

связаны с особенностями семейной социализации, отношением в семье к ребенку и его учебе:

– в группу дезадаптированных школьников можно также включить детей, испытывающих затруднения в общении со сверстниками и учителями, т.е. с нарушениями социальных контактов.

Несформированность коммуникативных качеств продолжает типичные проблемы общения, когда ребенок либо активно отвергается одноклассниками, либо игнорируется. В обоих случаях отмечается глубокое переживание психологического дискомфорта, имеющего отчетливо дезадаптирующее значение.

Решить проблему школьной дезадаптации может и должен социальный педагог как специалист, оказывающий социально-педагогическую помощь и поддержку ребенку в трудной жизненной ситуации.

#### Литература

1. Диагностика школьной дезадаптации: научно-методическое пособие для учителей начальных классов и школьных педагогов. – М., 1993. – 220 с.
2. Leach D. Learning and behavior difficulties in school. – London, 1997. – 185 с.

### **К проблеме изучения социально-эмоционального благополучия младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в учебном коллективе**

Н.Н. Баль,  
кандидат педагогических наук,  
зав.кафедрой логопедии БГПУ им.М.Танка,

Ю.Н. Дмитренко, Т.М. Ляшкевич.  
студенты 4 курса отделения логопедии  
дефектологического факультета БГПУ им.М.Танка

Актуальность рассмотрения проблемы изучения социально-эмоционального благополучия учащихся с тяжелыми нарушениями речи обуславливается современными условиями реформирования специального

образования в Республике Беларусь. В последние годы в нашей стране значительно расширилась сеть классов интегрированного обучения. Интеграция детей с особенностями психофизического развития (в том числе учеников с тяжелыми нарушениями речи) в сообщество нормально развивающихся сверстников требует особых усилий, среди которых – преодоление социальной изоляции.

В исследовании А.Н. Коноплевой, Т.Л. Лещинской (2003 г.) отмечается, что в условиях интегрированного обучения может возникнуть кризис взаимоотношений учащихся, связанный с инактивностью, ограниченностью социального опыта детей с особенностями психофизического развития. Авторы описывают признаки такого кризиса: повышенная тревожность в общении, негативный характер общего эмоционального фона взаимоотношений и др. Неприятие окружающими детей с особенностями психофизического развития в первую очередь сказывается на их социально-эмоциональном благополучии (А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, В.С. Хвойницкая, 2004 г.). Между тем социально-эмоциональное благополучие ребенка в классе, коллективе сверстников определяет и его успешность в учебной деятельности.

Выявление уровня социально-эмоционального благополучия школьников, обучающихся в условиях интеграции, позволяет определить тактику коррекционно-педагогического воздействия, более четко и конкретно выделить направления психолого-педагогического сопровождения ребенка. Понимание значимости диагностической составляющей указанного сопровождения детей с особенностями психофизического развития определило направленность нашего экспериментального исследования. Его целью явилось изучение эмоционального отношения к школе и характера межличностных отношений младших школьников с

тяжелыми нарушениями речи. обучающихся в классах интегрированного обучения.

В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики:

- сооциометрические методики "Выбор товарища по парте", "Выбор гостя на день рождения";
- методика "Изучение эмоционального отношения к школе", предполагающая классификацию 22 личностных качеств (сильный-слабый, решительный-робкий, большой-маленький, грустный-веселый и др.), характерных, по мнению испытуемого, для дошкольника и для школьника.

В исследовании принимали участие ученики 1 и 2 классов средних школ г.Минска, занимающихся в классах интегрированного обучения. Среди испытуемых были нормально развивающиеся дети (45) и дети с тяжелыми нарушениями речи (19). Вторую группу составили учащиеся с различными речевыми нарушениями (по клинико-педагогической классификации), но с одинаковым уровнем речевого развития – общим недоразвитием речи III уровня (по психолого-педагогической классификации). Социометрическое исследование, проведенное в классах интегрированного обучения, обнаружило следующее:

- как в 1, так и во 2 классе отмечается низкий уровень групповой сплоченности, определенная изоляция детей с тяжелыми нарушениями речи от нормально развивающихся сверстников;
- количество взаимных выборов между детьми с тяжелыми нарушениями и нормальным речевым развитием составляло только 10% от общего числа подобных выборов;
- нормально развивающиеся дети выбирают одноклассников с тяжелыми нарушениями речи чаще в сфере развлечений ("Выбор гостя на день рождения"), чем в деловой (учебной) сфере ("Выбор товарища по парте"). Возможно, это связано с тем, что дети с тяжелыми нарушениями речи даже в условиях интегрированного обучения внешне частично изолированы: занятия по ряду

учебных предметов проходят с детьми с нарушениями речи и нормальным развитием в разных классных помещениях.

Наличие некоторой изолированности учеников с тяжелыми нарушениями речи в классе интегрированного обучения было выявлено и в ходе проведения второй экспериментальной методики на изучение эмоционального отношения к школе. По сравнению с нормально развивающимися сверстниками, они чаще используют позитивные характеристики применительно к дошкольнику и негативные – к школьнику. Это свидетельствует о более низком уровне их эмоциональной готовности к школьному обучению, а также о наличии некоторого эмоционального напряжения в отношении к школе. Кроме того обнаружено, что дети с тяжелыми нарушениями речи более пассивны, склонны к зависимости от окружающих, чаще подчиняются чужой инициативе, в большей степени характеризуются непосредственностью и откровенностью выражения своих переживаний, эмоциональной лабильностью.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о наличии некоторых проблем в межличностных отношениях между детьми нормально развивающимися и с тяжелыми нарушениями речи, обучающимися совместно, а также проблем в сфере эмоционального отношения учащихся с тяжелыми нарушениями речи к школе. Это позволяет говорить о необходимости систематичной работы, направленной на расширение взаимодействия (в том числе эмоционального) учеников в классах интегрированного обучения, создание благоприятного психологического климата в школьном микросоциуме.

#### Литература

1. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. – СПб., 2002.
2. Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития. – Мн., 2003.

3. Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л., Хвойницкая В.Ч. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особенностями психофизического развития //Дефектология. – 2004. – № 4.

### **Качественные ориентиры осуществления преемственности дошкольного и начального школьного образования**

Г.Ю. Зборовская,  
аспирант Мозырского  
государственного педагогического  
университета

Проблема преемственности между различными ступенями образовательных учреждений является в настоящее время актуальной, так как различия в требованиях к уровню знаний, умений и навыков, полученных детьми на разных ступенях образования, значительны. Не учитывать этот факт в работе воспитателей и учителей сейчас просто невозможно. Особо необходимо говорить о преемственности между дошкольным и начальным образованием.

Процесс формирования целостной, всесторонне и гармонично развитой личности предполагает целостность самой системы образования, выраженной в единстве ее восходящих ступеней, что обеспечивает поступательность в развитии личностного потенциала человека [2;18-19]. По мнению Л.И Божович, «с одной стороны переход к новым условиям жизни подготавливается всем предшествующим ходом развития ребенка и становится возможным только благодаря тем успехам, которые он в этом развитии достигает. С другой стороны, требования, предъявляемые жизнью к ребенку на новом этапе его развития, обуславливают дальнейшее формирование психики» [1;143].

Дошкольное образование призвано обеспечить создание основного фундамента целостной системы