

## СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОСПИТАННИКОВ С РАС В УСЛОВИЯХ ДОО КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТНР

СИТНИКОВА Н.Г.,  
УЧИТЕЛЬ – ДЕФЕКТОЛОГ,  
МБДОУ № 249

Среди различных категорий детей дошкольного возраста, нуждающихся в ранней коррекционной помощи, особое место занимают дети с расстройствами аутистического спектра, которые с недавнего времени стали включаться в организованную среду ДОО разных видов.

При появлении такого ребенка в нашем учреждении, в котором ранее находились только дети с тяжёлыми нарушениями речи, встал вопрос о выстраивании психолого-педагогического сопровождения процесса инклюзии ребенка с РАС в среду сверстников. В условиях ДОО для детей с ТНР такой процесс должен осуществляться поэтапно, учитывая все объективные особенности ребенка с РАС, поступившего в ДОО компенсирующего вида для детей с ТНР.

В Федеральном Государственном стандарте дошкольного образования предусмотрена программа коррекционной работы, которая должна быть направлена на обеспечение недостатков в физическом и психическом развитии и оказание детям помощи в освоении основной образовательной программы. В нашем случае, перед началом реализации этого положения, нам необходимо было не только провести качественный анализ соответствия условий, требований, методов возрасту и особенностям развития ребенка с ОВЗ (со сложными (комплексными) нарушениями), но и учесть особенности его развития и специфические образовательные потребности. На первом консилиуме в учреждении специалисты (учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед, музыкальный руководитель, инструктор по физическому воспитанию, воспитатель) и законные представители ребенка определили последовательность реализации инклюзивного процесса психолого-педагогического сопровождения по организации собственно

интегративного пространства образования ребенка с РАС, а также образовательные задачи на каждом этапе сопровождения. Было принято решение о поэтапном включении ребенка с РАС в группу сверстников, начиная от индивидуальных занятий до полного включения с учетом результатов наблюдения за ребенком на отдельных этапах работы у каждого специалиста. Данная технология помогла нам реализовать возможность гибкой, поэтапной социализации ребенка с РАС в детском коллективе, что в свою очередь помогло несколько нивелировать дизонтогенез его развития на начальном этапе пребывания в учреждении.

К осуществлению коррекционно-образовательного процесса мы привлекли семью, включая всех ее членов, предположив, что успех взаимодействия в психолого-педагогической системе «педагоги – ребенок с РАС – родитель» зависит от продуктивного взаимодействия всех участников этого процесса. Чтобы наладить продуктивный контакт с родителями воспитанника с РАС, мы совместно обсудили и приняли условия организации единого образовательного пространства развития и воспитания ребенка, через решение следующих задач:

- 1) Создание благоприятного климата взаимодействия с ребенком и родителями.
- 2) Установление доверительных и партнерских отношений с родителями.
- 3) Вовлечение семьи в жизнедеятельность группы, ДОУ.

Мы определили основные направления деятельности с родителями ребенка с РАС:

1. Изучение потребностей ребенка и родителей в образовательных услугах (для определения содержания и форм работы).
2. Просвещение родителей (правовая и педагогическая культура).

В основе реализации данных направлений по взаимодействию с семьей воспитанника мы разработали модель взаимодействия с родителями:

<b>Этапы</b>	<b>Педагоги</b>	<b>Родители</b>
<b>I этап - ознакомительный</b>	Сбор информации (анкетирование, собеседование, наблюдение, изучение документации, составление индивидуального маршрута для ребёнка с РАС).	Сбор информации, участие в составлении индивидуального маршрута для ребенка.
<b>II этап – общепрофилактический</b>	Консультации, изучение опыта работы разных учреждений и организаций, обмен опытом с родителями по взаимодействию с ребенком в разных социальных ситуациях.	Встречи со специалистами в учреждении. Обмен семейным опытом с педагогами по взаимодействию с ребенком в разных социальных ситуациях.
<b>III этап - индивидуальная работа</b>	Включение родителей в реализацию индивидуальной образовательной программы для ребенка с РАС. Знакомство с опытом семейного воспитания, традициями.	Получение консультативной индивидуальной помощи.
<b>IV этап – интегративный</b>	Совместные мероприятия с родителями (создание и работа родительского клуба «Будем вместе познавать!», совместное посещение семинаров, конференций проводимых в городе Красноярске научными и общественными организациями, изучение опыта работы общественных организаций, изучение литературы по проблемам РАС участие в конкурсах (совместное для сторон «триады», описание совместного опыта работы).	
<b>V этап - рефлексивный (обратная связь)</b>	Выявление изменений, анкетирование. Представление опыта работы на различных площадках (участие в конференциях, Фестивалях успешных образовательных практик и пр.)	Дополнительное обсуждение вопросов с привлечением специалистов, круглые столы. Видеообращение родителей ребенка с РАС к специалистам учреждения.
<b>VI этап -</b>	Совместное обсуждение на будущее (через	

