

## ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ УЧАЩИХСЯ В КОЛЛЕКТИВЕ

М.Ф. Симкин (Кемерово)

**Аннотация.** Поднимается проблема взаимоотношений детей с интеллектуальной недостаточностью, воспитанников интернатных учреждений.

**Ключевые слова:** интеллектуальная недостаточность, умственно отсталые дети, межличностные отношения, особенности общения, коррекционное обучение и воспитание.

Исследование процесса общения в коллективе, взаимоотношений в нем, особенностей влияния коллектива на отдельную личность – важнейшее звено в изучении общей проблемы социальной детерминации и социальной адаптации личности умственно отсталого школьника.

Учитывая значимость воспитания умственно отсталого ребенка в условиях коллектива как обязательного и решающего фактора его социального развития, полноценного вхождения в сферу общественной морали и общественного производства, отечественные психологи и дефектологи [1–9 и др.] направляют свои усилия на выявление специфических особенностей формирования детского коллектива в условиях коррекционной школы-интерната восьмого вида (для детей с диагнозом «легкая умственная отсталость»), на поиск оптимальных путей создания и развития коллективных отношений.

Исследования ряда авторов свидетельствуют о том, что детский коллектив (имеется в виду школьный класс, группа) с социально-психологической точки зрения представляет собой малую группу, которой присущи все признаки, характерные для такого объединения: взаимодействие основных систем отношений, распределение социальных ролей, определенный социометрический статус каждого из членов группы и т.д. А так как психологу, педагогу, социальному работнику приходится постоянно иметь дело с группой воспитанников и с отдельным ребенком, личность которого, как правило, характеризуется значительным своеобразием, то ему необходимо хорошо разбираться в сложных переплетениях внутри коллективных межличностных отношений. Именно специфика состава учащихся коррекционной школы восьмого вида, накладывающая отпечаток на весь уклад жизни и развитие коллектива, обуславливает особенности его формирования и функционирования, способы организации и воспитания.

С целью изучения детского коллектива и поисков рациональных путей воздействия на воспитанников нами было проведено исследование в коррекционной школе-интернате восьмого вида № 9 г. Кемерово в 2005–2006 гг. Для решения поставленных задач использовался комплекс методов: теоретический анализ литературы по теме исследования; метод наблюдения, беседа.

В исследовании были задействованы 110 детей с умственной отсталостью (56 воспитанников-сирот, 54 ребенка, воспитывающихся в семье, но пребывающих в условиях коррекционной школы-интерната).

Исследование показало, что характер нравственных отношений, которые складываются у детей младшего школьного возраста в их повседневной учебно-практической и игровой деятельности, носит деловой или личностный оттенок.

Если деловые, официальные отношения обуславливаются организационной структурой коллектива, распределением в нем общественных обязанностей, то личные характеризуются избирательностью, проявляемой учеником к одноклассникам. Однако как те, так и другие межличностные отношения складываются у умственно отсталых детей довольно медленно и с большими затруднениями. Это объясняется тем, что «большинству умственно отсталых присущи слабая коммуникабельность, неадекватность реакций, неумение и неспособность глубоко осознать характер своих отношений с окружающими, неумение понять интересы партнеров по общению, а тем более подчинить свои конкретные личные интересы общим (в значительной мере абстрактно представляемым интересам коллектива)» [1. С. 61].

Наши наблюдения показали, что деловые отношения, как правило, формируются педагогом и без постоянного стимулирования с его стороны быстро прекращаются. При этом немаловажное значение имеет характер личных отношений воспитанников к педагогу. Выявлено, в частности, что негативное отношение к педагогу со стороны воспитанников отрицательно влияет на их успеваемость и поведение, на воспитательно-образовательный процесс в целом и на характер деловых отношений между детьми, которые создаются этим педагогом. И наоборот, позитивное эмоциональное отношение к педагогу, доверие к нему способствуют формированию у детей положительного отношения к учебным предметам, общественным поручениям, оказывают благоприятное воздействие на их поведение.

