**Дзіця з АПФР: арганізацыя ўнутрышкольнага ўзаемадзеяння**

Дзіцячы калектыў – гэта спецыфічнае сацыяльнае асяроддзе, якое можа як пазітыўна, так і негатыўна ўздзейнічаць на псіхаэмацыянальныя станы яго членаў і іх асобасны рост. Сацыяльна-псіхалагічны клімат у калектыве, які складаецца з асаблівасцяў успрымання дзецьмі адзін аднаго, з характару іх узаемадзеяння, з наяўнасці ўнутрыгрупавых ідэалаў і каштоўнасных арыентацый, з’яўляецца вызначальным у псіхасацыяльнай адаптацыі як нармальна разваваючыхся дзяцей, так і дзяцей з асаблівасцямі псіхафізічнага развіцця. Пры гэтым можна вылучыць шэраг асаблівасцяў дзіцячых калектываў, якія ўздзейнічаюць на характар і дынаміку адаптацыйных працэсаў:

1. высокая міжперсанальная і ролевая дынаміка;
2. жорсткая сістэма сацыяльна прывабных ідэалізаваных мадэляў і стандартаў, якія прымяняюцца дзецьмі пры ацэньванні равеснікаў, вылучэнне нягібкіх патрабаванняў ў адносінах да іх;
3. міжперсанальнае ўзаемадзеянне, якое арыентуецца на гендэрную прыналежнасць равеснікаў.

Спынімся на дадзеных аспектах больш падрабязна. Высокая міжперсанальная і ролевая дынаміка ў дзіцячых калектывах выражаецца ў частай змене сяброў і сябровак, ва ўзаемазалежнасці дзяцей ад меркавання значымых дарослых пры выбары рэферэнтных груп, у сітуатыўнасці ў вылучэнні эмацыянальных лідараў. Мяркуецца, што частая змена сяброў і сябровак тлумачыцца тым, што дзеці ў фарміраванні сяброўскай прывязанасці арыентуюцца не на ўяўленні аб тым, з кім бы яны хацелі сябраваць, не на рэальныя асобасныя якасці партнёра па зносінах, а на рэалізацыю асабістых актуальных патрэбнасцяў, задаволенне якіх залежыць ад іншага чалавека. Іншымі словамі, у сяброўскіх зносінах дзіця неўсвядомлена схільна рэалізоўваць нарцыссічны кампанент. У сяброўстве яно часта выступае ў ролі спажыўца. Гэта тлумачыцца тым, што дзіця неўсвядомлена праецыруе на школьнае асяродзе мадэль дзіцяча-бацькоўскіх адносін, якія склаліся ў яго сям’і. Бацькі ў сям’і забяспечваюць тыя ці іншыя штодзённыя патрэбы дзіцяці, часта патураючы яго жаданням. І дзіця чакае ад акружаючых яго ў школе людзей паўтарэння бацькоўскіх паводзін. У сітуацыях, калі дасягненне патрэбнасці фрустрыраванае (неадпаведнасць жаданняў наяўным магчымасцям), а ў якасці фрустратара выступае значымы аднагодак – дзіця з лёгкасцю пераарыентуецца на тых аднагодкаў, якія па яго меркаванні здольны даць яму тое, што ён жадае. Дзіця з асаблівасцямі псіхафізічнага развіцця часта не можа даць тое, чаго ад яго чакаюць нармальна развіваючыяся равеснікі, паколькі сам у большай ступені залежыць ад іх дапамогі і ўдзелу. У выніку чаго ён можа аказацца ў ліку пагардлівых членаў калектыву, зносінаў з якім дзеці пазбягаюць.

Акрамя гэтага, не апошнюю ролю ў выбары сяброў адыгрываюць значымыя дарослыя, якія ўсвядомлена альбо неўсвядомлена сваімі ацэнкамі фарміруюць адносіны дзіцяці да тых ці іншых равеснікаў. У дарослых у няменшай ступені, чым у дзяцей развіта так званае сацыяльнае этыкіраванне. Праўда, у дарослых этыкіраванне носіць больш закамуфліраваны, сацыялізаваны характар. У першую чаргу гэта адносіцца да асоб з асаблівасцямі псіхафізічнага развіцця. І калі бацькі адкрыта не выказваюць сваіх адносін да гэтых дзяцей, то эмацыянальны фон і невербальныя рэакцыі ў адносінах да іх лёгка прачытваюцца дзецьмі, якія пазней могуць пераймаць адносіны дарослых. Жаласць, насцярожанасць, страхі, пагардлівасць і інш. у будучым могуць суправаджаць дзіця з асаблівасцямі псіхафізічнага развіцця ў дзіцячым калектыве нармальна развіваючыхся равеснікаў.