В рамках составленной модели работы мы проводили не только индивидуальные занятия, но и занятия в мини - группе, постепенно со второй половины учебного года переходя к включению ребенка в общение и взаимодействие с другими детьми. Такое включение происходило ненавязчиво через участие семьи ребенка в реализуемых в группе и ДООУ проектах «Коллекция увлечений», «Добрые мультфильмы маминого детства», «Прочитал книгу – передай другому». Таким образом, мы подходили к реализации общей цели работы специалистов сопровождения ребенка с РАС – максимально возможной степени его интеграции в коллектив сверстников и коррекционно-образовательный процесс. Для нас процесс инклюзии подразумевал не только готовность принять ребенка с РАС в ДООУ для детей с ТНР, создав организационно-педагогические условия, соответствующие его потребностям и реальным возможностям, но и способность самого ребенка к интеграции в данном сообществе дошкольников. А это подразумевало под собой не только принятие им правил внутрисадовского и внутригруппового поведения, но и умение стать активным участником происходящих в группе событий.

При этом перед каждым новым этапом (предварительным этапом, первичным приемом (первой встречей с ребенком), адаптационным этапом, диагностикой в рамках индивидуальных (игровых) сеансов, занятий в мини-группе, занятий в расширенной группе) нами проводился мониторинг динамики развития ребенка. Диагностическое обследование проводилось каждый период и предполагало проведение качественного анализа динамических изменений в развитии ребенка и служило основой в построении коррекционно-образовательного процесса как индивидуальных и мини-групповых занятий, так и занятий в инклюзивной группе. При вводе ребенка с РАС группу сверстников дефектолог выполнял роль тьютора. В это же время ребенок начал присутствовать на фронтальных занятиях у других специалистов, которые участвовали в коррекции тяжелых нарушений речи.

Такой прием включения определил слаженность действий команды специалистов в логопедической группе детского сада, помог осуществить комплексное наблюдение за поведением и реакциями ребенка с РАС, своевременно среагировать на них, откорректировать его индивидуальный маршрут развития. Помимо этого, организованная командная работа послужила мощным фактором развития и повышения эффективности инклюзивного процесса, так как для ребенка с РАС, имеющим дополнительно тяжелые нарушения речи, важно было не только освоение социально-коммуникативных навыков, навыков взаимодействия со взрослыми и сверстниками, но и освоение основных речевых навыков (коррекция тяжелых нарушений речи), навыков самообслуживания, навыка произвольной регуляции.

По окончании учебного года, специалисты учреждения, работающие в инклюзивной группе, организовали «круглый стол» для родителей воспитанников с особыми образовательными потребностями, на котором были представлены наиболее удачные формы взаимодействия с детьми (как со стороны учреждения, так и со стороны семей воспитанников). Одновременно с этим, родители были проинформированы о возможных вариантах образовательных маршрутов для своих детей и были подведены к пониманию того, что в дальнейшем еще предстоит работа, предполагающая построение реалистичного сценария жизни ребенка с РАС.

Список использованной литературы:

1. Блейлер Е. Аутистическое мышление // Хрестоматия по общей психологии. - М.: Изд-во МГУ, 1981. - С.112-125.
2. Богдашина О. Аутизм: определение и диагностика. - Донецк, 1999.
3. Богдашина О. Что такое аутизм? - Горловка, 1995.
4. Гилберг К., Питере Т. Аутизм: Медицинские и педагогические аспекты. – СПб, 2003.

5. Корвякова Н.Ф. Применение пиктограмм в работе с детьми с особыми потребностями // Проблемы патологии развития и распада речевой функции. – СПб, 1999.
6. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи.- М.: «Теревинф», 1997.
7. Печникова Л. С. Материнское отношение к ребенку-аутисту в зависимости от наличия в семье здорового сибса // Социальное и душевное здоровье ребенка и семьи: защита, помощь, возвращение в жизнь: Материалы Рос. науч.-практ. конф., Москва, 22-25 сент. 1998 г. - М., 1998. - С. 73-74.
8. Шипицина Л.М. Детский аутизм. - М.: Дидактика Плюс, 2001.
9. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей: Сборник упражнений для специалистов и родителей. - Минск: Изд-во БелАПДИ, 1997.
10. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – М.: «Теревинф», 2016.