

Буллинг детей и подростков с состояниями аутистического спектра: обзор «текущего состояния»

Источник: [Taylor & Francis Online](#)

Авторы: Нил Хамфри и Джудит Хеброн

Перевод: Антон Егоров

Представлен обзор «текущего состояния» исследований на тему буллинга детей и подростков с состояниями аутического спектра (САС). Мы собрали убедительные доказательства того, что они подвергаются буллингу чаще, чем дети с другими формами инвалидности и без инвалидности или специальных образовательных потребностей. Хотя распространенность буллинга разные исследования оценивают по-разному, цифры всегда пугающе большие и доходят до 94%. Среди тех, кто подвергается наибольшему риску, – дети с синдромом Аспергера и/или с трудностями в понимании социальных условностей, подростки, посещающие обычные школы или имеющие несколько поведенческих проблем. Исследования по профилактике буллинга детей и подростков с САС находятся, по большому счету, в зачаточном состоянии. Очевидно, необходим разносторонний, комплексный подход к предотвращению буллинга, который будет одновременно обращен к детям и подросткам с САС, их сверстникам, учителям и другим школьным работникам, но также важна общая атмосфера и отношения в школе. Крайне важно понимать, что дети с САС подвергаются повышенному риску травли и что любые меры профилактики должны проводиться с учетом их особых нужд.

Ключевые слова: состояния аутического спектра, буллинг, виктимизация, распространенность, факторы риска, вмешательство.

Данная научная работа представляет собой обзор имеющихся исследований на тему буллинга детей и подростков с состояниями аутического спектра (САС). Особое внимание уделяется распространенности этого явления, факторам риска, формам и последствиям буллинга, а также возможностям вмешательства. Как показано ниже, буллинг – это серьезная проблема для многих людей с САС, причем ее распространенность для этой группы значительно выше, а последствия – более тяжелые. Таким образом, цель данной статьи – расширить доступную базу знания по этой проблеме, а также предложить практические обоснованные подходы к ее решению.

Исследование травли людей с САС – один из основных научных интересов обоих авторов, и наши опубликованные работы имеют вес в данной области. Мы считаем, что этот обзор предлагает обстоятельное рассмотрение данной проблемы и выявляет расхождение между заявленным курсом на инклюзивное образование и реалиями школьной системы. Наше исследование показывает, как присутствие в школе, вовлеченность, принятие и достижения определенной группы учащихся (скажем, с САС) оказываются уязвимы для социальной агрессии. Это особенно касается неспециализированных школ (см. раздел «Факторы риска и защиты»). Таким образом, основная часть работы акцентирует внимание на том, что люди с САС по-прежнему чаще подвергаются буллингу, и эту проблему нужно решать, если мы хотим, чтобы разглагольствования об инклюзии переросли в реальные дела.

Аутизм – это «пожизненная инвалидность, вызванная особенностями развития и влияющая на то, как человек воспринимает других людей и окружающий мир и как взаимодействует с ними»

(National Autistic Society – Национальное аутичное общество, 2014). Это состояние носит характер спектра, что означает следующее: хотя у людей с аутизмом схожи как черты, причиняющие проблемы, так и сильные стороны, интенсивность и проявление этих особенностей значительно отличаются от человека к человеку. Недавно вышедшая пятая редакция Руководства по диагностике и статистике психических расстройств (Американская психиатрическая ассоциация, 2013) исключила синдром Аспергера (СА) как отдельную категорию диагностики, хотя споры о том, отличается ли он качественно от высокофункционального аутизма (ВФА) или нет, продолжаются. Тем не менее, большинство соглашаются, что СА – очень разнородное явление и в основе его лежат проблемы с социализацией.

Мы хотим сразу оговориться, что, концентрируясь в данной работе на СА, мы фактически используем подход к инвалидности, основанный на категориях и ярлыках, и понимаем, что некоторые читатели могут решить, будто мы игнорируем понимание отличий и инвалидности как социально-политического конструкта. Это неверно. Мы в полной мере осведомлены об этих вопросах и дискуссиях, да и отмеченное выше непостоянство в категориях диагностики показывает, как исторические и политические факторы влияют на язык, который использовался и будет использоваться для описания людей с аутизмом. Однако для всестороннего обсуждения этих вопросов нужна отдельная статья, поэтому заинтересованные читатели могут обратиться к Molloy and Vasil (2002).

Что такое буллинг?

Хотя всем понятно, что буллинг – это форма социальной агрессии (Griffin and Gross 2004), точное определение дать не так просто: сказываются культурные и исторические коннотации и разногласия по поводу его элементов. На концептуальном уровне сложно разграничить буллинг и родственные понятия, такие как «подшучивание» и «виктимизация» (Smith et al. 2002). Или же мы можем рассматривать природу актов буллинга, которые делятся на физические, вербальные, статусные и их комбинации (Olweus 1993). Кроме того, важную роль в жизни молодых людей начали играть новые технологии, и в последние годы на первый план вышло понятие кибербуллинга, отличающееся от традиционных форм буллинга (например, Kowalski and Fedina 2011).

Есть несколько «ключевых элементов» буллинга. Во-первых, существует фундаментальное неравенство в статусе преступника и жертвы. Во-вторых, целью буллинга является причинение вреда. В-третьих, буллинг повторяется снова и снова. В-четвертых, он происходит в публичном пространстве (например, в присутствии сверстников). В-пятых, он ничем не спровоцирован. Первые три пункта встречаются в большинстве определений, но четвертый и пятый принимают не все. Так, говоря о провокации, исследователи буллинга часто отмечают, что бывают агрессивные жертвы, провоцирующие жертвы, или жертвы-задиры (например, Haunie et al. 2001).

С определением/понятием буллинга тесно связана проблема его изучения. Здесь перед исследователями стоят сразу несколько вопросов. Респонденты могут быть разными (сам пострадавший человек, учителя, родители, одноклассники), и у каждого свой опыт и понимание ситуации, поэтому их информация может разниться и исследования труднее сравнивать. Форма представления ответов и длительность интервью тоже ведут к различным результатам. Наконец, нет солидарности в том, подходить ли к буллингу с позиций бинарной классификации (например, жертвы и не-жертвы) или степени (например, как долго человек подвергался буллингу). Многие исследователи склоняются к первому варианту (например, Atria, Strohmeier, and Spiel 2007), но

Роуз, Свэрер, and Эспелейдж (2012) предупреждают, что «вопрос отнесения учащихся к жертвам буллинга... сложнее, чем простое деление на две группы или случайным образом» (5).

