

Инклюзия и проблемы поведения

Т. П. Медведева, специальный педагог
Центра ранней помощи «Даунсайд Ап»

Комплексный подход к проблемам поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном детском саду



Важными принципами инклюзивного образования являются вариативность в организации процессов обучения и воспитания, учет индивидуальных особенностей развития ребенка и междисциплинарный подход. Проблемы поведения детей с ОВЗ часто являются следствием особенностей их развития и требуют внимания не только психологов, но и всех педагогов, работающих с ними. Выявление и устранение причин проблемного поведения способствует общему развитию ребенка, лучшему контакту с ним и позволяет находить подходы к включению ребенка в инклюзивный процесс.

С особенностями поведения ребенка сталкиваются все, кто с ним работает. Поведение – это то, с чем ребенок приходит в детский сад, переходит из группы в кабинет специалиста и уходит домой, к родителям.

О поведении ребенка мы часто говорим «хорошо себя ведет» или «плохо себя ведет», косвенно подразумевая при этом, что поведение – это его осознанный выбор, что он действительно ХОЧЕТ вести себя так или иначе. Строго говоря, это неверно и для обычных детей, потому что способность одновременно оценивать ситуацию, поставленную задачу, а также собственные интересы и выработать на основе этого гибкую стратегию поведения постепенно формируется у них только к школьному возрасту.

То, как ведут себя маленькие дети, в основном определяется их потребностями, индивидуальными особенностями и привычными способами реагирования. У детей с ОВЗ все три эти компонента могут быть достаточно специфическими, составляя в совокупности картину поведения, требующую особого внимания. Для того чтобы найти источники такого поведения и выработать подходы к его изменению, необходимо обращать внимание на особенности развития ребенка в различных сферах.

Приведем пример, поясняющий эту мысль: ребенок с синдромом Дауна, заходя в группу, часто обнимает какого-нибудь ребенка слишком крепко, иногда так, что они оба падают.

Давайте обсудим, какие особенности развития в различных сферах могут лежать в основе такого поведения.

Сенсорная сфера. У ребенка есть потребность получать телесные ощущения в сильных объятиях; возможно, у него нарушена глубокая чувствительность, присутствует сенсорный дефицит.

Моторная сфера. Можно предположить моторную неловкость, плохую проприоцепцию (способность определять положение своего тела в пространстве), плохое чувство равновесия, маленький двигательный арсенал: движения не очень разнообразны и не очень точны.

Речь и коммуникация. Уровень их развития может быть разным, но, скорее всего, у ребенка есть трудности с использованием речи в коммуникации. Потребность в коммуникации реализуется им очень простыми средствами – взаимодействием с окружающими на телесном уровне.

Познавательная деятельность. Вероятно, уровень сформированности целеполагания и планирования действия не позволяет ребенку построить цепочку больше чем из одного шага и оценить его последствия.

Игровая деятельность. Скорее всего, она представлена неспецифическими или специфическими манипуляциями с предметами, без развития сюжета, а другой ребенок используется в игре как объект.

Родители часто поддерживают такой способ действий, интерпретируя его как любовь к людям, открытость и доброту.

Попытка просто запретить нежелательное поведение – это попытка запретить все перечисленные выше особенности и потребности. И хотя запрет может привести к изменению какого-то конкретного поведенческого стереотипа, нет сомнений, что все эти особенности будут проявляться вновь и вновь, принимая разные формы.

Для того чтобы работа, направленная на изменение поведения ребенка, была эффективной, важно понимать особенности его развития в разных областях. Остановимся на каждой из них подробнее.

Сенсорная сфера

Сенсорный дефицит обычно мало учитывается, хотя достаточно распространен и оказывает существенное влияние на поведение и обучение ребенка. Сенсорный дефицит может быть связан с недостаточным количеством стимулов, нарушением восприятия, а также нарушением анализа и оценки стимулов.

Недостаточное количество стимулов получают дети, с которыми обращаются особенно бережно. Например, дети с эпилепсией или с пороком сердца; дети с нарушениями моторного развития, которые ограничены в своей активности и сначала долго лежат, а потом тоже часто не имеют возможности ползать по ковру и активно осваивать окружающее пространство и предметную среду; дети, живущие в учреждениях, где их активность ограничена искусственно.