Наблюдения показали, что лишь в редких случаях мотивом обращения умственно отсталых учащихся к учителю (в отличие от детей с нормальным интеллектом) является удовлетворение познавательных потребностей и интересов. В подавляющем большин-

стве это жалобы друг на друга или рассказы друг о друге. На наш взгляд, эта особая сфера контактов не содержит отрицательного нравственного потенциала, а является лишь не осознаваемой ребенком установкой на порядок, справедливость и авторитетность вмешательства педагога.

Значительное место в этих контактах занимают рассказы о событиях в семье, школе-интернате, на улице или об увиденном по телевидению и в кино, что, очевидно, объясняется чисто детской доверительностью, непосредственностью, свойственной умственно отсталым. Также нами установлено, что под влиянием определенных межличностных отношений умственно отсталые дети (в силу не критичности мышления, необъективности оценок действий и высказываний окружающих) нередко приписывают поступкам педагога неадекватные мотивы. Это не только оказывает существенное влияние на показатели эмоционального самочувствия ребенка в классе и группе, но и вызывает отрицательные последствия в педагогической практике.

Особое значение в условиях коррекционной школы восьмого вида приобретают личностные отношения. Не случайно поэтому возникновение в отдельных классных коллективах малых спонтанных групп обуславливается личными интересами, совместным времяпрепровождением, т.е. общением на эмоционально-психологическом уровне.

Наблюдения показали, что в школе-интернате, особенно в начальных классах, у отдельных воспитанников проявляется характерная замкнутость, изолированность от детского коллектива и возникших группировок. Часто наблюдается и обратное явление: у ребенка появляется потребность в общении, но он сталкивается с невозможностью ее удовлетворить. Это происходит в том случае, когда воспитанник не пользуется в классе симпатией и уважением, когда уровень притязаний значительно превышает то положение, которое он занимает в коллективе. Причем если завышенная самооценка и неадекватный уровень притязаний приходят в противоречие с оценкой его поведения и деятельности со стороны окружающих, то, как показал опыт, возникают острые аффективные переживания, неудовлетворенность общением, состояние эмоционального дискомфорта.

Иногда складывается и такая ситуация, когда при хорошем отношении к отдельному воспитаннику со стороны большинства членов коллектива он все же не испытывает состояния эмоционального благополучия. Это происходит в том случае, когда воспитанник не заинтересован в общении с симпатизирующими ему детьми, иными словами, при отсутствии взаимной симпатии. В то же время возможны случаи сохранения воспитанником душевного равновесия при симпатии к нему лишь нескольких членов

коллектива и равнодушном (или даже враждебном) отношении остальных.

Среди всего многообразия мотивов, по которым устанавливаются отношения между воспитанниками, мы выделили четыре наиболее типичных, а именно мотивы:

– относящиеся к учебной деятельности (учеба, поведение, отношение педагога к воспитаннику, участие в общественной работе);

– отражающие совместную деятельность, общность интересов;

– относящиеся к различным видам взаимопомощи;

– касающиеся личностных качеств ребенка.

Мотивы межличностных отношений, которые отнесены нами к первой группе, обуславливаются хорошей учебой и примерным поведением отдельных воспитанников, их активностью, выполнением общественных поручений, положительным отношением к ним педагога. У подавляющего большинства детей наблюдается позитивное отношение к таким ученикам, хотя и без достаточного осознания мотивов этого отношения. Они попросту воспроизводят, безоговорочно принимают отношение учителя к таким ученикам, его оценки, не осознавая критериев, из которых он исходит, не желая и не умея критически и осмысленно отнестись к этому. Некоторые воспитанники, напротив, демонстрируют по отношению к таким ученикам свое неприятие, вызванное в большинстве случаев чувством зависти, собственной неполноценности или переоценкой своих возможностей.