В том, что касается распространенности буллинга, цифры, которые приводят имеющиеся источники, существенно разнятся из-за концептуальных и методологических проблем, обозначенных выше, на которые налагаются культурные и индивидуальные отличия. Однако в качестве точки отсчета для сравнения с приводимыми далее данными по САС мы возьмем результаты недавнего масштабного исследования в Англии, согласно которому каждый день буллингу в школах подвергается 1 из 10 учеников (Chamberlain et al. 2010).

Буллинг детей с САС: концептуальная основа

Наш тезис состоит в том, что дети с САС больше страдают от буллинга, чаще с ним сталкиваются и тяжелее переносят. Это утверждение основывается на 3 теоретических посылках. Во-первых, наряду с другими авторами, изучающими природу буллинга (Swearer et al. 2010; Richard, Schneider, and Mallet 2012), Бронfenбреннер (2005) в своей теории экологических систем предлагает довольно общий взгляд на развитие человека, при котором буллинг рассматривается как результат взаимодействия между индивидом и микросистемами, в которых он обитает (например, сверстники, школа, дом, двор). Во-вторых, мы опирались на модель «основных отличий» Льюис и Норвича (2005), включающую в себя инвалидности и специальные образовательные потребности (ИСОП). Таким образом, мы выдвигаем гипотезу, что, хотя с буллингом, конечно, может столкнуться любой ребенок, природа САС значительно увеличивает риск пострадать от буллинга. Наконец, мы использовали модель возвратного влияния при взаимодействии сверстников (REPIN) Хамфри и Саймс (2011), чтобы глубже понять процессы, которые вызывают буллинг.

В терминах Клин, Волкмана и Спэрроу (2000) детей с САС можно считать «идеальными жертвами» (6). Но почему они могут подвергаться буллингу чаще других? Отправной точкой могут служить типичные для таких индивидов социокогнитивные черты. Природа САС такова, что пребывание в социуме часто представляет непростую, требующую усилий задачу. Например, для людей с САС может быть трудно распознать буллинг и отреагировать на него, особенно когда он происходит регулярно (Jackson 2002). Вероятно, свой вклад вносит и тот факт, что САС – «незаметная» инвалидность: сверстникам сложнее понять различия в поведении или посочувствовать им (а также принять особое отношение персонала школы). Также определенную роль могут играть более общие факторы школьной жизни. Например, предоставление ученикам с САС взрослых сопровождающих на уроках (скажем, помощников учителя) может непреднамеренно сократить возможности для социального взаимодействия и увеличить социальную изоляцию в среде сверстников (Symes and Humphrey 2012).

Изучение типичного психологического профиля жертвы в общих исследованиях по буллингу также подтверждает «особый случай» САС. Жертвы буллинга часто имеют сложности в понимании социальных ожиданий (Garner and Stowe Hinton 2010), принадлежат к низам социальной иерархии в коллективе (Card and Hodges 2007) и считаются «другими», отклоняющимися от нормальных в данной группе сверстников (Horowitz et al. 2004). Это во многом напоминает социальный опыт детей с САС. В плане социального статуса они более изолированы и менее популярны, чем их нейротипичные сверстники, у детей с другими ИСОП (Humphrey and Symes 2010a) тоже как правило меньше друзей (Cairns and Cairns 1994) и более ограниченные

социальные контакты (Chamberlain, Kasari, and Rotheram-Fuller 2007), чем у остальных детей (Locke et al. 2013). Даже когда дружеские отношения существуют, в них в меньшей степени, чем обычно, отмечается центральность социальных связей, принятие, взаимодействие и дух товарищества (Chamberlain, Kasari, and Rotheram-Fuller 2007). Дети с САС часто отвечают, что испытывают гораздо меньшую поддержку коллектива, чем их одноклассники и друзья (Humphrey and Symes 2010a). Сверстники считают их «другими», так как таким детям трудно понимать социальные нормы и соответствовать им. Это может приводить к плохому пониманию социальных правил, к социально неприемлемому поведению (Wainscott et al. 2008) и к неверному истолкованию фраз с небуквальным значением слов (в том числе шуток) из-за сложностей с pragmatisческим аспектом языка (Bishop et al. 2008).

Возратное влияние при взаимодействии сверстников

Теория REPIM Хамфри и Саймс (2011) предлагает удобную модель для понимания того, как все вышеперечисленные факторы могут приводить к повышенному риску для детей с САС стать жертвами буллинга (см. рисунок 1). Для подростка с САС, несмотря на желание участвовать в социальных взаимодействиях, проблемы с социальным мышлением приводят к отсутствию необходимых навыков для построения положительных отношений (Kasari, Chamberlain, and Bauminger 2001). Для сверстников недостаток информированности и понимания аутизма в целом приводит к тому, что они не готовы принимать чужие отличия (Campbell et al. 2004).

