

Теоретический аспект проблемы межличностных отношений младших школьников с лёгкой интеллектуальной недостаточностью с педагогом и сверстниками*

А. С. Брыкова

В статье проведён теоретический анализ состояния проблемы построения младшими школьниками с лёгкой интеллектуальной недостаточностью межличностных отношений с такими субъектами образовательных отношений, как педагог и нормально развивающиеся сверстники, в классах интегрированного обучения и воспитания. Автором выявлены основные особенности межличностных отношений младших школьников с интеллектуальной недостаточностью с учётом исследований данного вопроса в теории и практике коррекционной педагогики и специальной психологии.

The article presents the theoretical analysis of the problem of mild intellectual disabled primary school age pupils' interpersonal relationships with the teacher and normally developing peers in classes of integrated education and training. The author reveals the main features of interpersonal relationships of intellectual disabled pupils in the theory and practice of correction pedagogy and special psychology.

Ключевые слова: отношение, межличностные отношения, младшие школьники, интеллектуальная недостаточность, педагог, интеграция, субъекты образовательных отношений, класс интегрированного обучения и воспитания.

Keywords: relationship, interpersonal relationships, primary school age pupils, intellectual disability, teacher, integration, the subjects of educational relations, class of integrated education and training.

Отношения индивида бесконечно разнообразны, их формирование происходит в онтогенезе в процессе взаимодействия личности с социальным окружением (А. А. Бодалёв, Л. И. Божович, Л. П. Буюва, А. Ф. Лазурский, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясичев, А. В. Петровский и др.). «Явление отношения имеет громадное значение в становлении человека как индивида, как личности, как субъекта деятельности и как индивидуальности» [1, с. 176]. Межличностные отношения как субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми проявляются «в характере и способах взаимного влияния людей в ходе совместной деятельности и общения» [2, с. 176]. Через межличностные отношения индивид может включиться в систему общественных отношений, следовательно, оптимизация межличностных отношений в условиях реальной малой группы обеспечит успешность социализации в целом.

* Рекомендовано к печати кандидатом педагогических наук, доцентом, заведующим кафедрой основ специальной педагогики и психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка В. А. Шинкаренко.

Современная система образования направлена на более полное по возможности включение всех детей в единую образовательную среду. Интегрированное обучение и воспитание — «организация специального образования, при которой обучение и воспитание лиц с особенностями психофизического развития осуществляются одновременно с лицами, не относящимися к лицам с особенностями психофизического развития» [3, с. 315]. В условиях перехода к интегрированным и инклюзивным формам обучения актуальность приобретают формирование навыков кооперативного взаимодействия и воспитание способности к построению продуктивных межличностных отношений субъектов образовательных отношений, к которым относятся обучающиеся с особенностями психофизического развития (ОПФР), педагогические работники, нормально развивающиеся обучающиеся, законные представители несовершеннолетних обучающихся и др. [3, с. 11]. Однако возникает противоречие между возможностями детей с ОПФР, в том числе детей с интеллектуальными нарушениями, и готовностью общества к их интеграции.

С одной стороны, наличие как интеллектуальной одарённости, так и интеллектуальной недостаточности (умственной отсталости) определяет специфику становления межличностных отношений в малых социальных группах и обществе в целом. Наличие диффузного поражения головного мозга и интеллектуальной недостаточности накладывает отпечаток на отношения личности со средой (О. К. Агавелян, О. А. Бажукова, В. А. Варянен, Т. А. Власова, К. С. Лебединская, Н. Л. Морозова, М. С. Певзнер, В. Г. Петрова, С. Я. Рубинштейн, Ж. И. Шиф и др.). О. К. Агавелян отмечает, что «из-за недостатков эмоционально-волевой сферы и познавательной деятельности недостаточно адекватно происходит приём и переработка информации о человеке» [4, с. 7], а, значит, возникают трудности с построением линии поведения по отношению к нему. Однако «ребёнок с интеллектуальной недостаточностью — это всего лишь ребёнок» [5, с. 338], чьи отношения с миром формируются по общим закономерностям.

