

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ
PEDAGOGICAL EXPERIENCE

**Опыт организации
психолого-педагогического
сопровождения инклюзивного
процесса в детском саду**

А.А. Аделова*,
МБДОУ № 209,
г. Ульяновск, Россия
adelovaa@mail.ru

Е.А. Дыбошина**,
МБДОУ № 209,
г. Ульяновск, Россия
dyboshina-1985@mail.ru

Представлен опыт организации психолого-педагогического сопровождения процесса инклюзии в дошкольном образовательном учреждении. Описаны условия внедрения процесса инклюзии в детском саду. Приведен пример включения дошкольника с РАС в среду сверстников.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, инклюзия, инклюзивная группа, тьютор.

В дошкольном образовательном учреждении № 209 города Ульяновск функционируют 13 групп, из них две группы для детей с РАС. Наличие общеобразовательных групп стало главным условием для внедрения процесса инклюзии в детском саду.

К запуску инклюзивного процесса специалисты сада готовились заранее. Свой

опыт начали с включения старших дошкольников с РАС в группу нормотипичных сверстников. Процесс инклюзии детей с аутизмом в общеобразовательную систему, конечно же, отличается от включения детей с другими расстройствами и особенностями развития. Такие характерные черты как недоразвитие навыков речи и

Для цитаты:

Аделова А.А., Дыбошина Е.А. Опыт организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса в детском саду // Аутизм и нарушения развития, 2018. Т. 17. № 4 (61). С. 47–51. doi: 10.17759/autdd.2018160407

* Аделова Аниса Абдулловна, педагог-психолог МБДОУ № 209, г. Ульяновск, Россия. E-mail: adelovaa@mail.ru

** Дыбошина Елена Александровна, учитель-дефектолог МБДОУ № 209, г. Ульяновск, Россия. E-mail: dyboshina-1985@mail.ru

социального взаимодействия, моторные нарушения, отсутствие баланса в работе сенсорных систем, узкий круг интересов и стереотипии становятся существенной преградой для включения детей с аутизмом, независимо от уровня развития интеллекта или академических способностей.

Однако инклюзия не являлась самоцелью в работе педагогов, а представлялась существенной возможностью для детей расширять личный опыт, получать новую информацию, приобретать функциональные навыки, то есть возможностью личностного развития для дальнейшей жизни в социуме.

Специалисты ставили перед собой задачи по развитию у детей:

- способности реагировать на обращение, адресованное всем детям в группе;
- способности выполнять групповые инструкции;
- социальных навыков и навыков взаимодействия со сверстниками;
- навыков адекватного реагирования на изменения в окружающей среде.

Участники инклюзивного процесса

В инклюзивном процессе участвовали воспитанники подготовительной к школе группы, ее педагоги, другие специалисты детского сада, а также родители детей и из общеобразовательной, и из группы детей с РАС. Инклюзивный процесс носил частичный характер.

Работа по инклюзии детей с аутистическими расстройствами в детском саду проходила в нескольких направлениях. Прежде всего, проводилась подготовка педагогов всего детского сада, подготовка родителей всех детей и подготовка самих детей.

Педагоги использовали методы: беседа (для информирования взрослых и детей (конечно, информация для детей адаптировалась) об особенностях детей с РАС, о цели работы по инклюзии, о методах работы с детьми); сказок, ролевая игра; социальная история; элементы видеомодели-

рования (просмотр видеороликов о детях с ОВЗ, о паралимпийцах).

Многие дети с РАС были включены в инклюзивную группу с нормотипичными детьми, однако опыт педагогов описан на примере одного дошкольника.

У мальчика А. наблюдались характерные для РАС проблемы: однообразие интересов, отсутствие навыков коммуникации и взаимодействия, эхολаличная речь.

Ход работы

На подготовительном этапе основной задачей была подготовка нормотипичных воспитанников к приходу к ним в группу особенного сверстника. Для этого использовался метод социальных историй. Педагоги придумали «Историю про мальчика А., у которого нет друзей». Детям рассказывали, что от того, что у А. никогда не было друзей, он и не играл ни с кем. Поэтому нужно ему помочь: стать для него друзьями и научить играть и общаться. Конечно же, с А. так же проводились подготовительные беседы.

