МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ

РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ

ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

«ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ

УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра практической психологии

Личность как система отношений в младшем школьном возрасте

КУРСОВАЯ РАБОТА

по дисциплине «Общая и экспериментальная психология»

Выполнила: студентка 1 курса 1 группы

очной формы обучения

психолого-педагогического

факультета

Радионова Татьяна Николаевна

Научный руководитель: кандидат психологических наук

Худякова Татьяна Леонидовна

Воронеж 2013

СОДЕРЖАНИЕ

Введение

Глава 1. Психологические подходы к изучению структуры личности

.1 Характеристика подходов изучения личности в отечественной психологии

.2 Личность как система отношений в концепции В.Н. Мясищева

Глава 2. Психологические особенности личности младшего школьника

.1 Возрастные и индивидуальные особенности младших школьников

.2 Влияние взаимоотношений в семье на развитие личности ребенка

.3 Школьный коллектив и его роль в формировании личности младшего школьника

Заключение

Список литературы

ВВЕДЕНИЕ

Личность - одна из центральных тем современной психологии. Ей занимались многие ученые из Зарубежа и России, потому что она актуальна и познавательна в любое время. Личность человека - своеобразный ребус: каждый человек по-своему уникален набором индивидуальных психических качеств, характера, темперамента, мировоззрения, суждений и т.д.

С фразой «личностью не рождаются, а ей становятся» трудно не согласиться, потому что человек может называться личностью только тогда, когда он прошел путь социализации и полной адаптации.

Мы не можем назвать младенца личностью потому, что он еще не связан практически никакими отношениями, он не может в полной мере общаться так же, как и взрослые и реализовывать все то, что в нем заложено. Но когда ребенок начинает говорить и общаться с окружающими его людьми: родителями, сверстниками и др., он начинает постепенно развиваться как личность.

Существенный вклад в исследование понятия личности внесли российские ученые - А.Н.Леонтьев[7], В.Н.Мясищев[9], Л.И.Божович[3], С.Л.Рубинштейн[11], Б.Г.Ананьев[2] и мн.др.

Объектом исследования является личность как система отношений.

Предметом исследования являются особенности личности младших школьников.

Цель курсовой работы - раскрыть понятие «личность», роль отношений в становлении личности младшего школьника.

Задачи данной курсовой работы:

сформировать список информационных источников;

выявить возрастные и индивидуальные особенности младших школьников;

выявить роль школьного коллектива в формировании личности младшего школьника;

исследовать особенности формирования личности у младших школьников.

Глава 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ

.1 Характеристика подходов изучения личности в отечественной психологии

## Концепция личности А.Ф. Лазурского

Значение этой концепции в том, что впервые было выдвинуто положение об отношениях личности, представляющих собой ядро личности. Особое же значение ее еще и в том, что идея отношений личности стала отправной для многих отечественных психологов, прежде всего представителей ленинградской-петербургской школы психологов. Взгляды А.Ф. Лазурского на природу и структуру личности формировались под непосредственным воздействием идей В.М. Бехтерева в пору, когда он работал под его руководством в Психоневрологическом институте.

По мнению В.М. Бехтерева, «следов, из которых одна теснее связана с органической, а другая - с социальной сферой личность представляет собою как бы две тесно связанные друг с другом совокупности». Рассматривая характер взаимоотношений между ними, В.М. Бехтерев отмечал, что «социальная сфера, развиваясь на почве органической, расширяет ее в зависимости от социальных условий жизни до степени, когда органические воздействия подавляются прошлым опытом социальных отношений и социальными воздействиями». В целом в структуре личности В.М. Бехтеревым подчеркивается роль социальной сферы, которая «является объединяющим звеном и возбудителем всех вообще следов психорефлексов, возникающих на почве общественной жизни и оживляющих те или иные органические реакции».

Сопоставление концепции А.Ф. Лазурского с идеями В.М. Бехтерева позволяет предположить, что последние стали для А.Ф. Лазурского основополагающими концептуальными положениями, получившими теоретическую и эмпирическую развертку в самой концепции личности.

По мысли А.Ф. Лазурского, основная задача личности - это приспособление (адаптация) к окружающей среде, которая понимается в самом широком смысле (природа, вещи, люди, человеческие взаимоотношения, идеи, эстетические, моральные, религиозные ценности и т. п.). Мера (степень) активности приспособления личности к окружающей среде может быть разной, что находит отражение в трех психических уровнях - низшем, среднем и высшем. Фактически эти уровни отражают процесс психического развития человека.

Личность в представлении А.Ф. Лазурского - это единство двух психологических механизмов. С одной стороны, это эндопсихика - внутренний механизм человеческой психики. Эндопсихика обнаруживает себя в таких основных психических функциях, как внимание, память, воображение и мышление, способность к волевому усилию, эмоциональность, импульсивность, т. е. в темпераменте, умственной одаренности, наконец, характере.

По А.Ф. Лазурскому, эндочерты в основном являются врожденными. Тем не менее он не считает их абсолютно врожденными. По его мнению, эндопсихика составляет ядро человеческой личности, главную ее основу. Другую существенную сторону личности составляет экзопсихика, содержание которой определяется отношением личности к внешним объектам, среде.

Экзопсихические проявления всегда отражают на себе внешние, окружающие человека условия. Обе эти части связаны между собой и влияют друг на друга. Например, развитое воображение, обусловливающее и способности к творческой деятельности, высокая чувствительность и возбудимость - все это предполагает к занятиям искусством.

Названные здесь черты тесно связаны между собой, значительное развитие одной неизбежно влечет развитие остальных. То же в отношении экзокомплекса черт, когда внешние условия жизни как бы диктуют и соответствующее поведение. [6]

## Концепция личности А.Г. Ковалева и Л.И. Божович

Личность в трудах А.Г. Ковалева выступает как интегральное образование психических процессов, психических состояний и психологических свойств. Психологические процессы составляют фундамент психической жизни человека. Психические процессы формируют психические состояния, которые характеризуют функциональный уровень психической деятельности.

