895, 1896, 2009), Е.В. Руденского (2000) и др. представлены материалы, характеризующие особенности развития общения и формирования коммуникативной компетентности детей; Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько (2011), А.В. Мудрик (2001), Е.Г. Савина (2005) рассматривают коммуникативные умения как компонент коммуникативной деятельности и условие успешности взаимодействия ребёнка с социумом; актуальные аспекты формирования коммуникативных умений у детей с нарушениями зрения, интеллекта (в том числе с синдромом Дауна), расстройствами аутистического спектра раскрыты в трудах Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой, Н.Ю. Степановой, В.С. Васильевой (2022), С.Н. Сорокоумовой, Н.Ю. Степановой (2019), О.С. Никольской, Г.В. Никулиной (2004, 2021), А.Г. Фомичевой (2021), М.Е. Баблумовой (2014), О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг (2003), Л.Б. Осиповой, Н.Ю. Степановой (2019) раскрыта роль коммуникативных умений в социализации ребёнка с ОВЗ.

Необходимо подчеркнуть, что имеющиеся исследования посвящены изучению различных аспектов формирования коммуникативных умений у детей с ОВЗ преимущественно дошкольного и школьного возраста. Наряду с этим, остаются недостаточно раскрытыми организационные, содержательные вопросы формирования коммуникативных умений у детей раннего возраста с ОВЗ (группы риска по ОВЗ) как базовой составляющей их глобальной компетентности.

Нормативно-правовые документы в сфере образования, в том числе дошкольного, ориентируют на необходимость обеспечения общекультурного и личностного развития обучающихся с ОВЗ и овладения ими социально-адаптивными навыками, используемыми для решения практико-ориентированных задач. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)) нацеливает на поиск эффективных технологий, средств и форм психологической, педагогической, медицинской и социальной помощи в соответствии с потребностями личности и особенностями развития детей с ОВЗ. В соответствии с законом, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Рос. Федерации от 17.10.13, № 1155. URL: <https://fgos.ru/>) определяет необходимость обеспечения вариативности и разнообразия содержания программ и организационных форм дошкольного образования, исходя из индивидуальных особенностей, особых образовательных потребностей, потенциальных возможностей каждого конкретного ребёнка.

В указанном выше контенте ученые обращаются к персонализации образования как одному из подходов, обеспечивающих становление и самореализацию личности, кон-

структивное взаимодействие ее с социумом и, как следствие, достижение максимально положительного образовательного эффекта (Д.С. Ермаков, П.Н. Кириллов, Н.И. Корякина, С.А. Янкевич, 2020; А.В. Конобеев, Я.А. Юхимук, В.Д. Войцеховская, М. Шчекич, 2020; А.В. Стехов, 2022; Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Н.Ю. Степанова, М.С. Коробинцева, 2023).

Определяющим фактором персонализации образования служит сотрудничество ребёнка и других участников образовательных отношений (А.Г. Асмолов, 2015; Е.И. Казакова, 2009; А.В. Стехов, 2022; Л.Б. Осипова, Н.Ю. Степанова, М.С. Коробинцева, 2023), эффективность которого обеспечивается в процессе психолого-педагогического сопровождения ребёнка и его семьи.

Учитывая, что основополагающим условием качества оказания коррекционно-реабилитационной персонализированной помощи детям раннего возраста с ОВЗ (группы риска по ОВЗ) является систематическое комплексное их сопровождение, актуальными становятся вопросы оптимизации психолого-педагогического сопровождения с целью обеспечения целостности и системности процесса формирования коммуникативных умений у детей данной категории.

Вместе с тем, педагоги и специалисты имеют недостаточный опыт реабилитации данной категории детей средствами образования, что негативно сказывается на их готовности к осуществлению подобной деятельности (Е.В. Самсонова, В.В. Мельникова, 2016). В свете вышесказанного встает вопрос о необходимости расширения сферы профессиональной компетентности педагогов и специалистов психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, обеспечение их профессионального развития и повышения функциональной грамотности в контексте реализации пер-

сонализации психолого-педагогического сопровождения детей с раннего возраста с ОВЗ, в том числе в аспекте формирования у них коммуникативных умений.

Целью нашего исследования стало теоретическое и эмпирическое изучение особенностей коммуникативных умений детей раннего возраста с ОВЗ (группы риска по ОВЗ), определение сущности и содержания психолого-педагогического сопровождения процесса их формирования у детей данной категории.

Для достижения цели исследования был определен ряд задач:

1. Осуществить анализ научной литературы по проблеме исследования и определить сущность психолого-педагогического сопровождения процесса формирования коммуникативных умений детей раннего возраста с ОВЗ в контексте персонализации образования.

2. Изучить специфику коммуникативных умений у детей раннего возраста с ОВЗ.

3. Разработать организационные, содержательные, технологические аспекты формирования коммуникативных умений у детей раннего возраста с ОВЗ (группы риска по ОВЗ) в процессе персонализации психолого-педагогического сопровождения и проверить эффективность их реализации.

4. Изучить состояние профессиональной готовности психологов, дефектологов к реализации персонализации психолого-педагогического сопровождения процесса формирования коммуникативных умений детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья

5. Определить основные группы ключевых профессиональных компетенций, необходимых для осуществления данной деятельности, и их содержания.

Научным полем нашего исследования является определение сущности, особенностей и условий формирования коммуникативных умений в условиях персонализации их психолого-педагогического сопровождения.

Мы предположили, что процесс формирования коммуникативных умений у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья будет эффективным при условиях составления и реализации индивидуальных (персонализированных) программ, содержащих детализированную технологию сопровождения ребёнка в овладении им как речевыми, так и неречевыми (в том числе альтернативными) средствами общения.

Теоретико-методологическую базу исследования составили следующие концепции, подходы, принципы, учения и:

- концепция о социальной обусловленности коммуникативного развития и ведущей роли взрослого в общепсихическом развитии ребёнка (М.И. Лисина, 1985, 1997; Г.В. Никулина, А.Г. Фомичева, 2021);

- концепция генезиса общения М.И. Лисиной (1997, 2009);

- учения о сущности и онтогенеза коммуникативных умений (А.А. Бодалев, 2002; Ю.М. Жуков, 1990; Л.Р. Мунирова, 1993; А.В. Мудрик, 2001; В.А. Тищенко, 2008), в том числе в раннем возрасте (Л.Б. Осипова, Н.Ю. Степанова, 2019; Е.В. Шереметьева, 2019);

- подход к классификации коммуникативных умений как структурного компонента коммуникативной деятельности, общеучебных умений (Л.Р. Мунирова, 1993);

- подходы, рассматривающие коммуникативные умения как основу глобальной компетентности ребёнка (Т.В. Коваль, С.Е. Дюкова, 2019; Е.М. Алифанова, 2019);

– концепции персонализации, в которых рассматриваются основные характеристики и условия персонализации образования (Персонализированное образование., 2021; Н.И. Мироненкова, Е.В. Сусименко, 2021; Н.В. Савина, 2020);

– учения о сущности психолого-педагогического сопровождения как образовательной технологии в отношении обучающихся, в том числе и с ОВЗ, раннего, дошкольного, школьного возраста (Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова, 2002; М.Р. Битянова, 2001; Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, В.С. Цилицкий и др., 2022; Е.И. Казакова, 2009; Ю.А. Разенкова, 2003; Е.А. Чекунова, 2010);

– теоретико-методологические подходы к понятию компетентности педагога, дефектолога и психолога (И.А. Зимняя, 2003; Г.К. Селевко, 2004; А.В. Хуторской, 2003) и психолого-педагогического сопровождения (Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова, 2002; М.Р. Битянова, 2001; О.С. Газман, 2011; Е.И. Казакова, 2009; Л.В. Байбородова, 2015).

Впервые в отечественной специальной педагогике нами исследована специфика коммуникативных умений детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья (нарушениями зрения) и особенности их формирования в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Теоретическая значимость. Определены теоретические подходы к пониманию феномена коммуникативных умений в контексте основы глобальной компетентности ребёнка раннего возраста. Уточнены понятие «коммуникативные умения» применительно к раннему возрасту, «психолого-педагогическое сопровождение» в контексте персонализации образования детей раннего возраста с ОВЗ. Обозначено ресурсное поле психолого-педагогического сопровождения процесса формирования коммуникативных умений у детей

раннего возраста с ОВЗ в контексте персонализации образования. Описаны группы профессиональных компетенций специалистов психолого-педагогического сопровождения в реализации персонализации образования детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, дана их подробная детализация.

Практическая значимость. Разработаны параметры изучения сформированности коммуникативных умений у детей раннего возраста с ОВЗ, представлены структура и содержательные аспекты индивидуальной (персонализированной) программы формирования коммуникативных умений у ребёнка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья. Разработана и апробирована технология психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ в аспекте формирования коммуникативных умений. Результаты исследования могут быть применены при проектировании и реализации содержания психолого-педагогического сопровождения ребёнка раннего возраста с ОВЗ в контексте персонализации образования, индивидуализации (персонализированных) траекторий и программ для детей раннего возраста с ОВЗ (группы риска по ОВЗ) в различных организационных форматах (в условиях дошкольной образовательной организации, групп кратковременного пребывания, лекотеки, тьюторских практик и т.п.), а также в рамках профессиональной подготовки и переподготовки учителей-дефектологов, педагогов-психологов, педагогов службы ранней помощи; педагогами и родителями, воспитывающими детей раннего возраста с ОВЗ.

Для достижения цели исследования были использованы следующие методы:

– Теоретические методы: анализ, рефлексия, обобщение и систематизация.

– Эмпирические методы: динамическое психолого-педагогическое наблюдение за деятельностью ребёнка с целью изучения его коммуникативных умений, метод анкетирования (специалистов сопровождения), формирующий эксперимент.

– Методы обработки и анализа данных: методы количественного и качественного анализа.

Опытно-экспериментальная база исследования: работа выполнена на базе МБОУ «Детский сад № 400 г. Челябинска», МАДОУ «Детский сад № 422 г. Челябинска», МАДОУ «Детский сад № 440 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 62 ребёнка раннего возраста (с двух до трех лет) с ограниченными возможностями здоровья (нарушениями зрения).

В работе приняты следующие термины и сокращения: ОВЗ – ограниченные возможности здоровья; ППС – психолого-педагогическое сопровождение; ППРП ФКУ – персонализированная программа ранней помощи по формированию коммуникативных умений у ребёнка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.

## ГЛАВА 1



### **ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

#### **1.1. Феномен коммуникативных умений в контексте основы глобальной компетентности ребёнка**

Базовым образованием личности, позволяющим ей эффективно взаимодействовать с изменяющимся внешним миром, находить выход из нестандартных учебных и жизненных ситуаций, выстраивать отношения с социумом, является функциональная грамотность (Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова и др., 2018). Задачи формирования функциональной грамотности отражены в ряде федеральных нормативно-правовых документов. В условиях реализации ФГОС дошкольное образование можно рассматривать как базовую составляющую формирования основ функциональной грамотности ребёнка, обеспечивающей его активность и результативность во всех видах деятельности, в том числе общении и социальных отношениях.

Нестабильность условий внешнего мира влечет за собой необходимость расширения представлений об успешности социализации и самореализации детей в настоящем и будущем, что влечет пересмотр взглядов на сущность и структуру функциональной грамотности детей (Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова и др., 2018). Среди актуальных образовательных ориентиров в данном контексте выступает способность «использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных

сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» (Образовательная система., 2003, с. 35).

В структуре функциональной грамотности в настоящее время наряду с компетенциями, связанными с формированием умений, необходимых для конкретной работы (*hard skills*), рассматривают компетенции, обеспечивающие ценностную основу и формирование универсальных навыков (*soft skills*) – глобальные компетенции (Т.В. Коваль, С.Е. Дюкова, 2019). Следовательно, характерным неотъемлемым многоаспектным компонентом функциональной грамотности, направленным на формирование универсальных навыков и обеспечивающим связь между ценностями и восприятием существующей реальности, возможность отвечать на вызов времени, является глобальная компетентность (Т.В. Коваль, С.Е. Дюкова, 2019). Она обеспечивает успешное взаимодействие ребёнка, в том числе с ОБЗ, с социумом в постоянно меняющихся условиях внешней среды. Впервые с определением глобальной компетентности как компонента функциональной грамотности мы встречаемся в исследовании PISA–2018 (PISA 2018 ... URL: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm>).

Содержательно, наряду с математическими, читательскими, естественно-научными, глобальная компетентность включает информационно-коммуникационные и социально-коммуникативные компетенции.

Анализ научных работ по проблеме глобальной компетентности позволил определить сущность социально-коммуникативной компетентности, которая, на наш взгляд, заключается в умении осуществлять межкультурное взаимодействие, понимать и принимать различные суждения и взгляды людей разных культур, уважительно и эффективно взаимодействовать с ними в условиях изменяющегося

окружающего мира, выстраивать алгоритмы коммуникативной деятельности, осуществлять эффективную индивидуальную или групповую деятельность в различных ситуациях для коллективного благополучия, строить социальные отношения исходя из нравственно-этических требований социума, правил партнерства и сотрудничества.

Базовыми составляющими глобальной компетентности, обеспечивающими решение повседневных задач, является коммуникативность и умение взаимодействовать (PISA 2018 ... URL: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm>). Логично, что успешность эффективного функционирования ребёнка в современной социокультурной среде в значительной мере детерминируется уровнем овладения им коммуникативными умениями (Е.М. Алифанова, 2001; Л.Б. Осипова, Н.Ю. Степанова, 2019). Формирование таких умений в контексте глобальной компетентности можно рассматривать как непрерывный процесс и цель обучения в течение всей жизни, начиная с раннего возраста.

На уровне дошкольного образования социально-коммуникативная компетентность как составляющая глобальной компетентности определяется ФГОС ДО. Ориентируясь на данный документ, можно выделить некоторые ее маркеры, обозначенные в образовательной области «социально-коммуникативное развитие» (Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Рос. Федерации от 17.10.13, № 1155. URL: <https://fgos.ru/>):

- усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;
- развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками;

– становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;

– развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и сообществу детей и взрослых.

Успешность овладения ребенком социально-коммуникативными компетенциями находится в прямой зависимости от уровня освоения им коммуникативных умений, которые усваиваются и совершенствуются в разнообразной деятельности в процессе коммуникации (Е.М. Алифанова, 2001).

Согласно определению, представленному в Большом психологическом словаре, коммуникацией является целенаправленный процесс передачи определённого мысленного содержания (В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков, 2009). Для нас важно мнение С.В. Бориснёва (2003), который рассматривает коммуникацию как социально обусловленный процесс трансляции и восприятия информации посредством межличностного и массового общения с применением различных средств коммуникации. Таким образом, автор считает общение важным средством коммуникации.

А.А. Леонтьев (1999) считает, что общение есть «система целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих взаимодействие людей в коллективной деятельности, реализующих общественные и личностные психологические отношения и использующих специфические средства, прежде всего язык» (А.А. Леонтьев, 1999).

В то же время многие исследователи наряду с понятием «общение» используют понятие «коммуникативная деятельность» и, чаще всего, употребляют эти термины как синонимичные. Так, М.И. Лисина (2009), рассматривая обще-

ние в рамках психологической категории, интерпретирует его как деятельность. В основу данного толкования легла теория деятельности, разработанная С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым и их последователями: П.Я. Гальпериним, В.В. Давыдовым, А.В. Запорожцем, Д.Б. Элькониним. В рамках этой теории под деятельностью подразумевается процесс, в основе которого лежит синтез операций и действий. Исходя из этого, понятия «общение» и «коммуникативная деятельность» мы будем рассматривать как тождественные.

Любой вид деятельности, в том числе и коммуникативная, обладает конкретной структурой. Согласно взглядам А.Н. Леонтьева (1999), М.И. Лисиной (2009), одним из ее компонентов являются действия общения, включающие, в свою очередь, ряд операций общения, которые состоят из еще более мелких единиц – средств общения.

Л.Б. Осипова, Н.Ю. Степанова (2019) полагают, что осуществление действий и операций общения с использованием адекватных средств общения в конкретной коммуникативной ситуации – суть коммуникативных навыков человека.

В психолого-педагогической литературе отмечается, что навык, сам по себе, представляет собой деятельность, которая формируется путем многократного повторения и доведения до автоматизма. Под коммуникативным навыком понимается способность человека взаимодействовать с другими людьми, адекватно воспринимать, интерпретировать и правильно передавать полученную информацию (Г.Л. Зайцева, 2000). Другими словами, коммуникативные навыки – это характеристика особенностей человека в коммуникационных процессах, отражающая степень адекватности понимания их интенциональности (основных смысловых доминант) коммуникатора (Т.З. Адамьянц, 2005).

В наиболее широком смысле, коммуникативные навыки – это способность человека к осуществлению коммуникаций, в частности – к общению.

Согласно Л.Р. Мунировой (1993), коммуникативные навыки входят в состав коммуникативных умений, которыми должен обладать любой субъект общения для успешности в коммуникативной деятельности. Коммуникативные умения конкретизируются определенным набором и содержанием коммуникативных навыков.

По мнению О.А. Светляковой (2014), коммуникативные умения – это способность использовать вербальные и невербальные умения для достижения целей коммуникации. Э.Н. Нигматуллина, С.К. Савицкий, М.Ф. Умаров, С.Л. Хаустов (2020) под коммуникативными умениями понимают комплекс осознанных коммуникативных действий, которые основаны на высокой теоретической и практической подготовленности обучающегося, позволяющей творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности.

Мы разделяем мнение Л.Р. Мунировой (1993), что коммуникативные умения являются структурными компонентами коммуникативной деятельности, а также и общеучебных умений. Являясь по своей структуре сложными образованиями, они включают в себя более простые умения; коммуникативные умения по операционному составу имеют навыковую основу.

Рассматривая сущность коммуникативных умений, А.В. Мудрик (2001) выделяет их составляющие: объективное восприятие людей; ориентация в ситуации общения; сотрудничество в различных видах деятельности.

А.А. Бодалев (2002) коммуникативные умения рассматривает в контексте психологической культуры человека.

Выстраивание конструктивного взаимодействия с другими людьми, с позиций ученого, возможно при наличии следующих умений: разбираться в других людях и верно оценивать их психологию; адекватно эмоционально откликаться на их поведение и состояние; выбирать по отношению к собеседникам такой способ обращения, который отвечал бы их индивидуальным особенностям.

Аналогичных взглядов на структуру коммуникативных умений придерживаются отечественные ученые. Так, по мнению Ю.М. Жукова (1990), целесообразно определить 3 группы таких умений: умения, включающие ряд поведенческих навыков; умения, связанные со способностью понимать коммуникативную ситуацию; умения, заключающиеся в способности оценивать свои ресурсы, а также использовать их для решения коммуникативных задач.

А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов, Л.В. Болотник (2007) выделяют следующие группы коммуникативных умений: межличностная коммуникация (умения передавать рациональную и эмоциональную информацию), межличностное взаимодействие (способность к установлению обратной связи), межличностное восприятие (умения воспринимать (слышать) позицию собеседника, а также включаться в общение и организовывать его).

Для нас важна точка зрения В.А. Тищенко (2008), согласно которой комплекс коммуникативных умений целесообразно дифференцировать в три группы: передача, обработка и хранение информации. Среди общих коммуникативных умений автор выделяет ключевые – умения говорения и слушания, выделяя при этом их вербальную и невербальную составляющие.

В рамках нашего исследования мы будем опираться на классификацию коммуникативных умений, предложенную Л.Р. Мунировой (1993):

- группа информационно-коммуникативных умений (умения вступать в процесс общения; умения ориентироваться в партнерах и ситуациях общения; умения соотносить средства вербального и невербального общения);

- группа регулятивно-коммуникативных умений (умения согласовывать свои действия и мнения с потребностями своих партнеров по общению; умения доверять, помогать, поддерживать партнеров по общению; умения применять свои личные умения при решении совместных задач; умения оценивать результаты совместного общения);

- группа аффективно-коммуникативных умений (умения делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнером по общению; умения проявлять сопереживание, отзывчивость, чуткость и заботу к партнеру по общению; умения оценивать эмоциональное поведение друг друга).

Совокупность коммуникативных умений человека, адекватных для определенной социальной среды и включающие в себя знание ограничений и культурных норм в общении, традиций и обычаев, владение этикетом, демонстрацию воспитанности, умелое применение коммуникативных средств, способность устанавливать связь с собеседником, анализировать его сообщения и адекватно на них реагировать составляют его коммуникативную компетентность.

Анализ существующих точек зрения на понятие коммуникативных умений позволяет рассматривать их как основу глобальной компетентности детей, так как большинство из них многофункциональны и служат непременным условием для формирования умений в других сферах.

Коммуникативные умения, начиная формироваться уже в раннем возрасте, обеспечивают развитие способности к решению коммуникативных задач в разнообразных жизненных и социальных ситуациях и успешность существования ребёнка в социокультурном пространстве (Л.Б. Осипова, Н.Ю. Степанова, 2019).

## **1.2. Онтогенез коммуникативных умений в раннем возрасте**

В раннем возрасте происходит становление базовых предпосылок для формирования глобальной компетентности, в частности, – коммуникативных умений как ее базовой составляющей. В исследованиях, посвященных проблеме практического овладения речью как языком, рассматривается роль формирования коммуникативных умений в психическом и личностном развитии детей (Н.Ю. Степанова, Л.Б. Осипова, 2019; Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина, 2018; Л.И. Плаксина, Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, 2021; Е.В. Шереметьева, 2021).

Следует отметить, что коммуникативные умения не являются врожденными, они формируются в процессе партнерского общения в определенных условиях. Общение играет решающую роль в возникновении и развитии речи, в приобретении ребенком новых знаний, умений, в обогащении содержания его сознания, полноценного психического развития (И.Ю. Левченко, С.Н. Сорокоумова, 2012). Коммуникативная ситуация при непосредственном участии взрослых выступает стимулом потребности в общении ребёнка с партнером. В процессе коммуникативного взаимодействия происходит усвоение средств общения, как на уровне их понимания, так и на уровне самостоятельного использования. Применение тех или иных коммуникативных умений опре-

деляется этапом развития детской речи как средством общения.

Элементы коммуникации начинают появляться у ребёнка уже с первых дней жизни: потребность в коммуникации; использование доступных средств коммуникации; выражение социальной функции.

Формирование личности человека происходит в процессе социализации. Необходимой фундаментальной компетенцией для успешного включения в данный процесс является коммуникативная компетенция, значение которой обусловлено, прежде всего, уровнем развития человека как биологического существа (С.Н. Сорокоумова, Н.Ю. Степанова, 2019, 2020).

Согласно одному из ключевых принципов специальной педагогики, формирование и развитие различного рода умений, в том числе и коммуникативных, должно осуществляться с опорой на закономерности онтогенеза. В современной литературе достаточно широко освещена тема речевого онтогенеза, но в то же время присутствует некоторый дефицит систематизированных сведений о процессе формирования коммуникативных умений в ходе нормального развития ребёнка. Причиной тому может служить разнообразие классификаций коммуникативных умений, различие подходов к определению критериев классификации (А.В. Хаустов, 2008, 2010).

Рассмотрим ключевые для каждой категории умений этапы онтогенеза. Следует уточнить, что все виды умений тесно взаимосвязаны, поэтому дифференциация умений, приобретаемых в ходе онтогенеза, носит условный характер.

### **Умения выражать просьбу или требование**

Ребёнок начинает выражать свои требования уже в младенчестве посредством крика. Постепенно он приобре-

тает различную обертональную окраску, соответствующую ситуации (голод, мокрые пелёнки и т.п.). Позднее репертуар ситуаций, о которых ребёнок сигнализирует криком, расширяется: он реагирует таким образом на прекращение общения с ним, перевозбуждение, удаление ярких предметов из поля зрения и т. п.

В 7–8 месяцев в голосе ребёнка выделяется интонация, связанная с просьбой, обращением. Он ожидает от близких характерных для них действий, например, индивидуальной игры от определённого члена семьи. Развивается невербальная коммуникация – ребёнок тянет руки, чтобы его взяли на руки. К концу первого года жизни появляются голосовые признаки настойчивости; ребёнок начинает пользоваться указательным жестом.

На втором году жизни в активном словарном запасе ребёнка появляются глаголы, с помощью которых он выражает свои желания, при этом он активно пользуется жестами.

В возрасте около двух лет начинает формироваться элементарная фразовая речь, включающая в себя несколько слов, выражающих требования. Объём общеупотребительных слов увеличивается, постепенно формируется умение правильного грамматического построения предложения, необходимое для правильного выражения просьб.

Впоследствии репертуар просьб и требований расширяется соответственно обогащению словарного запаса и совершенствованию лексико-грамматического строя речи, а также усвоению социальных норм и правил (И.А. Скворцов, О.А. Апексимова, В.С. Петракова и др., 2002).

**Умения выражать социальную ответную реакцию**  
(отклик на имя, отказ/согласие, ответ на приветствие, ответы на вопросы о себе)

Основой данного навыка является понимание речи, т.е. способность распознавать звуки родной речи и анализировать полученную информацию, формирование самосознания, а также усвоение правил поведения в социуме.

В первые месяцы жизни ребёнок начинает реагировать на появление взрослого, его голос, прикосновения. Он успокаивается при виде взрослого, когда его берут на руки и качают. Реакция на голос проявляется усиленными движениями рук и ног или наоборот замиранием и сосредоточением. В 2–3 месяца появляются улыбка, смех в ответ на улыбку и голос взрослого, обращённые к нему. Ребёнок начинает узнавать близких взрослых, мамин голос. В 4 месяца ребёнок поворачивается, услышав своё имя. У него формируется различие ласковых и строгих интонаций.

В возрасте полугода ребёнок начинает проявлять ответную голосовую активность. Развивается восприятие речевых и неречевых звуков: ребёнок поворачивает голову в поиске источника звука. Формируется понимание речи: ребёнок может прекратить игру, услышав своё имя; начинает по-разному реагировать на своё и чужое имя; понимает некоторые фразы-инструкции с жестовым подкреплением; демонстрирует адекватную реакцию на слова и фразы, подкреплённые соответствующими жестами и мимикой; понимает, когда его ругают.

Социальные ответные реакции развиваются и в контексте игр, таких, например, как «ладушки».

Примерно в 8–9 месяцев ребёнок зрительно дифференцирует названные знакомые предметы. В этом возрасте он уже может невербально выражать отказ, например, сопро-

тивляться, когда у него пытаются отобрать игрушку. Необходимость жестового подкрепления инструкций постепенно уменьшается, ребёнок понимает различные речевые команды, может найти знакомые предметы, расположенные в непривычном месте.

В конце первого года жизни начинает формироваться навык разделённого внимания, один из важнейших навыков социализации и коммуникации. Он подразумевает знание о том, на какой объект смотрит другой человек, понимание и разделение его эмоций по отношению к этому объекту. В 10 месяцев ребёнок уже смотрит в том направлении, куда показывает взрослый.

Понимание речи стремительно развивается, в этом возрасте ребёнок понимает, когда с ним прощаются; может показать части лица у куклы и у взрослого; начинает узнавать предметы на однопредметных картинках. В 11 месяцев он понимает названия знакомых предметов, по указанию взрослых выполняет действия с игрушками. Может прекратить свою деятельность после слова «Нельзя», машет рукой на прощание.

На протяжении второго года жизни ребёнок научается выполнять несколько просьб (отдать игрушку, похлопать, обнять и т.п.), различать и показывать предметы, части тела. В полтора года ребёнок способен «вставлять» слова в знакомые стихотворения, выполнять одноступенчатые инструкции.

Уже в 2 года ребёнок может различать все тонкости родной речи, понимать и реагировать на слова, отличающиеся одной фонемой («мышка–миска»). В два с половиной года он понимает содержательную речь, несложные рассказы; может односложно ответить на вопрос по прочитанной сказке. Выполняет двух-трёхступенчатые инструкции из

взаимосвязанных действий (подойди к корзине, возьми мяч, принеси мне).

К 5-и годам у ребёнка должно быть сформировано фонематическое восприятие (И.А. Скворцов, О.А. Апексимова, В.С. Петракова и др., 2002).

### **Умения называть, комментировать и описывать**

Формирование данного вида умений в большей степени, чем остальные, предполагает владение экспрессивной речью. В данном разделе мы рассмотрим с точки зрения онтогенеза только умения называть, комментировать и описывать с помощью устной речи.

В возрасте около двух месяцев ребёнок начинает спонтанно произносить отдельные звуки, отраженно гулить. Появляется интонационная выразительность голосовых реакций. С 4-х месяцев гуление приобретает активный характер. В полгода появляется лепет, проявляющийся в виде гласных в сочетании с губными согласными. В следующие месяцы он становится более разнообразным, добавляются переднеязычные и заднеязычные звуки, аутоэхолалии. Ребёнок научается имитировать звуки высоких и низких тонов, громкие и тихие. Речевые навыки проявляются в игре со взрослыми, ребёнок повторяет за ними те слоги, которые уже может произнести. К 8-ми месяцам появляются двойные звуковые сочетания типа «ба-ба».

К концу 1-го года жизни ребёнок может подражать покашливанию, мычанию, цоканью и другим звукам, слогам. Чётко произносит одно слово (чаще всего – «мама»), пытается повторять слова. Лепет становится соотнесённым с предметами, людьми.

На втором году жизни ребёнок пытается воспроизводить серии речевых звуков с определенной интонацией и ритмом, повторяет услышанные короткие слова, и актив-

ный словарный запас начинает расти: в 1 г. 3 мес. ребёнок говорит около 5 слов, в 1 г. 6 мес. – около 10 слов (в основном названия). Произнесение слов, как правило, сопровождается жестами и мимикой. В 1 г. 8 мес. ребёнок может называть объекты, находящиеся вне поля зрения, когда слышит их звук.

Начинает развиваться и грамматический строй речи. Сначала появляется «телеграфная речь»: двухсловные предложения. На третьем году жизни ребёнок составляет предложения из 3–4 слов, легко повторяет фразы.

В 3 года наблюдаются попытки использовать множественное число, прошедшее время. Ребёнок использует в своей речи отрицательные частицы «не», «ни». Появляется понимание и использование местоимений «я» – «моё», «ты» – «твое». В три с половиной года ребёнок способен использовать и другие местоимения, прилагательные.

В 4 года фразовая речь ребёнка усложняется: увеличивается количество слов в предложении, усложняется их структура. Развивается связная речь. Формируется регуляторная функция речи, что проявляется в оречевлении собственных игровых действий. Ребёнок использует будущее время, пространственные предлоги: «на», «под», «за».

К 5-и годам ребёнок полностью усваивает обиходный словарь, начинает овладевать контекстной речью. Активный словарь содержит большое количество слов, сложных по лексикологической и фонетической характеристикам. Высказывания ребёнка содержат фразы, которые требуют согласования большой группы слов. Появляется соединение простых предложений в сложные. Появляется понимание и употребление абстрактных понятий «дружба», «правда», «обман», «радость», «страх».

В 6 лет заканчивается формирование речи в лексико-грамматическом плане. Ребёнок оперирует отвлечёнными

понятиями, словами с переносным значением. К этому возрасту развиваются простые формы монологической речи: рассказ и пересказ (И.А. Скворцов, О.А. Аpekсимова, В.С. Петракова и др., 2002).

### **Умения привлекать внимание и запрашивать информацию**

Уже на первом году жизни ребёнок научается привлекать внимание взрослого, используя невербальную коммуникацию и голосовые сигналы. В 5–7 месяцев он тянется к знакомому взрослому. Плач ребёнка модулирован, с чередующимися периодами интенсивного усиления и затухания, в нём отмечаются паузы для восприятия реакции взрослого.

С развитием активного словаря и грамматического строя в речи ребёнка появляются вопросы: в 2 г. 6 мес. – вопросы со словами «кто?», «где?», «куда?» (порядок слов не всегда правильный), в 3 г. 6 мес. – вопросы «когда?», «что внутри?», «почему?», в 5 лет – разделительные вопросы («Мы пойдём гулять, да?») (В.И. Добренёв, А.И. Кравченко, 2023).

### **Умения выражать эмоции и чувства, сообщать о них**

В доречевой период развития ребёнок выражает свои эмоции, интонируя голосом, используя мимику. Происходит это в основном в ситуациях, связанных с удовлетворением витальных потребностей, а также в процессе игры. В 4 месяца он демонстрирует огорчение, когда остаётся в одиночестве, смеётся, когда с ним играют, в том числе в социальные, не опосредованные предметами игры. По мере взросления репертуар ситуаций, в которых ребёнок ярко проявляет эмоции, расширяется: улыбка у ребёнка проявляется как реакция не только на игру, но и на появление взрослого; он смеётся, когда взрослый строит смешные гримасы; пла-

чет, когда отбирают игрушку. В возрасте полугода эмоции ребёнка дифференцированы, чётко демонстрируется различие в отношениях с «близкими» и «чужими».

Развивается способность выразить своё отношение к человеку. Вместе с тем ребёнок начинает понимать и отношение других к себе, эмоции окружающих. Он проявляет адекватные эмоциональные реакции в ответ на общение. Он хнычет или плачет, когда его ругают. Эмоциональное состояние ребёнка внешне отчётливо проявляется посредством разнообразных мимических, двигательных, голосовых реакций.

В возрасте 4–5 лет ребёнок начинает испытывать эмоции не только по поводу того, что он делает в данный момент, но и по поводу предстоящих событий. Переживания становятся сложнее и глубже. Изменяется содержание аффектов – расширяется круг эмоций, присущих ребенку. У ребёнка развивается умение описывать свои чувства.

**Социально-поведенческие умения** (просьба о повторении игры, поиграть вместе, вежливость, умение делиться, привязанность, помощь, утешение)

Уже в 7–8 месяцев ребёнок демонстрирует привязанность к близкому человеку, он обнимает его (как правило, сначала маму, к 10 месяцам и других родственников), огорчается, когда он уходит. В возрасте 1-го года ребёнок начинает замечать, когда кто-то выходит из комнаты, и ждёт его возвращения.

Примерно в 1 год и 2 месяца в репертуаре социально-поведенческих умений ребёнка появляются сопереживание и утешение, которые, по мнению некоторых исследователей, формируются на базе способностей к эмпатии и репрезентации представлений.

По мере взросления ребёнок стремится к взаимодействию не только со взрослыми, но и с детьми. Сначала он лишь наблюдает за игрой других детей, потом начинает включаться в данный вид деятельности. К 3-м годам появляется совместная сюжетная игра с другим ребёнком. На пятом году жизни в сюжете игры появляются разные типы отношений (управления, подчинения, равноправия), эпизоды игры становятся более продолжительными, становится возможной совместная игра 4–5 детей с поочередной сменной ролей. В 7 лет правила ролевого поведения становятся основой игры; организуется совместное построение сюжета, последовательное развёртывание событий.

Постепенно ребёнок приходит к пониманию социальных правил, учится регулировать своё поведение в соответствии с ними. Так, на пятом году жизни просьбы ребёнка становятся вежливыми, формируется способность оценить поступок с точки зрения социальной нормы. В 6 лет он способен обращаться к взрослым на «Вы» по имени и отчеству.

### **Диалоговые умения (вербальные и невербальные)**

Вербальные и невербальные коммуникативные умения формируются у ребёнка практически параллельно. Основой формирования данных умений является способность к имитации, как звуковой, так и мимической, жестовой.

Уже в период младенчества ребёнок проявляет большой интерес к человеку. Он внимательно смотрит на человеческое лицо или его изображение, демонстрирует так называемое «ротовое внимание». В 2 месяца он смотрит в глаза маме, произносит звуки, когда с ним говорят или поют. В 4 месяца ребёнок ощупывает лицо, волосы, одежду взрослого. Примерно в 6 месяцев ребёнок уже способен различать мимику и жесты окружающих.

По мере взросления стремление к взаимодействию со взрослым растёт, ребёнок легко вступает в контакт на эмоциональном, игровом, речевом уровнях. Он предпочитает играть со взрослыми, подражая их действиям. Например, в возрасте 10-и месяцев ребёнок катает мячик со взрослым (И.Ю. Левченко, С.Н. Сорокоумова, 2012).

К двум годам ребёнок уже может активно пользоваться жестами и мимикой, но постепенно они начинают играть меньшую роль, и основным средством общения становится речь.

Совершенствуется «поведение слушателя», ребёнок учится не только формулировать собственные чувства, требования или просьбы, называть и комментировать происходящее, но и понимать информацию, сказанную собеседником, и давать на неё ответную реакцию. Сначала это умение демонстрируется только в контекстных ситуациях, а в три с половиной года ребёнок может ответить (речью, мимикой, жестом) на вопросы о событиях, которые происходят в другое время или в другом месте; он способен вести диалог со взрослыми (не только с близкими), с детьми. В 4 года ребёнок может ответить на отвлечённые вопросы, например: Светит ли ночью солнце? Развивается разный стиль общения с детьми и взрослыми.

Для условного определения порядка формирования коммуникативных умений обратимся к исследованиям Н.И. Лепской (2017). В своих трудах она представляет коммуникацию как триаду аспектов, форм и средств. Выделяется 3 аспекта коммуникации – фатический, эмоциональный, предметно-содержательный. Первыми в онтогенезе формируются эмоциональный и фатический аспекты. Сначала ребёнок научается выражать своё положительное и отрицательное эмоциональное состояние, давать ответную реак-

цию на действия взрослого, а затем начинает проявлять инициативу в общении, призывать к вступлению с ним в эмоциональный контакт. Позже появляется предметно-содержательный аспект, выражающийся в преднамеренной установке на эмоциональное воздействие, выражение желаний контакта, в передаче конкретного сообщения.

Обобщая данные, представленные в работе Н.И. Лепской «Язык ребёнка: онтогенез речевой коммуникации» (2017), начальный, доречевой этап формирования коммуникативных умений можно представить в виде схемы (рис. 1).

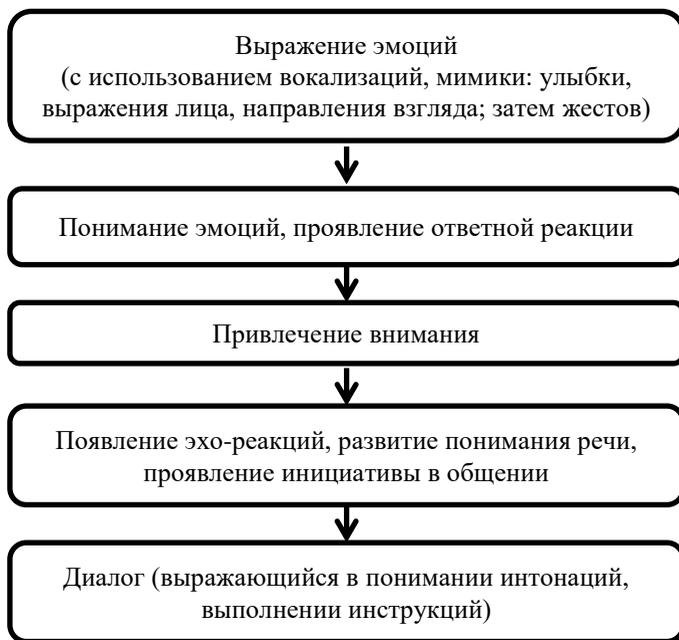


Рисунок 1 – Формирование коммуникативных умений на доречевом этапе

Формирование всех категорий коммуникативных умений происходит в процессе общения ребёнка со взрослым. При этом ведущее значение имеет общение с близким зна-

чимым взрослым. На основе исследований, посвящённых характеру общения ребёнка со взрослыми на протяжении детства, М.И. Лисина (1986, 2009) выделила 4 формы общения (таблица 1).

Первая форма, характерная для младенчества – это ситуативно-личностное общение. Оно зависит от особенностей сиюминутного взаимодействия ребёнка и взрослого и ограничено узкими рамками ситуации, в которой удовлетворяются потребности ребёнка. Непосредственные эмоциональные контакты являются основным содержанием общения, поскольку главным объектом внимания ребёнка является взрослый.

Таблица 1 – Развитие общения ребёнка со взрослыми (по М.И. Лисиной)

Возраст	Период	Форма общения	Потребность ребёнка, удовлетворяемая в общении
До 1 года	Младенческий возраст	Ситуативно-личностное общение	Потребность в доброжелательном внимании
1–3 года	Ранний возраст	Ситуативно-деловое общение	Потребность в сотрудничестве
3–5 лет	Младший и средний дошкольный возраст	Внеситуативно-познавательное общение	Потребность в уважении взрослого, познавательный мотив
4–6 лет	Средний и старший дошкольный возраст	Внеситуативно-личностное общение	Потребность во взаимопонимании и сопереживании

Второй формой является ситуативно-деловое общение, возникающее в процессе совместной деятельности. Постепенно ведущей становится предметно-манипулятивная деятельность, и у него появляется потребность в сотрудничестве.

стве, которая, вместе с потребностями в новых впечатлениях и активности, может быть реализована в совместных действиях со взрослым. Взрослый демонстрирует разные способы использования предметов, тем самым раскрывая перед ребенком те их качества, которые тот затрудняется обнаружить самостоятельно.

Далее следует внеситуативно-познавательное общение, которое побуждается познавательными мотивами. По мере формирования у ребёнка наглядно-образного мышления он начинает задавать вопросы, выходящие за рамки наглядных ситуаций, с целью получения информации об устройстве мира. В этот период взрослый является для ребёнка главным источником знаний.

В середине или конце дошкольного возраста возникает четвёртая форма общения – внеситуативно-личностное общение. Взрослый становится для ребёнка высшим авторитетом, чьи требования и просьбы необходимо выполнять. Отсутствие данной формы общения в 7 лет свидетельствует о психологической неготовности ребёнка к школьному обучению.

Рассмотрев общение и коммуникативные умения в онтогенетическом аспекте, нам представляется возможным соотнести формы общения с началом формирования определённых коммуникативных умений в младенческом и раннем возрасте. Данное соотношение представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Соотношение форм общения и основных компонентов речевого развития с началом формирования определённых коммуникативных умений в младенческом и раннем возрасте

Возраст	Форма общения	Коммуникативные умения (начало формирования)
До 1 года	Ситуативно-личностное общение	Умения выражения просьбы/требования. Умения выражать социальную ответную реакцию.

		Умения привлекать внимание и запрашивать информацию. Навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них. Социально-поведенческие умения
1–3 года	Ситуативно-деловое общение	Умения называть, комментировать и описывать. Диалоговые умения

Таким образом, мы видим, что формирование большинства видов коммуникативных умений начинается ещё в младенчестве. В свою очередь, данные умения определяют формы общения ребёнка со взрослыми, т.е. уровень развития социальной функции речи. Несмотря на то, что процесс формирования и совершенствования коммуникативных умений идёт на протяжении всего индивидуального речевого развития, ранний возраст играет основополагающую роль, так как в этот период у ребёнка существует потребность интенсивно общаться с близким взрослым в процессе совместной деятельности; постепенно появляется потребность общаться со сверстниками (Н.В. Дубенюк, 2007), а первый год жизни является базовым периодом развития данных умений.

Своевременное овладение коммуникативными умениями обеспечивает успешную социализацию и ведет к благоприятной адаптации ребёнка раннего возраста в обществе.

### **1.3. Особенности коммуникативных умений детей с ограниченными возможностями здоровья**

В данном исследовании дети раннего возраста с ОВЗ рассматриваются как одна из категорий детей данной возрастной группы, имеющих резко специфические индивидуальные особенности психофизического развития, в значительной мере затрудняющие взаимодействие детей с окружающим миром (Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, 2022), усвое-

ние ими культурно-исторического и социального опыта (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, 2000), обучение, воспитание и социализацию детей (Т.А. Бондарь, О.В. Караневская, 2020). Причиной этого, как правило, является значительная тяжесть первичных нарушений (Т.А. Бондарь, О.В. Караневская, 2020), отсутствие адекватной коррекционной помощи семье по воспитанию и развитию ребёнка с рождения.

Изучение и формирование коммуникативных умений у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) выступает одной из ключевых психолого-педагогических проблем как условие эффективного социального взаимодействия детей в обществе. Именно такое взаимодействие, по мнению Г.В. Никулиной, А.Г. Фомичевой (2021), способствует созданию благоприятных условий для познания ребёнком окружающей действительности, расширения социального опыта, становления продуктивных отношений со сверстниками, личностного развития.

Вместе с тем, в силу наличия у детей с ОВЗ отклонений в развитии, обусловленных первичным дефектом, овладение ими всеми видами коммуникативных умений затруднено, что значительно осложняет формирование у детей коммуникативной компетенции (Л.Б. Осипова, Н.Ю. Степанова, 2019) и негативно влияет на комфортность ребёнка в коммуникативных ситуациях (Г.В. Никулина, 2004), успешность его обучения и воспитания.

