Аносова С.Г.

О необходимости получения знаний по соционике педагогами общего и коррекционного образования в условиях меняющейся школьной среды

Цель статьи обратить внимание специалистов по дефектологии, в первую очередь учителей логопедов, а так же школьных психологов и специалистов центров психолого-педагогической помощи и коррекции, входящих в состав пришкольных МППК на необходимость приобретения знаний по соционике для достижения более комфортного и результативного обучения в программе инклюзивного образования. Статья посвящена проблемам диагностики, в том числе и соционической у детей с ОВЗ.

Информационный мир меняется

В связи с реформой образования меняется информация, которую дают в школах нашим детям. Одним из пунктов реформы является инклюзивное образование, которое активно вступило во многие школы Москвы и регионов.

Во время работы в неустановившейся до конца системе инклюзивного образования я наблюдала случаи, когда такая форма обучения, считающаяся сейчас достаточно хорошей и проработанной, чтобы применять ее к живым людям, не приносила никаких плодов.

В нашей школе в инклюзивную программу включались дети с отклонениями поведения, при наличии логопедических классов, было много учеников, которые подходили для инклюзии.

Изначально, инклюзивное образование создавалось для того, чтобы дети с серьезными нарушениями развития (сенсорной сферы, опорно-двигательного аппарата, речи) могли обучаться в общеобразовательной школе с нормальными детьми, а не с теми, кто имеет точно такое же нарушение развития. Дети с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья), при условии сохранного интеллекта, включались в класс к обычным детям, им предоставлялся индивидуальный маршрут обучения, учитывающий нарушение.

Современный контингент учеников, которым рекомендована инклюзия, в основном составляют дети с ЗПР (задержкой психического развития) или ПЗ (педагогической запущенностью), иногда встречаются и дети с легкой степенью тяжести УО (умственной отсталости). Для таких учеников была создана дополнительная программа «Особый ребенок», туда же были включены дети с психическими расстройствами и девиантным поведением.

В нашей школе проблемный ученический контингент в основном входил в программу «Особый ребенок». Таким детям предоставлялся более строгий индивидуальный двигательный маршрут и маршрут обучения. В образовательный маршрут входили дополнительные занятия с учителем, логопедом, психологом и дефектологом. У большинства детей, соблюдавших свой образовательный маршрут, к концу года наблюдалась значительная положительная динамика, повышение успеваемости, дети, наконец, (в отдельных случаях спустя 4 года обучения) находили себе друзей в классе, реализовывались, социализировались. Но было несколько исключений, которые навели меня на мысли о том, что инклюзивному, да и вообще школьному, образованию не хватает одной значительной детали.

Дефектология хороша своей системой, которая гарантирует положительный результат, при наличии систематических занятий.

В трех из четырнадцати случаев, применения инклюзии, это золотое правило почему-то не сработало.

Случай 1

В первый логопедический класс поступил мальчик В. Изначально, еще на дошкольном обучении он вызывал опасения у педагогов и психологов. В. был неконтактным, тревожным, агрессивным. В первый школьный день забился под парту и провел там весь день, во второй «вычислил жертву», мальчика А. и попытался побить его, после конфликт В. и А. не утихал. На МППК, решавшей судьбу ребенка, специалисты пришли к выводу о том, что у В. имеются как отклонения, связанные с органическими поражениями головного мозга, так и психические травмы на фоне грубого отношения к нему дома.

Психолог проводила с ним и его матерью тренинги, работала с тревожностью, агрессивностью. Логопед в рамках своих занятий занималась речью (В. в семь лет разговаривал на уровне двух лет, когда от него требовался ответ, в обычное время ребенок либо ругался матом, повторяя нецензурные выражения из дома, либо молчал) и преодолением речевого негативизма. Спустя год занятий результат был минимальным: конфликт В. и А. раздулся до того, что В. мешал вести уроки. А. по большей части не реагировал на В. Поведение ребенка стало менее агрессивным по отношению к учителю и одноклассникам, но возрос негатив по отношению к логопеду, требовавшему говорить и писать, а так же к А.