До образования устойчивых психических свойств состояния характеризуют развивающуюся личность ребенка в целом (ребенок капризный, спокойный, аффективный, уравновешенный и т. п.). Смена состояний меняет облик личности ребенка. В определенных условиях одно из состояний может укрепиться и определить некоторые особенности его характера (возбудимый, застенчивый, депрессивный и т. д.).

Психические свойства образуются из психических процессов, функционирующих на фоне психических состояний. Психические свойства характеризуют устойчивый, относительно постоянный уровень активности, характерный для данного человека. В свою очередь, уровень активности определяет ту или иную социальную ценность личности и составляет внутренние субъективные условия развития человека.

В процессе развития психические свойства определенным образом связываются друг с другом и образуются сложные структуры. В качестве таковых А.Г. Ковалев рассматривает темперамент (система природных свойств человека), направленность (система потребностей, интересов и идеалов), способности (интеллектуальные, волевые и эмоциональные свойства), характер (система отношений и способов поведения). Автор отмечает, что выделение этих структур в какой-то мере условно, так как одни и те же свойства характеризуют не только направленность, но и характер, оказывают влияние на проявление способностей.

Однако, продолжает он, следует различать эти структуры как относительно автономные, поскольку при наличии одних и тех же свойств, например, направленности люди могут разниться друг от друга по способностям, темпераменту и характеру. Если в концепции А.Н. Леонтьева центральное место принадлежит понятию «личностный смысл», то у Л.И. Божович в качестве системообразующего признака структуры личности выступает «внутренняя позиция личности», или ее направленность.

«На основании теоретического анализа, - пишет Л.И. Божович, - мы выдвинули гипотезу о том, что целостная структура личности определяется, прежде всего, ее направленностью». Основу направленности составляет возникающая в течение жизни «устойчиво доминирующая система мотивов, в которой основные, ведущие мотивы, подчиняя себе все остальные, характеризуют строение мотивационной сферы человека». Наличие такой иерархической системы и обеспечивает наивысшую устойчивость личности.

Именно содержание направленности личности обусловливает все ее особенности: интересы, стремления, переживания, черты характера. Более того, по мнению Л.И. Божович, от направленности личности зависит не только комплекс присущих личности качеств, но строение каждого из них.

Становится очевидным, что ведущая сфера в структуре личности Л.И. Божович - это аффективно-потребностно-мотивационная сфера. Процесс развития и становления личности ребенка рассматривается как последовательный переход от элементарных, неосознаваемых или частично осознаваемых потребностей, непосредственно побуждающих его поведение, к потребностям опосредованным, действующим через сознательно поставленные цели и намерения.[5]

## Концепция личности К.К. Платонова

Данная концепция - наиболее яркий образец реализации идей структурного подхода к пониманию личности человека. К.К. Платонов рассматривает личность как динамическую систему, т. е. систему, развивающуюся во времени, изменяющую состав входящих в нее элементов и связей между ними, при сохранении функции.

В этой системе автор выделяет четыре подструктуры личности. Критериями выделения подструктур являются:

отношение биологического и социального, врожденного и приобретенного, процессуального и содержательного;

внутренняя близость черт личности, входящих в каждую подструктуру;

каждая подструктура имеет свой особый, основной для нее инструмент формирования (воспитание, обучение, тренировка, упражнение);

объективно существующая иерархическая зависимость подструктур;

исторические критерии, используемые для сущностного понимания личности: личность как сумма психических свойств;

личность как опыт человека, биологизация личности, социологизация личности.

Применение данных критериев к анализу личности позволило автору выделить в ее структуре следующие основные подструктуры.

. Подструктура направленности и отношений личности, которые проявляются в виде моральных черт. Они не имеют врожденных задатков и формируются путем воспитания. Поэтому она может быть названа социально обусловленной.

. Подструктура опыта, которая объединяет знания, навыки, умения и привычки, приобретенные путем обучения, но уже с заметным влиянием биологически и даже генетически обусловленных свойств личности. К.К. Платонов признает, что «далеко не все психологи рассматривают указанные свойства как свойства личности».

. Подструктура индивидуальных особенностей психических процессов или функций памяти, эмоций, ощущений, мышления, восприятия, чувств, воли. К.К. Платонов намеренно устанавливает такой порядок их следования, подчеркивая тем самым силу биологической и генетической обусловленности психических процессов и функций.

. Подструктура биопсихических свойств, в которую входят половые и возрастные свойства личности, типологические свойства личности (темперамент). Процесс формирования черт этой подструктуры, а точнее, их переделки, осуществляется путем тренировки. Свойства личности, входящие в эту подструктуру, несравнимо больше зависят от физиологических особенностей мозга, а социальные влияния их только субординируют и компенсируют.

Таким образом, по мнению К.К. Платонова, в эти подструктуры могут быть уложены все известные свойства личности.

Причем часть этих свойств относится в основном, только к одной подструктуре, например убежденность и заинтересованность - к первой; начитанность и умелость - ко второй; решительность и сообразительность - к третьей; истощаемость и возбудимость - к четвертой. Другие, а их больше, лежат на пересечениях подструктур и являются результатом взаимосвязей различных собственных подструктур. Примером может являться морально воспитанная воля как взаимосвязь 1-й и 3-й подструктур; музыкальность как взаимосвязь 3, 4 и обычно 2-й подструктур.[10]

## Концепция личности А.Н. Леонтьева

В отличие от предыдущих и последующих отечественных концепций личности, эта характеризуется высоким уровнем абстрактности. При всем ее отличии от других имеется общая посылка с ними. Суть ее в том, что, по мнению А.Н. Леонтьева, личность человека «производится» - создается общественными отношениями.