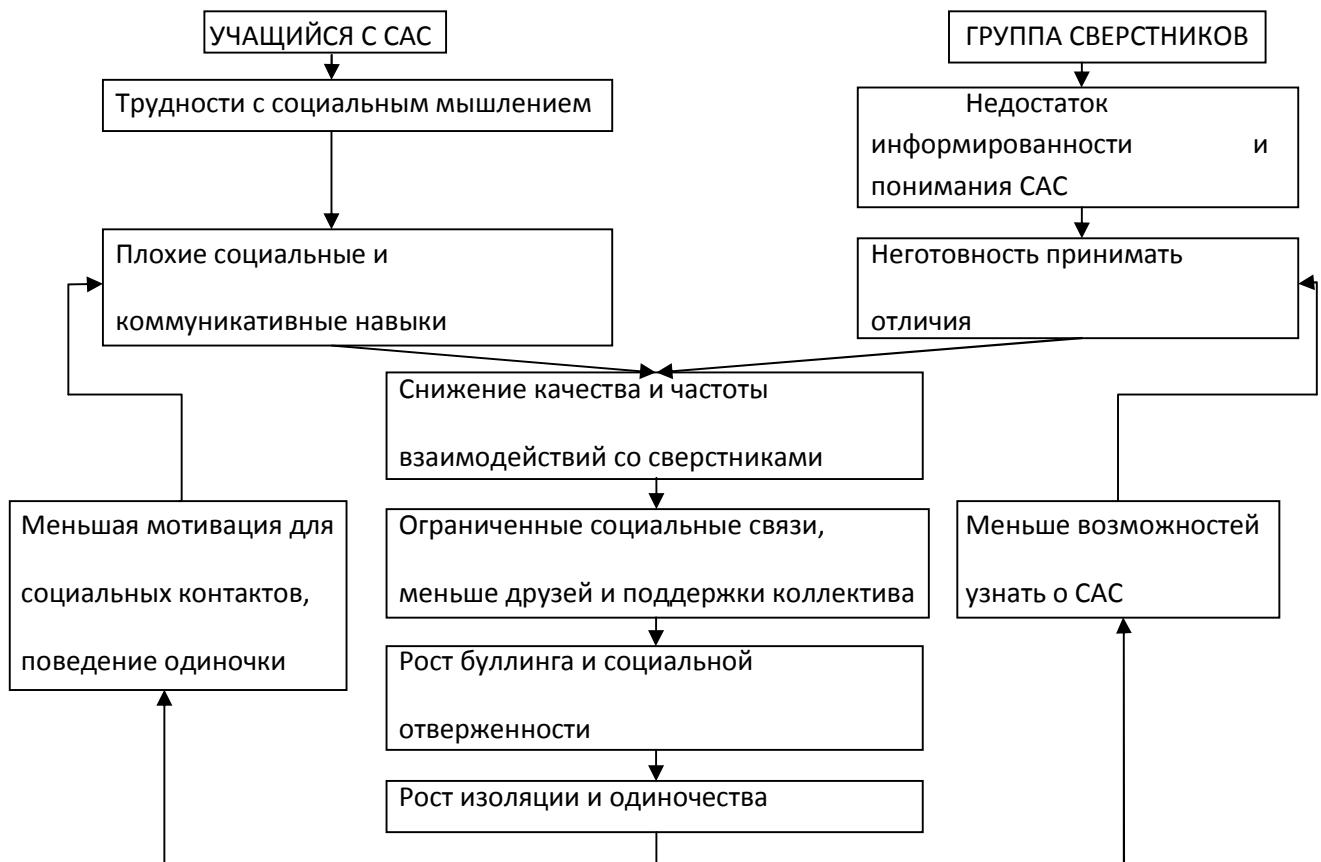


Рисунок 1. Модель REPIM, объясняющая негативные результаты социального взаимодействия для детей и подростков с САС (Humphrey and Symes 2011, стр.4 Приводится с согласия SAGE)

Теория показывает, что комбинация этих факторов приводит к снижению качества и частоты положительных взаимодействий со сверстниками у детей с САС (Humphrey and Symes 2011). Учитывая обедненный социальный опыт, отмеченные выше проблемы – логичное развитие ситуации, ведь на таких взаимодействиях и строятся дружеские отношения (Bieman 2005). В свою очередь ученики без хороших отношений со сверстниками чаще становятся жертвами буллинга и социальной отверженности. И это неизбежно приводит к росту изоляции и одиночества (Bauminger, Schulman, and Agam 2003).

Такие последствия создают возвратный эффект. У ребенка с САС негативные результаты снижают мотивацию для дальнейшего взаимодействия и создают привычку избегать общения и держаться в стороне, что не дает возможности для развития социальных навыков. У группы сверстников уменьшение социальных контактов с детьми с САС еще больше ограничивает возможности для роста информированности и понимания, а их отличия начинают восприниматься резче.

Распространенность, факторы риска и защиты, опыт и последствия.

В последние годы количество исследований на тему буллинга детей с САС росло экспоненциально (Schroeder et al. 2014). Эти исследования показали, что дети с САС гораздо чаще подвергаются буллингу, чем дети с типичным развитием (см., например, Wainscot et al. 2008). Однако здесь нужно отметить, что дети с ИСОП вообще сталкиваются с буллингом чаще других детей (Thompson, Whitney, and Smith 1994; Rose, Espelage, and Monda-Amaya 2009; Chamberlain et al. 2010). Чтобы обосновать использование модели «основных отличий» (см. предыдущий раздел), необходимы исследования, которые сравнивают распространенность буллинга в отношении детей с САС и детей с другими видами ИСОП. Хамфри и Саймс (2010а) проводили такое исследование, и их данные свидетельствуют, что случаи буллинга детей с САС встречаются примерно в три раза чаще, чем в отношении детей с дислексией или детей без видимых трудностей. Хамфри и другие (2011) в своем исследовании на выборке, охватывавшей учеников с ИСОП по всей стране, показали, что дети с САС – вторая по распространенности буллинга группа после детей с поведенческими, эмоциональными и социальными проблемами. В более позднем исследовании Клустерман и другие (2013) сравнили формы буллинга, которому подвергались подростки с САС, с трудностями в обучении и/или синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) и – для контрольной выборки – подростки с типичным развитием. Как и в предыдущих исследованиях, было обнаружено, что представители группы с САС, в целом, сообщали о значительно большей виктимизации, а отличия между группами проявлялись в части социального (САС > обе другие группы) и физического буллинга (САС > группы с типичным развитием). Эти результаты совпадали как для случаев, где опрашивались непосредственно дети, так и когда информация была получена от родителей.

Что касается оценок распространенности, исследование Литтл (2002) в США показало, что за последние 12 месяцев 94% матерей, чьи дети имеют СА или невербальные нарушения развития, сообщали о том, что их дети стали жертвами буллинга. Национальное аутическое общество Великобритании по результатам опроса родителей приводит цифру 40%, которая вырастает до 59% для детей с СА (Reid and Batten 2006). На выборке меньших размеров Уайскот и другие (2008) в Великобритании обнаружили, что 87% учащихся средних школ с СА или ВФА сообщают о случаях буллинга как минимум раз в неделю. Картер (2009) в США приводит цифру 65% – столько детей с САС подвергались буллингу за предыдущий год. В более позднем канадском исследовании Каппадочиа, Вайс и Пеплер (2012) на основе сообщений родителей обнаружили, что 77% детей с

САС сталкивались с буллингом в предыдущий месяц. Наконец, еще одно недавнее исследование в США показало намного меньшие цифры – жертвами буллинга были названы 46,3% детей с САС (Sterzing et al. 2012). Таким образом, хотя оценки распространенности сильно отличаются, они остаются заметно выше большинства данных о других детях и даже об учениках с другими видами ИСОП.

