

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА  
на тему **«РАЗВИТИЕ ОСНОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТИ  
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА»**

Автор: Трубицина Валерия Валерьяновна

студентка группы HOZS-442

Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование

Профиль 44.03.01.08 Начальное образование

Руководитель выпускной квалификационной работы:

к.пед.н., доцент кафедры общей педагогики Терских

Ирина

Александровна

## ОГЛАВЛЕНИЕ

### ВВЕДЕНИЕ

..... 3

### ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....

..... 6

1.1. Сущность понятия «саморегуляция».....

..... 6

1.2. Особенности эмоциональной регуляции младших

школьников..... 10

1.3. Эмоции и чувства как регуляторы поведения обучающихся .....

..... 13

1. 4. Роль эмоций и чувств в изменении мотивационно-потребностной  
сферы личности младших школьников .....

..... 16

### ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПО РАЗВИТИЮ ОСНОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ..... 24

2.1. Роль личности учителя в развитии эмоций и чувств младших

школьников как мотивов

и регуляторов их поведения.....

..... 24

2.2. Изучение мотивационно-потребностной сферы личности ученика

3 класса Владислава Н. ....

..... 29

2.3. Развитие навыков саморегуляции поведения обучающихся.....

..... 34

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....

44

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОЧНИКОВ .....

..... 45

### ПРИЛОЖЕНИЯ.....

47



## ВВЕДЕНИЕ

Проблема саморегуляции личности и деятельности получила особое развитие в последние годы. Это связано с развитием свободы личности в демократическом обществе. Такие учёные как О.А. Коношей, Б.Ф. Ломов, П.М. Якобсон, М.И. Боришевский, Е.Л. Дубко, А.И. Титаренко и другие занимаются разработкой данной проблемы, обосновывая необходимость воспитания личности, способной к самоопределению и самоорганизации, к самодисциплине и саморегуляции. Именно такая личность, не ждущая инструкций, а способная к самостоятельности, творческой деятельности нужна в современном обществе.

В развитии саморегуляции личности школьников велика роль нравственного воспитания, которое достигает своей цели лишь в том случае, когда в его процессе объективно существующие нравственные ценности общества постепенно становятся для воспитанника личностно-значимыми и, как внутренняя личностная потребность, начинают выступать в качестве одного из ведущих психологических механизмов саморегуляции поведения. Благодаря этому повышается уровень нравственной надёжности личности, возрастает её способность самостоятельно принимать ответственные решения в сложных жизненных ситуациях.

Развивать основы саморегуляции необходимо с раннего детства. Но в научных исследованиях проблема рассматривается лишь с общетеоретических позиций или в расчёте на старшую возрастную группу учащихся. В лучшем случае учёные ограничиваются исследованием возможностей развития самооценки или самостоятельности у младших школьников.

Недостаточная разработанность проблемы воспитания основ саморегуляции у младших школьников в научной литературе, а также непонимание учителями всей важности её постановки уже в начальной школе и побудило избрать темой нашего исследования «Развитие основ саморегуляции личности младшего школьника» и сформулировать проблему.

Проблема исследования – каковы педагогические условия развития основ саморегуляции обучающихся начальных классов.

Объектом нашего исследования является целостный педагогический

процесс.

Предметом – часть педагогического процесса, связанная с формированием основ саморегуляции личности младших школьников.

Ещё на первой активной педагогической практике мы обратили внимание на повышенную эмоциональность младших школьников, на их способность изменять своё поведение и некоторое время самостоятельно контролировать его, если достаточно глубоко задеты их чувства.

Поэтому мы решили более подробно изучить данный механизм, в связи с чем *целью* своей работы определили выявление и обоснование зависимости между развитием у младших школьников позитивных эмоций, высших нравственных чувств и развитием основ саморегуляции их личности и деятельности.

Задачами исследования являются:

1) изучение психолого-педагогической литературы по избранной теме;

2) обоснование роли эмоций и нравственных чувств в саморегуляции поведения школьников;

3) изучение мотивационно-потребностной сферы личности ученика и разработка системы работы по развитию основ его саморегуляции путём воспитания его позитивных эмоций и нравственных чувств;

4) воспитание у ученика базовых для становления процесса саморегуляции нравственных качеств личности, таких как самостоятельность, организованность.

Для осуществления поставленных задач мы использовали следующие методы научно-педагогического исследования:

- анализ психолого-педагогической литературы;
- наблюдение;
- анкетирование;
- беседа;
- педагогический эксперимент.

**Методологической базой исследования** являются: на общенаучном уровне труды А.Н. Леонтьева, Б.Т. Лихачева и др. (деятельностный подход); на конкретно-научном уровне: теории персонализации и развития личности (Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.В. Петровский и др.); работы о произвольной регуляции в младшем школьном возрасте (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.К. Маркова);

работы А.К. Осницкого о личностной саморегуляции и саморегуляции деятельности.

Источники и база исследования: исследование проводилось в течение двух лет. Экспериментальной базой являлась МОБУ СОШ №6 г. Шахты, 3 В класс.

Практическая значимость выполненного исследования определяется тем, что содержащиеся в нем выводы и теоретические рекомендации могут быть использованы в учебно-воспитательном процессе начальной школы.

Структура ВКР. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы и приложений.

Во введении обосновывается выбор темы квалификационной работы, раскрываются проблема, цель, предмет, объект, задачи исследования, даны источники и база исследования, раскрывается практическая значимость проведенного исследования.

В первой главе «Психолого-педагогические основы саморегуляции младших школьников» рассматривается сущность понятия «саморегуляция» (1.1.); особенности эмоциональной регуляции младших школьников (1.2.); эмоции и чувства как регуляторы поведения обучающихся (1.3), анализируется их роль в изменении мотивационно-потребностной сферы личности младших школьников (1.4).

Во второй главе анализируется роль личности учителя в развитии эмоций и чувств младших школьников как мотивов и регуляторов их поведения и обобщается опыт работы учителя по развитию навыков саморегуляции поведения обучающихся.

В заключении изложены общие результаты исследования и сформулированы основные выводы по данной теме.

Список используемой литературы составлен в полном соответствии с действующим ГОСТом и включает 32 источника.

В приложениях представлены анкеты, игры и примеры бесед на предложенные темы.

# ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

## 1.1. Сущность понятия «саморегуляция»

Большинство исследователей отмечают в качестве важнейшей линии психического развития в младшем школьном возрасте становление системы произвольной регуляции (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.К. Маркова) [16;18;28].

Саморегуляция необходима во всякой деятельности и поведении человека. Поэтому А.К. Осницкий выделяет личностную саморегуляцию и саморегуляцию деятельности. По его мнению, термин «саморегуляция» появился сравнительно недавно. Его заменял термин «самостоятельность»; определение которого давалось неточно [20, с.136].

В работах многих известных педагогов, начиная от Яна Амоса Коменского и до наших дней встречаются указания на то, как важно, чтобы были созданы условия для самостоятельности учащихся, подчеркивалась важность самодеятельности в учении и развитии детей.

В первой половине прошлого века А. Дистервег объявил средством воспитания самостоятельности самодеятельность.

К.Д. Ушинский часто подчеркивал мысль о том, что наставник не учит, а помогает ученику учиться, бороться с трудностями постижения той или иной науки.