Таким образом, очевидно, что в основе представлений о личности отечественных психологов лежит марксистской постулат о ней как о совокупности общественных отношений. Однако толкование этих отношений различно. Как же понимает их А.Н. Леонтьев? В приведенном определении появляется существенное добавление: «Личность создается общественными отношениями, в которые индивид вступает в своей предметной деятельности».

Таким образом, на первый план выступает категория деятельности субъекта, поскольку «именно деятельности субъекта являются исходной единицей психологического анализа личности, а не действия, не операции или блоки этих функций; последние характеризуют деятельность, а не личность».

Каковы же следствия этого принципиального положения?

А.Н. Леонтьеву удается провести разграничительную линию между понятиями индивида и личности. Если индивид - это неделимое, целостное, со своими индивидуальными особенностями генотипическое образование, то личность - тоже целостное образование, но не данное кем-то или чем-то, а произведенное, созданное в результате множества предметных деятельностей. Итак, положение о деятельности как единице психологического анализа личности - это первый принципиально важный теоретический постулат А.Н. Леонтьева.

Другой столь же важный постулат - это развитое А.Н. Леонтьевым положение С.Л. Рубинштейна о внешнем, действующем через внутренние условия. А.Н. Леонтьев полагает, если субъект жизни обладает «самостоятельной силой реакции», иными словами, активностью, то тогда справедливо: «внутреннее (субъект) действует через внешнее и этим само себя изменяет».

Итак, развитие личности предстает перед нами как процесс взаимодействий множества деятельностей, которые вступают между собой в иерархические отношения. Личность выступает как совокупность иерархических отношений деятельностей. Их особенность состоит, по выражению А.Н. Леонтьева, в «связанности» от состояний организма.

«Эти иерархии деятельностей порождаются их собственным развитием, они-то и образуют ядро личности», - отмечает Леонтьев. Но возникает вопрос о психологической характеристике этой иерархии деятельностей. Для психологической трактовки «иерархий деятельностей» А.Н. Леонтьев использует понятия «потребность», «мотив», «эмоция», «значение» и «смысл». Отметим, что само содержание деятельностного подхода меняет традиционное соотношение между этими понятиями и смысл некоторых из них.

По сути, потребность замещается мотивом, так как до своего первого удовлетворения потребность «не знает своего предмета и потому он должен быть обнаружен. Только в результате такого обнаружения потребность приобретает свою предметность, а воспринимаемый (представляемый, мыслимый) предмет - свою побудительную и направляющую деятельность, т. е. становится мотивом.

Иными словами, в процессе взаимодействия субъекта с предметами и явлениями окружающей среды ему открывается их объективное значение. Значение представляет собой обобщение действительности и „принадлежит прежде всего миру объективно-исторических явлений“. Таким образом, иерархия деятельностей на наших глазах превращается в иерархию мотивов. [7]

## Концепция личности С.Л. Рубинштейна

Первое, на что специально обращает внимание С.Л. Рубинштейн, приступая к характеристике личности, это зависимость психических процессов от личности. По его мнению, это выражается, во-первых, в индивидуально-дифференциальных различиях между людьми. У разных людей в зависимости от их индивидуальных, т. е. личностных, особенностей имеются различные типы восприятия, памяти, внимания, стили умственной деятельности.

Во-вторых, личностная зависимость психических процессов выражается в том, что сам ход развития психических процессов зависит от общего развития личности. Смена жизненных эпох, через которые проходит каждая личность и происходит ее развитие, приводит не только к смене жизненных установок, интересов, ценностных ориентаций, но и приводит к смене чувств, волевой жизни. Как болезнь (ее протекание) оказывает влияние на существенные изменения в личности больного, так и личностные изменения в ходе ее развития приводят к изменениям в психических процессах (познавательных, аффективных, волевых).

В-третьих, зависимость психических процессов от личности выражается в том, что сами эти процессы не остаются независимо развивающимися процессами, а превращаются в сознательно регулируемые операции, т. е. психические процессы становятся психическими функциями личности. Так, восприятие в ходе развития личности превращается в более или менее сознательно регулируемый процесс наблюдения, а непроизвольное запечатление сменяется сознательным запоминанием. Внимание в своей специфически человеческой форме оказывается произвольным, а мышление - это совокупность операций, сознательно направляемых человеком на решение задач. Исходя из данного контекста вся психология человека является психологией личности.

Следующее важное для психологической концепции личности положение состоит в том, что любое внешнее воздействие действует на индивида через внутренние условия, которые у него уже сформировались ранее, также под влиянием внешних воздействий. Раскрывая это положение, С.Л. Рубинштейн отмечает: «Чем „выше“ мы поднимаемся, - от неорганической природы к органической, от живых организмов к человеку, - тем более сложной становится внутренняя природа явлений и тем большим становится удельный вес внутренних условий по отношению к внешним». Именно это методологическое положение, выведенное С.Л. Рубинштейном, делает понятной хорошо известную формулу «Личностью не рождаются - ею становятся».

Действительно, каждый вид психических процессов, выполняя свою роль в жизни личности, в ходе деятельности переходит в свойства личности. Поэтому психические свойства личности - не изначальная данность; они формируются и развиваются в ходе деятельности.

Итак, для понимания психологии личности, с точки зрения С.Л. Рубинштейна, становятся важными следующие положения:

) психические свойства личности в ее поведении, в действиях и поступках, которые она совершает, одновременно и проявляются, и формируются;

) психический облик личности во всем многообразии ее свойств определяется реальным бытием, образом жизни и формируется в конкретной деятельности.

Таким образом, в реальной жизни все стороны, аспекты психического облика личности, переходя друг в друга, образуют неразрывное единство.[11] [1]

1.2 Личность как система отношений в концепции В.Н.Мясищева

личность мясищев индивидуальный школьник

Анализируя взгляды В. Н. Мясищева на личность, следует подчеркнуть, по меньшей мере, два положения, значимые для теоретического осмысления проблемы личности.