Тем не менее, как и со всей литературой по буллингу, особенности подсчета могут приводить к значительному «шуму». Это подтверждает, например, исследование Хеброн (2012). Она показала, что процент детей и подростков с САС, которых можно отнести к жертвам буллинга, сильно зависит от таких факторов, как использованные метрики, личность респондентов и выбранные точки разделения (см. таблицу 1). Поэтому сравнивать цифры распространенности буллинга из разных исследований необходимо с осторожностью.

Факторы риска и защиты.

Хотя эта область исследований только начинает развиваться, имеющиеся работы по факторам риска (т.е. переменным, увеличивающим вероятность столкнуться с буллингом) и защиты (т.е. переменным, уменьшающим такую вероятность) в буллинге людей с САС уже ясно продемонстрировали, что некоторые наиболее заметные факторы могут быть уникальны или же действовать через иные механизмы, чем те, которые наблюдаются при обычном буллинге.

Например, когда ребенок вступает в подростковый возраст, трудности с социализацией обычно становятся более заметны, и социальные связи усложняются (Locke et al. 2010), но при этом совсем не очевидно, что в случае САС буллинг с возрастом станет реже, как это отмечается в общих исследованиях по буллингу. Только три исследования занимались этим вопросом, и их результаты разнятся (Little 2002; Reid and Batten 2006; Kasari et al. 2011). Отличия в поведении тоже часто связывают с буллингом в общих работах, а у детей с САС такие проблемы встречаются чаще обычного (Macintosh and Dissanayake 2006). Однако причины поведенческих трудностей могут качественно отличаться от причин у типично развивающихся детей, так как у детей с САС они вероятнее связаны с большей тревожностью и фрустрацией, вызванной сложностями с пониманием социальных требований (Macintosh and Dissanayake 2006) и сенсорной чувствительностью (Reid 2011).

Таблица 1. Зависимость отклонений в оценках распространенности буллинга среди учеников с САС от различных методов исследований

Метрики	Респондент – учитель (%)				Респонденты – родители (%)			
Названы жертвами	27,9				43,3			
Роль (как жертвы)	Жертва 56,4		Жертва-задира 43,6		Жертва 79,3		Жертва-задира 20,7	
Частота (если жертва)	Периодически 55,9	Еженедельно 34,0	Ежедневно 10,1		Периодически 49,1	Еженедельно 38,2	Ежедневно 12,7	
Точки разделения*	0 34,6	Низкий 43,0	Средний 18,8	Высокий 3,6	0 22,3	Низкий 35,5	Средний 28,9	Высокий 13,2

Источник: Взято с согласия авторов из Хеброн (2012)

*Низкий = 0,001 – 1; средний = 1,001 – 2; высокий = 2,001 – 3.

В некоторых из недавних исследований была предпринята попытка непосредственно смоделировать факторы риска и защиты для буллинга людей с САС с использованием регрессионного анализа. Софронофф, Дарк и Стоун (2011) изучили влияние на буллинг ряда переменных, в том числе проблем интернализации и экстернализации, социальных навыков и социальной уязвимости, хотя только лишь для последнего фактора было выявлена заметная независимая связь с буллингом у австралийских учеников с САС. Для сравнения Каппадочиа, Вайс и Пеплер (2012) нашли, что в канадской выборке с буллингом коррелируют проблемы интернализации, а также возраст, выраженность коммуникативных проблем, ментальное здоровье родителей и малое количество друзей. Анализ Стерзинга и других (2012) отмечает, что этническая принадлежность, сопутствующий СДВГ, низкие социальные навыки, хорошо развитая речь и пребывание в обычных классах не менее 76% времени в неделю (по сравнению с теми, кто занимается в обычных классах 25% времени и меньше) обладают значительной корреляцией с буллингом учащихся с САС в США. Исследование Заблоцкого и других (2013) добавляет к списку факторов риска наличие диагноза СА (по сравнению с другими диагнозами группы САС). Похожим образом Роули и другие (2012) обнаружили, что буллинг значительно чаще встречается в обычных (неспециальных) школах по отношению к детям с менее серьезными социальными проблемами, возможно, из-за «незаметного» характера высокофункциональных форм САС.

Наконец, мульти-информантное исследование Хеброн и Хамфри (2013) показало, что повышенная вероятность буллинга вызвана поведенческими проблемами, возрастом, использованием общественного транспорта, обучению в обычных классах и получением сторонней профессиональной помощи, связанной с ИСОП, а доброжелательные отношения и вовлеченность родителей отмечаются как факторы защиты в моделях, учитывающих оценку ситуации учителями и/или родителями. Таким образом, эти исследования показывают наличие ярко выраженных факторов риска и защиты, определяющих вероятность буллинга детей и подростков с САС, хотя по некоторым переменным выводы нельзя назвать однозначными (например, проблемы экстернализации).

Важно отметить, что в текущих исследованиях почти не рассматриваются два фактора: гендер и наличие у подростков, подвергшихся буллингу, интеллектуальной инвалидности (ИИ) – они заслуживают отдельного внимания в будущих работах. Гендер – малоисследованная область, что, вероятно, вызвано более частым диагностированием САС у мальчиков, из-за чего в исследованиях принимает участие не так много девочек. На сегодняшний день только в одном исследовании гендер использовался в качестве переменной, и особых отличий обнаружено не было (Hebron and Humphrey 2013). Тем не менее, вероятность того, что характер буллинга зависит от гендера, отмеченное в более широких исследованиях по буллингу (например, Borntrager et al. 2009), требует дальнейшего изучения. Кроме этого, хотя признается значительная степень пересечения САС и ИИ (например, Matson and Shoemaker 2009), пока не в одном исследовании специально не изучалось, есть ли различия в распространенности буллинга между этими группами. Однако меньшая вероятность буллинга в специализированной учебной среде, где учащиеся с ИИ находятся чаще, может свидетельствовать о том, что распространенность меньше, хотя здесь возможна и более сложная зависимость.