То есть обучение, как и воспитание, по мнению С.М. Ковалева, должно быть ориентировано на возбуждение встречной активности человека, творческой деятельности его сознания, на стимулирование его к самосовершенствованию, на обучение этому искусству [10].

Необходимость развития самостоятельности, самодеятельности и исследований. Интуитивно все мы представляем самостоятельность как важное качество обучающегося, считаем, что самостоятельность в труде и учении - это хорошо. Однако, стоит задуматься над вопросом, всякая ли самостоятельность учащегося может нас устроить.

По мнению А.К. Осницкого, самостоятельный ученик далеко не всегда удобен для учителя; такому школьнику непросто скоординировать

свои усилия с усилиями других людей, и, стараясь сделать ученика более самостоятельным, более активным, учитель навлекает на себя новые заботы и хлопоты. Ведь такому учащемуся нужно обеспечить условия для проявления самостоятельности, предупредить возможные нежелательные и непредвиденные последствия его поведения. Поэтому, по мнению А.К. Осницкого, происходит незаметная неосознанная подмена содержания понятия «самостоятельный» на «самостоятельный в исполнении», «готовый выполнить поручение». Подобный подход учителя к самостоятельности тормозит развитие у детей творчества, таких психических процессов, как воображение, самостоятельность мышления.

Для того, чтобы такая подмена не осуществлялась, педагог должен способствовать воспитанию и развитию у ребенка не только таких качеств, как ответственность, послушание, трудолюбие, но и формировать навыки самооценки, самоанализа, самоконтроля, самодисциплины [20, с.145].

К научному исследованию саморегуляции как специфического процесса приступили в начале XX века, и ряд ученых утверждал, что психологическую основу самостоятельности учащегося составляет хорошо сформированная система саморегуляции деятельности.

Такие ученые как О.А. Конопкин, А.К. Осницкий считают, что саморегуляция не сводится только к выбору отдельных поступков, она состоит и в формировании себя как личности. От развития у личности способности к нравственной саморегуляции поведения зависит то, в какой степени она использует богатство моральных установок как основу для программирования и выбора нравственных образцов поведения. Личность осуществляет регуляцию своей деятельности и поведения через осознание и переживание общественных требований, через личностное их принятие или отвержение [12;20].

О.А. Конопкин считает, что применительно к саморегуляции возможен лишь системный подход. Это означает, что «саморегуляция должна быть отражена в модели как целостная замкнутая открытая система, характеризующаяся как определенная внутренняя структура при достаточной сформированности ее отдельных функциональных компонентов. Она обеспечивает эффективность деятельности относительно её цели» [12].



В настоящее время О.А. Конопкин представляет общую модель указанной системы в составе следующих функциональных звеньев:

- принятая субъектом цель деятельности;
- субъективная модель ее значимых условий;
- программа собственно-исполнительских действий;
- субъектная система критериев успешности;
- контроль и оценка реальных наличных результатов;
- решение о коррекции системы саморегуляции [12, с.162].

Звену принятия цели принадлежит общая системообразующая функция. Определенное понимание субъектом цели деятельности – психологический фактор, влияющий на организацию всего контура саморегуляции, которая и формируется в интересах достижения цели в том ее виде, как она понята и принята и самостоятельно сформулирована субъектом.

Модель значимых условий реализуется как информация о внешних, объективных условиях и о «внутренних» условиях деятельности, в качестве которых выступают субъективные возможности человека, определяющие выбор им той или иной исполнительской программы.

Субъективная модель условий выполняет в саморегуляции функцию источника информации, на основании которой субъект реализует собственно программирование параметров и способов поведенческих актов, исполнительских действий и так далее.

Рассматривая роль субъективной модели условий деятельности, одновременно приходится называть и такое функциональное образование процесса саморегуляции, как программу исполнительских действий.

Связь между этими звеньями настолько органична, что рассматривать их порознь практически невозможно. В своей совокупности в рамках процесса регуляции они составляют «блок программирования деятельности».

Программа исполнительских действий требует специального аппарата оценки успешности исполнительской активности. Его осуществляет звено «субъективной системы критериев успешности деятельности». Оно дает информацию о реальном ходе деятельности, о ее промежуточных и конечных результатах.

В звене «контроль и оценка реальных намеченных результатов» происходит сопоставление информации о результате с критериями успешности.

В звене «коррекция» ученик принимает решение о том, какие и куда надо вносить коррективы, если цель не достигнута или делает вывод, о её достижении.

Кратко процесс самоуправления, по мнению О.Е. Ольшанниковой, «предполагает составление программы деятельности, контроль её осуществления, волевые усилия на её реализацию» [19, с.85].

Как уже было сказано выше, О.А. Конопкин, А.К. Осницкий, М.И.

и в другой имеет место регуляция действий и регуляция отношений, но в саморегуляции поведения преобладает регуляция действий, а в саморегуляции личности – регуляция отношений.

М.И. Боришевский считает, что в обобщенной форме личностная саморегуляция поведения: «Сознательная активность индивида, приведение собственных внутренних резервов в соответствие с условиями внешней среды для достижения значимой цели» [5, с.17].

В отличие от саморегуляции деятельности процесс личностной саморегуляции П.К. Анохин называет «самодетерминацией». Тем самым он подчеркивает более высокий уровень регуляции и более высокой уровень причинных зависимостей, определяющих поведение человека [1, с.203].

Система саморегуляции личности и саморегуляции деятельности, по мнению вышеназванных авторов, совпадают.

О.А. Конопкин же считает, что основой саморегуляции личности является:

- 1) активно действенное отношение человека к себе и другим;
- 2) нравственные и социальные установки, направленность личности;
- 3) предметный и социальный опыт человека, умение соотносить себя и другого в процессе общения.

Высоко развитое личностное саморегулирование заключается, по мнению А.К. Осницкого, не столько в том, чтобы рефлексировать смысл и значение своих поступков, сколько в том, чтобы поступать по принципу «Я не мог иначе» [12, с.14].

Не случайно Л.И. Божович писала, что высоконравственный поступок не тот, к которому человек приходит, всё тщательно взвесив и обдумав, а лишь тот, который он делает, не замечая, не фиксируя своего внимания. Подобное оказывается возможным, если наряду с навыками саморегуляции деятельности у детей формируются и навыки саморегуляции личности, саморегуляции поведения. Это значит, что момент осмысления поведения, борьба мотивов уже позади, это значит, что привычка поступать нравственно автоматизирована, поэтому данный уровень развития нравственности и является более высоким [3].

По мнению М.И. Боришевского: «Регуляция поведения в своем развитом виде характеризуется следующими показателями:

- обдуманность поведения;
- его планирование на короткий или более отдаленный срок;
- проявление активности в задуманном направлении;
- предвидение и оценка результатов поведения;
- следование своим принципам и их отстаивание;
- задержка импульсивных действий» [4,с.79].

Именно к формированию и развитию этих показателей должен стремиться педагог в своей воспитательной работе. Но младшие школьники, в силу недостаточного развития волевой сферы, зачастую совершают импульсивные поступки, действуют «по порыву», продиктованному ребёнку эмоциями и чувствами, испытываемыми в данный момент.

Именно поэтому у младших школьников помимо волевой сферы, самоконтроля, самоанализа необходимо развивать эмоциональную сферу, воспитывать нравственные чувства, в соответствии с которыми ребенок будет поступать.