Первое из них в том, что он стал первым, кто в открытой форме поставил вопрос о структуре личности. «Структурная характеристика освещает нам человека со стороны его целостности или расщепленности, последовательности или противоречивости, устойчивости или изменчивости, глубины или поверхности, преобладания или относительной недостаточности тех или иных психических функций». Это принципиальное положение, по-видимому, и определило специфику его взглядов на структуру личности, где нет отдельных составляющих, но есть психологическая данность - отношение, замыкающая на себя все другие психологические характеристики личности.

Именно отношение по мысли В. Н. Мясищева является интегратором этих свойств, что и обеспечивает целостность, устойчивость, глубину и последовательность поведения личности. В этой связи нельзя согласиться с К. К. Платоновым, упрекающим В. Н. Мясищева в том, что он вывел за пределы структуры личности направленность, темперамент и эмоциональность. Что касается направленности, то она, по мнению В. Н. Мясищева, «выражает доминирующее отношение, или его интеграл».

Эмоциональность также представлена одним из компонентов в структуре самого отношения. Что же касается темперамента, то введение этого структурного, по своей природе, элемента в функциональное образование, коим является личность и с чем не спорит К. К. Платонов, становится просто алогичным.

Второе положение - это развитие и углубление традиции, идущей от А. Ф. Лазурского. Развивая его идеи об отношении личности, В. Н. Мясищев строит свою концепцию личности, центральным элементом которой является понятие отношение.

Отношения - сознательно - избирательная, построенная на опыте, психологическая связь с различными сторонами объективной действительности, которая выражается в действиях и переживаниях. По мысли В. Н. Мясищева, отношение - это системообразующий элемент личности, которая предстает как система отношений. При этом важным моментом является представление о личности как о системе отношений, структурированной по степени обобщенности - от связей субъекта с отдельными сторонами или явлениями внешней среды до связей со всей действительностью в целом.

Сами отношения личности формируются под влиянием общественных отношений, которыми личность связана с окружающим миром в целом и обществом, в частности. Действительно, с момента рождения человек вынужден вступать именно в общественные отношения (сначала с матерью - непосредственно-эмоциональные отношения, затем с окружающими его близкими, сверстниками, воспитателями, педагогами, коллегами и т.д. в виде игровой, учебной, общенческой и трудовой деятельности), которые преломляясь через «внутренние условия» способствуют формированию, развитию и закреплению личностных, субъективных отношений человека. Эти отношения выражают личность в целом и составляют внутренний потенциал человека.

Именно они проявляют, т.е. обнаруживают для самого человека скрытые, невидимые его возможности и способствуют появлению новых. Автор особо подчеркивает регулятивную роль отношения в поведении человека.

Структура отношения. В.Н. Мясищев выделяет в отношении «эмоциональную», «оценочную» (когнитивную, познавательную) и «конативную» (поведенческую) стороны. Каждая сторона отношения определяется характером жизненного взаимодействия личности с окружающей средой и людьми, включающего различные моменты от обмена веществ до идейного общения.

Эмоциональный компонент отражает переживание отношения человека к окружающему миру, к собственной деятельности и личности. Во многом определяется сознательным регулированием проявления темперамента и характера. Способствует формированию эмоционального отношения личности к объектам среды, людям и самому себе.

Познавательный (оценочный) компонент включает отношение к миру как к объекту познания, его оценку и осмысление. Тесно связан со склонностями и способностями человека, определяющими те виды деятельности, которые человек предпочитает. Способствует восприятию и оценке (осознанию, пониманию, объяснению) объектов среды, людей и самого себя.

Поведенческий (конативный) компонент способствует осуществлению выбора стратегий и тактик поведения личности по отношению к значимым (ценным) для нее объектов среды, людей и самому себе. В поведении сказывается сознательная регуляция реагирования, вызванного объектом. Высшие уровни регулирования поведения связаны с работой самосознания личности.

Виды отношений. Прежде всего, они разделяются на положительные и отрицательные как с точки зрения эмоциональной, так и рациональной оценок.

Поведенческая сторона отношения выражается посредством потребностей, поскольку сама потребность, указывая на свой предмет, тем самым дает и косвенное указание на способ достижения этого предмета.

Эмоциональная сторона отношения выражается посредством привязанности, любви, симпатии и противоположных по знаку чувств - неприязни, вражды, антипатии.

Познавательная или оценочная сторона проявляется в принятых личностью моральных ценностях, выработанных убеждениях, вкусах, склонностях, идеалах.

Также различаются следующие виды отношений:

) По цели отношений:

Потребности

Мотивы

эмоциональные отношения

· привязанность

· неприязнь

· любовь

· вражда

· симпатия

· антипатия

интересы

оценки

убеждения, направленность - доминирующее отношение, подчиняющее себе другие и определяющие жизненный путь человека

) По направленности:

· к другим людям (взаимоотношения)

· к себе

· к предметам окружающего мира

О развитии отношений. Если личность это система ее отношений, то процесс развития личности обусловливается ходом развития ее отношений. В. Н. Мясищев указывает, что первоначальный период возрастающей избирательности поведения человека характеризуется предотношением, в котором отсутствует элемент сознательности. Нечто, что человек не осознает, побуждает его к деятельности (неосознаваемая мотивация поведения).

В дальнейшем у 2-3-х летнего ребенка развивается выраженная избирательность отношения - к родителям, воспитателям, сверстникам.

В школьном возрасте увеличивается число отношений, возникают внесемейные обязанности, учебный труд, необходимость в произвольном управлении своим поведением.

В старшем школьном возрасте формируются принципы, убеждения, идеалы.

Отношение и установка. Необходимость сопоставления между собой этих психологических понятий обусловлена тем, что каждая из них претендовала на роль всеобъемлющей психологической категории. Неудивительно поэтому проведение специального симпозиума в 1970г. , посвященного уточнению роли и места установки и отношения в медицинской психологии.