Формирование коммуникативных умений весьма затруднено у детей раннего возраста с отклонениями в речевом развитии (Р.Е. Левина, 2005; Г.В. Чиркина, 1999; Ю.А. Разенкова, 2017; О.Е. Громова, 2007; Е.В. Шереметьева, 2012). По мнению Е.В. Шереметьевой (2019), у детей с отклонениями в овладении речью недоразвитие коммуникативных компонентов может проявляться в отсутствии процессуаль-

ной игры и речевой активности в игровых ситуациях. Дети не проявляют инициативы к общению, могут не обращать внимание на присутствие взрослого или другого ребёнка, не реагировать на похвалу или порицание. Реакция на инструкцию взрослого проявляется только при условии ее выраженной интонационной оформленности. У детей не сформированы умения выражать свое эмоциональное состояние с помощью мимических средств, устанавливать зрительный контакт с говорящим.

В работах Г.Л. Выгодской (1975), Ж.И. Шиф (2006 [1971]), Л.П. Носковой, Л.А. Головниц (2004), Т.И. Обуховой (2005), И.В. Королевой (2015) отмечается низкий уровень коммуникативного развития детей с нарушением слуха. Уровень овладения детьми данной категории коммуникативными умениями чаще всего зависит от степени нарушения слуховой функции: у глухих детей коммуникативные умения формируются позже по сравнению со слабослышащими сверстниками, имеют более выраженное своеобразие. Вместе с тем, можно выделить ряд общих особенностей, отличающих коммуникативное развитие детей с нарушением слуха и нормотипичных детей.

Вопросу коммуникативных умений детей с нарушением слуха, в том числе раннего возраста, отводится большое место в работах Е.Л. Андреевой, Н.С. Отдельновой (2022). Авторы отмечают, что у детей с задержкой формируется элементарная дословесная коммуникация: появление указательного жеста, его использование в коммуникации; выражение своих чувств, эмоций и отношения к происходящему доступными экспрессивными средствами (мимикой, естественными жестами, движениями тела или любыми голосовыми реакциями).

Отсутствие или недоразвитие слуховой функции сказывается на восприятии и формировании речи. По утверждению Е.И. Исениной (1990), глухие не могут услышать обращение, просьбу взрослого, понять инструкцию и, как правило, игнорируют коммуникативное взаимодействие. У детей трудно вызвать интерес и сформировать мотивацию к общению.

По данным Ж.И. Шиф (1968), глухие дети меньше интересуются окружающим, они менее наблюдательны. Сложно привлечь и удержать внимание ребёнка с нарушением слуха для того, чтобы он смог оценить эмоции говорящего.

Е.Л. Андреева, Н.С. Отдельнова (2022) отмечают, что глухие и слабослышащие дети часто уходят от контактов со взрослыми и детьми, замыкаются, неохотно общаются, особенно с малознакомыми людьми.

В более старшем возрасте коммуникативная компетентность детей с нарушением слуха характеризуется следующим образом (Т.В. Капустина, К.Д. Халина, А.С. Эльзессер, А.Я. Бобровская, 2019): доминирование невербального общения, выраженные эмоциональные реакции, затруднения в идентификации сложных эмоций при различении простых (веселье, грусть, злость), в основном верное понимание эмоциональной направленности эмоций, но трудности идентификации различных модальностей эмоций. Общение слабослышащих детей в основном происходит за счет невербальных действий и эмоциональных проявлений, сильными эмоциональными реакциями с частыми, быстрыми и множественными жестами. Все это демонстрирует недостаточную способность к успешной коммуникации.

У детей с нарушением зрения снижена готовность к общению со сверстниками и реализации совместной деятельности, а низкий уровень развития коммуникативных уме-

ний затрудняет продуктивное социальное взаимодействие (Г.В. Никулина, А.Г. Фомичева, 2021). У них отмечаются особенности моторного (Е.В. Андрущенко, Н.Я. Ратанова, Л.Б. Осипова, 2010), эмоционального поведения, часто отсутствует инициатива в ситуациях общения, неадекватное использование невербальных средств общения и низкий уровень вербальных, снижена культура общения (Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина, 2019). Особые трудности возникают при определении стратегии и тактики взаимодействия. Неэффективность коммуникации детей данной категории, приводящая к конфликтам со сверстниками, часто обусловлена чрезмерно ярким выражением чувств, сниженным контролем моторного поведения, недостаточной способностью идентифицировать эмоциональное состояние партнера по общению (Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, В.В. Дружинин, 2020, 2021; Л.Б. Осипова, 2015; Л.И. Плаксина, Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, 2021; Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, В.С. Цилицкий и др., 2021).

Низкий уровень коммуникации, затрудняющий социализацию, отмечается и у детей с расстройствами аутистического спектра: избегание контакта, отсутствие или специфичность взаимодействия с окружающими, сложности установления эмоционального контакта, значительное снижение произвольности любой деятельности, трудности восприятия, передачи информации, невозможность осуществления взаимодействия согласно конкретной коммуникативной цели (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг и др., 2003; Е.Р. Баенская, 2007). В работе Н.Ю. Степановой (2022) отмечается, что для детей с расстройствами аутистического спектра характерны нарушения коммуникации и социального взаимодействия, ограниченное, стереотипное, повторяющееся поведение, интересы. В ситуациях комму-

никации может проявляться аутостимулятивное поведение, агрессия, самоагрессия.

Эмоциональная нестабильность детей с нарушением интеллекта, по данным Т.В. Марковской (2016), невозможность выразить свои чувства в процессе коммуникации, неадекватность использования экспрессивных средств общения в значительной мере обедняют коммуникативные контакты детей, тем самым ограничивая спектр условий для формирования их коммуникативных умений.

Г.Ю. Одинокова (2018) считает, что такие коммуникативные проявления у детей раннего возраста с нарушением интеллекта (синдромом Дауна), как отказ от общения, игнорирование обращений взрослого, негативизм, специфические (неожиданные, иногда опасные действия, которые совершает ребёнок во время общения) и противоречивые (конфликт двух противоположных стремлений, например, приблизиться к взрослому и отойти от него) коммуникативные действия являются предвестниками ряда поведенческих трудностей.

Отказы от общения наблюдаются и у детей с расстройствами аутистического спектра. Ученые объясняют их чрезмерно активным вовлечением ребёнка во взаимодействие со стороны взрослых (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг и др., 2003).

Перечисленные выше особенности коммуникативных умений детей с ОВЗ затрудняют их функциональную коммуникацию и, как следствие, обуславливают трудности формирования их глобальной компетентности.

Следует отметить, что научные работы, посвященные изучению особенностей коммуникативных умений детей с ОВЗ, в основном касаются детей дошкольного и младшего школьного возраста. Проблематика изучения коммуника-

тивных умений детей с ОВЗ раннего возраста отражена эпизодически.

В работах многих исследователей отмечается необходимость комплексного подхода к обучению и воспитанию детей раннего возраста с ОВЗ, применение всех доступных средств для развития их коммуникативной компетентности, включая невербальные компоненты коммуникации (Е.В. Шереметьева, 2021; Е.А. Штягинова, 2012; А.В. Хаустов, 2010; Е.А. Стребелева, Е.А. Екжанова, 2003; Е.Г. Савина, 2005; Е.О. Смирнова, 2000; Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина, 2003; Г.Н. Пенин, О.А. Красильникова, 2018; Л.Б. Осипова, Ю.Ю. Стахеева, 2009; Л.Б. Осипова, Н.В. Ульянова, 2013).

Решение задач разнообразного спектра, встающих в контенте формирования коммуникативных умений у детей раннего возраста с ОВЗ, ученые видят в построении целостной системы психолого-педагогического сопровождения, целью которого является создание культурно-пространственных, социально-психологических и педагогических условий, обеспечивающих нормализацию хода психофизического развития ребёнка и максимально эффективное функционирование его в социокультурном пространстве (М.Р. Битянова, 2001; Е.А. Чекунова, 2010), а также обеспечения персонализации образования детей данной категории (Л.Б. Осипова, 2010; Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Н.Ю. Степанова, М.С. Коробинцева, 2023; Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина, Л.М. Лапшина, М.С. Коробинцева, 2023).

#### **1.4. Теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения процесса формирования коммуникативных умений детей раннего возраста с ОВЗ в обеспечении персонализации их образования**

Необходимым условием, обеспечивающим достижение максимально возможной для конкретного ребёнка социализации и самореализации в доступных для него сферах жизнедеятельности, является его комплексное психолого-педагогическое сопровождение.

Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» стало предметом отечественных научных изысканий в середине 90-х гг. прошлого века. В настоящее время данный термин широко используется в отношении обсуждения проблем образования, в том числе специального и инклюзивного (Комплексное сопровождение., 2000; Е.И. Казакова, 2009; Е.В. Андрющенко, Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, 2016; И.В. Евтушенко, И.Ю. Левченко, 2016; Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, В.С. Цилицкий и др., 2022; Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина, Л.М. Лапшина, М.С. Коробинцева, 2023). Чаще всего понимание сущности психолого-педагогического сопровождения раскрывается в следующих аспектах:

– как технология, метод, определенная деятельность специалистов сопровождения, в основе которых лежат оказание помощи ребенку в предупреждении возникновения определенных проблем в процессе обучения или в их решении (Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова, 2002; О.С. Газман, 2011; Е.И. Казакова, 2009), обеспечение условий для осуществления самостоятельного выбора ребенком эффективных решений в разнообразных жизненных ситуациях (Л.М. Шипицына, А.А. Хилько, Ю.С. Галямова и др., 2005), создание обстановки непосредственного взаимодей-

ствия участников образовательных отношений (О.С. Газман, 2011);

– как определенная модель организации и функционирования психологической службы образовательной организации в тесной взаимосвязи с социально-педагогической средой (М.Р. Битянова, 2001), предполагающая такое воздействие на ребёнка, в результате которого происходит рост доли самостоятельности и самоконтроля ребёнка (Е.А. Чекунова, 2010);

– как средство, обеспечивающее самореализацию индивидуальности каждого обучающегося (О.С. Газман, 2011; В.В. Грачев, 2007), возможность следовать «за ребенком» при определении содержания индивидуальной работы, составлении и реализации индивидуальной образовательной программы (Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова, 2002).

Анализ имеющихся в научных исследованиях трактовок понятия психолого-педагогического сопровождения позволяет рассматривать его как некую систему психологических, педагогических, социальных и средовых влияний в процессе воспитания и обучения ребёнка, в том числе и раннего возраста с ОВЗ, в результате воздействия которых у него формируется и проявляется самостоятельность и осознанность в выборе эффективных форм поведения и деятельности. Результат психолого-педагогического сопровождения согласуется с целью персонализации образования – эффективной реализацией личностного потенциала обучающегося (Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Н.Ю. Степанова, М.С. Коробинцева, 2023). В связи с этим, психолого-педагогическое сопровождение детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ в контексте персонализации образования можно рассматривать как систему специальной поддержки ребёнка с

ОВЗ, включающую взаимосвязанный комплекс медико-психолого-педагогических мероприятий, специальных условий и средств, направленных на развитие личности, формирование коммуникативных умений и социально-адаптивного поведения, коррекционно-компенсаторных знаний, навыков и умений, позволяющих детям войти в более широкое образовательное и социальное пространство.

Ранее мы обращались к изучению условий, характеристик и механизма персонализации образования детей дошкольного возраста с ОВЗ, основных подходов к ее реализации (Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Н.Ю. Степанова, М.С. Коробинцева, 2023). Было отмечено, что этот процесс возможен только в условиях психолого-педагогического сопровождения ребёнка. В данном исследовании важным представляется определение ресурсного обеспечения психолого-педагогического сопровождения процесса формирования коммуникативных умений у детей раннего возраста с ОВЗ в контексте персонализации образования.

Образовательные ресурсы в обобщенном виде понимаются как внутренние и внешние составляющие, которые целесообразно использовать в преодолении трудностей, возникающих в процессе обучения и воспитания (О.В. Югова, 2022).

Е.Ф. Борисов (2011) к образовательным ресурсам относит человеческую, материальную, нематериальную (аудиовизуальную) среды образовательной организации.

Н.В. Пернай (2004) наряду с человеческими и материальными ресурсами рассматривает и другие их категории: финансовые, информационные, правовое обеспечение.

Ресурсное обеспечение реализации конкретной образовательной программы А.К. Колесников (2012) видит во взаимосвязи учебно-методической, научно-методической, кад-

ровой, организационной, материально-технической подсистем.

С целью определения ресурсного поля психолого-педагогического сопровождения в контексте нашего исследования, важно обратиться к работе А.И. Тимонина (2008). Ресурсный фонд образовательной организации автор определяет личностными, институциональными, средовыми ресурсами. При этом личностные ресурсы представляют собой имеющийся у обучающегося жизненный, социальный опыт, персональные качества личности, уровень ее компетентности, институциональные ресурсы включают образовательную программу, профессиональную компетентность педагогов в ее реализации, мотивацию к профессиональной деятельности. К средовым ресурсам относится оптимальное наполнение образовательной среды.

Таким образом, образовательные ресурсы – это то, что непосредственно учитывается и используется в процессе обучения и воспитания детей, позволяет продуктивно решать конкретные организационные, коммуникационные, технологические и собственно образовательные задачи, определяет способность достижения эффективности образования. Совокупность имеющихся в организации образовательных ресурсов (ресурсное поле) составляет ее образовательный потенциал (Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина, Л.М. Лапшина, М.С. Коробинцева, 2023).

Ресурсное поле психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ в контексте персонализации образования опосредуется рядом условий:

– учет индивидуальных особенностей, особых образовательных потребностей (Е.А. Медведева, О.В. Югова, 2021), социального и предметно-практического опыта ребёнка (Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева, 2008), развитие его самосто-

тельности, активности, актуализация компенсаторного и личностного потенциала (Н.И. Отева, Н.Н. Малярчук, Г.М. Криницына, Е.В. Пащенко, 2019);

– теоретическая и практическая готовность специалистов психолого-педагогического сопровождения к реализации персонализации образования детей раннего возраста с ОВЗ (Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, В.С. Цилицкий и др., 2022, 2023);

– программно-методическое обеспечение образовательного процесса, предусматривающее углубленное пролонгированное комплексное изучение психофизического и социально-личностного развития ребёнка и составление на этой основе персонализированных программ формирования коммуникативных умений с описанием детализированной технологии его психолого-педагогического сопровождения с опорой на механизм персонализации (Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Н.Ю. Степанова, М.С. Коробинцева, 2023);

– обеспечение сотрудничества между ребенком, его семьей и специалистами сопровождения (L.J. Boldt, K.C. Goffin, G. Kochanska. 2020);

– проектирование и организация образовательной предметно-пространственной среды с учетом способов взаимодействия ребёнка с окружающим миром, его готовности к приему информации, обеспечивающей возможности для обучения и самопроявления ребёнка в разнообразной деятельности, в ситуациях коммуникации, в вариативных форматах и режимах (Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Н.Ю. Степанова, М.С. Коробинцева, 2023).

На основании вышеперечисленных условий обозначим основные компоненты ресурсного поля психолого-педагогического сопровождения в обеспечении персонали-

зации образования (в том числе в аспекте формирования коммуникативных умений) детей раннего возраста с ОВЗ:

- личностные и компенсаторные ресурсы;
- кадровые ресурсы;
- организационно-методические ресурсы;
- коммуникационные ресурсы;
- средовые ресурсы.

Говоря о персонализации образования детей раннего возраста с ОВЗ с целью формирования их коммуникативных умений, необходимо конкретизировать ресурсные возможности психолого-педагогического сопровождения по каждому компоненту.

Согласно мнению Н.В. Савиной (2020), Н.Н. Мироненковой, Е.В. Сусименко (2021), S. Bates (2021), одними из определяющих характеристик персонализации образования выступают: позиция обучающегося как субъекта образовательного процесса; проявление личности в социуме как индивидуальности. Логично, что **личностные и компенсаторные ресурсы** ребёнка будут являться ключевым моментом для актуализации других компонентов ресурсного поля его психолого-педагогического сопровождения в том объеме и качестве, которые наиболее адекватно соответствуют личностному и коммуникативному потенциалу ребёнка, особенностям его функционирования и взаимодействия с окружающим миром (с учетом структуры дефекта, компенсаторных навыков, готовности к коммуникативному взаимодействию).

По утверждению В.В. Ткачевой (2017), нарушения личностного развития детей с психофизическими недостатками возникают как следствие взаимодействия двух составляющих: биологической (преморбидных особенностей личности ребёнка, преломленных через его дефект) и социальной

(неблагоприятные условия воспитания, создаваемые психологически травмированными родителями). Ввиду этого, психолого-педагогическое сопровождение ребёнка раннего возраста с ОВЗ, на наш взгляд, основывается на двух аспектах:

1) коррекция и компенсация основного дефекта, нарушенных психических, моторных функций; тренинг высших психических функций, обогащение сенсорного опыта как средств компенсации дефекта, формирование базовых компонентов коммуникации;

2) амплификация социального и коммуникативного опыта ребёнка за счет развития компенсаторных возможностей детей и навыков социально-адаптивного поведения.

Учитывая особенности дизонтогенеза при различных вариантах нарушенного развития, трудности познания детьми окружающего мира и ориентирования в нем, обусловленные первичным дефектом (Е.Б. Айвазян, 2023; Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, 2000; С.Б. Лазуренко, Т.А. Соловьева, Н.Н. Павлова, 2022; Л.Б. Осипова, 2011), можно обозначить основные линии развития ребёнка с ОВЗ (Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, 2022): сенсомоторная и познавательная сферы – моторное развитие (общая и мелкая моторика), сенсорное развитие, познавательное развитие); компенсаторное развитие – использование сохранных анализаторов, состояние мышления, речи, памяти, возможность социально-адаптивного поведения; психосоциальное развитие – эмоционально-волевая сфера, общение. Ориентация на уровень актуального и ближайшего развития ребёнка будет способствовать накоплению образовательного, компенсаторного и личностного, коммуникативного потенциала каждого ребёнка.

Немаловажную роль в реализации персонализации образования играют **кадровые ресурсы**. Согласно С.Б. Лазу-

ренко, Т.А. Соловьевой, Н.Н. Павловой (2022), продуктивное сотрудничество взрослого и ребёнка с ОВЗ обеспечивает развивающую и мотивирующую основу персонализации образования – постепенное расширение у ребёнка спектра возможностей функционирования в социуме, коммуникации, познания окружающей действительности и самовыражения.

Организация психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ предполагает участие в нем специалистов различных профилей: только при условии взаимодействия специалистов в области медицины, психологии и педагогики в процессе сопровождения будут обеспечены возможности самореализации ребёнка с ОВЗ (М.Р. Битянова, 2001; Концепция развития ранней помощи., 2016; Концепция развития образования., 2019; Е.И. Казакова, 2009; M. Kambouri, T. Wilson, M. Pieridou, S.F. Quinn, J. Liu, 2022). Вместе с тем, значительная вариативность психофизического развития детей рассматриваемой категории, выраженная дисперсия стартовых возможностей и компенсаторных способностей детей одной нозологической группы, необходимость гибко перестраивать тактику и стратегию сопровождения конкретного ребёнка с учетом его индивидуальности обуславливают необходимость расширения сферы профессиональной компетентности всех участников психолого-педагогического сопровождения и формирования их готовности к реализации персонализации образования детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ (И.В. Смирнова, 2018; Т.Н. Семенова, 2019; Концепция развития образования., 2019; Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, В.С. Цилицкий и др., 2022; А.М. Дохоян, В.А. Королькова, В.И. Лахмоткина, Л.А. Ястребова, 2022; P.R.D.S. Fernandes, M.C.D.S. Lopes, J. Jardim, 2021).

**К организационно-методическим ресурсам** психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ в контексте персонализации образования следует отнести следующие: возможность комплексного лонгитюдного изучения психофизического и социально-личностного развития ребёнка; проектирование специалистами сопровождения на основе предпочтений, выборов и возможностей ребёнка его персонализированной образовательной траектории; обсуждение и детализированное описание технологии психолого-педагогического сопровождения ребёнка, предполагающей овладение им универсальными компетенциями (в том числе коммуникативными), включающими компенсаторные навыки и социально-адаптивные способы поведения и коммуникации. С этих позиций психолого-педагогическое сопровождение ребёнка раннего возраста с ОВЗ выступает как своеобразный процесс, в котором содержание, технологии и средства носят персонализированный характер в зависимости от уровня актуального развития ребёнка, степени мотивации к деятельности и общению, самостоятельности, осознанности.

Сложность организации и определения содержания комплексного психолого-педагогического сопровождения развития ребёнка раннего возраста с ОВЗ требует особого внимания к осуществлению изучения состояния его актуального психофизического, личностного, коммуникативного развития.

В работах М.В. Жигоревой (2009), Н.А. Абрамовой, В.Т. Афанасьевой (2022), И.Ю. Левченко, А.Я. Абкович (2019), Л.А. Дружининой, Л.Б. Осиповой (2022), Е.С. Слюсаревой, Ю.В. Прилепко, Е.А. Шеховцовой (2015), Л.М. Шипицыной, А.А. Хилько, Ю.С. Галямовой (2005) раскрыты основные принципы и подходы к организации диагностики психофи-

зического и социально-личностного развития детей с ОВЗ. Вместе с тем, требуется значительное уточнение и пополнение инструментария процедуры выявления индивидуальных особенностей ребёнка с целью определения его психолого-педагогического статуса (уровень развития когнитивных, эмоциональных, коммуникативных и поведенческих сторон личности ребёнка, овладения программным материалом в пределах возрастных требований) и готовности к обучению, выстраивания адекватных условий персонализированного психолого-педагогического сопровождения, конкретизации содержательных и организационных компонентов коррекционной работы. Говоря о персонализации психолого-педагогического сопровождения ребёнка раннего возраста с ОВЗ, наряду с вышесказанным, в процессе диагностического изучения необходимо выявить наличие/отсутствие его активности, самостоятельности, инициативности, персональных компенсаторных способов выполнения деятельности, специфических способов взаимодействия с социальным и предметным миром.

Следует заметить, что процесс психолого-педагогического сопровождения не может осуществляться стихийно, вне ситуации его грамотного планирования, определения содержательных и технологических составляющих, регламентирования роли взрослого в управлении обучением ребёнка. Именно это, на наш взгляд, обуславливает необходимость разработки индивидуальной (персонализированной) программы развития ребёнка раннего возраста с ОВЗ, одной из задач которой будет формирование у него коммуникативных умений.

Роль составления и реализации индивидуальных программ (образовательных, коррекционных) в обеспечении эффективности психолого-педагогического сопровождения

детей с ОВЗ различных нозологических групп показана в работах Е.А. Екжановой, Е.А. Стребелевой (2008), М.В. Жигоревой (2009), О.Г. Приходько (2006), Ю.А. Разенковой, Ю.Ю. Коваленко, М.А. Никитиной, А.А. Сухановой (2015). Ученые рекомендуют разрабатывать такие программы для детей, имеющих выраженные особенности развития, испытывающих особые трудности в усвоении учебного материала с использованием фронтальных форм обучения, значительные сложности общения, самообслуживания.

В контенте персонализации образования при разработке индивидуальной (персонализированной) программы развития ребёнка необходимо обеспечивать возможность гибкого ее построения, отбора тематики, определения сложности дидактических задач, их варьирования (упрощения или усложнения) в зависимости от успешности усвоения ребенком материала. На наш взгляд, такая программа должна носить не только превентивный, пропедевтический и коррекционно-развивающий, но и персонализированный характер, способствовать формированию социально-адаптивных, прежде всего – коммуникативных, навыков и умений, проявлению активности и самостоятельности ребёнка.

Мы разделяем взгляды Э.М. Александровской, Н.И. Кокуркиной, Н.В. Куренковой (2002) и считаем, что структура специальной индивидуальной (персонализированной) программы развития ребёнка с ОВЗ в контексте персонализации образования должна включать детализированную технологию его сопровождения, механизм повышения степени самостоятельности и постепенной передачи ответственности от взрослого к ребенку.

**Коммуникационные ресурсы** психолого-педагогического сопровождения в реализации персонализации образования детей с ОВЗ обеспечиваются за счет продуктивного

взаимодействия между ребенком, его семьей и специалистами сопровождения. Так, Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова (2002), I.N. Galasyuk, T.V. Shinina, A.A. Shvedovskaya и др. (2019), M. Kambouri, T. Wilson, M. Pieridou, S.F. Quinn, J. Liu (2022) рассматривают психолого-педагогическое сопровождение как технологию, реализация которой помогает анализировать ближайшее окружение, диагностировать уровни психического развития ребёнка, использовать активные групповые методы, индивидуальную работу с детьми и их родителями, а также с педагогами, что является условием организации сотрудничества между участниками образовательных отношений. Основная цель психолого-педагогического сопровождения заключается в гармонизации развития личности ребёнка с ОВЗ, нормализации его социальных контактов с окружающими (Т.Н. Волковская, 2011).

Ресурсные возможности психолого-педагогического сопровождения обнаруживаются и при проектировании и организации образовательной среды (*средовые ресурсы*). По М.Р. Битяновой, сущность психолого-педагогического сопровождения заключается в необходимости создания «системы педагогических, социально-психологических условий, способствующих успешному обучению, социализации и развитию каждого ребёнка в конкретной образовательной среде» (2001, с. 79). Исходя из этого, организация индивидуальной коррекционной работы с ребенком с ОВЗ, на наш взгляд, должна осуществляться только в ситуации построения особой образовательной среды, соответствующей уровню его актуального психофизического, личностного, коммуникативного развития и образовательным потребностям, обеспечивающей возможности для обучения и самопроявления ребёнка в разнообразной деятельности, в вариатив-

ных форматах и режимах (Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина, М.С. Коробинцева, Л.М. Лапшина, 2022).

Таким образом, в нашем понимании, психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с ОВЗ в контексте персонализации образования выступает как особая сбалансированная система педагогических, психологических, при необходимости – медицинских мероприятий, а также специальных условий и средств специальной поддержки ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, функционирование которой предполагает выработку у ребёнка универсальных, прежде всего коррекционно-компенсаторных, коммуникативных и личностных, компетенций.

Целевой установкой психолого-педагогического сопровождения процесса формирования коммуникативных умений в обеспечении персонализации образования детей раннего возраста с ОВЗ будет являться не только восполнение, доразвитие или же первоначальное формирование у детей отсутствующих представлений, навыков и умений, без которых невозможна их интеграция как в окружающую среду, так и в общеобразовательный процесс, но и максимальное раскрытие потенциальных возможностей каждого ребёнка, повышение уровня его самостоятельности и ответственности, формирование универсальных навыков и социально-адаптивных способов коммуникации и функционирования в социуме, реализации различной деятельности, развитие личности ребёнка, успешная его социализация.

Ресурсные возможности психолого-педагогического сопровождения в обеспечении персонализации образования (в том числе формирования коммуникативных умений) детей раннего возраста с ОВЗ можно представить как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов:

– личностные и компенсаторные ресурсы (индивидуальные особенности, особые образовательные потребности, компенсаторные ресурсы, имеющийся социальный и предметно-практический опыт, субъектная позиция ребёнка в процессе психолого-педагогического сопровождения);

– кадровые ресурсы (наличие специалистов различных профилей: медицинские, педагогические работники, психолог, дефектолог; профессиональная готовность специалистов психолого-педагогического сопровождения к реализации персонализации образования детей раннего возраста с ОВЗ);

– организационно-методические ресурсы (программно-методическое обеспечение образовательного процесса, предусматривающее комплексное изучение ребёнка, проектирование специалистами сопровождения на основе предпочтений, выборов и возможностей ребёнка его персонализированной образовательной траектории; детализированное описание технологии психолого-педагогического сопровождения процесса формирования коммуникативных умений, психического и личностного развития ребёнка с опорой на механизм персонализации);

– коммуникационные ресурсы (сотрудничество между ребёнком, его семьей и специалистами сопровождения);

– средовые ресурсы (проектирование и организация образовательной среды с учетом индивидуальности ребёнка, обеспечивающей возможности для его самопроявления).

Ресурсный потенциал психолого-педагогического сопровождения в обеспечении персонализации образования мы видим в возможности создания условий для прогнозирования и навигации социально-личностного, коммуникативного, компенсаторного развития ребёнка раннего воз-

раста с ОВЗ, процессов саморазвития и самореализации его личности.

### **Выводы по главе 1**

Коммуникативные умения обеспечивают социально-коммуникативную компетентность человека, являющуюся основным структурным компонентом его функциональной грамотности. Это дает основание полагать, что именно коммуникативные умения представляют собой универсальные навыки и лежат в основе формирования глобальной компетентности личности ребенка, в том числе и ребенка с ОВЗ, как условия его эффективного взаимодействия с социумом.

Маркерами социально-коммуникативной компетентности ребенка раннего возраста являются усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых.

Ориентация на сущность социально-коммуникативной компетентности позволила уточнить понятие коммуникативных умений, конкретизировать их в соответствии с основными группами (информационно-коммуникативные, регулятивно-коммуникативные, аффективно-коммуникативные). Взгляды современных ученых на понятие коммуникативных умений позволяет рассматривать их как способность использовать вербальные и невербальные коммуни-

кативные действия для достижения целей коммуникации, а значит, и как основу глобальной компетентности детей.

Ранний возраст является определяющим для формирования базовых составляющих коммуникативных умений. В этот период у детей формируется эмоциональный отклик на ситуации коммуникации, появляется умение выражать просьбу или требование с помощью вербальных или невербальных средств. Развитие речи и усвоение правил поведения в социуме способствуют формированию умения выражать социальную ответную реакцию. Становление экспрессивной речи лежит в основе овладения умениями называть, комментировать и описывать, привлекать внимание и запрашивать информацию, выражать эмоции и чувства, сообщать о них. К концу раннего возраста формируются социально-поведенческие умения, ребенок активно использует речь, в том числе и в процессе диалога.

Усвоение средств и норм общения, овладение коммуникативными умениями происходит при непосредственном участии взрослых и выступает стимулом потребности ребёнка в общении и проявления себя в социокультурном пространстве.

Вместе с тем, у детей с ОВЗ овладение всеми видами коммуникативных умений затруднено, что проявляется в следующем: задержке в формировании дословесной коммуникации; отсутствии инициативы к общению, избегании коммуникативных ситуаций, специфичности взаимодействия с окружающими; отсутствии речевой активности в игровой ситуации; трудности идентификации различных модальностей эмоций; особенностях моторного и эмоционального поведения в ситуациях общения; неадекватном использовании невербальных средств общения и низком уровне вербальных; трудности восприятия, передачи ин-

формации; низком уровне культуры общения; возможном проявлении негативизма, агрессии по отношению к партнеру по общению. Все это приводит к неэффективности коммуникации детей с ОВЗ.

Необходимым условием, обеспечивающим формирование коммуникативных умений у ребенка с ОВЗ, является его комплексное психолого-педагогическое сопровождение. Рассматривая психолого-педагогическое сопровождение детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ в контексте персонализации образования мы определяем его как систему специальной поддержки ребёнка с ОВЗ, включающую взаимосвязанный комплекс медико-психолого-педагогических мероприятий, специальных условий и средств, направленных на развитие личности, формирование коммуникативных умений и социально-адаптивного поведения, коррекционно-компенсаторных знаний, навыков и умений, позволяющих детям войти в более широкое образовательное и социальное пространство.

Нами обозначены основные компоненты ресурсного поля психолого-педагогического сопровождения в обеспечении персонализации образования (в том числе в аспекте формирования коммуникативных умений) детей раннего возраста с ОВЗ:

- личностные и компенсаторные ресурсы;
- кадровые ресурсы;
- организационно-методические ресурсы;
- коммуникационные ресурсы;
- средовые ресурсы.

Необходимость грамотного планирования, определения содержательных и технологических составляющих психолого-педагогического сопровождения ребенка раннего возраста с ОВЗ, регламентирования роли взрослого в управле-

нии его обучением обуславливает целесообразность разработки индивидуальной (персонализированной) программы развития ребёнка раннего возраста с ОВЗ, одной целью которой будет формирование у него коммуникативных умений.

## ГЛАВА 2



### **ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

#### **2.1. Методика изучения состояния коммуникативных умений детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья**

В рамках нашего исследования нами был организован и проведён констатирующий эксперимент, целью которого являлось изучение состояния коммуникативных умений детей с ОВЗ (в частности, с нарушениями зрения). В нем приняли участие 62 ребёнка раннего возраста (с двух до трех лет).

Констатирующий эксперимент проводился в течение двух лет на базе МБОУ «Детский сад № 400 г. Челябинска», МАДОУ «Детский сад № 422 г. Челябинска», МАДОУ «Детский сад № 440 г. Челябинска». В первый год было обследовано 30 детей, во второй – 32 ребёнка.

Основным методом эксперимента было наблюдение за непосредственной деятельностью детей.

Для осуществления наблюдения разнообразных проявлений детей с глубокими нарушениями зрения, характеризующихся резко выраженным психофизическим своеобразием развития, составлена диагностическая программа.

Теоретической основой программы наблюдения были работы Е.В. Шереметьевой (2013), Е.О. Смирновой, Л.Н. Галигузовой, Т.В. Ермоловой, С.Ю. Мещеряковой (2005), А.М. Щетининой, М.А. Никифоровой (Карта наблюдений за прояв-

лениями коммуникативных способностей у дошкольников, URL: [https://kopilkaurokov.ru/doshkolnoeObrazovanie/prochee/sbornik\\_diagnosticheskikh\\_metodik\\_po\\_izucheniiu\\_sotsialno\\_kommunikativnogo\\_razvi](https://kopilkaurokov.ru/doshkolnoeObrazovanie/prochee/sbornik_diagnosticheskikh_metodik_po_izucheniiu_sotsialno_kommunikativnogo_razvi)), Г.В. Чиркиной (2003). Были нами проанализированы, отобраны **параметры** наблюдения в соответствии с целью и задачами нашего исследования, а также с учетом особенностей детей раннего возраста. Параметры соответствовали определенным **группам коммуникативных умений** (Л.Р. Мунирова, 1993): 1) информационно-коммуникационные умения; 2) регуляционно-коммуникативные умения; 3) аффективно-коммуникативные умения.

В свою очередь, для каждого параметра наблюдения был определен и детализирован ряд компонентов. Для более детального изучения коммуникативных умений ребёнка каждый из обозначенных компонентов наблюдения был конкретизирован. Конкретизация параметров наблюдения по каждому компоненту, описание их качественной составляющей (основные действия в рамках изучаемого параметра) позволяет более достоверно зафиксировать и осуществить анализ результатов пролонгированных наблюдений за ребенком, выявить слабые и сильные стороны при оказании содействия конкретному ребенку, что является основой для определения направлений и содержания индивидуальной (персонализированной) коррекционной программы по формированию коммуникативных умений (таблица 3).

В процессе обследования важно обращать внимание на речевые (речевые высказывания, голосовые речеподобные модуляции, инициативные обращения к партнеру), фонационные (коммуникативные вокализации; изменение ритмического рисунка речи; экстралингвистика: включения в речь смеха, плача, вздоха, вскрика и др.) и неречевые средства общения: визуальные (кинестико-экспрессивно-мимические:

мика, пантомимика, коммуникативные жесты и др.; контакт глаз) и тактильно-кинестетические (проксемика: изменение дистанции, такесика: статические и динамические прикосновения) (Е.В. Шереметьева, 2021), а также на средства альтернативной коммуникации (любая форма языка помимо речи, которая облегчает социальную коммуникацию для ребёнка).

Таблица 3 – Содержание программы наблюдения (изучение коммуникативных умений детей раннего возраста с ОВЗ)

Параметры изучения (группы коммуникативных умений)	Компоненты изучения	Основные коммуникативные умения в рамках изучаемого параметра и конкретного компонента
1	2	3
1. Информационно-коммуникационные умения	1.1. Привлечение внимания	<ul style="list-style-type: none"> <li>- проявляет инициативу в коммуникации, задает вопросы (Кто? Что? Где?),</li> <li>- привлекает внимание другого человека (речевыми/неречевыми средствами)</li> </ul>
	1.2. Выражение просьбы / требования	<ul style="list-style-type: none"> <li>- просит о помощи, просит предмет, игрушку,</li> <li>- использует указательный жест,</li> <li>- использует интонацию для выражения просьбы,</li> <li>- умеет высказать согласие или отрицание (речевыми/неречевыми средствами)</li> </ul>
	1.3. Диалоговые умения	<ul style="list-style-type: none"> <li>- инициирует диалог,</li> <li>- смотрит на собеседника,</li> <li>- слушает,</li> <li>- отвечает на вопросы собеседника</li> </ul>

1	2	3
2. Регуляционно-коммуникативные умения	2.1. Социальная ответная реакция	<ul style="list-style-type: none"> <li>– устанавливает визуальный контакт,</li> <li>– откликается на имя,</li> <li>– реагирует на голос и выражение лица партнера,</li> <li>– адекватно реагирует на запрет или похвалу,</li> <li>– проявляет интерес к общению,</li> <li>– слушает сказки и т.п.,</li> <li>– отвечает на приветствие/прощание</li> </ul>
	2.2. Умения называния, комментирования и описания	<ul style="list-style-type: none"> <li>– называет предметы, игрушки, персонажей сказок,</li> <li>– комментирует действия, события,</li> <li>– описывает свойства предметов,</li> <li>– комментирует собственные игровые действия</li> </ul>
	2.3. Умения социального поведения	<ul style="list-style-type: none"> <li>– подражает взрослому,</li> <li>– здоровается и прощается с собеседником,</li> <li>– использует вежливые фразы,</li> <li>– делится игрушкой,</li> <li>– выражает чувства (обнимает, целует),</li> <li>– просит о совместной игре или повторении игры</li> </ul>
3. Аффективно-коммуникативные умения	3.1. Выражение эмоций с помощью экспрессивных средств	<ul style="list-style-type: none"> <li>– проявляет эмоциональный отклик в процессе коммуникации,</li> <li>– выражает симпатию, улыбается,</li> <li>– выражает сочувствие, сопереживание</li> </ul>
	3.2. Адекватное восприятие и реакция на коммуникативную ситуацию	<ul style="list-style-type: none"> <li>– проявляет положительные эмоциональные реакции на коммуникативную ситуацию,</li> <li>– проявляет положительные реакции на игровые моменты с участием взрослого</li> </ul>

Всего было выделено 32 коммуникативных умения. Оценивание происходило следующим образом: 0 баллов – умение не сформировано; 1 балл – умение сформировано частично (ребёнок проявляет умение только в определенной ситуации; использует речеподобные модуляции и ответы, имитации речевых звуков; может использовать неречевые средства общения); 2 балла – умение сформировано полностью (при этом ребёнок может использовать как речевые, так и неречевые, в том числе альтернативные средства, но коммуникация носит продуктивный характер). По итогам диагностического исследования была осуществлена дифференциация детей по уровням сформированности коммуникативных умений: количество баллов от 50 до 62 соответствует оптимальному уровню сформированности коммуникативных умений, от 16 до 49 баллов – достаточному уровню, от 0 до 15 баллов – недостаточному.

Для удобства практической реализации наблюдения разработан протокол, в котором фиксируются основные проявления деятельности ребёнка (таблица 4).

Таблица 4 – Протокол наблюдений за детьми с ОВЗ раннего возраста с целью изучения коммуникативных умений

Параметры наблюдения (коммуникативные умения)	Баллы	Примечания
1	2	3
<b>Группа информационно-коммуникационных умений</b>		
<b>● Умения привлечения внимания</b>		
1. Проявляет инициативу в коммуникации		
2. Задает вопросы (Кто? Что? Где?)		
3. Привлекает внимание другого человека		
<b>● Умения выражения просьбы / требования</b>		
4. Просит помощи		
5. Просит предмет, игрушку		
6. Использует указательный жест		

Продолжение табл. 4

1	2	3
7. Использует интонацию для выражения просьбы		
8. Умеет высказать согласие или отрицание		
<b>• Диалоговые умения</b>		
9. Иницирует диалог		
10. Смотрит на собеседника, слушает		
11. Отвечает на вопросы собеседника		
<b>Группа регуляционно-коммуникативных умений</b>		
<b>• Умения социальной ответной реакции</b>		
12. Устанавливает визуальный контакт		
13. Откликается на имя		
14. Реагирует на голос и выражение лица партнера		
15. Адекватно реагирует на запрет или похвалу		
16. Проявляет интерес к общению, слушает сказки и т.п.		
17. Отвечает на приветствие/прощание		
<b>• Умения называния, комментирования и описания</b>		
18. Называет предметы, игрушки, персонажей сказок		
19. Комментирует действия, события		
20. Описывает свойства предметов		
21. Комментирует собственные игровые действия		
<b>• Умения социального поведения</b>		
22. Подражает взрослому		
23. Здоровается и прощается с собеседником		
24. Использует вежливые фразы		
25. Делится игрушкой		
26. Выражает чувства (обнимает, целует)		
27. Просит о совместной игре или повторении игры		

1	2	3
<b>Группа аффективно-коммуникативных умений</b>		
<i>● Умения выражения эмоций с помощью экспрессивных средств</i>		
28. Проявляет эмоциональный отклик в процессе коммуникации		
29. Выражает симпатию, улыбается		
30. Выражает сочувствие, сопереживание		
<i>● Умения адекватного восприятия и реакции на коммуникативную ситуацию</i>		
31. Проявляет положительные эмоциональные реакции на коммуникативную ситуацию		
32. Проявляет положительные реакции отмечают на игровые моменты с участием взрослого		

Наблюдение проводилось в повседневной деятельности детей, при взаимодействии с разными партнерами (взрослыми и сверстниками), а также в спонтанных и специально организованных играх.

## **2.2. Состояние коммуникативных умений детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья (нарушениями зрения)**

Рассмотрим результаты эксперимента.

При изучении **информационно-коммуникационных умений** было выявлено следующее (таблица 5).

Только 20,0 % детей проявляют желание вступать во взаимодействие со взрослыми и сверстниками, но преобладает ограниченное общение. При общении могут как замыкаться, так и проявлять навязчивость. С трудом выражают свои просьбы или требования, чаще – при помощи отдельных слов. Могут вступать в диалог со взрослым, чаще на бытовом уровне.

Таблица 5 – Результаты изучения информационно-коммуникационных умений детей раннего возраста с ОВЗ (нарушениями зрения)

Параметры наблюдения (коммуникативные умения)	Обобщенный показатель сформированности коммуникативных умений (в %)
<b>Группа информационно-коммуникационных умений</b>	
<b>● Умения привлечения внимания</b>	
1. Проявляет инициативу в коммуникации	20
2. Задает вопросы (Кто? Что? Где?)	10
3. Привлекает внимание другого человека	40
<b>● Умения выражения просьбы / требования</b>	
4. Просит помощи	20
5. Просит предмет, игрушку	40
6. Использует указательный жест	60
7. Использует интонацию для выражения просьбы	10
8. Умеет высказать согласие или отрицание	30
<b>● Диалоговые умения</b>	
9. Иницирует диалог	10
10. Смотрит на собеседника, слушает	40
11. Отвечает на вопросы собеседника	30

Самостоятельно начать диалог и отвечать на вопросы собеседника могут 10 % детей, при этом всегда внимательно слушают и смотрят прямо на него.

У 40,0 % детей отмечается избирательное, кратковременное взаимодействие со взрослыми, реже – сверстниками. Общение осуществляет практически с одним человеком. При общении может испытывать страх, замыкаться, отказываться от общения и знакомства с новыми людьми. Мотивация к установлению коммуникации чаще всего отсутствует. Желание к общению появляется с целью удовлетво-

рения своих потребностей. Для привлечения внимания, выражения просьбы существует собственная система: чаще всего используют невербальные экстралингвистические (смех, шум, аплодисменты и т.п.) и проксемические (например, указательный жест, приближение или удаление), предметно-действенные (вручение предмета, протягивание взрослому различных вещей, притягивание к себе и отталкивание от себя взрослого) средства общения. Испытывает затруднения при формулировке своей просьбы.

Ситуативно-деловая форма общения проявляется в деятельности по инициативе взрослого. Так, 36,7 % детей (в основном, незрячие) не проявляют желания к взаимодействию со взрослыми и сверстниками. Используют в речи отдельные слова. Не формулируют своей просьбы. Отмечается негативизм (плачь, топание ногами, надавливание руками на веки глаз, стереотипные движения и др.), страх общения, отказ от него. Присутствуют позы, выражающие протест, желание уклониться от контактов с взрослыми или стремление приближаться к нему, быть взятым на руки. Преобладает ситуативно-личностная форма общения (ориентировка на взрослого с целью удовлетворения своих потребностей).

Перейдем к анализу результатов изучения **регуляционно-коммуникативных умений** (таблица 6).

