ОАОУ СПО

«Астраханский социально-педагогический колледж»

ОП.00 Общепрофессиональные дисциплины.

ОП.02 Психология

Домашняя контрольная работа

студентки ОЗО 3 курса10з|ш группы

Никулиной

Ирины Сергеевны

Шифр: 17. 10 з|ш Дата проверки\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Оценка \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Домашний адрес:

г. Астрахань

пер. Красный Волгарь 6|45

Никулина И.С.

т.89272845160

План

1. Педагогические условия, методы и формы развития учебных мотивов младших школьников

2. Мотивация поведения младших школьников.

3.Общение младшего школьника со сверстниками и взрослыми.

4.Вывод.

**1. Педагогические условия, методы и формы развития учебных мотивов младших школьников**

Общий смысл формирования и развития мотивации учения состоит в том, что учителям желательно переводить учащихся с уровней отрицательного и безразличного отношения к учению к зрелым формам положительного отношения к учению — действенному, осознанному и ответственному.

Рассмотрим основные условия, методы и формы формирования и развития положительной устойчивой мотивации учебной деятельности.

Формирование и развитие мотивов учения школьников идет двумя путями: 1) через усвоение учащимися общественного смысла учения; 2) через саму деятельность учения школьника, которая должна чем-то заинтересовать его.

Поэтому, на первом пути главная задача учителя состоит в том, чтобы с одной стороны, довести до сознания ребенка те мотивы, которые общест-венно незначимы, но имеют достаточно высокий уровень действенности. Примером может служить желание получать хорошие оценки.

С другой стороны, необходимо повысить действенность мотивов, которые осознаются учащимися как важные, но реально на их поведение не влияют. Этот путь формирования учебной мотивации связан непосредственно с особенностями организации учебного процесса. В психологии выявлено достаточно много конкретных условий, вызывающих интерес школьника к учебной деятельности.

Исследования ученых показали, что познавательные интересы школьников существенно зависят от способа раскрытия учебного предмета. Обычно предмет предстает перед учеником как последовательность частных явлений. Каждое из этих явлений учитель объясняет, дает готовый способ действия с ним. Ребенку ничего не остается, как запомнить все это и действовать показанным способом. Примером может служить и курс математики, и курс русского языка. Так, при изучении сложения ребенок движется по множеству концентрических кругов, отдельно осваивая сложение внутри первого десятка, второго, сотни и т.д. Внутри сотни отдельно учится складывать десяток с единицами, затем круглые десятки, затем два двузначных числа без перехода через десяток. Множество механических вычислений, а в результате смысл арифметического действия часто остается неясным. Об этом красноречиво говорят ошибки учащихся.

При таком раскрытии предмета есть большая опасность потери интереса к нему. Описанное раскрытие учебного материала характерно для традиционной системы обучения. Когда обучение идет через раскрытие ребенку сущности, лежащей в основе частных явлений, то, опираясь на эту сущность, ученик сам получает частные явления, учебная деятельность приобретает для него творческий характер, а тем самым вызывает у него интерес к изучению данного предмета. При этом, как показало исследование В.Ф. Моргуна, мотивировать положительное отношение к изучению данного предмета может как его содержание, так и метод работы с ним. В последнем случае имеет место мотивация процессом учения: ученикам интересно изучать, например, русский язык, самостоятельно решая языковые задачи.

Второе условие связано с организацией работы над предметом малыми группами. В.Ф. Моргун обнаружил, что принцип подбора учащихся при комплектовании малых групп имеет большое мотивационное значение. Если детей с нейтральным отношением к предмету объединить с детьми, которые не любят данный предмет, то после совместной работы первые существенно повышают свой интерес к этому предмету. Если же включить учеников с нейтральным отношением к предмету в группу любящих данный предмет, то отношение к предмету у первых не меняется.

В этом же исследовании показано, что большое значение для повышения интереса к изучаемому предмету имеет групповая сплоченность учащихся, работающих малыми группами. В группах, где не было сплоченности, отношение к предмету резко ухудшилось. Наоборот, в сплоченных группах интерес к изучаемому предмету существенно возрос. Так, число любящих данный предмет возросло с 12% до 25%.

В исследовании М.В. Матюхиной установлено, что успешно можно формировать также учебно-познавательную мотивацию, используя отношения между мотивом и целью деятельности.