И отношения, и установки В. Н. Мясищев рассматривает в качестве интегральных психических образований, которые возникают в процессе индивидуального опыта. Установка бессознательна и потому она безлична, а отношение сознательно, «хотя, как подчеркивает В. Н. Мясищев, мотивы или источники его могут не осознаваться». Другое отличие отношения от установки заключается в том, отношение характеризуется избирательностью, а установка готовностью.

Таким образом, отношения и установки это отличные друг от друга психические образования. Поскольку понятие отношения несводимо к другим психологическим категориям (установке, потребностям, мотивам, интересам и т.д.) и не разложимо на другие, оно представляет самостоятельный класс психологический понятий.[9].

Глава 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

.1 Возрастные и индивидуальные особенности младших школьников

Переход от дошкольного детства к школьной жизни - один из переломных моментов в психическом развитии человека. Ведущая деятельность дошкольника - игра, которая является добровольной для ребенка. Переступив порог школы, ребенок должен перейти к деятельности учения.

Именно эта деятельность должна быть теперь ведущей для ребенка. Но эта деятельность предъявляет принципиально новые требования к нему по сравнению с игровой. Включение в учебную деятельность связано с новым типом отношений ребенка как в семье, так и в школе.

Дома, с одной стороны, к его жизни, его занятиям более уважительное отношение, чем к дошкольным играм. Одновременно к нему предъявляются более строгие требования. В школе главное лицо - это учитель. От него исходят все основные требования.

Отношения с учителем совсем не похожи на отношения с родителями и с воспитателем детского сада. Первое время учитель для ребенка - чужой человек, и малыш невольно испытывает страх, робость перед ним. Отношения с другими учениками тоже вначале не так просты: нет знакомых детей, нет друзей, с которыми ребенок привык общаться.

В садике ученики первого класса были старшими, в школе стали малышами. Не все дети легко проходят период адаптации к школьной жизни. Некоторые первоклассники чувствуют себя скованно; другие - наоборот, бывают перевозбуждены, трудно управляемы.

Главная задача учителя - завоевать доверие учащихся, создать атмосферу доброжелательности, справедливости. При правильном отношении учителя через полтора-два месяца дети адаптируются к новым требованиям. Учитель становится для учеников главным лицом; его рекомендации, его пожелания не подлежат сомнению; даже отношение к другим ученикам опосредуется отношением к ним учителя.

Выделяя характерные особенности детей данного возраста, мы должны в то же время отметить, что дети разные. Фактически в классе невозможно найти двух совершенно одинаковых учеников. Обучаемые отличаются друг от друга не только разным уровнем подготовленности к усвоению знаний.

Каждый из них обладает более устойчивыми индивидуальными особенностями, которые не могут быть ликвидированы при всем старании преподавателя. В то же время эти индивидуальные особенности налагают свои требования на организацию учебного процесса. Прежде всего, люди родятся на свет с разными типами нервной системы, которые дают разные типы темпераментов: сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик.

Индивидуальные различия касаются и познавательной сферы людей: одни имеют зрительный тип памяти, другие - слуховой, третьи - зрительно-двигательный и т.д.

У одних наглядно-образное мышление, а у других - абстрактно-логическое. Это означает, что одним легче воспринимать материал с помощью зрения, другим - на слух; одним требуется конкретное представление материала, а других - схематическое и т.д. Пренебрежение индивидуальными особенностями учащихся при обучении ведет к возникновению у них различного рода трудностей, осложняет путь достижения поставленных целей. [12].

2.2 Влияние взаимоотношений в семье на развитие личности ребенка

Самое большое влияние на развитие личности ребенка в младшем школьном возрасте оказывают, безусловно, отношения в семье. Большое значение в становлении самооценки имеет стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности. Существует 3 стиля семейного воспитания: демократический, авторитарный и попустительский.

При демократическом стиле, прежде всего, учитываются интересы ребенка (cтиль «согласия»). При авторитарном стиле родителями навязывается свое мнение ребенку (стиль «подавления»). При попустительском стиле ребенок предоставляется сам себе.

Дошкольник видит себя глазами близких взрослых, его воспитывающих. Если оценки и ожидания в семье не соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям ребенка, его представление о себе кажутся искаженными.

М.И. Лисина проследила развитие самосознания дошкольников в зависимости от особенностей семейного воспитания. Дети с точным представлением о себе воспитываются в семьях, где родители уделяют им достаточно много времени; положительно оценивают их физические и умственные данные, но не считают уровень их развития выше, чем у большинства сверстников; прогнозируют хорошую успеваемость в школе. Этих детей часто поощряют, но не подарками; наказывают, в основном, отказом от общения.

Дети с заниженным представлением о себе растут в семьях, в которых с ними не занимаются, но требуют послушания; низко оценивают, часто упрекают, наказывают, иногда - при посторонних; не ожидают от них успехов в школе и значительных достижений в дальнейшей жизни.

От условий воспитания в семье зависит адекватное и неадекватное поведение ребенка.

Дети, у которых занижена самооценка, недовольны собой. Это происходит в семье, где родители постоянно порицают ребенка, или ставят перед ним завышенные задачи. Ребенок чувствует, что он не соответствует требованиям родителей. (Не говорите ребенку, что он некрасив, от этого возникают комплексы, от которых потом невозможно избавиться.)

Неадекватность также может проявляться с завышенной самооценкой. Это происходит в семье, где ребенка часто хвалят, и за мелочи и достижения дарят подарки (ребенок привыкает к материальному вознаграждению). Ребенка наказывают очень редко, система требования очень мягкая.

Адекватное представление - здесь нужна гибкая система наказания и похвалы. Исключается восхищение и похвала при нем. Редко дарятся подарки за поступки. Не используются крайние жесткие наказания.

