

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-624
УДК 159.99

EDN: BCHKEC



Научная статья |
Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТРАВЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

С.В. Велиева, Т.Ю. Четверикова

Аннотация

Обоснование. В связи с распространением инклюзивных практик школы столкнулись с таким деструктивным явлением, как психологическая травля детей с нарушениями развития. Инициаторами травли являются их здоровые ровесники. Авторы приводят результаты исследования, отражающие характер агрессивных воздействий и реакции на них со стороны обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Цель – изучение вовлеченности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, интегрированных в общеобразовательную школу, в психологическую травлю в роли жертвы.

Материалы и методы. Исследование проводилось с участием 72 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья с нарушениями развития разных нозологических групп. Основным методом явился устный опрос обучающихся. Он проводился с использованием 4 групп вопросов.

Результаты. Современные общеобразовательные школы, не обладающие инклюзивной культурой, не готовы к реализации инклюзивных процессов. Это подтверждается фактами психологической травли детей с проблемами в здоровье, которую провоцируют и развивают их сверстники возрастной нормы. Школьник с ограниченными возможностями здоровья испытывает на себе негативные воздействия чаще

вербального и реже физического характера. Эти воздействия со стороны здоровых детей предпринимаются для исключения ровесника с особенностями развития из их коллектива. В агрессивных вербальных реакциях отражается лексика, указывающая на заболевания ученика и те внешние проявления, которые обусловлены болезнью. Несмотря на статус жертвы, большинство учеников с нарушениями развития продолжает обучение в этом же инклюзивном классе. В роли жертвы чаще оказываются те школьники, которые имеют низкую самооценку и обладают виктимным поведением. Около половины подростков с нарушениями развития из числа опрошенных не испытывают агрессивных воздействий со стороны здоровых сверстников.

Ключевые слова: инклюзивная школьная практика; инклюзивная культура; психологическая травля; агрессивные действия; жертва психологической травмы; обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья

Для цитирования. Велиева С.В., Четверикова Т.Ю. Психологическая травля детей с нарушениями развития в инклюзивной школьной практике // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 250-273. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-624

Original article |

Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environments

BULLYING OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN INCLUSIVE SCHOOL PRACTICE

S.V. Velieva, T.Yu. Chetverikova

Abstract

Background. Due to the spread of inclusive practices, schools have encountered such a destructive phenomenon as bullying of children with developmental disabilities. The initiators of bullying are their healthy peers. The authors present the results of the study reflecting the nature of aggressive influences and reactions to them from schoolchildren with disabilities.

Purpose. Study of the involvement of schoolchildren with developmental disabilities, integrated into a mainstream school, in bullying as victims.

Materials and methods. The study was conducted with the participation of 72 schoolchildren with disabilities with various developmental disorders. The main method was an oral survey of students. It was conducted using 4 groups of questions.

Results. Modern comprehensive schools that do not have an inclusive culture are not ready to implement inclusive processes. This is confirmed by the facts of bullying of children with health problems, which is provoked and developed by their peers with normal psychophysical development. A schoolchild with disabilities experiences negative influences more often of a verbal and less often of a physical nature. These influences from healthy children are undertaken to exclude a peer with special needs from their group. Aggressive verbal reactions reflect vocabulary indicating the student's illnesses and those external manifestations that are caused by the illness. Despite the status of a victim, most students with disabilities continue their education in the same inclusive class. The role of a victim is more often played by those students who have low self-esteem and exhibit victim behavior. About half of the teenagers with disabilities from among those surveyed do not experience aggressive influences from healthy peers.

Keywords: inclusive school practice; inclusive culture; aggressive actions; bullying; victim of bullying; students with disabilities

For citation. Velieva S.V., Chetverikova T.Yu. Bullying of Children with Disabilities in Inclusive School Practice. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 250-273. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-624

Введение

Проблема психологической травли (насилия, буллинга) в школьной практике не нова. Феноменология данного явления подвергалась изучению сначала зарубежными, а несколько позже и отечественными учёными. В настоящее время научный интерес к этой проблеме растёт в разных странах мира. Значимые исследования, посвящённые психологической травле в школе, выполнены такими авторами,

как А.А. Бочавер, Н.В. Горлова, М.А. Новикова, А.А. Реан, Х. Ма, W. Mucherah, J. Yoon и другими [1; 5; 12; 13; 15].

Механизм рассматриваемого деструктивного явления весьма схематичен. Это обеспечивает возможность придерживаться стандартной буллинг-структуры с выделением и описанием в ней ролей участников психологической травли. Так, субъектом, маркируемым инициатором травли (агрессором, преследователем, булли, буллером), по формальному поводу выбирается жертва. Предпочтение при этом отдаётся тому лицу, которое агрессор, как указывают D. Lobato Chaves и M. de Souza, считает наиболее уязвимым, неполноценным [11]. По сути, жертвой становится тот, кто имеет наименьшие шансы себя защитить, занимая в коллективе наиболее слабую позицию. На жертву направляются агрессивные действия физического и (либо) вербального характера. Так происходит в случае прямой травли. Однако она, согласно D. Olweus, может быть и косвенной, с латентным характером течения [14]. Это не умаляет её негативного влияния как на жертву травли, так и на остальных участников данного процесса, какую бы роль они в нём не выполняли (помощники агрессора, наблюдатели, защитники).