Цель, поставленная учителем, должна стать целью ученика. Между мотивами и целями существуют весьма сложные отношения. Наилучший путь движе-ния — от мотива к цели, т.е. когда ученик уже имеет мотив, побуждающий его стремиться к заданной учителем цели.

К сожалению, в практике обучения такие ситуации редки. Как правило, движение идет от цели, поставленной учителем, к мотиву. В этом случае усилия учителя направлены на то, чтобы поставленная им цель была принята учениками, т.е. мотивационно обеспечена. При этом следует учесть, что учащиеся начальной школы плохо владеют умением целеполагания. Дети обычно ставят на первое место цель, связанную с учебной деятельностью. Они осознают эту цель. Однако они не осознают частных целей, ведущих к ней, не видят средства достижения этой цели. Так, например, ученикам было предложено выполнить определенное количество заданий за строго опреде-ленное время. Задания можно было выбирать из числа предъявленных. Оказалось, что в этой ситуации только 19,3% учащихся обнаружили целенап-равленное поведение. 54,7% учащихся не справились с заданием, фактически потеряли цель, поставленную перед ними . Это говорит о необходимости специального обучения младших школьников целеполаганию. Как показала М.В. Матюхина, для этого следует четко определить цель. Очень важно также, чтобы дети принимали участие в ее постановке, анализе и обсуждении условий ее достижения.

Для превращения целей в мотивы-цели большое значение имеет осознание учеником своих успехов, продвижения вперед. С этой целью учителя, например, работающие под руководством М.В. Матюхиной, при введении новой темы составляют вместе с детьми специальную таблицу, где четко представлен состав предметных знаний и перечень умений, которыми должны овладеть учащиеся. В таблице предусмотрена специальная графа, где дети сами отмечают, что они уже знают, чего еще не знают, в чем сомне-ваются. Естественно, что вначале дети еще не могут адекватно оценить себя, но постепенно привыкают это делать. Результатом систематической работы такого рода является не только повышение побудительной цели постав-ленных целей, но и формирование умения оценивать свои успехи, видеть конкретные недоработки.

Мы рассмотрели пути, которые предназначены для всего класса.

Но каждый ученик имеет свои особенности, в том числе — и в мотивацион-ной сфере. В идеале пути формирования мотивов учения должны опреде-ляться с учетом исходного уровня учебной мотивации каждого учащегося и его индивидуальных особенностей. К сожалению, это пока невозможно. Вместе тем, в любом классе имеется несколько учеников, с которыми необходимо вести индивидуальную работу. Как правило, это учащиеся с отрицательным отношением к учебной деятельности, а также школьники с низким уровнем мотивации. Прежде чем рассмотреть особенности работы с такими учениками, обратимся к уровням учебной мотивации, установленным в психологических исследованиях:

1. Отрицательное отношение к учителю. Преобладают мотивы избегания неприятностей, наказания. Объяснение своих неудач внешними причинами. Неудовлетворенность собой и учителем, неуверенность в себе.

2. Нейтральное отношение к учению. Неустойчивый интерес к внешним результатам учения. Переживание скуки, неуверенности.

3. Положительное, но аморфное, ситуативное отношение к учению. Широкий познавательный мотив в виде интереса к результату учения и к отметке учителя. Широкие нерасчлененные социальные мотивы ответственности. Неустойчивость мотивов.

4. Положительное отношение к учению. Познавательные мотивы, интерес к способам добывания знаний.

5. Активное, творческое отношение к учению. Мотивы самообразования, их самостоятельность Осознание соотношения своих мотивов и целей.

6. Личностное, ответственное, активное отношение к учению. Мотивы совершенствования способов сотрудничества в учебно-познавательной деятельности. Устойчивая внутренняя позиция. Мотивы ответственности за результаты совместной деятельности.

Описанные уровни мотивации показывают направление процесса формирования мотивов. Однако достижение высоких уровней не обязательно предполагает прохождение всех более низких. При определенной организации учебной деятельности большинство учеников с самого начала работают на положительной познавательной мотивации, не проходя уровней отрицательной мотивации. Но если у школьника сложилась отрицательная мотивация, то задача учителя — обнаружить ее и найти способы коррекции.