Более устойчивыми, как показали наблюдения, оказались отношения, вызванные общностью интересов и в соответствии с этим совместной деятельностью. Причем среди учащихся, предпочитаемых для совместной учебы, большинство было девочек, что, очевидно, обуславливается их прилежностью, ответственностью и более высокой успеваемостью.

В группах, объединяющихся для совместной деятельности, в одних случаях большинство составляли мальчики (при конструировании, выполнении поделок в столярной, слесарной мастерских, в кружке «Умелые руки» и т.п.), в других же – девочки (во время игр в куклы, выполнения сугубо «женской» работы). В выборе товарищей для совместной работы определенную роль играло наличие такого качества, как трудолюбие. Оказалось при этом, что предпочтение отдается детям из многодетных семей, где дети, как правило, лучше приучены к труду. В таких случаях, мотивируя свой выбор, воспитанники заявляли: «Он сильный», «Все умеет», «Всегда помогает», «Старается».

Наибольшее распространение получили группировки, объединяемые общей игровой деятельностью, в процессе которой осуществляется взаимный обмен

информацией, взаимная стимуляция, контроль и коррекция игровых действий. Обычно такие группы возглавляют своего рода лидеры, как правило, старшие по возрасту, ловкие, сильные, пользующиеся большой популярностью. Остальные участники игры полностью подчиняются их решениям, выполняют подсказанные ими действия.

Иногда взаимоотношения детей в процессе игровой деятельности складываются иначе: игра строится на равноправном участии в ней детей, роли распределяются справедливо, дети проявляют определенную активность, согласовывают свою деятельность с замыслом товарищей. Однако детей с таким высоким уровнем взаимоотношений выявлено очень мало. Было отмечено, что участие детей более старшего школьного возраста в художественной самодеятельности (как одной из разновидностей игровой деятельности) имело немаловажное значение не только для раскрытия способностей и повышения их активности, но и для их позитивного самоутверждения в коллективе, воспитания и коррекции нравственно-психологических качеств.

В группировках, где основным мотивом было желание получить помощь от товарища, значительно реже оказать ее другому (т.е. мотивы, относящиеся к различным видам взаимопомощи), отношения носили, с одной стороны, характер подчиняемости, зависимости, нередко навязчивости, с другой – характер явного превосходства, покровительства, в ряде случаев – пренебрежения. Взаимопомощь при этом выражалась обычно в подготовке рабочих мест, в контроле за соблюдением учебного режима (выполнение учебных заданий, проверка правильности и аккуратности записей, взаимная проверка выученного правила или стихотворения, помощь в изготовлении наглядных пособий, ручных поделок и т.п.). Наблюдения показали, что в таких группировках лидировали главным образом девочки.

В значительном большинстве группировок основным мотивом, объединяющим детей, было тяготение к воспитаннику, обладающему определенными моральными качествами. Это могли быть либо доброта, отзывчивость, чуткость, внимательность, честность, либо пренебрежение к учению, недисциплинированность, драчливость, самоуверенность, грубость и дерзость по отношению к сверстникам и взрослым. Нередко эти последние качества сочетаются с умением подчинить себе более слабых, робких, не умеющих критически оценивать чужие поступки. Вступая в конфликты со сверстниками, педагогами и воспитателями (как правило, в присутствии всего класса, группы), эти воспитанники пытаются тем самым показать свое «превосходство», привлечь к себе внимание, утвердить себя как личность. Грубость, нарушение порядка, хулиганские

выходки являются в таких случаях не столько выражением их внутренней сущности, сколько средством самоутверждения в коллективе. При этом результаты неправильных действий и поступков (заметим – недостаточно осознаваемых) не имели для них самоудовлетворяющего значения, главным было то впечатление, которое производит их поведение на других членов коллектива. Имели место и такие факты, когда воспитанники личные отношения строили на основе своего физического превосходства или мотивов утилитарного порядка. Занятое при этом ими положение развивало у них повышенную самооценку, самодовольство, неоправданно высокий уровень притязаний. Указанные выше негативные качества довольно часто являлись решающим фактором в образовании отрицательно направленных группировок.