Безусловно, члены детского коллектива, независимо от степени их участия в травле, оказываются в условиях психологического неблагополучия. Насилие, ориентированное на одного, наносит непоправимый вред личностному развитию каждого обучающегося.

М.А. Новиковой и А.А. Реаном представлено важное замечание для понимания природы психологической травли и механизмов её развития: «Буллинг всегда имеет место в определённом социальном контексте, в котором подобное поведение поддерживается и поощряется, что увеличивает вероятность его повторения в будущем» [5, с. 79].

По утверждению J. Yoon, M.L. Sulkowski, S.A. Bauman, школьная среда может задавать контексты, детерминирующие травлю одних обучающихся другими [15]. Данный риск заметно снижается, если ученик обладает возможностью получения защиты со стороны педагога, на что указывают W. Mucherah, H. Finch, T. White, K. Thomas

[13]. Также к минимизации рисков, согласно Х. Ма, приводит ознакомление обучающихся с чётким сводом правил поведения, но при условии, что данные правила воспринимаются детьми как обоснованные, справедливые [12].

С развитием инклюзивных процессов образовательное пространство современной школы и её состав заметно изменились. В классах появились школьники с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с разными нарушениями развития. В образовательных организациях стали использоваться особые архитектурные паттерны, обеспечивающие безбарьерный характер среды и содействующие удовлетворению тех образовательных потребностей учеников с ОВЗ, которые относятся к категории особых.

Участвуя в реализации инклюзивных практик, сотрудники школы сфокусировали внимание на вопросах обучения детей с ОВЗ и оказания им коррекционной помощи для минимизации нарушений вторичного порядка. Однако этого оказалось недостаточным для оформления в школе подлинно инклюзивного социокультурного пространства. Образовательная практика столкнулась со случаями квазинклюзии. В частности, у ряда интегрированных в общеобразовательные классы обучающихся с ОВЗ не сложились паритетные отношения с нормотипичными ровесниками. Развитие взаимодействия между этими сверстниками пошло по линии открытого противостояния, антагонизма или даже социально-образовательной элиминации более слабого. Им в инклюзивной школьной среде, во всяком случае, в аспекте состояния здоровья, является обучающийся с ОВЗ.

Реализованный нами контент-анализ научных источников позволяет констатировать, что вопрос о жертвах травли в инклюзивной школьной практике освещён применительно к детям с ОВЗ далеко не всех нозологических групп. В частности, соответствующие исследования, посвящённые обучающимся с расстройствами аутистического спектра и задержкой психического развития как объектам психологического насилия в инклюзивной школьной среде, выполнены С.Н. Викжанович [2; 3]. Укажем также и на следующий

важный факт: ранее реализованное нами исследование позволило установить, что риску стать жертвой преследования со стороны здоровых сверстников подвержены дети с разными патологиями [8].

Одной из важных причин, обуславливающих разрушение инклюзивных процессов, детерминирующих невозможность их изначального запуска в конструктивном ключе, является отсутствие у субъектов инклюзивной культуры. Ей, помимо прочего, обеспечивается безбарьерное социокультурное пространство школы, включая, по справедливому замечанию О.С. Кузьминой, не только технический, но и, что особенно важно, социально-эмоциональный аспект [4]. А.И. Полянский и В.Д. Мартиросян пишут, что «инклюзивная культура становится особой философией, когда ценности инклюзии приняты и разделяются всеми участниками образовательного пространства» [6, с. 68].

Инклюзивная культура будет определять и состояние школьного климата. Он, согласно терминологии А.А. Бочавер и её соавторов, может оформляться в виде позитивного, напряженного и разобщённого [1]. Это в полной мере относится и к психологическому климату в условиях инклюзивной школьной практики. Отсутствие инклюзивной культуры всегда несёт риск возникновения предбуллинг-овых ситуаций и оформления деструктивных процессов в виде психологической травли, направленной на обучающегося, который вследствие имеющегося заболевания, как правило, отличается от своих нормотипичных сверстников по какому-либо признаку: внешнему облику, поведенческим паттернами, по манере ведения диалога, учебным достижениям, состоянию социально-бытового опыта и (либо) другим.

При организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием генеральная задача, связанная с обеспечением успешного развития инклюзивной практики, возлагается на специалистов. В этой связи учёные большое внимание уделяют вопросам их подготовки к этой деятельности. Так, согласно Е. В. Самсоновой и В. В. Мельниковой, инклюзия, выступая в качестве целевого ориентира реформирования современной системы образования, может

быть успешной при условии обеспечения «... готовности педагогов к изменениям, связанным с организацией инклюзивного образовательного процесса» [7, с. 98]. Аналогичная научная позиция отмечается в современных исследованиях зарубежных исследователей. В частности, E. Avramidis, P. Bayliss, R. Burden подчёркивают, что педагоги проявляют заинтересованное участие в поддержке инклюзивных практик, если характеризуются профессиональной готовностью к ним [10].

Утверждения о значении подготовки педагогов к выполнению своего функционала в инклюзивной среде, несомненно, бесспорны. При этом не менее важна готовность и других участников учебно-воспитательного процесса к инклюзии, включая иных сотрудников школы, родителей, обучающихся. Наряду с прочим, это предполагает овладение ими способностью к конструктивному межличностному взаимодействию в инклюзивном пространстве.