Для установления уровня мотивации существуют специальные методики.

Третий метод — создание ситуации выбора. Например, учитель предлагает ученику вместо занятий, если он хочет, пойти отнести пакет в соседний детский сад. При этом добавляет, что пакет можно отнести и после уроков. Использует также и такой прием: предлагают школьнику составить такое расписание на неделю, которое больше всего его устраивает.

После того, как учитель будет иметь объективные факты, говорящие об отрицательном или нейтральном уровне учебной мотивации школьника, встает вопрос о причинах этого.

Прежде чем говорить о них, отметим, что учитель должен обеспечить гуманные, доброжелательные отношения с учеником. Полученные данные об ученике не должны быть предметом обсуждения в классе. Ученику нельзя ставить в упрек его низкий уровень учебной мотивации. Надо установить причины такого положения вещей. Как показали исследования, довольно часто причиной является неумение учиться. Это, в свою очередь, приводит школьника к плохому пониманию изучаемого материала, слабым успехам, неудовлетворенности результатом и в итоге к низкой самооценке.

Психологические исследования учебной деятельности А.Г.Асмолова, В.П.Зинченко, В.В.Давыдова и других учёных показали: для того, чтобы у учащихся выработалось правильное отношение к учебной деятельности и её содержательная мотивация, нужно саму учебную деятельность строить особым образом, т.е. систематически и целенаправленно ориентировать школьников на активное мотивированное овладение системой знаний и способов деятельности. В настоящее время это положение является особенно актуальным, так как во всех школах России с 1 сентября 2011 года вводится в действие Федеральный государственный стандарт (ФГОС) начального общего образования (Приказ Минобрнауки РФ №373 от 6 октября 2009 года [9]) в соответствии с которым к концу обучения в начальной школе учащиеся должны овладеть не только предметными знаниями, но и целым рядом универсальных учебных действий:

- регулятивными (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция);

- познавательными (обще учебные, логические, постановку и решение проблемы);

- коммуникативными (планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; постановка вопросов; разрешение конфликтов; управление поведением партнёра; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли, владение монологической и диалогической формами речи). Изучение структуры и содержания ФГОС начального общего образования показало: изучение каждого самостоятельного раздела или темы программы должно состоять из трёх этапов:

1. Мотивационный:

а) вызывание, возбуждение исходной мотивации

Цель: привлечение внимания к учебному материалу.

Приёмы: создание проблемных ситуаций в начале урока; привлечение занимательного материала; применение наглядных и технических средств обучения; драматизация; использование неожиданной, неизвестной и противоречивой информации; эмоциональная насыщенность учебного содержания; создание эмоциональных ситуаций, использование техник эмоциональной разрядки, соревновательных и игровых моментов.

б) формулировка и принятие учебной задачи

Цель: стимулирование учащихся на постановку учебной цели.

Приёмы: разъяснение учащимся целей предстоящей деятельности; разработка совместно с ними плана предстоящих действий, плана урока; постановка целей на отдельных этапах урока; определение целей разрешения проблемных ситуаций.

2. Операционно-познавательный:

а) самоконтроль и самооценка возможности предстоящей деятельности

Цель: выработка и обсуждение плана предстоящей деятельности.

Приёмы: раскрытие значимости данной темы (раздела); создание ясной перспективы работы.

б) подкрепление, усиление возникшей мотивации

Цель: сообщение информации о предмете знания.

Приёмы: рассмотрение столкновения различных мнений; показ новизны фактов, достижений современной науки; эффект познавательного спора, интеллектуального конфликта во время усвоения учебного материала; сравнение различных точек зрения на обсуждаемый вопрос; эффект удивления школьников занимательными фактами, опытами; столкновение житейских и научных представлений; эффект неожиданности описываемых явлений; подводящий диалог.

3. Рефлексивно-оценочный:

а) создание положительной мотивационной перспективыЦель: стимулирование положительной самооценки продвижений в учебной деятельности, создание положительной мотивационной перспективы последующей деятельности.

Приёмы: создание ситуации успеха; указание учащимся на удачные, рациональные моменты их деятельности; организация ситуаций коллективной мыслительной деятельности; оценочные, подбадривающие обращения учителя, поддержание начинаний, инициативы школьников; самооценка, рефлексия, приём открытого конца урока.