С другой стороны, существует избирательность педагогического и межличност-



*Александра Сергеевна Брыкова,
аспирантка кафедры олигофренопедагогики
Белорусского государственного
педагогического университета
имени Максима Танка*

ного взаимодействия в отношении данной категории детей (С. Е. Гайдукевич, Н. Н. Соловьёв, Е. А. Лемех и др.). Представления о людях с ОПФР у здоровых детей, их родителей, учителей учреждений общего среднего образования «очень поверхностны и определяются в большинстве своём отдельными визуальными и эмоциональными впечатлениями» [6, с. 24]. Е. А. Лемех отмечает, что «болевым точкой интегрированного обучения становится состояние микроклимата в ученических коллективах» [7, с. 38].

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме позволяет констатировать, что экспериментальные исследования общения и взаимодействия детей с ОПФР со сверстниками и взрослыми осуществлялись с учётом психологии детей с трудностями обучения (задержкой психического развития) — И. П. Бучкиной, Т. А. Власовой, И. В. Коротенко, Н. Н. Шешуковой и др.; сурдопедагогики — Ю. В. Гайдовой, М. В. Скворцовой, О. А. Чиж и др.; тифлопедагогики и психологии — С. К. Амировой, А. Г. Литвак, Е. П. Синевой, О. С. Хруль и другими.

Изучались различные аспекты проблемы общения и установления взаимоотношений в классах вспомогательной (специальной) школы (О. К. Агавелян, О. А. Бажукова, Б. В. Белявский, Л. И. Даргевичене, Е. Л. Инденбаум, Д. М. Маллаев, Т. С. Никандрова, П. О. Омарова и др.). Среди белорусских исследований в области педагогической перцепции и межличностных отношений в классах общеобразовательной школы следует отметить работы О. В. Белановской, Н. А. Березовина, Я. Л. Коломинского, С. В. Кондратьевой, Л. В. Финькевич и других.

Предприняты попытки изучения особенностей влияния интеллектуальной недостаточности на процесс восприятия другого (Н. С. Щанкина) и самовосприятия (Ч. Б. Кожалиева, Н. Л. Морозова), определения возрастной динамики представлений учащихся вспомогательной школы о себе и одноклассниках (А. И. Гаурилюс).

Термин «межличностные» указывает на взаимную направленность отношений и тесную связь с категориями «взаимодействие», «общение», «познание другого». Мы будем исходить из понимания отношения как внутреннего субъективного состояния индивида, отличного от общения как внешней наблюдаемой деятельности, включающей социально-перцептивный и интерактивный

компоненты. В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша [8] выделяют следующие стадии развития отношений: 1) стадия сближения; 2) стадия близости; 3) стадия дифференциации; 4) стадия отдаления; 5) стадия распада отношений.

Т. А. Репина различает три ведущих критерия отношений: эмоциональный (симпатия, безразличие, неприязнь и их оттенки), оценочный (оценки ребёнка сверстниками) и функциональный (официальные и неофициальные отношения) [9, с. 46]. Подобные критерии (компоненты) отношения выделяет О. А. Дьяченко, называя их когнитивным, чувственно-мотивационным и деятельностным. Каждому критерию соответствует, по Т. А. Репиной, определённая структура: 1) объективные взаимосвязи, возникающие в совместной деятельности и реальном общении (актометрическая структура); 2) избирательные отношения, круг желаемого общения ребёнка со сверстниками (социометрическая структура); 3) взаимные оценки, в которых проявляются особенности межличностной перцепции (перцептивная структура). В связи с этим автор описывает 3 вида отношений: личностные, оценочные и деловые, отмечая феномен взаимосвязи и взаимопроникновения разных видов отношений [9, с. 47] (табл. 1.).

Таблица 1 — Соотношение критериев и типов отношений

№ п/п	Критерий	Функциональный	Эмоциональный	Оценочный
	Типы отношений	1	2	3
1	Типология отношений по Т. А. Репиной	Деловые	Личностные	Оценочные
2	Типология отношений по Н. Н. Обозову	Деловые	Личностные	Отношения сравнения
3	Типология отношений по А. В. Петровскому	Функционально-ролевые	Личностно-смысловые	Эмоционально-оценочные
4	Типология отношений по Я. Л. Коломинскому	Деловые	Личные	—

Для целостного исследования межличностных процессов в классе интегрированного обучения и воспитания нами был разработан теоретический конструкт, включающий два блока: 1) межличностные процессы в группе сверстников; 2) межличностные процессы в диаде «учитель — ученик с ин-

теллектуальной недостаточностью». В каждом блоке на основании модели, предложенной группой учёных под руководством Т. А. Репиной, определены три подструктуры отношений (табл. 2.), которые иначе можно охарактеризовать как эмоциональную, когнитивную и поведенческую.