Анализ полученных материалов свидетельствует о том, что положение, занимаемое умственно отсталым ребенком в коллективе, оказывает несомненное влияние на его психологическое состояние и поведение. Если лидер испытывает эмоциональный комфорт и чувство уверенности в себе, то непопулярный воспитанник чувствует себя неуверенно, скованно, беспокойно. Он иногда безуспешно пытается изменить свое положение недостойными выходками, аффективными вспышками. Большинство же непопулярных членов коллектива безоговорочно принимают неофициального, неформального лидера, выдвинувшегося в коллективе, признают его авторитет, подчиняются и в меру сил и возможностей подражают ему. Более того, воспитанники (особенно младшего возраста), занимающие неблагоприятное положение в коллективе, стараются как можно больше общаться с неформальными лидерами, навязать им свою дружбу, причем даже в том случае, когда ими явно пренебрегают.

Практика показала, что при отсутствии серьезной воспитательной работы, целенаправленного руководства процессом общения у одних воспитанников развиваются и закрепляются такие отрицательные личностные качества, как пренебрежительное отношение к товарищам, зазнайство, эгоизм, самоуверенность, стремление незаслуженно занимать ведущее положение, у других – нерешительность, подчиняемость, безынициативность, неумение защитить себя, чувство неполноценности, зависти, лживость, лицемерие.

Зависимое положение или психологическая изоляция непопулярных членов коллектива, как показывает наш опыт, весьма отрицательно сказывается как на их собственном личностном развитии, так и на классном коллективе в целом. В целях создания здорового коллектива по отношению к неофициальным лидерам, дезорганизующим группы, необходимо предпринимать определенные меры воспитатель-

ного воздействия. Так, в одних случаях следует попытаться переориентировать, перестроить характер влияния лидера на группу, оказав ему доверие, считывая на его нравственные возможности. В частности, опираясь на его авторитет, можно предложить ему быть первым помощником педагога в организации выставки детских творческих работ, групповой библиотеки, в украшении новогодней елки и т.д. В других случаях целесообразно дискредитировать лидера, развенчать его ложный успех среди сверстников, которые, убеждаясь в неблагоприятных поступках, недостойном поведении и отрицательных чертах характера лидера, будут к нему проявлять равнодушие и постепенно отходить от него. Однако следует иметь в виду, что для получения положительного результата необходимо осторожно и тактично вмешиваться в сложившиеся отношения, иначе авторитет лидера среди его сверстников может только укрепиться. Развенчанного лидера нежелательно совсем изолировать от коллектива, так как в силу повышенной внушаемости, неадекватности реакций его поведение может приобрести антисоциальный характер.

По мнению А.И. Захарова [4], антиобщественное поведение проявляется не только у развенчанных лидеров, оказавшихся изолированными, но и у воспитанников с низким социальным статусом, слабым типом нервной системы, высокой эмоциональной возбудимостью. Негативное поведение у подобных воспитанников может сформироваться также под влиянием неблагоприятной микросреды и неправильной организации педагогических воздействий.

В процессе исследования нами выявлено, что в сфере межличностных отношений есть категория детей, явно пренебрегаемых, изолированных, «отверженных», которые вызывают к себе отрицательное отношение со стороны одноклассников. С ними, как правило, не хотят играть, сидеть за одной партой, разговаривать. Это в основном дети, у которых, по классификации М.С. Певзнер, умственная отсталость сочетается с грубым недоразвитием личности, с изменениями системы потребности и мотивов, нарушением эмоционально-волевой сферы и нередко речи [12]. Наши обследуемые к тому же страдали ночным энурезом, были нелюдимыми, жадными, скрытными. Если некоторые из них были эмоционально угнетенными, подавленными, держались обособленно, мирились со своим положением, то другие проявляли себя как недисциплинированные, агрессивные, грубые. Стараясь повысить свой статус, они совершали неблагоприятные поступки или уходили в младшие по возрасту группы, где с ними считались и безоговорочно им подчинялись. Иные из них оказывались в группе с асоциальной направленностью поведения.