Сістэма сацыяльна прывабных ідэалізаваных мадэляў і стандартаў, якая прымяняецца дзецьмі для ацэньвання равеснікаў, унутрыгрупавыя нормы, санкцыі, правілы, як адзначалася вышэй, складаецца з інтэрналізаваных ацэнак і сацыяльных стэрэатыпаў значымых дарослых людзей. Дзеці, неўсведамляючы тога, часта прыўносяць у дзіцячую субкультуру сістэму каштоўнасцяў, якая распаўсюджана ў іх семейным асяроддзі, тым самым расшыраючы мадэль калектыўнага ідэала. Такім чынам, дзіцячы калектыў часта з’яўляецца злепкам сацыяльна-псіхалагічных стэрэатыпаў узаемаадносін у навакольным іх псіхасацыяльным асяроддзі. Не маючы пры гэтым дастатковага вопыту дзеці прымяняюць стандарты і ацэнкі бессістэмна і часта рыгідна, асноўваючыся на сітуатыўных эмацыянальных уражаннях. У сувязі з гэтым узаемаадносіны з равеснікамі могуць насіць непастаянны характар. Дзеці маюць трывалыя ўяўленні аб тым, што добра, а што дрэнна адпаведна – каго можна лічыць дрэнным, а каго добрым, з кім патрэбна сябраваць, а з кім – не, кіруюцца часам жорсткімі ацэнкамі равеснікаў, маюць дакладна структурыраванае ідэалізаванае ўяўленне аб сябрах і часам падыходзяць з меркантыльных пазіцый. Часта дзеці з асаблівасцямі псіхафізічнага развіцця не ўпісваюцца ў стэрэатыпную стандартызаваную атрыбутыўную схему, у выніку чаго могуць успрымацца равеснікамі як непрывабныя і непаўнавартасныя.

Значны лік даследаванняў паказвае, што дзеці імкнуцца да зносін з равеснікамі свайго полу. Псіхолагі тлумачаць гэты факт рознасцю цікавасці гульнявых пераваг хлопчыкаў і дзяўчынак. Такое тлумачэнне з’яўляецца няпоўным і адлюстроўвае некаторую долю праўдзівасці. Сапраўды гульнёвыя перавагі хлопчыкаў і дзяўчынак адрозніваюцца. Аднак фарміраваць гэтыя перавагі, не ўсведамляючы таго, пачынаюць бацькі дзяцей. Ужо з самага ранняга ўзросту бацькі пачынаюць падкрэсоіваць дзіцяці яго палавую прыналежнасць (“ты ж хлопчык – павінен цярпець”, купляюць цацкі пэўнай гендэрнай накіраванасці – машынкі, салдацікі, лялькі, наборы для дома і інш., чытаюць казкі, у якіх стэрэатыпна задаюцца стандарты маскулінных і фемінных паводзін). Акрамя гэтага не апошнюю ролю ў фарміраваннні гендэрнай ідэнтычнасці адыгрываюць сродкі масавай інфармацыі з іх прапагандуемымі вобразамі мужчын і жанчын. Дзеці інтэрналізуючы гэтыя стандарты, уключаючы іх уяўленні аб сабе, фарміруюць ідэал, які адпавядае іх полу і імкнуцца пераймаць яго, імітуючы найбольш яркія рысы феміннасці ці маскуліннасці. Варта адзначыць, што яркія вобразы ўзаемаадносін з асобамі супрацьлеглага полу яшчэ недастаткова дыферэнцыраваныя, адсутнічаюць унутраныя схемы гэтага ўзаемадзеяння. Дзеці яшчэ не могуць канструяваць унутраны свет чалавека супрацьлеглага полу, яны яго проста не ведаюць, давятаючы толькі наяўным стэрэатыпным схемам, якія набылі ў зносінах з дарослымі. Аднойчы, адёсшы сябе да канкрэтнага полу, дзеці імкнуца зафіксавацца на станоўчых якасцях сваёй ідэнтыфікацыі, на сваіх перавагах, дыскрэдытуючы пры гэтым асоб супрацьлеглага полу.