Таблица 2 — Структурные компоненты отношений в диадах «учитель—ученик» и «ученик—ученик»

Внутригрупповые структуры по Т. А. Репиной	Актометрическая	Социометрическая	Перцептивная
Компонент отношения	Поведенческий	Эмоциональный	Когнитивный
Структура отношений в системе «учитель—ученик»	Интерактивно-коммуникативная подструктура (педагогическое общение и взаимодействие)	Аффективная подструктура (педагогическое отношение)	Перцептивно-гностическая подструктура (педагогические знания и представления о личности обучающегося)
Структура отношений в системе «ученик—ученик»	Актометрическая подструктура (взаимосвязи, возникающие в свободном общении и учебной деятельности)	Социометрическая подструктура (избирательность в личных отношениях)	Перцептивная подструктура (взаимные оценки)

Модель Т. А. Репиной взята за основу по той причине, что она позволяет одновременно рассматривать класс «в единстве основных структур: общения и деятельности, когнитивной и эмоциональной» [9, с. 206], взаимодействие которых усиливается с возрастом. Модель носит комплексный характер, что позволяет изучить как внутригрупповые процессы, так и личностные особенности.

Анализ внутригрупповых феноменов (подструктур), представленных в таблице, позволит рассмотреть класс интегрированного обучения и воспитания с точки зрения различных аспектов, определить их интеракцию и влияние на личность обучающегося с интеллектуальной недостаточностью. До настоящего времени осуществлялось изучение только отдельных феноменов в условиях обучения младших школьников во вспомогательной школе (школе-интернате) либо отдельных сфер взаимодействия. Д. М. Маллаевым, О. П. Омаровой и О. А. Бажуковой рассматривалась актометрическая структура, а именно изучались продолжительность свободного общения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в классе вспомогательной школы, количественный состав объединений, стабильность их состава и т. д. [10, с. 73]. Некоторые аспекты перцептивной (представления о сверстниках с интеллектуальными нарушениями и педагоге) и социометрической (избирательность межличностных отношений) структур нашли отражение в лонгитюдном исследовании

А. И. Гаурилюс. Наиболее изученной как в системе «учитель—ученик», так и в системе «ученик—ученик» нам представляется социометрическая структура. Наряду с этим системные экспериментальные психолого-педагогические исследования межличностных отношений младших школьников с лёгкой интеллектуальной недостаточностью с педагогом и нормально развивающимися обучающимися в условиях класса интегрированного обучения и воспитания нами не обнаружены.

Рассмотрим некоторые особенности построения межличностных отношений младших школьников с интеллектуальной недостаточностью с педагогом и нормально развивающимися сверстниками. В начальной школе изменяется социальная ситуация развития ребёнка, происходит включение младшего школьника с интеллектуальной недостаточностью в иную систему деятельности — учебную, начинает складываться новая, более многогранная, система межличностных отношений, элементами которой являются восприятие и понимание учениками друг друга и учителя [11, с. 78].

Наиболее значимая сфера жизнедеятельности в данном возрастном периоде — «ребёнок—учитель», именно она определяет все остальные сферы взаимоотношений младшего школьника (Ш. А. Амонашвили, Л. И. Божович, В. И. Максаква и др.). В контексте педагогического общения речь идёт о непосредственном активном взаимодействии двух систем — «педагог» и «ре-

бёнок», которые являются «одновременно и независимыми, и зависимыми, взаимопроницаемыми и взаимообособляющимися, изменяющими другие системы и изменяемыми под их влиянием» [12, с. 60].

Учитель воспринимается как эталон поведения, как воплощение социальных требований, через него реализуется система оценочных суждений. Установлена взаимосвязь показателей избирательности педагогического взаимодействия и положения ребёнка в системе межличностных отношений в детской группе. Существует прямая зависимость между воздействиями педагога, носящими отрицательный характер, и статусом ребёнка: «Отрицательное воздействие педагога на детей лучше фиксируется в понимании учащихся и находит своё отражение в распределении детских предпочтений по отношению друг к другу» [13, с. 105]. Младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью имеют низкие показатели по учебным предметам, следовательно, оценка их личности учителем также занижена, что оказывает влияние на социометрический статус учащегося в системе межличностных отношений с нормально развивающимися сверстниками.