Как видим, каждый из этих этапов «работает» на развитие, в том числе, и мотивации учения школьников [26, c. 50-51].

Итак, положительную, устойчивую мотивацию к учебной деятельности учащихся начальной школы можно сформировать и развивать при соблюдении в учебном процессе следующих педагогических условий:

- учебная деятельность школьников организуется по этапам: мотивационный, операционно-познавательный, рефлексивный;

- подача содержания учебного материала осуществляется через постановку проблемных ситуаций;

- учитель на уроках использует различные группы методов мотивации: эмоциональные, познавательные, волевые, социальные.

Таким образом, в ходе работы над темой мы пришли к выводу, что формировать и развивать мотивацию — значит не заложить готовые мотивы и цели в голову учащегося, а поставить его в такие условия и ситуации развертывания активности, где бы желательные мотивы и цели складывались и развивались бы с учетом прошлого опыта, индивидуальности, внутренних устремлений самого ученика.

**2. Мотивация поведения младших школьников**

Мотивация поведения человека (в частности ребенка) определяется тем, какова природа возникающего у индивида конфликта. Индивид может находиться в состоянии выбора между двумя видами деятельности, предметами, обладающими примерно одинаковой привлекательностью, валентностью. Индивид может находиться также перед двумя относительно равными и развивающими его неудовлетворение видами деятельности (отрицательная валентность). Бывает и такая форма конфликта, что объект обладает и положительной и отрицательной валентностью (ребенку хочется погладить собаку, которую он боится). Все эти разные виды конфликтов и связанные с ними напряжения определяют разные формы поведения ребенка.

Психологическая ситуация, созданная угрозой наказания, мотивирует (в связи с особенностями самой ситуации) разные формы поведения ребенка: создавшееся напряжение может заставить его искать способы оттянуть наказание (обмануть, уйти в мир грез, в котором он будет торжествовать над тем, кто его наказывает, идти навстречу наказанию, чтобы оно быстрее прошло). При всей тонкости анализа психологических ситуаций, которые мотивируют поведение ребенка, нельзя не отметить односторонний характер его анализа. Надо учитывать, что разные формы поведения ребенка определяются не только психологической ситуацией, в которой он находится. Но и теми психологическими особенностями, которые возникли у ребенка в процессе индивидуального развития (строй характера, жизненные установки, привычка поведения и т.д.). Все эти моменты обязательно повлияют на мотивацию поведения ребенка.

В младшем школьном возрасте особенности поведения ребенка во многом определятся его новой социальной ситуацией: он — начинающий школьник. Он впервые получает права и обязанности школьника, становится членом классного коллектива. Большая часть детей приходит в первый класс из детского сада, где ребята получают достаточный запас нравственных представлений и привычек. Дети имеют широкий круг представлений о хороших и плохих поступках, навыки вежливого отношения к окружающим. Стремление детей стать школьниками является хорошим стимулом для нравственного воспитания. С приходом детей в школу круг их общения и обязанностей расширяется. Главным для детей становится учеба. Кроме того, там они должны научиться строить нравственные отношения с товарищами по классу, учителем. В большинстве своем младшие школьники коммуникативные, легко привыкают к новому коллективу, не застенчивы, стремятся делать полезные дела класса, школы, других людей, выполнять общественные поручения.

Психологи установили, что младший школьный возраст характеризуется также повышенной восприимчивостью к усвоению нравственных правил и норм. Это позволяет своевременно заложить нравственный фундамент развитию личности. Стержнем воспитания, определяющим нравственное развитие личности в младшем школьном возрасте, является формирование гуманистического отношения и взаимоотношения, опора на чувства, эмоциональную отзывчивость. На пороге школьной жизни возникает новый уровень самосознания детей, наиболее точно выраженный словосочетанием «внутренняя позиция». Она представляет собой осознанное отношение ребенка к себе, к окружающим людям, событиям, делам — такое отношение, которое он отчетливо может выразить словами и делами. Факт становления такой позиции внутренне проявляется в том, что в сознании ребенка выделяется система нравственных норм, которым он следует или старается следовать всегда и везде, независимо от обстоятельств.