На данный момент только в одном исследовании рассматривался вопрос о совокупном риске буллинга среди учащихся с САС. Хеброн (2012) использовала переменные, выделенные Хеброн и Хамфри (2013), чтобы построить градиенты совокупного риска и оценить, является ли рост буллинга, связанный с проявлением нескольких факторов риска, линейным или квадратичным.

Анализ по моделям с оценками как учителей, так и родителей показал, что верно последнее – при наличии нескольких маркеров риска буллинг растет экспоненциально.

Опыт и последствия буллинга детей и подростков с САС.

Нашему нынешнему пониманию того, как дети и подростки с САС переносят буллинг, мы во многом обязаны нескольким качественным исследованиям, которые изучили их рассказы. В феноменологическом исследовании подростков в обычных средних школах Англии, проведенном Хамфри и Льюис (2008), столкновение с буллингом оказалось центральным аспектом социального опыта в школе. Подростки в их выборке были вынуждены «преодолевать свои различия», чтобы выжить в сложной и проблемной социальной среде. С одной стороны, они отмечали, что САС давало им некоторые преимущества, но также из-за неизбежных проблем к ним часто относились как к «странным» и «чудикам», что намного увеличивало шансы стать мишенью для зadir. Им приходилось так тяжело, что многие респонденты сообщали о сильном желании быть «нормальными» или «вписаться в коллектив», чтобы избежать травли. Эти результаты подтверждаются исследованием Бэйнс (2012), которое показало, что подростки с САС часто пытаются «отгородиться от ярлыка аутичности и считаться нормальными» (548).

Работа Хеброн (2012), где изучались пять учащихся с САС, продемонстрировала, что взрослые (то есть, родители и учителя) и дети определяют и понимают буллинг по-разному. Поведенческие проблемы вследствие сенсорной перегрузки чаще возникали у мальчиков, в то время как у девочек наблюдалось меньше подобных проблем. У детей отмечено слабое понимание неприемлемого и асоциального поведения, что влечет за собой трудности, а иногда и опасные инциденты. Социальные отношения со взрослыми более успешны, чем с другими детьми. Хотя у детей получалось создать связи со сверстниками, такие отношения часто были нетипичными, с меньшим количеством взаимодействий. То, что они «отличаются» от сверстников, чувствовали три ученика постарше.

Нам удалось найти только одно исследование, которое бы пыталось выяснить, как индивиды с САС отвечают на буллинг. Исследование Хамфри и Саймс (2010b), основанное на интервью, обнаружило заметное различие между количеством подростков, которые готовы активно искать помощи адвокатов (учителей, сверстников и родителей), и теми, кто «проходит через буллинг в одиночестве», либо пытаясь решить проблему (например, через ответную агрессию или избегая зadir), либо просто смирившись с ней. Процесс выбора ответной реакции, вероятно, во многом зависит от таких факторов, как результат прошлых взаимодействий с потенциальными защитниками. Например, некоторые отмечали, что прекратили сообщать о буллинге школьному персоналу, потому что предыдущие попытки не изменили ситуацию.

Мы немногое можем сказать о том, какие последствия – немедленные и долгосрочные – оказывает буллинг на детей с САС, потому что исследования в этой области ограничены. Однако, кое-какие выводы все же можно сделать, и они вселяют тревогу. Исследование Рейд и Бэттен (2006), в котором принимали участие родители и дети, обнаружило, что буллинг детей с САС приводит к отказу от школьного обучения (а также к смене школы или пропуску занятий), ухудшению социальных навыков и уменьшению социальных связей (что согласуется с моделью REPIM Хамфри и Саймс [2011]), проблемам с успеваемостью, заниженной самооценкой и проблемам с ментальным здоровьем. Последний вывод также подтверждается в работе Хеброн и Хамфри (2012), которая сообщает о крайне высокой тревожности, и других эмоциональных и

поведенческих проблемах у подростков с САС. Качественный анализ в этом исследовании показал, что буллинг являлся главной причиной этих проблем. К похожим результатам приходит большее исследование, проведенное Заблоцким и другими (2013) в США: на выборке, включающей более 1000 детей и подростков с САС, показано, что уже непосредственно после столкновения с буллингом у них обнаруживаются интернализирующие симптомы. Хотя такие последствия широко распространены у всех жертв буллинга, есть основания полагать, что их проявления у людей с САС гораздо более опасны. Так, исследование Мэйес и других (2013) обнаружило, что суицидальные мысли и попытки самоубийства у детей с аутизмом встречаются в 28 раз чаще, чем у типично развивающихся детей.

Возможности вмешательства.

Теперь мы рассмотрим возможности вмешательства, которые опираются на опыт и согласуются с предполагаемой в научных исследованиях этиологией буллинга. Так как у буллинга сложные и разнообразные причины (Swearer et al. 2010; Richard, Schneider, and Mallet 2012), этот факт должен находить отражение в методиках вмешательства. Если заниматься только одним аспектом (например, обучению социальным навыкам), это вряд ли принесет пользу в долгосрочной перспективе. Кроме того, чтобы стратегии вмешательства прижились, они должны быть интегрированы в существующие системы и практики, принятые в школе, при этом следует избегать такого явления, как «программа для каждой проблемы» (Domitrovich et al. 2010). Таким образом, вмешательство должно быть частью более широкого подхода, призванного содействовать социальной инклюзии во всех сферах.