Таблица 6 – Результаты изучения регуляционно-коммуникативных умений детей раннего возраста с ОВЗ (нарушениями зрения)

Параметры наблюдения (коммуникативные умения)	Обобщенный показатель сформированности коммуникативных умений (в %)
1	2
<b>Группа регуляционно-коммуникативных умений</b>	
<i>● Умения социальной ответной реакции</i>	
1. Устанавливает визуальный контакт	43
2. Откликается на имя	55

Окончание табл. 6

1	2
3. Реагирует на голос и выражение лица партнера	46,7
4. Адекватно реагирует на запрет или похвалу	20
5. Проявляет интерес к общению, слушает сказки и т.п.	40
6. Отвечает на приветствие/прощание	50
<i>● Умения называния, комментирования и описания</i>	
7. Называет предметы, игрушки, персонажей сказок	30
8. Комментирует действия, события	25
9. Описывает свойства предметов	30
10. Комментирует собственные игровые действия	25
<i>● Умения социального поведения</i>	
11. Подражает взрослому	25
12. Здоровается и прощается с собеседником	30
13. Использует вежливые фразы	16,7
14. Делится игрушкой	28
15. Выражает чувства (обнимает, целует)	18
16. Просит о совместной игре или повторении игры	15

Узнавать значимых людей по голосу, с помощью сохранных анализаторов, могут 46,7 % детей. В процессе общения устанавливают кратковременный визуальный или тактильный контакт. У 16,7 % детей эпизодически отмечаются элементарные навыки культуры общения, умения социального поведения; 40 % детей часто проявляют активность в речевом общении, но адекватность при этом может быть снижена. Они ждут одобрения со стороны взрослого. При возникновении трудностей могут проявлять негативные реакции. В ходе наблюдения были выявлены трудности в навыках называния, комментирования и описания. Так 70,0 % детей затрудняются в соотнесении слова с воспринимаемым предметом. Словесное обозначение предметов и явлений затруднено, может правильно называть знакомые,

часто используемые предметы окружающего; 30,0 % детей иногда комментируют собственные игровые действия и называют предметы, игрушки, персонажей сказок лишь с подсказкой взрослого. Вместе с тем, у них не наблюдается описания свойств предметов.

У 43,3 % детей практически не наблюдались ответные реакции, не было реакций на голос собеседника, его выражение лица. Они не откликаются на свое имя. Дети либо не реагируют на похвалу или запреты, либо проявляют неадекватные реакции: начинают кричать, ложатся на пол, бегают по группе, стучат различными предметами и игрушками друг о друга или по мебели. С 20,0 % детей практически невозможно установить контакт.

Перейдем к анализу результатов изучения **аффективно-коммуникативных умений** (таблица 7).

Таблица 7 – Результаты изучения аффективно-коммуникативных умений детей раннего возраста с ОВЗ (нарушениями зрения)

Параметры наблюдения (коммуникативные умения)	Обобщенный показатель сформированности коммуникативных умений (в %)
<b>Группа аффективно-коммуникативных умений</b>	
<i>● Умения выражения эмоций с помощью экспрессивных средств</i>	
1. Проявляет эмоциональный отклик в процессе коммуникации	60
2. Выражает симпатию, улыбается	10
3. Выражает сочувствие, сопереживание	5
<i>● Умения адекватного восприятия и реакции на коммуникативную ситуацию</i>	
4. Проявляет положительные эмоциональные реакции на коммуникативную ситуацию	10
5. Проявляет положительные реакции на игровые моменты с участием взрослого	46,7

Эмоции у детей наблюдаемой группы кратковременны, неустойчивы. Свойственны беспричинные колебания настроения, немотивированный плач, резкие голосовые реакции, стереотипные раскачивания, эмоциональная истощаемость, напряженность, нервозность, тревожность. Присущи агрессивные вспышки, импульсивные реакции, навязчивые, стереотипные движения. Только у 10,0 % детей адекватные эмоциональные реакции на объект, с которым предстоит взаимодействовать, на возникшую коммуникативную ситуацию. Проявляется потребность в тактильном контакте со взрослым с целью получения положительных эмоций. Положительно эмоционально реагируют на успешные результаты собственной деятельности. У 46,7 % детей положительные реакции отмечаются на игровые моменты с участием взрослого, на похвалу. Эмоциональная отзывчивость детей в процессе коммуникации проявляется в виде подражательных переживаний, по типу «эмоционального заражения». У них отмечается гипомимичность, слабая дифференцированность и однообразие эмоций. Они не испытывают потребности в отражении своих переживаний в позе, мимике, жестах. При этом у 60 % детей эмоциональная оценка ситуации часто адекватна.

Симпатию, сочувствие, сопереживание дети, в основном, не выражают. Так 20,0 % детей избегают взаимодействия со взрослым; на тактильный контакт со стороны взрослого проявляют негативные реакции, агрессию. Часто отмечают эмоциональную истощаемость, напряженность, тревожность, неуравновешенность, обеспокоенность, неуверенность, пассивность, подавленность, страх неизвестных предметов и ситуаций, страх перед неизвестным пространством, страх живых объектов.

Анализ экспериментальных данных позволил распределить детей в подгруппы в соответствии с уровнем развития коммуникативных умений (рисунок 2).

Результаты наблюдения позволяют дифференцировать детей в три подгруппы исходя из эффективности их социального функционирования и проявления коммуникативных умений в рамках трех их основных групп по всем изучаемым компонентам.

Критериями оценивания действий в контексте наблюдаемых параметров являются активность ребёнка, самостоятельность, возможность и желание выполнять деятельность и вступать в контакт со взрослым с использованием как вербальных, так и невербальных средств общения.

Исходя из этого были определены и качественно описаны 3 уровня сформированности коммуникативных умений детей раннего возраста с ОВЗ (рисунок 2).

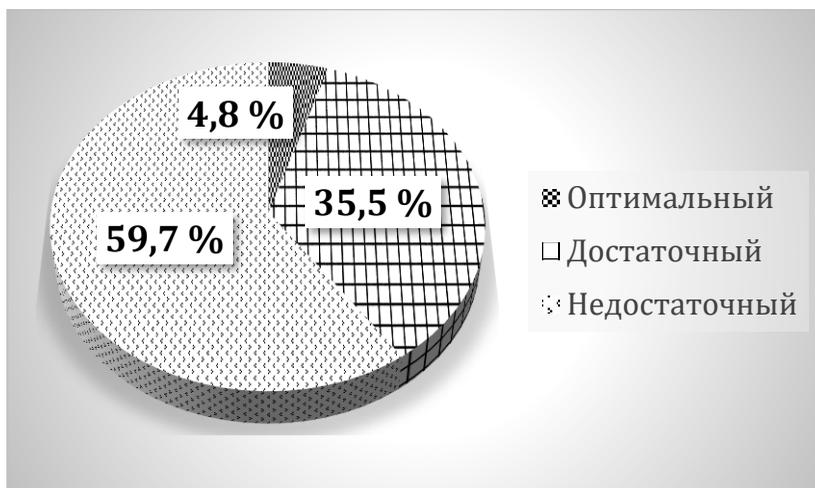


Рисунок 2 – Распределение детей по уровням сформированности коммуникативных умений

По результатам наблюдения к оптимальному уровню коммуникативных умений было отнесено 4,8 % детей, к достаточному – 35,5 % детей. У 59,7 % детей коммуникативные умения не сформированы (недостаточный уровень).

### **Оптимальный уровень**

#### **Информационно-коммуникационные умения**

Проявляют желание вступать во взаимодействие со сверстниками, но у них преобладает ограниченное общение.

Стараются устанавливать коммуникацию (речевыми или неречевыми способами).

Часто проявляют активность в речевом общении, однако адекватность при этом может быть снижена.

Могут вступать в диалог со взрослым, чаще на бытовом уровне.

При общении могут замыкаться или проявлять навязчивость.

Могут выражать свои просьбы или требования, чаще – при помощи отдельных слов или предметно-действенных средств общения.

Дают элементарные ответы на вопросы, чаще всего используя слова «да», «нет». Могут самостоятельно задавать простые вопросы уточняющего характера (Где? Что?).

Интонацию для выражения просьбы используют не всегда.

Могут слушать взрослого, смотреть на собеседника.

#### **Регуляционно-коммуникативные умения**

Могут узнавать значимых людей по голосу, с помощью сохранных анализаторов (осязания). В процессе общения устанавливают кратковременный визуальный или тактильный контакт. Могут присутствовать собственные способы получения информации и коммуникации.

При общении отмечается спокойное, иногда напряженное и нервное состояние.

Могут самостоятельно начать диалог и отвечать на вопросы собеседника, при этом всегда внимательно слушают собеседника и смотрят прямо на него.

Могут комментировать свои действия.

Затрудняются соотносить слова с воспринимаемым предметом.

Словесное обозначение предметов и явлений затруднено, может правильно называть знакомые, часто используемые предметы окружающего. Самостоятельно качество предметов определить и назвать могут крайне редко, чаще используют словесные штампы. Понимает и выполняет элементарные словесные инструкции взрослого, связанные с его практическим опытом. Устанавливать простейшие взаимосвязи и взаимозависимости между предметами может только с помощью взрослого. Вместе с тем, иногда на бытовом уровне пытается устанавливать простейшие взаимосвязи и взаимозависимости между предметами.

Запоминание новой информации происходит медленно, после многократного повторения.

Эпизодически отмечают элементарные навыки культуры общения, умения социального поведения (подражают взрослому, здороваются и прощаются с собеседником, используют вежливые фразы, делятся игрушками, выражают чувства с помощью мимики, пантомимики, предметно-действенных средств, просят о совместной игре или повторении игры)

Ориентируется в часто встречающихся социальных и бытовых ситуациях с помощью сохранных анализаторов.

## **Аффективно-коммуникативные умения**

Присутствуют адекватные эмоциональные реакции на объект, с которым предстоит взаимодействовать, на возникшую коммуникативную ситуацию. Проявляют своеобразные эмоциональные реакции на объекты окружающей действительности. Проявляется потребность в тактильном контакте со взрослым с целью получения положительных эмоций.

Положительно эмоционально реагирует на успешные результаты собственной деятельности, поощрения со стороны взрослого. Не всегда проявляется эмоциональная реакция на успешно или неудачно выполненную работу. Может неадекватно реагировать на замечания или положительную оценку взрослого.

Эмоциональная отзывчивость детей в процессе коммуникации проявляется в виде подражательных переживаний, по типу «эмоционального заражения».

Пытаются, но испытывают затруднения в отражении своих переживаний в позе, мимике, жестах.

Эмоциональное состояние отмечается колебаниями настроения. Эмоциональные реакции однообразны, стереотипны.

Наибольшую эмоциональную выразительность показывают в речи, интонации, темпе речи, громкости по подражанию (повторяют за значимыми сверстниками, взрослыми, фрагменты аудио и т.п.). Вместе с тем, самостоятельно отразить свое настроение, эмоциональное состояние в речи затрудняются.

Снижена произвольность эмоций.

Необходима организующая и направляющая помощь взрослого в мотивации ребёнка на активность в вербальном или предметном общении (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

## **Достаточный уровень**

### **Информационно-коммуникационные умения**

Собственная инициатива и мотивация к установлению коммуникации чаще всего отсутствует. Однако могут не отказываться от взаимодействия со взрослым, когда он является инициатором, иногда проявляют интерес к взаимодействию с ним.

Желание к общению появляется с целью удовлетворения своих потребностей (ситуативно-личностная форма общения).

Ситуативно-деловая форма общения проявляется в деятельности по инициативе взрослого.

Испытывает затруднения при формулировке своей просьбы.

Для привлечения внимания, выражения просьбы существует собственная (альтернативная) система: чаще всего используют невербальные проксемические (например, указательный жест, приближение или удаление), предметно-действенные (вручение предмета, протягивание взрослому различных вещей, притягивание к себе и отталкивание от себя взрослого) средства общения.

Общение осуществляет практически с одним человеком. Может вступать в диалог со взрослым, чаще на бытовом уровне.

Речевые средства общения слабо выражены. Могут использовать тактильно-кинестетические (чаще динамические прикосновения), коммуникативные жесты.

При общении могут испытывать страх, замыкаться, отказываться от общения и знакомства с новыми людьми.

### **Регуляционно-коммуникативные умения**

Пытаются установить контакт глазами в процессе обращения к партнеру по общению.

Комментирование действий и событий наблюдается редко, связано с яркими впечатлениями, при этом необходима организуемая и побуждающая помощь педагога. В игре присутствует имитация речевых звуков.

Откликаются на имя. Адекватная реакция на голос и выражение лица партнера проявляется эпизодически. Могут узнавать по голосу только близкого взрослого.

Отмечается избирательное, кратковременное взаимодействие со взрослыми, реже – сверстниками. Эпизодически и кратковременно проявляет активность в речевом общении, адекватность при этом может быть снижена.

Ждут одобрения со стороны взрослого. При возникновении трудностей могут отмечаться негативные реакции.

Интерес к слушанию сказок неустойчивый. Могут попросить взрослого прочесть сказку (приносят книгу и дают его взрослому), быстро отвлекаются, при этом эмоциональный отклик, как правило, отсутствует.

Очень редко соотносит слова с воспринимаемым объектом. В словесном обозначении предметов и явлений прослеживается формализм и вербализм. Может правильно называть знакомые, часто используемые предметы окружающего, знакомые явления, действия. Самостоятельно качество предметов определить и назвать могут крайне редко, чаще используют словесные штампы.

Речевые высказывания бедны, чаще всего заимствованы от окружающих (транслируют высказывания взрослых, присутствующую эхоталию), при этом преобладают речеподобные ответы на обращенную речь.

Не всегда понимает и выполняет элементарные словесные инструкции взрослого, связанные с его практическим опытом. Мало задумывается над вопросом, адресованным к нему, не вникает в смысл задания. Возникающие ассоциации носят хаотичный случайный характер.

Запоминание новой информации происходит медленно, после многократного повторения.

Навыки культуры общения не сформированы. Часто присутствуют специфические собственные способы получения информации и коммуникации, не всегда адекватные социально-коммуникативной ситуации.

Могут выполнить ряд игровых действий совместно со взрослым и по его инициативе. Повторная игра чаще не интересует.

При общении отмечается напряженное, тревожное и нервное состояние.

В общении преобладает эгоцентрическая позиция.

### **Аффективно-коммуникативные умения**

Не испытывают потребности в отражении своих переживаний в позе, мимике, жестах.

Эмоциональные реакции либо монотонны, либо ярко выражены, стереотипны, не всегда адекватны.

Отмечаются эмоциональная истощаемость, напряженность, тревожность, неуравновешенность, обеспокоенность, неуверенность, пассивность, подавленность, страх неизвестных предметов и ситуаций, страх перед неизвестным пространством, страх живых объектов. Наибольшую эмоциональную выразительность показывают в речи, интонации, темпе речи, громкости по подражанию (повторяют за значимыми сверстниками, взрослыми). При этом преобладают речеподобные модуляции и высказывания.

Вместе с тем, самостоятельно отразить свое настроение, эмоциональное состояние с помощью речевых средств не могут, а с помощью фонационных и невербальных – затрудняются.

Эмоциональная реакция на объект окружающей действительности носит избирательный, кратковременный

интерес, может быть весьма специфична. Может отказываться взаимодействовать со взрослым. Отсутствует потребность в тактильном контакте со взрослым.

Не всегда проявляется эмоциональная реакция на успешно или неудачно выполненную работу. Может неадекватно реагировать на замечания или положительную оценку взрослого.

Свойственны беспричинные колебания настроения, негативные реакции. Присущи агрессивные вспышки, импульсивные реакции, навязчивые, стереотипные движения.

Испытывают потребность в положительной реакции взрослого на проявление какой-либо однотипной собственной эмоции на различные возникшие ситуации.

Необходима организующая и направляющая помощь взрослого в мотивации ребёнка на активность в вербальном или предметном общении (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

## **Недостаточный уровень**

### **Информационно-коммуникационные умения**

Не проявляет желания к взаимодействию со взрослыми и сверстниками.

Не проявляет активности в речевом общении, неадекватно реагирует на взаимодействие со взрослым (особенно незнакомым).

Не формулирует своей просьбы. Для привлечения внимания существует собственная система: чаще всего используют невербальные экстралингвистические средства (смех, шум, аплодисменты и т.п.).

Отмечается негативизм (плачь, топание ногами, надавливание руками на веки глаз, стереотипные движения и др.), страх общения, отказ от него. Присутствуют позы, вы-

ражающие протест, желание уклониться от контактов с взрослыми или стремление приближаться к нему, быть взятым на руки.

Преобладает ситуативно-личностная форма общения (ориентировка на взрослого с целью удовлетворения своих потребностей). Часто присутствуют специфические собственные способы получения информации и коммуникации, не адекватные социально-коммуникативной ситуации.

При знакомстве с людьми не проявляет эмоций, равнодушен, может проявлять резко негативные реакции на посторонних людей. В процессе восприятия обращенной речи может присутствовать беглый непродуктивный взгляд.

В диалог не вступает.

### **Регуляционно-коммуникативные умения**

Социальные ответные реакции наблюдаются крайне редко и проявляются, как правило, неадекватно и специфическими способами. Визуальный контакт не устанавливают. С трудом выражают свои просьбы или требования неречевыми средствами, чаще – непродуктивными (плач, бросание предметов, динамических прикосновений и др.), не отмечаются реакции на голос партнера и его выражение лица. Отсутствует реакция на похвалу или запреты либо она неадекватна (начинают кричать, ложатся на пол, бегают по группе и т.п.).

Использует в речи отдельные слова. Навыки называния и комментирования отсутствуют.

Не соотносят слова с воспринимаемым объектом. Иногда могут правильно называть некоторые знакомые, часто используемые предметы окружающего мира, знакомые явления, действия. Использует для обозначения предметов, явлений, событий и действий какое-либо одно слово, не отражающее главной сути предмета (действия, явления, собы-

тия), а лишь являющееся для ребёнка ассоциируемым (например, ребёнок словом «одеть» называет обувь, прогулку, выражает просьбу собрать его на прогулку, надеть обувь). Иногда возникающие ассоциации носят хаотичный случайный характер. Актуализируют случайные ассоциации, оторванные от конкретного опыта. Самостоятельно качество предметов определить и назвать не могут.

Речевые высказывания проявляются в произнесении отдельных слов. Не понимает и не выполняет элементарные словесные инструкции взрослого, даже связанные с его практическим опытом.

Может запомнить некоторую новую информацию практической направленности, но происходит это медленно, после многократного повторения.

### **Аффективно-коммуникативные умения**

Эмоциональные реакции на коммуникативные контакты, социальные ситуации неадекватны. Индифферентное отношение к сверстникам. Не отражают своих переживаний в речи, позе, мимике, жестах. Проявление эмоций крайне амбивалентно, непредсказуемо. При хорошем настроении у ребёнка на лице отмечается «тень» улыбки, моторное спокойствие. При тревожности, неуверенности, неудовлетворении своих потребностей, плохом настроении ребёнок моторно расторможен, суетлив, у него отмечаются агрессивные вспышки, выраженные стереотипные и навязчивые движения.

Часто отмечаются эмоциональная истощаемость, напряженность, тревожность, неуравновешенность, беспокойность, неуверенность, пассивность, подавленность,

Культура общения не сформирована. Чаще использует невербальные предметно-действенные средства общения (локомоции, указательные жесты, протягивание и передача

предметов, хватание партнера по общению за одежду, руку и т.д.) с целью удовлетворения своих потребностей.

Отмечается негативная эмоциональная реакция на объекты окружающей действительности или её отсутствие. Избегает взаимодействия со взрослым. На тактильный контакт со стороны взрослого проявляет негативные реакции, агрессию.

Нуждается в постоянной помощи со стороны взрослого в наглядно-действенном плане, однако чаще не принимает ее, проявляет неадекватные реакции.

Таким образом, по результатам проведенного исследования мы пришли к мнению о необходимости проведения работы по формированию коммуникативных умений у детей раннего возраста с нарушениями зрения. Полученные данные соотносятся с результатами изучения средств общения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, представленными в исследовании Е.В. Шереметьевой, Е.Г. Щелоковой (2021).

Нами дана дифференцированная характеристика особенностей проявления коммуникативных умений у детей с ОВЗ (нарушения зрения) трех групп: с оптимальным, достаточным и недостаточным уровнями развития коммуникативных умений. Следует отметить, что дети всех групп (в соответствии с уровнем развития коммуникативных умений) нуждаются в целенаправленной систематической коррекционной помощи.

На наш взгляд, наблюдаемые коммуникативные проявления у данной категории детей обусловлены, прежде всего, влиянием первичного дефекта на весь ход психофизического развития ребёнка. В связи с этим у детей отмечаются трудности спонтанного усвоения всего диапазона умений,

обеспечивающего их коммуникацию. В итоге, уже в раннем возрасте у детей снижена возможность формирования основы глобальной компетентности.

Усугубляют данную ситуацию и уже имеющиеся у детей вторичные отклонения в развитии (безынициативность, отсутствие познавательного интереса, ограниченные представления об окружающем мире, суженный предметно-практический и социальный опыт и т.п.).

Кроме того, недостаточная педагогическая грамотность родителей по вопросам компенсаторного развития детей служит причиной того, что содействие овладению ребенком компенсаторными способами познания окружающей действительности и ориентировки в ней, в том числе и в сфере коммуникации, зачастую подменяется чрезмерной «заботой» о ребенке, что искореняет всяческую его самостоятельность и мотивацию к общению (Т.В. Буцук, Л.Б. Осипова, 2013).

Не в полной мере компетентны и педагоги, работающие с детьми с ОВЗ раннего возраста (особенно с тяжелыми множественными нарушениями развития) по вопросам установления доверительных отношений с ребенком и его родителями, использования альтернативных средств коммуникации при осуществлении взаимодействия с учетом индивидуальных коммуникативных и личностных особенностей ребёнка, создания условий для осуществления различных видов коммуникации детей (Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина, 2017, 2018; Н.Ф. Ильина, Н.Ф. Логинова, 2019; В.З. Кантор, Ю.Л. Проект, Г.В. Никулина и др., 2021). Педагоги испытывают трудности в осуществлении выбора конкретной цели своей профессиональной деятельности с учетом индивидуальных возможностей, компенсаторных способностей и особых образовательных потребностей де-

тей, не всегда могут перестроить содержание и методы работы с ребенком, в зависимости от готовности его к приему информации (С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова, 2011; Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, В.С. Цилицкий и др., 2022).

Исходя и вышесказанного, можно сформулировать основные направления психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ в процессе формирования у них коммуникативных умений в контексте их глобальной компетентности:

1) выравнивание хода психофизического развития детей с учетом структуры дефекта как условия мотивации и способности к общению;

2) минимализация имеющихся и предупреждение вероятностных вторичных нарушений психофизического развития детей в целом;

3) расширение спектра компетенций специалистов ДОУ в области индивидуализации работы с детьми раннего возраста с ОВЗ, в том числе и с тяжелыми множественными нарушениями развития;

4) повышение компетентности родителей в области компенсаторного развития детей с ОВЗ раннего возраста, их познавательного и речевого развития, корректного общения и взаимодействия с ребенком.

Говоря о детях с ОВЗ, необходимо отметить, что им для полноценного выполнения своих социальных функций необходимо владеть не только базовым набором коммуникативных умений, но специальным, включающим компенсаторные, социально-адаптивные коммуникативные умения.

Важным является то, что у каждого ребёнка проявляются специфические особенности речевого поведения, общения, способы осуществления взаимодействия со взрослыми,

сверстниками, разнообразные проявления в овладении и использовании коммуникативных умений. Это требует реализации персонализации сопровождения ребёнка. В рамках нашего исследования мы считаем целесообразным описать основополагающие аспекты персонализации психолого-педагогического сопровождения ребёнка раннего возраста с ОВЗ и его семьи в обеспечении формирования у него коммуникативных умений.

### **2.3. Коррекционная работа по формированию коммуникативных умений у детей раннего возраста с ОВЗ средствами психолого-педагогического сопровождения в условиях персонализации образования**

При разработке содержания и организации коррекционной работы мы исходим из основных концептуальных положений теории ранней помощи, которая рассматривается как комплекс психолого-педагогических и медико-социальных мер, направленных на обеспечение и улучшение развития детей младенческого и раннего возраста с ОВЗ или риском их возникновения, в целях максимально возможной социализации детей, включающей информационно-просветительскую, методическую, психолого-педагогическую и консультативную помощь их родителям (законным представителям).

Для реализации персонализации психолого-педагогического сопровождения ребёнка раннего возраста с ОВЗ целесообразно обеспечить интеграцию ряда методологических подходов, обозначенных нами ранее (Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Н.Ю. Степанова, М.С. Коробинцева, 2023).

Одним из ведущих подходов персонализации образования, по нашему мнению, является *антропологический*. Ставя ребёнка с его индивидуальными особенностями (как

биологическими, так и психологическими) в центр образовательного процесса, учёные подчёркивают роль взрослого, заключающуюся в организации адекватного педагогического сопровождения. При этом понятия «развитие», «саморазвитие» рассматриваются как базисные (К.Д. Ушинский, 1948).

Данный подход ориентирует нас на необходимость всестороннего изучения ребёнка с ОВЗ (клинико-физиологического и психолого-педагогического) с целью выявления его потенциала, определения содержания педагогического сопровождения, форм, методов и средств коррекционно-педагогического воздействия, обеспечения благоприятных условий для развития его самостоятельности и формирования коммуникативных умений как условия социально-адаптивного поведения, становления его как самостоятельной личности.

Реализация антропологического подхода в рамках персонализации образования неразрывно связана с **гуманистическим**, рассматривающим человека как наивысшую ценность (Д. Дьюи, 2009; Я. Корчак, 1992; В.А. Сухомлинский, 1982; Ш.А. Амонашвили, 2017). Логично, что целью образования при этом выступает формирование личности как полноценного субъекта общения, разнообразной деятельности, познания себя и окружающего мира.

Нам близки истинно гуманистические мысли Б.С. Гершунского (2003) об образовании. Смысл образования он видит в создании условий для раскрытия потенциальных возможностей ребёнка и подготовке его к полноценной самостоятельной жизни. Важным для нас является то, что гуманистический контент предполагает учёт индивидуальных характеристик детей и личностный характер усвоения знаний при оценивании эффективности обучения.

С позиций гуманистического подхода социальный статус ребёнка с ОВЗ включает в себя нормы человеческих отношений, отношений психологического и морального характера, признание его индивидуального своеобразия в социуме.

Рассматривая условия гуманизации обучения, Е.Н. Шиянов (2001) обращает внимание на создание ситуации успеха в процессе овладения ребёнком различными видами деятельности. Только при таких обстоятельствах ребёнок может обрести уверенность в собственных силах, проявлять интерес к взаимодействию в ситуациях коммуникации.

Сущность персонализации образования максимально прослеживается и в рамках *лично-ориентированного* подхода. Мы разделяем взгляды Н.В. Савиной (2020), В.В. Серикова (1999), Н.В. Ходяковой, В.В. Серикова, В.И. Данильчук и др. (2000), И.С. Якиманской (2006) на понимание сущности данного подхода, в основе которого – запуск и реализация механизма функционирования и развития личности, содействие проявлению её индивидуальности, в том числе и в процессе овладения ребёнком средствами общения и формирования коммуникативных умений.

Исходя из цели нашего исследования, мы понимаем лично-ориентированный подход как предусматривающий создание педагогических ситуаций, где ребёнок с ОВЗ, оказавшись в новых условиях, вырабатывает иную эффективную модель коммуницирования. Таким образом, на основе личного опыта ребёнок самостоятельно ориентируется в сложившейся ситуации, осуществляет выбор содержания и способов самореализации в культурно-коммуникативном пространстве.

Как было указано выше, концепция лично-ориентированного подхода ставит во главу угла признание уни-

кальности, раскрытие индивидуальности ребёнка, принятие его как личности. Вместе с тем развитие активной личности, на наш взгляд, возможно лишь в условиях разносторонней детской деятельности.

Рассматривая деятельность как средство и условие развития личности, как тактику обучения, целесообразным становится обратиться к сущности **деятельностного** подхода. Нам близка трактовка данного подхода А.Н. Леонтьевым. Он подчёркивает, что «для овладения достижениями человеческой культуры каждое новое поколение должно осуществить деятельность, аналогичную... той, которая стоит за этими достижениями» (А.Н. Леонтьев, 1975, с. 102). Этим автор акцентирует внимание на необходимости включения ребёнка в разнообразные виды детской деятельности, в процессе которой он вступает «в практические контакты с сопротивляющимися ему предметами, отклоняющимися, изменяющимися и обогащающими её» (А.Н. Леонтьев, 1975, с. 142).

Отметим, что именно в деятельности ребёнок с ОВЗ на основе имеющегося субъективного чувственного и практического опыта удовлетворяет свои потребности, интересы, стремления (Е.В. Андрющенко, Л.Б. Осипова, 2018; А.Г. Арушанова, С.С. Коренблит, Е.С. Рычагова, 2015). Именно через активную деятельность проявляется индивидуальность личности в усвоении коммуникативной культуры, средств общения, развитии способности использовать коммуникативные умения в жизнедеятельности, что, по нашему утверждению, является существенной характеристикой персонализации образования детей с ОВЗ.

Безусловно, персонализация базируется и на **индивидуальном** подходе (Н.Н. Верцинская, 1983; А.А. Кирсанов, 1982; И.Э. Унт, 1990), предусматривающем знание сильных и

слабых сторон развивающейся личности ребёнка, преодоление тех слабых сторон, которые препятствуют его успешному обучению. Данный подход обеспечивает развитие индивидуального своеобразия ребёнка, предоставляя ему возможность максимальной самоактуализации в коммуникативных ситуациях.

В контексте образования детей с особыми образовательными потребностями суть индивидуального подхода заключается в гибком использовании педагогом различных форм и методов коррекционной помощи, обучающего и воспитательного воздействия с целью достижения оптимальных результатов преодоления дефицитов развития каждого конкретного ребёнка (Л.Б. Осипова, 2011).

По мнению Н.Н. Верцинской (1983), индивидуальный подход оказывает положительное влияние на формирование личности при условии глубокого изучения взрослым внутреннего мира ребёнка и анализа имеющегося у него опыта, а также тех условий, в которых происходило формирование его личности. При этом важную роль играет достоверная педагогическая диагностика индивидуальных и возрастных особенностей ребёнка с ОВЗ, реальная оценка его возможностей и способностей на основе комплексного изучения всего хода психофизического развития ребёнка. Анализ результатов такой диагностики даёт возможности для прогнозирования дальнейшего развития ребёнка (Н.Н. Верцинская, 1983, с. 143). В данном контенте исключительная роль отводится детализированному изучению состояния коммуникативных умений ребёнка (что подробно рассмотрено в п. 2.1 и 2.2).

В контексте персонализации психолого-педагогического сопровождения ребёнка с ОВЗ по вопросу формирова-

ния его коммуникативных умений использование вышеперечисленных подходов предполагает следующее:

- всестороннее изучение состояния здоровья ребёнка с ОВЗ как основа для определения условий и содержания диагностического исследования коммуникативных умений ребёнка и коррекционно-педагогического воздействия; учет связи речи с другими сторонами психического развития;

- ориентация на сильные стороны и потенциальные возможности, интересы ребёнка, развитие личности в соответствии с социокультурными ценностями;

- признание уникальности ребёнка, обеспечение возможности эффективно проявлять свою индивидуальность в разнообразных социальных, коммуникативных, бытовых, учебных ситуациях;

- организация разнообразной практической деятельности, предполагающей познание окружающей предметной и социальной действительности, себя и своих возможностей, усвоение культуры коммуникации;

- реализация индивидуализации образования, учёт индивидуальных возможностей ребёнка с ОВЗ (степень готовности ребёнка к коммуникативному взаимодействию, мотивы общения, средства общения, состояние коммуникативных умений);

- реализация позиции ребёнка с ОВЗ как субъекта.

Учёт выделенных нами подходов способствует выявлению и реализации потенциальных возможностей каждого ребёнка с ОВЗ как базы для его дальнейшего развития, достижения оптимальных показателей его самостоятельности и ответственности. Вместе с тем обеспечивает не простое усвоение ребёнком учебного материала, а овладение им теми моделями коммуникативного поведения и деятельности, которые будут эффективны именно для него и позволят

максимально продуктивно функционировать в ситуациях коммуникации.

Рассматривая ребёнка с ограниченными возможностями здоровья как субъект образования, необходимо обеспечить следующие условия для организации персонализации образования и осуществления психолого-педагогического сопровождения:

- совместное проектирование персонализированных образовательных траекторий / программ по формированию коммуникативных умений для каждого ребёнка;

- организация предметно-пространственной среды согласно уровню психофизического развития детей, обеспечивающей возможности для коммуникации ребёнка в разных форматах и режимах;

- персонализация содержания образовательного процесса по формированию коммуникативных умений, удовлетворяющая потребности и интересы воспитанника;

- вариативность технологий, отвечающих потребностям ребёнка и способствующих его саморазвитию;

- гибкость целей обучения;

- возможность выбора дидактического материала;

- выбор темпа обучения;

- индивидуальный стиль обучения;

- содействие между участниками образовательных отношений.

Цель коррекционной работы средствами психолого-педагогического сопровождения – формирование коммуникативных умений у детей раннего возраста с ОВЗ – конкретизируется в следующих задачах:

- 1) формирование у детей мотивации и положительного отношения к коммуникативному взаимодействию;

- 2) формирование базовых навыков и умений коммуникации;

3) формирование коммуникативных умений различных групп (информационно-коммуникационные, регуляционно-коммуникативные аффективно-коммуникативные) исходя из возможностей ребёнка;

4) воспитание эффективного коммуникативного (прежде всего речевого) поведения в различных социально-коммуникативных ситуациях, обогащение репертуара средств общения;

5) амплификация персонального развития детей средствами коммуникативной деятельности.

Участниками образовательных отношений в рамках психолого-педагогического сопровождения являются разные педагогические специалисты (учитель-дефектолог/тьютор, логопед, воспитатель, специальный психолог, музыкальный руководитель, инструктор ЛФК), родители. Координатором работы является учитель-дефектолог или тьютор, имеющий специальное (дефектологическое) образование.

Учитывая ресурсные возможности психолого-педагогического сопровождения в обеспечении персонализации образования (в аспекте формирования коммуникативных умений) детей раннего возраста с ОВЗ, обозначенные в п. 1.4, было определено пять направлений деятельности участников сопровождения (таблица 8).

Рассматривая психолого-педагогическое сопровождение как систему, мы выделили её составляющие, которые представлены тремя модулями: диагностическим, образовательным и просветительским. Реализация каждого модуля как элемента целостной системы осуществляется в три этапа: организационный; процессуальный; аналитико-результативный (таблица 8).

Таблица 8 – Соотнесение компонентов ресурсного поля психолого-педагогического сопровождения в обеспечении персонализации образования и направлений деятельности участников сопровождения в контексте формирования коммуникативных умений детей

№	Компоненты ресурсного поля психолого-педагогического сопровождения	Направления деятельности участников сопровождения в контексте формирования коммуникативных умений детей	Этапы ППС
1	2	3	4
<b>Диагностический модуль (клинический и психолого-педагогический компоненты)</b>			
1	Личностные и компенсаторные ресурсы (индивидуальные особенности, особые образовательные потребности, компенсаторные ресурсы, имеющийся социальный и предметно-практический опыт, субъектная позиция ребёнка в процессе психолого-педагогического сопровождения)	Комплексное изучение детей раннего возраста с ОВЗ и их семей (с письменного согласия родителей (законных представителей), детализированное изучение базовых компонентов и непосредственно коммуникативных умений детей	Организационный; процессуальный; аналитико-результативный
<b>Образовательный модуль</b>			
2	Организационно-методические ресурсы (программно-методическое обеспечение образовательного процесса, предусматривающее комплексное изучение ребёнка, проектирование специалистами сопровождения на основе предпочтений, выборов и возможностей ребёнка	Составление и реализация индивидуальной (персонализированной) программы формирования коммуникативных умений у ребёнка раннего возраста с ОВЗ согласно особенностям его психофизического развития, индивидуальных возможностей;	Организационный; процессуальный; аналитико-результативный

Продолжение табл. 8

1	2	3	4
	его персонализированной образовательной траектории; детализированное описание технологии психолого-педагогического сопровождения процесса формирования коммуникативных умений, психического и личностного развития ребёнка с опорой на механизм персонализации)	проведение коррекционно-развивающих занятий с детьми раннего возраста с ОВЗ (в том числе совместно с родителями/законными представителями)	
3	Коммуникационные ресурсы (сотрудничество между ребенком, его семьей и специалистами сопровождения)	Помощь родителям в подборе соответствующих средств общения с ребенком; обучение родителей методам игрового взаимодействия с детьми раннего возраста с ОВЗ в условиях предметно-пространственной среды образовательной организации; конструктивное содействие между участниками образовательного процесса	
4	Средовые ресурсы (проектирование и организация образовательной среды с учетом индивидуальности ребёнка, обеспечивающей возможности для его самопроявления)	Организация предметно-пространственной, речевой и коммуникационной среды, обеспечивающей амплификацию персонального развития каждого ребёнка, формирование и актуализацию коммуникативных умений	

1	2	3	4
<b>Просветительский модуль</b>			
5	Кадровые ресурсы (наличие специалистов различных профилей: медицинские, педагогические работники, психолог, дефектолог; профессиональная готовность специалистов психолого-педагогического сопровождения к реализации персонализации образования детей раннего возраста с ОВЗ)	Повышение психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей по вопросам развития детей раннего возраста с ОВЗ и формирования у них коммуникативных умений; координация деятельности участников коррекционно-реабилитационных и образовательных отношений в рамках психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ	Организационный; процессуальный; аналитико-результативный

Рассмотрим более подробно организационные и содержательные компоненты психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ в аспекте формирования коммуникативных умений по каждому модулю.

Целью **диагностического модуля** является изучение состояния базовых навыков коммуникации и непосредственно коммуникативных умений детей в структуре их комплексного психофизического и социально-коммуникативного развития.

Диагностический модуль образован двумя компонентами – клиническим и психолого-педагогическим. Так, клинический компонент подразумевает участие медицинских работников в обследовании ребёнка, изучение его анамнеза, психического и соматического здоровья. В рамках комплексного изучения ребёнка раннего возраста с ОВЗ учитель-дефектолог или тьютор собирает и анализирует дан-

ные клинико-физиологического состояния ребёнка, заключение ПМПК. Психолого-педагогический компонент предполагает комплексное изучение психофизического, социально-коммуникативного развития ребёнка, а также его личностных особенностей, условий воспитания и уровня развития его речевых, познавательных и практических навыков. Более углубленно осуществляется изучение коммуникативных умений.

На *организационном этапе* в рамках диагностического модуля решается задача определения содержания процедуры обследования ребёнка, подготовка соответствующего инструментария (при необходимости осуществляется его адаптация с учетом структуры и степени выраженности дефекта, познавательных возможностей, чувственного опыта испытуемого).

Кроме того, учитель-дефектолог/тьютор совместно с психологом изучают детско-родительские отношения в семье, отношение родителей к болезни ребёнка, их готовность к оказанию коррекционно-развивающей помощи ребёнку, стиль семейного воспитания.

В рамках реализации *процессуального этапа* решается задача проведения непосредственной процедуры диагностики: первичной, предполагающей изучение исходного психофизического, социально-личностного развития ребёнка, состояния его коммуникативных умений; текущей, предполагающей мониторинг состояния его коммуникативных умений (не реже 1 раза в месяц) посредством проведения регулярных диагностических занятий. По результатам первичной диагностики разрабатывается персонализированная программа ранней помощи по формированию коммуникативных умений у ребёнка с ограниченными воз-

возможностями здоровья (ППРП ФКУ)<sup>1</sup>. В ходе усвоения им ППРП ФКУ вносятся корректировки в её содержание.

Наблюдение за деятельностью ребёнка ведётся в специально созданных условиях, максимально приближенных к условиям жизнедеятельности ребёнка в семье. В этом случае, а позже в процессе обучающих занятий, одновременно решающих коррекционно-развивающие и диагностические задачи, важно фиксировать и анализировать следующее:

а) в аспекте изучения психофизического, социально-коммуникативного и личностного развития (Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, 2022):

– особенности сенсорного развития (в том числе использование сохранных анализаторов в процессе различных видов деятельности);

– состояние общей моторики (мобильность, походка, сформированность основных видов движений и др.);

– состояние развития мелкой моторики и предметно-практической деятельности;

– особенности познавательной деятельности (осведомленность о себе и окружающем мире, особенности мышления, памяти, речи, познавательный интерес и познавательная активность);

– сформированность навыков самообслуживания, самостоятельность;

---

<sup>1</sup> За основу названия программы взято название, предложенное Е.В. Шереметьевой – индивидуальная программа ранней помощи по формированию средств общения у ребёнка раннего возраста с отклонениями в овладении речью (Шереметьева, Е.В. Сопровождение семьи неговорящего ребенка раннего возраста в процессе формирования средств общения: монография / Е.В. Шереметьева; Министерство просвещения РФ; ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2021).

– сформированность навыков ориентировки в пространстве (на себе, относительно себя, в знакомом и незнакомом пространстве);

– особенности личностного развития (эмоционально-волевая сфера, навыки общения, особенности поведения);

б) в аспекте изучения коммуникативных умений (п. 2.1):

– информационно-коммуникационные умения (привлечение внимания; выражение просьбы / требования; диалоговые умения;

– регуляционно-коммуникативные умения (социальная ответная реакция; умения называния, комментирования и описания; умения социального поведения).

Следует отметить, что процедура диагностического изучения слепого ребёнка весьма специфична. Ее организация и содержание зависят от индивидуальных особенностей его развития, уровня овладения ребенком различными видами деятельности. В связи с этим, на наш взгляд, дать количественную оценку действиям ребёнка является затруднительным. В данной ситуации целесообразно использовать качественную характеристику выполнения действий ребенком.

Задачей *аналитико-результативного этапа* является проведение контрольной диагностики для изучения итогового уровня психофизического, социально-личностного развития ребёнка, состояния его коммуникативных умений. Результаты контрольной диагностики служат основой для разработки ПППП ФКУ на следующий год обучения.

Целью **образовательного модуля** являются организация и проведение коррекционно-образовательных мероприятий, направленных на развитие коммуникативных умений и социально-коммуникативного опыта детей с ОВЗ.



Образовательное направление включает три компонента.

Коррекционно-обучающий – формирование специальных способов познания окружающего мира как базы для обогащения чувственной основы слова; обучение навыкам социально-коммуникативного поведения в различных жизненных ситуациях.

Коррекционно-развивающий – обогащение и расширение коммуникативно-речевой практики в процессе различных видов деятельности детей.

Коррекционно-воспитательный – формирование знаний о нормах и правилах коммуникативной культуры; умение дать оценку поступкам сверстников в различных социально-коммуникативных ситуациях; воспитание потребности действовать самостоятельно, согласно установленным правилам общения и общежития.

Содержательные аспекты данных компонентов отражаются и при составлении ППРП ФКУ, и при реализации коррекционно-образовательных мероприятий.

На *организационном этапе* образовательного модуля составляется ППРП ФКУ, решается задача определения условий, методов, приемов, средств и способов реализации ППРП ФКУ. Определяются условия ее реализации: организация рабочего места, регламент занятий с учетом возраста, состояния здоровья и личностных особенностей ребёнка, создание эргономических условий.

Разрабатывая технологию осуществления работы с ребенком, с целью реализации персонализации образования необходимо учитывать предпочтения ребёнка, обеспечить возможность самостоятельного выбора им вида и места деятельности; игровых и учебных упражнений; значимого для ребёнка учебного и дидактического материала; темпа и способов организации и реализации обучения. Важно создать

условия для позиционирования ребёнка как субъекта образовательного процесса, проявления самостоятельности и активности, раскрытия индивидуального потенциала личности.

Примерные структура и содержание персонализированной программы по формированию коммуникативных умений детей раннего возраста с ОВЗ предложены в п. 2.4.

Время реализации каждой программы зависит от возможностей ребёнка, от усвоения им программных задач.

Наряду с составлением программы, детализированного описания технологии психолого-педагогического сопровождения процесса формирования коммуникативных умений, психического и личностного развития ребёнка с опорой на механизм персонализации осуществляется проектирование и организация образовательной предметно-пространственной среды с учетом способов взаимодействия ребёнка с окружающим миром, его готовности к приему информации, обеспечивающей возможности для обучения и самопроявления ребёнка в разнообразной деятельности, в вариативных форматах и режимах.

Необходимым условием при разработке перечисленных мероприятий является определение роли родителей в реализации индивидуальной коррекционно-развивающей программы. Учитель-дефектолог/тьютор знакомит родителей с содержанием программы и мотивирует их на участие в реализации коррекционно-развивающих мероприятий с ребенком.

Основной задачей *процессуального этапа* является реализация коррекционно-образовательных мероприятий по формированию коммуникативных умений и обогащению социально-коммуникативного опыта детей в разных видах детской деятельности.