Усталость к концу года довела ребенка до оральной агрессии по отношению к другим, специалистами это было воспринято, как отрицательная динамика. Речь ребенка имела незначительное развитие, письмо к концу первого класса сформировано не было.

Летом ребенок занимался с дефектологом и принимал медикаментозное лечение, посещал санаторий. К началу второго года обучения ребенок был почти не тревожен, задержка развития значительно сократилась, речь улучшилась. В данном случае ребенок прошел ту коррекцию, которая требовалась. Так как мама мальчика А. забрала ребенка из школы, то проблема конфликта была исчерпана. Но В. из инклюзии все равно не исключили, проблема негативизма, сидений под партой и отказов от письменных работ не была решена. Тренинги психолога помогали плохо, но всеми, кто работал с ребенком замечено, что если его оставить одного и какое-то время не обращать внимания, мальчик включается в работу медленно, но с интересом.

С точки зрения соционики такое поведение характерно не только для детей с

негативизмом, но еще и для детей со слабой этикой. Любое эмоциональное воздействие ставило ребенка в тупик, что лишь подтверждает мою версию. Математика, как и всем детям с задержкой развития и нарушением речи, давалась мальчику трудно. Но в отличие от письма (которое тоже вызывало трудности), математика доставляла явное удовольствие. Мальчика-логика, с болезненной этикой водили на тренинги и заставляли работать по слабым функциям. Речевой негативизм в этом случае объяснялся так же просто, мало того, что речевой контакт сам по себе затруднен (речь плохо развита), так еще при помощи речи приходилось строить некоторые связи, иногда выражать свое отношение. Так как словарный запас этических функций был, мягко скажем, специфическим, мальчик предпочитал молчать и замыкаться, так его рано или поздно все равно оставляли в покое.

Что касается конфликта В и А., то в основе его лежали скорее неблагоприятные интертипные отношения, а личная неприязнь была следствием, а не причиной.

В случае с В., на мой взгляд, необходимы были условия, в которых ребенок мог бы чувствовать себя уверенно, проявлять свои сильные стороны, это бы повысило его самооценку и уверенность в себе. В данном случае ребенок лучше бы воспринял язык не как средство общения, а как систему знаков.

Пассивная, щадящая тренировка этики в виде походов в театр, не слишком эмоционально насыщенных игр, просмотр кукольных и рисованных мультфильмов, прослушивание классической музыки, рекомендованной для детей, принесли бы свои плоды. Возможно, ребенку со временем доставила бы удовольствие забота о домашнем животном.

Случай 2

Второклассник Г., в тяжелой семейной ситуации, страдая без внимания родителей, стал проявлять неадекватное поведение. Вдобавок ко всему его успеваемость стала хуже некуда, программа общеобразовательного класса им не усваивалась. По итогам МППК мальчик был переведен в логопедический класс и включен в программу «Особый ребенок». Работа по программе предполагала, как и в первом случае, воздействие психолога, логопеда и учителя. Мальчик посещал все занятия, но даже небольшая наполняемость класса не принесли своих плодов. После изменения семейной ситуации мальчик начал лучше учиться, но эмоционально-волевая сфера ребенка оставалась

такой же слабой.

Г. не мог себя удержать от того, чтобы сделать кому-нибудь из одноклассников неприятно, выкрикнуть первое, что придет в голову, ответить за другого, если знает ответ. Ко всему, в ходе подготовки документов к МППК выяснилось, что у ребенка задержка развития органического генеза и синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Работа психолога по двум этим направлениям привела к положительной динамике. Но двигательная и эмоциональная расторможенность все равно мешала и учителю, вести урок, и самому ребенку воспринимать материал.

На мой взгляд, проблему можно было бы решить, если бы окончательно все успокоилось в семье Г., но над этим мы не властны. С точки зрения специалиста, ошибки на письме, которые допускал Г., были от нарушения концентрации внимания, потому что ребенок во время написания скорее эмоционально переживал то, что пишет, а не думал о правилах. Что интересно, в специальных интонационных диктантах Г. не делал ошибок. Он не мог запомнить, как называется та или иная интонация, но выделял, различал и продуцировал ее безошибочно. Тут наблюдалось влияние реализующей этики эмоций, которая проявлялась без слов на деле, отсюда безошибочное вопроизведение интонаций, но трудности в воспроизведении их названий.