С учётом наличия в инклюзивной школьной практике такого деструктивного явления, как психологическая травля обучающихся с ОВЗ, инициируемая их нормотипичными сверстниками, укажем на безусловную актуальность, важность восполнения дефицита научных данных по этой проблеме. Этим определяется назначение представленной статьи. Так, авторами поставлена следующая цель: изучение участия школьников с нарушенным развитием в психологической травле в роли жертвы, включая поведенческие и вербальные реакции их преследователей в лице сверстников возрастной нормы.

Материалы и методы

Материалы исследования были получены в связи с организацией консультационных приёмов семей, воспитывающих детей подросткового возраста с разными нарушениями развития. Все дети обучаются в системе инклюзивного образования. Приёмы были организованы на базе Центра развития детей и ресурсного центра инклюзивного образования при Омском государственном педагогическом университете.

Консультативные приёмы инициированы родителями обучающихся, в том числе по рекомендациям школьных педагогов-психологов

или классных руководителей. В процессе персонифицированных консультационных приёмов была определена выборка. Она представлена подростками в возрасте от 10,8 до 13,5 лет в составе 72-х человек.

Сведения о составе участников исследования, включая отношение к нозологической группе и их количественный состав, отражены в таблице 1.

Таблица 1.

Сведения об участниках исследования

Категории обучающихся	Количество	
	человек	% от общего числа
слабослышащие	3	4,2
с расстройствами аутистического спектра	5	6,9
с кохлеарными имплантами	7	9,7
с патологией речи	8	11,1
с задержкой психического развития	9	12,5
с умственной отсталостью (лёгкой)	11	15,3
с нарушениями опорно-двигательного аппарата	12	16,7
слабовидящие	17	23,6

Итак, посещавшие консультационные приёмы и явившиеся участниками исследования школьники по характеру первичного нарушения относятся к разным нозологическим группам. При этом в количественном составе преобладают дети с нарушениями зрения, двигательной сферы, а также с лёгкой умственной отсталостью (Таблица 1).

Продолжительность обучения участников исследования в инклюзивном классе с одним и тем же составом здоровых учеников различна. Так, 19 учащихся с ОВЗ (26,4 %) учатся вместе с нормотипичными сверстниками с 1-го класса. К текущему периоду времени составы этих классов изменились незначительно, фактически являются постоянными. Другие ученики с ОВЗ (73,6 %) были включены в новые составы классов по разным причинам: из-за смены места жительства, в результате перевода из специальной школы в общеобразовательную, в связи с иным комплектованием класса на

этапе перевода учеников с уровня начального общего образования на уровень основного общего.

Исследование с участием обучающихся с ОВЗ проводилось в форме устного опроса, к чему располагали персонифицированные консультационные приёмы, организованные в камерной обстановке для обеспечения комфорта респондентам. Родители имели возможность присутствовать во время опроса, в том числе за зеркалом Гезелла. Их просили какими-либо действиями или высказываниями мешать опросу, что было важным для получения объективных данных. Присутствие во время опроса родителей либо иных близких взрослых обучающегося с ним согласовывалось. Исключалось любое психологическое давление на ребёнка. Условием реализации исследования и последующей экстраполяции полученных результатов являлось нераспространение личных данных респондентов и взрослых, представляющих их интересы.

В процессе индивидуальных приёмов с использованием 4-х групп вопросов у обучающихся выяснялось, есть ли у них:

1) друзья либо приятели из числа одноклассников или же среди иных учеников школы (старшего либо младшего возраста) с указанием общих интересов, с предоставлением сведений о вариантах совместного досуга;

2) негативный опыт взаимодействия с одноклассниками, в том числе в виде применения с их стороны физической силы, намеренных оскорблений (если да, то насколько регулярными были такие случаи, кто их инициировал, имелись ли заступники, продолжают ли подобные ситуации в текущий период времени);

3) потребность обращаться за защитой к взрослым (педагогам, психологу, родителям или другим лицам) в связи с негативным отношением со стороны здоровых ровесников (был ли такой опыт, при каких обстоятельствах он возник);

4) желание продолжить обучение в этом же классе с данным составом сверстников (с объяснением причины как при положительном ответе, так и при отрицательном).

Если по результатам опросов выяснялось, что обучающийся с ОВЗ подвергается психологической травле или входит в группу ри-

ска в аспекте получения статуса её жертвы, то дополнительно предусматривалось проведение психологических проб с применением традиционных валидных методик на изучение уровня притязаний и самооценки, а также виктимности личности.

Результаты и обсуждение

Обработав полученные результаты, мы осуществили их обобщение. В систематизированном виде они зафиксированы в таблице 2.

Таблица 2.

Количественные данные по результатам опроса респондентов

Категории обучающихся	Количество человек, давших утвердительные ответы			
	наличие друзей (приятелей) в классе/школе	негативный опыт взаимодействия с одноклассниками	обращение к взрослым за защитой	желание продолжить обучение в этом же классе
слабовидящие	4	12	8	5
слабослышащие	1	2	2	1
с кохлеарными имплантами	1	5	2	2
с задержкой психического развития	2	7	4	3
с патологией речи	4	2	1	5
с умственной отсталостью	2	9	2	8
с расстройствами аутистического спектра	0	4	1	3
с нарушениями опорно-двигательного аппарата	2	5	3	6
Всего обучающихся	16	46	23	33

Детализируем информацию, полученную после обработки ответов респондентов. Перейдём к обсуждению данных, зафиксированные по результатам обработки вопросов 1-й группы.