В семьях, где растут дети с высокой , но не с завышенной самооценкой, внимание к личности ребенка (его интересам, вкусам, отношениям с друзьями) сочетаются с достаточной требовательностью. Здесь не прибегают к унизительным наказания и охотно хвалят, когда ребенок того заслуживает. Дети с пониженной самооценкой (не обязательно очень низкой) пользуются дома большей свободой, но эта свобода, по сути, - бесконтрольность, следствие равнодушия родителям к детям и друг к другу.

Школьная успеваемость является важным критерием оценки ребенка как личности со стороны взрослых и сверстников. Отношение к себе как к ученику в значительной мере определяется семейными ценностями. У ребенка на первый план выходят те его качества, которые больше всего заботят его родителей - поддержание престижа (дома задаются вопросы: «А кто еще получил пятерку?») , послушание («Тебя сегодня не ругали?») и т.д. В самосознании маленького школьника смещаются акценты, когда родителей волнуют не учебные, а бытовые моменты в его школьной жизни («В классе из окон не дует?» , «Что вам давали на завтрак?») , или вообще мало что волнует - школьная жизнь не обсуждается или обсуждается формально. Достаточно равнодушный вопрос: «Что было сегодня в школе?» рано или поздно приведет к соответствующему ответу: «Ничего особенного», «Все нормально».

Родители задают и исходный уровень притязаний ребенка - то, на что он претендует в учебной деятельности и отношениях. Дети с высоким уровнем притязаний, завышенной самооценкой и престижной мотивацией рассчитывают только на успех. Их представления о будущем столь же оптимистичны.

Дети с низким уровнем притязаний и низкой самооценкой не претендуют на многое ни в будущем, ни в настоящем. Они не ставят перед собой высоких целей и постоянно сомневаются в своих возможностях, быстро смиряются с тем уровнем успеваемости, который складывается в начале обучения.

Личностной особенностью в этом возрасте может стать тревожность. Высокая тревожность приобретает устойчивость при постоянном недовольстве учебой со стороны родителей. Допустим, ребенок заболел, отстал от одноклассников и ему трудно включиться в процесс обучения. Если переживаемые им временные трудности раздражают взрослых, возникает тревожность, страх сделать что-то плохо, неправильно. Тот же результат достигается в ситуации, когда ребенок учится достаточно успешно, но родители ожидают большего и предъявляют завышенные, нереальные требования.

Из-за нарастания тревожности и связанной с ней низкой самооценки снижаются учебные достижения, закрепляется неуспех. Неуверенность в себе приводит к ряду других особенностей - желанию бездумно следовать указаниям взрослого, действовать только по образцам и шаблонам, боязни проявить инициативу, формальному усвоению знаний и способов действий.

Взрослые, недовольные падающей продуктивностью учебной работы ребенка, все больше и больше сосредотачиваются на этих вопросах в общении с ним, что усиливает эмоциональный дискомфорт. Получается замкнутый круг: неблагоприятные личностные особенности ребенка отражаются на его учебной деятельности, низкая результативность деятельности вызывает соответствующую реакцию окружающих, а эта отрицательная реакция в свою очередь, усиливает сложившиеся у ребенка особенности.

Разорвать этот круг можно, изменив установки и оценки родителей. Близкие взрослые, концентрируя внимание на малейших достижениях ребенка. Не порицая его за отдельные недочеты, снижают уровень его тревожности и этим способствуют успешному выполнению учебных заданий.

Второй вариант - демонстративность - особенность личности, связанной с повышенной потребностью в успехе и внимании к себе окружающих. Источником демонстративности обычно становится недостаток внимания взрослых к детям, которые чувствуют себя в семье заброшенными, «недолюбленными». Но бывает, что ребенку оказывается достаточное внимание, а оно его не удовлетворяет в силу гипертрофированной потребности в эмоциональных контактах.

Завышенные требования к взрослым предъявляются не безнадзорными, а наоборот, наиболее избалованными детьми. Такой ребенок будет добиваться внимания, даже нарушая правила поведения. («Лучше пусть ругают, чем не замечают»). Задача взрослых - обходиться без нотаций и назиданий, как можно менее эмоционально делать замечания, не обращать внимание на легкие проступки и наказывать за крупные (скажем, отказом от запланированного похода в цирк). Это значительно труднее для взрослого, чем бережное отношение к тревожному ребенку.

Если для ребенка с высокой тревожностью основная проблема - постоянное неодобрение взрослых, то для демонстративного ребенка - недостаток похвалы.

Третий вариант - «уход от реальности». Наблюдается в тех случаях, когда у детей демонстративность сочетается с тревожностью. Эти дети тоже имеют сильную потребность во внимании к себе, но реализовать ее не могут благодаря своей тревожности. Они мало заметны, опасаются вызвать неодобрение своим поведением, стремятся к выполнению требований взрослых.

Неудовлетворенная потребность во внимании приводит к нарастанию еще большей пассивности, незаметности, что затрудняет и так недостаточные контакты. При поощрении взрослыми активности детей, проявлении внимания к результатам их учебной деятельности и поисках путей творческой самореализации достигается относительно легкая коррекция их развития. [8].

2.3 Школьный коллектив и его роль в формировании личности младшего школьника

Вступление ребенка в школьный коллектив имеет огромное значение для формирования его личности. Под влиянием коллектива у ребенка младшего школьного возраста постепенно формируется тот более высокий тип социальной направленности личности, который характерен для каждого, кто живет осознанными коллективными интересами. В младшем школьном возрасте ребенок начинает особенно активно стремиться к обществу других детей, начинает интересоваться общественными делами своего класса, стремится сам определить свое место в коллективе сверстников.

Конечно, вхождение в коллектив и формирование социальной направленности личности школьника происходит далеко не сразу. Это - длительный процесс, протекающий под руководством учителя, процесс, который можно проследить, наблюдая и анализируя поведение школьников разных классов. В самом начале общественная направленность первоклассников выражается лишь в активном стремлении детей к обществу сверстников, в желании делать все сообща, делать все то, что делают другие. Стоит одному поднять руку, как за ним тянутся другие и т.п.