Итак, из всего выше сказанного, мы можем сделать следующие выводы:

1) саморегуляция личности и саморегуляция поведения взаимодополняют друг друга. Саморегуляция поведения тесно связана с регуляцией действий, а личностная – с регуляцией отношений субъекта;

2) для эффективного развития саморегуляции личности необходимо развивать активность младших школьников, их нравственные и социальные установки, учить их умению соотносить себя и другого в процессе обучения;

3) в младшем школьном возрасте уже можно активно развивать такие показатели регуляции поведения (по М.И. Боришевскому) как обдуманность поведения, предвидение и оценка результатов поведения, следование своим принципам;

4) учителю необходимо развивать у младших школьников нравственные чувства и эмоции, стремясь превратить их в мотивы и регуляторы поведения обучающихся.

Таким образом, арсенал саморегуляции составляет не только то, что может быть отражено в сознании человека, не только то, что может стать предметом его анализа, но и первичная эмоциональная оценка, которая более подробно будет рассмотрена в следующем параграфе.

## **1.2. Особенности эмоциональной регуляции младших школьников**

Успехи ребёнка в учении – той деятельности, которая с приходом в школу является главной в его жизни, зависят от его здоровья. Учителю начальных классов необходимо владеть знаниями физиологических основ эмоциональной регуляции личности.

С анатомо-физиологической точки зрения, младший школьный возраст часто рассматривается как относительно спокойный (в сравнении с дошкольным и подростковым). Но это не значит, что мы избавлены от необходимости самым внимательным образом учитывать особенности физиологии этого возраста, на которые накладываются и индивидуальные особенности каждого ребёнка.

С началом систематического обучения в школе значительно увеличивается поток информации и возрастает необходимость её переработки. Возможность приобретения знаний опирается на развитие нервной системы ребёнка, и, в первую очередь, на развитие головного мозга [14;26]. И поэтому количество и сложность информации необходимо контролировать, учитывая физиологические особенности младшего школьника.

Важные особенности деятельности мозга зависят от уровня зрелости и функционирования двух основных структурных организаций мозга.

Известно, что кора больших полушарий оказывает тормозящее влияние на нижележащие отделы мозга. Естественно, чем менее развита кора, тем меньше может быть такое влияние. Отсюда следует, что повышенная активность подкорковых структур, характерная для детей 7 – 8-летнего возраста, связана с некоторой незрелостью коры больших полушарий. «Несдерживаемая» подкорка проявляется в эмоциях детей: они более непосредственно, чем взрослые проявляют свои чувства и действуют в соответствии с ними. Например, взрослому не нравится какая-либо деятельность, но он всё-таки, если это необходимо, может сдержать свои отрицательные эмоции, используя навыки волевой регуляции, а младший школьник, в силу своих физиологических особенностей, все свои переживания, чувства обязательно выдаст своей мимикой, речью, поведением и, скорее всего, поступит так, как диктует сердце.

В связи с этой возрастной особенностью младшие школьники довольно часто действуют в соответствии с переживаемыми ими эмоциями и чувствами.

Но, в силу физиологических особенностей ребёнка младшего школьного возраста, его эмоциональная сфера недостаточно развита: не воспитаны ещё нравственные чувства, не работает механизм, помогающий сдерживать свои негативные эмоции.

Так, например, отрицательные эмоции младшего школьника, вызванные недовольством учителя, могут, в худшем случае, подтолкнуть ребёнка к поведению «назло» учителю, а в лучшем – к самоанализу и коррекции своего поведения, в соответствии с требованиями учителя.

Действие эмоций на поведение младшего школьника во многом зависит от характера взаимоотношений учителя и ученика. Если эти отношения строятся на взаимном недоверии, то испытываемые эмоции могут действовать на поведение ребёнка лишь выше описанным худшим образом, а отношения, строящиеся на доверии, чаще действуют, стимулируя самооценку, самоанализ, самоконтроль учеников.

Как мы видим, эмоции не всегда выступают правильным механизмом саморегуляции поведения и могут привести к отклоняющемуся поведению, несогласующемуся с общественными нормами, правилами, к нарушению дисциплины. Именно поэтому нужна

культура эмоций, основанная на развитии нравственных чувств и качеств учащихся.

Прочной привычкой нравственного поведения и произвольного его регулирования является та, подкреплением которой являются эмоционально-эстетические переживания учащихся от выполняемой работы: радость, наслаждение от достигнутого успеха, уверенность в своих силах.

В основе привычного поведения лежит регуляторная теория психики. Согласно этой теории, в основе любых форм поведения, которые приобретаются в процессе жизненного опыта, лежит образование новых условных рефлексов. Материальной основой рефлекторной деятельности являются процессы возбуждения и торможения.

Равновесие между этими процессами является основой работоспособности, психического здоровья человека, и это равновесие природа поддерживает на основе саморегуляции высшей нервной деятельности.

В начальной стадии формирования любого навыка (учебного, поведенческого) имеет место нейрофизиологический конфликт между рефлексами за первенствующее значение в организме.

Аналитико-синтетическая деятельность в самом начале формирования любого навыка мобилизует огромное количество нервных импульсов, вызывая нервно-психическое напряжение человека.

Для управления нервным напряжением природа создала эмоции. Эмоции представляют собой средство регуляции нервного напряжения. Именно регуляция с помощью эмоций окрашивает нервное напряжение в различные функциональные тона положительного или отрицательного характера, приятного или неприятного, лёгкого или трудного.

Эмоции являются активным средством освобождения мозга от избыточного напряжения. Тем самым предотвращается возможность его перенапряжения.

Нерешённый нейрофизиологический конфликт, недостаточная эмоциональная удовлетворённость приводят к росту психического напряжения, уменьшению объема внимания, способности к запоминанию, восприятию материала, а, как следствие – частому нарушению дисциплины на уроке.

Психическое напряжение, как показали исследования оказывает большое влияние на результаты деятельности, зависит не от внешних воздействий, а от личностного смысла цели деятельности, от её мотивации, от оценки ситуации, в которой находится человек.

Нарушение связи мотива и цели приводит к нарушению эмоционального комфорта, к глубоким и интенсивным эмоциональным переживаниям, которые приводят, к повышенному психическому напряжению, а, следовательно, к преждевременному утомлению.

Ещё об одной важной функции эмоций пишет В. М. Бехтерев в своей статье «Об эмоциях как мимико-соматических рефлексах», где он рассматривает эмоции как начальный этап рефлекторной деятельности, обеспечивающий перенастройку функций организма в соответствии с характером раздражения [30].

В эмоциях происходит качественная оценка характера внешних воздействий и перестройка всех функций организма в зависимости от «биологического» качества раздражителя. Этим определяется важное значение эмоций в подготовке организма к какой-либо деятельности или поведению. «Производя моментальную интеграцию всех функций организма, - пишет П.К. Анохин, - эмоции могут быть абсолютным сигналом полезного или вредного воздействия на организм, часто предшествуя ответной реакции организма» [1,38].

Таким образом, благодаря эмоциям организм оказывается чрезвычайно выгодно приспособленным к окружающим условиям, может со спасительной быстротой отреагировать на воздействие определённым эмоциональным состоянием.

В своей работе педагогу необходимо учитывать следующее:

1. Эмоции человека тесно связаны с его физиологией и рассматриваются отдельными учёными как механизм управления нервными импульсами.