Важным моментом было наличие у А. эхολаличной речи, о которой нужно было предупредить детей. В связи с этим была проведена беседа и игра «Попугайчики», где дети повторяли обращенные к ним фразы. Далее было предложено упражнение «Помоги ответить правильно». Здесь дети упражнялись в вежливом обращении друг к другу, в подсказке правильной фразы, в корректности (чтобы не обидеть собеседника, и чтобы ему хотелось повторить и исправить им сказанное). С детьми подготовительной группы психологом было проведено занятие «Мы — разные и мы вместе», на котором дети посмотрели презентацию о детях с ОВЗ. В ходе обсуждения после просмотра некоторые дети говорили: «у меня сосед по площадке — мальчик на коляске, у него ноги болят... Я ему с мамой иногда придерживаю дверь в подъезде»; «А у меня в деревне мальчик глухонемой, он общается пальцами»; «Я в поликлинике видел девочку слепую». Звучали высказы-

вания детей о том, например, что, несмотря на некоторые свои особенности, эти дети с проблемами здоровья такие же как и они: умные, красивые, интересные, чем-то увлеченные и очень сильные. На такие выводы детей повлиял и просмотр ролика о выступлениях паралимпийцев.

Подготовительная работа была завершена, и вот наступил день, когда А. пришел в инклюзивную группу. Дети готовились к встрече с ним, к знакомству. Однако интерес А. вызвало только помещение группы: он все рассмотрел, словно не замечая детей, обошел все игровые зоны и захотел уйти обратно в свою группу. Конечно же, ни сопровождающий А., ни дети не были готовы к такому знакомству. Пришлось детям объяснить, что поскольку А. никогда не был в другой группе, ему это было прежде всего интересно, а знакомиться вы будете в следующий раз. Следующий приход А. с сопровождающим в инклюзивную группу организовали в конце занятия по рисованию, где А. присоединили вместе с детьми к просмотру их работ. Так постепенно перешли к фазе знакомства: «Я — Данила, я нарисовал позднюю осень»; «Я — Вадим, у меня уже первый снег»; «Смотри, а это наш участок осенью». Рассмотрев рисунки детей, А. попрощался и обещал придти ещё. Так, А. приходил в группу поначалу 2—3 раза в неделю, в основном во вторую половину дня. Процесс инклюзии носил частичный характер. Конечно же, дети подолгу рассматривали А., его манеры, походку, гримасы. И педагоги старались отвлечь их от пристального внимания к гостю.

Постепенно привыкая к ребенку с РАС, дети стали брать на себя роль тьюторов, помогая ему, подсказывая и сопровождая в совместных мероприятиях. Например, во время экскурсии в музей детского сада, при совместных посещениях сенсорной комнаты. Педагоги постоянно применяли метод подсказок. Метод подсказок способствует увеличению скорости приобретения навыков у детей с аутизмом, а также является необходимым компонентом для обучения

навыкам проявления инициативы и обращения к окружающим. Подсказки применяются также и к обычным детям. Подсказки были вербальные, с помощью которых ребенку напоминали, что нужно сделать в той или иной ситуации и как отреагировать. Давались также визуальные подсказки (карточки, символы), которые помогали ребенку понять абстрактные речевые понятия. Постепенно количество подсказок, даваемых А., уменьшалось.

Инклюзивная среда позволяет ребенку с РАС не только приобрести знания, соответствующие общеобразовательной программе, но и преодолеть сложности и проблемы, которые сопровождают его развитие. Важно дать осознать самому ребенку возможность его личностного роста и донести это до сверстников. Поэтому задача сопровождающего взрослого — вовремя заметить и подчеркнуть достоинства ребенка: «Вот он, какой сильный; посмотрите, как он умеет», и т.п. И в работе с А. педагогам удалось это сделать.

Результаты

Спустя три месяца А. был включен в утреннюю зарядку детей и в физкультурные занятия с инклюзивной группой. Конечно же, его физическое развитие и спортивные возможности заметно отличались от умений сверстников. И в первое время выполнение им упражнений вызывало у обычных детей смех. Чтобы исправить ситуацию, с нейротипичными детьми проводились беседы, использовалась публичная похвала («Было видно на зарядке, что ты так хотел посмеяться, но смог себя сдерживать... Ты молодец!»; «А. думает, что вы смеетесь, потому что у вас хорошее настроение, а не над ним»; «Ты поступил, как настоящий друг!»; «У тебя сильная воля, ты можешь себя держать в руках!»). Постепенно дети привыкли к его неуклюжести, перестали смеяться, а мальчик заметно начал стараться, повторяя все за другими.

