

Н. А. Деревянкина

Проблема межличностных отношений в инклюзивном образовании

В статье рассматривается проблема межличностных взаимодействий в инклюзивном образовании. Охарактеризовано состояние исследований этого вопроса в нашей стране и за рубежом. Перечислены трудности, связанные с организацией подобных исследований: малый срок существования инклюзивной практики, недостаточно образовательных учреждений, несопоставимость результатов исследований, полученных на разном материале. Представлены основные параметры отношений, важных в инклюзивном взаимодействии: характер образов партнеров, переживания участников инклюзии, поведенческие особенности участников. Рассматривается мировоззренческая основа инклюзивных отношений и проблемы ее принятия: персональная ответственность за свои поступки, вера в безусловную ценность жизни «Иного», поиск собственной опоры в отношениях с «Иным». Раскрыты основные проблемы, выявленные отечественными исследователями безопасности образовательного пространства, в том числе инклюзивного: деструктивные психологические защиты педагогов, их низкий уровень самооценки и самопринятия, высокий уровень покорности, конформизма и жертвенности, угрожающие выгоранием.

Ключевые слова: межличностные отношения, инклюзия, ограниченные возможности здоровья, инклюзивное взаимодействие, безопасность.

N. A. Derevyankina

Problem of Interpersonal Relations in Inclusive Education

In the article the problem of interpersonal interactions in inclusive education is regarded. The state of researches of this question in our country and abroad is characterized. The difficulties concerning the organization of similar researches are listed: the small period of inclusive practice existence, few educational institutions, incomparability of results of the researches received on different materials. Key parameters of the relations are provided, which are important in inclusive interaction: nature of partners' images, participants' emotions of the inclusion, participants' behavioural features. The worldview basis of the inclusive relations and the problem of its acceptance are considered: the personal responsibility for acts, belief in the unconditional value of «Another» life, search of own support in relations with «Another». The main problems revealed by Russian researchers of safety of educational space, including inclusive one are revealed: teachers' destructive psychological defense, their low level of self-assessment and self-acceptance, a high level of obedience, conformism and sacrifice menacing with burning out.

Keywords: interpersonal relations, inclusion, health limitations, inclusive interaction, safety.

С 1 сентября 2013 года вступил в силу новый закон об образовании, который закрепил инклюзию как основную форму социализации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. С 1 сентября 2016 года вступает в силу федеральный государственный образовательный стандарт для детей с ограниченными возможностями здоровья [7]. Спецификой этого стандарта является стремление отойти от биомедицинского подхода к определению категорий учащихся с ОВЗ, что нашло отражение как в названиях категорий, так и в перечне формируемых компетенций и инструментах работы. Одним из важных инструментов включения ребенка с ОВЗ в современное образовательное пространство является Индивидуальная основная образовательная программа (в некоторых документах Специальная индивидуальная программа развития). Она не является дубликатом реабилитационной про-

граммы, но должна быть с ней связана. Важной особенностью этой программы является то, что она «семейно центрирована», то есть родители (опекуны) ребенка включены в эту программу в качестве полноценных участников образовательного процесса. Включение родителей в образовательное пространство необходимо и не подлежит обсуждению. Однако очевидно, что это станет источником целого ряда трудностей и проблем, связанных с необходимостью согласования и координации позиций и усилий не только педагогов, но и семьи как полноценного участника учебной ситуации. Мы сформулировали эту проблему как проблему межличностных отношений, обеспечивающих «встраивание» ребенка с ОВЗ и его родителей в инклюзивное образовательное пространство. Именно от того, насколько успешно решается эта проблема, на наш взгляд, зависит эффект от всех инклюзивных мероприятий.

Особенности межличностного взаимодействия в инклюзивном образовании исследованы мало. Главной причиной дефицита исследований является новизна проблемы – «стаж» инклюзивного образования исчисляется несколькими годами. Эта проблема не является специфической для нашей страны. Все страны, присоединившиеся к Саламанкской декларации, отмечают дефицит исследований в этой области. Мы наблюдаем процесс становления самой системы инклюзивного образования со всеми трудностями первого этапа. Кроме того, организация исследования взаимодействий в условиях инклюзии трудна и по другим причинам: мало инклюзивных образовательных учреждений; имеющиеся настроены на получение помощи, а не на участие в исследованиях; трудно сравнивать результаты локальных «замеров» из-за различия материальных условий и особенностей групп детей с ОВЗ. И все же, если мы хотим исследовать отношения, мы должны изучить целый набор важных параметров.