По отношению к этой категории детей целесообразно использовать лечебные, психологические и последовательные, педагогически направленные коррекционно-воспитательные меры воздействия, способствующие перестройке черт личности и коррекции недостатков, которые вызывают антипатию окружающих. Так, например, детей, имеющих речевые дефекты, необходимо прежде всего вывести из своеобразного порочного круга. Речевая неполноценность значительно затрудняет общение со сверстниками, препятствует образованию межличностных отношений и в то же время провоцирует у ребенка негативное отношение к окружающим, вызывает боязнь общения и, стало быть, формирует отрицательные личностные качества (замкнутость, негативизм, нерешительность и др.).

Необходимо организовать для таких воспитанников занятия с логопедом, создать благоприятный психологический климат в классе и группе, включить их в коллективную деятельность. Наряду с соответствующими психотерапевтическими беседами с этими воспитанниками целесообразны и такие мероприятия, которые способствовали бы повышению их авторитета. С этой целью можно, например, поручать им интересные несложные задания.

Изучение названных групп показало, что состав их непостоянен, поскольку межличностные отношения обуславливаются успехами или неудачами детей, интересами и мотивами деятельности, которые со временем по тем или иным причинам изменяются. Так, ранее уважаемый и авторитетный воспитанник со временем может потерять свою значимость в глазах сверстников. Известно, например, что если учащиеся младшего возраста особенно высоко ценят дисциплинированность, умение играть, эмоциональную уравновешенность, успехи в занятиях, то подростки на первый план выдвигают смелость, волю, физическое развитие и т.п. Иногда положительно оценивается слабоуспевающий воспитанник, который защищает слабых, несправедливо обиженных, готовый поступиться своей выгодой ради товарищей. В подростковом возрасте наиболее резко меняется в отрицательную сторону отношение коллектива к заискиванию, к тем, кто добивается успехов, чтобы выделиться из общей массы.

Однако в условиях коррекционной школы восьмого вида динамика структуры межличностных отношений значительно ниже, чем в общеобразовательной, т.е. отмечается относительная стабильность положения каждого ученика в классе. Так, школьники, приобретшие в глазах товарищей авторитет, могут сохранять его даже при наличии явно выраженных отрицательных личностных качеств, и наоборот, «отверженные» длительное время остаются таковыми, хотя значительно изменились к лучшему. Данное обстоятельство

ство объясняется прежде всего тем, что взаимоотношения умственно отсталых не базируются на достаточно осмысленных знаниях и представлениях о личностных качествах партнеров по общению. Они не столько осознают, сколько эмоционально переживают характер своих связей с одноклассниками, копируя при этом оценки старших, а также товарищей.

Нравственные оценки умственно отсталых детей, как правило, полярны и безапелляционны. Они группируют окружающих на альтернативные категории: хороший – плохой, добрый – злой и т.д. Руководствуясь этими представлениями, они не в состоянии заметить, что поведение и черты личности товарища со временем меняются [1].

Таким образом, умственно отсталые без помощи известных усилий со стороны взрослых не могут самостоятельно изменить свое мнение об «отверженных» и неофициальных лидерах, о положении того или иного воспитанника в коллективе. Это целиком является задачей психологов, педагогов и воспитателей. Качественное своеобразие структуры дефекта олигофренов, особенности развития мыслительных процессов, неадекватность их самооценки, пониженные самокритичность и критичность, слабость волевых процессов, отсутствие достаточной инициативы, отмеченные рядом ведущих психологов и дефектологов [4, 10–12], значительно затрудняют работу по созданию коллектива, воспитанию правильных взаимоотношений в нем, по формированию положительных нравственно-психических качеств детей данной категории. Тем не менее необходимо систематически направлять усилия на выявление и разработку оптимальных средств, рациональных методов и приемов психолого-педагогического руководства, способствующих позитивному решению указанных вопросов. С этой целью психологам, педагогам и воспитателям следует постоянно изучать и корригировать имеющиеся связи и отношения, создавать новые, в том числе деловые, отношения, использовать их в интересах коллектива.