Нарушение восприятия может быть связано, например, со снижением зрения, слуха, а также глубокой чувствительности, как часто бывает у детей с синдромом Дауна. Нарушение глубокой чувствительности может сопровождаться повышенной поверхностной чувствительностью. При этом легкие прикосновения активно не нравятся ребенку, а более интенсивные он плохо дифференцирует. Например, если во время игры взрослый ловит ребенка за ногу и крепко держит, ребенок часто пытается продолжать заниматься своим делом, не замечая этого. Если взрослый не отпускает его или начинает тянуть в сторону, ребенок демонстрирует беспокойство, пытается передвинуться всем корпусом, но не смотрит ни на свою ногу, ни на человека, который его держит.

Сенсорный дефицит приводит к тому, что ребенок, нуждающийся в стимулах, начинает искать их сам, используя доступные ему способы. Ребенок, который трет батарею, часами играет с водой, стучит всеми игрушками, которые попали к нему в руки, стимулирует чувствительные зоны (рот или половые органы), безусловно, испытывает сенсорный дефицит.

Эта потребность может быть так велика, что не дает ему сосредоточиться на какой-то другой деятельности. Это состояние как голод, который не мешает рассматривать карточки, но делает это занятие совершенно не интересным.

Работу по преодолению сенсорного дефицита нельзя поручить какому-то одному специалисту. Часто предлагаемый в таких случаях массаж не улучшает ситуацию, потому что во время массажа ребенок не должен дифференцировать и оценивать стимулы и как-то реагировать на них, он должен тихо лежать, то есть учиться игнорировать воздействие.

К сенсорному наполнению жизни ребенка должны стремиться все, кто с ним живет и работает. Важно использовать сенсорный материал во время всех занятий, заменить, где возможно, карточки предметами, более привлекательными для ребенка, и играть с ними, например, на логопедических занятиях, или сортировать шишки и каштаны, пересчитывать камушки и т. д. Там, где карточки необходимы, можно сделать их фактурными – например, шершавые буквы из наждачной бумаги или гофрированного картона. Полезны игры,

связанные с телесной стимуляцией («Догоню и съем!», дружеская борьба и т. д.), круговые фольклорные игры, рисование пальчиковыми красками, а также расширение практической деятельности ребенка, которая позволила бы ему ощутить окружающий мир. Например, если ребенок порежет банан, а затем помоеет свой пластиковый ножик, то он успеет перемазаться в банане, ощутить шершавость и мягкость разных сторон губки, температуру воды, мыльную пену, зубчики на ноже и т. д.

Моторная сфера

Моторное развитие также оказывает влияние на все виды деятельности ребенка.

Различные двигательные нарушения предполагают специфические программы реабилитации, как, например, для детей с ДЦП. У многих детей двигательные нарушения не такие грубые, но, тем не менее, они оказываются важными для развития и поведения ребенка.

Например, если у ребенка снижен мышечный тонус, плохо развита крупная моторика, то во время занятий за столом ему приходится тратить много сил просто на то, чтобы сидеть на стуле. Это мешает ему сосредоточиться на тех заданиях, которые ему предлагают, и может создаваться впечатление, что они ему не интересны. Иногда в таких случаях использование стульчика с боковыми поручнями позволяет заметно улучшить академические успехи ребенка. Это не значит, что не надо заниматься развитием крупной моторики, просто не всегда можно решать несколько задач одновременно. Мелкая моторика и способность удерживать артикуляционные позы формируются на базе крупной, поэтому у такого ребенка они тоже будут отставать.