К первому относится характер образов партнеров друг друга (родители детей с ОВЗ, здоровые участники инклюзии и дети с ОВЗ), согласованность этих представлений и их трансформация в процессе взаимодействия. Трудности многократно увеличиваются, если мы работаем с семьями детей с психическими расстройствами. Ментальные нарушения, в частности, не позволяют легко и быстро выявить «образ партнера по общению» у детей с интеллектуальной недостаточностью, нарушенной коммуникативной способностью и искаженными мыслительными процессами. Обычные методы редко дают корректные результаты. Для большей надежности данных необходимо учитывать не только прямые показатели, но и целый ряд косвенных (длину высказывания, количество используемых синонимов и антонимов, специфические эмоциональные реакции). Большое значение имеют также ожидания от всего инклюзивного учреждения в целом. Очевидно, что от него ждут дружелюбия, принятия людьми друг друга и высокой степени готовности оказать эмоциональную поддержку. Однако есть люди, которым в такой атмосфере некомфортно. И это совсем не обязательно «агрессивные эгоисты». Это могут быть люди, переживающие личностный кризис, нуждающиеся в сохранении собственных границ, переутомленные. Они также могут быть включены в инклюзивный процесс, но «цена» их инклюзии значительно возрастает за счет ресурсов, необходимых для преодоления собственного сопротивле-

ния. На наш взгляд, крайне важно своевременно выявлять такое сопротивление. Это необходимо и для быстрой помощи самим сопротивляющимся (вплоть до снятия с них «инклюзивных обязанностей» на время или навсегда), и для коррекции представлений других участников об успешности всего процесса в целом (профилактика феномена «ложки дегтя»).

Второй параметр – переживания участников инклюзии в начальной и последующих «точках включения»: в начале реализации программы, через некоторые интервалы времени на протяжении всего адаптационного периода. Эмоциональный аспект отношений доступен не только инструментальному исследованию, он может быть зафиксирован посредством наблюдения. Использование экспертных оценок снимает проблему субъективности оценок. Выявление эмоционального (аффективного) аспекта отношений позволяет компенсировать недостающие элементы в исследовании перцептивного аспекта. Предварительное исследование показало, что волонтеры и специалисты, реализующие инклюзию, имеют свои собственные представления о личности того, с кем им предстоит работать. И эти представления важны для формирования ожиданий и тревог.

При этом инклюзивные отношения способны оказывать помогающий (психотерапевтический) эффект не только на людей с ОВЗ, но и на самих помогающих. Каждый участник получает опыт разрешения наиболее трудных для большинства людей ситуаций – разрушающихся или складывающихся отношений. Именно этим мы склонны объяснять повышение степени выраженности надежды (это усиление субъективного чувства компетентности и уверенности перед лицом вызовов жизни). Особое внимание уделяется отрицательным эмоциям. Они важны для любых отношений, поскольку выступают и диагностическим показателем неблагополучия, и регулятором поведения. Сегодня существует тенденция рассматривать негативные эмоциональные переживания как нежелательные феномены. На наш взгляд, это неправильно – необходимо взвешенно подходить к любым эмоциональным проявлениям, проясняя их смысл и содержание, и только после этого давать оценку их желательности/нежелательности. Психологи хорошо знают, что существует целый ряд ситуаций, когда отрицательные эмоции следует рассматривать как «хороший симптом», поскольку они свидетельствуют о совершающейся важной работе внутри личности. В этих случаях необходимо контроли-

ровать не сами эмоции, а степень их «посильности» для личности, при необходимости обеспечивая ее (личность) конструктивной поддержкой. Очевидно, что инклюзия потребует расширения форм и методов такой поддержки для всех участников – и для родителей, и для педагогов, и для учащихся. Причем поддержка нужна не только учащимся с ОВЗ, но и обычным детям. Сегодня трудности касаются не только содержания «поддерживающей помощи» – в каких ситуациях следует оказывать помощь, а в каких это нецелесообразно; как «отмерить» тот уровень сложности, который еще полезен для развития. Пока не регламентирован и сам порядок оказания помощи – кто и какие воздействия может и должен осуществлять, какие именно компетенции для этого нужны, кто несет ответственность за результаты этих воздействий. Практика показывает, что инклюзивные отношения выходят за рамки привычных регламентов и инструкций, и нам еще предстоит осмыслить и упорядочить этот опыт.