На доконвенциальном (доморальном) уровне развития морали дети действительно делают оценки поведению только по его следствиям, а не на основе анализа мотивов и содержания поступков человека. Сначала, на первой стадии этого уровня, ребенок полагает, что человек должен подчиняться правилам для того, чтобы избежать наказания за их нарушение. На второй стадии возникает мысль о полезности нравственных действий, сопровождающихся поощрениями. В это время нравственным считается любое поведение, за которое можно получить поощрение, или такое, которое, удовлетворяя личные потребности данного человека, не мешает удовлетворять свои другому человеку. На уровне конвенциональной морали большое значение вначале придается тому, чтобы быть «хорошим», соответствовать извне заданному образцу такого человека.

В младшем школьном возрасте произвольность поведения распространяется на область чувств. Важную роль в нравственном развитии ребенка играет эмпатия — способность человека эмоционально отзываться на переживания другого. Эмпатия как свойство личности выступает мотивом различных форм поведения. В младшем школьном возрасте наряду с развивающимся чувством «Я» у ребенка складывается представление о «Я» других людей, отличном от собственного. В этот период важно научить ребенка учитывать интересы других, их потребности, представленные переживаниями. Для развития эмпатии очень важно учитывать, что в этом возрасте ребенок особенно восприимчив к воздействиям взрослого. Через эмпатию при перевоспитании ребенка возможно формирование непроизвольной нравственной мотивации. Если ребенок совершает нравственный поступок из потребности в самоутверждении, то его все равно необходимо похвалить. Видя радость человека, которому он помог, он переживает удовлетворение. В результате повторения таких ситуаций произойдет сдвиг мотива: он будет стремиться удовлетворить потребности других людей ради их благополучия. Младшие школьники остро реагируют на недочеты в поведении своих товарищей, и зачастую не замечают собственных недочетов и некритически относятся к себе. Поступки детей зачастую носят подражательный характер или вызываются импульсивными возникающими внутренними побуждениями. Это нужно учитывать в процессе воспитания. Весьма важно, в частности, развивать нравственное сознание ребят и обогащать их яркими нравственными представлениями по различенным вопросам поведения.

В младшем школьном возрасте ребенок ориентируется пока, подражая взрослым, живущим рядом с ним. Характерная особенность их в том, что они с большим доверием относятся к взрослым. Если моральное требование взрослым преподносится доброжелательно, ясно, с привлечением ярких примеров, то дети стремятся обязательно его выполнить. По мере того, как их жизненный опыт обогащается знаниями этических норм и представлений, приобретаются навыки социально значимых действий, вырастают возможности альтернативных решений. Постепенно развивается способность совершенствовать сове поведение на основе полученных знаний о морали. В младшем школьном возрасте огромную роль играет активная сторона жизни. Ребенку предстоит пройти еще долгий путь для того, чтобы обрести необходимый контроль над своим поведением. Тем не менее, вместо импульсивного поведения, характерного для малыша, семилетний ребенок анализирует ситуацию прежде, чем действовать. Дети в этом возрасте жизнерадостны, бодры, активны и чрезвычайно любознательны. Они очень подвижны, и значительная часть активности связана у детей с проверками предметов на прочность, гибкостью, способность к превращениям и т.д. Любой предмет, попавший в их поле зрения, немедленно подвергается обследованию, причем творческая и познавательная активность заметно возрастает, когда дети находятся в своей компании. Помимо стремления к познанию и чрезвычайно изобретательному использованию в своих целях любых предметов дети в этом возрасте активно исследуют и расширяют место своего «обитания»: в ближайшей округе исследуется все — заброшенные дома или новостройки, вырытые ямы и т.д. Во взаимодействии детей с предметами окружающего мира имеются определенные различия между мальчиками и девочками. У девочек выражено стремление оставить предмет или обломок предмета себе «на службу», приспособить их качества к своим целям. Они в большей мере стараются сохранить, сберечь. В их личном окружении, играх, манипуляциях с объективами важна эстетика, «организация красивого целого из элементов». Мальчикам больше свойственна аналитичность, стремление подвергнуть найденный предмет разнообразным испытаниям — огнем, ударом. Огонь и взрывы вообще чрезвычайно привлекательны для мальчиков. Поджигать, плавить, производить сильный шум, звон, грохот — привилегия мальчиков.