2. Повышенная активность подкорковых структур, характерная для детей младшего школьного возраста, связана с незрелостью коры больших полушарий. Эта «несдерживаемая» подкорка и проявляется в эмоциях и вызванном ими поведении детей.

3. Эмоции - средство регуляции нервного напряжения. Именно регуляция при помощи эмоций окрашивает нервное напряжение в функциональные тона положительного или отрицательного характера.

4. По мнению П. К. Анохина, эмоции могут быть абсолютным сигналом полезного или вредного воздействия на организм.

### **1.3. Эмоции и чувства как регуляторы поведения младших школьников**

В психологической литературе существует несколько точек зрения относительно различий между понятиями «эмоция» и «чувство». Одни психологи, педагоги, философы и физиологи по существу употребляют эти термины как синонимы. Поэтому часто эмоции отождествляются с чувствами. Другие рассматривают эмоции как реакцию на ситуацию, на внешние раздражители, в то время как чувства, с их точки зрения, выражают направленность личности.

А.Г. Ковалев эмоции относит к области проявления чувств. П.П. Короленко и Г.В. Фролова считают, что чувства – это более сложная эмоциональная жизнь человека и наиболее устойчивые эмоции, формирующие всю жизнь [10].

По мнению А.И. Титаренко и Е.Л. Дубко, в какой-то мере можно говорить о генетической обусловленности эмоций – аффектов, экспрессий, их обеспеченности врожденными нейродинамическими программами. Однако, как свидетельствует множество социокультурных наблюдений, представители разных культур и даже разных слоев одного общества имеют совершенно различную мимику, выражающую эмоции – аффекты [22].

А.Е. Ольшанникова, в книге «Эмоции и воспитание» под эмоциями понимает «относительно кратковременные процессы, носящие отчетливо выраженный ситуативный характер. Они связаны с отношением человека к действительности, к поступкам людей, к самому себе» [19].

Чувства, в отличие от эмоций, характеризуются устойчивостью и связаны с определенным объектом: человеком, классом, семьей, произведениями искусства, Родиной. На фоне устойчивого чувства, например, любви к кому-либо, можно при различных обстоятельствах испытывать разные эмоции: радость, тревогу за него, горе и тому подобное.

В своей работе мы будем опираться на точку зрения А.Е. Ольшанниковой и под эмоциями будем понимать относительно кратковременные процессы, носящие ситуативный характер; под



чувствами – более устойчивые состояния, переживания личности, связанные с определённым объектом [19, с.74].

Эмоции регулируют отношения человека со средой, а чувства регулируют его отношения как личности с другими людьми.

Как известно существуют моральная регуляция и эмоциональная регуляция, под которой А.И. Титаренко и Е.Л. Дубко понимают способность нравственных чувств мотивировать определенные поступки [22].

Так, например, чувство совести, по мнению С.М. Ковалева: «Способность личности осуществлять нравственный самоконтроль, производить самооценку собственных поступков. Совесть – внутренний регулятор поведения, который помогает человеку в борьбе с собственным эгоизмом и другими недостатками. Совесть выражает внутреннюю убежденность человека в том, что является добром, а что – злом, сознание нравственной ответственности за свое поведение [10, с.159].

Однако, в повседневных оценках и реакциях люди чаще руководствуются не понятиями «доброты», «справедливости», а непосредственными эмоциональными отношениями, которые вызываются соответствующими поступками.

Эти, так называемые «эмоциональные обобщения», являющиеся важным психическим механизмом нравственного сознания, имеют в своей основе нравственные принципы, которые в своей совокупности образуют «мировоззренческую парадигму» нравственного сознания [29].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что эмоции, эмоциональные отношения играют решающую роль в выведении нравственных принципов личностью, которые становятся итогом духовного осмысления человеком окружающего мира.

Очень важной с нашей точки зрения является трактовка эмоции В.К. Вилюнаса, который в соответствии с концепцией А.Н. Леонтьева рассматривает эмоцию как стимул деятельности и поведения [15].

Следовательно, в поведении эмоции выполняют побудительную функцию, стимулируя стремление к объектам, имеющим особую значимость, важность и биологический смысл для субъекта. «Эмоциональные переживания наиболее остро действуют там, где имеются неадекватные формы поведения [15, с.96].

«Эмоциональность способствует регуляции субъективных состояний в ситуации морального конфликта. Эмоции включены в состав механизма волевого преодоления трудностей, неизбежных при конфликте. Эмоции тесно связаны с притязаниями личности, оценками и самооценками. Благодаря эмоциональным реакциям мы познаем мотивы человека и его внутренний мир» [17, с. 20].

Но не все эмоции и чувства одинаковы в своей побудительной способности. Так, П.М. Якобсон в своей книге «Эмоциональная жизнь школьника» пишет о том, что есть чувства недейственные и действенные. Недейственные это такие чувства, роль появления которых ограничивается одним лишь переживанием. Действенные же чувства ведут к изменению поведения, становятся мотивами поступков [29, с.96]

Так, испытав чувство удовлетворения от выполнения какой-либо деятельности или от ее результата, то есть, почувствовав эмоциональный комфорт, младший школьник, стремясь вновь испытать позитивные эмоции, будет и в дальнейшем поступать подобным образом. И, наоборот, испытав эмоциональный дискомфорт, чувство неудовлетворения от выполнения или результата какой-либо деятельности, младший школьник в дальнейшем постарается изменить свое поведение, чтобы избежать эмоционального дискомфорта.

По мнению психолога К. Э. Изарда, эмоции образуют мотивационную систему человека. Теория, лежащая в основе этой позиции - теория дифференциальных эмоций или теория дифференциальных аффектов [9, с.151].

Б.И. Додонов также считает, что в некоторых случаях эмоции могут выступать в качестве мотива поведения [7].

Но, важно отметить, что эмоции и чувства станут регуляторами поведения младшего школьника лишь в том случае, когда у него уже отчасти развита нравственная сфера. Чем это развитие глубже, тем больше уверенности, что регуляторами поведения будут случайные, ситуативные, а высшие нравственные чувства.

В сфере нравственности чувства и эмоции играют особенно значительную роль. «Очень часто действия, побуждаемые эмоциями, осуществляются незамедлительно, когда не только рациональный анализ, но и рациональное осознание ситуации оказывается невозможным. Поэтому первая реакция на возникшую ситуацию неизбежно имеет

эмоциональный характер. Чувства раньше, чем разум вступают в действие, оценивая ситуацию и побуждая к определенному ответному отклику, выраженному действием, поступком» [7, с.65].

В своей книге «Рациональное и эмоциональное в морали» А.И. Титаренко, Е.Л. Дубко пишут: «Существует точка зрения, согласно которой эмоции генетически первичны по отношению к интеллекту и воле. Если придерживаться этой точки зрения, то возникновение интеллекта и воли можно понять, как качественное усовершенствование эмоциональной системы регуляции поведения.

Воля и интеллект преодолевают недостаточную пластичность чисто эмоциональной регуляции поведения, воздействуя при этом с разных сторон.

Интеллект устраняет крайности мгновенной эмоциональной оценки ситуации, а воля преодолевает непосредственное эмоциональное влечение к каким-либо действиям» [24, с.53].