Мы часто можем заметить у детей с ОВЗ, что, хотя ребенок вроде бы проходит этапы двигательного развития и научился ходить, он использует типичные для более раннего возраста двигательные паттерны. Например, надевает кольцо на пирамиду двумя руками симметричным движением или использует одну руку, забывая про вторую. Двуручная деятельность, необходимая и в быту, и на занятиях, когда приходится одновременно совершать двумя руками разные движения (придерживать бумагу при рисовании, отжимать тряпку, нанизывать бусы на шнурок, замечать мусор на совок, помогать себе хлебом во время еды и т. д.), оказывается для такого ребенка достаточно сложной, поэтому он ее избегает. В этом случае были бы полезны занятия с нейропсихологом, но не всегда есть возможность их организовать. Можно стараться расширять двигательный арсенал ребенка, привлекая его к разнообразной деятельности и помогая действовать правильно.

Сниженная проприоцепция (способность определять положение своего тела в пространстве) и недостаточно развитое чувство равновесия также могут влиять на поведение ребенка. Он может отказываться от подвижных игр, предпочитая «тихие», в которых можно сохранять стабильную позу. Если же ребенок соглашается на подвижную игру, его участие в ней имеет свои особенности. Например, если предложить ему ловить мыльные пузыри или воздушный шарик, стоя не на полу, а на мягком мате, то можно заметить, что ему трудно разделить внимание между контролем за собственными движениями и равновесием и необходимостью следить за летящими пузырями или шариком. Контроль за своими движе-

ниями поглощает все внимание ребенка, и он плохо замечает то, что происходит вокруг. К сожалению, это проявляется не только в специально организованной игре, но и в повседневной жизни, в ситуациях, где от него требуется разделение внимания. Например, родители часто жалуются, что, когда ребенок бежит, он ничего не слышит и им приходится останавливать его, чтобы он обратил внимание на то, что ему говорят.



Игры с использованием сложной поверхности, препятствиями, перелезанием и подлезанием развивают равновесие, согласованность движений, а также внимание ребенка и его способность лучше ориентироваться в окружающем.

Отдельные специфические нарушения, такие как нарушение поворота руки в запястье, характерное для детей с синдромом Дауна, могут быть не очень заметными. Но такой ребенок может, например, отказываться от супа, потому что ему трудно есть его ложкой, не проливая. Правильно держать карандаш у него тоже не получается, и когда он пытается писать, то отрывает локоть от стола и пытается действовать всей рукой, а не кистью руки, что не дает ему возможности совершать точные движения, необходимые при письме и рисовании. Внимание к этой особенности и соответствующая тренировка помогают преодолеть эти проблемы.

Речь и коммуникация

Влияние уровня развития речи на жизнь и поведение ребенка не вызывает сомнений. Основой развития речи является коммуникация. Мы можем заподозрить у ребенка проблемы коммуникации, если он в основном играет сам, во время занятия смотрит на предметы и не поднимает глаз, когда ему что-то говорят. Такие дети очень «самостоятельные» и не обращаются за помощью, когда им что-то нужно. Они часто не говорят вообще. Бывают случаи, когда ребенок не использует свой небольшой словарный запас для общения, хотя на специальном занятии может повторять отдельные слова или произносить их по просьбе. Выстраивание коммуникации с такими детьми базируется на том, что вызывает у них интерес. Часто это очень простые, телесно-ориентированные игры, нацеленные на то, чтобы ребенок замечал взрослого и обращался к нему. Качество речи при этом имеет второстепенное значение, основное внимание уделяется контакту.

Дети с ОВЗ с хорошей коммуникацией часто тоже говорят мало. Ребенок может использовать небольшое количество универсальных слов или звуков, например говорить «Э-э-э-э», дополняя это универсальное слово указательным жестом, и окружающим действительно понятно все, что он хочет. Чтобы ребенок заговорил, родители пытаются учить его буквам, ставят изолированные звуки или ожидают эффекта от логопедического массажа. Однако обычно это не приводит к расширению его активного словаря. Если потребности ребенка обеспечиваются благодаря той ситуативно понятной речи, которой он уже владеет, то у него нет необходимости говорить что-то еще. Представляется важным, чтобы окружающие создавали ситуации, в которых такой речи было бы недостаточно, пытались расспрашивать ребенка, уточняли, что он хочет, помогали ему как-то дифференцировать обозначения разных слов. Пока ребенок не может сам ответить на уточняющие вопросы, можно давать ему доступные образцы ответов, используя простые, укороченные или «детские» слова, подкрепленные жестами.

