

## 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 неудачах, просчетах, отрицательных чертах характера.

В принципе, отношения младшего школьника к учителю мало отличаются 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 взаимоотношений 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, товарище, во взрослом, 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 над 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.

Источник: Сапогова Е.Е. "Психология развития человека"