Таким образом, по мнению А.И. Титаренко и Е.А. Дубко, интеллект и воля являются своеобразными надстройками над эмоциональным базисом, без которого они полностью теряют смысл [24, с.55].

Преобладание эмоций над интеллектом является характерной особенностью младшего школьника. Эмоции и чувства сопровождают любую деятельность, и, если у взрослых это не исключает контроля со стороны интеллекта, то у младших школьников действия часто импульсивны, произвольны, неосознанны, они совершают их по первому эмоциональному побуждению.

Учитывая эту особенность младших школьников, следует, во-первых, развивать их произвольное осмысленное поведение, во-вторых, воспитывать самоконтроль и, в-третьих, развивать их эмоциональную сферу, высшие чувства, чтобы даже порывы, побуждения были окрашены у них нравственными чувствами.

Следует подчеркнуть, что это и стало основной целью нашей опытно-экспериментальной работы.

Итак, из всего выше сказанного и описанного мы можем сделать следующие выводы:

1. Эмоции – это относительно кратковременные процессы, носящие ситуативный характер и регулирующие отношение человека со средой, а чувства – это более глубокие устойчивые состояния, переживания

личности, связанные с определенным объектом и регулирующие отношения человека с другими людьми.

2. Сложившиеся чувства, по мнению С.М. Ковалева, выступают активным началом в определении поведения человека, образуя основу как чувственно-эмоциональной, так и рациональной, интеллектуальной жизни личности.

3. Под эмоциональной регуляцией А.И. Титаренко и Е.Л. Дубко понимают способность нравственных чувств мотивировать определенные поступки.

4. В поведении эмоции выполняют побудительную функцию.

5. В регуляции поведения участвуют лишь действенные чувства, которые становятся мотивом поведения младших школьников.

6. У младших школьников чувства раньше, чем разум вступают в действие, оценивая ситуацию и побуждая к определенному ответному отклику, выраженному действием, поступком.

7. Познать мотивы человека и его внутренний мир можно, анализируя его «эмоциональные реакции».

8. Для того, чтобы эмоции и чувства стали действенными мотивами нравственного поведения, его регуляторами, необходимо развивать эмоциональную сферу младших школьников, их высшие нравственные чувства.

#### **1.4. Роль эмоций и чувств в изменении мотивационно-потребностной сферы личности обучающихся**

Как было представлено в параграфе 1.3. – эмоции выполняют роль регуляторов человеческого поведения и деятельности. Но, чтобы понять механизм регуляции, неотъемлемой частью которого являются эмоции, следует рассмотреть вопрос о взаимосвязи эмоциональной сферы личности ребёнка с внутренними побудителями поведения и деятельности:

- мотивами;
- потребностями;
- интересами.

Прежде всего рассмотрим взаимосвязь эмоций и мотивов. В.К. Вилюнас называет мотив «психическим явлением, побуждающим к действию» [6, с.59].

Мотивация – это процесс действия мотива, совокупность стойких мотивов при наличии доминирующих.

Кэррол Е. Изард, Мауер, В.С. Мухина, П.М. Якобсон и другие считают, что мотивами деятельности могут быть потребности, интересы, влечения и эмоции. Как отмечает Б.И. Додонов, деятельность может побуждаться стремлением получить за нее материальную или моральную награду. Если такая мотивация вознаграждением становится для человека решающей, деятельность «отчуждается» от личности. То есть объективное значение деятельности и личностный смысл перестают соответствовать друг другу [7].

«В некоторых случаях деятельность может быть результатом страха наказания, давлением со стороны других лиц. Это – подневольная деятельность или поведение. В этом случае действует мотив избегания депрессии путем подчинения силе» [7, с. 136].

В своем поведении и деятельности человек может руководствоваться не одним, а несколькими мотивами. Все они определенным образом соподчиняются и проявляют себя в тесной взаимосвязи.

Дополнительным мотивом деятельности может быть привлекательность деятельности. Сила удовольствия от процесса деятельности будет меняться в зависимости от значимости результата.

«Чтобы деятельность доставляла удовольствие и наслаждение, нужно, чтобы объективное значение деятельности и её личностный смысл не расходились друг с другом. Следовательно, если деятельность направлена на создание какой-либо ценности, то именно она должна стать ее основным мотивом» [7, с.137].

Такой мотив, по мнению Б.И. Додонова, в основе своей имеет две самые важные духовные потребности:

- потребность служить обществу;
- потребность реализовать себя [7, с.138].

Каждая из этих потребностей может выступать самостоятельно действующим мотивом поведения. Следовательно, зная мотивы поступка,

мы можем не только раскрыть его смысл, но и познать личность ученика в целом: узнать его взгляды, интересы, чувства и характер.

Когда человек сам осознает мотив поведения, он сможет сформулировать цель своих поступков, поведения, или деятельности, достижение которой приведет к удовлетворению потребности. Именно поэтому учителю важно помогать детям понимать мотивы своих поступков, действовать обдуманно.

Титаренко А.И. и Дубко Е.А. считают, что действительным базисом поведения выступают потребности человека как организма и как личности. Эмоции же базисны в том смысле, что они ближе расположены к потребностям, чем интеллект и воля. Они являются надстройкой над потребностями человека и сигнализируют об отношении тех или иных элементов реальности к наличным потребностям. Благодаря связи с потребностями, эмоции способны трансформировать объективное значение в личностный смысл. Посредством эмоций объективное или социальное значение ситуации становится субъективным, личностно значимым [22, с.65].

Таким образом, отношение потребностей, эмоций, воли и интеллекта можно условно представить следующим образом:

|                 |   |
|-----------------|---|
| воля            | 4 |
| интеллект       | 3 |
| эмоции, интерес | 2 |
| потребности     | 1 |

Где базисом, как уже говорилось, является потребность, эмоции осуществляют мгновенную сигнализацию о значении ситуации, что иногда выражается в интересе.

Интерес предстает перед нами то в виде мимолетного состояния, то в виде свойства личности, то в виде проявления этого свойства в систематически повторяющихся переживаниях.

В качестве рабочего определения Б.И. Додонов обозначает интерес, как особую психологическую потребность личности в определенных предметах и видах деятельности, как источниках желанных переживаний и средствах достижения желанных целей.

Потребность чаще всего удовлетворяется результатом, а интересу важен процесс. Это можно сказать и про некоторые «духовные» потребности. Из этого можно сделать вывод, что между духовными

потребностями и интересами личности нет никакой разницы, что они и есть такой вид потребностей, специальное название для которых – интересы [7, с.94].

Б.И. Додонов называет интерес «специфической потребностью, которая всегда связана с жадной положительными эмоциями и готовностью ради них пойти на страдание, которое сливается с предвкушением удовольствия выхода из него» и выделяет две группы интересов:

- процессуальные;

- процессуально-целевые [7, с.98].

- При процессуально-целевом интересе важна не только приятность самого процесса, но и его продукт, результат.

Деятельность, выполняемая по интересу, имеет личностный смысл, а деятельность, выполняемая из чувства долга – общественный.

Задача педагога – добиться того, чтобы мотив долга начал преобладать над мотивом интереса. Для этого необходимо больше внимания уделять нравственному воспитанию и самовоспитанию обучающихся.