Для начала полезно было бы использовать то, что мы знаем о предотвращении буллинга в целом, и уже затем думать об особых потребностях людей в аутичном спектре. Конечно, материала для изучения достаточно, и за последнее десятилетие было опубликовано множество систематических обзоров и мета-аналитических работ (например, Smith et al. 2004; Ferguson et al. 2007; Merrell et al. 2008). Однако, несмотря на ряд положительных примеров (см. например, Ttofi and Farrington 2011), результаты вмешательства не всегда имеют практическое значение – оно чаще меняет информированность и отношение к проблеме буллинга, чем собственно поведение (Merrell et al. 2008). Особо отметим вывод, что программы, включающие работу с учащимися из «группы риска», показывают себя несколько лучше, чем другие (Ferguson et al. 2007). Уиттед и Даппер (2005) считают, что «самые эффективные подходы для предотвращения или снижения буллинга в школах содержат проработанную многоуровневую стратегию, которая направлена на агрессоров, жертв, свидетелей, семью и сообщество» (169). В соответствии с нашей теоретической базой и доказательствами, приведенными выше, мы считаем, что в рамках таких подходов необходимо отдельно рассматривать учащихся с САС, или хотя бы учащихся с инвалидностью любой формы (Raskauskas and Modell 2011; Rose, Swearer, and Espelage 2012).

С учетом свидетельств, представленных в первой половине статьи, стоит отметить несколько общих идей: важность позитивных отношений (Humphrey and Symes 2010a; Hebron and Humphrey 2013) и социальных навыков (например, Sofronoff, Dark, and Stone 2011; Sterzing et al. 2012) как механизмов защиты, рост буллинга с возрастом (например, Little 2002; Hebron and Humphrey 2013) и ситуации, в которых чаще всего возникает буллинг людей с САС (например, Sterzing et al. 2012; Hebron and Humphrey 2013). Все это может использоваться как теоретический базис для адаптации подходов к вмешательству как к средству уменьшения риска и усиления факторов защиты. Выделим четыре ключевые цели для вмешательства, которые согласуются с этими

результатами и с общей литературой по предотвращению буллинга, упомянутой выше: 1) учащиеся с САС; 2) их сверстники; 3) учителя и дополнительный персонал; 4) школьная культура и климат.

Дети и подростки с САС.

В отношении учащихся с САС мы предлагаем вмешательство с целью развития социальных навыков и понимания возможных ситуаций, связанных с буллингом. Такое вмешательство должно быть ориентировано под нужды конкретного ребенка, но может включать общие компоненты, направленные на лучшее понимание буллинга, чтобы избежать ситуаций, когда о буллинге сообщают там, где его нет, или не сообщают там, где он есть (Moore 2007); понимание социальных сигналов, чтобы предотвратить социальную незащищенность (Sofronoff, Dark, and Stone 2011); выявление ситуаций, когда ребенок наиболее уязвим для буллинга, и работу над тем, как их избежать; проигрывание ситуаций буллинга, чтобы научить возможным ответам и предложить общие стратегии их предотвращения (например, находиться в людных местах – Biggs, Simpson, and Gaus 2010). Известны несколько методов вмешательства для развития социальных навыков, и мета-анализ, как и раньше, может помочь в подборе их параметров для наибольшего эффекта. Беллини провел анализ (2007) школьных методик вмешательства, сконцентрированных вокруг выработки дополнительных навыков, обсуждения со сверстниками и/или подбора стратегии для конкретного ребенка, и пришел к выводу, что большинство из них «оказывают минимальный эффект» (153). Основные проблемы, обнаруженные автором, касались частоты (порог в 30 часов инструктажа за 10-12 недель), контекста вмешательства (менее эффективным было вмешательство, при котором детей на время забирали из школы), соответствия выбранных стратегий требующим развития навыками и способов реализации вмешательства. Позднее Ванг и Спиллейн (2009) провели мета-анализ методик вмешательства, включавших в себя социальные истории, обсуждение со сверстниками, видеомоделирование и когнитивный поведенческий тренинг. Авторы выяснили, что, доказательства каждого подхода, за исключением когнитивного поведенческого тренинга, удовлетворяют критерию практики, основанной на доказанном, в изложении Хорнера и других (2005).

Имеющаяся литература содержит несколько примеров вмешательства для развития социальных навыков, направленного на искоренение буллинга. Так, в канадском исследование Це и других (2007) рассмотрены результаты 12-недельного группового вмешательства, включавшего следующие аспекты: понимание и выражение эмоций, распознавание невербальной коммуникации, навыки диалога, ответ на буллинг и подшучивания (например, игнорирование, объяснение своих чувств, остроумная реплика). Авторы отметили значительные изменения в социальном мышлении, коммуникации, мотивации, а также небольшие или средние изменения в других сферах. В еще одном исследовании Бюмонт и Софронофф (2008) изучали эффект от тренинга «Юный детектив» в Австралии по методике рандомизированного контролируемого испытания. Вмешательство для подростков с САС длилось 7 недель и включало в себя компьютерную игру, обучающую распознаванию и регулированию эмоций и социальному взаимодействию, терапию в малых группах для обобщения знаний и дополнительные занятия для учителей. Материал был напрямую связан с предотвращением буллинга – задания учили подростков отличать дружескую шутку от буллинга и противостоять буллингу. Среди положительных результатов авторы отмечают значительные улучшения в контролировании

эмоций в ситуации буллинга и подшучивания. Повторная оценка через 5 месяцев показала, что эти навыки сохранились.

Группа сверстников.

Кроме выработки социальных навыков, крайне важна работа с типично развивающимися сверстниками детей и подростков с САС. Отправной точкой является информирование и объяснение отличий, связанных с САС. Полезные идеи можно найти в американской работе Кэмпбелла и других (2004). Авторы изучали, как описания и объяснения, данные учащимся третьих-пятых классов, повлияли на их отношение к детям с САС и поведенческие установки. Участникам показали видео, на котором ребенок совершал «аутичные поступки». Далее их поделили случайным образом, и одна половина получила базовую описательную информацию о ребенке, а другая – описательную информацию и объяснения, подготовленные для того, чтобы дать лучшее понимание САС. Участники из второй группы продемонстрировали улучшение поведенческих установок (например, они чаще играли с таким ребенком) во всех классах и отношения в третьих и четвертых классах. Эти выводы нашли применение в недавнем исследовании Стэниленд и Бирна (2013), где проверялась эффективность программы из шести занятий, направленной против стигматизации аутизма, в улучшении знаний, отношения и поведенческих установок мальчиков-подростков в обычной школе. Материалы включали в себя описания, объяснения и рекомендации о САС. И хотя программа смогла улучшить знания об аутизме и отношения к подросткам с САС (оценка проводилась как сразу после теста, так и через временной интервал), изменить поведенческие установки не получилось, что подтверждает общие наблюдения Меррелла и других (2008) о вмешательстве как способе борьбы с буллингом. Такие выводы говорят о том, что требуется, вероятно, более раннее, интенсивное и длительное вмешательство, чтобы добиться заметных изменений в поведении.