Например, ребенок приводит взрослого к стеллажу с игрушками и показывает на машинку. Можно спросить его, что он хочет – машинку («би-би», жест – вращение руля) или куклу («ляля», «А-а-а», жест – качивание). Если ребенок в ответ не может повторить «би-би» или сделать жест, можно еще раз повторить: «Би-би» – и помочь ему сделать соответствующий жест, действуя его руками. Даже если ребенок сначала будет использовать очень простые обозначения для различных предметов и действий, это позволит ему участвовать в диалоге и станет основой для использования речи в коммуникации и дальнейшего расширения словарного запаса.

Понимание детьми речи тоже часто вызывает вопросы. Речь – не очень яркий стимул, и часто ребенок не особенно обращает на нее внимание, он просто «пропускает мимо

ушей», когда ему что-то говорят. Слух у него при этом в порядке. Если ребенок не обращает внимания на речь, то накопление словаря сильно задерживается. Из-за того, что в повседневной жизни он ориентируется на привычные ритуалы, на какие-то предметы, которые он видит, или подражает другим детям, а на индивидуальном занятии, когда его внимание специально привлекают, понимает отдельные слова, создается иллюзия, что он «все понимает». При работе с таким ребенком необходимо добиваться того, чтобы он смотрел на говорящего, говорить коротко и четко, использовать бытовые жесты для подкрепления речи и облегчения ее распознавания. Важно контролировать понимание речи, прося ребенка показывать или делать то, о чем с ним говорили. Если он не делает этого сам, следует делать это вместе с ним, чтобы помочь ребенку связать ваши слова с реальными действиями или предметами.

Познавательная деятельность

Развитие познавательной деятельности в дошкольном возрасте основано на практической деятельности ребенка. Знакомство с геометрическими фигурами, размером, цветом или умение считать призвано только уточнить и расширить эту деятельность. На поведение ребенка в первую очередь оказывают влияние более общие характеристики развития познавательной деятельности.

Обычно к трем годам дети могут следовать инструкции. Под инструкцией в данном случае имеется в виду не только словесная инструкция, но и показ или совмещенное действие, которое ребенок затем повторяет, то есть способность действовать не только по своей собственной программе, но и решать те задачи, которые мы перед ним ставим, например строить башню из кубиков, собирать пирамидку или принести бабушке тапочки. Дидактические занятия с ребенком во многом опираются на его готовность выполнять задания, соответствующие его уровню развития, по нашей инструкции, адаптированной к его уровню понимания.

С ребенком, который пока не может действовать по инструкции, нам приходится опираться на его собственный интерес, привлекая его внимание или следуя за ним и постепенно расширяя его опыт. Например, если ребенку нравится музыкальная игрушка, то можно передвигать ее по комнате, чтобы ребенок двигался за ней, преодолевая препятствия, или прятать ее так, чтобы он мог ее найти. Можно также предложить игры, в которые обычно играют с детьми заметно более младшего возраста: «Ладушки», «Ехали детки», «Ку-ку» и т. д. Одновременно с этим важно формировать у него простые бытовые навыки (еда ложкой, элементы одевания и т. д.) за счет многократных повторений, с постепенным уменьшением помощи.

Когда мы обращаемся к ребенку, часто оказывается, что его внимание трудно привлечь, даже если он хорошо понимает обращенную речь. Для того чтобы привлечь внимание к речи, приходится использовать другие, более яркие стимулы: громкие звуки, прикосновения, показ игрушки и т. д., и только после этого ребенок начинает обращать внимание сначала на нас, а затем на то, что мы ему говорим.

Другой проблемой является способность ребенка распределять свое внимание. Некоторые дети долго сидят с одной игрушкой, не обращая внимания на то, что происходит вокруг; другие, наоборот, берут игрушку, рассматривают ее, тут

же видят что-то еще, бросают эту игрушку и бегут к следующей. И те и другие дети, скорее всего, испытывают одинаковые трудности: они плохо распределяют внимание между тем, что делают, и тем, что происходит вокруг, и это определяет их поведение. Плохое распределение внимания становится особенно заметным на фронтальных занятиях, когда ребенок, начав делать задание, перестает обращать внимание на педагога и «не берет» фронтальную инструкцию.