На основании анализа литературы по теме исследования и собственного практического опыта мы посчитали важным обратить внимание на то, что необходимым условием формирования коммуникативных умений является наличие базовых умений и навыков, таких как сотрудничество, разделённое внимание, интерес к людям, подражание, понимание речи, умение проявлять инициативу (С.Дж. Роджерс, Дж. Доусон, Л.А. Висмара, 2016). Поскольку коммуникация подразумевает использование не только вербальных, но и невербальных средств общения, включая тактильный контакт, важно, как ребёнок его воспринимает в соответствии со своим уровнем сенсорной чувствительности. Согласно онтогенезу коммуникативных умений, рассмотренному нами в первой главе, данные умения формируются в процессе предметно-манипулятивной и игровой деятельности (М.И. Лисина, 2009). Важную роль в процессе развития коммуникативных умений играет способность к обобщению усвоенных навыков и умений, а также наличие/отсутствие социально-коммуникативного поведения. Исходя из этого, в коррекционную работу по формированию коммуникативных умений были включены упражнения для формирования базовых коммуникативных навыков.

Коррекционные занятия с детьми раннего возраста с ОВЗ проводятся учителем-дефектологом/тьютором и логопедом в индивидуальной либо подгрупповой форме. Занятия проводятся 2 раза в неделю, во второй половине дня по четкой структуре (вводная, основная и заключительная части), с активным привлечением воспитателей групп к занятиям. Каждое занятие решает три спектра задач: коррекционно-обучающие (формирование специальных способов познания окружающего мира, обогащение чувственной основы слова; обучение навыкам социально-коммуникативного

поведения в различных жизненных ситуациях); коррекционно-развивающие (обогащение и расширение коммуникативно-речевой практики в процессе различных видов деятельности); коррекционно-воспитательные (формирование знаний о нормах и правилах коммуникативной культуры; воспитание потребности действовать самостоятельно, согласно установленным правилам общения и общежития).

Реализация коррекционной работы осуществляется в соответствии с рядом требований:

- использование игровой формы с включением различных видов деятельности (игры разной подвижности с речевым сопровождением, словесные игры с включением вербальных и невербальных средств общения);

- активное использование элементов музыкального сопровождения, различных видов музыкальной деятельности;

- использование яркого наглядного материала (визуального, слухового, тактильного) и других средств, которые помогают эффективно вовлечь детей на занятие и создают положительный эмоциональный настрой;

- обеспечение максимального взаимодействия между детьми и педагогами, а также детьми между собой;

- постепенное введение ребёнка в подгрупповые формы работы и коммуникативный контакт со взрослыми и сверстниками;

- реализация коммуникаций доступными ребенку способами и средствами;

- расположение детей в подгруппе – преимущественно по кругу (такое расположение детей помогает им лучше видеть друг друга, устанавливая зрительный контакт, дети чувствуют себя полноправными участниками коллектива);

– привлечение в совместную работу воспитателей с целью активного освоения приемов эффективного взаимодействия с детьми.

Реализацию коррекционных мероприятий осуществляют и другие специалисты образовательной организации. Им даются рекомендации по правильному взаимодействию и общению с детьми.

Одной из важных задач психолого-педагогического сопровождения является формирование навыков общения как главного средства установления контактов ребёнка с окружающими людьми.

Для расширения образовательных границ, обогащения социально-коммуникативных контактов ребёнка, разнообразия арсенала средств и способов коммуникации, необходимо планировать стратегию компенсаторного развития ребёнка средствами различных видов деятельности, определяя при этом роль сохранных анализаторов, мышления и речи. Для обогащения детского опыта и обеспечения вариативности решения практических коммуникативных задач целесообразно создавать разнообразные жизненные и социально-коммуникативные ситуации.

Занятия строятся с учетом интересов ребёнка, уровня познавательного развития, чувственного опыта, навыков практической деятельности, способов ориентировки в окружающем мире, состояния коммуникативных умений. На разнообразном доступном для ребёнка материале постепенно отрабатываются речевые навыки. Ребёнок овладевает разнообразными средствами общения, что позволяет ребёнку в дальнейшем овладеть более сложными и эффективными способами коммуникации. Таким образом, овладение ребёнком определенным арсеналом коммуникативных умений становится базовой основой для формирования новых,

более сложных и эффективных коммуникативных действий, обогащения различных видов деятельности.

В связи с этим все занятия строятся, прежде всего, в соответствии с принципом постепенной, поэтапной отработки отдельных элементов общения на уровне невербальных и вербальных средств общения.

Важно изначально сформировать у ребёнка стремление к контактам на основе произвольного интереса в игровых ситуациях, так как проявление инициативы и интереса к общению на начальных периодах коррекционной работы у детей раннего возраста с ОВЗ, как правило, не наблюдается. Создавая ситуации для общения, следует учитывать интересы ребёнка, специфику его мотивации к деятельности, опираться на те коммуникативные навыки и средства коммуникации (как вербальные, так и невербальные), которыми ребёнок уже владеет. При этом важны позитивные подкрепления со стороны взрослого, что повышает общую активность ребёнка и его стремление к контакту.

Занятия с ребенком носят поисково-диагностический характер. Если ребёнок усвоил пути и средства решения предлагаемых заданий, проявляет интерес к ним, педагог определяет пути расширения и обогащения поля его деятельности. Такая скрининг-диагностика, осуществляющаяся в контексте индивидуальных коррекционно-развивающих занятий, позволяет усложнять (облегчать) содержание заданий, гибко перестраивать содержание и методы работы с ребёнком в соответствии с его уровнем готовности к приёму и использованию информации и менять тактику педагогической поддержки с учетом возможностей и интересов воспитанника. При этом в основе психолого-педагогической поддержки лежит сохранение максимума свободы и ответственности ребёнка за выбор варианта решения проблемы.

Результаты коррекционной работы будут проявляться в оптимальном развитии образовательного, личностного и коммуникативного потенциала каждого ребёнка, его активной позиции, эмоциональном комфорте, формировании универсальных (метапредметных) навыков как составляющей глобальной компетентности ребёнка, эффективной коммуникации и адаптации в социуме.

Необходимо напомнить, что родители являются обязательными участниками реализации всех направлений работы с ребенком.

Как правило, работа с родителями детей раннего возраста с ОВЗ сложна и очень ответственна, так как зачастую семья некомпетентна в вопросах воспитания и обучения, неоднозначно оценивает своего ребёнка. Целесообразно проведение индивидуальных коррекционно-развивающих занятий с детьми раннего возраста в присутствии родителей, что позволяет им наглядно познакомиться с методами, приемами и средствами взаимодействия с ребенком, а после занятия обсудить его успехи и неудачи.

Важной функцией учителя-дефектолога/тьютора является сопровождение ребёнка во время занятий, проводимых другими специалистами. Он помогает ребенку осуществлять деятельность на занятии, находится рядом с ним, при необходимости обеспечивает его включение в группу сверстников. Здесь учитель-дефектолог/тьютор выступает в роли не только наставника и помощника для ребёнка, но и в роли координатора действий всех специалистов, а также помощника семьи.

Учитель-дефектолог/тьютор ведёт дневник наблюдений, где фиксирует успехи и неудачи ребёнка, выявляет интересы к различным видам деятельности, мотивацию к общению, изучает поведенческую сторону воспитанника, об-

ращает внимание на его психоэмоциональное состояние в процессе коммуникаций, что служит основанием для корректировки содержания индивидуальной программы.

Задачей *аналитико-результативного этапа* образовательного модуля является актуализация усвоенных детьми коммуникативных умений, навыков социально-коммуникативного поведения в самостоятельной деятельности. Для этого организуют праздники и развлечения, привлекают детей к участию театрализованной деятельности, сюжетно-ролевых играх.

На основе наблюдений за ребенком можно сделать вывод о дальнейших тенденциях развития ребёнка, определить педагогические стратегии дальнейшего формирования его коммуникативных умений, наметить содержание сопровождения семьи ребёнка на ближайшее время, спрогнозировать результаты.

Участники психолого-педагогического сопровождения наблюдают, как происходит преодоление негативных проявлений в личностном развитии ребёнка, нормализация эмоционального состояния, овладение речевыми и неречевыми средствами общения, формирование социально-адаптивного поведения и на основе этого вводит новые элементы знаний, навыков, необходимых для расширения спектра коммуникативных умений ребёнка. В ходе мониторинга результатов сопровождения определяется картина ближайшего развития ребёнка и, следовательно, осуществляется корректировка содержания, методов, приемов и средств психолого-педагогического сопровождения ребёнка и семьи.

Содержание **просветительского модуля** нацелено на формирование у участников образовательных отношений коррекционно-образовательных компетенций в контексте социально-коммуникативного развития детей раннего воз-

раста с ОВЗ и включает два компонента: знаниевый и поведенческий. Знаниевый компонент предполагает обогащение и расширение знаний педагогов и родителей об особенностях психофизического развития детей с раннего возраста с ОВЗ, закономерностях развития речи и коммуникативных умений в онтогенезе и их особенностях у детей с ОВЗ; о содержании, методах, приемах и средствах социально-коммуникативного развития данной категории детей. Поведенческий компонент предусматривает выработку у педагогов и родителей практических навыков взаимодействия с ребенком с целью формирования у него коммуникативных умений, его социально-коммуникативного развития.

На *организационном этапе* данного модуля изучается теоретическая и практическая готовность специалистов психолого-педагогического сопровождения к реализации персонализации образования детей раннего возраста с ОВЗ и формирования у них коммуникативных умений средствами психолого-педагогического сопровождения.

Далее решается задача подбора теоретического и практического материалов для формирования у педагогов и родителей коррекционно-образовательных компетенций, способствующих максимально эффективному социально-коммуникативному развитию детей.

Задача *процессуального этапа* заключается в организации и проведении просветительской деятельности, которая реализуется в разнообразных формах (консультации, беседы, ответы на вопросы, проведение тренингов, практических занятий и т.п.) Уделяется внимание активным формам работы и организации взаимодействия всех участников образовательных отношений.

Индивидуальная работа учителя-дефектолога/тьютора с родителями заключается в консультировании, обсужде-

нии поведенческих особенностей ребёнка, организации взаимодействия ребёнка и матери на тренировочных занятиях. Он оказывает помощь родителям в подборе соответствующих средств общения с ребёнком, обучает родителей приемам работы с ребёнком с учетом состояния его коммуникативных умений, речевого и эмоционального развития, использованию игрового и дидактического материала при проведении занятий с детьми. Педагог образовательной организации рекомендует, какие игры, упражнения и занятия, в первую очередь, нужны ребёнку, т.е. определяет его запрос.

Консультирование родителей осуществляется как на индивидуальных или групповых консультациях, так и в рамках проведения различных лекториев и собраний для родителей. Консультации для специалистов могут быть индивидуальными или групповыми, а также проводятся на различных мастер-классах или во время педагогических советов.

Консультирование родителей проводится по запросу родителей, либо по приглашению учителя-дефектолога.

Два раза в течение учебного года рекомендуется проводить родительские собрания, на которых специалисты освещают актуальные темы речевого развития детей раннего возраста, особенности коммуникативных умений детей с ОВЗ. На индивидуальных консультациях специалист в ходе беседы, выясняет особенности взаимодействия с ребёнком в семье, выделяет возможные трудности, причину неэффективности воспитания и развития ребёнка в семье. В случаях необходимости целесообразно рекомендовать родителям посетить врачей с целью выяснения каких-либо вопросов по состоянию здоровья ребёнка.

Индивидуальные консультации с родителями очень важны в рамках реализации психолого-педагогического сопровождения.

Приведем пример.

*На момент констатирующего эксперимента коммуникативные умения у ребёнка соответствовали недостаточному уровню сформированности. Ребёнок практически не взаимодействовал со взрослыми и детьми. На занятиях не проявлял активности, не подражал педагогу, не мог выразить свои потребности, часто неадекватно реагировал на ситуации коммуникации, мог начать кричать. Самостоятельно в игру не включался, мог наблюдать за играми детей. Мог принять участие в игровой ситуации только с направляющей помощью взрослого. В ходе беседы с мамой выяснилось, что при организации игр и занятий дома родители подбирают материал, не соответствующий возрасту ребёнка (изучают цифры, буквы, заучивают слова на иностранном языке). Учитель-логопед подробно познакомил родителей с особенностями познавательного и речевого развития детей раннего возраста, привел примеры использования доступных для ребёнка пособий, рассказал о приемах, которые помогут в повседневной деятельности организовать правильное взаимодействие с ребенком и создать ситуации для коммуникации. В результате ребёнок постепенно стал более самостоятельным и инициативным в коммуникации, начал проявлять интерес к происходящему, вступать в ситуации взаимодействия как со взрослыми, так и со сверстниками, как на занятиях, так и в свободной самостоятельной деятельности.*

В течение учебного года специалистами образовательной организации можно проводить лекторий для родителей

«Школа успешного родителя. Ребёнок раннего возраста: как играть и развивать?».

Такие формы взаимодействия специалиста с родителями помогают повысить компетентность родителей в вопросах воспитания и развития ребёнка раннего возраста с ОВЗ.

Также необходимо повышение компетентности в этих вопросах и педагогов, работающих с детьми раннего возраста с ОВЗ. С этой целью учитель-дефектолог, учитель-логопед в течение учебного года проводят консультации, практические семинары, открытые занятия для педагогов образовательной организации с целью ознакомления педагогов с психолого-педагогической характеристикой детей раннего возраста с ОВЗ, обучению приемам работы с данной категорией детей по формированию у них коммуникативных умений. Консультации проходили как в индивидуальных, так и групповых формах.

*Аналитико-результативный* этап решает задачу обмена опытом между участниками образовательных отношений в вопросах социально-коммуникативного развития детей с раннего возраста с ОВЗ. Проводятся совместные мероприятия: круглый стол, педагогические мастерские, дни открытых дверей, педагогическая панорама и др. Данные мероприятия способствуют уточнению представлений о специфике развития речи, формирования коммуникативных умений и обогащения социально-коммуникативной практики детей. Родители имеют возможность познакомиться с опытом других семей и найти подтверждение в правильности выбора стратегии взаимодействия со своим ребенком, либо определить более эффективные пути. Посещение занятий коллег знакомит педагогов с педагогическими находками в контексте решаемой проблемы.

Таким образом, сущность психолого-педагогического сопровождения процесса формирования коммуникативных

умений у детей раннего возраста с ОВЗ в контексте персонализации образования – ориентация на настоящее и будущее, на использование потенциала личности ребёнка, создание условий для полноценного движения вперед, опору на сильные стороны и качества. Специалисты образовательной организации осуществляют персонализацию психолого-педагогического сопровождения ребёнка раннего возраста с ОВЗ и семьи, его воспитывающей, обеспечивая следующее: создание условий для детализированного наблюдения и анализа проблем и успеха в развитии ребёнка, овладении им коммуникативными умениями; адекватность содержания коррекционной работы индивидуальным возможностям, интересам, образовательным потребностям ребёнка; введение ребёнка раннего возраста с ОВЗ в разнообразную деятельность, в том числе коммуникативную; формирование у ребёнка компенсаторных способов социально-коммуникативного взаимодействия, ориентировки в окружающем мире, навыков социально-адаптивного поведения; повышение педагогической компетентности родителей в воспитании и развитии ребёнка.

#### **2.4. Содержание персонализированных программ ранней помощи по формированию коммуникативных умений у детей с ОВЗ средствами психолого-педагогического сопровождения в условиях персонализации образования**

В предыдущем параграфе мы описали технологию психолого-педагогического сопровождения процесса формирования коммуникативных умений у детей раннего возраста с ОВЗ в контексте персонализации образования. Считая содержание психолого-педагогического сопровождения ребёнка с ОВЗ неотъемлемой частью его образования, в рам-

ках нашей работы будем говорить о персонализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ.

Как было сказано ранее, одним из методологических подходов реализации персонализации является индивидуальный. Безусловно, определение исходного общего уровня развития коммуникативных умений детей (п. 2.1, 2.2) необходимо для первоначальной ориентировки в состоянии коммуникативного развития ребенка (определение уровня: оптимального, достаточного, недостаточного). Вместе с тем, с целью конструирования персональной траектории развития ребёнка средствами психолого-педагогического сопровождения необходимо дать более детализированное описание состояния его коммуникативных умений, а также состояния здоровья и особенностей его развития по основным линиям: сенсомоторная и познавательная сферы, компенсаторное развитие, психосоциальное развитие.

Учет индивидуальных особенностей ребёнка раннего возраста с в системе абилитационной/реабилитационной практики специального образования является одним из основополагающих условий, обеспечивающих адекватность выбранного образовательного маршрута коррекции негативных состояний психики ребёнка, затрудняющих овладение им необходимым арсеналом коммуникативных навыков и умений. Индивидуальный подход предполагает учет основных отклонений, затрудняющих процесс развития, и является признаком первостепенного внимания специалистов психолого-педагогического сопровождения при организации персонализированного образования.

Очевидно, что трудности реализации индивидуального подхода в контексте персонализации образования в теории и практике коррекционной помощи, обучения и воспитания

детей раннего возраста с ОВЗ во многом обусловлены недостаточной разработанностью организационно-методических аспектов, в частности – спецификой составления индивидуальной (персонализированной) программой ранней помощи по формированию коммуникативных умений у детей данной категории.

Приступая к описанию содержания психолого-педагогического сопровождения конкретного ребёнка, мы исходим из понятия, что учебная программа – это нормативный документ, который включает объем основных знаний, умений и навыков, обуславливающих освоение того или иного отдельно взятого предмета, в нашем случае – обеспечения коммуникативного развития.

При построении образовательных программ чаще всего используют линейный, концентрический, спиралеобразный принципы.

Линейный принцип – при построении программы отдельные части учебного материала предстают в непрерывной последовательности связей и ступеней учебной работы на основе выстраивания нового на основе уже известного.

Концентрический принцип – один и тот же материал предлагается ребенку несколько раз, но с элементами расширения и обогащения его новыми компонентами.

Спиралеобразный принцип – представление учебного материала программы носит характер последовательного и цикличного изучения материала по кругу с постепенным переходом на следующий круг и связанными между собой усвоенными детьми знаниями. Программный материал распределяется последовательно, циклично, и исходные знания становятся основой для последующего усложнения программного содержания.

Структура персонализированной программы ранней помощи по формированию коммуникативных умений у детей с ОВЗ (ППРП ФКУ) выстраивается в соответствии с линейным принципом. В дальнейшем, при включении ребенка в подгрупповые и фронтальные формы работы, целесообразно будет использовать концентрический или спиралевидный принципы.

Линейный способ построения программы необходим был на начальных этапах создания ППРП ФКУ у ребёнка, у которого наблюдаются значительные отставания в развитии и ограниченные социальные компетенции.

Например, ребёнок не вступает в контакт с незнакомыми людьми, привык находиться в кругу своих родственников, в этом случае, программа формирования коммуникативных умений у ребёнка состояла из элементов и элементарных задач пошагового расширения социальных контактов. Программное содержание строилось на основе наблюдения специфики общения ребёнка с его социальным окружением.

Дефектолог (психолог, тьютор), наблюдая действия ребёнка в процессе общения с близкими людьми, обыгрывает отдельные ситуации, привнося новые элементы в содержание общения, тем самым осуществлялось расширение содержания ППРП ФКУ.

В условиях концентрического преподнесения учебного материала у специалистов сопровождения появляется возможность повторить прежнюю программную задачу с некоторыми усложнениями. Переход к спиралевидному преподнесению программного материала возможен только в условиях, когда у детей появляются определенные знания, умения и навыки, представляющие определенную коммуникативную компетентность ребёнка.

Разработка ППРП ФКУ не может следовать только одному из трех принципов построения программ в силу своеобразия детей с ОВЗ. Нами применялись практически все три способа построения программ, в зависимости от того, насколько ребёнок готов был к усвоению того или иного материала.

В связи с этим и возникает необходимость разработки ППРП ФКУ ребёнка с глубокой патологией зрения. Являясь средством преодоления трудностей социально-коммуникативного развития ребёнка, программа основывается на понимании уровня его актуального развития и специальных принципах коррекционной психологии и педагогики.

Как основа для определения «зоны актуального развития», обуславливающая отбор содержания ППРП ФКУ, важен феноменологический принцип диагностики, применение которого позволяет обнаружить неравномерность и неоднозначность психического развития ребёнка раннего возраста с ОВЗ. Использование данного принципа позволяет выявить индивидуальные особенности ребёнка, т.е. характеристики сенсомоторной, познавательной, коммуникативной сфер, уровня компенсаторного и психосоциального развития. В связи с этим подбор содержания программы, дидактических средств коррекции, соотносятся с первичным дефектом, вторичными отклонениями и общим социально-коммуникативным опытом ребёнка.

Вместе с тем, исходя из общих дидактических принципов построения программ, мы сохранили один её из ведущих принципов – целостность содержания, цели, задач, методики и средств. При этом опорой процесса овладения коммуникативными умениями служат потенциальные возможности ребёнка, сильные стороны его психики, интересы. Вместе с тем, в зависимости от состояния здоровья, зрения

(слуха, двигательных способностей), уровня познавательных возможностей, в содержание программы включались задачи коррекции элементов познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, предметно-практической деятельности и др.

При составлении ППРП ФКУ было важно учитывать принцип развития в деятельности, который был ориентирован на выделение доступной для ребёнка деятельности, создания условий для формирования необходимых социально-адаптивных навыков поведения и коммуникации.

Определение значимости ведущего вида деятельности ребёнка с нарушениями зрения как пути потенциального коррекционно-развивающего обучения позволяет решать проблемы оптимизации социального развития, включения ребёнка в другие виды деятельности, самостоятельного функционирования социально-коммуникативных ситуациях.

Как было сказано ранее, для планирования и проведения индивидуальных занятий в ППРП ФКУ определялись ведущие линии развития детей, цели, программные задачи и содержание, которые соотносились с данными экспериментальных наблюдений за деятельностью и коммуникативными проявлениями ребёнка. Это достигалось благодаря пролонгированной диагностике актуального развития ребёнка, учету состояния работоспособности, его социальной компетентности в предлагаемой области знаний, характеру моторного развития, состоянию психических функций, коммуникативных умений, эмоционально-личностных проявлений.

Необходимо подчеркнуть важность принципа адекватности содержания ППРП ФКУ возможностям и особенностям ребёнка как «зоне его актуального развития». Подбор материала осуществляется с учетом того, что на данный момент

может освоить и выполнить ребёнок, какая информация соответствует его уровню актуального развития. При составлении ППРП ФКУ необходимо опираться на наиболее сохранные стороны развития ребёнка как основное базовое условие его продвижения в освоении задач индивидуальной коррекции. Разработка программного содержания осуществляется с пониманием функциональной роли программы как пропедевтического курса и основы для дальнейшего расширения спектра самостоятельной коммуникации ребёнка.

ППРП ФКУ носят пропедевтический характер и способствуют вхождению детей в групповое общение со сверстниками на коррекционных, а затем и на общеобразовательных занятиях, в самостоятельной деятельности.

Осуществляя структурный анализ содержания различных программ дошкольного воспитания, мы попытались понять их с позиций системообразующих связей отдельных составляющих единиц и общепедагогических принципов построения.

Связи составляющих единиц ППРП ФКУ основываются на причинно-следственных взаимодействиях, где цели, задачи, содержание обуславливают разработку целесообразных результатов овладения программными требованиями.

Главной целью ППРП ФКУ мы выделили овладение ребёнком коммуникативными умениями, обеспечивающими успешную коммуникацию, социализацию и проявление личностного потенциала в среде сверстников, в общении со взрослыми.

Для каждого ребёнка при составлении ППРП ФКУ определяются приоритетные разделы, их содержание с учетом его возможностей: состояния здоровья, зрения (слуха, двигательных возможностей), познавательного развития и готовности к освоению программы.

Основные задачи ППРП ФКУ обозначаются, исходя из результатов диагностического наблюдения и выявления уровня актуального коммуникативного развития ребёнка. Такими возможными задачами ППРП ФКУ могут быть следующие: стимуляция и активизация сенсорно-перцептивных функций (зрительного, слухового, пространственного, тактильно-осязательного предметно-практического статуса), формирование компенсаторных навыков использования сохранных анализаторов и высших психических функций (мышления, речи, памяти, внимания и работоспособности ребёнка), а также регуляция эмоционально-волевой и поведенческой сферы детей с выраженным индивидуальным своеобразием психофизического развития. Для каждого ребёнка определялись конкретные задачи по формированию коммуникативных умений.

При условии успешного освоения ребёнком ППРП ФКУ создается возможность его включения в подгрупповые формы работы на занятиях по развитию социально-бытовой ориентировке и формированию навыков общения с обязательным сопровождением взрослым.

Структура персонализированной программы ранней помощи по формированию коммуникативных умений у ребёнка раннего возраста с ОВЗ включает следующие компоненты:

1. Пояснительная записка включает нормативно-правовые документы, на основе которых строится программа; цель, задачи программы.

2. Обоснование необходимости реализации данной программы, определения ведущей линии развития ребёнка, его потенциальных возможностей.

3. Место программы в общей системе работы образовательной организации. Направленность программы, формы

организации коррекционной работы с конкретным ребенком, регламент занятий, перспективы реализации программы.

4. Сроки и время реализации программы.

5. Участники реализации программы.

6. Характеристика на ребёнка (по результатам диагностического наблюдения):

– анамнез,

– клинико-психологическая карта,

– социальный статус,

– результаты психологической диагностики: сенсомоторная и познавательная сферы (моторное развитие (общая и мелкая моторика); зрительное восприятие; познавательное развитие), компенсаторное развитие (использование сохранных анализаторов; мышление, речь, память; самообслуживание, предметно-практическая деятельность, ориентировка в пространстве), психосоциальное развитие (эмоционально-волевая сфера; общение).

7. Рекомендуемые разделы программы.

8. Содержание программы (разделы, основные задачи по каждому разделу).

9. Условия реализации программы:

– эргономические,

– характер пособий и дидактического материала,

– основные подходы к коррекционно-образовательной работе,

– рекомендуемые приемы деятельности.

10. Технология реализации программы.

Далее приведем пример персонализированной программы ранней помощи по формированию коммуникативных умений (ППРП ФКУ) у ребенка с нарушениями зрения.

**ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННАЯ ПРОГРАММА РАННЕЙ ПОМОЩИ  
ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ  
У РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

**1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА**

Настоящая персонализированная программа ранней помощи по формированию коммуникативных умений у ребенка раннего возраста с нарушениями зрения (далее – Программа) составлена с учетом специфики его развития и учетом требований Федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) от 17 октября 2013 г. № 1155.

Стандарт определяет необходимость обеспечения вариативности и разнообразия содержания программ и организационных форм оказания помощи детям раннего возраста, возможности формирования программ различной направленности с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей, а настоящая Программа учитывает своеобразие индивидуального развития ребёнка раннего возраста с нарушениями зрения.

В соответствии с Федеральной адаптированной образовательной программой дошкольного образования и с учетом индивидуальных образовательных потребностей детей раннего возраста с нарушениями зрения Программа несет пропедевтическую направленность и обеспечивает вхождение ребенка в подгруппу сверстников.

Персонализированная программа ранней помощи по формированию коммуникативных умений у ребенка раннего возраста с нарушениями зрения способствует повышению эффективности коррекционной работы в условиях реализации ФГОС ДО.

**Основная цель Программы** – формирование коммуникативных умений ребёнка и его социально-коммуникативное развитие, что обеспечивает возможность расширения контактов с окружающим миром и людьми.

Программа направлена на приобщение к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми (в том числе моральным); развитие адаптивных способностей; развитие коммуникативных умений (заинтересованность во взрослом как в партнере по деятельности, источнике интересных сведений; желание общаться; позитивное отношение к сверстникам; умение выразить свое эмоциональное состояние); развитие уверенности в себе (формирование адекватной самооценки и уровня притязаний в реальных жизненных ситуациях); развитие рефлексии.

## 2. ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ДАННОЙ ПРОГРАММЫ, ОПРЕДЕЛЕНИЯ ВЕДУЩЕЙ ЛИНИИ РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА, ЕГО ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

По результатам наблюдения выявлено, что наиболее сохранными линиями развития ребёнка раннего возраста является его сенсорная и познавательные сферы, а также компенсаторное развитие. Наибольшие проблемы констатировались при изучении эмоционально-волевой сферы и общения (психосоциальное развитие). Данные проблемы являются препятствием к развитию других линий психического развития ребёнка. Поэтому, основой для составления Программы ведущей линией психофизического и личностного развития ребёнка на данный момент является линия психосоциального развития (общение, коммуникативная деятельность). При реализации Программы необходимо опираться на наиболее сохранные стороны развития ребён-

ка. В нашем случае – это сенсомоторное и познавательное развитие, а также уделять внимание развитию сохранных анализаторов (осязание, слух).

### 3. МЕСТО ПРОГРАММЫ В ОБЩЕЙ СИСТЕМЕ РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ. НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОГРАММЫ, ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С КОНКРЕТНЫМ РЕБЕНКОМ

Предлагаемая Программа разработана для ребёнка раннего возраста с нарушениями зрения.

Обучение детей по Программе проводит специальный психолог и учитель-дефектолог на коррекционных индивидуальных занятиях. В реализации программных задач в разнообразных социально-коммуникативных ситуациях принимают участие и другие участники психолого-педагогического сопровождения.

Принцип реализации Программы состоит в единстве коррекционной работы с ребенком раннего возраста и его окружением, прежде всего с родителями. Программа предполагает актуализацию специальных способов деятельности с подключением осязания в жизнедеятельности ребёнка (дома, на прогулке).

При условии успешного освоения ребенком Программы возможно его включение в подгрупповые формы работы на коррекционных занятиях с обязательным сопровождением взрослым.

### 4. СРОКИ И ВРЕМЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

Реализация Программы рассчитана на один учебный год. При этом осуществляется мониторинг продвижения ребёнка (не реже 1 раза в 3 месяца), а содержание Программы может корректироваться с учетом актуальных возможно-

стей ребёнка и предполагаемой зоны его ближайшего развития.

## 5. УЧАСТНИКИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

Участниками реализации программы являются специальный психолог, учитель-дефектолог, воспитатель, музыкальный руководитель, специалист ЛФК, родители и другие участники психолого-педагогического сопровождения.

## 6. ХАРАКТЕРИСТИКА НА РЕБЁНКА

**Толя Т.**, поступил в детский сад в 2 года 2 месяца. До этого времени коррекционную помощь не получал.

### ***Анамнез***

Мальчик от шестой беременности, которая протекала осложненно. В первой половине – гестоз: головокружения, тошнота, потемнения в глазах. Во второй половине угроза прерывания беременности, в результате обострения пиелонефрита, перед родами наблюдались анемия и отеки. Ребёнок родился в срок, роды носили стремительный характер, в результате чего у ребёнка были травмы черепа с наличием гематом (кровоизлияний). Вес при рождении 2 кг 500 гр., рост – 47 см.

К груди приложили на шестые сутки, грудное вскармливание до трех месяцев.

***Диагноз в роддоме:*** внутриутробная гипоксия, асфиксия, энцефалопатия. До года в анамнезе задержка психомоторного развития, осложненная аффективными нарушениями, задержка в развитии локомоторных функций. Психосоциальное развитие не соответствовало возрастным нормам.

Комплекс оживления при появлении мамы наблюдался со значительным опозданием (к пяти месяцам) и носил не ярко выраженный характер. К этому же времени мальчик начал без поддержки держать головку. До шести месяцев

проявлял беспокойство в поведении, сон носил прерывистый характер. Сидеть начал в восемь месяцев, учиться ходить начал в два года, долго ходил при поддержке взрослых. Мышечная масса тела недостаточно развита. Речь появилась после двух лет.

Данные разных медицинских специалистов, медикаментозное лечение и рекомендации для педагогов по оказанию помощи ребенку с учетом состояния его зрения и здоровья представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Индивидуальная клинико-психологическая карта Толи Т.

Медицинские специалисты	Диагноз и прогноз	Рекомендации
1	2	3
<b>Офтальмолог</b>	Аниридия (отсутствие радужки). Нистагм смешанного характера. Слабовидение. Атрофия дисков зрительного нерва слева. Частичная атрофия зрительного нерва справа. Гипоплазия макулярной зоны обоих глаз. Гиперметропия средней степени ОД, слабой степени OS. Отмечается быстрое зрительное и общее утомление. Плохо видит предметы, расположенные на близком расстоянии. <i>Прогноз:</i> Чаще всего детская глаукома приводит к слепоте	<i>Медицинские назначения:</i> – постоянное ношение очков; – магнитотерапия 1 раз в полгода, курс лечения составляет восемь сеансов; – амблиотренер 20 сеансов; – цветотерапия (желто-зеленый фильтр) 10 сеансов; – лазеростимуляция; – витаминотерапия. <i>Рекомендации для педагогов:</i> – компьютерные игры со вспышками по программе «Амблио»; – освещение максимальное; – посадка первый ряд, центр;

Продолжение табл. 9

1	2	3
		<p>– объекты крупных угловых размеров с окантовкой;</p> <p>– цветовая гамма яркая, насыщенная по тону;</p> <p>– использовать все возможности для сохранения имеющегося зрения. четкое дозирование зрительных и физических нагрузок. Лечение невролога. Развитие резервных возможностей рефракции и аккомодации. Усиленная тренировка зрения на умение видеть вблизи.</p> <p><i>Примечания:</i> офтальмологические процедуры невозможны в первые дни пребывания ребёнка в детском саду. Необходима его постепенная подготовка</p>
<p><b>Психоневролог</b></p>	<p>Последствия раннего органического поражения центральной нервной системы с неврозоподобным синдромом, фебрильные судороги, задержка психомоторного развития. Чаще всего настроение пониженное, ребёнок склонен к монотонному плачу. Отмечаются эпизоды ночного и дневного энуреза.</p>	<p><i>Медицинские назначения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– ноотропы, при необходимости нейролептики;</li> <li>– витаминотерапия;</li> <li>– общеукрепляющие, биостимуляторы;</li> <li>– физиолечение (электрофорез).</li> </ul> <p><i>Рекомендации для педагогов:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– психологически поддерживать ребёнка в течение всего пребывания его в группе: с помощью сохранных анализаторов</li> </ul>

Продолжение табл. 9

1	2	3
	<p>Плохо ориентируется в окружающем, не уверен в своих действиях. Боится всего нового, на занятиях находится в постоянной тревоге</p>	<p>– вызывать чувство голода перед приемом пищи; – во время дневного засыпания побыть рядом с ребенком пока он не уснет; психокоррекция эмоционального состояния ребёнка</p>
<b>Ортопед</b>	<p>Нарушение осанки, плоскостопие</p>	<p><i>Медицинские назначения:</i> – массаж стоп; – общий массаж; – занятия ЛФК. <i>Рекомендации для педагогов:</i> – постоянно сопровождать ребёнка на физкультурных занятиях; – дозировать двигательную нагрузку</p>
<b>Кардиолог</b>	<p>Функционально систолический шум. (ФСШ), вегето-сосудистая дистония. Ребёнок метеозависим. Наблюдаются повышенная потливость и общая слабость. Возможно сердцебиение. Симптомы могут учащаться в связи с волнением и переутомлением</p>	<p><i>Медицинские назначения:</i> – наблюдение за состоянием здоровья ребенком; – один раз в году назначается электрокардиограмма; – общеукрепляющая терапия; – курсы успокоительной терапии (валериана). <i>Рекомендации для педагогов:</i> – дозирование физической нагрузки; – исключение из участия в играх, где требуются эмоциональные и физические нагрузки</p>
<b>Хирург</b>	<p>Пупочная грыжа</p>	<p><i>Медицинские назначения:</i> – при стабилизации общего состояния здоровья показана операция</p>

1	2	3
<b>Педиатр</b>	Относится к группе частоболеющих детей ОРЗ, ОРВИ, обструктивный бронхит, IV группа здоровья	<i>Медицинские назначения:</i> – закаливание: воздушные ванны. <i>Рекомендации для педагогов:</i> – прогулки на свежем воздухе 2 раза в день; – распорядок дня индивидуальный

**Социальный статус.** Неполная семья среднего уровня достатка. Взаимоотношения в семье: жесткий контроль со стороны мамы, бабушка балует ребёнка. Особенности социальных воздействий: первичный контроль осуществляет мама, помогает бабушка.

## **Результаты психолого-педагогической диагностики**

### ***I. Сенсомоторная и познавательная сферы***

#### ***I.1. Моторное развитие (общая и мелкая моторика)***

Мелкая моторика недостаточно развита. Отмечается мышечная слабость мускулатуры пальцев рук, мышечная неловкость, поэтому испытывает трудности при оперировании мелкими предметами из-за отсутствия правильного захвата кисти руки. Легче даются действия с крупным конструктором, где не требуются тонкие моторные навыки. При выполнении сложных действий, где требуется управление движениями, четкое дозирование мышечных усилий, точность движений, отмечается неуверенность, неловкость. Могут отмечаться негативные реакции.

Общая моторика слабо развита, движения расслабленные, координация и равновесие нарушены. Из-за отсутствия образов двигательных актов не может повторить их вместе с педагогом. Вместе с тем, Толе понравились занятия

физической культурой, однако к выполнению физических упражнений, подходит избирательно, отказывается от тех движений, которые даются вновь. На общих физкультурных занятиях бывать отказался. Здесь он чувствует себя очень неуверенно, быстрых двигательных актов избегает.

Круг представлений о предметах крайне узок, о знакомых ребенку предметах представления сформированы недостаточно полно. Захват предмета не соответствует форме, величине, назначению предмета. Отмечаются как специфические, так и неспецифические предметно-практические действия.

По результатам наблюдения моторное развитие ребёнка соответствует *достаточному уровню*.

### *1.2. Зрительное восприятие*

Интерес к окружающему миру избирательный, кратковременный. Может отказываться взаимодействовать со взрослым. Как правило, отсутствует фиксация взора. Локализация заданных объектов из множества других крайне затруднена. Отмечается кратковременное слежение за движущимся в поле взора объектом.

Соотносит, но не называет основные цвета. Может найти крупные красные или оранжевые предметы, но не знает слов, обозначающих цвет. В заданиях на дифференциацию объемных тел (шар, кубик) способом предметно-практического сличения действия адекватны, а названия этих форм не знает. Измерительных навыков выделения предметов по величине не наблюдалось.

По результатам наблюдения зрительное восприятие ребёнка соответствуют *достаточному уровню*.

### *1.3. Познавательное развитие*

Познавательный интерес к окружающему миру избирательный, кратковременный. С просьбой к взрослому не об-

ращается, может отказываться взаимодействовать с ним. Способ познания окружающего мира – с помощью нарушенного зрительного восприятия. Присутствует хаотичность, нецеленаправленность ориентировочных и обследовательских действий.

На подгрупповых занятиях трудно привлечь его внимание, в работу не включился. Проявляются апатичные состояния в случаях, когда не понимает смысла заданий. В беседы с окружающими не вступает. Однако при выполнении некоторых действий иногда отзывается на просьбы взрослого, с которым хорошо знаком.

По результатам наблюдения познавательное восприятие ребёнка соответствуют *достаточному уровню*.

## ***II. Компенсаторное развитие***

*II.1. Использование сохранных анализаторов (осязания, слуха)*

Ориентировочные реакции на слуховые, осязательные, обонятельные стимулы присутствуют избирательно. При восприятии объектов или предметов не использует сохранные анализаторы или используют при напоминании взрослого.

По результатам наблюдения *использование сохранных анализаторов* соответствуют *недостаточному уровню*.

*II.2. Мышление, речь, память*

Словесную инструкцию с первого раза не понимает. Необходимо ее сопровождать предметно-практическим показом. Анализ, синтез, сравнение, элементарные обобщения не доступны, требуется предметно-практическое решение.

В дошкольном учреждении ребёнок не общается. Обращенную речь оставляет без ответа. Если заинтересован в контакте, вместо речевого высказывания использует эле-

ментарные коммуникативные средства, предметно-действенные средства, экстралингвистические средства (вздых, смех, вскрик). Родители утверждают, что дома мальчик старается говорить, но словарный запас скуден.

Слабо развиты все виды памяти (кратковременная, долговременная). Объем памяти снижен (из трех объектов запоминает один).

По результатам наблюдения *использование мышления, речи, памяти* как средств компенсации зрительной недостаточности ребёнка соответствуют *недостаточному уровню*.

*II.3. Самообслуживание, предметно-практическая деятельность, ориентировка в пространстве (социально-адаптивное поведение)*

Самостоятельных культурно-гигиенических навыков не сформировано. Процесс одевания, выполнение гигиенических процедур осуществляет при практической помощи взрослого. У ребёнка наблюдается дневной энурез.

Во время приема пищи отказывался от еды, только в обед мог выпить компот и съесть второе. Избирателен в выборе блюд. Ложку держит в кулаке, пользуется неумело. Ест неаккуратно. Не может отломить кусочек хлеба, пронести ложку ко рту, правильно взять кружку (мелкая моторика развита слабо, движения неуверенные, неточные). Нуждается в докармливании. Во время дневного сна не спит, грызет ногти на руках и ногах.

Не проявляет интереса к большинству игрушек, так как не знаком с ними. Действия с игрушкой однотипные, с преобладанием орудийных и предметных действий. Чаще всего такое действие носит характер постукивания игрушкой по столу, перекладывание с одного места на другое или же после поверхностного мануального обследования отбрасывание ее в сторону. В совместную со сверстниками практиче-

скую деятельность не вступает. Постепенно стал работать с крупной мозаикой при обязательной практической помощи взрослого. После обучения ребёнка рисованию краской пальцами, тот полюбил эти занятия. В самостоятельных рисунках не присутствовало отображение предметов – чаще это были хаотично нарисованные линии. Однако это доставляло ребенку особое удовольствие и радость, и именно это было учтено в последующем обучении.

По результатам наблюдения *самообслуживание, предметно-практическая деятельность, ориентировка в пространстве* ребёнка соответствуют *недостаточному уровню*.

### ***III. Психосоциальное развитие***

#### ***III.1. Эмоционально-волевая сфера***

Сложно было уговорить ребёнка посещать кабинет офтальмолога для прохождения лечения. Белый халат врача создавал обстановку напряжения из-за частого опыта общения с медицинскими работниками. Тифлопедагогу, к которому привык мальчик, приходилось сопровождать и присутствовать во время прохождения лечения.

Внешне эмоции слабо выражены. Часто наблюдается смена настроения, мальчик бывает раздражителен, появляется отторжение от контактов и совместных действий. Работоспособность снижена, может остановить выполнение задания, движением рук отодвинуть все, что его окружает, даже полностью прекратить контакт с детьми и взрослыми. В это время проявляются навязчивые движения: покачивание из стороны в сторону, потряхивание руками. Все это сопровождается выраженным желанием остаться в состоянии покоя.

Педагогов слушается, но инструкции не всегда выполняет. Постоянно нуждается в дозировании нагрузок и смене видов деятельности.

Эмоциональные проявления отмечаются резкой переменной. В группе поведение ребёнка неадекватное, с детьми не контактирует, со взрослыми контактирует крайне редко и непродолжительно, не используя при этом речевые средства. Неадекватно реагирует на замечания, начинает плакать и нервничать.

Отмечаются трудности адаптации, задержка речевого развития. Занял позицию отстранённого наблюдателя – не включался в общение с детьми и взрослыми, со стороны наблюдал за всем происходящим в группе. Приведем пример. Во время приема пищи, если не нравится блюдо, мальчик сидит и молчит. Не ест, уговорам не поддается, не объясняя причину отказа. Во время занятий просто сидит за столом и наблюдает, как выполняют задания другие дети, сам при этом не включается в работу.

По результатам наблюдения состояние *эмоционально-волевой сферы* ребёнка соответствует *недостаточному уровню*.

### *III.2. Общение*

Инициативы к общению не проявляет. От мальчика в течение трех месяцев педагоги и дети не слышали ни одного слова, однако иногда он может общаться с помощью невербальных средств, которые развиты крайне слабо. В течение года наблюдал, как общаются между собой другие дети.

Со сверстниками не играл, находясь рядом с ними, делал иногда попытки совершения элементарных игровых действий, но в контакт с ребятами не вступал. Все требования и рекомендации к выполнению заданий нужно проговаривать несколько раз, сопровождая инструкцию предметно-практическим показом. При этом может долго не проявлять желания выполнить требуемое от него действие и на просьбы педагога не реагирует. Иногда, если просьба по-

нятна и ребёнок знает, как ее выполнить, молча выполняет сказанное педагогом. От любого вида деятельности мальчик быстро утомляется, отвлекается и отказывается от выполнения задания.

Отмечается боязнь пространства и практической ориентировки в нем.

Не ориентируется в частях и сторонах своего тела, на плоскости и в реальном пространстве.

Отсутствуют компенсаторные способы выполнения некоторых действий.

Необходима эпизодическая организующая и направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

По результатам наблюдения *общение* ребёнка соответствуют *недостаточному уровню*.