В первом классе самой авторитетной фигурой для ребенка является учитель. В глазах ребенка учитель всемогущ, потому что он не только «все знает», но и ему «все» подчиняются. Во втором и третьем классе личность учителя становится менее значимой для ребенка, зато теснее становятся его контакты с одноклассниками. В общении ребенка со сверстниками не только более охотно осуществляется познавательная предметная деятельность, но и формируются важнейшие навыки межличностного общения и нравственного поведения.

**3.Общение младшего школьника со сверстниками и взрослыми**

Чем младше школьники, тем слабее их умения действовать самостоятельно и тем сильнее элемент подражательности в их поведении. Это знает любой учитель: если попросить детей-первоклассников привести примеры в подтверждение какого-либо правила, то многие называют примеры, уже высказанные другими или очень схожие. Дети подражают с одинаковой легкостью и хорошему, и плохому, поэтому взрослые должны быть особенно требовательны к себе, подавая пример в поведении и общении с другими.

Чем больше взрослый доверяет ребенку, расширяет границы его свободы в пределах дозволенного, тем быстрее ребенок приучается действовать самостоятельно, рассчитывать на свои силы. И наоборот, опека всегда затормаживает развитие воли, формирует установку на то, что есть внешний контролер, взявший на себя всю ответственность за действия ребенка.

Младшие школьники в большинстве случаев охотно подчиняются требованиям взрослых, и учителя в частности. И если дети сначала нарушают правила поведения, то чаще всего не сознательно, а в силу импульсивности своего поведения. Но уже в середине первого школьного года в классе можно обнаружить детей, взявших на себя функции по организации поведения других детей в плане его сдерживания. Такие дети отпускают реплики типа "Тише! ", "Сказано: руки на стол, достать палочки!" и т.п. Это дети, переходящие на внутренний контроль, обучающиеся сдерживать свои непосредственные реакции. Психологи обнаружили, что девочки раньше овладевают своим поведением, чем мальчики. Объясняется это как большей вовлеченностью девочек в правила жизни семьи, так и меньшей напряженностью и тревожностью в отношении учителя (учителя младших классов в основном женщины).

К III классу формируются настойчивость и упорство в достижении поставленных целей. Настойчивость следует отличать от упрямства: первая связана с мотивацией достижения социально одобряемой или ценной для ребенка цели, а второе преследует удовлетворение личных потребностей, где целью становится само ее достижение, независимо от ее ценности и необходимости. Большинство детей, правда, не проводят эту границу, считая себя настойчивыми, но не упрямыми.

Упрямство в младшем школьном возрасте может проявляться как протестная или защитная реакция, особенно в тех случаях, если учитель слабо мотивирует свои оценки и мнения, делает упор не на достижениях и положительных качествах ребенка, а на его неуспехах, просчетах, отрицательных чертах характера.

В принципе, отношения младшего школьника к учителю мало отличается от его отношения к родителям. Дети готовы подчиниться его требованиям, принимают его оценки и мнения, выслушивают поучения, подражают ему в поведении, манере рассуждать, интонациях. И от учителя ждут почти "материнского" отношения. Некоторые дети на первых порах ласкаются к учителю, стараются прикасаться к нему, расспрашивают его о нем самом, делятся некоторыми интимными сообщениями, рассматривают учителя как судью и арбитра в ссорах и обидах. В ряде случаев, если отношения в семье ребенка не отличаются благополучием, роль учителя нарастает, и его мнения и пожелания принимаются ребенком с большей готовностью, чем родительские. Общественный же статус и авторитет учителя в глазах ребенка вообще часто бывает выше родительского.

Меняются и отношения ребенка со сверстниками. Психологи отмечают уменьшение коллективных связей и отношений между детьми по сравнению с подготовительной группой детского сада.

Взаимоотношения первоклассников во многом определяются учителем через организацию учебной деятельности, он способствует формированию статусов и межличностных отношений в классе. Поэтому при проведении социометрических замеров можно обнаружить, что среди предпочитаемых часто оказываются дети, которые хорошо учатся, которых хвалит и выделяет учитель.