Як адзначае ў сваіх даследаваннях Ш. Берн, хлопчыкам у значна большай ступені ўласціва высакамернасць, ганарыстасць ў адносінах да дзяўчынак, чым дзяўчынкам да хлопчыкаў. Калі на гэты аспект не звяртаць увагі, калектыў дзяцей можа фарміравацца на дэфарміраванай аснове. Калектыў будзе прадстаўлены дзвюма субкультурамі: феміннай і маскуліннай, якія могуць перманентна ўступаць у канфліктныя адносіны адзін з адным, на аснове адрозных калектыўных ідэалаў. І дадзеная тэндэнцыя можа захавацца нават да падлеткавага ўзросту.

Патрабаванні равеснікаў да прадстаўнікоў свайго полу дастаткова высокі. І калі дзіця з асаблівасцямі псіхафізічнага развіцця не адпавядае стандартам маскуліннасці-феміннасці, або ў сілу сваіх асаблівасцяў праяўляе рысы поларолевых паводзін супрацьлеглага полу, яно можа стаць аб’ектам насмешак і здзекаў. Асабліва гэтая праблема стаіць у хлопчыкаў. Калі дзяўчынка, якая дэманструе паводзіны, характэрныя для маскуліннага тыпу, успрымаецца акружаючымі дастаткова спакойна, то хлопчык з ярка выражанымі феміннымі рысамі выклікае да сябе агіду і непавагу. Калі дзіця з асаблівасцямі псіхафізічнага развіцця не дэманструе маскуліннасці, не можа пастаяць за сябе, даць адпор, калі ён капрызны, неўраўнаважаны, успрымаецца як слабак, то часцей за ўсё ён становіцца непрынятым.

Такім чынам, можна зрабіць выснову, што дзіця з асаблівасцямі псіхафізічнага развіцця часта не адпавядае патрабаванням, якія яму прад’яўляюцца з боку нармальна развіваючыхся равеснікаў, у выніку чаго адчувае сябе непатрэбным, адзінокім, непрынятым, залежным ад меркавання акружаючых яго дзяцей. Гэта пазбаўляе яго натуральнасці і спантаннасці ў паводзінах, якая характэрна для дзяцей малодшага школьнага ўзросту. У сваіх учынках ён вымушаны аглядвацца на ацэнкі навакольных, якія не заўсёды прыемныя, што прыводзіць яго да страхаў перад памылкамі і дэзадаптаванасці.

Паколькі існуюць аб’ектыўныя прадпасылкі развіцця непрынятасці дзіцяці з асаблівасцямі псіхафізічнага развіцця і яго наступнай псіхасацыяльнай дэзадаптаванасцю ва ўмовах інтэграванага навучання, прафілактыка непрынятасці з’яўляецца адной з важных задач, якую павінны вырашаць сумесна і класны кіраўнік, і псіхолаг, і ўсе настаў-нікі-прадметнікі, якія працуюць у дадзеным класе, а таксама і бацькі дзяцей. У непрынятых дзяцей адзначаецца павышаная трывожнасць, адмоўныя адносіны да сябе, непрыняцце сябе, пачуццё сваёй непаўнавартнасці.

Такім чынам, перажыванне непрынятасці стварае прыдатныя прадпасылкі для развіцця стану дэзадаптаванасці і неабходнасці выкарыстання абарончых рэакцый і адаптыўных стратэгій. Часта адаптыўныя стратэгіі, якія прымяняюцца дзецьмі з асаблівасцямі псіхафізічнага развіцця, носяць неканструктыўны характар, што абумоўлена адсутнасцю пазітыўнага камунікатыўнага вопыту. З’яўляюцца кампенсаторныя, агрэсіўныя, дэманстрацыйныя паводзіны, якія прыносяць толькі часовае аблягчэнне, рэакцыі бегства ці глухой апазіцыі, якія толькі ўзмацняюць становішча, не дазваляючы дабіцца пазітыўнага выніку, які выражаецца ў стане эмацыянальнага камфорту.