### *III.3. Информационно-коммуникационные умения*

Когда инициатива общения исходит от взрослого, Толя откликается, может проявить интерес к взаимодействию. В то же время не проявляет собственной инициативы к общению, за исключением просьбы об удовлетворении своих потребностей. При этом затрудняется в ее формулировке, использует неадекватные способы ее выражения (плач, топание ногами и др.).

Ситуативно-деловая форма общения проявляется в деятельности по инициативе взрослого.

Для привлечения внимания взрослых или выражения просьбы чаще всего использует невербальные средства общения. Например, может протягивать взрослому различные вещи или предметы, притягивание к себе и отталкивание от себя воспитателя.

Очень редко на бытовом уровне вступает в диалог со взрослым, общается с одним взрослым человеком (воспитателем).

При общении чаще используют динамические прикосновения или коммуникативные жесты, реже речевые средства общения, которые слабо выражены.

При появлении в группе новых людей Толя может замкнуться, показать свое нежелание с ними знакомиться и общаться.

По результатам наблюдения *информационно-коммуникативные умения* ребёнка соответствуют *достаточному уровню*.

#### *III.4. Регуляционно-коммуникативные умения*

Во время общения со взрослыми Толя пытается установить контакт глазами.

Во время игры ребенка, организованной по инициативе взрослых, можно услышать имитацию речевых звуков. Если Толе очень понравится игрушка, то он может проявить удовольствие от полученных впечатлений.

Толя откликается на свое имя. По голосу узнает только близких людей, адекватная реакция на голос и выражение лица партнера проявляется редко.

Может короткое время взаимодействовать со взрослыми, при этом со сверстниками взаимодействует редко. Иногда может проявлять активность в речевом общении, но не всегда адекватно.

Мальчик любит, когда его хвалят взрослые. Если что-то не получается, может проявить негативную реакцию.

Толя может проявить инициативу и попросить воспитателя прочитать сказку, однако, интерес к слушанию сказки быстро проходит, содержание сказки не вызывает эмоций.

Соотносить слова с рассматриваемым объектом пока не всегда удается. Знания о предметах вербальные. Может правильно называть знакомые, часто используемые предметы окружающего, вместе с тем знакомые действия не называет.

Словесные инструкции взрослого Толя чаще не понимает и не выполняет их. Адресованные к нему вопросы его не интересуют, Толя не вникает в их смысл.

Запоминание новой информации происходит медленно, после многократного повторения.

Навыки культуры общения не сформированы.

Может выполнить ряд игровых действий по собственной инициативе только совместно со взрослым. Игровые действия не продолжительны и не повторяются.

При общении со взрослыми отмечается напряжение.

По результатам наблюдения *регуляционно-коммуникативные умения* ребёнка соответствуют *недостаточному уровню*.

### *III.5. Аффективно-коммуникативные умения*

Не испытывает потребности в отражении своих переживаний в позе, мимике, жестах.

Эмоциональные реакции Толи монотонны.

Во время общения отмечается эмоциональная истощаемость, может возникнуть тревожность, неуверенность, страх неизвестных предметов и ситуаций, страх перед неизвестным пространством.

Самостоятельно отразить свое настроение, эмоциональное состояние с помощью речевых средств Толя не может, а с помощью фонационных и невербальных средств – затрудняется.

Эмоциональная реакция на объект окружающей действительности носит избирательный, кратковременный интерес. Может отказываться взаимодействовать со взрослым. Отсутствует потребность в тактильном контакте со взрослым.

Может неадекватно реагировать на замечания взрослого, проявлять агрессию.

Иногда у Толи наблюдаются импульсивные реакции, навязчивые, стереотипные движения, может без причины меняться настроение.

Необходима организующая и направляющая помощь взрослого в мотивации ребёнка на активность в вербальном или предметном общении (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

По результатам наблюдения *аффективно-коммуникативные умения* ребёнка соответствуют *недостаточному уровню*.

*Рекомендовано* посещение ребенком группы кратковременного пребывания в течение одного года.

## 7. РЕКОМЕНДУЕМЫЕ РАЗДЕЛЫ ПРОГРАММЫ (ППРП ФКУ)

### 1. Формирование **информационно-коммуникативных умений**

Задачи:

– Развитие положительных реакций ребёнка на окружающий мир и его контакты с людьми.

### 2. Формирование **регуляционно-коммуникативных умений**

Задачи:

– Формирование представлений о невербальных средствах общения.

– Обучение детей практическому использованию невербальных средств общения.

### 3. Формирование **аффективно-коммуникативных умений**

Задачи:

– Формирование умений общаться со сверстниками.

– Формирование адекватного восприятия коммуникативных ситуаций, умения проявлять на них адекватные эмоциональные реакции.

## 8. СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

### **Раздел 1. Формирование информационно-коммуникационных умений**

#### ***Развитие положительных реакций ребёнка на окружающий мир и его контакты с людьми***

Воспитывать интерес к окружающему миру и формировать осознание ребенком самого себя по отношению к другим людям.

Учить пониманию доброты, заботливости людей друг к другу и подражать доброму поведению окружающих людей.

Обеспечить ребенку возможность оказывать посильную помощь взрослым и детям, тем самым расширять его позитивные контакты с окружающим миром и людьми.

*Дидактические игры и упражнения:* «Мои умные помощники» (знакомство с органами чувств как средством контактов с окружающим), «Почему так?», «Зачем у меня глаза, язык, нос, руки, ноги?», «Что есть у игрушки?», «Веселые колокольчики» (игра с пальчиками), «Строим вместе гараж для машины», «Найди в группе место для любимой игрушки», «Покажи, как ты любишь свою игрушку».

### **Раздел 2. Формирование регуляционно-коммуникативных умений**

#### ***Формирование представлений о невербальных средствах общения***

Различать внешние признаки своей индивидуальности.

Уметь передавать через мимику и жесты свои чувства, желания и настроение.

Осознавать важность доброжелательства в отношениях друг к другу, показывать это с помощью невербальных средств общения.

Проявлять заботу о других людях для приобретения опыта добрых дел.

*Дидактические игры и упражнения:* «Кто я?» (тренировка разных жестов), «Обезьянка перед зеркалом», «Кто здесь?», «Угадай, кто это?», «Какие жесты добрые, какие жесты злые?», «Аплодисменты», «Попроси о помощи», «Изобрази приветливое здравствуйте, до свидания», «Принеси салфетки», «Преподнеси угощение», «Поблаговари за помощь», «Покажи, как ты любишь маму, друга», «Покажи жесты «так нельзя», «а так нужно».

### ***Обучение детей практическому использованию невербальных средств общения***

Учить воспринимать и воспроизводить различные эмоциональные состояния (радость, грусть, спокойное состояние); позы (мама качает ребёнка, девочка читает книгу, мальчик играет в мяч, дети получают подарки и др.; чищу зубы, умываю лицо, мою, вытираю руки и др.), жесты (да, нет, нельзя, спасибо и т.д.).

Учить соотносить воспринимаемые мимические и жестовые движения, сопровождаемые интонацией, на живом объекте (на другом человеке) с соответствующими изображениями.

*Дидактические игры и упражнения:* «Покажи мальчика, который радуется», «Найди, кто грустит», «Покажи, как чистят зубы», «Я скажу, а ты покажи, что можно, а что нельзя», из книги «Азбука общения» Л.М. Шипицыной и др. этюды и игры: «Бабушкины ладони», «Утреннее фото», «Любящие родители» и др.

### **Раздел 3. Формирование аффективно-коммуникационных умений**

#### ***Формирование умений общаться со сверстниками***

Учить ребёнка игре рядом с другими детьми, постепенно вовлекая в более тесные взаимодействия со сверстниками.

Учить выполнять совместные с другим ребёнком игровые действия. Формировать коммуникативные умения для организации общения в ролевых играх.

#### ***Формировать адекватное восприятие коммуникативных ситуаций***

*Дидактические игры и упражнения:* «Увези кубики на машине, которые сложили дети», «Помоги другу построить дом», «Заправь машину друга бензином», «Вместе с другом принеси хлеб из кухни», «Делай, как я», «Замри», «Я рад тебе, мой друг», «Я тебя люблю», «Кто больше покажет разных жестов», «Хвастливый заяц», «Девочка-капризуля», «Мальчик-упрямец», «Мы с приятелем вдвоем очень друженько живем», «Давай никогда не ссориться».

### **9. УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ**

#### ***Эргономические условия***

Продолжительность непрерывной зрительной работы: 5 минут.

Продолжительность непрерывной тактильной работы: 3–4 минуты.

Требования к деятельности:

– Обеспечение доступа (возможность подходить близко) к демонстрируемым пособиям (сюжетным картинам, изображениям на демонстрационной доске, фланелеграфе) или предъявлять аналогичные индивидуальные пособия.

– Восприятие наглядности при организующей помощи педагога (управлять процессом восприятия). Организация практической деятельности, требующей обследования предметов и явлений окружающего мира, выявления и классификации их разнообразных свойств.

– Обеспечение активного взаимодействия с предметами на основе зрительно-осязательных ощущений.

– Использование осязания в специфических для детей дошкольного возраста видах деятельности.

– Пропедевтические занятия по включению в новые виды деятельности или по овладению новыми навыками.

– Постоянный контроль за осанкой.

– Частая смена видов деятельности.

– Дозированное выполнение заданий.

– В процессе деятельности соблюдение правила: от совместной деятельности к совместно-разделенной и позднее к самостоятельной деятельности.

– Выстраивание деятельности в соответствии с актуальными потребностями ребёнка, возможностями зрительного анализатора.

### ***Характер пособий и дидактического материала***

Преобладающий вид пособий:

– бисенсорные;

– яркие насыщенные изображения аппликационного варианта;

– модели, макеты, мелкие игрушки;

– предпочтительнее заполненные фигуры по сравнению с контурными;

– иллюстративный материал максимально приближен к реальности, имеет четкую форму;

– демонстрационный материал показывают на контрастном с цветом фоне;

– исключить наложение одного предмета на другой (кроме специальных заданий), особенно при знакомстве с предметом.

Величина:

– крупные объекты, детали которых для близости не менее 2–3 см, для дали 7 см,

– мелкие натуральные объекты заменить увеличенными,

– изобразительными пособиями без мелкой детализации,

– угловые размеры изображения в пределах 3–35 градусов.

Цветоисполнение – преимущественно в оранжево-желтых и зеленых тонах.

Контраст – максимальный.

Насыщенность – максимальная.

Контурирование – четкое.

Загруженность перцептивного поля – минимальная; угловые размеры перцептивного поля от 10 до 50 градусов.

### ***Основные подходы к коррекционно-образовательной работе***

Учет влияния средовых факторов:

– среда как воспитывающий и развивающий фактор;

– среда как фактор стимуляции зрительных функций и развития зрительного восприятия;

– осуществление взаимодействия с ребенком на высоком уровне культуры общения и поведения;

– воспитание в условиях принятия ребёнка и уважения его личности;

– обеспечение полноценных эмоционально-деловых контактов со сверстниками и взрослыми.

### ***Приемы организации деятельности ребёнка***

– Соблюдение деятельностного подхода: выстраивание системы деятельности в соответствии с актуальными потребностями и возможностями зрительного анализатора; усвоение правил общения со сверстниками, превращение их в привычные формы поведения путём организованного наблюдения и подражания.

– Предлагать эмоционально окрашенный учебный материал.

– Щадящий режим, индивидуальный подход, чередование видов нагрузки.

– В процессе деятельности соблюдение правила: от совместной деятельности к совместно-разделенной и позднее к самостоятельной деятельности.

– Придерживаться в воспитании и обучении последовательности и постоянства.

– Отмечать успехи, достижения, старания ребёнка.

### ***Рекомендуемые приемы деятельности***

Специальные приемы выполнения деятельности ребенком:

– Алгоритмизация деятельности, обязательное словесное сопровождение всех действий, стимуляция речевой активности.

– Стимуляция коммуникативных контактов.

– Демонстрация и научение формам эмоционального реагирования, доступным для ребёнка.

– Специальные приемы формирования основных средств общения (вербальных, невербальных).

– Коррекционные приемы по различению пластики и ритма ласковых, строгих, нежных, энергичных, слабых и других видов действий рук; сопряженного действия рук; выполнения движений в различном характере (ласковые,

нежные, строгие и др.); упражнение в игре с зеркалом (наблюдать за различными движениями рук).

Во всех видах деятельности использовать приемы зрительно-осознательного, осознательно-зрительного сопоставления.

## 10. ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

Адаптация ребенка к условиям детского сада может длиться в течение года. Толе рекомендовано посещение группы кратковременного пребывания, получать лечение у разных медицинских специалистов.

С определенными интервалами во времени Толя должен проходить аппаратное офтальмологическое лечение.

С целью минимизации проявлений симптоматики неврозоподобного синдрома (сглаживанию проявлений тревожности и фобий) рекомендовано соблюдение рекомендаций психоневролога, психокоррекционные занятия с психологом, занятия лечебной физкультурой, укрепление общего состояния здоровья.

Желательно приобщать мальчика к занятиям с другими детьми и организовывать работу в малых подгруппах для расширения его социальных контактов.

В группе рекомендуется создать обстановку благоприятного эмоционального комфорта, чтобы у мальчика было желание приходить в детский сад. Организовать уголок игрушки, содержание которого пробуждало бы интерес ребенка к игре.

Постепенно, по возможности, нужно организовывать и привлекать Толю к индивидуальным коррекционным занятиям. Ненадолго приводить в группу к сверстникам, где он будет наблюдать за играми детей, а при желании – выполнять по подражанию игровые действия рядом с ними. В этот

промежуток времени рекомендовано только кратковременное пребывание ребенка в группе в силу состояния зрения и нервно-психического здоровья. После офтальмологического лечения ребенку нужно предоставить возможность отдохнуть и заняться играми по желанию.

В течение недели предусматривается проведение индивидуальных занятий, в процессе которых необходимо обращать внимание на формирование коммуникативных умений Толи. Продолжительность занятий зависит от его интереса и работоспособности, а также от желания заниматься и может колебаться в пределах от 5 до 15 минут. В определении недельной нагрузки для ребенка можно предусмотреть 9 индивидуальных занятий. Процесс обучения строится на постепенном введении Толи в общение со взрослыми и сверстниками посредством включения его в различные варианты взаимодействия.

Остановимся на описании технологии формирования коммуникативных умений Толи.

Для формирования положительных навыков общения Толи необходимо разбудить в нем желание радостно, эмоционально и с интересом воспринимать окружающий мир. Доминирование безразличия к общению стараться заметить непосредственными наблюдениями коммуникативного поведения за детьми и взрослыми в играх, на занятиях, развлечениях. Здесь все имеет значение: выразительная поза, характеризующая наклон или поворот головы; характерные движения рук, ног, туловища; смех, веселое пение, танцы; ласковое обращение, нежное прикосновение, выражение чувства удовольствия, благодарности и др. Чаще надо рассказывать Толе о том, какой он, как относятся к нему ребята, взрослые.

В процессе взаимодействия с ребенком целесообразно вербальные средства коммуникации сопровождать тактильными и визуальными приемами и средствами.

В группе необходимо создавать атмосферу доброжелательности и положительных эмоций, чтобы у ребенка появилось доверие к окружающим людям. Важно привлекать ребенка к коммуникации в бытовой, трудовой, продуктивной деятельности, активно подключать предметно-действенные средства общения: локомоторные и предметные действия, используемые для достижения цели общения (удаление, приближение игрушки или предмета, вручение предмета, притягивание другого человека к себе, движения, выражающие желание контактировать). При освоении ребенком нового действия (экспрессивные средства выражения эмоций, коммуникативные жесты), взрослый организует помощь для совместного (рука в руку) его выполнения. Затем педагог и ребенок будут выполнять движения рядом, используя прием сопряженного выполнения движений: ребенок отраженно повторяет движения педагога. После многократного повторения описанных выше действий в различных ситуациях ребенок переходит к их самостоятельному выполнению. При необходимости педагог направляет и корректирует действия ребенка, стараясь добиться адекватного использования средств общения.

В связи с недостаточностью зрительного восприятия у Толи наблюдаются амимичность и диспластичность лица. Для развития мимики лица на занятиях необходимо использовать игры-имитации, в основе которых лежат приемы совместного выполнения действий, подражания. Например, в игре «Погладим друг друга» педагог вначале поглаживает руку ребенка, потом плечико, голову, затем берет руку ребенка в свою и показывает, как погладить руку педагога,

плечо, голову. Предлагает повторить действия самостоятельно.

Чтобы ребенку лучше понять мимику лица и научиться контролировать собственную, рекомендуется проводить занятия перед зеркалом. Например, педагог показывает, как он улыбается мальчику, а Толя должен улыбаться педагогу. Каждое удачное подражание необходимо поощрять – данный прием имеет, как правило, положительный результат. Целесообразно предложить ребенку перед зеркалом отрабатывать позы: «Я внимательно тебя слушаю», «Мне не понятно», «Я удивляюсь», «Я сержусь», «Я обиделся», «Я весёлый» и т.д.

В дидактических играх с мальчиком нужно учить его понимать интонацию голоса, самостоятельно ее передавать: строгого, требовательного, довольного, веселого, несогласного тонов.

В играх-имитациях важно создавать ситуации для овладения ребенком звукоподражанием. Например, «Как мурлычет кошка», «Как плачет котенок, потерявший маму», «Как лает собака на посторонних, не пуская их в дом». В игре «Поссорились и помирились» ребенок по очереди с педагогом или с другим ребенком показывает разное настроение: обиженное, сердитое, злое, радостное, доброжелательное.

В индивидуальных играх с ребенком на восприятие различных эмоциональных состояний рекомендуем использовать технические и художественные приемы рисования, лепки, аппликации.

Важно привлекать ребенка к выполнению отдельных поручений, при этом осуществлять контроль со стороны педагога, создавать ситуации успеха, поощрять, хвалить.

В работе с ребенком используют предметные и сюжетные картинки с изображением различных эмоциональных

проявлений с усилением информативных признаков (в соответствии с его зрительными возможностями). Также используют дидактические игрушки и пособия, позволяющие мальчику составить из частей портрет, подобрать позу, передать эмоциональное состояние.

В работе с ребенком обратить особое внимание на формирование умений воспроизводить выразительные средства общения. Уметь радоваться удаче, успеху, вниманию со стороны окружающих и давать соответствующий эмоциональный ответ. Например, в дидактической игре «Я дарю тебе игрушку» предлагать ребенку не только подарить игрушку, но и показать характерные приемы и действия использования её, тем самым стимулировать речевой контакт. В игре «Как я потерялся и как нашелся» использовать образ котенка, который потерял свой дом. Попросить мальчика воспроизвести действия котенка, звукоподражание котенку и задать вопрос: Где моя мама? Смоделированная ситуация обращения к окружающим заставляет ребенка использовать речевые обороты.

По мере появления речевого коммуникативного поведения можно вводить ребенка в круг сверстников.

Поначалу для этого использовать игры с несколькими детьми типа «Угадай, у кого в руках спрятан предмет», в которых речевое общение минимально. Далее нужно приучать мальчика определять детей по голосу в играх «Угадай, кто позвал», «Назови имена детей в группе», «Вежливость».

Важно ребенка учить проявлять инициативу при общении со сверстниками: пригласить ребят на прогулку, предложить поиграть в настольную игру, предложить потанцевать, спеть песню и т.д.

Взрослый при организации игры с детьми группы использует приемы, привлекающие внимание Толи и вызы-

вающие в нем желание присутствовать рядом с детьми, обращает внимание на деятельность детей, повторяет некоторые действия, постепенно включает мальчика в общение.

В игре взрослый создает ситуации, располагающие к совместным действиям. Например: «Помогите мне накрыть стол к приему гостей».

При проведении занятий нужно учитывать быструю утомляемость зрения ребенка и малую его работоспособность, в связи с этим организовывать частые перерывы зрительной работы и проводить гимнастики для снятия зрительного утомления.

## **2.5. Результаты реализации коррекционной работы по формированию коммуникативных умений детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в процессе психолого-педагогического сопровождения**

Коррекционная работа с детьми проводилась в течение одного учебного года. В ней принимали участие 19 детей раннего возраста с нарушениями зрения (МБДОУ «Детский сад № 400 г. Челябинска», МАДОУ «Детский сад № 440 г. Челябинска»). С целью определения динамики формирования коммуникативных умений у обследуемых детей на этапе контрольного эксперимента была использована та же методика, что и на констатирующем этапе.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов, в которых участвовала данная группа детей, представлены на рисунке 3.

Из рисунка видно, что в формировании коммуникативных умений детей отмечается положительная динамика. Количество детей с оптимальным уровнем их сформированности возросло на 21 %. Количество детей с достаточ-

ным уровнем их сформированности на контрольном этапе эксперимента составило 57,9%, что больше на 15,8%, чем на этапе констатирующего эксперимента. Количество детей с недостаточным уровнем сформированности коммуникативных умений уменьшилось на 36,8%.

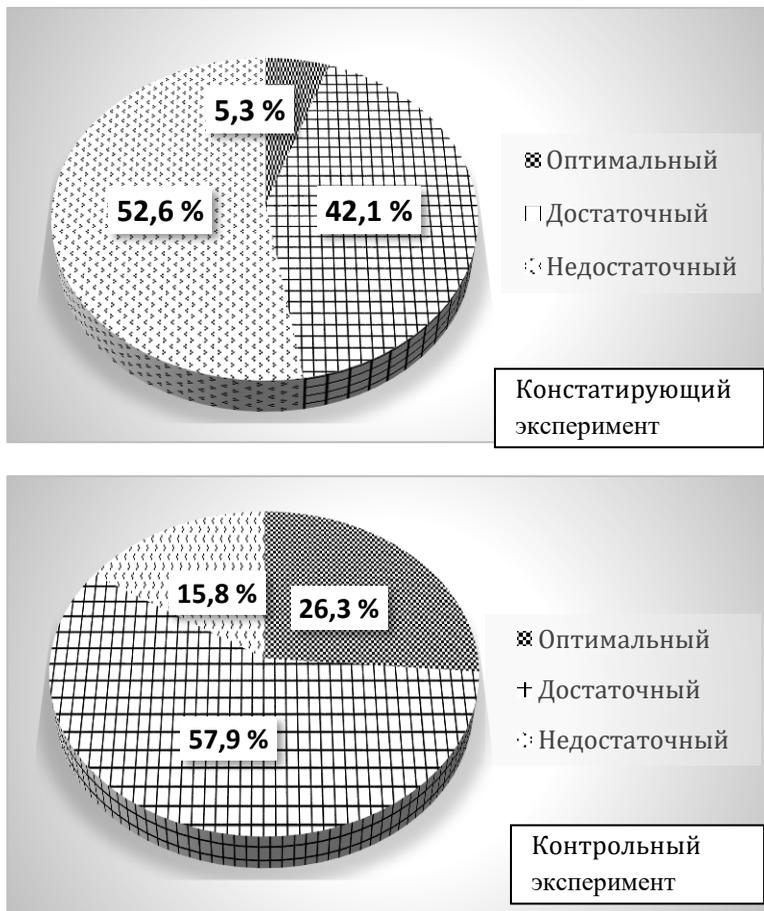


Рисунок 3 – Результаты исследования коммуникативных умений у детей раннего возраста с нарушениями зрения на этапе констатирующего и контрольного экспериментов

Отметим, что на контрольном этапе эксперимента не обследовали детей, которые принимали участие на констатирующем этапе, но участвовали в специальных коррекционных мероприятиях, разработанных нами. Для более адекватного изучения эффективности психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с нарушениями зрения целесообразно изучить состояние коммуникативных умений и этой группы детей.

Вместе с тем, положительную динамику социально-коммуникативного развития детей, участвующих в формирующем эксперименте, отметили воспитатели, специалисты сопровождения и родители детей.

Дети стали инициативнее в общении, научились выражать свои желания, потребности, эмоции, стали больше использовать вербальные средства общения. У 63,2 % детей отмечаются навыки социального поведения.

Показательно, что 94,7 % воспитанников эмоционально реагировали на занятия, положительно встречали педагога. Многие игры стали в группе любимыми, дети просили педагога повторять игру несколько раз или самостоятельно предлагали начать какую-то конкретную.

Стоит отметить, что не со всеми детьми удалось достичь такой высокой положительной динамики. На этапе констатирующего эксперимента у Влада С. уровень сформированности коммуникативных умений соответствовал недостаточному уровню (9 баллов). По результатам реализации психолого-педагогического сопровождения уровень сформированности коммуникативных умений у него поднялся (15 баллов), но не достиг достаточного уровня. Связано это было с особенностями психофизического развития ребёнка. Исходя из беседы с родителями ребёнка, стало из-

вестно, что пренатальное развитие ребёнка сопровождалось некоторыми неблагоприятными факторами (стресс матери, прием медикаментов). Роды и период младенчества проходили без особенностей, однако к концу младенческого возраста стали наблюдаться некоторые особенности развития ребёнка, а именно трудности установления зрительного контакта, низкий интерес к близким. Специалист порекомендовал семье посетить врача-психиатра и врача-невролога, для уточнения особенностей состояния ребёнка. По заключению врача-психиатра ребенку дано заключение «расстройства аутистического спектра». Заседанием психолого-педагогического консилиума ДООУ было принято решение направить ребёнка на психолого-медико-педагогическую комиссию, с целью уточнения программы обучения и воспитания.

Перспективой развития детей, участвовавших в эксперименте, является наблюдение за речевым, коммуникативным и познавательным развитием детей в дошкольном возрасте. Целесообразно продолжить работу по развитию у них коммуникативных умений в процессе целенаправленного психолого-педагогического сопровождения, осуществить корректировку персонализированных программ ранней помощи по формированию коммуникативных умений у детей раннего возраста с ОВЗ. Родителям детей рекомендуется посещение консультаций учителя-дефектолога, учителя-логопеда, психолога и выполнение всех необходимых рекомендаций.

Каждой семье были даны рекомендации по созданию благоприятной речевой среды и коммуникативных ситуаций дома.

Реализация психолого-педагогического сопровождения позволяет формировать коммуникативный потенциал детей, базовые вербальные и невербальные коммуникативные умения, побуждает их к общению с различными партнерами. В результате дети смогут более эффективно взаимодействовать со взрослыми и сверстниками в разнообразных социально-коммуникативных ситуациях.

## **Выводы по главе 2**

Для изучения коммуникативных умений детей раннего возраста с ОВЗ (2-3 года) была составлена программа наблюдения за непосредственной деятельностью детей. В основу параметров наблюдения были положены три группы коммуникативных умений: 1) информационно-коммуникационные умения; 2) регуляционно-коммуникативные умения; 3) аффективно-коммуникативные умения. В рамках изучаемого параметра и конкретного его компонента были определены основные коммуникативные умения, что позволило детализировать процедуру наблюдения. Критериями оценивания действий в контексте наблюдаемых параметров являются активность ребёнка, самостоятельность, возможность и желание выполнять деятельность и вступить в контакт со взрослым с использованием как вербальных, так и невербальных средств общения.

Результаты наблюдения позволяют дифференцировать детей раннего возраста с ОВЗ в три подгруппы, исходя из уровня сформированности их коммуникативных умений: оптимальный уровень – 4,8 % детей, достаточный уровень – 35,5 % детей; недостаточный уровень – 59,7 % детей. Дана

качественная характеристика различных групп коммуникативных умений детей в контексте каждого из уровней.

Следует отметить, что дети всех групп нуждаются в целенаправленной систематической коррекционной помощи. Вместе с тем, у каждого ребёнка проявляются специфические особенности речевого поведения, общения, способы осуществления взаимодействия со взрослыми, сверстниками, разнообразные проявления в овладении и использовании коммуникативных умений. Это требует реализации персонализации сопровождения ребёнка.

Обеспечение персонализации психолого-педагогического сопровождения ребёнка раннего возраста с ОВЗ предполагает реализацию ряда методологических подходов, условий. Характеристики персонализации образования определяют организацию и содержание психолого-педагогического сопровождения.

Выстраивание технологии психолого-педагогического сопровождения осуществляется на основе соотнесения компонентов его ресурсного поля в обеспечении персонализации образования и направлений деятельности участников сопровождения в контексте формирования коммуникативных умений детей. Содержание психолого-педагогического сопровождения представлено тремя модулями: диагностическим, образовательным и просветительским, каждый из которых реализуется в три этапа: организационный; процессуальный; аналитико-результативный.

Для успешной реализации персонализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ необходимо обеспечить систематическое взаимодействие и сотрудничество всех участников образовательных отношений, в том числе – обязательного включения роди-

телей в процесс сопровождения ребёнка с одновременным оказанием помощи семье, воспитывающей данную категорию детей. Только в таких условиях возможно достижение эффективности коррекционной работы по формированию коммуникативных умений детей.

Обозначенные в работе условия организации и основные характеристики персонализации образования и осуществления психолого-педагогического сопровождения реализуются в содержании и технологии реализации ППРП ФКУ. В работе была определена структура ППРП ФКУ, которая включает и технологию ее реализации для каждого конкретного ребенка.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов доказывают эффективность реализации ППРП ФКУ средствами психолого-педагогического сопровождения и показывают расширение арсенала коммуникативных умений детей, повышение их самостоятельности и успешности в различных социально-коммуникативных ситуациях.

## ГЛАВА 3

---

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

#### **3.1. Профессиональная компетентность специалистов психолого-педагогического сопровождения как условие реализации персонализации образования детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья**

Реализация персонализации психолого-педагогического сопровождения и решение задач формирования коммуникативных умений у детей раннего возраста с ОВЗ требует расширения профессиональных компетенций специалистов психолого-педагогического сопровождения, определении их места и роли в воспитании, обучении и развитии детей данной категории. Вопросы формирования профессиональных компетенций широко обсуждаются в педагогической практике и являются объектом в научных исследованиях. Это нашло отражение и в ряде документов Федерального уровня, например, Концепции развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. (2019), в которой ориентируют специалистов психолого-педагогического сопровождения на решение задачи повышения качества образования лиц с инвалидностью и ОВЗ на всех уровнях образования, что является определяющим фактором содержания профессиональных компетенций. Ученые указывают на необходимость формирования у специалистов психолого-педагогического

сопровождения базовых профессиональных умений и навыков, максимально ориентированных на практическую деятельность в современной развивающейся образовательной системе. Наряду с этим важно обратить внимание на область развития системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов, где необходимо осуществить описание основных задач, этапов, содержания, методов практической профессиональной деятельности дефектологов разного профиля, что, на наш взгляд, и определяет сущность профессиональных компетенций – определенного набора знаний, умений и навыков, позволяющего решать профессиональные задачи. Такой подход предопределяет повышение компетентности специалистов психолого-педагогического сопровождения в сфере оказания помощи детям раннего возраста с ОВЗ.

В психолого-педагогических исследованиях компетентность педагога рассматривается как профессионально значимое, интегративное качество. Раскрывая структуру компетентности, разные ученые выделяют различные критерии для определения групп компетенций, среди них: категория деятельности (И.А. Зимняя, 2003); сфера деятельности (В.Г. Селевко, 2004); контекст решаемых задач (ФГОС ВО); разделение содержания образования на общее метапредметное, межпредметное и предметное (А.В. Хуторской, 2003), сфера профессиональной, деловой деятельности педагога-дефектолога (Специальная педагогика, 2013), специфика и многообразие требуемых образовательных результатов обучающихся с ОВЗ, сложность и высокая изменчивость жизненной среды (В.З. Кантор, Ю.Л. Проект, Г.В. Никулина и др., 2021), профессионально-личностная характеристика педагога, определяющая его готовность в ситуации

изменяющейся профессиональной среды решать профессиональные задачи (Н.Ф. Ильина, Н.Ф. Логинова, 2019).

Говоря об эффективности персонализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ, в том числе решения задач формирования у них коммуникативных умений, закономерно акцентировать внимание на готовности педагогов и специалистов к решению ряда дополнительных профессиональных задач, связанных с построением психологической и педагогической помощи, обучения и воспитания как социальных факторов их развития с опорой на сохранные психические функции и потенциальные возможности детей данной категории.

Ученые по-разному рассматривают сущность и структуру готовности педагогов и специалистов к реализации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Чаще всего такая готовность включена в контекст готовности педагога к реализации инклюзивной практики. К примеру, Е.В. Самсонова, В.В. Мельникова (2016) предлагают комбинацию личностной (ценностно-смысловой и эмоциональный компоненты) и деятельностной готовности (информационно-знаниевый, инструментальный компоненты). В.З. Кантор с соавторами (2021), рассматривая психологическую готовность педагога к работе с детьми с ОВЗ, предлагает модель, определяющую внутренние условия инклюзивной готовности (аффективный, мотивационно-ценностный и операциональный компоненты). Внешние условия представлены когнитивным компонентом – знаниевой основой такой готовности. Результат – поведение педагога – тот компонент готовности, который обеспечивает непосредственную практическую деятельность в условиях инклюзии (В.З. Кантор, Ю.Л. Проект, Г.В. Никулина и др., 2021).

Наиболее детализированную структуру инклюзивной готовности, компоненты которой, на наш взгляд, максимально сопоставляются с задачами профессиональной деятельности педагога, реализующего персонализацию образования детей с ОВЗ, предлагают С.В. Алехина, М.Н. Алексеева и Е.Л. Агафонова (2011). В их понимании она включает следующие компоненты: информационная готовность; владение педагогическими технологиями; знание основ психологии и коррекционной педагогики; знание индивидуальных отличий детей; готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения; знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии; готовность к профессиональному взаимодействию и обучению.

Важно отметить, что в различных конструктах, раскрывающих содержание готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ, вычленяются как теоретико-методические, так и практические (операциональные) компоненты.

К сожалению, на сегодняшний день, по данным отечественных и зарубежных научных исследований, отмечается недостаточная готовность педагогов к оказанию всесторонней психолого-педагогической помощи детям рассматриваемой категории, что, чаще всего, выражается в отсутствии уверенности в готовности осуществлять диагностику ребёнка с выраженными нарушениями развития, определять его персональную траекторию развития (J. Hayton, K. Wall, D. Dimitriou, 2018), использовать специальные технологии помощи (А.В. Битова, О.В. Караневская, А.Ю. Новиков, А.К. Фадина, 2020), определять содержание различных образовательных стратегий с учетом индивидуальных возможностей, компенсаторных способностей детей (T. Saloviita, 2018), обеспечивать вариативность выбора форм организации и

содержания коррекционно-развивающей работы в процессе персонализации психолого-педагогического сопровождения (D.R. Byrd, M. Alexander, 2020), анализировать конкретную проблемную ситуацию, правильно её разрешить (P.R.D.S. Fernandes, M.C.D.S. Lopes, J. Jardim, 2021), осуществлять взаимодействие с ребенком с помощью альтернативных средств коммуникации (T. Saloviita, 2018) и, наконец, в недостаточной мотивации педагогов и специалистов к повышению квалификации по вопросам индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с выраженными нарушениями развития (H.N. Tran, V.N. Phan, H.S. Doan, T.A.D. Tran, G.N. Tran 2020).

Одним из основополагающих компонентов готовности педагогов и специалистов к реализации персонализации психолого-педагогического сопровождения детей с раннего возраста с ОВЗ является деятельностная готовность, включающая, по мнению Е.В. Самсоновой, В.В. Мельниковой (2016), информационно-знаниевый (теоретический) и инструментальный (практический) компоненты. Однако в доступной литературе нами не обнаружено специальных теоретико-экспериментальных исследований, посвященных определению специфических задач профессиональной деятельности в контексте индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с выраженными нарушениями развития, изучению деятельностной готовности педагогов к работе в данном направлении.

Закономерно, что предметным полем данного исследования можно считать вопросы содержания профессиональной компетентности специалистов как необходимого условия реализации персонализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ в контексте решения задач формирования у них коммуникативных уме-

ний: определение основных профессиональных задач специалистов сопровождения; обозначение основных групп профессионально важных качеств; изучение состояния готовности специалистов сопровождения к данной деятельности; конкретизация и дифференцировка компетенций, необходимых для осуществления эффективной профессиональной деятельности.

### **3.2. Состояние профессиональной готовности специалистов образования к реализации персонализации психолого-педагогического сопровождения процесса формирования коммуникативных умений детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья**

В профессиональных стандартах педагога, педагога-психолога представлен ряд компетенций, объединенных в группы, исходя из обобщенных трудовых функций, и раскрытых в трудовых действиях, необходимых умениях и знаниях. Логично, что профессиональная деятельность педагога, в том числе педагога или специалиста, осуществляющего психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с ОВЗ, базируется как на теоретической, так и практической готовности к решению различных групп задач профессиональной деятельности (Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, В.С. Цилицкий и др., 2022).

Для обеспечения профессионального становления специалистов сопровождения детей данной категории и проектирования содержания их профессиональной подготовки на всех этапах педагогического образования, на наш взгляд, необходимо определить сферу компетентности специалистов психолого-педагогического сопровождения к реализа-

ции персонализации процесса формирования коммуникативных умений детей раннего возраста с ОВЗ, изучить готовность педагогов и специалистов к реализации данной деятельности, выявить те трудности, которые испытывают педагоги в работе с детьми. На наш взгляд, целесообразно конкретизировать и более тонко дифференцировать ключевые компетенции, необходимые для осуществления их эффективной профессиональной деятельности в контексте персонализации психолого-педагогического сопровождения процесса формирования коммуникативных умений детей раннего возраста с ОВЗ. В нашем исследовании мы рассматриваем ключевые компетенции как необходимую базу для осуществления профессиональных действий, направленных на решение задач профессиональной деятельности в данном контексте.

Среди основных задач профессиональной деятельности специалистов психолого-педагогического сопровождения можно выделить следующие:

1. Осуществлять психолого-педагогическое изучение психофизического и социально-личностного развития детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ.

2. Проектировать индивидуальные программы психолого-педагогического сопровождения ребёнка раннего и дошкольного возраста с ОВЗ.

3. Планировать коррекционно-развивающую работу по реализации индивидуальной программы.

4. Осуществлять коррекционно-развивающую работу по реализации индивидуальной программы.

5. Организовывать предметно-развивающую среду с учетом индивидуальных возможностей ребёнка, способов познания им окружающего мира и компенсаторных возможностей.

6. Организовывать взаимодействие между участниками образовательных отношений с целью обеспечения доступности образования детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ.

7. Осуществлять консультационную и просветительскую деятельность по вопросам содержания, создания условий, определение методов, средств и приемов персонализированного психолого-педагогического сопровождения.

Для получения эмпирических данных было проведено анкетирование дефектологов и психологов (64 человека) г. Челябинска и Челябинской области, работающих с детьми раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, в том числе с выраженными нарушениями развития.

Анкета включала 98 вопросов, распределенных в 7 блоков в соответствии с задачами профессиональной деятельности, которые в опроснике располагались случайным образом. Каждый блок содержал по 14 вопросов, ответы на которые предполагали выявление теоретических знаний и готовности респондентов к практической деятельности по семи составляющим: коммуникативная, когнитивная, проектировочная, технологическая, методическая, познавательная, личностная. Всего проанализировано 6 272 ответа респондентов.

Респондентам предлагалось определить степень собственной готовности к реализации персонализации психолого-педагогического сопровождения процесса формирования коммуникативных умений у детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ по каждому вопросу анкеты по пятибалльной системе: 1 балл – максимально низкий уровень готовности, 5 баллов – максимально высокий. Индекс профессиональной готовности к реализации персонализации психолого-педагогического сопровождения процесса фор-

мирования коммуникативных умений у детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ (PRI) вычислялся по формуле

$$\frac{(1 \times n_1) + (2 \times n_2) + (3 \times n_3) + (4 \times n_4) + (5 \times n_5)}{5 \times N} \times 100\% = PRI,$$

где: N – общее количество анкет, принятых для расчета индекса;  $n_1 \div n_5$  – количество респондентов, поставивших по этому показателю от 1 до 5 баллов.

Полученные значения были ранжированы по пяти уровням профессиональной готовности: 34 балла и ниже – низкий уровень; 35–49 – ниже среднего; 50–60 – средний уровень; 61–80 – выше среднего; 81–100 – высокий уровень.

Результаты анкетирования подвергались как качественному, так и количественному описанию с использованием средств математической статистики.

Обобщенные данные, представленные в таблице 10, свидетельствуют о среднем уровне готовности респондентов к реализации персонализации психолого-педагогического сопровождения процесса формирования коммуникативных умений у детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ ( $PRI = 52,0\%$ ). Вместе с тем, необходимо уточнить, что отмечается выраженная дисперсия в количественных показателях PRI по разным задачам профессиональной деятельности (от 34,0 %, что соответствует низкому индексу готовности, до 70,0 %, что соответствует индексу готовности выше среднего). В большей мере дефектологи и психологи осведомлены в вопросах специфики организации предметно-развивающей среды с учетом познавательных, сенсорных, двигательных, коммуникативных возможностей детей и способов познания ими окружающего мира ( $PRI = 70,0\%$ ).

Таблица 10 – Индексы готовности к реализации персонализации психолого-педагогического сопровождения процесса формирования коммуникативных умений у детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ

№ параметра	Теоретическая компонента						Практическая компонента						PRI <sub>s</sub>	Уровень	
	Выборы (баллы) в %					PRI <sub>T</sub>	Выборы (баллы) в %					PRI <sub>P</sub>			
	n1	n2	n3	n4	n5		n1	n2	n3	n4	n5				
1	10,9	18,7	39,1	26,6	4,7	59,0	31,3	60,9	3,1	3,1	1,6	36,6	47,8	НСр	
2	14,1	65,7	12,5	4,7	3,1	43,4	82,8	12,5	4,7	0	0	24,6	34,0	Н	
3	10,9	26,6	35,9	25,0	1,6	56,0	20,3	62,5	9,4	4,7	3,1	41,5	48,7	НСр	
4	3,1	4,7	42,2	28,1	21,9	72,1	14,0	45,4	32,8	4,7	3,1	47,5	59,8	Ср	
5	4,7	4,7	14,0	39,1	37,5	80,0	10,9	17,2	39,1	26,6	6,2	60,0	70,0	ВСр	
6	10,9	39,1	42,2	4,7	3,1	50,0	14,0	61,0	17,2	4,7	3,1	44,4	47,2	НСр	
7	7,8	6,3	35,9	32,8	17,2	69,0	14,0	62,5	15,7	4,7	3,1	44,1	56,5	Ср	
Средний показатель		PRI <sub>T</sub>					61,3	PRI <sub>P</sub>					42,7	52,0	
		уровень					ВСр	уровень					НСр		Ср

*PRI<sub>T</sub>* – индекс профессиональной готовности к реализации персонализации психолого-педагогического сопровождения процесса формирования коммуникативных умений у детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ: теоретическая компонента.

*PRI<sub>P</sub>* – индекс профессиональной готовности к реализации персонализации психолого-педагогического сопровождения процесса формирования коммуникативных умений у детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ: практическая компонента.

*PRI<sub>s</sub>* – вторичный (средний) индекс профессиональной готовности к реализации персонализации психолого-педагогического сопровождения процесса формирования коммуникативных умений у детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ.

Уровни профессиональной готовности: В – высокий; ВСр – выше среднего; Ср – средний; НСр – ниже среднего; Н – низкий.

Параметры (в соответствии с задачами профессиональной деятельности):

1. Осуществлять психолого-педагогическое изучение психофизического, коммуникативного и социально-личностного развития детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ.

2. Проектировать ППРП ФКУ у ребёнка раннего и дошкольного возраста с ОВЗ.

3. Планировать коррекционно-развивающую работу по реализации ППРП ФКУ средствами психолого-педагогического сопровождения.

4. Осуществлять коррекционно-развивающую работу по реализации ППРП ФКУ средствами психолого-педагогического сопровождения.

5. Организовывать предметно-развивающую среду с учетом сенсорных, речевых, двигательных, коммуникативных возможностей ребенка раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, способов познания им окружающего мира и компенсаторных возможностей.

6. Организовывать взаимодействие между участниками образовательных отношений с целью обеспечения доступности образования детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ.

7. Осуществлять консультационную и просветительскую деятельность по вопросам содержания, создания условий, определение методов, средств и приемов персонализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ.

Средний *PR1* выявлен при оценке готовности к осуществлению коррекционно-развивающей работы по реализации ППРП ФКУ (59,8 %) и консультационной и просветительской деятельности по вопросам содержания, создания условий, определение методов, средств и приемов персона-

лизации психолого-педагогического сопровождения детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ (56,5 %). PRI ниже среднего был зафиксирован по трем параметрам: осуществление психолого-педагогического изучения психофизического, коммуникативного и социально-личностного развития детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ; планирование коррекционно-развивающей работы по реализации по реализации ПППП ФКУ средствами психолого-педагогического сопровождения; организация взаимодействия между участниками образовательных отношений с целью обеспечения доступности образования детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ. При этом отмечена минимальная дисперсия в показателях PRI – от 47,2 % до 48,7 %. Наименее компетентными респонденты считают себя в области проектирования персонализированных коррекционных программ психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ ( $PRI = 34,0 \%$ ).