Ко II и III классу личность учителя становится менее значимой, но зато связи с одноклассниками становятся более тесными и дифференцированными. Обычно дети начинают объединяться по симпатиям и общности каких-либо интересов; немалую роль играет и близость их места жительства, и половой признак. На первых этапах межличностной ориентации у некоторых детей заостренно проявляются, в общем, не свойственные им черты характера (у одних — чрезмерная застенчивость, у других — развязность). Но по мере установления и стабилизации отношений с другими дети обнаруживают подлинные индивидуальные особенности. Характерная черта взаимоотно-шений младших школьников состоит в том, что их дружба основана, как правило, на общности внешних жизненных обстоятельств и случайных интересов: например, они сидят за одной партой, рядом живут, интересуются чтением или рисованием. Сознание младших школьников еще не достигает того уровня, чтобы выбирать друзей по каким-либо существенным качествам личности, но в целом дети III—IV классов глубже осознают те или иные качества личности, характера. И уже в III классе при необходимости выбрать одноклассников для совместной деятельности около 75% учащихся мотивируют выбор определенными нравственными качествами других детей.

Уже в младших классах обнаруживается деление класса на неформальные группы, которые иногда становятся более значимыми, чем официальные школьные объединения (звенья, звездочки и т.п.). В них могут складываться собственные нормы поведения, ценности, интересы, во многом связанные с лидером. Далеко не всегда эти группы антагонистичны всему классу, но в ряде случаев может сформироваться определенный смысловой барьер. В большинстве случаев дети, входящие в эти группы, имея какие-либо частные интересы (спортивные, игровые, увлечения и т.д.), не перестают быть активными членами всего коллектива.

В младшем школьном возрасте особой значимостью обладает стиль, который выбирает учитель для общения с ребенком и управления классом. Этот стиль легко ассимилируется детьми, оказывая влияние на их личность, активность, общение со сверстниками.

Для демократического стиля характерен широкий контакт с детьми, проявления доверия и уважения к ним, разъяснение вводимых правил поведения, требований, оценок. Личностный подход к ребенку у таких учителей преобладает над деловым; для них типично стремление давать исчерпывающие ответы на любые детские вопросы, учет индивидуальных особенностей, отсутствие предпочтения одних детей другим, стереотипности в оценке личности и поведения детей.

Этот стиль обеспечивает ребенку активную позицию: учитель стремится поставить учеников в отношения сотрудничества. При этом дисциплина выступает не как самоцель, а как средство, обеспечивающее успешную работу и хороший контакт. Учитель разъясняет детям значение нормативного поведения, учит управлять своим поведением в условиях доверительности и взаимопонимания.

Демократический стиль ставит взрослого и детей в позицию дружеского взаимопонимания. Он обеспечивает детям положительные эмоции, уверенность в себе, товарищество с взрослым, дает понимание ценности сотрудничества в совместной деятельности. Одновременно он объединяет детей, формируя чувство "мы", ощущение сопричастности к общему делу, давая опыт самоуправления. Оставшись на какое-то время без учителя, дети, воспитанные в условиях демократического стиля общения, стараются дисциплинировать себя сами.

Учителя с авторитарным стилем руководства проявляют ярко выраженные субъективные установки, избирательность по отношению к детям, стереотипность и бедность оценок. Их руководство детьми характеризуется жесткой регламентированностью; они чаще пользуются запретами и наказаниями, ограничениями поведения детей. В работе деловой подход преобладает на личностным. Учитель требует безусловного, неукоснительного подчинения и определяет ребенку пассивную позицию, стремясь манипулировать классом, ставя во главу угла задачу организации дисциплины.

Такой стиль отчуждает учителя от класса в целом и от отдельных детей. Позиция отчуждения характеризуется эмоциональной холодностью, отсутствием психологической близости, доверия. Императивный стиль быстро дисциплинирует класс, но вызывает у детей переживание покинутости, незащищенности, тревожности. Как правило, дети побаиваются такого учителя. Применение авторитарного стиля говорит о твердой воле учителя, но в целом он антипедагогичен, так как деформирует детскую личность.

И наконец, учитель может реализовывать либерально-попустительский стиль в общении с детьми. Он допускает неоправданную терпимость, снисходительную слабость, попустительство, вредящее школьникам. Чаще всего такой стиль является следствием недостаточного профессионализма и не обеспечивает ни совместной деятельности детей, ни выполнения ими нормативного поведения. Даже дисциплинированные дети при таком стиле разбалтываются. Учебный процесс здесь постоянно нарушается своевольными поступками, шалостями, выходками детей. Ребенок не осознает своих обязанностей. Все это также делает либерально-попустительский стиль антипедагогичным.

