

7. Пучков, Н.П. Организация воспитательной работы в вузе по формированию лидерских качеств обучающихся / Н.П. Пучков, А.В. Авдеева. – Тамбов: ТГТУ, 2009, – 23 с.
8. Раковская, О. А. Социальные ориентиры молодежи: тенденции, проблемы, перспективы / О.А. Раковская. - М.: Наука, 2000.– 192 с.
9. Тихомирова, Е.И. Социальная педагогика. Самореализация школьников в коллективе / Е.И. Тихомирова.- М.: Академия, 2007. -144с.
10. Уманский, Л.И. К проблеме лидерства и его экспериментального изучения в контактных группах школьников и студентов. Вопросы психологии коллектива школьников и студентов / Л.И. Уманский // Науч. труды пед. ин-та. — 2000 — С. 5-17.

УДК 376.1-058.264

ШКОЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ

Л.Г. Аленкуц

Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

(e-mail: lud_milan@rambler.ru)

Адаптация личности как предмет разноуровневых исследований в области философии, социологии, медицины, биологии, психологии, педагогики является интегральным понятием. Результатом адаптационного процесса становится адаптированность (дезаптированность), которая в социальной сфере выражается в способности личности находить психологические механизмы и формы поведения, необходимые для разрешения внутренних и внешних конфликтов, достигать цели деятельности при минимизации платы за нее. В то же время необходимо отметить, что любая поломка, любое ограничение потенциальных возможностей человека, по какой бы причине и на каком бы уровне индивидуальной организации они ни произошли, неизбежно затрагивают эту организацию в целом и ведут к нарушению взаимодействия индивида со средой, к вторичным личностным деформациям [1, с. 11].

Школьная адаптация рассматривается как взаимодействие физиологических, социальных и эмоциональных факторов, в результате которого наступает равновесие, соответствие социально-психологического, психофизиологического и личностного статуса ребенка требованиям новой социальной ситуации – ситуации школьного обучения [2, с. 18].

Одним из показателей успешной социальной адаптации выступает адекватная система отношений и общения с окружающими, в данном случае предполагающая активное приспособление к условиям новой социальной группы (класса) путем усвоения и принятия целей, ценностей, норм и стилей поведения, принятых в ней, успешность вхождения ребенка в эту группу в виде принятия его одноклассниками, умения решать межличностные проблемы, достаточного количества коммуникативных связей и т. п. Как известно, в этом возрасте ребенок дифференцирует свои личностные отношения, межличностные связи избирательны и приобретают относительно устойчивый характер, имеются сложившиеся предпочтения, круг желаемого общения. Кроме того, каждый член детской группы имеет свою специфическую личную ролевую позицию в системе межличностных отношений, которая является следствием определенных (психосоциальных, физических и др.) качеств его личности, способных вызвать у окружающих большее или меньшее желание к взаимодействию и общению с ним. Трудности в общении, характерные для детей с речевой патологией в силу нарушения коммуникативной функции речи, оказывают, как правило, негативное влияние на установление и поддержание ребенком контактов со сверстниками. Проблема взаимодействия детей в такой группе осложняется еще и тем, что наличие речевого дефекта, в частности, общего недоразвития речи, оказывает отрицательное влияние на формирование личности ребенка. Личностные особенности детей также сказываются на характере их отношений с одноклассниками, на понимании своего положения в данном детском коллективе и выполнении своих обязанностей в нем. Кроме того, особенностью данной социальной группы является то, что в ней лишь отдельные учащиеся до поступления в школу имели речевые нарушения в отличие от детской группы в специальном детском саду, где каждый ребенок имел отклонения в речевом развитии.

Мы предположили, что наличие речевого дефекта не может не оказать влияние на формирование и развитие взаимоотношений ребенка с другими детьми в классе и что речевая недостаточность может быть одной из основных причин сложившихся неблагоприятных взаимоотношений в группе сверстников. С целью определения социально-психологического статуса в системе межличностных отношений и удовлетворенности в общении нами было обследовано 50 выпускников специальных дошкольных учреждений для детей с нарушением речи в период адаптации к условиям школьного обучения. Контрольную группу составило такое же количество учащихся первых классов с нормально развивающейся речью.

Анализ полученных данных исследуемых групп дал следующую картину статусной структуры. Достаточно большая группа детей с речевой патологией (38%) оказалась в неблагоприятном статусном положении в системе межличностных отношений, из них 14% детей были изолированы и 24% оказались в группе «непринятых». В группу «звезд» не вошел ни один ребенок с общим недоразвитием речи, в группе «предпочитаемых» зафиксировано 6% детей, в группе «принятых» – 56% детей данной категории. Беседы с учителями и детьми выявили тот факт, что определенную роль в формировании критериев положительного или отрицательного отношения детей друг к другу играют требования, выдвигаемые педагогом. В ряде случаев субъективная оценка и оценочные суждения учителя, не всегда учитывающего психофизические особенности детей с дефектами речи, приводит к отрицательным последствиям в процессе формирования межличностных отношений учащихся.

У испытуемых, не страдающих речевой патологией, наблюдалась несколько иная статусная картина: «звезд» – 12%, «предпочитаемых» – 8%, «принятых» – 48%, «непринятых» – 30%, «изолированных» – 2% детей. Как видим, в контрольной группе оказалось меньшее количество социометрически изолированных учащихся и 12% первоклассников имело наиболее благоприятное статусное положение. Полученные нами данные свидетельствуют о том, что наличие речевого дефекта наряду с личностными качествами детей и педагогической оценкой взрослых оказывают определенное влияние на формирование межличностных отношений в группе сверстников.