Са з’яўленнем у дзіцячым калектыве непрынятага дзіцяці з асаблівасцямі псіхафізічнага развіцця ролявыя пазіцыі ў класе ў адносінах да яго перабудоўваюцца. Здараюцца выпадкі, калі дзеці могуць арганізаваць траўлю непрынятага дзіцяці. Пры гэтым траўля можа выражацца не толькі ў адкрытых нападках на непрынятае дзіця, але і ў скрытых, закамуфліраваных формах: сарказм, іронія, дэманстратыўнае ігнарванне яго і яго меркавання. Імкненне дзяцей прынізіць больш слабое дзіця з’яўляецца кампенсаторнымі паводзінамі і сведчаць у карысць таго, што гэтыя дзеці самі адчуваюць унутраны дыскамфорт і фрустрацыю.

Дзеці з асаблівасцямі псіхафізічнага развіцця ва ўмовах інтэграванага навучання могуць быць аднесены да зоны рызыкі і падвергнуцца бясконцым нападкам сваіх нармальна развіваючыхся равеснікаў. У сувязі з гэтым педагогі павінны трымаць пад пільнай увагай сферы зносін дзіцяці з асаблівасцямі ў развіцці. З гэтай мэтай арганізуецца суправаджэнне адукацыйнага працэсу ва ўмовах інтэграванага навучання і выхавння, з рэалізацыяй наступных задач:

- Сістэматычнае адсочванне псіхолага-педагагічнага статусу дзіцяці і дынамікі яго псіхічнага развіцця ў працэсе навучання і выхавання. З першых дзён знаходжання дзіцяці ў школе, збіраецца і накопліваецца інфармацыя аб розных баках псіхічнага жыцця дзіцяці і дынамікі яго развіцця, што неабходна для стварэння ўмоў паспяховага навучання і асобаснага росту. Для атрымання і аналіза інфармацыі такога роду выкарыстоўваюцца метады педагагічнай і псіхалагічнай дыягностыкі. Пры гэтым псіхолаг, дэфектолаг, настаўнік маюць дакладныя ўяўленні аб тым, што менавіта яны павінны ведаць аб дзіцяці.

-Стварэнне сацыяльна-псіхалагічных умоў для развіцця асобы вучняў і іх паспяховага навучання. На аснове дадзеных псіхадыягностыкі распрацоўваюцца індывідуальныя і групавыя праграмы псіхалагічнага развіцця дзіцяці, вызначаюцца ўмовы яго паспяховага навучання. Рэалізацыя дадзенага пункту мяркуе, што вучэбна-выхаваўчы працэс будуецца на гнуткіх схемах, можа змяняцца і трансфарміравацца ў залежнасці ад псіхалагічных асаблівасцяў дзяцей з асаблівасцямі псіхафізічнага развіцця, якія навучаюцца ва ўстанове адукацыі. Акрамя гэтага, вядомая гнуткасць патрабуецца ад кожнага педагога, так як яго падыходы і патрабаванні да дзяцей таксама не павінны быць закамянелымі, не павінны паходзіць з нейкага абстрактнага ўяўлення аб ідэале, а арыентавацца на канкрэтных дзяцей, з іх рэальнымі магчымасцямі і патрэбамі.

-Стварэнне спецыяльных сацыяльна-псіхалагічных умоў для аказання дапамогі дзецям, якія маюць праблемы ў псіхалагічным развіцці, навучанні. Дадзены накірунак дзейнасці арыентаваны на тых дзяцей, у якіх выяўляюцца пэўныя праблемы з засваеннем вучэбнага матэрыялу, сацыяльна прынятых формаў паводзін пры зносінах з дарослымі і равеснікамі, псіхічным самаадчуванні і інш. Пры ўзаемадзеянні з дзецьмі з АПФР можна вылучыць зоны адказнасці спецыялістаў. Настаўнікі арыентуюцца на адукацыйны і выхаваўчы кампанент. Дэфектолагі – на карэкцыйна-развіваючы. Псіхолаг аказвае дапамогу пры ўзнікненні эмацыянальных праблем у дзіцяці, пры ўзнікненні праблем з дзіцячым калектывам.