Если ребенок присутствует на занятии без сопровождения, педагог может пересадить его поближе к себе, сделать общую инструкцию более яркой, привлечь внимание дополнительными обращениями, предложить ему посмотреть, как делает задание ребенок, который сидит рядом, или спросить, что сейчас делает тот ребенок, который залез под парту, и т. д. Если есть тьютор, важно, чтобы он не только подсказывал ребенку, что тот должен делать, но и помогал ему обратить внимание на то, что говорит педагог и что делают другие дети, а затем вновь вернуться к выполнению задания. Качество выполнения заданий при таком подходе может ухудшиться, но включенность ребенка в общий процесс и способность ориентироваться в нем в дальнейшем, возможно, окажутся важнее и для развития его учебных навыков, и для организации собственной деятельности в целом.

То, как ребенок планирует свои действия, во многом определяет его поведение. Целеполагание и планирование действий часто зависит от того, каким количеством понятий ребенок может оперировать одновременно, держа в голове представление о цели, о тех последовательных шагах, которые к ней ведут, а кроме того, учитывая изменяющиеся условия. Например, чтобы поиграть в парикмахерскую, ребенку надо найти среди игрушек расческу, фен, тазик и шампунь, а еще принести куклу из шкафа. И пока он ищет фен, ему важно не забыть, куда он положил расческу, а также помнить про тазик и шампунь. Если куклы не оказалось на месте, надо узнать, куда ее положили, и при этом не забыть, что все это было затеяно ради игры в парикмахерскую. Для многих детей с ОВЗ такой план действий оказывается слишком длинным, некоторые из них способны удерживать лишь одно действие или один шаг в планировании. И несмотря на то, что в дидактических занятиях, где структуру во многом задает педагог, они демонстрируют достаточное количество умений и навыков, их собственная деятельность часто оказывается довольно примитивной.

Это важно и в бытовых ситуациях, и в организации собственной игры, и при обучении. Дети, которые не могут выстроить цепочку из нескольких последовательных шагов, заменяют гибкую стратегию поведения формированием паттернов, превращая привычные, повторяющиеся действия в ритуалы. При этом ребенок воспроизводит всю последовательность действий как единый комплекс и не может разделить его на отдельные части, которые можно было бы гибко использовать в зависимости от разных обстоятельств. В такие ритуалы превращаются укладывание спать, утренние процедуры, дорога в садик, некоторые игры и занятия и многое другое. В новых ситуациях или при попытке что-то изменить в привычных действиях ребенок оказывается дезориентированным и начинает протестовать. Про таких детей говорят, что они «долго привыкают». Им нужно много времени, чтобы выстроить правильную последовательность действий в новых условиях. А это умение важно при поступлении в детский



сад, при смене помещения или воспитателя и т. п. Даже когда им предлагают новые задания с использованием старого материала, они склонны действовать привычным для них образом. В то же время опора на привычные условия и ритуалы помогает им правильно действовать в повседневной жизни.

Способность планировать и выполнять ряд последовательных действий также важна в учебной деятельности. Например, при чтении ребенок должен помнить первый слог, по-

ка читает второй, а затем соединить их в целое слово, а при письме, пока он выводит одну букву, не забыть о том слове, которое он пишет, вычленив из него следующую букву и написать ее и т. д. Кроме этого, ставить цель и планировать действия важно в собственной игре.

Игровая деятельность

Игра связана с когнитивным развитием и с тем, насколько доступна для ребенка повседневная бытовая деятельность. Формированию игры предшествует освоение деятельности с предметами, понимание их назначения и способов использования. Ограничения в повседневной деятельности, связанные с плохим пониманием инструкций, моторной неловкостью и т. п., а также нацеленность родителей на «академические» занятия приводят к тому, что дети надолго задерживаются на уровне манипуляций с предметами. Обычные дети, которых тоже не всегда допускают на кухню «помогать» маме, тем не менее, быстро схватывают, что и зачем делают взрослые. Детям с интеллектуальными нарушениями, например с синдромом Дауна, в бытовой деятельности нужно обучение с многократным повторением, такое же, как и в других областях. Важно привлекать ребенка к накрыванию на стол, уборке, готовке, стирке и другим бытовым делам, давая ему посильные поручения и показывая, как их выполнять.