В ходе анализа эмпирических данных выявлена важная закономерность: ориентированность респондентов в теоретических аспектах различных задач профессиональной деятельности значительно выше, чем готовность к их практической реализации (средний  $PRI_t$  выше  $PRI_p$  на 18,6 %).

Анализ состояния готовности дефектологов и психологов к практической реализации персонализации психолого-педагогического сопровождения процесса формирования коммуникативных умений детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ показал, что респонденты недостаточно компетентны в решении ряда задач профессиональной деятельности в данном направлении.

В первую очередь, это касается вопросов проектирования персонализированных коррекционных программ пси-

холого-педагогического сопровождения ребёнка раннего и дошкольного возраста с ОВЗ. Если коммуникативные и когнитивные компетенции в контексте данной задачи у них сформированы на достаточном уровне – специалисты сопровождения умеют устанавливать доверительные отношения с ребенком, способны согласовывать данные каждого специалиста о ребенке при определении основных направлений персонализированной программы, знают ФГОС ДО, ФАОП для детей с ОВЗ, то проектировочные, технологические, методические компетенции в рамках решения данной задачи сформированы недостаточно. Респонденты испытывают затруднения в конкретизации цели, задач и содержания персонализированной коррекционной программы с учетом информации о состоянии уровня познавательных и компенсаторных возможностей каждого ребёнка, определении оптимального объема коррекционно-компенсаторного воздействия на ребёнка; чаще всего не владеют методами проектирования индивидуальных и персонализированных программ.

Прослеживается взаимосвязь в показателях индекса профессиональной готовности к решению задач изучения психофизического, коммуникативного и социально-личностного развития детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, планирования коррекционно-развивающей работы по реализации ПППП ФКУ, организации взаимодействия между участниками образовательных отношений с целью обеспечения доступности образования детей данной категории (PRI по этим параметрам в пределах ниже среднего). Наиболее это выражено в структуре проектировочных, технологических, методических, познавательных и личностных компетенций. Если в целом были зафиксированы знания респондентов теоретической составляющей дан-

ных компетенций, то заслуживает внимания состояние практической составляющей. Респонденты недостаточно готовы к планированию и реализации процедуры изучения психофизического, коммуникативного и социально-личностного развития ребёнка с ОВЗ и его семьи, изменению хода проведения диагностики психофизического развития ребёнка согласно его индивидуальным возможностям, обеспечению вариативности выбора форм организации и содержания коррекционно-развивающей работы в процессе персонализации психолого-педагогического сопровождения. Они не всегда ориентируются в многообразии диагностических технологий, в вопросах адаптации, модификации, унификации диагностических методик и средств в контексте персонализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, в том числе формирования коммуникативных умений детей. Особо внимания заслуживает тот факт, что дефектологи и педагоги не проявляют достаточного оптимизма в отношении результатов коррекционно-развивающей работы с тяжёлыми (слепые, глухие, с умеренной умственной отсталостью, РАС) и множественными нарушениями развития. Кроме того, большинство респондентов не владеют современными способами получения информации по теоретическим и практическим аспектам современного образования детей с ОВЗ, в том числе раннего возраста.

Возможно, именно недостаточная способность дефектологов и психологов к решению вышеназванных задач профессиональной деятельности лежит в основе низкой готовности к проектированию персонализированных программ ранней помощи по формированию коммуникативных умений у детей с ОВЗ (ППРП ФКУ), а также в сниженном уровне готовности к практической деятельности в рамках

осуществления коррекционно-развивающей работы по реализации ПППП ФКУ ( $PRI_p = 47,5\%$ , ниже среднего) и консультирования по вопросам содержания, создания условий, определения методов, средств и приемов персонализированного психолого-педагогического сопровождения ( $PRI_p = 44,1\%$ , ниже среднего).

Обобщая результаты проведенного исследования, можно констатировать недостаточный уровень готовности специалистов образования к персонализации психолого-педагогического сопровождения процесса формирования коммуникативных умений детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ. Полученные нами данные корреспондируются с результатами исследований профессиональной готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ, проведенных Е.В. Самсоновой, В.В. Мельниковой (2016).

Стоит обратить внимание, что одной из причин, на наш взгляд, недостаточной сформированности теоретической компоненты является ограниченность представлений о способах получения информации по теоретическим и практическим аспектам современного образования детей с ОВЗ, особенно раннего возраста. Если респонденты в целом удовлетворены полнотой и доступностью информации, получаемой на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки, то самостоятельная работа с различными ресурсами с целью получения знаний затруднена.

Нами обнаружена более низкая сформированность практической компоненты по отношению к теоретической. Специалисты сопровождения не всегда готовы к переносу теоретических концепций в практическую деятельность, как с позиций их сниженной мотивированности работы с детьми раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, в том числе с выраженными нарушениями развития, так и с позиций не-

достаточной практики взаимодействия с ними, несформированностью операциональной стороны реализации коррекционно-образовательных технологий с детьми данной категории.

В качестве фактов, подтверждающих целесообразность обновления содержания подготовки (переподготовки), расширения сферы профессиональных компетентности специалистов сопровождения, отметим следующие: 92,2 % респондентов не владеют навыками изучения психофизического и социально-личностного развития детей с выраженными нарушениями развития, детей раннего возраста с ОВЗ, не знакомы с диагностическим инструментарием для организации наблюдения за ребенком данной категории; 95,3 % опрошенных адекватно представляют понятия «индивидуализация» и «дифференциация» на уровне теоретических знаний, но практическое воплощение представляется ими без конкретных примеров на детях, без понимания вариативности и инвариативности программ индивидуального обучения; 59,4 % опрошенных испытывают значительные трудности при разработке и реализации индивидуальных коррекционных программ, не видят разницы в индивидуальных и персонализированных программах. Специалисты отмечают, что остается дискуссионным вопрос номенклатурно-правовых требований к организации индивидуальных форм коррекционной работы. Так 90,6 % респондентов отметили, что в их практике осуществляется индивидуальный подход ко всем детям, которые формируются в подгруппы по уровню познавательных возможностей (слабая и сильная). Качество и результативность индивидуального влияния вызывают у педагогов и психологов большие сомнения, так как не все нуждающиеся дети в полном объеме получают соответствующую индивидуальную поддержку, а

получение персонализированной коррекционной помощи весьма затруднительно. Так 46,9% специалистов – не ориентированы в литературных источниках, раскрывающих вопросы персонализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, с выраженными нарушениями развития; 82,8% дефектологов и психологов могут определять программные задачи для осуществления коррекционной работы с группой детей, однако испытывают сложности при выборе конкретных задач, дидактического материала, методов и приемов обучения конкретного ребёнка раннего возраста с ОВЗ, в том числе имеющего выраженные нарушения развития. У 75% дефектологов и психологов наблюдаются затруднения в реализации гигиенических, эргономических, педиатрических и рекомендаций других специалистов, использования ассистивных технологий и средств альтернативной коммуникации в процессе организации коррекционной работы; 14% опрошенных недооценивают тесного взаимодействия между специалистами медицинского, психологического и педагогического профилей; 76,5% респондентов не готовы осуществлять консультационную и просветительскую деятельность по вопросам содержания, создания условий, определение методов, средств и приемов персонализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ, формированию у них коммуникативных умений.

Полученные данные обосновывают необходимость оптимизации как содержания, так и организационных форм повышения квалификации педагогических работников, реализующих ФАОП с детьми раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, в том числе с выраженными нарушениями развития. Мы согласны с мнением В.З. Кантора с соавт. (2021), Е.В. Самсоновой, В.В. Мельниковой (2016), что при разра-

ботке программ повышения квалификации по вопросам психолого-педагогического сопровождения детей данной категории наряду с элементами, обеспечивающими овладение теоретическими компетенциями, включать практико-ориентированные, позволяющие сформировать профессиональную готовность к практической реализации собственной деятельности.

### **3.3. Содержание профессиональных компетенций специалистов психолого-педагогического сопровождения в области реализации персонализации образования (формирование коммуникативных умений) детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья**

В современных условиях развития образовательной системы общество особенно нуждается в оптимизации организации и содержания психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе раннего возраста. Актуальными становятся вопросы устранения дисбаланса между необходимостью оказания адекватной помощи детям данной категории, имеющих низкий уровень социальной компетентности, осложненный состоянием здоровья, и подготовленностью специалистов сопровождения к оказанию такой помощи.

Это требует обновления содержания профессиональной подготовки (переподготовки) специалистов образования в контексте персонализации психолого-педагогического сопровождения рассматриваемой категории детей. С этих позиций необходимо расширение сферы профессиональной компетентности педагогов и психологов и овладение ими ключевыми компетенциями, необходимыми для решения задач преодоления отставания в развитии детей и усвоения

ими социального опыта (И.А. Коробейников, Т.В. Кузьмичева, 2019; Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, В.С. Цилицкий и др., 2022). Только такой подход, по нашему мнению, может в полной мере обеспечить профессиональную готовность специалистов образования к реализации данной деятельности.

В профессиональных стандартах педагога, педагога-дефектолога, педагога-психолога представлен ряд компетенций, объединенных в группы, исходя из обобщенных трудовых функций, и раскрытых в трудовых действиях, необходимых умениях и знаниях.

На наш взгляд, для определения сферы компетентности специалистов психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ целесообразно конкретизировать и более тонко дифференцировать компетенции, необходимые для осуществления их эффективной профессиональной деятельности.

В основу разработанной нами классификации положены основные группы профессионально важных качеств специалистов психолого-педагогического сопровождения. Мы выделили семь групп профессиональных компетенций:

1. Коммуникативные.
2. Когнитивные.
3. Проектировочные.
4. Технологические.
5. Методические.
6. Познавательные.
7. Личностные.

Внутри каждой группы предусмотрена дифференциация компетенций в соответствии с решаемой профессиональной задачей:

1. Осуществлять психолого-педагогическое изучение психофизического, коммуникативного и социально-личностного развития детей раннего возраста с ОВЗ.

2. Проектировать персонализированные программы ранней помощи по формированию коммуникативных умений у детей раннего возраста с ОВЗ.

3. Планировать коррекционно-развивающую работу по реализации персонализированной программы ранней помощи по формированию коммуникативных умений у детей раннего возраста с ОВЗ.

4. Осуществлять коррекционно-развивающую работу по реализации персонализированной программы ранней помощи по формированию коммуникативных умений у детей раннего возраста с ОВЗ средствами психолого-педагогического сопровождения.

5. Организовывать предметно-развивающую среду с учетом сенсорных, речевых, двигательных, коммуникативных возможностей ребенка раннего возраста с ОВЗ, способов познания им окружающего мира и компенсаторных возможностей.

6. Организовывать взаимодействие между участниками образовательных отношений с целью обеспечения доступности образования детей раннего возраста с ОВЗ.

7. Осуществлять консультационную и просветительскую деятельность по вопросам содержания, создания условий, определение методов, средств и приемов персонализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ.

Каждая группа компетенций представлена интегративным набором компетенций, овладение которыми позволяет специалистам психолого-педагогического сопровождения быть компетентными в вопросах решения каждой профес-

сиональной задачи. Содержание каждой компетенции основывалось на необходимости учета особых образовательных потребностях детей раннего возраста с ОВЗ.

Например, для решения задачи изучения психофизического, коммуникативного и социально-личностного развития детей раннего возраста с ОВЗ специалистам психолого-педагогического сопровождения нужно овладеть компетенциями из всех представленных групп (коммуникативными, когнитивными, проектировочными и т.д.). Вместе с тем, овладение компетенциями одной группы позволяет решать различные профессиональные задачи. Например, коммуникативные компетенции необходимы и для проведения диагностики, и для проектирования персонализированной программы ранней помощи по формированию коммуникативных умений (ППРП ФКУ) у ребёнка раннего возраста с ОВЗ, и для организации предметно-развивающей среды и т.д. Овладение специалистами психолого-педагогического сопровождения всеми компетенциями представленных нами групп обеспечивает формирование их профессиональной компетентности по вопросам персонализации образования детей раннего возраста с ОВЗ, в том числе овладения ими коммуникативными умениями.

Итак, нами были определены основные группы ключевых профессиональных компетенций, необходимых для осуществления данной деятельности, конкретизировано их содержание в соответствии с задачами профессиональной деятельности (см. приложение).

Перейдем к описанию содержания каждой группы компетенций.

1. Овладение **коммуникативными** компетенциями позволяет специалистам психолого-педагогического сопровождения осуществлять коммуникации в различной форме

(устной и письменной) в контексте межличностного и социального взаимодействия с участниками образовательных отношений для решения задач профессионального общения.

1.1. Для решения задачи психолого-педагогического изучения психофизического, коммуникативного и социально-личностного развития детей раннего возраста с ОВЗ специалисты психолого-педагогического сопровождения должны знать специфику общения с детьми данной категории, их родителями и учитывать это в процессе диагностики; уметь устанавливать доверительные отношения с ребёнком, а также с его родителями, использовать разные средства коммуникации при предъявлении инструкции и осуществлении взаимодействия в процессе диагностики с учетом индивидуальных коммуникативных и личностных особенностей ребёнка.

1.2. Для реализации деятельности по проектированию ППРП ФКУ у ребёнка раннего возраста с ОВЗ специалисты психолого-педагогического сопровождения должны знать медицинскую терминологию с целью обеспечения взаимопонимания и возможности договариваться о совместных действиях с медицинскими специалистами; уметь выстраивать общение с участниками образовательных отношений в соответствии с речевыми и этическими нормами; уметь согласовывать данные о ребенке каждого специалиста при определении основных направлений ППРП ФКУ.

1.3. При планировании коррекционно-развивающей работы по реализации ППРП ФКУ специалисты психолого-педагогического сопровождения должны быть способны к выстраиванию взаимоотношений для определения возможности участия ребёнка в коррекционных и общеобразова-

тельных занятиях; уметь принимать решение по определению места и времени занятий с ребенком.

1.4. При реализации ППРП ФКУ специалисты психолого-педагогического сопровождения должны уметь осуществлять взаимодействие с ребенком раннего возраста с ОВЗ с помощью вербальных и невербальных средств общения; организовывать обсуждение успешности продвижения ребёнка при освоении ППРП ФКУ; способны информировать участников образовательных отношений о содержании коррекционно-развивающих мероприятий, проводимых с ребенком, в устной, письменной формах и с использованием компьютерных технологий; способны находить конструктивное решение в различных, в том числе нестандартных коммуникативно-социальных ситуациях.

1.5. При организации предметно-развивающей среды специалисты психолого-педагогического сопровождения должны уметь приходить к единому решению при обсуждении её содержания, создаваемых условий, наполнения с учетом способов восприятия окружающего мира детьми и ориентировки в нем и компенсаторных возможностей; способны создавать условия для осуществления различных видов коммуникации.

1.6. Для организации конструктивного взаимодействия между участниками образовательных отношений с целью обеспечения доступности образования детей раннего возраста с ОВЗ специалисты психолого-педагогического сопровождения должны уметь вести деловые переговоры по вопросам содержания и специфики персонализированного сопровождения ребёнка раннего возраста с ОВЗ, предотвращать конфликтные ситуации либо разрешать их; способны корректировать свое поведение и поведение собеседника при решении различных профессиональных задач, выстраи-

вать партнерские взаимоотношения с родителями ребёнка раннего возраста с ОВЗ.

1.7. Для эффективности проведения консультативной и просветительской работы специалисты психолого-педагогического сопровождения должны знать социальный статус родителей, способы и приемы выстраивания общения с различными социальными группами; уметь организовать общение между участниками образовательных отношений, осуществлять обмен информацией в устной, письменной формах и с использованием компьютерных технологий.

2. Овладение **когнитивными** компетенциями предполагает наличие знаний по вопросам персонализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ и формирования у них коммуникативных умений.

2.1. В рамках осуществления психолого-педагогического изучения психофизического, коммуникативного и социально-личностного развития детей раннего возраста с ОВЗ специалисты психолого-педагогического сопровождения должны быть способны осуществлять анализ социальной ситуации развития ребёнка раннего возраста с ОВЗ (опыт общения со сверстниками и чужими взрослыми людьми, наличие или отсутствие оказания своевременной коррекционной качественной ранней помощи); должны знать принципы построения и реализации диагностических методик, способы их адаптации в соответствии с сенсорными, речевыми, двигательными, познавательными и коммуникативными возможностями, а также социальным опытом ребёнка; знать специфику организации естественного наблюдения за ребёнком раннего возраста с ОВЗ, уметь интерпретировать его результаты, определять параметры наблюдения, исходя из актуального поведения ребёнка.

2.2. При проектировании ППРП ФКУ ребёнка раннего возраста с ОВЗ в рамках овладения когнитивной компетентностью специалисты психолого-педагогического сопровождения должны знать ФГОС ДО, ФАОП для детей с ОВЗ, общую структуру ППРП ФКУ и принципы её построения. Специалисты должны уметь анализировать полученные данные о состоянии психофизического и социально-личностного развития ребёнка раннего возраста с ОВЗ, определять структуру ППРП ФКУ, формировать приоритетные цели и задачи, учитывая индивидуальные возможности каждого ребёнка, при этом отдавая предпочтение поисковой деятельности.

2.3. В ходе планирования коррекционно-развивающей работы по реализации ППРП ФКУ специалисты психолого-педагогического сопровождения должны уметь определять содержание и взаимосвязь лечебно-восстановительной и коррекционно-развивающей работы, исходя из индивидуальных стартовых возможностей, степени самостоятельности каждого ребёнка; уметь прогнозировать и анализировать результаты своей деятельности, прогнозировать максимально возможный результат коррекционно-развивающего обучения ребёнка раннего возраста с ОВЗ.

2.4. При осуществлении коррекционно-развивающей работы по реализации ППРП ФКУ каждый специалист психолого-педагогического сопровождения должен уметь формулировать цели собственной деятельности в контексте разных профессиональных задач по формированию коммуникативных умений у детей раннего возраста с ОВЗ; знать методы, приемы, средства коррекционно-развивающей работы, уметь осуществлять их выбор с учетом индивидуальных возможностей, компенсаторных способностей и особых образовательных потребностей детей раннего возраста

с ОВЗ; уметь гибко перестроить содержание и методы работы с ребенком, в зависимости от готовности его к приему информации.

2.5. Для создания адекватной предметно-развивающей среды для детей раннего возраста с ОВЗ различных нозологических групп специалистам психолого-педагогического сопровождения необходимо знать принципы её построения. Они должны быть способны определять меру доступности среды для детей с тяжелыми нарушениями зрения, продумывать целесообразность среды, осуществлять подбор необходимого оборудования, дидактического оснащения; уметь обеспечивать безопасность предметно-развивающей среды.

2.6. При осуществлении взаимодействия между участниками образовательных отношений с целью обеспечения доступности образования детей раннего возраста с ОВЗ специалисты психолого-педагогического сопровождения должны уметь оценивать различные ситуации и точки зрения разных специалистов по вопросам обеспечения доступности и персонализации образования детей раннего возраста с ОВЗ; определять тактику и стратегию взаимодействия между участниками образовательных отношений; определять содержание и формы взаимодействия, испытывать потребность в актуализации и реализации личностного потенциала. При этом необходимо учитывать рекомендации других специалистов по работе с детьми и родителями при реализации собственной профессиональной деятельности.

2.7. Для осуществления консультационной и просветительской деятельности по вопросам содержания, создания условий, определение методов, средств и приемов персонализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ специалист психолого-педагогиче-

ческого сопровождения должен знать её виды и формы, уметь адекватно осуществлять их выбор с учетом запроса и решаемой проблемы; испытывать потребность в изучении и анализе специальной литературы; уметь систематизировать и структурировать изученный материал, доносить его до участников образовательных отношений в доступной форме; демонстрировать способность к соблюдению этических норм.

**3. Проектировочные** компетенции предполагают наличие умений рационального планирования и разработки ППРП ФКУ ребёнка раннего возраста с ОВЗ, проектирование коррекционно-развивающих мероприятий в рамках их реализации.

3.1. Для осуществления психолого-педагогического изучения психофизического, коммуникативного и социально-личностного развития детей раннего возраста с ОВЗ в рамках проектировочной компетенции специалист психолого-педагогического сопровождения должен уметь планировать процедуру изучения психофизического, коммуникативного и социально-личностного развития ребёнка раннего возраста с ОВЗ и его семьи; владеть навыками осуществления отбора параметров наблюдения за ребенком; уметь определять условия и средства, необходимые для наблюдения; уметь сравнивать полученные результаты, прогнозировать дальнейшее развитие ребёнка; уметь определять у ребёнка раннего возраста с ОВЗ уровень развития коммуникативных умений с целью отбора содержания, методов, средств и условий образования, в том числе разработки ППРП ФКУ.

3.2. Для осуществления деятельности по проектированию ППРП ФКУ ребёнка раннего возраста с ОВЗ специалисты сопровождения должны уметь анализировать информацию о ребенке, полученную от медицинских, педагогиче-

ских работников и родителей детей, а также данные, полученные в ходе наблюдения за ним; уметь конкретизировать цели, задачи и содержание ППРП ФКУ с учетом состояния зрения, слуха, речи, двигательной сферы и уровня познавательных и компенсаторных возможностей каждого ребёнка.

3.3. При планировании коррекционно-развивающей работы по реализации ППРП ФКУ специалисты психолого-педагогического сопровождения должны уметь разрабатывать несколько вариантов программ в зависимости от состояния индивидуальных достижений ребёнка; владеть навыками планирования коррекционно-развивающей работы, определения приоритетных разделов, их содержания с учетом возможностей ребёнка (состояния зрения, слуха, речи, двигательной сферы, здоровья и готовности к освоению программы), уметь прогнозировать ожидаемые результаты работы.

3.4. Для оптимизации коррекционно-развивающей работы по реализации ППРП ФКУ специалисты психолого-педагогического сопровождения должны владеть информацией о состоянии зрения, слуха, речи, двигательной сферы, здоровья, познавательных возможностях ребёнка; уметь подбирать дидактический материал согласно реализуемой ППРП ФКУ; уметь выбирать оптимальный для ребёнка вариант освоения программы; владеть навыками оценки возможностей ребёнка в усвоении программы.

3.5. Для организации предметно-развивающей среды с учетом сенсорных, речевых, двигательных, коммуникативных возможностей ребенка раннего возраста с ОВЗ, способов познания им окружающего мира и компенсаторных возможностей специалисты психолого-педагогического сопровождения должны уметь планировать и моделировать её содержание; уметь создавать условия для формирования

у детей раннего возраста с ОВЗ предметно-игровых действий; должны обладать проективной культурой, быть компетентными в вопросах создания специфического образовательного дизайна предметно-развивающей среды с учетом способов познания и ориентации ребёнка раннего возраста с ОВЗ в окружающем мире, а также его компенсаторных возможностей.

3.6. При осуществлении взаимодействия между участниками образовательных отношений с целью обеспечения доступности образования детей раннего возраста с ОВЗ специалисты психолого-педагогического сопровождения должны понимать его значимость; уметь использовать данные разных специалистов в процессе психолого-педагогического взаимодействия; уметь анализировать результаты совместной работы, выявлять противоречивость во взглядах и суждениях, уметь предотвращать конфликтные ситуации.

3.7. Для осуществления продуктивной консультационной и просветительской деятельности по вопросам содержания, создания условий, определение методов, средств и приемов персонализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ специалисты должны знать приоритетные направления современной специальной педагогики и психологии, в частности в образовании детей раннего возраста с ОВЗ; уметь рационально распределять свое рабочее время для проведения консультативной, профилактической и просветительской работы; владеть навыками анализа конкретной проблемной ситуации, умениями правильно её разрешить.

4. **Технологические** компетенции предусматривают умения и навыки непосредственной реализации ППРП ФКУ и осуществление психолого-педагогического сопровождения детей с раннего возраста с ОВЗ.

4.1. Для осуществления психолого-педагогического изучения психофизического, коммуникативного и социально-личностного развития детей раннего возраста с ОВЗ в рамках технологических компетенций специалисты психолого-педагогического сопровождения должны уметь проводить промежуточную диагностику с целью изучения качества освоения программного материала детьми; уметь анализировать, обсуждать полученные промежуточные результаты со специалистами психолого-педагогического сопровождения; уметь проектировать корректировочные действия для решения возникших проблем при констатации фактов, полученных в ходе диагностики, с целью необходимого и целесообразного изменения содержания ППРП ФКУ; уметь осуществлять мониторинг достижений в психофизическом и социально-личностном развитии ребёнка с целью уточнения содержания ППРП ФКУ и пути дальнейшего постепенного введения ребёнка в различные виды деятельности и группу сверстников.

4.2. При проектировании ППРП ФКУ специалисты психолого-педагогического сопровождения должны уметь определять направления коррекционно-развивающей работы, конкретно и точно формулировать цель и задачи деятельности детей раннего возраста с ОВЗ, определять методы, приемы, способы, их коррекционную направленность, уметь определять степень адекватности их применения согласно реализуемой цели и поставленным задачам; уметь определять оптимальный объем коррекционно-компенсаторного воздействия на ребёнка.

4.3. При планировании коррекционно-развивающей работы по реализации ППРП ФКУ специалисты психолого-педагогического сопровождения должны уметь осуществлять различные виды планирования, должны уметь состав-

лять циклограмму проведения занятий с ребенком, анализировать возможность упорядочения всех занятий; уметь обеспечивать вариативность выбора форм организации и содержания коррекционно-развивающей работы в процессе персонализации психолого-педагогического сопровождения.

4.4. При осуществлении коррекционно-развивающей работы по реализации ППРП ФКУ специалисты должны уметь организовывать психолого-педагогическое сопровождение ребёнка раннего возраста с ОВЗ; должны знать коррекционно-развивающие технологии, владеть специальными методиками взаимодействия с детьми в различных видах деятельности, методами, приемами формирования специальных способов деятельности детей и развития их адаптивных качеств; уметь создавать ситуации для самопроявления ребёнка. Уметь осуществлять самоконтроль собственной профессиональной деятельности.

4.5. При организации предметно-развивающей среды специалисты психолого-педагогического сопровождения должны владеть информацией об особенностях содержания предметно-развивающей среды для детей раннего возраста с ОВЗ; обладать организационно-технологическими умениями, проявлять творческие способности; при создании объектов предметно-развивающей среды должны учитывать сенсорные, речевые, двигательные, коммуникативные возможности детей раннего возраста с ОВЗ, способы познания детьми окружающего мира и их компенсаторные возможности; владеть навыками трансформации среды, проявлять гибкость в обеспечении вариативности содержания предметно-развивающей среды с учетом актуальных возможностей и персональных потребностей ребёнка.

4.6. При взаимодействии с участниками образовательных отношений с целью обеспечения доступности образо-

вания детей раннего возраста с ОВЗ специалисты психолого-педагогического сопровождения должны уметь вести документацию по осуществлению взаимосвязи по реализации коррекционно-развивающей работы с конкретным ребенком; уметь давать рекомендации участникам образовательных отношений по созданию условий и определению регламента коррекционно-развивающей работы с ребенком, отбору её методов, приемов и средств, созданию благоприятного эмоционального климата, гигиенического режима; уметь использовать в своей профессиональной деятельности рекомендации других специалистов; владеть технологиями взаимодействия с участниками образовательных отношений.

4.7. Для осуществления консультационной и просветительской деятельности по вопросам содержания, создания условий, определение методов, средств и приемов персонализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ специалисты психолого-педагогического сопровождения должны обладать информационно-содержательными знаниями по вопросам создания условий, определения методов, средств и приемов индивидуального психолого-педагогического сопровождения; должны владеть методами психолого-педагогического консультирования и использовать разные его виды; уметь осуществлять процедуру психологического консультирования, просветительскую деятельность в разнообразных формах; должны уметь консультировать участников образовательных отношений по важным вопросам особенностей оказания помощи ребенку раннего возраста с ОВЗ; уметь вырабатывать и точно формулировать психолого-педагогические рекомендации, понятные и доступные для каждого участника образовательных отношений.

5. Овладение *методическими* компетенциями подразумевает умение педагога создавать учебно-методическое обеспечение персонализации психолого-педагогического сопровождения в контексте формирования коммуникативных умений у детей раннего возраста с ОВЗ.

5.1. Для осуществления психолого-педагогического изучения психофизического, коммуникативного и социально-личностного развития детей раннего возраста с ОВЗ специалисты психолого-педагогического сопровождения должны обладать способностью принятия решения в нестандартной ситуации, уметь изменять ход проведения диагностики психофизического развития ребёнка раннего возраста с ОВЗ согласно его индивидуальным возможностям.

5.2. При проектировании ППРП ФКУ у ребёнка раннего возраста с ОВЗ специалисты психолого-педагогического сопровождения должны знать требования ФГОС ДО, учитывать имеющийся конструктивный опыт в области специальной педагогики; должны быть готовы выполнять деятельность в соответствии с нормативными документами и стандартами; владеть методами проектирования индивидуальных программ.

5.3. При планировании коррекционно-развивающей работы по реализации ППРП ФКУ специалисты психолого-педагогического сопровождения должны знать тенденции развития дошкольного и специального дошкольного образования; уметь обеспечивать единство её целей, задач, содержания и организации; уметь соотносить соответствие её содержания с индивидуальными возможностями ребёнка раннего возраста с ОВЗ.

5.4. При осуществлении коррекционно-развивающей работы по реализации ППРП ФКУ специалисты психолого-педагогического сопровождения должны использовать но-

вые технологии обучения и воспитания, адекватные актуальному состоянию и возможностям детей раннего возраста с ОВЗ; владеть способами организации коррекционно-развивающей работы; владеть приемами мотивации детей и их родителей к участию в различных мероприятиях, проводимых в детском саду.

5.5. При организации предметно-развивающей среды с учетом сенсорных, речевых, двигательных, коммуникативных возможностей ребенка раннего возраста с ОВЗ, способов познания им окружающего мира и компенсаторных возможностей специалисты психолого-педагогического сопровождения должны знать принципы её построения, уметь определять её оптимальную информационную наполненность, удовлетворяющую особые образовательные потребности каждого ребёнка с учетом индивидуальных возможностей, способов познания им окружающего мира и компенсаторных возможностей. Должны знать перечень игрового, дидактического и бытового материала. Уметь организовывать безбарьерное пространство, рационально использовать специальное оборудование для выработки компенсаторных навыков у детей, технические и тифлотехнические, сурдотехнические средства обучения, ассистивные технологии. Уметь создавать условия в групповой комнате для психологической разгрузки ребёнка раннего возраста с ОВЗ. Уметь реализовывать творческий подход к построению развивающей среды. Уметь создавать специальные условия для физического, психического, социально-личностного развития детей раннего возраста с ОВЗ.

5.6. При взаимодействии между участниками образовательных отношений специалисты психолого-педагогического сопровождения должны знать формы методической работы и использовать их в своей деятельности, уметь об-

суждать проблемы сопровождения ребёнка раннего возраста с ОВЗ и его семьи на методических объединениях, педагогических советах, консилиумах с целью обеспечения доступности их образования. Должны быть готовы выполнять совместную профессиональную деятельность в рамках реализации персонализации психолого-педагогического сопровождения ребёнка раннего возраста с ОВЗ. Уметь использовать и адаптировать в работе с ребёнком различный материал, подготовленный другими специалистами.

5.7. Для осуществления консультационной и просветительской деятельности по вопросам содержания, создания условий, определение методов, средств и приемов персонализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ специалисты психолого-педагогического сопровождения должны владеть навыками методического сопровождения участников образовательных отношений.

**6. Познавательные** компетенции предусматривают самообразование в повышении профессиональной компетентности в вопросах теории и практики персонализации психолого-педагогического сопровождения в контексте формирования коммуникативных умений у детей раннего возраста с ОВЗ.

6.1. При осуществлении психолого-педагогического изучения психофизического, коммуникативного и социально-личностного развития детей раннего возраста с ОВЗ специалисты психолого-педагогического сопровождения должны уметь ориентироваться в многообразии диагностических технологий, совершенствоваться по вопросам адаптации, модификации, унификации диагностических методов и средств в контексте персонализации психолого-

педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ.

6.2. При проектировании ППРП ФКУ у ребёнка раннего возраста с ОВЗ специалисты психолого-педагогического сопровождения должны знать закономерности нормального и нарушенного развития, обогащать и расширять свои представления об особенностях обучения и воспитания ребёнка раннего возраста с ОВЗ, должны владеть информацией о современной нормативно-правовой базе специального образования.

6.3. Для осуществления деятельности по планированию коррекционно-развивающей работы по реализации ППРП ФКУ специалисты психолого-педагогического сопровождения должны постоянно совершенствовать свои знания в области современных требований к различным видам планирования в общем и специальном образовании. Уметь разрабатывать план по самообразованию, выполнение которого предполагает повышение профессиональной компетентности по вопросам персонализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ.

6.4. Для эффективности осуществления коррекционно-развивающей работы по реализации ППРП ФКУ специалисты психолого-педагогического сопровождения должны постоянно повышать свою квалификацию в рамках данного вопроса. Уметь добывать информацию из разных источников (специальная литература, ИКТ, посредством прохождения курсов повышения квалификации), а также непосредственно из реальности: уметь анализировать результаты, давать самооценку своей деятельности, и проявлять стремление к её совершенствованию. Должны уметь проявлять познавательную активность, осуществлять поиск новых пу-

тей в решении нестандартных ситуаций при проведении коррекционно-развивающей работы.

6.5. При организации предметно-развивающей среды с учетом сенсорных, речевых, двигательных, коммуникативных возможностей ребенка раннего возраста с ОВЗ, способов познания им окружающего мира и компенсаторных возможностей специалисты психолого-педагогического сопровождения должны совершенствоваться в вопросах создания гигиенических и эргономических условий с учетом состояния здоровья каждого ребёнка. Должны уметь постоянно обновлять содержание среды, в том числе дидактические материалы с учетом современных требований к её построению и наполнению, ориентируясь на достижения современной специальной педагогики и психологии, эргономики, гигиены.

6.6. При взаимодействии между участниками образовательных отношений с целью обеспечения доступности образования детей раннего возраста с ОВЗ специалисты психолого-педагогического сопровождения должны уметь обмениваться имеющимся опытом по разработке и реализации ПППР ФКУ у ребёнка раннего возраста с ОВЗ.

6.7. Для осуществления консультационной и просветительской деятельности по вопросам содержания, создания условий, определение методов, средств и приемов персонализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ специалисты психолого-педагогического сопровождения постоянно должны отслеживать современные тенденции по организации и содержанию данного вида работы. Проявлять интерес к публикациям по данной проблематике.

**7. Личностные** компетенции подразумевают наличие профессионально-личностных качеств, необходимых для

осуществления профессиональной деятельности в рамках персонализации психолого-педагогического сопровождения, в контексте формирования коммуникативных умений у детей раннего возраста с ОВЗ.

7.1. При изучении психофизического, коммуникативного и социально-личностного развития детей раннего возраста с ОВЗ специалисты психолого-педагогического сопровождения должны знать нормы деонтологии и действовать в соответствии с ними. Специалисты должны уметь проявлять внимание к ребенку и его родителям, оказывать им уважение, уметь располагать к себе и создавать ситуацию доверия. Уметь убеждать и принимать волевые решения.

7.2. При проектировании ППРП ФКУ у ребёнка раннего возраста с ОВЗ специалисты психолого-педагогического сопровождения должны уметь принимать и нести ответственность за принятое решение. Уметь системно подходить к решению поставленной задачи, обладать педагогической интуицией.

7.3. Для осуществления деятельности по планированию коррекционно-развивающей работы по реализации ППРП ФКУ специалисты психолого-педагогического сопровождения должны проявлять оптимизм в отношении её результатов.

7.4. Для эффективности осуществления коррекционно-развивающей работы по реализации ППРП ФКУ специалисты психолого-педагогического сопровождения должны быть мобильными, целеустремленными, активными, эмоционально устойчивыми. Должны проявлять гуманизм по отношению к ребенку, способность владеть ситуацией, уметь быстро реагировать на изменения настроения ребёнка, его поведения и принимать решение по оптимизации сложившейся ситуации.

7.5. При организации предметно-развивающей среды с учетом сенсорных, речевых, двигательных, коммуникативных возможностей ребенка раннего возраста с ОВЗ, способов познания им окружающего мира и компенсаторных возможностей специалисты психолого-педагогического сопровождения должны проявлять решительность и ответственность, креативность. Должны быть корректны по отношению к участникам образовательных отношений при перестроении предметно-развивающей среды, внесении изменений в ее содержание.

7.6. При взаимодействии между участниками образовательных отношений с целью обеспечения доступности образования детей раннего возраста с ОВЗ специалисты психолого-педагогического сопровождения должны проявлять взаимопонимание, взаимодоверие, надежность, интеллигентность. Должны быть целеустремленными, уважать мнение коллег, уметь доказывать собственное мнение, при необходимости проявлять взаимовыручку.

7.7. Для осуществления консультационной и просветительской деятельности по вопросам содержания, создания условий, определение методов, средств и приемов персонализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ специалисты психолого-педагогического сопровождения должны проявлять социальную активность, самообладание, уравновешенность, терпимость, уметь соблюдать этические и нравственные нормы, проявлять участие и заинтересованность в процессе консультирования и просветительской деятельности. Проявлять организаторские способности.

Безусловно, профессиональная готовность специалистов образования к данной деятельности складывается как из личной мотивации и заинтересованности всех участни-

ков сопровождения в достижении позитивных образовательных результатов (G. Berikkhanova et al., 2021; N.A. Pershina et al., 2019; A. Paseka, S. Schwab, 2020; C.R. Jorgensen, J. Allan, 2020), так и из базовых профессиональных компетенций, максимально ориентированных на практическую деятельность, направленную на реализацию стратегий формирования у детей раннего возраста с ОВЗ коррекционно-компенсаторных социально-адаптивных компетенций ориентации в окружающей действительности и эффективной коммуникации (Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, В.С. Цилицкий и др., 2022; А.В. Битова, О.В. Караневская, А.Ю. Новиков и др., 2020).

Овладение компетенциями каждой из представленных групп обеспечивает компетентность специалистов психолого-педагогического сопровождения в вопросах решения профессиональных задач в процессе реализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ и формированию у них коммуникативных умений.

### **Выводы по главе 3**

В рамках данной работы обоснована необходимость формирования у специалистов психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ базовых профессиональных умений и навыков, максимально ориентированных на практическую деятельность, обеспечивающую эффективное овладение детьми коммуникативными умениями. Кроме того, была рассмотрена сущность и структура готовности педагогов и специалистов к реализации персонализации образования детей раннего возраста с ОВЗ.

Было выделено семь групп профессиональных компетенций: коммуникативные, когнитивные, проектировочные, технологические, методические, познавательные, лич-

ностные. Внутри каждой группы предусмотрена дифференциация компетенций в соответствии с решаемой профессиональной задачей.

Мы посчитали необходимым определить сферу компетентности специалистов психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ, в том числе и по вопросам формирования коммуникативных умений детей.

В исследовании приняли участие 64 специалиста (педагоги, дефектологи, специальные психологи образовательных организаций г. Челябинска и Челябинской области Российской Федерации). Разработанная методика включала семь блоков в соответствии с задачами профессиональной деятельности и была направлена на выявление уровня сформированности теоретических знаний и готовности респондентов к практической деятельности по семи составляющим: коммуникативная, когнитивная, проектировочная, технологическая, методическая, познавательная, личностная.

В результате экспериментальной работы у респондентов выявлен средний уровень готовности к реализации персонализации психолого-педагогического сопровождения детей изучаемой категории. Полученные данные позволили выявить закономерность, которая проявляется в ориентации респондентов на теоретических аспектах различных задач профессиональной деятельности в сравнении с готовностью к их практической реализации. Результаты исследования свидетельствуют о необходимости оптимизации содержания и организационных форм повышения квалификации педагогических работников, участвующих в психолого-педагогическом сопровождении детей раннего возраста с ОВЗ.

Нами было определено содержание различных групп компетенций, обеспечивающих готовность участников пси-

холого-педагогического сопровождения к реализации работы по формированию коммуникативных умений у детей раннего возраста с ОВЗ.

Результаты исследования свидетельствуют о необходимости оптимизации содержания и организационных форм повышения квалификации педагогических работников, реализующих персонализацию психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ и решающих задачи формирования у них коммуникативных умений в связи с недостаточным уровнем сформированности готовности специалистов к реализации данной деятельности.

Нами сформулированы основные направления психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ в процессе формирования у них коммуникативных умений в контексте персонализации образования:

1) выравнивание хода психофизического развития детей с учетом структуры дефекта как условия мотивации и способности к общению;

2) минимализация имеющихся и предупреждение вероятностных вторичных нарушений психофизического развития детей в целом;

3) расширение спектра компетенций специалистов ДОУ в области персонализации работы с детьми раннего возраста с ОВЗ, в том числе и с тяжелыми множественными нарушениями развития;

4) повышение компетентности родителей в области компенсаторного развития детей с ОВЗ раннего возраста, их познавательного и коммуникативного развития, корректного общения и взаимодействия с ребенком.

Говоря о детях с ОВЗ, необходимо отметить, что им для полноценного выполнения своих социальных функций

необходимо владеть не только базовым набором коммуникативных умений, но специальным, включающим компенсаторные, социально-адаптивные коммуникативные умения.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

---



В данном исследовании отражены результаты теоретического анализа и эмпирического изучения проблемы формирования коммуникативных умений детей раннего возраста с ОВЗ как основы их глобальной компетентности, а также определены ресурсные возможности, сущность и содержание психолого-педагогического сопровождения процесса их формирования у детей данной категории в контексте персонализации образования.

В настоящей работе уточнено понятие и определена сущность коммуникативных умений как базовой составляющей глобальной компетентности, обеспечивающей формирование функциональной грамотности с точки зрения современного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Были выделены основные маркеры социально-коммуникативной компетентности детей раннего возраста, находящейся в прямой зависимости от уровня освоения ими коммуникативных умений, которые усваиваются и совершенствуются в разнообразной деятельности в процессе коммуникации.

Формирование и развитие коммуникативных умений осуществляется с опорой на закономерности онтогенеза. Мы определили ключевые категории коммуникативных умений в раннем возрасте, рассмотрели специфику их формирования и проявления в онтогенетическом контенте (младенчество, ранний возраст).

В ходе анализа научных работ, посвященных изучению коммуникативного развития детей с ОВЗ различных нозологических групп, был описан ряд особенностей усвоения

ими и проявления коммуникативных умений, демонстрирующих недостаточную способность к успешной коммуникации детей. Решение данной проблемы мы видим в построении целостной системы психолого-педагогического сопровождения, целью которого является обеспечение достижения максимально возможной для конкретного ребёнка социализации и самореализации в доступных для него сферах жизнедеятельности, в том числе и коммуникации.

В работе осмысляются современные трактования понятия психолого-педагогического сопровождения. Обеспечение персонализации образования детей данной категории средствами психолого-педагогического сопровождения рассматривается как актуальная социокультурная закономерность. В работе раскрыты сущность психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ в аспекте формирования у них коммуникативных умений, определены и охарактеризованы компоненты его ресурсного поля в контексте персонализации образования детей с ОВЗ (личностные и компенсаторные ресурсы; кадровые ресурсы; организационно-методические ресурсы; коммуникационные ресурсы; средовые ресурсы).

В результате исследования был выявлен дефицит научных работ, предполагающих изучение коммуникативных умений у детей с ОВЗ раннего возраста, описание технологии их персонализированного психолого-педагогического сопровождения. Нам удалось определить параметры изучения сформированности коммуникативных умений, обеспечивающих способность детей раннего возраста с ОВЗ вступать во взаимодействие с внешней средой, эффективно адаптироваться и функционировать в ней в настоящем и будущем. В данной работе представлены результаты эмпирического изучения подобных умений у детей раннего воз-

раста с нарушениями зрения. Значительные отставания детей с ОВЗ в овладении всем спектром коммуникативных умений обусловлен как влиянием первичного дефекта на весь ход психофизического развития ребёнка, так и имеющимися у детей вторичными отклонениями в развитии (безинициативность, отсутствие познавательного интереса, ограниченные представления об окружающем мире, суженный предметно-практический и социальный опыт и т.п.), недостаточной педагогической грамотностью родителей по вопросам компенсаторного развития детей, низким уровнем компетентности специалистов сопровождения в реализации комплексных мероприятий в работе с детьми раннего возраста с ОВЗ.

С целью формирования коммуникативных умений у детей раннего возраста с ОВЗ необходимо обеспечить расширение спектра услуг их психолого-педагогического сопровождения при условии систематического взаимодействия и сотрудничества всех участников образовательных отношений, в том числе – обязательного включения родителей в процесс сопровождения ребёнка с одновременным оказанием помощи семье, воспитывающей данную категорию детей.