В работе Гас (2000) об отвергнутом подростке с САС показана потенциальная эффективность адаптированной версии методики «Круг друзей». Вмешательство началось с обсуждения одноклассниками в присутствии взрослых его положительных черт, а также особенностей, которые вызывают у них трудности. После этого им была предоставлена информация об аутизме, причем были проведены параллели между особенностями САС и наиболее трудными аспектами поведения мальчика. Гас (2000) отмечает, что это простое и краткое вмешательство привело к тому, что его сверстники начали демонстрировать большее понимание его состояния, и этот эффект сохранился при повторном исследовании. Положительные выводы этой работы затем были частично подтверждены Калива и Аврамидисом (2005), чье несколько более строгое исследование обнаружило положительные изменения в инициации и поддержании социальных взаимодействий у детей с САС после вмешательства «Круг друзей».

Конечно, сверстники могут стать ценным ресурсом и при вмешательстве, нацеленном исключительно на ребенка с САС. Например, в исследовании Лок и других (2013) отмечается, что к положительным результатам приводит включение типично развивающихся сверстников как моделей для вмешательства, ориентированного на социальные навыки. Эти авторы обнаружили улучшение социальных связей и дружеских отношений как у задействованных сверстников, так и у детей с САС, а значит, такие подходы могут приносить пользу всем учащимся.

Учителя и дополнительный персонал.

Третий ключевой компонент предотвращения буллинга в отношении учащихся с САС – работа с учителями и дополнительным персоналом. Здесь уместно процитировать слова родителя из качественного исследования Сциутто и других (2012): «Вы, учитель, можете оказать огромное влияние – положительное или отрицательное – на то, как другие ученики видят ребенка с СА [Синдромом Аспергера]... будьте осторожны, даже ваш тон может дать другим лицензию на буллинг» (183). Эту точку зрения поддерживает исследование Робертсон, Чемберлейна и Кэсери (2003), которые показали, что качество взаимодействий учителя и учеников влияет на их отношения, что в свою очередь отражается на принятии учащихся с САС. Важность отношений также отмечается в общей литературе по буллингу, чьи данные показывают, что в школах с более позитивными отношениями между учителями и учениками наблюдается меньше инцидентов.

Сциутто и другие (2012) выделили несколько главных качеств учителя, которые оказывают положительное влияние на предотвращение буллинга: толерантность, принятие и поощрение различий и индивидуальности (а не одинаковости), отказ судить по первому впечатлению, признание того, что «привычное» (в терминах педагогических подходов) не сработает, проявление эмпатии, уважения и расположения к учащимся САС, готовность выделить время, чтобы оценить индивидуальные потребности. Также может возникнуть необходимость поставить под сомнение ценности и установки некоторых учителей. В исследовании Кочендерфер-Лэдд и Пелльтьер (2008) об отношении школьного персонала к буллингу выделяются три группы учителей. Представители «уверенной» группы считают, что жертвы буллинга вновь и вновь становятся мишениями, потому что им не хватает уверенности, и что самая эффективная реакция на буллинг – внушать жертве, что нужно уметь постоять за себя. Представители «нормативной» группы верят, что буллинг – естественная часть социального развития, с которой сталкиваются все дети, и он совсем необязательно приводит к долгосрочным негативным последствиям. Наконец, представители «избегающей» группы признают вред, который может нанести буллинг, и считают, что наиболее эффективный ответ – по возможности избегать опасных ситуаций и контактов с зядирами. Важно отметить, что убеждения этих трех групп влияют на те стратегии предотвращения буллинга, которые они используют, причем «избегающие» учителя с большей вероятностью вмешиваются, когда возникает инцидент.

Дополнительный персонал также может играть важную роль в предотвращении или уменьшении случаев буллинга (Frise'n, Hasselblad, and Holmqvist 2012). Так как много учащихся с САС пользуются помощью классного/учебного ассистента (или аналогичного сотрудника), они – наша главная цель. Наблюдения показывают, что хотя такой персонал оказывает важную поддержку, которая может улучшить образовательный процесс (например, следить за тем, чтобы их подопечные не отвлекались), типичный вариант их работы (например, интенсивная поддержка на уроках, 1 ученик – 1 ассистент) может непреднамеренно сократить возможности для социального взаимодействия и увеличить социальную изоляцию (Symes and Humphrey 2012). Поэтому необходимо переосмыслить то, как организована эта поддержка.

Наконец, Блад и другие (2013) подчеркивают возможный вклад сторонних специалистов – например, логопедов и других специалистов по языку. Есть несколько причин, по которым таких специалистов следует включать в планируемое вмешательство. Во-первых, это обеспечивает максимально всесторонний подход. Во-вторых, в зависимости от специализации, у них может быть ценный опыт, который полезно перенять (и, как правило, у них действительно есть опыт работы в разных школах, так что они могут выступать в роли посредника и участвовать в обмене

опытом). В-третьих, жертвы могут обратиться к такому персоналу за помощью во время занятий с ними. Таким образом, они могут быть «неисчерпаемым ресурсом» (Blood et al. 2013, 176) в деле предотвращения буллинга.

Существуют примеры, хотя и немногочисленные, мультикомпонентного вмешательства, которое объединяет элементы всех трех описанных выше подходов (с учащимися, сверстниками и персоналом). Например, обратите внимание на отчет Этерингтон (2007) о методике вмешательства, разработанной в Английской администрации (рядом со школьным районом) в ответ на буллинг подростка с САС. Методика предполагала набор нескольких (до шести) «товарищей» – включая (уникальный, на сколько мы знаем, пример) учеников, считающихся задирами. Рассчитанная на шесть недель программа включала в себя прямую работу с учеником с САС (консультация по плану поддержки, понимание САС) и с товарищами (информирование о различиях/разнообразии и САС, социальных навыках и проблемах, определение ключевых стратегий для поддержки учащихся с САС). Также классные руководители провели шесть занятий в рамках предмета «О личности, обществе и здоровье». Хотя оценка этой методики была несколько ограниченной, автор отметила, что вмешательство привело к немедленному и значительному сокращению буллинга. Это подтверждают и слова одного из товарищей: «Мы узнали, что человек думает и как реагирует на вещи, это помогло нам понять, в чем дело – чем он отличается от остальных и как может реагировать» (41). Отзыв мальчика с САС тоже был положительный: «Теперь в школе я чувствую себя в безопасности. Там мои товарищи, и я могу обратиться к ним, если мне нужна помощь, или если я хочу о чем-нибудь поговорить» (42).