К сожалению, многие дети не переносят в игру даже усвоенные действия, и этому их тоже нужно научить. Например, поел сам – покорми мишку, причесался – причеши куклу.

Когнитивное развитие также оказывает большое влияние на сюжетную игру. Развитие сюжета требует от ребенка самостоятельного целеполагания и планирования действий, т. е. ограничено тем количеством шагов, которые он может запланировать и последовательно выполнить, не забывая о цели и не теряя сюжетной линии. Если эта цепочка состоит всего из одного шага, то ребенок демонстрирует отдельные игровые действия, но не может сам развернуть сюжет, состоящий из нескольких последовательных действий. И мы видим детей, которые накрывают на стол, но никого затем не кормят или, наоборот, долго кормят куклу, но не дают ей попить.

Для такого ребенка игра других детей часто включает слишком много сюжетных подробностей или сменяющихся действий и может оказаться слишком сложной. Кроме того, обычные дети часто сворачивают сюжет, говоря, что это будет «понарошку», и тогда ребенок лишается наглядной опоры, игра становится не очень понятной или слишком «быстрой», чтобы участвовать в ней на равных.

Например, в игре нужно пойти в магазин, выбрать покупку, найти денежки или показать, как платишь «понарошку», положить покупки в сумочку и отнести домой. К тому моменту, когда ребенок понял, как играли в магазин, и нашел себе сумочку, другие дети уже варят из купленных продуктов суп. Участие взрослого в организации игры помогает такому ребенку включиться в нее и переходить от одного сюжетного действия к другому, а другим детям – принять его в игру. Например, если взрослый в этот момент говорит: «Ой, а вы соль забыли купить, сейчас мы с Машей за ней сходим, где продавец?», то дополнительное повторение действия с магазином с участием Маши становится оправданным и включается в общий сюжет. В результате все дети получают позитивный опыт инклюзивного взаимодействия, который могут использовать в дальнейшем.

Бытовые навыки: туалет, еда

Оба этих навыка связаны со способностью оценить свое состояние и свои потребности. Умение пользоваться горшком состоит из двух важных частей: способности понять, что уже пора в туалет, и технических навыков: умения проситься, бежать к горшку, снимать штаны и т. д.

Способность ребенка осознавать, что ему хочется в туалет, может быть затруднена общим снижением чувствительности и наличием памперса, который не дает возможности заметить последствия того смутного дискомфорта, который испытывал ребенок, когда хотел в туалет. Мокрые штаны в этом смысле гораздо лучше помогают понять связь между этим предварительным дискомфортом и собственно мочеиспусканием. Чтобы научиться контролировать себя, ребенок должен ошибиться не один раз.

Технические навыки хорошо вырабатываются при высаживании на горшок. Начинать высаживание нужно как можно раньше. При этом важно выработать какой-то условный сигнал, чтобы ребенок впоследствии мог не только сам найти свой горшок и сесть на него, но и попроситься в тех местах, где у него нет такой возможности, например в гостях, в театре, в автобусе, в спортивном зале или на прогулке в детском саду.

Проблемы с едой очень похожи, но тут есть дополнительный аспект. Мы все знаем, что начинать учить ребенка есть ложкой надо рано. Но мы также знаем, что есть много детей, которые не умеют этого делать к моменту поступления в детский сад. Дело в том, что для того, чтобы есть, не обязательно

испытывать чувство голода. При этом хорошо кормить ребенка для многих родителей практически значит хорошо о нем заботиться, и все изменения в этой области могут восприниматься как предложение «заботиться плохо».

