**Кадровое и предметно-средовое обеспечение процесса сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзии в ДОО**

**(возможные риски и пути их преодоления)**

Тема выступления раскрывается в контексте компонентов инклюзивной образовательной среды.

Первые два компонента, представленные на слайде непосредственно связанны именно с кадровым обеспечением и профессиональным взаимодействием.

Социальный компонент. Речь идет о педагогическом взаимодействии, поскольку первое появление в детском саду детей с РАС застигло нас, педагогов врасплох: с чего начинать, кто за что будет отвечать. Без ответов на эти вопросы произойдет ***стогнация образовательного процесса (в лучшем случае – никакой пользы для ребенка), неудовлетворенность, как со стороны родителей особенных детей, так и со стороны родителей основного контингента и конечно же, в стрессовой ситуации окажутся сами педагоги.***

Пережив это, мы пришли к выводу, что урегулировать такие вопросы и минимизировать риски нам поможет структурированная модель психолого-педагогического сопровождения. Разрабатывая ее, мы опирались на собственный опыт сопровождения детей основного контингента. В связи с накоплением опыта и для оптимизации инклюзивной образовательной деятельности в модель вносились изменения.

Модель эта этапная, начальные этапы проходят все дети. Во взаимодействие включаются все педагоги, по возможности, как можно раньше. Но зачастую ребенку с РАС просто трудно контактировать с большим количеством людей. Основные результаты реализации модели.

Прежде всего, определяется ведущий специалист для осуществления индивидуальной работы с ребенком и координации деятельности всех специалистов ДОУ. Кто может быть ведущим специалистом, на наш взгляд? Ориентация идет на три основных параметра: компетентность, возможность осуществлять индивидуальную работу и предпочтение ребенка (с кем ему комфортно, с кем спокоен, с кем вступает во взаимодействие). На сегодняшний момент роль ведущего специалиста в нашем ДОУ могут на себя брать учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог. У одного ведущего специалиста может быть до трех особенных детей. Но это никак не предполагает единоличную ответственность.

Следующее – разработка и реализация индивидуальной адаптированной образовательной программы. По мере возможности, постепенно ребенок входит в совместную образовательную деятельность, начиная, конечно же, с режимных моментов и заканчивая специально организованной образовательной деятельностью. Это такие занятия, как музыкальные, физическая культура, изобразительная деятельность. В зависимости от возможностей и особенностей ребенка некоторая образовательная деятельность носит индивидуальный характер или в микрогруппах.

Модель психолого-педагогического взаимодействия позволила нам не только избежать или смягчить указанные риски, но и открыла **возможность выявлять на ранних этапах детей с нестандартным поведением и развитием, которые в последующем направляются на ПМПК, где идет постановка (изменение или уточнение) диагноза.**

Реализация социального компонента усугубляет необходимость методического компонента инклюзивного образования. Если этот компонент остается неудовлетворенным, то последствия будут такие, о которых говорилось выше, а именно*,* ***неэффективность образовательной деятельности и неудовлетворенность всех участников образовательных отношений****.* Однако, первый вопрос, который возникает не просто: «Как работать в таких условиях?», а «У кого и где научиться работать в условиях инклюзивного образования детей с РАС?». Первое и самое доступное, к чему прибегли наши педагоги – это самообразование посредством изучения специализированной литературы. Второе – это семинары, конференции, фестивали на территории г. Красноярска, связанные с проблемами людей с РАС и инклюзией в целом, где на первых порах педагоги наши были только слушателями. Третье – это курсы повышения квалификации и обучающие семинары, организуемые различными организациями, начиная от института ПК и заканчивая Международным институтом аутизма. Помимо этого, есть интернет-ресурсы: сообщества родителей и педагогов в социальных сетях, специализированные сайты (например, Федерального ресурсного центра), где можно найти нужную информацию не только для чтения, но и для просмотра.

Самый большой дефицит, с которым столкнулись мы – это отсутствие примеров групповой, инклюзивной практической деятельности. Поэтому система работы в инклюзивном образовательном пространстве, по сути, собиралась нашими педагогами по кусочкам и опытным путем. На сегодняшний момент у нас есть практика, но сопоставить и должным образом оценить ее мы не можем. Однако, это открыло для нас, **Первое, и самое важное – понимание того, что мы все же остаемся педагогами муниципальной дошкольного образования и должны использовать именно свой ресурс. Мы не АВА-терапевты, не нейропсихологии, не поведенческие психологи и не должны заменять таких специалистов.**

**А второе – это, конечно же, опыт, который приобрели педагоги, повысив свою профессиональную компетенцию.** Мы достаточно часто открываемся для коллег, и **трансляция своего же опыта помогает нам сделать его достоянием не какого-то отдельного специалиста, а включить в систему работы всего учреждения, понятной и доступной для всех наших педагогов.**

И наконец третий компонент инклюзивной образовательной среды – предметно-пространственный. А надо ли менять предметно-пространственную среду в условиях инклюзии? ***Ведь это непонятно и предположительно дорого.***

С появлением детей с РАС мы не кинулись кардинально менять среду отчасти и по той причине, что среда соответствует требованиям ФГОС ДО и, по сути, отвечает потребностям любого ребенка дошкольного возраста. Единственное, с чего мы сразу начали – это индивидуальный подбор образовательных средств для каждого особенного ребенка, т.е. приходилось дополнять предметно-пространственную среду играми и пособиями, которые ребенку интересны и доступны. Очень часто это были средства с выраженным сенсо-моторным компонентом, для детей помладше: всем известные пирамидки, бирюльки, сортеры, вкладыши. Вообще все образовательные средства, при использовании которых задействованы сенсорные анализаторы, особенно тактильные, оказались весьма кстати. Это материалы Монтессори, Фребеля, набор психолога Пертра, прозрачный мольберт, песочные столы, различные виды конструкторов, оборудование сенсорной комнаты (использовать дозированно и избирательно).

При организации самого пространства, в отдельных случаях приходится идти на компромиссы между обеспечением доступности и безопасности.

В какой-то момент мы поняли, что детям с РАС необходимы и специальные средства сенсорной интеграции. В частности, у нас появилась продукция совы Няньки для сенсорной интеграции: утяжеленное одеяло, шарики совы, чулки совы, яйцо совы. Эти вещи оказались настолько эффективны и по отношению к остальным детям, что в последующем педагоги сами начали дублировать и докупать некоторые из них. Средства мы брали от участия в конкурсах, грантах и пожертвований родителей, которые шли на это по той причине, что педагоги стали демонстрировать образовательные средства в реальной деятельности с деть (причем, как с детьми с РАС, так и с остальными), т.е. мы показывали эффективность и интересное использование таких средств. **Таким образом инклюзия для нас расширила возможности вариативности использования образовательной среды.**

Мы в своей деятельности не претендуем на однозначную правильность построения инклюзивной образовательной среды, поскольку в процессе работы сами же и вносим корректировки и изменения в связи с пережитым опытом и всегда открыты для других образовательных организаций, занимающихся инклюзией.