Дадзеная работа грунтуецца на прынцыпах псіхолага-педагагічнага ўзаемадзеяння класаў інтэграванага навучання і выхавання.

Прынцып гуманізму і педагагічнага аптымізмізму знаходзіць выражэнне ў патрабаванні “НЕ нашкодзь”. Павінны дапамагчы развіццю дзіцяці, а не тармазіць яго. Патрэбна верыць у будучыню дзіцяці. Дыягназ мяркуе не толькі устанаўленне наяўнага ўзроўня развіцця, але і выяўленне яго рэзерваў, не толькі адмоўных якасцяў, але і станоўчых, на якія можна абапірацца ў далейшай рабоце з дзіцям.

Прынцып аб’ектыўнасці і навуковасці мяркуе, што псіхічнае развіццё павінна быць раскрыта ў яго асабістых заканамернасцях, растлумачана не па аналогіі з псіхічнымі асаблівасцямі дарослага. Важна зразумець прыватныя законы дзіцячага і падлеткавага развіцця і змест псіхікі дзіцяці і падлетка на кожным узроставым этапе.

Прынцып комплекснасці, сістэмнасці і сістэматычнасці азначае, што вывучэнне дзяцей і падлеткаў праводзіцца паслядоўна, праз пэўныя прамежкі часу. Пры гэтым даследуюцца не асобныя параметры, а ўсе бакі развіцця, каб не толькі кантраляваць, але і прагназаваць яго ход, ставіць педагагічныя задачы. Важна вызначыць месца кожнай якасці ў агульнай структуры псіхікі, яе ўзаемасувязі з усімі астатнімі бакамі псіхічнага развіцця. Паколькі ні адна якасць не ўзнікае ізалявана, адна якасць заўсёды цягне за сабою іншую.

Прынцып дэтэмінізму азначае, што ўсякая псіхічная з’ява ўзаемазвязана з іншымі, што яна выклікаецца цэлым комплексам прычын. Неабходна зразумець прычынна-выніковыя сувязі ў станаўленні тых ці іншых псімхічных асаблівасцяў. Пры гэтым важна памятаць, што прычыны могуць быць скрытыя часовымі і праходзячымі ўздзеяннямі. Прычыны варта шукаць ва ўмовах жыцця і выхавання дзіцяці, у папярэдніх этапах яго развіцця.

Прынцып развіцця псіхікі, свядомасці ў дзейнасці тлумачыць, што ўсе псіхічныя асаблівасці дзіцяці знаходзяцца ў станаўленні і вядучай умовай іх развіцця з’яўляецца тая ці іншая дзейнасць. Дзейнасць – гэта не толькі ўмова развіцця, але і адзін са шляхоў яе вывучэння.

Прынцып адзінства свядомасці і дзейнасці, аўтарам якога з’яўляецца С.Л. Рубінштэйн, мяркуе наяўнасць узаемасувязі і ўзаемаўздзеяння свядомасці і дзейнасці. Свядомасць кіруе дзейнасцю, але ў зейнасці яна і фарміруецца. Вывучаць свядомасць можна апасродкавана праз дзейнасць дзіцяці.

Прынцып індывідуальнага і асобаснага падыходу азначае, што агульныя заканамернасці псіхічнага развіцця праяўляюцца ў кожнага чалавека своеасабліва і непаўторна. У арганізацыі псіхалагічнай і педагагічнай работы з дзецьмі неабходна ўлічваць іх індывідуальныя асаблівасці, у тым ліку і абумоўленыя тым ці іншым відам псіхічнага недаразвіцця.

Такім чынам, праблема прыняцця дзяцей з асаблівасцямі псіхафізічнага развіцця можа быць паспяхова вырашана толькі пры пільнай увазе педагогаў, пры стварэнні ўмоў, якія спрыяюць раскрыццю асобасных патэнцыялаў усіх вучняў класа і развіцці іх групавой згуртаванасці.

Настаўнік-дэфектолаг А.І. Адула