Учитель воспринимается как эталон поведения, как воплощение социальных требований, через него реализуется система оценочных суждений. Существует прямая зависимость между воздействиями педагога, носящими отрицательный характер, и статусом ребёнка.

К окончанию обучения в начальной школе обучающиеся с интеллектуальной недостаточностью в оценке своих взаимоотношений передают положительные или отрицательные характеристики взрослых. Эмпирически выявлено влияние представлений родителей и педагогов о знаниях ребёнка о себе на их формирование у последнего. Вследствие этого коррекцию межличностных отношений в системе «учитель—ученик» в младших классах целесообразно начинать с информирования педагогов о психологических и личностных особенностях обучающихся с интеллектуальной недостаточностью, а также измене-

ния представлений и стереотипов учителя. Н. Н. Шешукова указывает на необходимость достаточной квалификации педагогических кадров общеобразовательных школ, обладающих системой знаний и приёмов работы с детьми с ОПФР [14]. Е. Л. Инденбаум доказывает, что эмпатия — важный фактор включения учителя в межличностные отношения с учениками с лёгкими формами интеллектуальной недостаточности, и определяет его готовность к диалогическому взаимодействию [15].

Значительную роль в развитии младшего школьника с лёгкой интеллектуальной недостаточностью играет коллектив (Л. С. Выготский). Чем выше уровень развития группы как коллектива, тем благоприятнее сфера межличностных отношений.

Серьёзной задачей педагога является развитие способности ребёнка взаимодействовать в рамках коллектива. Рациональное сочетание индивидуальных и групповых форм работы, совместное выполнение обязанностей при правильном руководстве учителя являются способами расширения контактов и формирования сотрудничества и делового общения в группе [16, с. 312].

Младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью более 50 % времени проводят в контактах со сверстниками [10], но не способны выстраивать устойчивые межличностные отношения и часто меняют группы общения. Для них характерно преобладание отношений в диадах и триадах, изолированных учеников среди них в 2—3 раза больше, чем в группах нормально развивающихся детей.

Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью сами редко выступают инициаторами общения, установление контакта стоит им значительных усилий. Они испытывают трудности при определении своего места в коллективе. В условиях организованного взаимодействия они не могут подобрать правильные слова для обозначения действий, предпочитая невербальные средства общения (указательные жесты, улыбку) или короткие реплики-указания [17, с. 141]. В игровых и учебных ситуациях младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью выбирают стратегию «рядом», а не «вместе», часто выступают исполнителями замысла сверстника. По этой причине при

возможности выбора партнёра по взаимодействию младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью распределяются в пары с нормально развивающимися сверстниками по остаточному принципу.

Социометрический статус обучающихся с интеллектуальной недостаточностью в классах интегрированного обучения и воспитания характеризуется как «изолированные» и «пренебрегаемые». В интегрированных классах не обнаружено обучающихся с интеллектуальной недостаточностью, занимающих положение «звёзд». Среди обучающихся статусных групп «пренебрегаемые» и «предпочитаемые» взаимные выборы отмечены в 88 %, что свидетельствует об осознанности выборов и взаимной избирательности отношений. Однако анализ взаимности выборов обнаружил следующую тенденцию: 20 из 23 взаимных выборов относятся к выбору учащимися с интеллектуальной недостаточностью сверстников с

ОПФР. Таким образом, можно говорить об изоляции младших школьников с интеллектуальной недостаточностью внутри класса интегрированного обучения и воспитания и микрогрупповой дифференциации «в рамках нарушения психофизического развития».

Выбор нормально развивающимися сверстниками одноклассников с интеллектуальной недостаточностью обусловлен ситуативными факторами («живём рядом», «вместе сидим»). По аналогии с обучающимися, имеющими трудности в обучении, младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью «не интересны в общении для сверстников» [14, с. 9] с нормальным развитием. Нормально развивающиеся младшие школьники мало знакомы с личностными особенностями сверстников с интеллектуальными нарушениями, недостаточно включены в совместно выполняемую деятельность, что негативно сказывается на межличностных отношениях.