Эмоциональное самочувствие ученика в системе межличностных отношений, сложившихся в детском коллективе, как известно, зависит не только от количества симпатизирующих ему сверстников, но и от того, насколько эти симпатии являются взаимными. По данным специальных исследований (Коломинский Я.Л., 1984 и др.), наличие хотя бы одной взаимной привязанности способствует снижению степени осознания и переживаний по поводу неблагоприятного положения в системе межличностных отношений. Определив, насколько удовлетворен своими отношениями каждый отдельный ребенок, все учащиеся нами были условно распределены на 4 группы. Анализ полученных результатов выявил следующую картину: наиболее высокую степень удовлетворенности в общении (величина коэффициента составляет 75-100%) имело 20% детей с общим недоразвитием речи (ОНР) и 30% испытуемых с нормально развивающейся речью. Во второй группе ($KU = 50-75\%$) зафиксировано 26% детей с ОНР и 10% испытуемых контрольной группы. В третьей группе ($KU = 25-75\%$) – соответственно 34% и 28% испытуемых. Четвертая группа с самыми низкими показателями по данному параметру ($KU = 0-25\%$) в своем составе имела 20% детей, имеющих дефекты речи, и 32% испытуемых с нормально развивающейся речью.

Полученные результаты продемонстрировали преобладание детей с нормально развивающейся речью в группе с самым низким и самым высоким коэффициентом удовлетворенности в общении. Наибольшее количество детей с общим недоразвитием речи зафиксировано в третьей группе. Сравнительный анализ данных опытной и контрольной групп не выявил значимых статистических различий. Тем не менее, каждый пятый испытуемый, страдающий отклонениями в речевом развитии, имел наименьшие показатели по данному параметру и, следовательно, не обладал почвой для благоприятного эмоционального самочувствия.

Таким образом, анализ результатов исследования социальной сферы показал, что специфические социально-психологические закономерности в группе учащихся 1-х классов, где наряду с нормально развивающимися обучаются дети с недоразвитием речи, проявляются в том, что на формирование межличностных отношений влияют не только личностные качества детей,

но и степень выраженности речевого дефекта и связанные с ним вторичные отклонения в психическом развитии ребенка. Определенную роль в формировании межличностных отношений и воспитании ребенка с отклонениями в речевом развитии играют оценка и оценочные суждения педагога, его личностная позиция по отношению к нему. Неотъемлемой частью коррекционного воздействия, способствующего повышению социометрического статуса учащегося с недоразвитием речи в системе межличностных отношений, является воспитание черт личности не с отрицательной, а с конструктивной реакцией на дефект. Определенную роль в этом процессе играет переориентация социальных установок за счет включения ребенка с особенностями психофизического развития в новые позитивно ориентированные отношения и виды деятельности педагогически организованной среды.

Список использованных источников:

1. Коррекционная педагогика в начальном образовании: учеб. пособие / Г.Ф. Кумарина [и др.]; под общ. ред. Г.Ф. Кумариной. – М.: Академия, 2001. – 320 с.
2. Налчаджян, А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А.А. Налчаджян. – Ереван: АН Армянской ССР, 1988. – 236 с.

УДК 371.302

ВООБРАЖЕНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.В. Амасович

Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Поступление в школу знаменует начало нового возрастного периода в жизни детей - младшего школьного возраста, ведущей деятельностью которого становится учебная. Именно в этот период продолжают развиваться сознательные механизмы личностного самопостроения. В силу интенсификации, увеличения напряженности социальных связей общество предъявляет новые требования к самосознанию растущего человека. Внимание к ребенку вызвано, прежде всего тем, что он сталкивается с качественно новыми условиями бытия. Поэтому задача взрослых - найти и отладить механизмы, способные помочь ребенку перейти на качественно новый этап своего развития.

В процессе обучения, активного усвоения способов предметно-практической деятельности формируется творческое начало в отношении субъекта к миру. Но для того, чтобы этот процесс проходил наиболее успешно, необходимо создать такие условия, в которых само обучение будет построено как творческий процесс, т.е. процесс обучения будет учить творчеству.

Опыт творческой деятельности рассматривается нами как основополагающий элемент поликультурного опыта, а его формирование является социальным заказом времени, выполнение которого возлагается на педагогическую науку и школьную практику.

Создание в начальной школе надлежащих условий для развернутой учебно-творческой деятельности младших школьников способствует формированию у них творческого опыта. Последний мы определяем как «... психическое образование, формируемое в учебно-творческой деятельности и определяющееся владением ребенком совокупностью приемов творческой деятельности, т.е., в конечном итоге, способностью самостоятельно выполнять предметно-преобразовательные действия; наличием в эмоциональном фонде ученика переживаний радости, вызванных восприятием себя творчески продуктивной личностью, сформированностью отношения ученика к учению как творческой деятельности».

Педагогическое решение вопроса об организации условий для формирования творческого опыта у младших школьников в процессе учебно-творческой деятельности непосредственно связаны с активизацией и развитием воображения - базового компонента творчества. Именно воображение выступает тем критерием, по которому можно судить о наличии у ребенка творческого отношения к миру. Роль феномена воображения в развитии личности младшего школьника определяется специфическими жизненными функциями этого процесса его психическим продуктом и выражается: 1) в познании социокультурного