При проектировании условий, организационных форм, содержания и технологии психолого-педагогического сопровождения и персонализированной программы ранней помощи по формированию коммуникативных умений у детей с ОВЗ раннего возраста было выявлено противоречие. С одной стороны, в Федеральной адаптированной образовательной программе дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья представлено описание образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ раннего возраста, в том числе в области социально-коммуникативного развития. С другой стороны, от-

сутствуют не только примеры индивидуальных программ развития детей раннего возраста с ОВЗ и технологии их составления, но и четкое методическое обеспечение процесса формирования коммуникативных умений у детей данной категории в процессе психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающего персонализацию образования.

В рамках данного исследования выстроена технология коррекционной работы в процессе психолого-педагогического сопровождения ребёнка раннего возраста с ОВЗ на основе интеграции антропологического, гуманистического, личностно ориентированного, деятельностного и индивидуального подходов. Обозначенные в работе условия организации персонализации образования и осуществления психолого-педагогического сопровождения реализуются в содержании и технологии реализации ППРП ФКУ.

Соотнесение компонентов ресурсного поля психолого-педагогического сопровождения в обеспечении персонализации образования и направлений деятельности участников сопровождения в контексте формирования коммуникативных умений детей позволило детализировать организационные и содержательные компоненты их психолого-педагогического сопровождения по трем модулям: диагностическому, образовательному, просветительскому на организационном, процессуальном и аналитико-результативном этапах.

В рамках данного исследования реализованы конкретные коррекционные мероприятия, показавшие эффективность реализации ППРП ФКУ средствами психолого-педагогического сопровождения. Было определено, что положительные изменения в овладении детьми достаточным арсеналом коммуникативных умений служат базой его са-

мостоятельности и успешности в различных социально-коммуникативных ситуациях.

Была обоснована целесообразность конкретизации и дифференцировки компетенций, важных для осуществления эффективной профессиональной деятельности участников психолого-педагогического сопровождения по вопросу формирования коммуникативных умений у детей раннего возраста с ОВЗ, было определено содержание различных групп компетенций, выделенных в соответствии с основными задачами профессиональной деятельности участников психолого-педагогического сопровождения в контексте данной деятельности. Проведенное исследование подтверждает целесообразность обращения педагогической теории и практики к изучению вопросов подготовки квалифицированных специалистов психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ раннего возраста как приоритетного направления фундаментальных и прикладных научных изысканий.

Перспективу дальнейших исследований мы видим также в детализации методических и технологических аспектов формирования каждой из групп коммуникативных умений детей раннего возраста с ОВЗ конкретных категорий при условии содействия всех участников сопровождения.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

### Нормативно-правовые документы

1. Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31.08.2016 № 1839-р: извлечение из документа // Нормативные документы образовательного учреждения. – 2016. – № 11.
2. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / под общей ред. Н.Н. Малофеева. – Москва: ФГБНУ «ИКП РАО». – 2019. – 120 с.
3. Концепция развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на период 2025 года (распоряжение Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2021 г. № 3711-р) // Компания «КонсультантПлюс»: [сайт]. – 2021. – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_405017/f62ee45faefd8e2a11d6d88941ac66824f848bc2/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_405017/f62ee45faefd8e2a11d6d88941ac66824f848bc2/) (дата обращения: 27.09.2023).
4. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Рос. Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Компания «КонсультантПлюс»: [сайт]. – 2012. – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 12.10.2023).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Рос. Федерации от 17.10.13, № 1155 // Федеральные государственные образовательные стандарты: [сайт]. – 2013. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 28.08.2023).

6. Распоряжение Правительства РФ №1839-р от 31 августа 2016 г. «Об утверждении Концепции развития ранней 131 помощи в Российской Федерации на период до 2020 г.» // Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации: официальный сайт. – 2016. – URL: <https://rosmintrud.ru/docs/government/180> (дата обращения: 13.07.2023).

### **Научная и методическая литература**

7. Абрамова, Н.А. Организация диагностической работы с детьми раннего возраста с ОВЗ в службе ранней помощи / Н.А. Абрамова, В.Т. Афанасьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-3. – С. 24–29.
8. Адамьянц, Т.З. Социальная коммуникация: учебное пособие / Т.З. Адамьянц. – Москва: ИС РАН, 2005. – 158 с. – ISBN 5-89697-099-4.
9. Айвазян, Е.Б. Культурно-исторический подход к исследованию психического развития слепых детей раннего возраста / Е.Б. Айвазян. – Москва: ИКП РАО, 2023. – 284 с.
10. Аксарина, Н.М. Воспитание детей раннего возраста / Н.М. Аксарина. – Москва: Медицина, 1977. – 345 с.
11. Александровская, Э.М. Психологическое сопровождение школьников / Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова. – Москва: Академия, 2002. – 208 с. – ISBN 5-7695-0980-5.
12. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – Т. 16. – № 1. – С. 83–92.
13. Алифанова, Е.М. Формирование коммуникативной компетентности детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр: дис. ... канд. пед. наук; специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Алифанова Елена Михайловна. – Волгоград, 2001. – 164 с.

14. Амонашвили, Ш.А. Основы гуманной педагогики / Ш.А. Амонашвили. – Москва: Свет, 2017. – 420 с. – ISBN 978-5-00053-253-9.
15. Андреева, Е.Л. Использование вербальных и невербальных средств коммуникации в обучении детей с нарушениями слуха: методическое пособие для специалистов / Е.Л. Андреева, Н.С. Отдельнова. – Москва: ФГБНУ «ИКП РАО», 2022. – 80 с. – ISBN 978-5-907593-10.
16. Андрющенко, Е.В. Взаимодействие с семьей, воспитывающей ребенка с нарушениями зрения: в помощь тифлопедагогу: методическое пособие для тифлопедагогов дошкольных образовательных организаций / Е.В. Андрющенко, Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2018. – 143 с.
17. Андрющенко, Е.В. Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (5–7 лет): методическое пособие для тифлопедагогов ДОУ / Е.В. Андрющенко, Н.Я. Ратанова, Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2010. – 127 с. – ISBN 978-5-91283-061-6.
18. Андрющенко, Е.В. Реализуем ФГОС ДО: рабочая программа тифлопедагога: методические рекомендации учителям-дефектологам ДОУ / Е.В. Андрющенко, Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2016. – 161 с. – ISBN 978-5-91283-676-3.
19. Арушанова, А.Г. Речевое развитие дошкольника в аспекте лингводидактики: практико-ориентированная монография / А.Г. Арушанова, С.С. Коренблит, Е.С. Рычагова; научный редактор д-р филол. наук К.Я. Сигал. – Москва: ФЛИНТА: Наука, 2015. – 320 с. – ISBN 978-5-9765-2535-1.
20. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – Москва: Смысл, 2019. – 448 с. – ISBN 978-5-89357-388-6.
21. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг [и др.]. – Москва: Полиграф сервис, 2003. – 232 с.

22. Баблумова, М.Е. Коррекционно-педагогическая работа по формированию коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью: дис. ... канд. пед. наук: специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)» / Баблумова Марина Евгеньевна. – Москва: Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова, 2014. – 132 с.
23. Баенская, Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст): монография / Е.Р. Баенская. – Москва: Теревинф, 2007. – 112 с.
24. Байбородова, Л.В. Педагогическое сопровождение школьников в процессе допрофессиональной педагогической подготовки: монография / Л.В. Байбородова, М.В. Груздев, М.П. Кривунь. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. – 191 с. – ISBN 978-5-00089-601-3.
25. Байбородова, Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей в системе дополнительного образования: учебное пособие / Л.В. Байборова, В.В. Белкина, И.Г. Харисова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2015. – 415 с. – ISBN 978-5-00089-006-6.
26. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – Москва: Совершенство, 2001. – 321 с. – ISBN 5-85297-014-X.
27. Бодалев, А.А. Психология общения: Избранные психологические труды / А.А. Бодалев. – Москва: Международная педагогическая академия, 2002. – 256 с. – ISBN 5-89502-343-6.
28. Бондарь, Т.А. Готовность к использованию средств альтернативной и дополнительной коммуникации специалистами детских домов-интернатов / Т.А. Бондарь, О.В. Караневская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2020. – № 41. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-41/williness-to-use-alternative-and-additional-means-of-communication-specialists-of-childrens-homes-boarding-schools> (дата обращения: 13.02.2022).

29. Бориснёв, С.В. Социология коммуникации: учеб. пособие для вузов / С.В. Бориснёв. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 270 с. – ISBN 5-238-00513-X.
30. Борисов, Е.Ф. Основы экономики / Е.Ф. Борисов. – Москва: Юристъ, 2011. – 383 с. – ISBN 978-5-534-02043-4.
31. Буцук, Т.В. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения: практическое пособие / Т.В. Буцук, Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2013. – 55 с. – ISBN 978-5-91283-314-4.
32. Вахрушев, А.А. Общеучебные умения младших школьников: плюсы и минусы / А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов, Л.В. Болотник // Народное образование. – 2010. – № 5. – С. 177–184.
33. Верцинская, Н.Н. Индивидуальная работа с учащимися / Н.Н. Верцинская. – Минск: Нар. асвета, 1983. – 143 с.
34. Волковская, Т.Н. Организационно-методические основы психологической помощи лицам с недостатками речи / Т.Н. Волковская. – Москва: Национальный книжный центр, 2011. – 176 с. – ISBN 978-5-904827-42-7.
35. Выгодская, Г.Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм / Г.Л. Выгодская. – Москва: Просвещение, 1975. – 174 с.
36. Гаврилушкина, О.П. Работа по развитию коммуникативного поведения дошкольников в условиях детского сада / О.П. Гаврилушкина // Ребенок в детском саду. – 2003. – № 2. – С. 23–48.
37. Гавриш, С.В. Проблемы коммуникативного поведения у дошкольников / С.В. Гавриш // Ребенок в детском саду. – 2003. – № 1. – С. 18–35.
38. Газман, О.С. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / О.С. Газман // Директор школы. – 2011. – № 3. – С. 16–24.
39. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии: учеб. издание / П.Я. Гальперин. – Москва: АСТ; КДУ, 2015. – 400 с. – ISBN 978-5-98227-761-9.
40. Гершунский, Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 26–33.

41. Гончарова, Е.Л. Реабилитация средствами образования: особые образовательные потребности детей с выраженными нарушениями в развитии / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2000. – № 1. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-1/reabilitacija-sredstvami-obrazovanija-osobyje-obrazovatelnye> (дата обращения: 21.09.2023).
42. Грачев, В.В. Теоретические основы персонализации образовательного процесса в высшей школе: дис. ... д-ра пед. наук: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Грачев Владимир Викторович. – Москва, 2007. – 464 с.
43. Громова, О.Е. Методика формирования начального детского лексикона / О.Е. Громова. – Москва: Сфера, 2007. – 176 с. – ISBN 978-5-89144-843-8.
44. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: методическое пособие для практических психологов / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. – 2-е изд. испр. и доп. – Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕС», 2005. – 144 с. – ISBN 5-89814-301-7.
45. Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста / под ред. Н.В. Серебряковой. – Санкт-Петербург: КАРО, 2008. – 64 с. – ISBN 978-5-9925-0132-2.
46. Добреньков, В.И. Социология: учебник / В.И. Добреньков, А.И. Кравченко. – Москва: ИНФРА-М, 2023. – 624 с. – ISBN 978-5-16-003522-2. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1930704> (дата обращения: 15.12.2023).
47. Долгова, В.И. Понятие коммуникативной компетентности в психолого-педагогических исследованиях / В.И. Долгова, Е.В. Мельник, Н. Карахан // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 31. – С. 81–85.
48. Дружинина, Л.А. Психолого-педагогическое изучение развития ребенка дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения: учебно-методическое пособие / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск: ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2022. – 170 с. – ISBN 978-5-93162-651-2.

49. Дружинина, Л.А. Музыкальное воспитание дошкольников с ОВЗ как условие их компенсаторного развития / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, В.В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85) (декабрь). – С. 25–28.
50. Дружинина, Л.А. Организация предметно-пространственной среды в группе для детей с разной структурой зрительного дефекта / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 9. – С. 32–37.
51. Дружинина, Л.А. Развитие эмоций у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, В.В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 5(90). – С. 38–42.
52. Дубенюк, Н.В. Большая психологическая энциклопедия / Н.В. Дубенюк. – Москва: Эксмо, 2007. – 544 с. – ISBN 978-5-699-20617-9.
53. Дьюи, Д. От ребёнка – к миру, от мира – к ребёнку / Д. Дьюи; сост., вступ. ст., примеч. Г.Б. Корнетов. – Москва: Карапуз, 2009. – 352 с. – ISBN 978-5-8403-1539-2.
54. Евтушенко, И.В. К разработке компетенций специалистов в сфере ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и детям группы риска / И.В. Евтушенко, И.Ю. Левченко // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24279> (дата обращения: 05.08.2023).
55. Екжанова, Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста: научно-методическое пособие / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – Санкт-Петербург: КАРО, 2013. – 330 с. – ISBN 978-5-9925-0826-0.
56. Жигорева, М.В. Психолого-педагогическое изучение развития детей с комплексными нарушениями: монография / М.В. Жигорева. – Москва: Редакционно-издательский центр, 2009. – 240 с.

57. Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении: спец. практикум по социальной психологии / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – Москва: Изд-во МГУ, 1990. – 104 с. – ISBN 5-211-01929-6.
58. Зайцева, Г.Л. Жестовая речь. Дактилология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г.Л. Зайцева. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 192 с. – ISBN 5-691-00373-9.
59. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
60. Зинченко, В.П. Большой психологический словарь / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков. – Москва: Прайм-Евразон, 2009. – 816 с. – ISBN 978-5-17-055693-9.
61. Ильина, Н.Ф. Исследование становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов / Н.Ф. Ильина, Н.Ф. Логинова // Вопросы образования. – 2019. – № 4. – С. 202–230.
62. Инклюзивные профессиональные компетенции: оценочная парадигма педагогического сообщества / В.З. Кантор, Ю.Л. Проект, Г.В. Никулина [и др.] // Клиническая и специальная психология. – 2021. – Т. 10. – № 3. – С. 106–125.
63. Исенина, Е.И. Роль речи взрослых в развитии дословесной коммуникации и самосознания детей младенческого и раннего возраста / Е.И. Исенина // Дефектология. – 1990. – № 5. – С. 13–19.
64. Исследование «профиля развития» психоневрологических функций у детей до 7 лет и психологическая коррекция нарушений : метод. пособие / И.А. Скворцов, О.А. Алексимова, В.С. Петракова [и др.]; науч.-терапевт. центр по профилактике и лечению психоневрол. инвалидности. – Москва: ИРИК Тривола, 2002. – 19 с. – ISBN 5-88415-056-3.
65. К проблеме нарушений социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в начальной и основной школе / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина, М.С. Коробинцева, Л.М. Лапшина // Обзор педагогических исследований. – 2022. – Т. 4. – № 7. – С. 10–17.

66. Казакова, Е.И. Основные приемы и технологии в работе тьютора: учебно-методическое пособие / Е.И. Казакова, Т.Г. Галактионова, В.Е. Пугач. – Москва: АПКППРО, 2009. – 64 с. – ISBN 978-5-8429-0389-4.
67. Казакова, Е.И. Процесс психолого-педагогического сопровождения / Е.И. Казакова // На путях к новой школе. – 2009. – № 1. – С. 15–24.
68. Кирсанов, А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А.А. Кирсанов. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1982. – 224 с.
69. Коваль, Т.В. Глобальные компетенции – новый компонент функциональной грамотности / Т.В. Коваль, С.Е. Дюкова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 4 (61). – С. 112–123.
70. Колесников, А.К. Качество ресурсного обеспечения образовательной программы / А.К. Колесников // Высшее образование в России: научно-педагогический журнал Министерства образования и науки РФ. – 2012. – № 1. – С. 12–17.
71. Коломинский, Я.Л. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – Минск: Універсітэцкае, 2011. – 240 с.
72. Коммуникативные способности младших школьников с нарушением слуха / Т.В. Капустина, К.Д. Халина, А.С. Эльзесер, А.Я. Бобровская // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2019. – Т. 8. – № 5–1. – С. 232–239.
73. Коммуникативные умения: классификация и структура / Э.Н. Нигматуллина, С.К. Савицкий, М.Ф. Умаров, С.Л. Хаустов // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 8. – С. 20–24.
74. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л.М. Шипицына, А.А. Хилько, Ю.С. Галямова [и др.]; под науч. ред. проф. Л.М. Шипицыной. – Санкт-Петербург: Речь, 2003. – 240 с. – ISBN 5-9268-0172-9.

75. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / под науч. ред. Л.М. Шипицыной, Е.И. Казаковой. – Санкт-Петербург: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 108 с. – ISBN 5-8179-0012-2.
76. Коробейников, И.А. Освоение профессиональных компетенций будущими педагогами и психологами в ходе совместной подготовки в вузе / И.А. Коробейников, Т.В. Кузьмичева // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28. – № 3. – С. 97–106.
77. Королева, И.В. Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволомозговой имплантации / И.В. Королева. – Санкт-Петербург: КАРО, 2015. – 870 с. – ISBN 978-5-9925-1082-9.
78. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, В.С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 5(53). – С. 429–445.
79. Корчак, Я. Воспитание личности: кн. для учителя / сост. и коммент. В.Ф. Кочнов. – Москва: Просвещение, 1992. – 288 с. – ISBN 5-09-003083-9.
80. Лазуренко, С.Б. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья раннего и дошкольного возраста: от удовлетворения особых образовательных потребностей к социальной интеграции / С.Б. Лазуренко, Т.А. Соловьева, Н.Н. Павлова // Перспективы развития исследований в сфере наук об образовании / Российская академия образования – Москва: [б. и.], 2022. – С. 302–306.
81. Лазуренко, С.Б. Психическое развитие детей с нарушениями здоровья в раннем возрасте: монография / С.Б. Лазуренко. – Москва: ЛОГОМАГ, 2015. – 256 с. – ISBN 978-5-905025-33-4.
82. Лазуренко, С.Б. Ранняя психолого-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / С.Б. Лазуренко. – Москва: Наука, 2022. – 394 с. – ISBN 978-5-02-040920-0.

83. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: избранные труды / Р.Е. Левина; ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – Москва: АРКТИ, 2005. – 224 с. – ISBN 5-89415-462-6.
84. Левченко, И.Ю. Комплексный подход к диагностике развития детей раннего и дошкольного возраста: монография / И.Ю. Левченко, С.Н. Сорокоумова. – Москва; Нижний Новгород: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2012. – 118 с. – ISBN 978-5-85152-972-6.
85. Левченко, И.Ю. Особенности комплексного обследования детей с двигательными нарушениями в условиях психолого-медико-педагогической комиссии / И.Ю. Левченко, А.Я. Абкович // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 1. – С. 23–29.
86. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – 4-е изд. – Москва: Академия: Смысл, 2007. – 365 с. – ISBN 5-89357-192-4.
87. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1975. – 352 с.
88. Лепская, Н.И. Язык ребёнка: онтогенез речевой деятельности / Н.И. Лепская. – Москва: РГГУ, 2017. – 311 с. – ISBN 978-5-7281-1907-4.
89. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина; под ред. А.Г. Ружской. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: Модэк, 1997. – 384 с. – ISBN 5-89395-027-5.
90. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина; науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – Москва: Педагогика, 1986. – 144 с.
91. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 320 с. – ISBN 978-5-388-00493-2.
92. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие / А.Г. Литвак; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ, 1998. – 271 с. – ISBN 5-8064-0039-5.

93. Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: монография / Н.В. Ходякова, В.В. Сериков, В.И. Данильчук [и др.]. – Волгоград: Перемена, 2000. – 148 с. – ISBN 5-88234-391-7.
94. Марковская, Т.В. Развитие коммуникативной деятельности у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью в театрализованной деятельности / Т.В. Марковская // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2016. – № 1 (29). – С. 70–74.
95. Медведева, Е.А. Особенности ресурсных возможностей семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями в развитии / Е.А. Медведева, О.В. Югова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-1. – С. 25–34.
96. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. – Москва: АРКТИ, 2003. – 240 с. – ISBN 5-89415-266-6.
97. Мироненкова, Н.Н. Персонализация как условие актуализации субъектной позиции при обучении иностранному языку / Н.Н. Мироненкова, Е.В. Сусименко // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 2 (35). – С. 11–17.
98. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания / А.В. Мудрик. – Москва: Педагогическое общество России, 2001. – 319 с. – ISBN 5-93134-141-2.
99. Мунирова, Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: дис. ... канд. пед. наук: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Мунирова Лейла Ринатовна. – Москва, 1993. – 205 с.
100. Никулина, Г.В. Дети с нарушением зрения: своеобразие социального взаимодействия со сверстниками в образовательном процессе / Г.В. Никулина, А.Г. Фомичева // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2021. – № 46. – URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-46/children-with-visual-impairment-the-specificity-of-social-interaction-with-peers-in-the-educational-process> (дата обращения: 15.08.2023).

101. Никулина, Г.В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушением зрения в условиях образовательного и реабилитационного процесса: монография / Г.В. Никулина. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 299 с. – ISBN 5-8064-0782-9.
102. Носкова, Л.П. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для вузов / Л.П. Носкова, Л.А. Головчиц. – Москва: Владос, 2004. – 343 с. – ISBN 5-691-01334-3.
103. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сб. мат-лов / под ред. Т.В. Коваль, С.Е. Дюкова; науч. ред. А.А. Леонтьева. – Москва: Баласс: Издательский дом РАО, 2003. – 368 с. – ISBN 5-85939-329-6.
104. Обухова, Т.И. Методика формирования речи детей раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха: учеб.-метод. пособие / Т.И. Обухова. – Минск: БГПУ, 2005. – 48 с.
105. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / под ред. М.И. Лисиной; науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – Москва: Педагогика, 1985. – 208 с.
106. Одинокова, Г.Ю. Особенности коммуникативного поведения детей второго-третьего года жизни с синдромом Дауна и трудности его интерпретации близким взрослым / Г.Ю. Одинокова // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2018. – № 32. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-32/features-of-communicative-behavior-of-children-of-the-second-and-third-year-of-life-with-down-syndrome-and-the-difficulties-of-its-interpretation-of-the-close-adult> (дата обращения: 14.07.2023).
107. Осипова, Л.Б. Использование наглядности в познавательном и речевом развитии дошкольников / Л.Б. Осипова, Н.В. Ульянова. – Челябинск: Цицеро, 2013. – 44 с. – ISBN 978-5-91283-296-3.

108. Осипова, Л.Б. Компетентность педагогов в области развития связной речи детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 2(23). – С. 304–308.
109. Осипова, Л.Б. Концептуальные основы модели социально-коммуникативного развития дошкольников с нарушениями зрения / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 3(28). – С. 113–117.
110. Осипова, Л.Б. Развиваем в деятельности: в помощь родителям, воспитывающим ребенка с нарушениями зрения: методические рекомендации / Л.Б. Осипова, Ю.Ю. Стахеева. – Челябинск: Издательство РЕКПОЛ, 2009. – 217 с.
111. Осипова, Л.Б. Развитие осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности у младших дошкольников с нарушениями зрения: дис. ... канд. пед. наук: специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)» / Осипова Лариса Борисовна. – Челябинск, 2010. – 263 с.
112. Осипова, Л.Б. Сопровождение тьютором семьи, воспитывающей слепого ребенка раннего возраста, в условиях лекотеки дошкольной образовательной организации / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 8. – С. 57–65.
113. Осипова, Л.Б. Условия развития осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности: монография / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 111 с. – ISBN 978-5-91283-197-3.
114. Осипова, Л.Б. Книга как средство воспитания и обучения слепых и слабовидящих дошкольников: учебно-методическое пособие / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Челяб. обл. спец. б-ка для слабовидящих и слепых, 2015. – 74 с.

115. Осипова, Л.Б. Коммуникативные навыки как условие социализации ребёнка / Л.Б. Осипова, Н.Ю. Степанова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 4(29). – С. 129–132.
116. Основные направления реализации междисциплинарного взаимодействия в оказании помощи детям-инвалидам, оставшимся без попечения родителей / А.В. Битова, О.В. Караневская, А.Ю. Новиков [и др.] // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2020. – № 41. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-41/basic-directions-of-realization-of-interdisciplinary-interaction-in-providing-assistance-to-the-disabled-children-left-without-parental-care> (дата обращения: 13.02.2022).
117. Пенин, Г.Н. Особенности коммуникации детей со сложными сенсорными нарушениями / Г.Н. Пенин, О.А. Красильникова // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2018. – № 190. – С. 55–59.
118. Пернай, Н.В. Проблемы образовательного менеджмента. Три трактата / Н.В. Пернай. – Москва: Интеллект-Центр, 2004. – 288 с. – ISBN 5-89790-235-6.
119. Персонализация как подход к обучению / А.В. Конобеев, Я.А. Юхимук, В.Д. Войцеховская, М. Шчекич // Дискурс профессиональной коммуникации. – 2020. – № 2–3. – С. 27–33.
120. Персонализированная модель образования с использованием цифровой платформы / Д.С. Ермаков, П.Н. Кириллов, Н.И. Корякина [и др.]; под редакцией члена-корреспондента РАО Е.И. Казаковой. – Москва, 2020. – URL: <https://vbudushee.ru/upload/lib/%D0%9F%D0%9C%D0%9E.pdf> (дата обращения: 16.08.2023).
121. Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование, реализация: монография / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков, Е.В. Лебедева [и др.]; под редакцией Э.Ф. Зеера, В.С. Третьяковой. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2021. – 120 с. – ISBN 978-5-8295-0791-6.

122. Плаксина, Л.И. Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья: психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения / Л.И. Плаксина, Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2021. – 192 с. – ISBN 978-5-16-015653-8.
123. Плаксина, Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения / Л.И. Плаксина. – Москва: Город, 1998. – 262 с. – ISBN 5-93041-004-6.
124. Предикторы профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования в условиях цифровой трансформации образования / А.М. Дохоян, В.А. Королькова, В.И. Лахмоткина, Л.А. Ястребова // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 6 (60). – С. 263–283.
125. Приходько, О.Г. Ранняя помощь детям с двигательной патологией первые годы жизни: методическое пособие / О.Г. Приходько. – Санкт-Петербург: КАРО, 2006. – 112 с.
126. Проблемы и ресурсы семей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии / Н.И. Отева, Н.Н. Малярчук, Г.М. Криницына, Е.В. Пашенко // Вестник Минского университета. – 2019. – Т. 7. – № 2. – С. 34–41.
127. Профессиональная готовность специалистов образования к реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, В.С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 6(60). – С. 31–38.
128. Психология глухих детей / под ред. И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. – Москва: Советский спорт, 2006. – 448 с.
129. Развитие системы ранней помощи в образовании / Ю.А. Разенкова, Ю.Ю. Коваленко, М.А. Никитина, А.А. Суханова // Национальная ассоциация ученых (НАУ). – 2015. – № 3-2 (8). – С. 85–87.

130. Развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников с задержкой психического развития посредством театрализованной деятельности / Л.А. Дружинина, М.С. Коробинцева, Л.М. Лапшина [и др.] // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 1(55). – С. 358–376.
131. Разенкова, Ю.А. К вопросу об использовании отечественных и зарубежных методик диагностики психомоторного развития в качестве инструментов раннего выявления возможных отклонений в развитии. Дискуссионные аспекты проблемы / Ю.А. Разенкова // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2015. – № 2. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-2/k-voprosu-ob-ispolzovanii-otechestvennyh> (дата обращения: 04.08.2023).
132. Разенкова, Ю.А. Пути коррекционной работы с детьми первого года жизни в условиях дома ребенка: методические рекомендации / Ю.А. Разенкова. – Альманах Института коррекционной педагогики. – 2003. – № 6. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-6/puti-korrekcionnoj-raboty-s-detmi> (дата обращения: 06.08.2023).
133. Разенкова, Ю.А. Предупреждение и преодоление трудностей развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: дис. ... д-ра пед. наук: специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)» / Разенкова Юлия Анатольевна. – Москва, 2017. – 207 с.
134. Разенкова, Ю.А. Система ранней помощи: поиск основных векторов развития / Ю.А. Разенкова. – Москва: Карапуз, 2011. – 210 с.
135. Ремезова, Л.А. К проблеме формирования предметной деятельности детей раннего возраста с нарушениями зрения / Л.А. Ремезова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 6. – С. 102–103.

136. Ресурсные возможности психолого-педагогического сопровождения в обеспечении персонализации образования детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина, Л.М. Лапшина, М.С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8. – Вып. 11. – С. 1138–1145. – URL: <https://doi.org/10.30853/ped20230164> (дата обращения: 06.09.2023).
137. Роджерс, С.Дж. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом: Как в процессе повседневного взаимодействия научить ребенка играть, общаться и учиться / С.Дж. Роджерс, Дж. Доусон, Л.А. Висмара [пер. с англ. В. Дегтяревой]. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016. – 416 с. – ISBN 978-5-91743-067-6.
138. Руденский, Е.В. Социальная психология: курс лекций / Е.В. Руденский. – Москва: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1997. – 224 с. – ISBN 5-86225-484-4.
139. Савина, Е.Г. К вопросу о формировании умений межличностного взаимодействия обучающихся в условиях музыкально-театральной деятельности / Е.Г. Савина // Музыкальное искусство и образование / *Musical Art and Education*. – 2020. – Т. 8. – № 2. – С. 72–86.
140. Савина, Е.Г. Формирование умений межличностного взаимодействия у младших школьников в музыкально-театральной деятельности: автореферат дис. ... канд. пед. наук: специальность 13.00.02 / Елена Геннадьевна Савина; Ур. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 22 с.
141. Савина, Н.В. Методологические основы персонализации образования / Н.В. Савина // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2020. – Т. 14. – № 4.
142. Самсонова, Е.В. Готовность педагогов общеобразовательной организации к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми с инвалидностью как основной фактор успешности инклюзивного процесса / Е.В. Самсонова, В.В. Мельникова // Клиническая и специальная психология. – 2016. – Т. 5. – № 2. – С. 97–112.

143. Светлякова, О.А. Проблемы формирования коммуникативных навыков студентов вуза / О.А. Светлякова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 10. – С. 81–384.
144. Селевко, В.Г. Компетентности и их классификация / В.Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138.
145. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие / сост. Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина; под общ. ред. В.И. Селиверстова. – Москва: ВЛАДОС, 2003. – 408 с. – ISBN 5-691-01100-6.
146. Семенова, Т.Н. Профессиональная подготовка бакалавров направления 44.03.03 специальное (дефектологическое) образование при изучении дисциплины «ранняя помощь детям с отклонениями в развитии» / Т.Н. Семенова // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева // 2019. – № 2 (102). – С. 202–208.
147. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – Москва: Логос, 1999. – ISBN 5-88439-018-1.
148. Слюсарева, Е.С. Современные подходы к организации ранней диагностики и коррекции нарушений развития / Е.С. Слюсарева, Ю.В. Прилепко, Е.А. Шеховцова // Вестник Академии права и управления. – 2015. – Вып. 38. – С. 241–248.
149. Смирнова, Е.О. Особенности общения с дошкольниками: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е.О. Смирнова. – Москва: Академия, 2000. – 160 с. – ISBN 5-7695-0437-4.
150. Смирнова, И.В. К вопросу об определении мотивационно-ценностного компонента готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях дошкольного инклюзивного образования / И.В. Смирнова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2018. – № 3(99). – С. 306–311.

151. Сопровождение проблемного ребенка и его семьи в системе ранней помощи: диагностика и коррекция развития / под ред. Ю.А.Разенковой. – Москва: Школьная Пресса, 2012. – 216 с. – ISBN 978-5-9219-0761-4.
152. Сорокоумова, С.Н. Формирование коммуникативных умений в онтогенезе / С.Н. Сорокоумова, Н.Ю. Степанова // Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых: мат-лы XIII Международной научной конференции, Москва-Иваново-Шуя, 25 сентября 2020 года. – Шуя: Ивановский государственный университет, 2020. – С. 174–179.
153. Сорокоумова, С.Н. Ключевые аспекты взаимодействия учителя-дефектолога и родителей по вопросам формирования коммуникативных умений у обучающихся с расстройствами аутистического спектра / С.Н. Сорокоумова, Н.Ю. Степанова // Семья особого ребенка: мат-лы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, г. Москва, 31 октября 2019 г.; ФГБНУ «ИКП РАО». – Выпуск I. – Москва: Полиграф сервис, 2019. – 326 с.
154. Степанова, Н.Ю. Роль тьютора в процессе формирования коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра / Н.Ю. Степанова // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования, Челябинск, 15–25 февраля 2022 года. – Челябинск: ООО «Край Ра», 2022. – С. 386–389.
155. Стехов, А.В. Персонализация как подход к развитию личности в обучении / А.В. Стехов // Персонализированное образование. – 2022. – № 3. – С. 44–45.
156. Стребелева, Е.А. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическими поражениями ЦНС в группах кратковременного пребывания: метод. пособие / Е.А. Стребелева, Е.А. Екжанова. – Москва: Полиграф сервис, 2003. – 124 с. – ISBN 978-5-16-014963-9.
157. Сухомлинский, В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – Изд-е 4-е. – Москва: Политиздат, 1982. – 270 с.

158. Теоретические аспекты персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Н.Ю. Степанова, М.С. Коробинцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8. – № 8. – С. 872–880.
159. Тимонин, А.И. Теоретические подходы к обоснованию понятий «потенциал» и «ресурс» в педагогике / А.И. Тимонин // Экономика образования. – 2008. – № 4. – С. 170–171.
160. Тищенко, В.А. К вопросу о классификации коммуникативных умений студентов / В.А. Тищенко // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 4. – С. 60–63.
161. Тищенко, В.А. Коммуникативные умения: к вопросу классификации / В.А. Тищенко // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 2 (56). – С. 15–22.
162. Ткачева, В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья / В.В. Ткачева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: ИНФРА-М, 2017. – 279 с. – ISBN 978-5-16-012286-1.
163. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения: учеб. пособие / И.Э. Унт. – Москва: Педагогика, 1990. – 188 с. – ISBN 5-7155-0285-3.
164. Ушакова, Т.Н. Принципы развития ранней детской речи / Т.Н. Ушакова // Дефектология. – 2004. – № 5. – С. 4–16.
165. Ушинский, К.Д. Труд в его психологическом и воспитательном значении / К.Д. Ушинский // Собрание сочинений: в 11 т. – Т. 2: Педагогические статьи. – Москва; Ленинград: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. – 1952. – 655 с.
166. Формирование коммуникативных умений у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья как основа их глобальной компетентности / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина, Н.Ю. Степанова, В.С. Васильева // Обзор педагогических исследований. – 2022. – Т. 4. – № 6. – С. 119–126.

167. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова [и др]; под ред. Н.Ф. Виноградовой. – Москва: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. – 288 с. – ISBN 978-5-360-09871-3.
168. Хаустов, А.В. Развитие речевой коммуникации у детей с аутистическими нарушениями / А.В. Хаустов // Детский аутизм: исследования и практика. – Москва: РОО «Образование и здоровье». – 2008. – С. 208–235.
169. Хаустов, А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра: учебно-методическое пособие / А.В. Хаустов. – Москва: ЦПМССДиП, 2010. – 88 с. – ISBN 978-5-904877-01-9.
170. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–65.
171. Чекунова, Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности в образовательном пространстве школы / Е.А. Чекунова // Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – № 6. – С. 239–247.
172. Чиркина, Г.В. К проблеме раннего распознавания и коррекции отклонений речевого развития у детей / Г.В. Чиркина // Проблемы младенчества. – Москва: ИКП РАО, 1999. – С. 148–150.
173. Шереметьева, Е.В. Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста / Е.В. Шереметьева. – Москва: Национальный книжный центр, 2013. – 112 с. – (Логопедия: от теории к практике). – ISBN 978-5-4441-0058-5
174. Шереметьева, Е.В. От рождения до первой фразы: тернистый путь к общению: монография / Е.В. Шереметьева. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2019. – 282 с. – ISBN 978-5-907210-36-3.
175. Шереметьева, Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста / Е.В. Шереметьева. – Москва: Национальный книжный центр, 2012. – 168 с. – ISBN 978-5-904827-88-5.

176. Шереметьева, Е.В. Сопровождение семьи неговорящего ребенка раннего возраста в процессе формирования средств общения: монография / Е.В. Шереметьева. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2021. – 208 с. – ISBN 978-5-907409-63-7.
177. Шипицына, Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: уч. пособие для учителя-дефектолога / Л.М. Шипицына, Е.И. Казакова, М.А. Жданова. – Москва: Владос, 2003. – 528 с. – ISBN 5-691-00921-4.
178. Шиф, Ж.И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей / Ж.И. Шиф; Акад. пед. наук СССР. – Москва: Просвещение, 1968. – 318 с.
179. Шиянов, Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы / Е.Н. Шиянов. – Москва; Ставрополь, 2001. – 205 с.
180. Штягинова, Е.А. Альтернативная коммуникация: методический сборник / Е.А. Штягинова. – Новосибирск, 2012. – 32 с. – URL: <https://kccp.ru/library/view/109> (дата обращения: 19.10.2023).
181. Щелованов, Н.М. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях: учебное пособие / Н.М. Щелованов, Н.М. Аксарина. – Москва, 1955. – 331 с.
182. Щетинина, А.М. Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников / А.М. Щетинина, М.А. Никифорова // Сборник диагностических методик по изучению социально-коммуникативного развития дошкольников. – URL: [https://kopilkaurokov.ru/doshkolnoe/Obrazovanie/prochee/sbornik\\_diagnosticheskikh\\_metodik\\_po\\_izucheniiu\\_sotsialno\\_kommunikativnogo\\_razvi](https://kopilkaurokov.ru/doshkolnoe/Obrazovanie/prochee/sbornik_diagnosticheskikh_metodik_po_izucheniiu_sotsialno_kommunikativnogo_razvi) (дата обращения: 29.10.2023).
183. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – Москва; Воронеж: Московский психолого-социальный институт, 2001. – ISBN 5-89502-211-1.

184. Югова, О.В. Ресурсные возможности семьи ребенка с нарушениями развития как предмет изучения в практике психолого-педагогического консультирования / О.В. Югова // Вестник педагогических инноваций. – 2022. – № 2 (66).
185. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – Москва: Сентябрь, 2006. – 95 с.
186. Bates, S. Personalised Learning: Implications for Curricula, Staff and Students: [сайт]. 2021. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=wFetEo5qCqc> (дата обращения: 21.07.2023).
187. Berikkhanova, G., Ospanova, B., Yermenova, B., Zharmukhametova, R., Sultanova, N., & Urazbaeva, A. The effectiveness of the training model of the future teacher in conditions of inclusive education. *International Journal of Education and Practice*. 2021. 9(4): 670–686.
188. Boldt L.J., Goffin K.C., Kochanska G. The significance of early parent-child attachment for emerging regulation: a longitudinal investigation of processes and mechanisms from toddler age to preadolescence. *Developmental psychology*. 2020. Vol. 56. № 3.
189. Byrd, D.R. & Alexander, M. Investigating special education teachers' knowledge and skills: Preparing general teacher preparation for professional development. *Journal of Pedagogical Research. Advanced online publication*. 2020. 2: 72–82.
190. Fernandes P.R.D.S., Lopes M.C.D.S., Jardim J. The soft skills of special education teachers: evidence from the literature. *Education Sciences*. 2021. 11(125).
191. Galasyuk I.N., Shinina T.V., Shvedovskaya A.A., Morozova I.G., Efremova E.V., Nguyen T.H., Nguyen T.L. Interaction Between Significant Adult and Toddler in Russia and Vietnam. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2019. Vol. 24. N 6.
192. Hayton, J., Wall, K., Dimitriou, D. Get Your Coat: Examining the Development of Independent Dressing Skills in Young Children with Visual Impairment, Down syndrome and Typically Developing Children. *International Journal of Inclusive Education*. 2018. 24(3): 1–16.