Школьная культура и климат.

Последний ключевой компонент для предотвращения буллинга учащихся с САС – создание подходящей школьной культуры и климата. В упомянутом выше исследовании Заблоцки и других (2013), это названо основным ресурсом, который может защитить детей с САС от тяжелых последствий виктимизации. Самое важное здесь – развивать уважение к разнообразию/отличиям во всех формах, включая САС. В самом деле, главная черта крайне успешных инклюзивных школ – восхваление отличий (Humphrey et al. 2006). Вместе с этим гарантируется политика «нулевой терпимости» к буллингу. Персонал, учитывая его неоспоримое влияние, должен служить примером – следовать этим ценностям, оспаривать стереотипы и поднимать уровень требований (Humphrey 2008). Важно подчеркнуть, что это не просто красивые слова – нам посчастливилось работать в школах, где такое отношение – реальность (см. например Morewood, Humphrey, and Symes 2011). Хотя большинство работ в этой области сегодня остаются описательными – и поэтому нужно быть осторожным в интерпретациях, – уже есть свидетельства о школах с «дружественной к аутизму» средой, «агентах изменений», которые последовательно занимаются этим вопросом и начинают понимать потребности, связанные с САС. Так, например, при формировании школьной среды принимаются во внимание физические и социальные аспекты, которые могут навредить людям в аутическом спектре. В качестве примера, касающегося физической среды, Морвуд, Хамфри и Саймс (2011) приводят уклон потолка классной комнаты, который вызывал заметную тревожность у учащегося с САС. Простое изменение в расписании решило эту проблему. В том, что касается социальной среды, крайне важно предоставлять учащимся с САС безопасные и четко организованные возможности показать себя в выгодном свете перед сверстниками. Здесь Морвуд, Хамфри и Саймс (2011) приводят пример школьного клуба любителей манги, которым

руководили ученики с аутизмом, помогая типичным сверстникам работать над проектами и одиночными художественными работами.

Заключение

Мы представили обзор «текущего состояния» исследований, касающихся распространенности, факторов риска, опыта и последствий буллинга детей и подростков с САС, а также возможностей для вмешательства с целью его предотвращения. Используя три основных теоретических модели (Bronfenbrenner 2005; Lewis and Norwich 2005; Humphrey and Symes 2011), мы предоставили убедительные доказательства того, что дети в аутическом спектре значительно чаще сталкиваются с буллингом, чем дети с другими видами ИСОП или без них (например, Kloosterman et al. 2013). Хотя оценки распространенности отличаются в разных исследованиях, цифры всегда достаточно тревожные – самая большая из них составляет 94% (Little 2002). В группу риска входят следующие категории (список неполный): дети с СА и/или легкими проблемами с пониманием социальных взаимодействий, подростки, те, кто посещает обычные школы, а также те, у кого есть сопутствующие поведенческие сложности (например, Sterzing et al. 2012), хотя для изучения опыта детей с ИИ необходимы дополнительные исследования. Наблюдения показывают, что буллинг растет экспоненциально, если одновременно действуют три из этих факторов риска или больше (Hebron 2012).

Буллинг не только выше распространен среди детей с САС – они также тяжелее его переносят, и последствия могут быть более серьезными. Таким образом, детям с САС приходится «вдвойне хуже» (выше распространенность буллинга, более тяжелые последствия), и поэтому очень остро стоит необходимость во всестороннем, основанном на наблюдении ответе. Однако исследования в области ответных мер по большому счету находятся в зачаточном состоянии. Наши теоретические выкладки и имеющиеся свидетельства говорят о том, что здесь требуется многоуровневый, комплексный подход к вмешательству, который одновременно работает с детьми и подростками с САС (например, Beaumont and Sofronoff 2008), их сверстниками (например, Staniland and Byrne 2013), учителями и дополнительным персоналом (например, готовящаяся работа Саймс), а также с характером отношений и общим климатом школы (Morewood, Humphrey, and Symes 2011). Основой любого вмешательства должно быть понимание, что дети с САС находятся в группе повышенного риска, и корректировка выбранной методики в соответствии с их конкретными потребностями.

В свете всего вышесказанного есть насущная необходимость в дальнейших исследованиях, которые бы оценили эффективность всесторонних, многоуровневых стратегий вмешательства, направленных на предотвращение и уменьшение буллинга учащихся с САС в различных образовательных контекстах. Кроме представленных в этой работе доводов, основанных на распространенности, риске и последствиях буллинга, существуют убедительные экономические и социальные аргументы. Эффективные стратегии предотвращения буллинга могут заметно сократить затраты на услуги специалистов по психическому здоровью для индивидов с САС, как в детском, так и в подростковом возрасте. Так что, помимо непосредственного улучшения состояния детей, здесь, очевидно, работает и логика «инвестировать, чтобы сэкономить», особенно с учетом высокой стоимости аутизма для экономики (Knapp, Romeo, and Beecham 2009). Наконец, как отмечалось в начале статьи, буллинг учащихся с САС – наглядный пример того, что в нашей образовательной системе по-прежнему существуют неравенство и несправедливость.

Четкая установка на решение этой проблемы будет приближать нас к достижению более масштабных целей инклюзивного образования.

Об авторах

Проф. Нил Хамфри – профессор Манчестерского института образования, Университет Манчестера, Великобритания. Его область научных интересов включает специальные образовательные потребности (в особенности состояния аутического спектра), социальное и эмоциональное образование и детское психическое здоровье.

Доктор Джудит Хеброн – научный сотрудник с ученой степенью в Манчестерском институте образования, Университет Манчестера, Великобритания. К ее научным интересам относятся аутизм, психическое здоровье и благополучие подростков, специальные образовательные потребности и инклюзивное образование.