Учащиеся I класса еще не чувствуют себя в достаточной мере частицей общего целого, связанного едиными целями и задачами; они объединены в своей учебной деятельности тем, что все устремлены как бы к одному центру - к учителю, но, вместе с тем, они еще как бы и обособлены друг от друга. В самом начале обучения учащиеся I класса еще мало интересуются успехами своих товарищей, не стремятся узнать, кто у них учится лучше, кто хуже. Это не значит, конечно, что учащиеся I класса не интересуются своими успехами. Напротив, они очень исполнительны, старательны, всячески стремятся выполнить все задания учителя, получить его одобрение, но они еще не обращены к коллективу, не интересуются его мнением.

Взаимопомощь в учении в I и даже во II классах обычно имеет место лишь в связи с прямыми указаниями учителя. В I классе дети нередко так же, как и в детском саду, жалуются друг на друга учителю, жалуются, не стесняясь, и по пустякам: «Он меня толкнул», «Он ко мне в книгу смотрит», «Он резинку взял» и т.п. Интересно, что при этом ребенок, на которого поступает жалоба, на «челобитчика» не обижается.

Эти жалобы в младшем школьном возрасте имеют особый смысл. Иногда это просто акт ограждения себя от внешних помех и неудобств. Когда ребенок жалуется учителю: «Он меня толкнул» или «Он мне мешает писать», то у него нет желания привлечь внимание учителя к отрицательному поведению товарища. Ребенок, стремясь наилучшим образом выполнить задание учителя, просто доводит до его сведения о том, что ему мешают в его учебной работе.

В других случаях эти жалобы являются следствием исключительно добросовестного и ответственного отношения маленьких школьников ко всем школьным правилам поведения. Ребенок стремится не только сам выполнять все, что от него требует учитель, но озабочен также и тем, чтобы все, что делается вокруг него, делалось в соответствии с только что усвоенными им правилами. Потому, когда дети I или даже II класса «жалуются» учителю, что «Лена не на той странице открыла» или «она книжку запачкала» и т.п., они по существу лишь стремятся установить порядок, прибегая к авторитету учителя, через его посредство.

Постепенно эта форма воздействия детей друг на друга меняется, и жалобы утрачивают свой первоначальный характер. Опытный учитель всегда работает над организацией общественного мнения класса, и дети очень скоро привыкают воздействовать на товарищей не путем индивидуальных жалоб, а путем открытого обсуждения их поступков, опираясь на коллектив. Случаи же, когда ученик один жалуется учителю на другого, начинают приобретать смысл ябеды; поэтому в III и особенно IV классах школы учащиеся начинают воспринимать такую жалобу на товарища как нечто отрицательное, а ученик, потихоньку пожаловавшийся учителю или пожаловавшийся без достаточного основания, теряет в общественном мнении коллектива.

Здесь могут встретиться при неправильной воспитательной работе и вредные тенденции, например, тенденция «покрывать» товарища во что бы то ни стало, даже если он совершил явно плохой поступок.

Если в коллективе проводится хорошая воспитательная работа, то учащиеся по собственной инициативе помогают друг другу в учебной работе, следят за дисциплиной, интересуются не только своими успехами, но и успехами всего класса. В классе начинает складываться определенное общественное мнение, и дети приобретают умение правильно считаться с этим мнением коллектива.

Очень показательным для возникновения общественного мнения коллектива является изменение отношения младших школьников к замечаниям, которые делает учитель.

Для ученика I класса почти безразлично, получил ли он от учителя замечание наедине или в присутствии других детей; для ученика III, а тем более IV класса получить замечание перед коллективом дело более неприятное. «Я лучше получу десять замечаний наедине, чем одно перед классом», - говорил один ученик IV класса. Характер товарищеских взаимоотношений также меняется на протяжении младшего школьного возраста.

В I классе у школьников еще нет ясно выраженного отношения к выбору товарища. Товарищеские взаимоотношения завязываются, преимущественно, на основе внешних обстоятельств: дружат между собой те, кто сидит на одной парте, живут на одной улице и т.п. Иногда более близкие отношения завязываются во время совместных учебных занятий или в процессе коллективной игры. Но как только заканчивается игра или совместная работа, распадаются и те отношения, которые завязываются на их основе.

Однако постепенно товарищеские отношения становятся более стойкими; возникают определенные требования к личным качествам товарища. То, какие качества ценятся в товарищах, зависит, прежде всего, от характера воспитательной работы, которая ведется со школьниками.

Сначала оценка этих качеств детьми неразрывно связана с оценкой школьных успехов товарища и выполнения им школьных обязанностей, причем оценка эта дается в большинстве случаев с точки зрения учителя.

Хороший товарищ - это тот, «кто хорошо учится», «не балуется», «слушается учительницу» (I класс). В последующих классах наряду с этим, в оценке товарища начинают уже более отчетливо выступать новые моменты. «Хороший товарищ - это тот, кто «помогает во всем», «не дает в обиду», «с которым все вместе делаешь и играешь» (II - III классы). В IV классе на первое место выступает оценка моральных качеств товарища. Хороший товарищ должен быть справедливым, смелым, он должен поступать правильно, никогда не обманывать, всем делиться.

Таким образом, оценка личных качеств товарища первоначально строится, исключительно, на основе оценки учителя, причем предметом оценки является, прежде всего, отношение ученика к своим школьным обязанностям. Постепенно в основание оценки входит отношение товарища к товарищу и, наконец, более многообразные моральные качества личности. В III-IV классах часто завязывается уже подлинная дружба. Она строится на основе общих интересов (интерес к отдельным отраслям знания, внешкольным занятиям, спорту), а также на почве общих переживаний и мыслей.