Итак, 16 респондентов (22,2 %) с разными нарушениями развития, за исключением обучающихся с расстройствами аутистического спектра, сообщили, что у них оформились приятельские либо дружеские отношения с одноклассниками или учениками других классов. Благодаря уточняющим вопросам установлено, что из этих школь-

ников 9 человек (12,5 %) поддерживают приятельские контакты не с одноклассниками. В их круг общения входят дети более младшего возраста. Разница в возрасте составляет от 1-го года до 3-х лет. Ученики осуществляют взаимодействие в процессе внешкольной и внеурочной деятельности, в том числе в связи с совместным посещением секций, кружков, а также некоторых иных мероприятий.

Общность интересов обучающихся с ОВЗ и нормотипичных детей младших классов вполне объяснима с научной точки зрения. При патологиях развития типична ситуация, указывающая на наличие диссонанса между возрастом биологическим и психологическим. Последний характеризуется отставанием. Соответственно, ребёнок с ОВЗ стремится к взаимодействию не с ровесниками, которые старше его по психологическому возрасту, а с теми детьми, с которыми данный возраст будет един, хотя их биологический возраст разнится.

Обращает на себя внимание тот факт, что дружеских либо приятельских отношений в инклюзивном классе, в школе целом не имеет значительное количество обучающихся с ОВЗ: 56 человек (77,8 %). При этом отдельные обучающиеся (14 человек, 19,4 %), в том числе с расстройствами аутистического спектра, умственной отсталостью и задержкой психического развития уточнили, что эта ситуация их не беспокоит, поскольку свою потребность в межличностном взаимодействии они реализуют с другими детьми, включая проживающих по соседству, а также сестёр и братьев. В свою очередь, 13 подростков (18 %), среди которых были имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата, зрения, речи, слуха, указали на то, что хотели бы дружить с одноклассниками, испытывают переживания по поводу отсутствия приятельских отношений с ними, но наладить контактов не могут.

Данные, полученные после обработки вопросов 1-й группы, свидетельствуют о том, что собственно факт инклюзивного образования ещё не свидетельствует об успешной интеграции обучающихся с ОВЗ в коллектив нормативно развивающихся ровесников. Даже при отсутствии психологической травли ребёнок с той или иной патологией может чувствовать себя обособленно в инклюзивном классе.

Анализ ответов на вопросы 2-й группы позволил получить первичные данные о том, что 46 обучающихся с ОВЗ (63,9 % от числа опрошенных) являлись жертвами психологической травли либо находились в предбуллинговых ситуациях, испытывая на себе негативное влияние со стороны нормотипичных ровесников. Это подгруппы всех перечисленных нозологических групп. Отметим, что 24 школьника (33,3 % от общего числа и 52,2 % от числа подверженных травле) сознавались в этом на консультационных приёмах, испытывая смущение.

Судя по содержанию сообщений относительно негативного опыта взаимодействия со здоровыми одноклассниками, в большей мере здоровые дети проявляют неприятие ровесников с задержкой психологического развития, умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра, допуская по отношению к ним вербальную и (реже) физическую агрессию. Первые две нозологические группы, имея сниженный интеллект, наиболее явно демонстрируют наличие разрыва между психологическим и биологическим возрастом. Здоровые дети быстро обращают внимание на то, что эти их ровесники не только имеют низкие образовательные результаты, но и с трудом осуществляют решение бытовых задач, неверно оценивают возникшую ситуацию, затрудняются в осознании того либо иного вопроса. Например, не могут понять юмора, правил игры, избегают участия в интеллектуальных конкурсах, а в условиях коллективных состязаний могут спровоцировать неуспешность всей команды.

Способы выражения действий деструктивного характера со стороны нормотипичных обучающихся весьма разнообразны, но с преобладанием вербальной агрессии, о чём также сообщили 46 респондентов с ОВЗ, количество которых далее мы принимаем за 100% в связи с тем, что они были подвержены психологической травле, инициированной здоровыми ровесниками.

Психологическая травля в отношении выделенной нами группы учащихся характеризуется всеми присущими ей признаками, нашедшими отражение в научных источниках, а именно: намеренностью, регулярностью, неравенством сил, вовлеченностью всех

членов коллектива в тех или иных ролях, включая преследователя (агрессора), жертву и наблюдателей. В отдельных коллективах, что в инклюзивных классах фиксируется нечасто, можно также наблюдать нормотипичных обучающихся в роли защитников. В результате проведённого нами опроса о наличии таковых удалось получить информацию лишь от 3-х подростков с ОВЗ из 46-и (6,5 %).

Учитывая частоту упоминания респондентами агрессивных воздействий на них со стороны здоровых сверстников, мы произвели ранжирование форм деструктивного характера: от более популярных к менее, отразив данные в таблице 3.

Таблица 3.