С точки зрения соционики у Г. была сильная творческая этика отношений, по которой его критиковали одноклассники (в классе к нему изначально относились не очень хорошо, как к возмутителю спокойствия). Позже Г. даже начал гордиться своим поведением, а разговоры о том, чтобы он вел себя сдержаннее, ни к чему не приводили.

Мне и классному руководителю удалось более-менее выстроить отношение класса к Г. Дети теперь стали «примером» поведения для него. Со временем Г. начал успокаиваться. Очень хорошо он концентрировался особенно в отсутствии двух одноклассников, с которыми отношения была напряженные (предположительно интертипные отношения заказа / ревизии). Г. не старался показаться перед ними во всей красе и заслужить внимание и признание, он концентрировался на предмете урока.

В данном случае эмоциональная и поведенческая расторможенность были следствием неумения ребенка пользоваться своими сильными функциями, неосознаваемость собственных эмоций и мотивов поступков.

С моей точки зрения, Г. Необходима была бы более эмоциональная подача материала по предметам, вызывающим затруднения (математика, русский язык). Такому ребенку правила проще было бы запоминать в виде стихов, ассоциаций, опорных картинок/образов. Так же предполагаю, что близость его рабочего места к учителю и четкий инструктаж облегчили бы ребенку задачу обучения, как и разрешение иметь перед глазами нужную схему (записи краткого решения задач, или разбора слова).

Случай 3

Мальчик П., ученик четвертого класса. Как и в случае 2 эмоционально и двигательно расторможенный. В классе его не любили, потому что он мешал учителю и одноклассникам. Он привлекал к себе внимание только при помощи шуток, выкриков. Одноклассников не трогал, негативного отношения к себе не понимал. Из ситуации, когда ему делали замечание или пытались наказать за поведение, выкручивался всегда при помощи разговоров, от наказания уходил почти постоянно.

Учитель обратилась с двумя жалобами: ребенок постоянно врет и делает очень много ошибок на письме и при решении задач.

На МППК было установлено, что у П. имеются нарушения пространственного гнозиса, рассеян фокус зрения, имеет синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Демонстративное поведение списали на тяжелую семейную ситуацию.

В индивидуальный образовательный маршрут П. были включены психолог, логопед, занятия с учителем и большое количество подвижных игр. Психолог отмечала, что П. очень трудно справляться со своим телом, управление руками и ногами не вызывает затруднений, но сказать, что у него болит и болит ли, ребенок не мог, даже если плохо себя чувствовал.

«Вранье» П. на деле оказалось фантазиями об отце, которого П. не знал. Осознавая свой статус (в классе у него одного не было папы), он придумал себе очень богатого и крутого папу, на собственные скопленные деньги старался делать любимым учителям

«дорогие», по его мнению, подарки, якобы от отца.

В основном, на мой взгляд, вранье П. ограничивалось лишь тем, что он говорил матери и бабушке, что занятия в школе отменили или просто уходил не в школу, а гулять. Все остальное было либо безобидными фантазиями на тему, что его ждет в будущем, либо уже упомянутыми фантазиями о богатом отце.

П. мгновенно собирался и концентрировался, когда вокруг него все соблюдали дисциплину и не реагировали на его шуточки, либо когда был один на один с учителем. П. сначала «испытывал» учителя на «мягкость», если учитель «испытание» не проходил — беспрекословно подчинялся и пытался делать этому педагогу подарки.

Спустя год коррекции, у ребенка сформировалось понятие о теле и его потребностях, стали лучше письмо, чтение и математика, но эмоциональная расторможенность и фантазии не исчезли. Ни одна морализаторская беседа на ребенка не подействовала.

В данном случае, с точки зрения соционики, следует говорить о хорошо развитой интуиции возможностей и времени, о сильной этике и слабой, но обучаемой эстетической сенсорике и акцептной волевой сенсорике.

Выдумывая что-то о своем богатом отце ребенок делал свой собственный статус выше, поддерживал самого себя, это не раз помогало ему утвердиться и занять свое место в классе после ссор с одноклассниками.