К третьему параметру мы отнесли особенности поведения участников инклюзии. Исследования показывают, что для здоровых участников наиболее выраженными тенденциями оказались склонности к альтруизму и ответственности. Наименее выражены в этой группе эгоистичность и подозрительность. По-видимому, существуют мотивы, специфические для выбора инклюзивной деятельности. Они нуждаются в специальном исследовании. Предварительное исследование показало, что существует противоречие стихийно сложившейся модели желательного успешного поведения и черт личности, способной к принятию человека с ограниченными возможностями здоровья. Это противоречие носит социокультурный характер и не может быть легко разрешено в локальном процессе, организованном в условиях одного учреждения. Но именно оно часто выражается противоречивыми чувствами и переживаниями участников, с которыми, безусловно, можно и нужно работать в индивидуальном и/или групповом порядке. С позицией участников инклюзии связан даже такой «физиологический» параметр, как усталость. Меньше всего подвержены усталости люди, занимающие «спокойно оптимистическую» позицию, – они хорошо относятся к детям с ОВЗ (в нашем исследовании – дети с психическими расстройствами), но не строят иллюзорных ожиданий относительно них. Такая позиция связана с двумя факторами – опытом и «идеологической основой» участия в инклюзивной деятельности. И

если опыт можно приобрести, то «идеология инклюзии» формируется на основе личных убеждений и ценностей, вырастая из глубинных пластов наших отношений с собой и миром.

Организаторы инклюзивного лагеря, в котором мы проводили предварительное исследование, считают, что вера является необходимой основой этой «идеологии» (мировоззренческой основы). Здесь необходимо сделать пояснение. Принадлежность к православию требует от человека принятия следующих верований, важных в контексте отношений с другими людьми и болезнью (расстройством):

– Главенство духа в отношениях с душой и телом.

– Вера в особый смысл жизни каждого человека, даже если здесь и сейчас этот смысл кажется непостижимым (часто говорится о том, что нам вообще не следует настаивать в своих попытках постигать смыслы чужого существования, так как мы несем ответственность за свою собственную жизнь и только ее смыслы нам следует искать).

– Вера в персональную ответственность за свои поступки после смерти, которая определяет стремление к бескорыстной заботе о другом человеке.

Нетрудно заметить, что эти положения рассматриваются не только в православии. Например, представители экзистенциализма придерживаются таких же (или очень близких) взглядов на сущность человеческого существования. Анализ успешного опыта реализации инклюзии показывает, что ее мировоззренческой основой является именно такой набор исходных установок. На наш взгляд, вопрос об установках («идеологии») инклюзии нельзя считать решенным. Современные задачи в этой сфере должны быть сформулированы в контексте персонального процесса принятия «инклюзивных взглядов» – каким образом конкретный человек принимает верование в ценность жизни другого человека, на какие свои личные качества он может опираться в отношениях с *непохожим* (странным) *другим*, каковы субъективные границы инклюзии и как участники инклюзии принимают решение о том, какие качества межличностных отношений будут приняты ими как удовлетворительные.

Зарубежные исследования межличностных отношений в инклюзивном образовании пока также малочисленны. Кроме того, они реализуются в условиях, сильно отличающихся от российских по целому ряду важных параметров: по

материальным условиям, по особенностям менталитета, по степени сложности структуры ограничений здоровья, по численности участников, по объему и характеру поддержки, которую эти участники получают. Все это затрудняет использование результатов зарубежных исследований. Отечественные исследования, предпринятые в рамках изучения параметров безопасности образовательной инклюзии, показали, что существуют известные противоречия «инклюзивной идеологии» и традиционных учительских установок. Деструктивные психологические защиты, используемые педагогами, приводят к снижению профессионального здоровья и возрастанию угрозы психологической безопасности учащихся [1]. К угрозам для здоровья педагога и безопасности учащихся причисляют также низкий уровень самооценки и самопринятия педагогов, а также достаточно высокий уровень покорности, конформизма и жертвенности, которые, в конечном итоге, приводят к усталости. Авторы исследований, касающихся педагогов, заявляют о необходимости внедрения в образовательную среду «технологий здоровья». Существуют общие рекомендации относительно содержания таких технологий. С точки зрения психологии здоровья «рецепт» очевиден (и он совпадает с позицией экзистенциалистов и православных верующих) – необходимо помогать педагогам и всем здоровым участникам инклюзии обнаруживать и удерживать собственные границы ответственности за свою жизнь и свое здоровье, не позволять другим людям нарушать эти границы, осознавать собственные ограничения и переживания, правильно локализовать причину ожиданий (как тревожных, так и радостных) [2, 3, 5]. Вопрос только в персонифицированных приемах подобной работы. А он не может быть решен в теоретическом ключе. Другими словами, нам необходимы реализуемые гибкие программы адаптации педагогов к инклюзивной реальности в условиях конкретного образовательного учреждения.