193. Jorgensen C. R., Allan J. Education, schooling and inclusive practice at a secondary free school in England. *British Journal of Sociology of Education*. 2020. 41 (4): 507–522.
194. Kambouri M., Wilson T., Pieridou M., Quinn S.F., Liu J. Making partnerships work: proposing a model to support parent-practitioner partnerships in the early years. *Early Child Educ J*. 2022; 50(4) : 639–661.
195. Lecturer Professional Development Strategies in a Higher Education Institution in Ha Tinh Province at a Time of Educational Reforms / H.N. Tran, V.N. Phan, H.S. Doan, T.A.D. Tran, G.N. Tran // *Voprosy obrazovaniya*. 2020. 2: 128–151.
196. Paseka A., Schwab S. Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European journal of special needs education*. 2020. 35 (2): 254–272.
197. Pershina, N.A., Kuzmina, Y.V., & Shamardina, M.V. Psychological readiness of educational process participants for inclusive education of children with disabilities. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal*. 2019. (72): 180–191.
198. PISA 2018 Global Competence // OECD. URL: <http://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/> (дата обращения: 21.07.2023).
199. Saloviita, T. How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*. 2018. 22(5): 560–575.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### Основные компетенции специалистов психолого-педагогического сопровождения в обеспечении персонализации образования детей раннего возраста с ОВЗ (процесса формирования коммуникативных умений)

№	Задачи профессиональной деятельности	Группы компетенций и их декомпозиция в соответствии с задачами профессиональной деятельности	
		Теоретическая компонента	Практическая компонента
<b>1</b>		<b><i>Коммуникативные компетенции</i></b>	
1.1	Осуществлять психолого-педагогическое изучение психофизического, коммуникативного и социально-личностного развития детей раннего возраста с ОВЗ	– знать специфику общения с детьми раннего возраста с ОВЗ, их родителями и учитывать это в процессе диагностики	– уметь устанавливать доверительные отношения с ребенком, а также с его родителями, использовать разные средства коммуникации при предъявлении инструкции и осуществлении взаимодействия в процессе диагностики с учетом индивидуальных коммуникативных и личностных особенностей ребёнка
1.2	Проектировать ППРП ФКУ у ребёнка раннего возраста с ОВЗ	– уметь устанавливать доверительные отношения с ребенком, а также с его родителями, использовать разные средства коммуникации при предъявлении инструкции и осуществлении взаимодействия в процессе	– уметь при проектировании персонализированных программ ранней помощи по формированию коммуникативных умений у детей с ОВЗ (ППРП ФКУ) строить общение с участниками образовательных отношений в соответствии с речевыми и этическими нормами;

		диагностики с учетом индивидуальных коммуникативных и личностных особенностей ребёнка	– демонстрировать способность согласовывать данные каждого специалиста о ребенке при определении основных направлений ППРП ФКУ
1.3	Планировать коррекционно-развивающую работу по реализации ППРП ФКУ средствами психолого-педагогического сопровождения	– медицинскую терминологию с целью обеспечения взаимопонимания и возможности договариваться о совместных действиях с медицинскими специалистами	– демонстрировать способность к выстраиванию взаимоотношений для определения возможности участия ребёнка раннего возраста с ОВЗ в коррекционных и общеобразовательных занятиях; – уметь принимать решение по определению места и времени занятий с ребенком
1.4	Осуществлять коррекционно-развивающую работу по реализации ППРП ФКУ средствами психолого-педагогического сопровождения	– знать способы взаимодействия с окружающими людьми (в том числе и альтернативные) ребёнка раннего возраста с ОВЗ	– уметь осуществлять взаимодействие с ребёнком раннего возраста с ОВЗ с помощью вербальных и невербальных средств общения; – уметь организовывать обсуждение успешности продвижения ребёнка при освоении ППРП ФКУ; – демонстрировать способность информировать участников образовательных отношений о содержании коррекционно-развивающих мероприятий, проводимых с ребенком, в устной, письменной

			<p>формах и с использованием компьютерных технологий;</p> <p>– демонстрировать способность находить конструктивное решение в различных, в том числе нестандартных коммуникативно-социальных ситуациях</p>
1.5	<p>Организовывать предметно-развивающую среду с учетом сенсорных, речевых, двигательных, коммуникативных возможностей ребенка раннего возраста с ОВЗ, способов познания им окружающего мира и компенсаторных возможностей</p>	<p>– знать приемы обсуждения технологических и содержательных компонентов доступной среды, констатации результатов взаимодействия</p>	<p>– уметь приходить к единому решению при обсуждении её содержания, создаваемых условий, наполнения с учетом способов восприятия окружающего мира ребёнком и ориентировки в нем и компенсаторных возможностей;</p> <p>– демонстрировать способность создавать условия для осуществления различных видов коммуникации</p>
1.6	<p>Организовывать взаимодействие между участниками образовательных отношений с целью обеспечения доступности образования детей раннего возраста с ОВЗ</p>	<p>– знать основные формы и способы организации взаимодействия с участниками образовательных отношений по вопросам содержания и специфики персонализированного сопровождения ребёнка раннего возраста с ОВЗ</p>	<p>– уметь вести деловые переговоры по вопросам содержания и специфики персонализированного сопровождения ребёнка раннего возраста с ОВЗ, предотвращать конфликтные ситуации либо разрешать их;</p> <p>– демонстрировать способность корректировать свое поведение и поведение собеседника при решении</p>

			различных профессиональных задач, выстраивать партнерские взаимоотношения с родителями ребёнка раннего возраста с ОВЗ
1.7	Осуществлять консультационную и просветительскую деятельность по вопросам содержания, создания условий, определение методов, средств и приемов персонализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ	– знать социальный статус родителей, способы и приемы выстраивания общения с различными социальными группами	– уметь организовать общение между участниками образовательных отношений, осуществлять обмен информацией в устной, письменной форме и с использованием компьютерных технологий
<b>2</b>	<b><i>Когнитивные компетенции</i></b>		
2.1	Осуществлять психолого-педагогическое изучение психофизического, коммуникативного и социально-личностного развития детей раннего возраста с ОВЗ	– знать принципы построения и реализации диагностических методик, способы их адаптации в соответствии с сенсорными, речевыми, двигательными, познавательными и коммуникативными возможностями, а также социальным опытом ребёнка;	– демонстрировать способность осуществлять анализ социальной ситуации развития ребёнка раннего возраста с ОВЗ (опыт общения со сверстниками и чужими взрослыми людьми, наличие или отсутствие оказания своевременной коррекционной качественной ранней помощи);

		– знать специфику организации естественного наблюдения за ребенком раннего возраста с ОВЗ	– уметь интерпретировать его результаты, определять параметры наблюдения, исходя из актуального поведения ребёнка
2.2	Проектировать ППРП ФКУ у ребёнка раннего возраста с ОВЗ	– знать ФГОС ДО, ФАОП для детей с ОВЗ, общую структуру ППРП ФКУ и принципы её построения	– уметь анализировать полученные данные о состоянии психофизического и социально-личностного развития ребёнка раннего возраста с ОВЗ, определять структуру ППРП ФКУ, формировать приоритетные цели и задачи, учитывая индивидуальные возможности каждого ребёнка, при этом отдавая предпочтение поисковой деятельности
2.3	Планировать коррекционно-развивающую работу по реализации ППРП ФКУ средствами психолого-педагогического сопровождения	– знать основные виды коррекционной работы и их основные задачи	– уметь определять содержание и взаимосвязь лечебно-восстановительной и коррекционно-развивающей работы, исходя из индивидуальных стартовых возможностей, степени самостоятельности каждого ребёнка; – уметь прогнозировать и анализировать результаты своей деятельности, прогнозировать максимально возможный результат коррекционно-развивающего обучения ребёнка раннего возраста с ОВЗ

2.4	<p>Осуществлять коррекционно-развивающую работу по реализации ППРП ФКУ средствами психолого-педагогического сопровождения</p>	<p>– знать методы, приемы, средства коррекционно-развивающей работы</p>	<p>– уметь формулировать цели собственной деятельности в контексте разных профессиональных задач по формированию коммуникативных умений у детей раннего возраста с ОВЗ;  – уметь осуществлять их выбор с учетом индивидуальных возможностей, компенсаторных способностей и особых образовательных потребностей детей раннего возраста с ОВЗ;  – уметь гибко перестроить содержание и методы работы с ребенком, в зависимости от готовности его к приему информации</p>
2.5	<p>Организовывать предметно-развивающую среду с учетом сенсорных, речевых, двигательных, коммуникативных возможностей ребенка раннего возраста с ОВЗ, способов познания им окружающего мира и компенсаторных возможностей</p>	<p>– знать принципы построения предметно-развивающей среды для детей раннего возраста с ОВЗ различных нозологических групп</p>	<p>– демонстрировать способность определять меру доступности среды для детей раннего возраста с ОВЗ, продумывать целесообразность среды, осуществлять подбор необходимого оборудования, дидактического оснащения; уметь обеспечивать безопасность предметно-развивающей среды</p>

2.6	Организовывать взаимодействие между участниками образовательных отношений с целью обеспечения доступности образования детей раннего возраста с ОВЗ	– знать разнообразные формы взаимодействия специалистов сопровождения	<ul style="list-style-type: none"> <li>– уметь оценивать различные ситуации и точки зрения разных специалистов по вопросам обеспечения доступности и персонализации образования детей раннего возраста с ОВЗ;</li> <li>– уметь определять тактику и стратегию взаимодействия между участниками образовательных отношений;</li> <li>– уметь определять содержание и формы взаимодействия, испытывать потребность в актуализации и реализации личностного потенциала;</li> <li>– демонстрировать способность учитывать рекомендации других специалистов по работе с детьми и родителями при реализации собственной профессиональной деятельности</li> </ul>
2.7	Осуществлять консультационную и просветительскую деятельность по вопросам содержания, создания условий, определение методов, средств и приемов персонализации психолого-	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знать этические нормы взаимодействия при осуществлении консультационной и просветительской деятельности;</li> <li>– знать виды и формы консультационной и просветительской</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– проявлять потребность в изучении и анализе специальной литературы;</li> <li>– уметь систематизировать и структурировать изученный материал, доносить его до участников образовательных отношений в доступной форме;</li> <li>– демонстрировать способность к соблюдению этических норм;</li> </ul>

	педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ	деятельности по вопросам содержания, создания условий, определения методов, средств и приемов персонализированного психолого-педагогического сопровождения ребенка раннего возраста с ОВЗ	– уметь адекватно осуществлять выбор видов и форм консультационной и просветительской деятельности с учетом запроса и решаемой проблемы
<b>3</b>		<b><i>Проектировочные компетенции</i></b>	
3.1	Осуществлять психолого-педагогическое изучение психофизического, коммуникативного и социально-личностного развития детей раннего возраста с ОВЗ	– знать основной инструментарий для изучения психофизического и социально-личностного развития ребёнка раннего возраста с ОВЗ и его семьи; – знать особенности психофизического развития детей раннего возраста с ОВЗ различных нозологических групп	– уметь планировать процедуру изучения психофизического, коммуникативного и социально-личностного развития ребёнка раннего возраста с ОВЗ и его семьи; – владеть навыками осуществления отбора параметров наблюдения за ребенком; – уметь определять условия и средства, необходимые для наблюдения; – уметь сравнивать полученные результаты, прогнозировать дальнейшее развитие ребёнка; – уметь определять у ребёнка раннего возраста с ОВЗ уровень развития коммуникативных умений с целью отбора содержания, методов, средств и условий образования, в том числе разработки ПППР ФКУ

3.2	Проектировать ППРП ФКУ у ребёнка раннего возраста с ОВЗ	– знать структуру проектирования ППРП ФКУ ребёнка раннего возраста с ОВЗ средствами психолого-педагогического сопровождения	– уметь анализировать информацию о ребенке, полученную от медицинских, педагогических работников и родителей детей, а также данные, полученные в ходе наблюдения за ним; – уметь конкретизировать цели, задачи и содержание ППРП ФКУ с учетом состояния зрения, слуха, речи, двигательной сферы и уровня познавательных и компенсаторных возможностей каждого ребёнка
3.3	Планировать коррекционно-развивающую работу по реализации ППРП ФКУ средствами психолого-педагогического сопровождения	– знать специфические особенности планирования коррекционно-развивающей работы по реализации ППРП ФКУ для детей раннего возраста с ОВЗ различных нозологических групп с учетом их индивидуальных возможностей	– уметь разрабатывать несколько вариантов программ в зависимости от состояния индивидуальных достижений ребёнка; – владеть навыками планирования коррекционно-развивающей работы, определения приоритетных разделов, их содержания с учетом возможностей ребёнка (состояния зрения, слуха, речи, двигательной сферы, здоровья и готовности к освоению программы), уметь прогнозировать ожидаемые результаты работы

3.4	Осуществлять коррекционно-развивающую работу по реализации ППРП ФКУ средствами психолого-педагогического сопровождения	– знать современные технологии коррекционной работы, специальные приемы обучения и воспитания детей раннего возраста с ОВЗ	– уметь подбирать дидактический материал согласно реализуемой ППРП ФКУ; – уметь выбирать оптимальный для ребёнка вариант освоения программы; – владеть навыками оценки возможностей ребёнка в усвоении программы; – владеть информацией о состоянии зрения, слуха, речи, двигательной сферы, здоровья, познавательных возможностях ребёнка
3.5	Организовывать предметно-развивающую среду с учетом сенсорных, речевых, двигательных, коммуникативных возможностей ребенка раннего возраста с ОВЗ, способов познания им окружающего мира и компенсаторных возможностей	– знать принципы организации предметно-развивающей среды для детей раннего возраста с ОВЗ – знать специфику создания образовательного дизайна предметно-развивающей среды с учетом способов познания и ориентации ребёнка раннего возраста с ОВЗ в окружающем мире, а также его компенсаторных возможностей	– уметь планировать и моделировать содержание предметно-развивающей среды для детей раннего возраста с ОВЗ; – уметь создавать условия для формирования у детей раннего возраста с ОВЗ предметно-игровых действий; – демонстрировать проективную культуру в вопросах создания специфического образовательного дизайна предметно-развивающей среды с учетом способов познания и ориентации ребёнка раннего возраста с ОВЗ в окружающем мире, а также его компенсаторных возможностей

3.6	Организовывать взаимодействие между участниками образовательных отношений с целью обеспечения доступности образования детей раннего возраста с ОВЗ	– знать структуру и сущность персонализации психолого-педагогического сопровождения детей с раннего возраста с ОВЗ и роль в нем каждого участника образовательных отношений	– уметь использовать данные разных специалистов в процессе психолого-педагогического взаимодействия; – уметь анализировать результаты совместной работы, выявлять противоречивость во взглядах и суждениях, уметь предотвращать конфликтные ситуации
3.7	Осуществлять консультационную и просветительскую деятельность по вопросам содержания, создания условий, определение методов, средств и приемов персонализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ	– знать приоритетные направления современной специальной педагогики и психологии, в частности, в образовании детей раннего возраста с ОВЗ	– уметь рационально распределять свое рабочее время для проведения консультативной, профилактической и просветительской работы; – владеть навыками анализа конкретной проблемной ситуации, умениями правильно её разрешить
<b>4</b>	<b><i>Технологические компетенции</i></b>		
4.1	Осуществлять психолого-педагогическое изучение психофизического, коммуникативного и социального развития детей раннего возраста с ОВЗ	– знать технологии осуществления промежуточной диагностики, формы регистрации ее результатов и мониторинга	– уметь проводить промежуточную диагностику с целью изучения качества освоения программного материала детьми;

			<ul style="list-style-type: none"> <li>– уметь анализировать, обсуждать полученные промежуточные результаты со специалистами психолого-педагогического сопровождения;</li> <li>– уметь проектировать корректировочные действия для решения возникших проблем при констатации фактов, полученных в ходе диагностики, с целью необходимого и целесообразного изменения содержания ППРП ФКУ;</li> <li>– уметь осуществлять мониторинг достижений в психофизическом, коммуникативном и социально-личностном развитии ребёнка с целью уточнения содержания ППРП ФКУ и пути дальнейшего постепенного введения ребёнка в различные виды деятельности и группу сверстников</li> </ul>
4.2	Проектировать ППРП ФКУ у ребёнка раннего возраста с ОВЗ	– знать алгоритм проектирования ППРП ФКУ у ребёнка раннего возраста с ОВЗ	<ul style="list-style-type: none"> <li>– уметь определять направления коррекционно-развивающей работы, конкретно и точно формулировать цель и задачи деятельности детей раннего возраста с ОВЗ, определять методы, приемы, способы, их коррекционную направленность, определять степень адекватности их применения согласно реализуемой цели и поставленным задачам, степени самостоятельности ребенка;</li> <li>– уметь определять оптимальный объем коррекционно-компенсаторного воздействия на ребёнка</li> </ul>

4.3	Планировать коррекционно-развивающую работу по реализации ППРП ФКУ средствами психолого-педагогического сопровождения	– знать особенности реализации различных видов коррекционно-развивающей работы в рамках ППРП ФКУ ребёнка раннего возраста с ОВЗ	– уметь осуществлять различные виды планирования, составлять циклограмму проведения занятий с ребенком, анализировать возможность упорядочения всех занятий; – уметь обеспечивать вариативность выбора форм организации и содержания коррекционно-развивающей работы в процессе персонализации психолого-педагогического сопровождения
4.4	Осуществлять коррекционно-развивающую работу по реализации ППРП ФКУ средствами психолого-педагогического сопровождения	– знать коррекционно-развивающие технологии, владеть специальными методиками взаимодействия с детьми в различных видах деятельности, методами, приемами формирования специальных способов деятельности детей и развития их адаптивных качеств	– уметь организовывать психолого-педагогическое сопровождение ребёнка раннего возраста с ОВЗ; – уметь осуществлять самоконтроль собственной профессиональной деятельности; – уметь создавать ситуации для самопроявления ребёнка
4.5	Организовывать предметно-развивающую среду с учетом сенсорных, речевых, двигательных, коммуникативных возможностей ребенка раннего возраста	– знать технологии адаптации содержания предметно-развивающей среды в соответствии со способами познания окружающего мира детьми раннего возраста с ОВЗ;	– владеть информацией об особенностях содержания предметно-развивающей среды для детей раннего возраста с ОВЗ; – демонстрировать организационно-технологические умения, проявлять творческие способности;

	с ОВЗ, способов познания им окружающего мира и компенсаторных возможностей	– знать сущность трансформации предметно-развивающей среды в соответствии с изучаемой темой (материалом)	– демонстрировать способность учитывать сенсорные, речевые, двигательные, коммуникативные возможности детей раннего возраста с ОВЗ, способы познания детьми окружающего мира и их компенсаторные возможности; – владеть навыками трансформации среды, проявлять гибкость в обеспечении вариативности содержания предметно-развивающей среды с учетом актуальных возможностей и персональных потребностей ребёнка
4.6	Организовывать взаимодействие между участниками образовательных отношений с целью обеспечения доступности образования детей раннего возраста с ОВЗ	– знать сущность взаимодействия участников сопровождения на этапе реализации ППРП ФКУ	– уметь вести документацию по осуществлению взаимосвязи по реализации коррекционно-развивающей работы с конкретным ребенком; – уметь давать рекомендации участникам образовательных отношений по созданию условий и определению регламента коррекционно-развивающей работы с ребенком, отбору её методов, приемов и средств, созданию благоприятного эмоционального климата, гигиенического режима;

			<ul style="list-style-type: none"> <li>– уметь использовать в своей профессиональной деятельности рекомендации других специалистов;</li> <li>– владеть технологиями взаимодействия с участниками образовательных отношений</li> </ul>
4.7	<p>Осуществлять консультационную и просветительскую деятельность по вопросам содержания, создания условий, определения методов, средств и приемов персонализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ</p>	<p>– знать информационно-содержательные аспекты создания условий, определения методов, средств и приемов персонализации психолого-педагогического сопровождения</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– владеть методами психолого-педагогического консультирования и использовать разные его виды;</li> <li>– уметь осуществлять процедуру психологического консультирования, просветительскую деятельность в разнообразных формах;</li> <li>– уметь консультировать участников образовательных отношений по важным вопросам особенностей оказания помощи ребенку раннего возраста с ОВЗ;</li> <li>– уметь выработать и точно формулировать психолого-педагогические рекомендации, понятные и доступные для каждого участника образовательных отношений</li> </ul>

5	<i>Методические компетенции</i>		
5.1	Осуществлять психолого-педагогическое изучение психофизического, коммуникативного и социально-личностного развития детей раннего возраста с ОВЗ	– знать основные методики и средства диагностического изучения различных сторон психики ребёнка раннего возраста с ОВЗ	– демонстрировать способность принятия решения в нестандартной ситуации, уметь изменять ход проведения диагностики психофизического развития ребёнка раннего возраста с ОВЗ согласно его индивидуальным возможностям
5.2	Проектировать ППРП ФКУ ребёнка раннего возраста с ОВЗ	– знать требования ФГОС ДО, учитывать имеющийся конструктивный опыт в области специальной педагогики и психологии при проектировании ППРП ФКУ	– демонстрировать готовность выполнять деятельность в соответствии с нормативными документами и стандартами; – владеть методами проектирования индивидуальных программ
5.3	Планировать коррекционно-развивающую работу по реализации ППРП ФКУ средствами психолого-педагогического сопровождения	– знать тенденции развития дошкольного и специального дошкольного образования	– уметь обеспечивать единство её целей, задач, содержания и организации; – уметь соотносить соответствие её содержания с индивидуальными возможностями ребёнка раннего возраста с ОВЗ
5.4	Осуществлять коррекционно-развивающую работу по реализации ППРП ФКУ средствами психолого-педагогического сопровождения	– знать инновации в специальном образовании детей раннего возраста с ОВЗ	– уметь использовать новые технологии обучения и воспитания, в том числе и технологии персонализации, адекватные актуальному состоянию и возможностям детей раннего возраста с ОВЗ;

			<ul style="list-style-type: none"> <li>– владеть способами организации коррекционно-развивающей работы;</li> <li>– владеть приемами мотивации детей и их родителей к участию в различных мероприятиях, проводимых в детском саду</li> </ul>
5.5	<p>Организовывать предметно-развивающую среду с учетом сенсорных, речевых, двигательных, коммуникативных возможностей ребенка раннего возраста с ОВЗ, способов познания им окружающего мира и компенсаторных возможностей</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знать принципы построения предметно-развивающей среды с учетом особых образовательных потребностей, способов познания ребенком окружающего мира и его компенсаторных возможностей;</li> <li>– знать перечень игрового, дидактического и бытового материала, необходимого для организации работы с ребенком раннего возраста с ОВЗ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– уметь определять оптимальную информационную наполненность предметно-развивающей среды, удовлетворяющую особые образовательные потребности каждого ребёнка с учетом индивидуальных возможностей, способов познания им окружающего мира и компенсаторных возможностей;</li> <li>– уметь организовывать безбарьерное пространство, рационально использовать специальное оборудование для выработки компенсаторных навыков у детей, технические и тифлотехнические, сурдотехнические средства обучения, ассистивные технологии;</li> <li>– уметь создавать условия в групповой комнате для психологической разгрузки ребёнка раннего возраста с ОВЗ;</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>– уметь реализовывать творческий подход к построению развивающей среды;</li> <li>– уметь создавать специальные условия для физического, психического, коммуникативного и социально-личностного развития детей раннего возраста с ОВЗ</li> </ul>
5.6	Организовывать взаимодействие между участниками образовательных отношений с целью обеспечения доступности образования детей раннего возраста с ОВЗ	– знать формы методической работы и использовать их в своей деятельности	<ul style="list-style-type: none"> <li>– уметь обсуждать проблемы сопровождения ребёнка раннего возраста с ОВЗ и его семьи на методических объединениях, педагогических советах, консилиумах с целью обеспечения доступности их образования;</li> <li>– демонстрировать способность выполнять совместную профессиональную деятельность в рамках реализации персонализации психолого-педагогического сопровождения ребёнка раннего возраста с ОВЗ;</li> <li>– уметь использовать и адаптировать в работе с ребёнком различный материал, подготовленный другими специалистами</li> </ul>
5.7	Осуществлять консультационную и просветительскую деятельность по вопросам содержания, созда-	– знать методические аспекты консультативной и просветительской работы	– владеть навыками методического сопровождения участников образовательных отношений

	ния условий, определение методов, средств и приемов персонализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ		
6		<b><i>Познавательные компетенции</i></b>	
6.1	Осуществлять психолого-педагогическое изучение психофизического, коммуникативного и социально-личностного развития детей раннего возраста с ОВЗ	– знать современные представления о диагностике отклоняющегося развития; – знать принципы и приемы адаптации и отбора диагностических методик с учетом способов познания окружающего мира детьми раннего возраста с ОВЗ	– уметь ориентироваться в многообразии диагностических технологий, совершенствоваться по вопросам адаптации, модификации, унификации диагностических методик и средств в контексте персонализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ
6.2	Проектировать ППРП ФКУ у ребёнка раннего возраста с ОВЗ	– знать закономерности нормального и нарушенного развития, обогащать и расширять свои представления об особенностях обучения и воспитания ребёнка раннего возраста с ОВЗ	– владеть информацией о современной нормативно-правовой базе специального образования

6.3	<p>Планировать коррекционно-развивающую работу по реализации ППРП ФКУ средствами психолого-педагогического сопровождения</p>	<p>– знать основные нормативно-методические материалы и разработки по планированию коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста с ОВЗ</p>	<p>– демонстрировать способность совершенствовать свои знания в области современных требований к различным видам планирования в общем и специальном образовании; – уметь разрабатывать план по самообразованию, выполнение которого предполагает повышение профессиональной компетентности по вопросам персонализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ</p>
6.4	<p>Осуществлять коррекционно-развивающую работу по реализации ППРП ФКУ средствами психолого-педагогического сопровождения</p>	<p>– знать способы получения информации по теоретическим и практическим аспектам современно образования детей с ОВЗ, в том числе раннего возраста</p>	<p>– демонстрировать способность постоянно повышать свою квалификацию в рамках данного вопроса; – уметь добывать информацию из разных источников (специальная литература, ИКТ, посредством прохождения курсов повышения квалификации), а также непосредственно из реальности: уметь анализировать результаты, давать самооценку своей деятельности, и проявлять стремление к её совершенствованию; – уметь проявлять познавательную активность, осуществлять поиск новых путей в решении нестандартных ситуаций при проведении коррекционно-развивающей работы</p>

6.5	Организовывать предметно-развивающую среду с учетом сенсорных, речевых, двигательных, коммуникативных возможностей ребенка раннего возраста с ОВЗ, способов познания им окружающего мира и компенсаторных возможностей	– знать современные рекомендации по созданию гигиенических и эргономических условий с учетом состояния здоровья каждого ребёнка	– уметь постоянно обновлять содержание среды, в том числе дидактические материалы с учетом современных требований к её построению и наполнению, ориентируясь на достижения современной специальной педагогики и психологии, эргономики, гигиены
6.6	Организовывать взаимодействие между участниками образовательных отношений с целью обеспечения доступности образования детей раннего возраста с ОВЗ	– знать понятийный аппарат специальной педагогики и психологии, основные категории дошкольной тифлопедагогики и психологии (в том числе в отношении раннего возраста)	– уметь обмениваться имеющимся опытом по разработке и реализации ППРП ФКУ у ребёнка раннего возраста с ОВЗ
6.7	Осуществлять консультационную и просветительскую деятельность по вопросам содержания, создания условий, определение методов, средств и приемов персонализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ	– знать современные тенденции по организации и содержанию консультационной и просветительской деятельности по вопросам содержания, создания условий, определение методов, средств и приемов персонализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ	– проявлять интерес к публикациям по проблематике организации и содержания консультационной и просветительской деятельности по вопросам содержания, создания условий, определение методов, средств и приемов персонализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ

7	<i>Личностные компетенции</i>		
7.1	Осуществлять психолого-педагогическое изучение психофизического, коммуникативного и социально-личностного развития детей раннего возраста с ОВЗ	– знать нормы деонтологии и действовать в соответствии с ними	– уметь проявлять внимание к ребенку и его родителям, оказывать им уважение, уметь располагать к себе и создавать ситуацию доверия; – уметь убеждать и принимать волевые решения
7.2	Проектировать ППРП ФКУ у ребёнка раннего возраста с ОВЗ	– знает различные варианты и оптимальные способы определения круга задач собственной деятельности в рамках проектирования ППРП ФКУ ребёнка раннего возраста с ОВЗ, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений	– уметь принимать и нести ответственность за принятое решение; – уметь системно подходить к решению поставленной задачи, обладать педагогической интуицией
7.3	Планировать коррекционно-развивающую работу по реализации ППРП ФКУ средствами психолого-педагогического сопровождения	– знать потенциальные возможности каждого ребёнка, его сильные и слабые стороны, личные особенности	– проявлять оптимизм в отношении результатов коррекционно-развивающей работы

7.4	Осуществлять коррекционно-развивающую работу по реализации ППРП ФКУ средствами психолого-педагогического сопровождения	– знать основные правила социального взаимодействия, понимать свою роль в команде при осуществлении коррекционно-развивающей работы	– демонстрировать способность быть мобильными, целеустремленными, активными, эмоционально устойчивыми; – демонстрировать способность проявлять гуманизм по отношению к ребенку, способность владеть ситуацией, уметь быстро реагировать на изменения настроения ребёнка, его поведения и принимать решение по оптимизации сложившейся ситуации
7.5	Организовывать предметно-развивающую среду с учетом сенсорных, речевых, двигательных, коммуникативных возможностей ребенка раннего возраста с ОВЗ, способов познания им окружающего мира и компенсаторных возможностей	– знать приемы и средства создания и поддержания в повседневной профессиональной деятельности безопасных условий жизнедеятельности	– проявлять решительность и ответственность, креативность; – демонстрировать способность быть корректными по отношению к участникам образовательных отношений при перестроении предметно-развивающей среды, внесении изменений в ее содержание

7.6	Организовывать взаимодействие между участниками образовательных отношений с целью обеспечения доступности образования детей раннего возраста с ОВЗ	– знать способы осуществления деловой коммуникации в устной и письменной формах по вопросам обеспечения доступности образования детей раннего возраста с ОВЗ	– проявлять взаимопонимание, взаимодоверие, надежность, быть интеллигентными; – демонстрировать способность быть целеустремленными, уважать мнение коллег, уметь доказывать собственное мнение, при необходимости проявлять взаимовыручку
7.7	Осуществлять консультационную и просветительскую деятельность по вопросам содержания, создания условий, определение методов, средств и приемов персонализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ	– знать этические и нравственные нормы взаимодействия в рамках консультационной и просветительской деятельности	– проявлять социальную активность, самообладание, уравновешенность, терпимость; – уметь соблюдать этические и нравственные нормы, проявлять участие и заинтересованность в процессе консультирования и просветительской деятельности; – проявлять организаторские способности

Место коммуникативных умений в структуре коммуникативной деятельности



## Приложение 3

### Анкета

#### **Профессиональная готовность специалистов образования к реализации персонализации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ раннего возраста**

Уважаемые коллеги!

Оцените степень собственной готовности к реализации персонализации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья раннего возраста по каждому вопросу анкеты по пятибалльной системе (от 1 до 5): 1 балл – максимально низкий уровень готовности, 5 баллов – максимально высокий. Для этого обведите соответствующую цифру.

1	Ваша потребность в оказании помощи детям с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
2	Ваша потребность в обогащении своих знаний, поиске новых подходов к решению вопросов психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
3	Ваша потребность в достижении положительных результатов собственной профессиональной деятельности в контексте оказания психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
4	Как Вы считаете: возможно ли получать удовлетворение от своей деятельности, заслуживать уважение окружающих (коллег по работе, друзей, родителей детей и др.), работая с детьми с ОВЗ раннего возраста?	1 2 3 4 5

5	Имеется ли целесообразность в организации ранней помощи детям с ОВЗ?	1 2 3 4 5
6	Ваша потребность в получении новых знаний, овладении новыми способами деятельности работы с детьми с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
7	Ваша потребность в развитии системы оказания ранней помощи детям с ОВЗ на уровне города, региона	1 2 3 4 5
8	Знание приоритетных направлений современной специальной педагогики и психологии	1 2 3 4 5
9	Знание основных показателей физического развития детей раннего возраста	1 2 3 4 5
10	Знание основных показателей психического развития детей раннего возраста	1 2 3 4 5
11	Умение осуществлять поиск адекватных диагностических методик, совершенствоваться по вопросам адаптации, модификации, унификации диагностических методик и средств в контексте психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
12	Владение навыками планирования коррекционно-развивающей работы, определения приоритетных разделов индивидуальной программы, их содержания с учетом возможностей ребенка (структуры дефекта, состояния здоровья и готовности к освоению программы), умение прогнозировать ожидаемые результаты работы	1 2 3 4 5

13	Умение добывать информацию из разных источников (специальная литература, ИКТ, посредством прохождения курсов повышения квалификации), а также непосредственно из реальности: уметь анализировать результаты, давать оценку своей деятельности и проявлять стремление к её совершенствованию	1 2 3 4 5
14	Знание основных показателей социально-личностного развития детей раннего возраста	1 2 3 4 5
15	Способность проявлять решительность и ответственность, креативность, корректность по отношению к участникам образовательных отношений при перестройке предметно-развивающей среды для детей с ОВЗ раннего возраста, внесении изменений в ее содержание	1 2 3 4 5
16	Знание современного состояния оказания ранней помощи детям с ОВЗ	1 2 3 4 5
17	Умение учитывать состояние физического развития детей раннего возраста при организации работы с ними	1 2 3 4 5
18	Знание сущности взаимодействия участников сопровождения на этапе реализации индивидуальной коррекционной программы ребенка с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
19	Умение учитывать состояние социально-личностного развития детей раннего возраста при организации работы с ними	1 2 3 4 5
20	Знание требований ФГОС ДО и имеющийся конструктивный опыт в области специальной педагогики	1 2 3 4 5

21	Умение учитывать особенности психофизического и социально-личностного развития детей с раннего возраста с отклонениями в овладении речью при организации работы с ними	1 2 3 4 5
22	Знание специфики взаимодействия с детьми раннего возраста с ОВЗ, их родителями в процессе диагностики	1 2 3 4 5
23	Умение обсуждать проблемы сопровождения ребенка с ОВЗ раннего возраста и его семьи на методических объединениях, педагогических советах, консилиумах с целью обеспечения доступности их образования	1 2 3 4 5
24	Умение анализировать информацию о ребенке, полученную от медицинских, педагогических работников и родителей детей, а также данные, полученные в ходе наблюдения за ним; с целью конкретизации цели, задач и содержания индивидуальной программы с учетом возможностей и особых образовательных потребностей детей с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
25	Знание специфики организации естественного наблюдения за ребенком раннего возраста с ОВЗ, осуществления подбора и реализации диагностических методик, способов их адаптации в соответствии с особыми образовательными потребностями детей раннего возраста с ОВЗ, а также их социальным опытом	1 2 3 4 5

26	Умение прогнозировать и анализировать результаты своей деятельности, прогнозировать максимально возможный результат коррекционно-развивающего обучения ребенка с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
27	Знание методов, приемов, средств коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
28	Способность проявлять интерес к публикациям по проблематике организации и содержания консультационной и просветительской деятельности по вопросам содержания, создания условий, определения методов, средств и приемов индивидуального психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
29	Знание основных диагностических методик изучения психофизического и социально-личностного развития ребенка с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
30	Знание приемов и средств создания и поддержания в повседневной профессиональной деятельности безопасных условий жизнедеятельности	1 2 3 4 5
31	Умение вырабатывать и точно формулировать психолого-педагогические рекомендации по обучению и воспитанию детей с ОВЗ раннего возраста, понятные и доступные для каждого участника образовательных отношений	1 2 3 4 5
32	Знать основные методики и средства диагностического изучения различных сторон психики ребенка с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5

33	Умение учитывать особенности психофизического и социально-личностного развития детей с раннего возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата при организации работы с ними	1 2 3 4 5
34	Знание современных представлений о сущности диагностики отклоняющегося развития	1 2 3 4 5
35	Знание способов получения информации по теоретическим и практическим аспектам современно образования детей с ОВЗ, в том числе раннего возраста	1 2 3 4 5
36	Способность проявлять оптимизм в отношении результатов коррекционно-развивающей работы с ребенком с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
37	Умение устанавливать доверительные отношения с ребенком раннего возраста с ОВЗ, использовать различные средства коммуникации, в том числе альтернативные, при предъявлении инструкции и осуществлении взаимодействия в процессе диагностики	1 2 3 4 5
38	Знание особенностей психофизического и социально-личностного развития детей с раннего возраста с отклонениями в овладении речью	1 2 3 4 5
39	Умение определять оптимальную информационную наполненность предметно-развивающей среды и создавать специальные условия для физического, психического, социально-личностного развития; организовывать безбарьерное пространство, рационально использовать специальное оборудование, технические средства обучения для выработки компенсаторных навыков у детей с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5

40	Умение планировать процедуру изучения психофизического и социально-личностного развития ребенка; определять условия и средства, необходимые для проведения диагностики; интерпретировать полученные результаты, прогнозировать дальнейшее развитие ребенка	1 2 3 4 5
41	Знание особенностей психофизического и социально-личностного развития детей с раннего возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата	1 2 3 4 5
42	Умение проявлять внимание к детям с ОВЗ раннего возраста, оказывать им уважение, уметь располагать к себе и создавать ситуацию доверия	1 2 3 4 5
43	Знание содержания деятельности всех участников психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
44	Способность к выстраиванию взаимоотношений с участниками психолого-педагогического сопровождения для определения возможности участия ребенка в коррекционных и общеобразовательных занятиях	1 2 3 4 5
45	Знание ФГОС ДО, содержание примерных АООП для детей с ОВЗ, общую их структуру	1 2 3 4 5
46	Знание структуры индивидуальных образовательных и коррекционных программ для детей с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
47	Знание алгоритма проектирования индивидуальных образовательных и коррекционных программ для детей с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5

48	Способность использовать новые технологии обучения и воспитания, адекватные актуальному состоянию и возможностям ребенка с ОВЗ раннего возраста; использовать приемы мотивации родителей к участию в образовательной работе с ребенком	1 2 3 4 5
49	Знание закономерностей нормального и нарушенного развития, особенности обучения и воспитания ребенка с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
50	Знание различных вариантов и оптимальных способов определения круга задач собственной деятельности в рамках проектирования индивидуальных коррекционных программ ребенка с ОВЗ раннего возраста, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений	1 2 3 4 5
51	Знание специальных методик взаимодействия с детьми с ОВЗ раннего возраста в различных видах деятельности; методов, приемов формирования специальных способов деятельности детей и развития их адаптивных качеств	1 2 3 4 5
52	Умение при проектировании персонализированных программ выстраивать взаимодействие с участниками психолого-педагогического сопровождения в соответствии с речевыми и этическими нормами, согласовывать полученные данные	1 2 3 4 5
53	Знание игрового, дидактического и бытового материала, используемого в работе с детьми с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5

54	Знание норм деонтологии	1 2 3 4 5
55	Умение определять оптимальный объем коррекционно-компенсаторного воздействия на ребенка с ОВЗ раннего возраста, направления коррекционно-развивающей работы, конкретно и точно формулировать цель и задачи деятельности детей с ОВЗ раннего возраста, определять методы, приемы, средства психолого-педагогического сопровождения	1 2 3 4 5
56	Умение осуществлять мониторинг достижений в психофизическом и социально-личностном развитии ребенка с целью уточнения содержания индивидуальной образовательной и коррекционной программ; анализировать, обсуждать полученные промежуточные результаты со специалистами психолого-педагогического сопровождения	1 2 3 4 5
57	Умение использовать в собственной профессиональной деятельности имеющиеся знания по проектированию индивидуальных программ для детей с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
58	Способность принимать и нести ответственность за принятое решение, системно подходить к решению поставленной задачи, обладать педагогической интуицией	1 2 3 4 5
59	Знание медицинской терминологии с целью обеспечения взаимопонимания и возможности договариваться о совместных действиях с медицинскими специалистами	1 2 3 4 5

60	Знание потенциальных возможностей и перспектив развития детей с ОВЗ различных нозологических групп	1 2 3 4 5
61	Знание способов взаимодействия ребенка с ОВЗ раннего возраста с окружающими людьми (в том числе и альтернативные)	1 2 3 4 5
62	Знание современных технологий оказания коррекционной помощи детям с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
63	Знание разнообразных форм взаимодействия специалистов психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
64	Умение осуществлять взаимодействие с ребенком с ОВЗ раннего возраста с помощью вербальных и невербальных, в том числе альтернативных, средств общения	1 2 3 4 5
65	Способность осуществлять анализ конкретной проблемной ситуации, правильно её разрешать	1 2 3 4 5
66	Знание специфических особенностей планирования коррекционно-развивающей работы по реализации индивидуальных программ для детей с ОВЗ разных нозологических групп	1 2 3 4 5
67	Способность выполнять деятельность в соответствии с нормативными документами и стандартами	1 2 3 4 5
68	Умение выбирать оптимальный для ребенка с ОВЗ раннего возраста вариант освоения программы, подбирать дидактический материал согласно реализуемой программе	1 2 3 4 5

69	Знание методических аспектов консультативной и просветительской работы со всеми участниками образовательных отношений, сопровождающих детей с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
70	Способность быть мобильным, целеустремленным, активным, эмоционально устойчивым; владеть ситуацией, уметь быстро реагировать на изменения настроения ребенка, его поведения и принимать решение по оптимизации сложившейся ситуации	1 2 3 4 5
71	Знание приемов и форм обсуждения технологических и содержательных компонентов доступной среды для детей с ОВЗ раннего возраста, констатации результатов обсуждения	1 2 3 4 5
72	Знание принципов построения предметно-развивающей среды для детей с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
73	Способность определять параметры и составлять программу наблюдения, исходя из актуального поведения ребенка, интерпретировать результаты наблюдения	1 2 3 4 5
74	Знание специфики создания образовательного дизайна предметно-развивающей среды с учетом способов познания и ориентации ребенка с ОВЗ раннего возраста в окружающем мире, а также его компенсаторных возможностей	1 2 3 4 5
75	Знание основных правил социального взаимодействия, понимание своей роли в команде при осуществлении коррекционно-развивающей работы	1 2 3 4 5

76	Знание современных рекомендаций по созданию гигиенических и эргономических условий с учетом работоспособности каждого ребенка с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
77	Умение осуществлять планирование, обеспечивать вариативность выбора форм организации и содержания коррекционно-развивающей работы в процессе индивидуализации психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
78	Способность приходить к единому решению при обсуждении содержания предметно-пространственной среды, создаваемых условий, наполнения её с учетом компенсаторных возможностей, способов восприятия окружающего мира детьми с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
79	Знание инноваций в образовании детей с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
80	Умение систематизировать и структурировать изученный материал, доносить его до участников образовательных отношений в доступной и корректной форме	1 2 3 4 5
81	Способность определять меру доступности среды для детей с ОВЗ раннего возраста, продумывать целесообразность среды, осуществлять подбор необходимого оборудования, дидактического оснащения; уметь обеспечивать безопасность предметно-развивающей среды	1 2 3 4 5
82	Знание способов осуществления деловой коммуникации в устной и письменной формах по вопросам обеспечения доступности образования детей с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5

83	Умение планировать и моделировать содержание предметно-развивающей среды, создавать условия для формирования у детей с ОВЗ раннего возраста предметно-игровых действий	1 2 3 4 5
84	Знание основных видов коррекционной работы с детьми с ОВЗ раннего возраста и их основных задач	1 2 3 4 5
85	Умение анализировать полученные данные о состоянии психофизического и социально-личностного развития ребенка, определять содержание персонализированной программы, формировать приоритетные цели и задачи, учитывая индивидуальные возможности ребенка с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
86	Знание особенностей психофизического и социально-личностного развития детей с раннего возраста с сенсорными нарушениями	1 2 3 4 5
87	Умение постоянно обновлять содержание предметно-пространственной среды, в том числе дидактические материалы с учетом современных требований к её построению и наполнению, ориентируясь на достижения современной науки (педагогике, психологии, медицины)	1 2 3 4 5
88	Знание основных форм и способов организации взаимодействия с участниками образовательных отношений по вопросам содержания и специфики индивидуального сопровождения ребенка с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5

89	Умение соотносить цели, задачи, содержание, организационные формы коррекционной работы; соответствие содержания коррекционной работы с индивидуальными возможностями ребенка с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
90	Знание видов и форм консультационной и просветительской деятельности по вопросам содержания, создания условий, определения методов, средств и приемов индивидуального психолого-педагогического сопровождения; этических норм взаимодействия при осуществлении консультационной и просветительской деятельности	1 2 3 4 5
91	Знание структуры психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ раннего возраста и роли в нем каждого участника образовательных отношений	1 2 3 4 5
92	Умение учитывать состояние психического развития детей раннего возраста при организации работы с ними	1 2 3 4 5
93	Знание форм методической работы в контексте психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
94	Умение организовать общение между участниками образовательных отношений, осуществлять обмен информацией в устной, письменной форме и с использованием компьютерных технологий	1 2 3 4 5
95	Знание понятийного аппарата и основных категорий специальной педагогики и психологии	1 2 3 4 5

96	Знание специфических особенностей реализации коррекционно-развивающей работы в рамках индивидуальных программ для детей с ОВЗ разных нозологических групп	1 2 3 4 5
97	Умение вести деловые переговоры с коллегами и родителями по вопросам содержания и специфики индивидуального сопровождения ребенка с ОВЗ раннего возраста, предотвращать конфликтные ситуации либо разрешать их	1 2 3 4 5
98	Знание специфики адаптации содержания предметно-развивающей среды в соответствии со способами познания окружающего мира детьми с ОВЗ раннего возраста, её трансформации в соответствии с изучаемой темой (материалом)	1 2 3 4 5
99	Способность оценивать различные ситуации и точки зрения разных специалистов по вопросам обеспечения доступности образования детей с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
100	Знание основных нормативно-методических материалов и разработок по планированию коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
101	Умение использовать данные разных специалистов в процессе психолого-педагогического взаимодействия	1 2 3 4 5
102	Умение осуществлять выбор целей собственной деятельности с учетом индивидуальных возможностей, компенсаторных способностей и особых образовательных потребностей детей с ОВЗ раннего возраста; гибко перестроить содержание и методы работы с ребенком в зависимости от готовности его к приему информации	1 2 3 4 5

103	Знание технологии осуществления промежуточной диагностики психофизического и социально-личностного развития ребенка с ОВЗ раннего возраста, формы регистрации ее результатов и мониторинга	1 2 3 4 5
104	Способность обмениваться имеющимся опытом по разработке и реализации индивидуальных программ для детей с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
105	Умение учитывать особенности психофизического и социально-личностного развития детей с раннего возраста группы риска по интеллектуальным нарушениям при организации работы с ними	1 2 3 4 5
106	Способность проявлять взаимопонимание, взаимодоверие, надежность, интеллигентность, доказывать собственное мнение, уважать мнение коллег	1 2 3 4 5
107	Знание социального статуса родителей, способов и приемов выстраивания общения с различными социальными группами	1 2 3 4 5
108	Знание информационно-содержательных аспектов создания условий, определения методов, средств и приемов индивидуального психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
109	Умение учитывать особенности психофизического и социально-личностного развития детей с раннего возраста с сенсорными нарушениями при организации работы с ними	1 2 3 4 5

110	Знание современных тенденций по организации и содержанию консультационной и просветительской деятельности по вопросам содержания, создания условий, определение методов, средств и приемов индивидуального психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
111	Умение организовывать психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ раннего возраста, создавать ситуации для самопроявления ребенка	1 2 3 4 5
112	Способность адаптировать и трансформировать, проявлять гибкость в обеспечении вариативности содержания предметно-развивающей среды с учетом актуальных возможностей и потребностей ребенка с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
113	Знание этических и нравственных норм взаимодействия в рамках консультационной и просветительской деятельности	1 2 3 4 5
114	Способность давать рекомендации участникам образовательных отношений по созданию условий и определению регламента коррекционно-развивающей работы с ребенком с ОВЗ раннего возраста, отбору её методов, приемов и средств, созданию благоприятного эмоционального климата	1 2 3 4 5
115	Знание особенностей психофизического и социально-личностного развития детей с раннего возраста группы риска по интеллектуальным нарушениям	1 2 3 4 5

116	Способность совершенствовать свои знания по вопросам индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
117	Способность осуществлять методическое сопровождение участников образовательных отношений, работающих с детьми с ОВЗ раннего возраста	1 2 3 4 5
118	Способность принимать решение в нестандартной ситуации, умение изменять ход проведения диагностики психофизического развития ребенка с ОВЗ раннего возраста согласно его индивидуальным возможностям	1 2 3 4 5
119	Способность проявлять социальную активность, самообладание, уравновешенность, терпимость, организаторские способности	1 2 3 4 5

*Научное издание*

***Дружинина Лилия Александровна  
Осипова Лариса Борисовна  
Степанова Наталья Юрьевна***

**Формирование коммуникативных умений  
у детей раннего возраста с ограниченными  
возможностями здоровья в контексте  
персонализации образования**

Монография

ISBN 978-5-907869-03-5

Работа рекомендована РИС ЮУрГГПУ  
Протокол № 1/24 от 2024 г.

Издательство ЮУрГГПУ  
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Редактор Е.М. Сапегина  
Технический редактор Т.Н. Никитенко

Подписано в печать 14.02.2024. Тираж 500 экз.  
Формат 60×84/16. Объем 10,2 уч.-изд. л. (15,6 усл. п. л.)  
Заказ №

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ  
454080 г. Челябинск, пр. Ленина, 69