Сведения о формах проявления здоровыми школьниками агрессивных действий по отношению к одноклассникам с ОВЗ

Формы выражения		Количество со- общивших об- учающихся	
		человек	%
Вербаль- ные, вклю- чая:	насмешки и оскорбления с упоминанием наруше- ния и с пародированием особенностей внешно- сти, в том числе используемых средств коррекции в виде очков, слуховых аппаратов	46	100
	присваивание кличек, в том числе с использо- ванием лексики, указывающей на имеющееся нару- шение и (или) на его внешние проявления	44	95,6
	грубо выраженный протест осуществлять со- вместную деятельность, резко высказываемое требование покинуть компанию (группу)	39	84,8
	высказывание угроз, запугивания	34	73,9
Физи- ческие, включая:	намеренные касания, подножки, толчки	28	60,9
	слабо выраженные удары, пинки	22	47,8
	Применение силы для изъятия личных вещей, в том числе средств коррекции, реже – их намерен- ная порча	14	30,4

Обсуждая данные, зафиксированные в таблице, укажем, что психологическая травля по отношению к обучающимся с ОВЗ обладает всеми теми же проявлениями и формами, которые можно наблюдать в тех случаях, когда жертвой становится ребёнок, не имеющий нарушений развития. Между тем, есть некоторые черты, которые

присущи психологическому насилию именно обучающихся с патологиями. В частности, детям возрастной нормы довольно легко найти повод, на основе которого они далее развивают агрессивные действия, ориентированные на одноклассника с проблемами в здоровье. Формальным поводом становятся особенности внешности, поведения и прочее, что обусловлено заболеванием обучающегося с ОВЗ.

Сам факт пребывания в классе ровесника с проблемами в здоровье, особенно выраженными, очевидными внешне, оказывается неприемлемым для ряда его здоровых одноклассников. Среди форм выражения агрессивных действий наиболее популярными являются вербальные. Реже отмечается физическая агрессия. При этом ни один из респондентов не сообщил, что был подвергнут избиениям. Воздействия физической направленности имели по большей части запугивающий характер, применялись наряду с травлей в вербальном выражении.

С помощью вопросов уточняющего характера установлено, что до сих пор в ситуации психологического насилия либо смежной с ней (предбуллинговой) находятся 39 учеников (84,8 % от числа подверженных травле). Остальные обучающиеся в составе 7-и человек (15,2 %) по инициативе со стороны родителей сменили образовательную организацию в связи с тем, что нахождение в инклюзивном классе прежней школы было связано с психологическим дискомфортом: нормотипичные обучающиеся не смогли принять своего сверстника с ОВЗ, установление взаимодействия на паритетной основе оказалось невозможным. В каждом из этих случаев произошёл распад инклюзивной практики. В новом детском коллективе эти обучающиеся чувствуют себя удовлетворительно, хотя и не имеют друзей из числа своих одноклассников. В то же время факты учебного сотрудничества прослеживаются. Они выражаются в выполнении предлагаемых учителями видов деятельности в парах и составе малых групп, в совместной подготовке проектов.

Отметим, что из числа респондентов, имеющих все признаки жертв психологической травли, 6 школьников (13 %) предпринимали попытки противостоять негативным воздействиям со стороны здоро-

вых одноклассников, используя физическую силу. Это обучающиеся с задержкой психического развития и умственной отсталостью. Ответную агрессию, согласно О. В. Якубенко, следует рассматривать в качестве защитной реакции, к которой прибегает ребёнок с ОВЗ в попытке защитить себя от обидчиков, негативных воздействий с их стороны [9]. Как сообщили участники исследования, эффект от самозащиты имел временный характер. В то же время все формы проявления агрессивных воздействий со стороны здоровых детей перешли исключительно в вербальную плоскость.

Отдельно сообщим о такой группе обучающихся с ОВЗ в составе 26-и человек (36,1 % от числа всех опрошенных), которые не имеют статуса жертвы психологической травли. Из них, о чём сообщалось выше, 19 детей (26,4 %) обучаются с одним и тем же составом здоровых сверстников, начиная с 1-го класса, а некоторые даже вместе посещали одну группу детского сада (5 человек, 6,9 %). В этой связи уместно указать на следующее. Чем раньше происходит реализация интеграционных процессов в сфере образования, тем более естественной для всех без исключения детей, вне зависимости от состояния их здоровья, является инклюзивная практика. Это снижает риски возникновения психологической травмы обучающихся с ОВЗ.

Перейдём к обсуждению данных, полученных после обработки ответов на вопросы 3-ей группы.

Выявлено, что в связи с некомфортной психологической ситуацией в инклюзивном классе, подверженностью травле со стороны здоровых одноклассников, к помощи со стороны взрослых, включая педагогов и родителей, прибегали только 23 ученика с ОВЗ из 46 (50 %). При этом из них 16 подростков оказались неудовлетворены итоговым результатом, посчитав последующие аналогичные обращения бесполезными, поскольку:

– взрослые выразили недоверие по поводу содержания жалоб либо расценили травлю как краткосрочный конфликт, ссору, на смену которой обязательно, по их убеждению, придёт примирение (сообщили 7 обучающихся);

– вмешательство взрослых в виде замечаний обидчикам и проведения бесед с ними не обеспечило изменения ситуации коренным образом: после некоторой паузы инициаторы травли возобновили свои агрессивные действия (сообщили 3 обучающихся);

– меры, принятые взрослыми, явились формальными, агрессоры только усилили преследование, что привело к усложнению психологической ситуации в классе (сообщили 6 обучающихся).