Большое внимание необходимо уделять, например, улучшению организации полезного, практически значимого и в то же время увлекательного труда. Таким важным и увлекательным делом могут стать общественно полезный труд, общешкольные дежурства, организация выставок, выступления в общешкольной спортивной команде, участие в подготовке и проведении вечеров, встреч с ветеранами войны

и труда, бывшими выпускниками школы, создание разнообразных тематических альбомов, шефская помощь и т.д.

Залогом успеха в работе по организации общения между детьми является создание микрогруппы во главе с активными и положительно влияющими на товарищей членами детского коллектива.

С целью регуляции личных взаимоотношений умственно отсталых детей и коррекции недостатков, обусловленных дефектом, следует каждому из них обеспечить положительное эмоциональное самочувствие в детском коллективе, более широкие взаимоотношения с товарищами, формировать потребность в активном общении друг с другом, воспитывать умения и навыки правильного общения, а также адекватной самооценки и уровня притязаний в сфере личных взаимоотношений [7]. Для достижения положительных результатов в этом направлении целесообразно создавать различные ситуации, требующие от воспитанников конкретной оценки и критического подхода к своим действиям; формировать умение обдумывать свои поступки, свою деятельность с помощью анализа и сопоставления с поступками других людей; воспитывать потребность в критичном, оценочном подходе к своему поведению путем сопоставления с социально-положительными критериями.

Учитывая, что воспитание правильных межличностных отношений и детского коллектива – процесс весьма сложный и длительный, оказывающий непосредственное воздействие на формирование личностных качеств воспитанников, целесообразно начинать эту работу на первоначальных этапах обучения и проводить ее на протяжении всего периода пребывания детей в школе-интернате.

Анализ полученных материалов дает основание утверждать, что коллектив по отношению к личности умственно отсталого ребенка является средством, активизирующим и корригирующим его психическую деятельность, углубляющим характер его восприятия окружающей действительности; средством духовного обогащения; фактором его нравственно-психического развития, воспитания положительных личностных качеств, формирования гражданского самосознания; средой, способствующей самовыражению и самоутверждению личности ребенка, и вследствие этого могучим средством его индивидуального развития.

#### Литература

1. Белкин А.С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы. М.: Просвещение, 1977. С. 61.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений. СПб.: Союз, 1992. 1008 с.
3. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. М.: Просвещение, 1995. 160 с.
4. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. СПб.: Речь, 1997. 180 с.

5. Зейгарник Б.В. Патопсихология. М.: Академия, 2000. 224 с.
6. Игумнов С.А. Клиническая психотерапия детей и подростков: Справ. пособие. Минск: Рута, 1999. 368 с.
7. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. М.: Сфера, 2001. 209 с.
8. Клейберг Ю.А. Социальная работа и коррекция девиантного поведения подростков. Кемерово: Кузбассвуиздат, 1996.
9. Кулаков С.А. Диагностика и психотерапия аддиктивного поведения у детей и подростков: Учеб. пособие. М.: Наука, 1998. 554 с.
10. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Мир, 1983.
11. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Под ред. Ж.И. Шиф. М.: Просвещение, 1965. 165 с.
12. Певзнер М.С. Дети-олигофрены. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
13. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение, 1979. 205 с.

PECULIARITIES OF INTERRELATIONS OF MENTALLY HANDICAPPED CHILDREN IN A COLLECTIVE

M.F. Simkin (Kemerovo)

**Summary.** The problem of relations between kids with intellectual insufficiency – boarding – schools pupils is raised in the article.

**Key words:** mentally challenged kids, interpersonal relations. Features of communication, correctional training and education.