Параллельно физкультурной деятельности в свободное время продолжались по-

сещения А. группы сверстников. Это было участие в настольных играх, конструировании и сюжетно-ролевых играх, где дети уже назначали А. на ведущие роли, например, продавцом в игре «Магазин».

В конце учебного года в детском саду проходили выпускные балы. Выпускались и дети с РАС, в числе которых был А. В ходе подготовки к выпускному празднику была организована обратная инклюзия, когда дети из инклюзивной группы совместно со всей группой с РАС посещали музыкальные занятия и провели совместный праздник.

Анализируя свой опыт организации процесса инклюзии в детском саду, можно сделать вывод, что инклюзия как возможность получения новой информации, личностного развития и приобретения коммуникативных навыков в дошкольном возрасте чрезвычайно важна и возможна. Необходимо лишь последовательно и планомерно решать поставленные задачи.

По итогам учебного года были получены положительные результаты у ребенка с РАС:

— улучшение способности выполнения групповых инструкций, способности приспособляться к изменениям в окружающей среде и адекватно реагировать на изменения;

— сокращение эхολаличных ответов;

— повышение самооценки.

Важно отметить, что инклюзия дала возможность и обычным детям приобрести бесценный опыт общения с особым сверстником, когда они оказались совсем рядом, смогли его понять и помогать ему. Иногда возникает вопрос, не нарушаем ли мы права нормотипичных детей, привлекая к сотрудничеству с особенными детьми? Основываясь на нашем позитивном опыте, мы с уверенностью можем сказать, что:

— во-первых, обычные дети с большим удовольствием взаимодействуют с группой особенных детей, осознавая свою значимость и необходимость, они испытывают радость и гордость за их успехи;

— во-вторых, в детях воспитывается толерантность к особенным людям, которой в наше время так часто не хватает взрослым. ■■■

Литература

1. Барбера М.Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход: обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами Перевод с англ. Д.Г. Сергеева. Екатеринбург, Рама Паблишинг, 2014. 304 с.
2. Инклюзивное образование в России. ЮНИСЕФ. М., 2011.
3. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. М., 2009.
4. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупов. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006.

Organizational Experience of Psychological and Pedagogical Support of the Inclusive Environment in Kindergarten

A.A. Adelova*,
Pre-school Educational Institution No 209,
Ulyanovsk, Russia
adelovaa@mail.ru

E.A. Dyboshina**,
Pre-school Educational Institution No 209,
Ulyanovsk, Russia
dyboshina-1985@mail.ru

The experience of the organization of psychological and pedagogical support of the inclusive process in a pre-school educational institution is presented. The conditions for the implementation of inclusion in the kindergarten are described. A case of inclusion of a preschooler with ASD in a peer environment is given.

Keywords: autism spectrum disorders, inclusion, inclusive group, tutor.

References

1. Barbera M.L. Detskii autizm i verbal'no-povedencheskii podkhod: obuchenie detei s autizmom i svyazannymi rasstroistvami [The Verbal Behavior Approach: How to Teach Children with Autism and Related Disorders]. Ekaterinburg: Publ. Rama Publishing, 2014. 304 p.
2. Inklyuzivnoe obrazovanie v Rossii. YuNISEF [Inclusive education in Russia. UNICEF]. Moscow, 2011. 88 p.
3. Inklyuzivnoe obrazovanie: pravo, printsipy, praktika [Inclusive education: justice, principles, practice]. Moscow, 2009.
4. Integrirovannoe obuchenie detei s ogranichennymi vozmozhnostyami v obshchestve zdorovykh detei [Integrated education of disabled children in the community of healthy children] / F.L. Ratner, A.Yu. Yusupov. Moscow: Publ. Humanitarian publishing centre VLADOS, 2006.

For citation:

Adelova A.A., Dyboshina E.A. Organizational Experience of Psychological and Pedagogical Support of the Inclusive Environment in Kindergarten. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism & Developmental Disorders (Russia)*. 2018. Vol. 17. No 4 (61). Pp. 47–51. doi: 10.17759/autdd.2018160408

* Adelova Anisa Abdullozina, Educational Psychologist, Municipal Budgetary Pre-School Educational Institution No 209, Ulyanovsk, Russia. E-mail: adelovaa@mail.ru

** Dyboshina Elena Alexandrovna, special education teacher, Municipal Budgetary Pre-School Educational Institution No 209, Ulyanovsk, Russia. E-mail: dyboshina-1985@mail.ru