Эмоции и чувства играют большую роль в мотивационной сфере личности, особенно у младших школьников. «Ребёнок младшего школьного возраста зачастую действует «по порыву». В силу того, что у него ещё недостаточно развиты навыки самоконтроля, волевая сфера, эмоции и чувства им не контролируются, не обуздываются, а непосредственно влияют на поведение, толкают к неосознанным, необдуманым, а иногда и вредным поступкам» [24, с.29].

Учитель, воспитатель должен знать, что внешний характер поступка не всегда раскрывает его внутренней сути, ценности. Поэтому решение учителя, поспешившего принять меры может не улучшить, а ухудшить положение ученика, утвердить его в заниженной самооценке, отрицательно повлиять на положительный мотив, навсегда ликвидируя его.

Исходя из внешнего восприятия поступка и упрощённой трактовки его мотивов, учитель часто даёт оценку не только поступку, но и личности ученика в целом, чем вызывает протест, а иногда и проступки ученика, стремящиеся оправдать ожидания учителя. Именно таким образом рождается конфликт между учителем и учеником.

Чтобы избежать конфликтов подобного рода учитель должен знать личность ребёнка, его желания, интересы, потребности.

С.Б. Кондратьева выделяет три уровня познания ученика учителем.

1. Низкий уровень. Он проявляется, когда учитель видит только внешний рисунок поступка, не раскрывая его мотивы и цели. На таком уровне познания у учителя не возникает интерес к внутреннему миру ученика. Об ученике судят по дисциплине, успеваемости.

2. Средний уровень познания, заключается в том, что учитель замечает проявления отдельных качеств личности, может раскрыть мотивы отдельных поступков. Но всё-таки для него характерна субъективная оценка личности ученика, зачастую связанная, опять-таки, с его успеваемостью.

3. Высокий уровень познания ученика учителем характеризуется тем, что учитель использует данные научной психологии, изучая ученика; объективно оценивает поведение независимо от его успехов в учении, может раскрыть мотивы поступков, осознать скрытые резервы личности, составить оптимистический прогноз её развития, предвидя его поведение в будущем.

Такое глубинное изучение личности учеников даёт возможность учителю понять и изменять их потребности, а значит и изменять поведение младших школьников [11].

Именно к третьему уровню познания личности ученика должен стремиться каждый учитель, но, к сожалению, в современной школе чаще всего преобладают учителя, которые учитывают лишь внешний рисунок поступка. Они, стремясь изменить поведение школьника, не пытаются повлиять на мотивационную сферу ребёнка, а стремятся к достижению своей цели, активно используя методы наказания и прямые требования.

Интуитивно воспринятое нравственное требование (а дети многое воспринимают интуитивно из-за недостатка социального опыта, не понимая сути требования) переводится во внутренний план лишь будучи пропущенными через «эмоциональные фильтры» сознания человека, и только в этом случае оно переводится в личностно-смысловой контекст [8].

То есть, выполнение учеником каких-либо заданий, поручений, требований, предъявляемых ему, влечёт за собой соответствующие оценки учителя, коллектива, родителей. Всё это рождает у ребёнка



определённые переживания: удовлетворение, радость от похвалы, огорчение, недовольство собой, переживание своих недостатков. Эти переживания могут порождать различные отрицательные и положительные эмоции, которые влияют на дальнейшее поведение и деятельность ребёнка: подкрепляя одно поведение и прекращая другое.

Так, например, чувство раздражения по отношению к окружающим, недоброжелательность, зависть в некоторых случаях могут породить побуждение досадить учителю или классу.

Если неудачи ребёнка не носят длительного характера, и ребёнок не чуждается коллектива, то они приводят обычно к возникновению острого желания занять в классе и дома достойное место, вызывают стремление учиться лучше, чтобы добиться успеха.

Если в ходе своей деятельности и при получении её результатов ребёнок испытывает положительные эмоции, чувства, то он, чаще всего, желает ещё раз испытать эмоциональный комфорт. Он осознаёт, что этого можно добиться, добросовестно выполняя задания, требования учителя, коллектива, родителей.

Таким образом, ребёнка побуждает к ответственной деятельности желание повторить испытанные позитивные эмоции.

Следовательно, внешние требования, просьбы учителя, если они сопровождаются положительными переживаниями ребёнка, становятся осознанными, лично-значимыми, побуждают ребёнка к самоанализу, самоконтролю, а затем и самосовершенствованию своей личности. Тем самым осуществляется перевод внешних требований во внутренние потребности ребёнка.

Положительные эмоции в данном случае становятся мотивами поведения школьника, снимая сопротивление воспитательному процессу.

Следовательно, для того, чтобы перестроить поведение ребёнка, нужно вызвать положительные мотивы, изменяя ранее существующие.

Поскольку в целях, мотивах и намерениях находят своё выражение различные отношения личности к обществу, другим людям, самому себе, этот компонент может быть назван – отношение.

Процесс перестройки мотивации, изменения потребностей и снятия сопротивления воспитанию – это единый процесс перевода внешних потребностей во внутренние потребности личности.

А.И. Титаренко, ЕЛ. Дубко считают, что воспитатель может снять сопротивление:

- 1) предоставив ребенку возможность принимать самостоятельное решение;
- 2) вызвав интерес к какой-либо деятельности;
- 3) вовлекая его в соревновательный азарт. 24,20

Таким образом, алгоритм снятия сопротивления можно представить в следующем виде:

1. Заинтересовать ребенка делом или изменением собственного поведения.

2. Вызвать в нем его собственную активность, включая в деятельность референтной группы.

3. Научить делу или приёмам самоконтроля, перестройки поведения.

4. Создать ситуацию успеха или найти то, за что можно похвалить ребёнка.

Последний этап снятия сопротивления особенно важен для младшего школьника, так как нам известно, что в этом возрасте эмоциональная сфера играет огромную роль, преобладая над рациональной.

Создавая ситуацию успеха, учитель тем самым вызывает у ученика эмоциональное переживание, желание его повторить, что и служит ключом перехода внешнего во внутреннее.

На этом этапе ребенок уже хочет, чтобы дело хорошо получилось, или хочет измениться сам, но это не всегда ему удается. Таким образом, у него возникает противоречие между новой потребностью быть лучше и невозможностью на первых порах её удовлетворить самостоятельно, в силу того, что у ребенка ещё недостаточно развита волевая сфера, навыки самоконтроля. Поэтому необходима помощь учителя.

В.А. Иванников считает, что развитие волевой регуляции связано с соотношением внешней и внутренней стимуляции. Он считает, что в младшем возрасте волевая активность усиливается только через внешнюю стимуляцию, через помощь со стороны взрослых, с возрастом растет роль внутренней стимуляции (собственной постановки цели, самостимуляции, намеренного изменения мотивации и др.). При необходимости затормозить какое-либо действие, дети сами создают условия, исключая привлекательные действия.

Если дети не видят смысла в своих действиях, то даже внешняя стимуляция не увеличивает их усилий. Чтобы выйти в таких случаях из трудного положения, дети, по мнению В.А. Иванникова, часто стараются превратить заданное действие в игровое, связывая его с игровым мотивом и придавая ему тем самым смысл [8, с.45].

Таким образом, учитель может снять сопротивление процессу воспитания посредством игры, превращая данное действие в игровое.

Затруднять процесс изменения мотивации младших школьников может не только сопротивление ученика воспитательному процессу, но и его эмоциональные расстройства.