Руководствуясь полученными данными, констатируем: взрослые, включая педагогических работников и родителей, на которых ссылались респонденты, не владеют конструктивными тактиками профилактики и противодействия психологической травле, развивающейся в условиях инклюзивной школьной практики. Их позиция, озвученная обучающимися, представляет собой бездействие, последствия которого лишь провоцируют интенсификацию рассматриваемого деструктивного явления, его закрепление в системе инклюзивного образования.

Школьников с нарушениями развития, пытавшихся скрывать факты подверженности травле (23 человека, 50 % от числа третируемых здоровыми ровесниками), попросили объяснить, почему они всё время умалчивали о сложной ситуации, в которую попали, не уведомив об этом классного руководителя, других педагогов, школьного психолога или близких взрослых в лице родителей. Ученики мотивировали это следующим:

– ни у сотрудников школы, ни у родителей нет возможности изменить негативную ситуацию; если пожаловаться, то в дальнейшем положение лишь ухудшится: травля может прекратиться на краткосрочный период, но затем степень её проявления усугубится; по этой причине лучшешний раз не привлекать к себе внимания, не раздражать здоровых одноклассников и не провоцировать их на дальнейшее проявление агрессивных действий (сообщили 10 обучающихся);

– родители регулярно дают наставления по поводу того, что каждый человек должен быть готов защитить себя сам, благодаря чему происходит «формирование характера», позволяющего во взрослом

возрасте стойко преодолевать все трудности; соответственно, ситуации, связанные с психологическим насилием, надо терпеть, нужно учиться и пытаться самостоятельно давать отпор обидчикам (сообщили 5 обучающихся);

– здоровые одноклассники не виноваты в своих действиях: оскорбляя, они ничего не придумывают, а сообщают о том, что видят (о нарушениях, их проявлениях); это школа для здоровых детей, а те ученики, которые имеют нарушения развития, должны учиться в специальных школах; если ученик имеет проблемы со здоровьем, но хочет учиться в обычной школе рядом с домом, то ему придётся терпеть издевательства (сообщили 8 обучающихся).

Из числа приведённых позиций особого внимания заслуживает последняя, о которой сообщили 8 респондентов, что составило 17,4 % от тех, кто подвержен психологическому насилию. В данном случае обучающиеся с ОВЗ считают, что они обоснованно являются источником, порождающим агрессивные действия со стороны здоровых ровесников, пытаясь их оправдать. Травлю по отношению к себе они расценивают как явление естественное.

Остановимся на результатах анализа вопросов 4-й группы. С их помощью выяснялось, имеют ли школьники с ОВЗ желание продолжить обучение в инклюзивном классе в этом же составе.

Ответы респондентов позволили установить, что 33 человека из 72, что составило 45,8 %, готовы продолжить обучение в том же классе и с теми же ровесниками. Из них 25 учеников с ОВЗ (34,7 %) агрессивным действиям со стороны здоровых одноклассников не подвергаются.

Парадоксален следующий феномен: из числа респондентов, заявивших о готовности продолжить обучение с тем же составом сверстников, статус жертвы психологической травли имеют 8 учеников. Несмотря на то, что для них ситуация пребывания в инклюзивном классе является некомфортной, они смирились с тем, что останутся подверженными физической и (или) вербальной агрессии со стороны здоровых одноклассников. Дети выразили надежду, что негативное воздействие на них рано или поздно завершится. Также

было сообщено о доброжелательном (нормальном) отношении со стороны учителей и других учеников школы.

О желании сменить класс и школу вообще сообщили 39 респондентов (54,2 % от общего числа), из которых 38 человек мотивировали это именно некомфортной для них психологической обстановкой в классе. Ещё один испытуемый, не подвергавшийся насилию со стороны здоровых ровесников, указал, что ему сложно справиться с программой, поэтому он предпочёл бы обучение в образовательной организации с детьми с аналогичным нарушением развития: с патологией слуха. Также у этого обучающегося есть ожидания, что в новом детском коллективе у него появится больше друзей.

Отметим, что обследование учеников, подверженных психологической травле (46 человек), было продолжено с применением дополнительного диагностического инструментария, о котором сообщалось выше. В частности, потребовалось проведение психологических проб на изучение уровня притязаний и самооценки, а также виктимности личности. В результате 18 школьников (39,1 %) были квалифицированы как имеющие заниженную самооценку и обладающие виктимным поведением. В состав этих обучающихся вошли подростки (8 человек), оправдывающих действия своих преследователей.

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о целесообразности перестройки образовательного пространства современных школ. Оно должно стать поистине социокультурным, социально транспарентным, в том числе за счёт формирования у всех участников образовательного процесса инклюзивной культуры. Этому способствует их подготовка к инклюзивной практике, воспитание у всех без исключения обучающихся неприятия дискриминации – вне зависимости от характеристик и признаков, присущих человеку, включая и состояние его здоровья. Не менее значимым является направление усилий школьных педагогов-психологов на формирование у обучающихся с ОВЗ способности к конструктивным интеракциям с ближайшим социальным окружением, в том числе с нормотипичными ровесниками. Также заслуживает внимания необ-

ходимость подготовки и реализации программ и мероприятий превентивной направленности, ориентированных на недопустимость психологической травли в инклюзивных классах.