На месте учителя я бы просто приняла меры к тому, чтобы ребенок не пропускал дополнительные, необходимые занятия. То, что это всего лишь фантазии, П. понимал сам. Несколько раз в разговорах со мной он оговаривался, сам того не замечая. Я как-то спросила, понимает ли он что, такого быть не может? Он ответил, что сейчас не может, а может, есть, но не здесь, но это обязательно будет.

За П. закрепилась слава ненадежного ученика, которому ничего нельзя доверять. Психолог попробовала доверить ему организацию поздравления ко дню учителя с

другими учениками. Кто-то разработал план, как все нужно делать, дети собрали материалы, подготовились, П. вроде бы совсем ничего не делал. После оказалось, что он уговаривал каждого и смог уговорить всех работать так, что самому П. осталось только сказать красивую эмоциональную речь, растрогать учителя. К сожалению, больше таких дел П. не доверяли в силу того, что психолог посчитала свою миссию на этом оконченной.

Мне кажется, что на таких небольших праздниках П. мог бы реализоваться наилучшим образом.

На примере этих случаев, мы можем понять, что безвыходных ситуаций не бывает, и некоторые проблемы и трудности детей не от того, что специалист психолог, логопед, дефектолог не достаточно квалифицированы. Иногда проблемы детей мнимые, надуманные педагогами, не умеющими объяснить ту или иную реакцию ребенка, применить проявления детей в конструктивном русле, зачастую педагоги просто не хотят этого делать.

Знания по соционике пригодились бы психологам и дефектологам, чтобы понимать, где начинается патология и заканчиваются личностные и соционические проявления.

В том числе и для специалистов по соционике полезно было бы знать, что не все очень подвижные дети — динамики, не всегда ребенок, не соблюдающий границы закрашивания и штриховки — интуит. Взаимное проникновение соционики и дефектологии лишь уточнит знания обеих наук, облегчит диагностику.

Однако большим вопросом остается, где пролегает граница, между девиантным поведением и проявлениями слабой этики, эмоциональной расторможенностью и творческой этикой эмоций. Вопрос этот на первых порах решат дополнительные исследования анамнеза (медицинских карт) и опыт наблюдений за детьми в практике типирования и коррекции.

В педагогике в последнее время все больше и больше разговоров о том, что необходимо создавать для детей психологический комфорт. Он невозможен без условий наибольшей реализации личности, создания вокруг ребенка атмосферы нужности и ценности его для микросоциума класса и школы. Комфорт образовательного пространства не состоится без учета особенностей информационного метаболизма каждого отдельного ученика, учителя и всего класса.

Школа делает первые шаги: программа Л.Г. Петерсон «Школа 2010» и технология деятельностного метода (ТДМ), которая учит учиться, а не потреблять готовые знания, инклюзивное образование, интегрирующее детей с ОВЗ в общество детей условной нормы. Но ТДМ и инклюзии не хватает одной небольшой детали, обе эти программы не учитывают особенности информационного восприятия и продуцирования ни у нормы, ни тем более у детей с ОВЗ. Соционика вполне готова дать недостающие педагогике и дефектологии знания о человеке, помочь сделать обучение ребенка более комфортным для обеих сторон процесса.

В заключение хотелось бы поблагодарить Татьяну Николаевну Прокофьеву, за помощь в написании статьи, советы, терпение, профессионализм и душевную теплоту.

Список литературы

1. *Ле Шан Эда.* «Если ваш ребенок сводит вас с ума».
2. *Е. Горенко, В. Багульник.* «Путь к своему я» М.: 2009г. - 271с.
3. *В. Гуленко, В. Тыщенко.* «Соционика идет в школу» М.: 2010г. - 280 с.
4. *Т.Н. Прокофьева.* Соционика в построении стратегии успешного взаимодействия: умение разбираться в людях и предсказывать их поведение. – М., 2004.
5. *В. Колягин, Т. Овчинникова* «Психолого-педагогическая диагностика детей и подростков с речевыми нарушениями» М.: 2005г. - 288с.