А.И. Титаренко и Е.Л. Дубко выделяют три вида эмоциональных расстройств:

- 1) отсутствие правильной предварительной оценки ситуации;
- 2) превращение ложной моральной оценки в систему;
- 3) притупление чувств совести, чести и личного достоинства.

Первый вид обусловлен самой природой эмоций, которые ограничены поверхностью явлений, внешними признаками, поэтому предварительная эмоциональная оценка ситуации может оказаться ошибочной. Чтобы стать предметом размышления, ситуация должна стать предметом эмоции, вызвать интерес.

Второй вид связан с расстройством мотивационной функции эмоций, что порождает чуждость, апатию, моральное безразличие. Нравственная деятельность в этом случае становится чуждой и обременительной.

теряет способность к самоконтролю и ориентируется в поведении только

С нашей точки зрения, у многих детей сегодня есть тот или иной вид нарушения эмоциональной сферы, что объясняется нарушениями духовного контакта с родителями и другими значимыми взрослыми, а также недостаточным вниманием учителей к развитию этой сферы личности.

Развитие высших чувств, по мнению В.А. Сухомлинского, является основой нравственности, так как без умения сопереживать, сочувствовать, понимать другого человека, душой почувствовать его проблемы и откликнуться, прийти на помощь – без этих базовых качеств нет и нравственности.

Это особенно важно в младшем школьном возрасте, где чувства играют особую роль регуляторов поведения, а дети особо эмоционально чувствительны. В связи с этим, как уже было показано ранее, без развития высших чувств у младших школьников очень трудно «завести» механизм саморегуляции, так как возникновение новых потребностей тесно связано с перестройкой эмоционально окрашенных мотивов поведения.

Представления о морали у младших школьников, по мнению В.А. Зосимовского, носят репродуктивный характер. Они усваивают нормы морали, правила поведения, полагаясь на авторитет взрослого, не стремясь апробировать их истинность.

Для того, чтобы избежать такого неосознанного выполнения детьми правил и норм поведения, М.И. Боришевский, Г.А. Цукерман и другие исследователи выдвинули идею активного участия школьников в выработке правил поведения.

По мнению М.И. Боришевского, позиция «открывателя» или «создателя» – решающее условие преодоления рассогласования между пониманием ребёнком необходимости правил и его поведением [5].

Правила и нормы, предлагаемые школьникам в готовой, категоричной форме, воспринимаются как внешние по отношению к их потребностям, их сознанию, а поэтому не оказывают существенного влияния на их поведение. Развитие саморегуляции невозможно без мотивационной базы.

Таким образом, из анализа всего выше сказанного мы можем сделать следующие выводы. Для осуществления у младших школьников перехода внешних требований во внутренне значимые, необходимо, чтобы:

а) учитель стремился к третьему глубинному уровню познания личности ребёнка (по С.Б. Кондратьевой);

б) внешнее требование было пропущено через «эмоциональные фильтры» сознания человека, что способствует переводению этого требования в личностный контекст;

в) младший школьник был включён в систему нравственных и общественных отношений, в основе которых лежат нравственные чувства;

г) учитель, устанавливая эмоциональный контакт с учеником и вызывая его интерес, снял с него сопротивление воспитательному процессу, создавая условия для его самосовершенствования;

д) дети не только эмоционально реагировали на ситуацию, но и учились понимать её смысл.

## **ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПО РАЗВИТИЮ ОСНОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

## **2.1. Роль личности учителя в развитии эмоций и чувств младших школьников как мотивов и регуляторов их поведения**

Мысль о том, что начинать работу по развитию основ саморегуляции у младших школьников нужно с развития их нравственных чувств, пришла к нам в результате наблюдений за деятельностью учителя 3 В класса МОБУ СОШ №6 г. Шахты Авдеевой Татьяны Фёдоровны. В результате обобщения её опыта воспитательной работы мы пришли к выводу, что поведение детей может изменяться и контролироваться ими всеми в том случае, если они испытывают сильные эмоции, а также чувства сопереживания, сочувствия, любви ко всему окружающему. В этом случае они перестраивают своё поведение, сохраняют его достаточно длительное время, делая не только своё поведение более устойчивым и привычным, но и укрепляя при этом те нравственные чувства, которые вызвали данное поведение. Но, чтобы это произошло, необходимо несколько условий: во-первых, учитель должен быть авторитетен для учеников, а, может быть, и любим ими, что рождает к нему чувство доверия, уверенности, что он никогда не подведёт; во-вторых, он должен обладать демократическим стилем общения, в основе которого – гуманизм по отношению к детям и, конечно, доброта, любовь к ним, как основные личностные качества учителя-профессионала. Всё это есть у Татьяны Фёдоровны, которая строит свои взаимоотношения с детьми на взаимопонимании и сотрудничестве. Она любима всеми ребятами, к ней часто приходят её бывшие ученики, чтобы пообщаться, попросить совета.

3 В класс и его учитель понравились нам с первого дня нашей педагогической практики. По эмоциональному поведению ребят, по их лицам, жестам было понятно, что ученики очень любят и ценят своего учителя.

В начале урока дисциплина в классе не нарушалась, но ближе к концу некоторые ученики начали отвлекаться. Учитель с помощью мимики показала детям своё огорчение их поведением. Нарушители дисциплины на некоторое время затихли.

Использование подобных приёмов приводит к успеху лишь в том случае, если между учителем и детьми будут установлены демократические отношения, основанные на взаимодоверии,

взаимопонимании и сотрудничестве, если дети умеют читать лицо, понять другого человека – то есть эмпатия находится в процессе своего развития.

К концу учебного дня, на предпоследнем, четвёртом уроке, дисциплина в классе резко ухудшилась. Несмотря на то, что Татьяна Фёдоровна на протяжении всего учебного дня осуществляла смену деятельности учеников, предлагала им выполнять различные интересные задания, проводила физминутки, дисциплина на уроке отсутствовала.

Учитель, используя метод Я-сообщения по Ю.Б. Гиппенрейтер [31] и метод активного слушания, сказала ученикам: «Я понимаю, что вы устали, но меня очень огорчает, когда дети ведут себя на уроках так некрасиво, тем более, что я сейчас очень плохо себя чувствую, ведь недавно я болела». В классе наступила тишина. Мальчики, нарушавшие дисциплину в классе, извинились перед учителем. По лицам ребят всего класса нетрудно было понять, что они очень сочувствуют своему любимому учителю, переживают за него. На последнем уроке дисциплина не нарушалась. На перемене и после урока учащиеся были возле учителя, старались поддержать, ободрить.

В этой ситуации видна тесная эмоциональная связь учителя и учащихся, которая характеризуется гаммой чувств. Это сочувствие, сострадание, любовь, понимание, сожаление, недовольство собой, совесть и другие чувства. Эти возникшие чувства, развивающие эмпатию детей, подтолкнули их к изменению поведения через осознание того, что переживает в данный момент учитель. Следовательно, изменение в поведении детей сопровождается развитием их нравственных чувств. Таким образом, уже с первого дня нашего знакомства с учителем и учениками мы поняли, что, несмотря на то, что это уже третий класс, для этих детей учитель очень дорог, и он является неоспоримым авторитетом для них.

Как показали нам дальнейшие наблюдения, Татьяна Фёдоровна – яркий представитель учителя демократического стиля общения. На уроках она почти никогда не повышает голоса, ласково обращается к ученикам, она живёт детьми и для них.