Заключение

1. В общеобразовательных школах, реализующих инклюзивные практики, имеют место случаи психологической травли детей с нарушениями развития. Это обучающиеся с разными патологиями. Агрессивные воздействия на них иницируются их нормотипичными ровесниками. Факт психологической травли обучающегося с проблемами в здоровье свидетельствует об отсутствии в школе инклюзивной культуры.

2. Об отсутствии психологической травли со стороны здоровых ровесников сообщают около четвертой части обучающихся с ОВЗ из числа опрошенных. Более того, эти дети имеют дружеские либо приятельские отношения со здоровыми ровесниками. При адекватной организации инклюзивного образования и сопровождении инклюзивных процессов они оказываются успешно реализуемыми. Между тем, факт отсутствия психологической травли ещё не свидетельствует о том, что интеграция обучающегося с ОВЗ в коллектив нормотипичных сверстников явилась эффективной. За внешне благополучной ситуацией может скрываться отвержение одноклассника с проблемами в здоровье — не выраженное явно, имеющее латентный характер.

3. Частью обучающихся с ОВЗ, что составило 17,4 % из числа подверженных психологической травле, данное деструктивное явление осознаётся как естественное. Дети готовы к продолжению обучения в инклюзивном классе, несмотря на отрицательный психологический климат в нём. Данная особенность присуща обучающимся с ОВЗ, характеризующимся низкой самооценкой и виктимным поведением.

4. Среди родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, представлены такие, которым свойственна недооценка деструктивного явления в виде психологической травли, ориентированной на их ребёнка. Пассивная позиция родителей, ожидание решения проблемы без их прямого участия служит дальнейшему распространению агрес-

сивных действий на ребёнка, оказывающих колоссальный вред его психическому здоровью, не обеспечивая полноценного социокультурного развития.

5. Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о необходимости подготовки и внедрения в инклюзивную школьную практику программ, ориентированных на профилактику психологической травли в отношении обучающихся с ОВЗ. Реализация данных программ должна осуществляться параллельно с формированием у всех участников образовательного процесса инклюзивной культуры.

Информированное согласие. Информированное согласие было получено от лиц, представляющих законные интересы обучающихся школьного возраста с нарушениями развития.

Информация о конфликте интересов. Авторами сообщается об отсутствии конфликта интересов.

Список литературы

1. Бочавер А.А., Горлова, Н.В., Хломов, К.Д. Проблема буллинга в контексте образовательной среды: опрос сотрудников школ // Психологические исследования. 2021. № 14 (76). <https://doi.org/10.54359/ps.v14i76.138>
2. Викжанович С.Н. Профилактика буллинга в отношении обучающихся с расстройствами аутистического спектра в школьной инклюзивной практике // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2023. №7 (июль). ART 3276. URL: <http://emissia.org/offline/2023/3276.htm> (дата обращения: 03.10.2024).
3. Викжанович С.Н. Стратегия профилактики буллинга в инклюзивной среде обучающихся с задержкой психического развития // Общество. 2023. № 3-2 (30). С. 35-38.
4. Кузьмина О.С. Показатели инклюзивной культуры общеобразовательной школы // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2023. №7 (июль). ART 3273. URL: <http://emissia.org/offline/2023/3273.htm> (дата обращения: 03.10.2024).

5. Новикова М.А., Реан А.А. Влияние школьного климата на возникновение травли: отечественный и зарубежный опыт исследования // Вопросы образования. 2019. № 2. 78-97. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-78-97>
6. Полянский А.И., Мартирисян В.Д. Инклюзивная культура в образовательной организации // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2018. № 1. С. 67-72. <http://dx.doi.org/10.17805/trudy.2018.1.7>
7. Самсонова Е.В., Мельникова В.В. Готовность педагогов общеобразовательной организации к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми с инвалидностью как основной фактор успешности инклюзивного процесса // Клиническая и специальная психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 97-112. <https://doi.org/10.17759/cpse.2016050207>
8. Четверикова Т.Ю. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья как жертвы буллинга в инклюзивной школьной практике // Терапевт. 2023. № 8. С. 5-16. <https://doi.org/10.33920/MED-12-2308-01>
9. Якубенко О.В. Медико-психолого-педагогическая коррекция клинических проявлений агрессивного поведения у школьников в условиях реализации инклюзивного обучения // Терапевт. 2023. № 8. С. 17-22. <https://doi.org/10.33920/MED-12-2308-02>
10. Avramidis E., Bayliss P., Burden R. A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority // Educational Psychology. 2020. Vol. 20 (2). P. 191–211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
11. Lobato Chaves D., de Souza M. Bullying, Prejudice and Barbarism // Creative Education. 2016. No. 7. P. 1181-1188. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.79123>
12. Ma X. Bullying in Middle School: Individual and School Characteristics of Victims and Offenders // School Effectiveness and School Improvement. 2002. Vol. 13. No 1. P. 63–89. <https://doi.org/10.1076/sesi.13.1.63.3438>
13. Mucherah W., Finch H., White T., Thomas K. The Relationship of School Climate, Teacher Defending and Friends on Students' Perceptions of Bullying in High School // Journal of Adolescence. 2018; Vol. 62. January: 128-139. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.012>