Для того чтобы ребенок научился есть ложкой сам, у него должна быть в этом хоть какая-то заинтересованность. Многие дети не осознают не только своего чувства голода, но и процесса кормления, который родители стараются сделать для них как можно менее заметным. Например, во время еды включают мультики, показывают игрушки и всячески отвлекают ребенка от еды именно для того, чтобы он поел. В таких условиях ребенок лишен возможности научиться есть самостоятельно.

В детском саду у некоторых детей появляется новый шанс, потому что четкая структура организации питания и наличие других детей помогают им осознать этот процесс и принять в нем активное участие. Одновременно с этим нужно помочь родителям оценить и изменить привычные способы кормления ребенка, чтобы в дальнейшем формировать этот навык совместно с ними.

Любая другая бытовая деятельность также должна формироваться целенаправленно и быть как можно более разнообразной. Ребенок должен действительно выполнять действие, а не обозначать его. Например, если ребенок любит вытирать со стола, то надо стремиться к тому, чтобы он вытер весь стол, а не просто повозил тряпочкой в одном месте. Это способствует сенсорному, моторному и когнитивному развитию, а также приобретению полезных навыков.





Специалисты и родители

Взаимодействие с родителями и формирование общей позиции по отношению к развитию ребенка часто вызывает трудности. Одной из причин этих трудностей является то, что специалисты и родители смотрят на ребенка с разных точек зрения. Педагоги в большей степени сталкиваются с проблемами организованной деятельности ребенка. Родители чаще видят ребенка в его свободной деятельности и склонны широко интерпретировать ее осмысленность, степень ориентированности ребенка и сознательность его выбора. Например, некоторые родители жалуются, что их ребенок не хочет говорить, потому что ленится.

Плохой перенос навыков и стратегий поведения у ребенка часто ускользает и от педагогов, и от родителей из-за того, что каждый видит ребенка в своей ситуации и «встречи» не происходит. Например, родителям может казаться, что ребенок хорошо понимает речь, потому что в бытовых ситуациях он действует, опираясь на привычные ритуалы, а логопед видит, что у ребенка бедный пассивный словарь. Или ребенок достаточно успешен в индивидуальных занятиях за столом, когда педагог привлекает его внимание специальным образом, но, играя дома сам, он в основном кидает предметы или стучит ими.

Недостаток у педагогов сведений о том, какие трудности испытывают родители и какие аспекты развития ребенка являются в данный момент для них наиболее ценными, с одной стороны, и глобализация родительских ожиданий, связанных с тем, что делают педагоги, с другой, также мешает сформулировать общие цели.

Например, родители могут надеяться, что занятия с логопедом помогут их ребенку научиться говорить и в результате его поведение изменится и он перестанет скидывать посуду со стола. При этом логопед может не знать ни об этих трудностях, ни об этих ожиданиях.

Приглашение родителей на занятие и обсуждение с ними происходящего, семейного контекста, а также способов выполнения домашних заданий могло бы частично решить эту проблему. К сожалению, часто это бывает трудно организовать, поскольку родители работают, у педагогов не выделено достаточно времени на взаимодействие с ними, а кроме того, часто можно услышать и от педагогов, и от родителей, что «при родителях он нормально заниматься не будет». Эта фраза является диагностичной, потому что если педагог со всеми своими знаниями и опытом не может заниматься с ребенком в присутствии родителей, то вряд ли родители смогут сами заниматься с ребенком и помочь ему использовать полученные знания за стенами кабинета. И тогда именно применимость приобретаемых на занятиях знаний становится основной задачей обучения ребенка и взаимодействия с родителями. Мы надеемся, что занятия с ребенком приведут к системным изменениям, поэтому важно, чтобы они были в большей степени направлены на интеграцию новых знаний, умений и навыков в реальную жизнь ребенка и его семьи, а не на закрепление самих знаний.

* * *

Мы рассмотрели, как особенности развития в разных сферах у ребенка с ОВЗ могут влиять на его поведение, и убедились, что, чем бы мы ни занимались с ребенком, нам необходимо это учитывать. Опора на междисциплинарное взаимодействие, направленное на диагностику особенностей развития ребенка в разных сферах, позволяет выработать общую стратегию работы с ним и с его семьей и делает более успешным включение ребенка в инклюзивную среду, его обучение и воспитание.