Нарушение значимой для личности системы отношений, дисгармония отношений, индикаторами которой выступают их напряжённость, конфликтность, агрессивность, а также отчуждённость между субъектами отношений, могут приводить к неврозам. При этом перестройка межличностных отношений является сложной задачей, требующей личностной перестройки всех участников взаимодействия. Вышеописанные особенности построения межличностных отношений в диадах «ученик—ученик», «учитель—ученик» свидетельствуют о системном характере проблемы, требующей своевременной психолого-педагогической диагностики, социально-педагогического вмешательства и комплексной психологической коррекции с целью оптимизации межличностных отношений и гармонизации личности младшего школьника с интеллектуальной недостаточностью. В связи с этим в коррекционно-развивающую работу должны быть включены четыре звена: педагог, младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью, их нормально развивающиеся сверстники и сфера взаимодействия всех субъектов образовательных отношений.

Список цитированных источников

1. Бодалёв, А. А. Психология общения : избр. психол. труды / А. А. Бодалёв. — М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2002. — 320 с.
2. Коломинский, Я. Л. Основные проблемы психологии межличностного педагогического взаимодействия / Я. Л. Коломинский, О. В. Белановская // Наука и образование (Украина). — 2008. — № 3. — С. 9—13.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании: с изм. и доп. по состоянию на 12 марта 2012 г. — Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2012. — 400 с.
4. Агавелян, О. К. Общение детей с нарушениями умственного развития : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.10 / О. К. Агавелян. — М., 1989. — 34 с.
5. Robinson, N. M. The Mentally Retarded Child / N. M. Robinson, H. B. Robinson. — New York : McGraw-hill book company, 1976. — 566 p.
6. Гайдукевич, С. Е. Современные акценты в восприятии ребёнка с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения и воспитания / С. Е. Гайдукевич // Народная асвета. — 2013. — № 1. — С. 24—27.

7. Лемех, Е. А. Психологическое сопровождение детей с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования / Е. А. Лемех // Вестник МГИРО. — 2014. — № 2 (17). — С. 36—40.
8. Куницына, В. Н. Межличностное общение : учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. — СПб. : Питер, 2001. — 544 с.
9. Репина, Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада / Т. А. Репина. — М. : Педагогика, 1988. — 232 с.
10. Маллаев, Д. М. Психология общения и поведения умственно отсталого школьника / Д. М. Маллаев, О. П. Омарова, О. А. Бажукова. — СПб. : Речь, 2009. — 160 с.
11. Беляев, С. А. Психодиагностика : учеб.-метод. комплекс / С. А. Беляев, Т. Л. Рыжковская, С. В. Старовойтова. — Минск : Минский институт управления, 2010. — 196 с.
12. Исмагилова, А. Г. Проявление разных форм активности педагога в стиле общения / А. Г. Исмагилова // Вестник Пермского университета. — Вып. 3: «Философия. Психология. Социология». — 2010. — С. 59—64.
13. Коломинский, Я. Л. Психология педагогического взаимодействия : учеб. пособие / Я. Л. Коломинский [и др.]; под ред. Я. Л. Коломинского. — СПб. : Речь, 2007. — 240 с.
14. Шешукова, Н. Н. Особенности межличностных отношений со сверстниками младших подростков с задержкой психического развития, обучающихся в разных педагогических условиях : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Н. Н. Шешукова. — Нижний Новгород, 2009. — 248 с.
15. Инденбаум, Е. Л. Психосоциальное развитие подростков с лёгкими формами интеллектуальной недостаточности : автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.10 / Е. Л. Инденбаум ; Ин-т коррекционной педагогики РАО. — М., 2011. — 41 с.
16. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе : пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / под ред. В. В. Воронковой. — М. : Школа-Пресс, 1994. — 416 с.
17. Рагель, Е. Н. Формирование коммуникативных умений у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью / Е. Н. Рагель // Актуальные вопросы современной науки : сб. науч. ст. / редкол. : В. В. Бущик (отв. ред.), Д. И. Наумов, И. Ю. Никитина. — Минск : БГПУ, 2013. — С. 139—143.

Материал поступил в редакцию 30.04.2015.