14. Olweus D. School Bullying: Development and Some Important Challenges // Annual Review of Clinical Psychology. 2013. Vol. 9. P. 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
15. Yoon J., Sulkowski M.L., Bauman S.A. Teachers' Responses to Bullying Incidents: Effects of Teacher Characteristics and Contexts // Journal of School Violence. 2016. 15(1). P. 91-113. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592>

References

1. Bochaver A.A., Gorlova N.V., Khlomov K.D. Bullying within educational environment: survey of school staff. *Psichologicheskie issledovaniya* [Psychological studies], 2021, no. 14 (76). <https://doi.org/10.54359/ps.v14i76.138>
2. Vikzhanovich S.N. Prevention of bullying in relation to students with autism spectrum disorders in school inclusive practice. *Pis'ma v Emissiya. Offlajn* [The Emissia.Offline Letters], 2023, no. 7. URL: <http://emissia.org/offline/2023/3276.htm> (accessed October 03, 2024).
3. Vikzhanovich S.N. Strategy for the prevention of bullying in an inclusive school environment of children with mental retardation. *Obshchestvo* [Society], 2023, no. 3-2 (30), pp. 35-38.
4. Kuzmina O.S. Indicators of inclusive culture in secondary school. *Pis'ma v Emissiya. Offlajn* [The Emissia.Offline Letters], 2023, no. 7. URL: <http://emissia.org/offline/2023/3273.htm> (accessed October 03, 2024).
5. Novikova M., Rean A. Influence of School Climate on Bullying Prevalence: Russian and International Research Experience. *Voprosy obrazovaniya* [Educational studies], 2019, no. 2, pp. 78-97. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-78-97>
6. Polyansky A.I., Martirosyan V.D. Inclusive culture in the educational organisation. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta* [Scientific works of the Moscow humanitarian university], 2018, no. 1, pp. 67-72. <http://dx.doi.org/10.17805/trudy.2018.1.7>
7. Samsonova E.V., Melnikova V.V. The Willingness of Teachers of Educational Organization to Work with Children with Disabilities as a Key Factor of Success of an Inclusive Process. *Klinicheskaya i special'naya*

- psihologiya* [Clinical Psychology and Special Education], 2016, vol. 5, no. 2, pp. 97-112. <https://doi.org/10.17759/cpse.2016050207>
8. Chetverikova T.Yu. Students with limited health capacities as bullying victims in inclusive school practice. *Terapevt* [Therapist], 2023, no. 8, pp. 5-16. <https://doi.org/10.33920/MED-12-2308-01>
 9. Yakubenko O.V. Medical, psychological, and pedagogical correction of clinical manifestations of aggressive behavior in schoolchildren in the context of inclusive education. *Terapevt* [Therapist], 2023, no. 8, pp. 17-22. <https://doi.org/10.33920/MED-12-2308-02>
 10. Avramidis E., Bayliss P., Burden R. A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 2020, vol. 20 (2), pp. 191–211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
 11. Lobato Chaves D., de Souza M. Bullying, Prejudice and Barbarism. *Creative Education*, 2016, no. 7, pp. 1181-1188. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.79123>
 12. Ma X. Bullying in Middle School: Individual and School Characteristics of Victims and Offenders. *School Effectiveness and School Improvement*, 2002, vol. 13, no. 1, pp. 63-89. <https://doi.org/10.1076/sesi.13.1.63.3438>
 13. Mucherah W., Finch H., White T., Thomas K. The Relationship of School Climate, Teacher Defending and Friends on Students' Perceptions of Bullying in High School. *Journal of Adolescence*, 2018, vol. 62. January, pp. 128-139. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.012>
 14. Olweus D. School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 2013, vol. 9, pp. 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
 15. Yoon J., Sulkowski M.L., Bauman S.A. Teachers' Responses to Bullying Incidents: Effects of Teacher Characteristics and Contexts. *Journal of School Violence*, 2016, no. 15(1), pp. 91-113. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Велиева Светлана Витальевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии образования

*Чуваши́йский госуда́рственный педаго́гический уни́верситет
имени И. Я. Яковлева
ул. Карла Маркса, 38, г. Чебоксары, 428000, Российская Фе-
дерация
stlena70@mail.ru*

Четверикова Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук,
доцент, заведующая кафедрой дефектологического образования
*Омский государственный педагогический университет
ул. Набережная Тухачевского, 14, г. Омск, 644099, Российская
Федерация
t_chet@omgpu.ru*

DATA ABOUT THE AUTHORS

Svetlana V. Velieva, PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Pro-
fessor of Preschool Pedagogy and Educational Psychology Department
*I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University
38, Karl Marx Str., Cheboksary, 428000, Russian Federation
stlena70@mail.ru
SPIN-code: 9664-8439
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7343-4780>
ResearcherID: AAE-2923-2019
Scopus Author ID: 6602979096*

Tatiana Yu. Chetverikova, PhD in Pedagogics, Associate Professor,
Head of the Department of Defectology Education
*Omsk State Pedagogical University
Embankment of Tukhachevsky Str., Omsk, 644043, Russian Federation
t_chet@omgpu.ru
SPIN-code: 6808-1248
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2794-0011>*

Поступила 01.11.2024

После рецензирования 21.11.2024

Принята 28.11.2024

Received 01.11.2024

Revised 21.11.2024

Accepted 28.11.2024