Ученые считают, что причинами трудностей общения являются: неблагополучные отношения в семье, которые проявляются в непоследовательности и противоречивости воспитания. Также причинами, по их мнению, могут стать психофизиологические нарушения, соматические и наследственные заболевания. Часто признаком заболевания является отказ от контактов с людьми, избегание любого общения, уход в себя, замкнутость и пассивность. Возможно проявление повышенной возбудимости с агрессивностью, драчливостью, повышенная склонность к конфликтам, мстительность, стремление причинить боль.

Трудности в общении испытывают люди с двигательной расторможенностью, со склонностью к резким колебаниям настроения, плаксивостью, мнительностью. На особенности общения влияет тип нервной системы, который в темпераменте. Для сангвиников – повышенная активность, богатство мимики и движений, эмоциональность, впечатлительность, контактность с людьми, хотя не постоянства в своих привязанностях.

А также считают, что самая распространенная трудность общения детей – это застенчивость. Кон И.С. утверждает, что те, кто считает себя застенчивым, отличаются пониженным уровнем экстраверсии, они менее способны контролировать и направлять свое социальное поведение, более тревожны, склонны к невротизму и переживают больше коммуникативных трудностей. Чтобы общение протекало в нормальном русле, по мнению Кон И.С., школьника надо избавляться от их застенчивости. Зимняя И.С. называет еще одну область коммуникативных затруднений – это межличностные отношения. В их основе лежат симпатия (антипатия), принятие (непринятие), совпадение ценностных ориентаций и их расхождение, совмещенность или различие когнитивных и в целом индивидуальных стилей деятельности общения.

Все это и многое другое могут облегчить или затруднить взаимодействие людей, вплоть до его прекращения.

Навыки адаптивного бесконфликтного поведения ребенок может получить только в ходе активного общения. Поэтому важно создать для него возможность обрабатывать эти навыки в специально организованной для этого обстановке. Для этого с ребенком необходимо проводить коррекционную работу.

**4.Вывод.**

Наличие сильного мотива. Ставя перед ребенком определенные цели (лучше учиться, выполнять правила поведения, вовремя делать уроки и др.), необходимо учитывать содержание мотивов, являющихся для него «реально действующими». Только такие мотивы способны придать действиям ребенка личностный смысл и побудить его к лучшему выполнению требований взрослого, которые в этом случае будут совпадать с собственными потребностями ребенка.

Таким образом, задаваемая цель должна быть включена в тот мотивационный контекст, который наиболее значим для данного ребенка. При этом необходимо учитывать особенности содержания мотивационной сферы, которые сложились в индивидуальном опыте каждого школьника. Например, «нужно каждый день готовить уроки», чтобы оставаться лучшим учеником в классе, чтобы отпускали гулять на улицу, чтобы не исключили из спортивной секции, чтобы не получать двоек и дождаться, наконец, когда купят собаку (или велосипед) и др.

Главное здесь — определить область мотивов, «реально действующих» для данного ребенка. Выяснить это важно не только с целью более эффективной организации его деятельности, но и для того, чтобы при необходимости вводить новые мотивы, создавая условия для превращения «только понимаемых» мотивов в «реально действующие». Иллюстрацией может служить случай, когда ребенок сначала делает уроки ради возможности пойти поиграть, а затем, по прошествии некоторого времени, начинает самостоятельно, без принуждения выполнять домашние задания, потому что теперь ему понравилось получать хорошие отметки.

Помните: в работе, ориентированной на детей, есть только один ключ к успеху – ДОВЕРИЕ.

**Список литературы.**

1. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И.Божович, Л.В.Благонадежиной.-М., 1972.-С. 7-44.

2.Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения.- СПб.: «Речь» - 238с.

3.<http://bibliofond.ru/>

4.Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Прокина Н.Ф. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин - тов. по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения»/М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина и др.; Под ред. М. В. Гамезо и др .——М.: Просвещение, 1984.—256с**.**

**5.** [**http://festival.1september.ru**](http://festival.1september.ru)