Современная система образования переживает трудные, но важные преобразования. Инклюзия, преодолевая трудности и сопротивление, становится реальностью современной школы. Практика обучения детей с ограниченными возможностями здоровья требует соответствующего психологического сопровождения. Одной из важных характеристик этого сопровождения является выраженный акцент на особенностях и содержании взаимоотношений всех участников инклю-

зии. Сегодня необходимо изучать все параметры этих отношений, разрабатывать программы помощи не только детям с ОВЗ, но и остальным участникам инклюзии, включая родителей и педагогов.

Библиографический список

1. Василевская, Е. А. Профессиональное здоровье педагога как фактор совершенствования здоровьесберегающей образовательной среды [Текст] / Е. А. Василевская // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 1 (15). – С. 375–378.
2. Деревянкина, Н. А. Психологические особенности здоровых участников инклюзии как фактор безопасности инклюзивного пространства [Текст] / Н. А. Деревянкина // Педагогические и психологические проблемы современного образования : материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского» (4–5 марта 2015 г.). – Ч. 2. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2015. – 463 с.
3. Казанцева, Г. Н., Маджуга, А. Г., Загитов, А. Р. Эмоциональная культура как основа психологической безопасности образовательной среды [Текст] / Г. Н. Казанцева, А. Г. Маджуга, А. Р. Загитов // The journal of scientific articles «Health & education millennium». – 2013. – Tom 15. – № 1–4.
4. Калашникова, М. Б. Влияние воспитателя на психологическую безопасность дошкольника в образовательной среде [Текст] / М. Б. Калашникова // Мир психологии. – 2010. – № 1. – С. 108–116.
5. Кора Н. А. Психологический аспект категории «безопасность» [Текст] / Н. А. Кора // Казанский педагогический журнал. – 2012. – № 3(93). – С. 67–72.
6. Костина, Л. М. Подходы к формированию психологической безопасности личности [Текст] / Л. М. Костина // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2012. – № 2 (18). – С. 72–75.
7. Костина, Л. М., Хоменко, И. А. Продуктивная социально востребованная деятельность – основа психологической безопасности личности [Текст] / Л. М. Костина, И. А. Хоменко // Народное образование. – 2012. – № 7. – С. 267–272.
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» № 1598 от 19 декабря 2014 года.

Bibliograficheskij spisok

1. Vasilevskaja, E. A. Professional'noe zdorov'e pedagoga kak faktor sovershenstvovanija zdorov'esberegajushhej obrazovatel'noj sredy [Tekst] / E. A. Vasilevskaja // Vektor nauki TGU. – 2011. – № 1 (15). – S. 375–378.

2. Derevjankina, N. A. Psihologicheskie osobennosti zdorovyh uchastnikov inkljuzii kak faktor bezopasnosti inkljuzivnogo prostranstva [Tekst] / N. A. Derevjankina // Pedagogicheskie i psihologicheskie problemy sovremennogo obrazovanija : materialy nauchno-prakticheskoj konferencii «Chtenija Ushinskogo» (4–5 marta 2015 g.). – Ch. 2. – Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2015. – 463 s.

3. Kazanceva, G. N., Madzhuga, A. G., Zagitov, A. R. Jemocional'naja kul'tura kak osnova psihologicheskoj bezopasnosti obrazovatel'noj sredy [Tekst] / G. N. Kazanceva, A. G. Madzhuga, A. R. Zagitov // The journal of scientific articles «Health & education millennium». – 2013. – Tom 15. – № 1–4.

4. Kalashnikova, M. B. Vlijanie vospitatelja na psihologicheskiju bezopasnost' doskol'nika v obrazovatel'noj srede [Tekst] / M. B. Kalashnikova // Mir psihologii. – 2010. – № 1. – S. 108–116.

5. Kora N. A. Psihologicheskij aspekt kategorii «bezopasnost'» [Tekst] / N. A. Kora // Kazanskij pedagogičeskij zhurnal. – 2012. – № 3(93). – S. 67–72.

6. Kostina, L. M. Podhody k formirovaniju psihologičeskoj bezopasnosti lichnosti [Tekst] / L. M. Kostina // Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psihologii i social'noj raboty. – 2012. – № 2 (18). – S. 72–75.

7. Kostina, L. M., Homenko, I. A. Produktivnaja social'no vostrebovannaja dejatel'nost' – osnova psihologičeskoj bezopasnosti lichnosti [Tekst] / L. M. Kostina, I. A. Homenko // Narodnoe obrazovanie. – 2012. – № 7. – S. 267–272.

8. Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj federacii «Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovanija obuchajushhimsja s ogranichennymi vozmožnostjami zdorov'ja» № 1598 ot 19 dekabrja 2014 goda.