Новая направленность, возникающая у детей младшего школьного возраста, выражается также и в том, что они активно стремятся найти свое место в коллективе, завоевать уважение и авторитет товарищей. Это стремление к определенному положению в коллективе в условиях обучения и воспитания в школе является огромным стимулом в учебной работе. Младшие школьники начинают сознательно добиваться звания отличника, так как в хорошо организованных школой и учителями коллективах именно это звание в первую очередь им дает право на авторитет и уважение товарищей.

Приведенные данные свидетельствуют, что на протяжении младшего школьного возраста, под руководством учителя, в процессе жизни и деятельности ребенка в организованном школьном коллективе, у ребенка развивается и формируется новая направленность личности, выражающаяся как в его отношении к окружающим людям, так и во всем его поведении. [3].

Заключение

Как уже говорилось, личность - одна из фундаментальных понятий психологии, на которой строятся все остальные.

Со всем сложнейшим миром окружающей действительности ребенок входит в бесконечное число отношений, каждое из которых неизменно развивается, переплетается с другими отношениями, усложняется физическим и нравственным ростом самого ребенка» - А.С. Макаренко

Дети младшего школьного возраста (так же как и дошкольники) постепенно включаются в опыт реальных общественных отношений и обладают огромной тягой к накоплению впечатлений, стремлением сориентироваться в жизни и утвердить себя. Внимание ребенка направлено на окружающий мир, его активное познание, эстетическую и этическую оценку. Младшие школьники способны оценить, и ценят нравственные качества в другом человеке, особенно доброту, заботливость, внимание и интерес к себе. Часто они оценивают эти качества практически, человеческую красоту нередко видят лишь во внешних, привлекательных формах одежды, приемах поведения и поступков. Вместе с тем, независимо от уровня их самоосознания, период младшего школьного детства (так же как и дошкольного) является едва ли не одним из решающих с точки зрения формирования нравственных качеств, эстетического восприятия действительности. В этом возрасте идет наиболее интенсивное формирование отношений к миру, осуществление становления личности.

Они по-разному (быстро или медленно) включаются в работу, по-разному воспринимают и осознают то, сто учитель объясняет на уроке, у них свой, индивидуальный стиль познавательной и мыслительной деятельности, свои особенности внимания, восприятия, памяти, воображения. Они отличаются по умственному развитию и способностям, по характеру, по склонностям, по устойчивости интересов, вкусов, привязанностей, идеалам, по мотивам учения, по свойствам темперамента. У них разное отношение к достижениям и неудачам, к школе и отдельным предметам, к товарищам и учителям, у них различное положение в коллективе сверстников.

Это естественно: у каждого из маленьких школьников своя биография, свой жизненный опыт. Каждый из них представляет собой индивидуальность - неповторимую личность.

Благоприятно сказывается на формировании личности ребенка отсутствие внутренних конфликтов, это может быть несоответствие уровня притязаний реальному положению дел, стремление во что бы то ни стало сохранить превосходство.

Одни из важнейших условий успешного формирования ценных качеств личности ребенка - хороший психологический климат в семье и в школе. Диагностика развития личности ребенка играет немаловажную роль для его создания. Ведь зная особенности личности ребенка - его характер, отношение к разным вещам, его внутренний мир и др. - можно подобрать к нему индивидуальный подход.

Младший школьный возраст - это время, когда контакты взрослых с ребенком, в общем, достаточно легки. Необходимо лишь понимание ребенка, его забот волнений, переживаний. О них он сам готов рассказать взрослому, который его слушает. В этом залог плодотворности влияния взрослого на ход общего развития младшего школьника.

В данной курсовой работе удалось достичь поставленной цели:

удалось раскрыть понятие «личность», роль отношений в становлении личности младшего школьника.

и задач:

сформировать список информационных источников;

выявить возрастные и индивидуальные особенности младших школьников;

выявить роль школьного коллектива в формировании личности младшего школьника;

исследовать особенности формирования личности у младших школьников.

Проанализировав все подходы к изучению структуры личности, я считаю, что наиболее правильной является концепция личности В.Н.Мясищева, потому что понимание личности, как показало время, является основополагающим и плодотворным при изучении и разрешении психологических проблем больного человека; оно существенно повлияло на судьбу отечественной медицинской психологии, для которой личностный подход стал основополагающим и универсальным, но завоевал эти позиции весьма непросто и только в последнюю четверть минувшего века.

личность мясищев индивидуальный школьник

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверин В.А. Психология личности: Учебное пособие/ В.А. Аверин. - СПб.: Изд-во Михайлова В.А.,1999. - 89 с.

2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания // Б.Г.Ананьев. - СПб.: Питер,2001. - 288с.

. Божович Л.И. Проблемы формирования личности/ Л.И.Божович.- М.: Директ-Медиа, 2008. - 612 с.

. Ильенков Э.В.Что же такое личность?/ Э.В. Ильенков.- Москва, 1982 // Психология личности : тексты / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырей. - Москва : Издательство Московского университета, 1982. - С. 11-19.

. Ковалев А.Г. Личность воспитывает себя/ А.Г.Ковалев.- Политиздат, 1983.-256с.

. Лазурский А.Ф. Личность и воспитание /А.Ф.Лазурский // Естественный эксперимент и его школьное применение. Петроград, 1918. -с.182-190

. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность./ А.Н. Леонтьев. М.: Директ-Медиа, 2008. - 363 с.

. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И Лисина. - Питер; СПб, 2009.-209с.

. Мясищев В.Н. Психология отношений/ В.Н.Мясищев.- М.: МПСИ, 2005.- 158с.

. Платонов К.К. О системе психологии/ К.К.Платонов.- Издательство Мысль, 1972.- 216с.

. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии/C.Л.Рубинштейн.- М.: Директ-Медиа, 2008. - 1859 с.

. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений./Н.Ф.Талызина - 3-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2003.- 288 с.