Так, на перемене один из мальчиков расплакался. Татьяна Фёдоровна, бросив все свои дела, подошла к нему, чтобы выяснить причину происходящего и успокоить ребёнка. Осязлось, что мальчик споткнулся и упал в коридоре, сильно ударившись коленкой. Учительница

успокоила его и повела к школьной медсестре. К счастью, ничего серьёзного не случилось.

Татьяна Фёдоровна большое значение придаёт развитию у детей нравственных чувств. Особенно хорошо ей это удаётся на уроках чтения. Дети и учитель много беседуют, углубляясь в нравственное содержание рассказов. Мимо Татьяны Фёдоровны не ускользает ни один момент, ни одна ситуация, которая способствовала бы развитию нравственной сферы учащихся.

Вот характерный пример. На зачётном уроке по литературному чтению мы разбирали сказку Г.-Х. Андерсена «Дикие лебеди». Во время обобщающей беседы мы углубились в нравственное содержание сказки. Дети давали полные обстоятельные ответы, стараясь поставить себя на место героев сказки, пропуская все события через себя.

Полные нравственного смысла ответы детей до слёз растрогали учителя. Она радовалась тому, что её работа по нравственному воспитанию школьников не прошла даром. Татьяна Фёдоровна как педагог-психолог осознаёт необходимость развития у младших школьников нравственных чувств и эмоций, понимает, что они выступают в роли побудителей нравственного поведения учеников, способствуют развитию и воспитанию гуманной личности, так необходимой современному обществу.

Важно отметить, что Татьяна Фёдоровна устанавливает контакт и с отдельными учениками, осуществляя индивидуальный личностный подход.

Так, в 3 В класс из другой школы был переведен мальчик Серёжа Н., который ещё не успел познакомиться со своими одноклассниками, так как был очень застенчив. Татьяна Фёдоровна помогла ему влиться в коллектив, включая его в общественную деятельность, давая поручения, создавая ситуации успеха.

На одном из уроков технологии дети конструировали модель самолёта. Татьяна Фёдоровна знала, что Серёжа занимается в конструкторском кружке, и поэтому за несколько дней до уроков поинтересовалась у мальчика, сможет ли он принести и показать ребятам свои модели. Серёжа согласился. На уроке технологии, во время беседы, он рассказывал о своей модели сначала тихо, робко, но потом увидел, что



одноклассники слушают его с большим интересом и стал говорить чётче, громче, увереннее.

Таким образом, мы видим, что создание ситуации успеха вызвало у младшего школьника положительные эмоции, которые повлияли на его поведение, придали уверенность в собственных силах.

Через несколько дней, мы, желая подкрепить положительные эмоции Серёжи, сказали ему, что нам нужна его помощь. Мы попросили мальчика нарисовать нам несколько корабликов для устного счёта в первом классе. Он с удовольствием согласился и через три дня принёс пять красиво нарисованных и раскрашенных корабликов. Мы показали их ребятам всего класса, рассказав, кто и для кого их нарисовал. Ребята с уважением посмотрели на Серёжу. В тот же день мальчик сам подошёл к нам и спросил, не нужна ли нам помощь ещё в чём-нибудь. Татьяна Фёдоровна взяла инициативу в свои руки, дав ему новое задание.

Таким образом, анализируя эту ситуацию, можно сделать вывод о том, что желание закрепить положительное отношение к себе коллектива, желание вновь испытать позитивные эмоции и чувства радости, удовлетворения побуждает ребёнка к деятельности, то есть становится её мотивом.

Воздействуя на чувства ребёнка, его эмоции, мы можем формировать у него мотивы, связанные с чувством долга, ответственности, любви к учителю, коллективу. Таким образом, мы можем посредством положительных чувств и эмоций влиять на мотивационную сферу личности младшего школьника, изменяя его самооценку, изменяя его деятельность и поведение в целом.

На протяжении всей педагогической практики мы убеждались в том, что позитивные чувства учителя к детям вызывают у учеников лишь положительный отклик, который составляет основу доверительных взаимоотношений. Именно чуткие отношения между учителем и детьми способствуют развитию нравственных качеств, положительных чувств и эмоций, воспитывают любовь к учителю, школе и ко всему процессу обучения. Именно эти чувства становятся мотивами, побуждающими к деятельности и самодисциплине.

В 3 В классе любовь к учителю, желание сохранить с ним добрые отношения являются сильнейшими мотивами, побуждающими учеников к деятельности.

Так, мы проводили внеклассное мероприятие, посвящённое празднику 8 Марта. У нас возникла идея подарить Татьяне Фёдоровне подарок, выполненный нами совместно с учениками. Дети радостно восприняли это предложение и решили сделать аппликацию на ватмане: большую корзину с цветами. На следующий день почти все ученики принесли не менее одного цветка. Мы собрали все цветы в корзину, и, когда наступил праздник, один ученик от имени всего класса подарил её своему учителю, сказав очень тёплые слова, полные любви.

Таким образом, мы ещё раз убедились в том, что лишь демократический стиль учителя, лишь его доверительные взаимоотношения с детьми могут способствовать развитию и воспитанию чутких, организованных, дружных детей, которых объединяет очень сильное чувство, имеющее огромные возможности, стимулирующее их деятельность, чувство, которое может стать сильнейшим мотивом поведения учеников, и это чувство – любовь учеников к своему учителю.

Дисциплинированность и саморегуляция младших школьников очень тесно связана с созданием коллектива, развитием отношений между детьми. Ведь ещё А.С. Макаренко считал дееспособный, хорошо развитый детский коллектив одним из важнейших средств воспитания нравственных качеств личности.

Для формирования дружного детского коллектива Татьяна Фёдоровна широко использовала такой метод воспитательной работы как игра. В совместных играх разворачивается инициатива ребёнка, расширяется диапазон его эмоциональных состояний, стимулируются потребности, воспитываются многие личностные качества. В ходе всех игр учительница старалась помочь детям, если в этом возникала необходимость, согласовывать и планировать свои действия с другими детьми.

Так, например, Татьяна Фёдоровна регулярно проводила КВНы, развивая познавательные интересы детей. На одном из внеклассных занятий они с помощью учителя составили «Свод правил КВНщиков». Каждый ученик, являясь участником правилотворчества и пропустив эти правила через себя, осознал необходимость их выполнения и поэтому с лёгкостью им подчинялся.

Также для развития активности учеников и формирования дружеских отношений между ними, Татьяна Фёдоровна давала ребятам

групповые поручения. Например, нарисовать совместный рисунок к празднику, уроку, прочитать и рассказать другим ученикам книгу, которую в единственном экземпляре давала она ребятам. Важно отметить, что состав этих групп менялся. Благодаря такой работе учителя у ребят начали устойчиво проявляться чувства симпатии, доброжелательности, они активно общаются вне учебного дня, ходят друг к другу в гости, делятся своими интересами. Всё это позволяет установить в группе общий, эмоционально-положительный тон общения, атмосферу комфортности и раскрепощённости для каждого ребёнка.

Так, например, на общешкольный конкурс лучшего чтеца, по рекомендации коллектива класса, чтецом от 3 В был выбран Максим П. Он выучил стихотворение и каждый день читал его вслух, в качестве репетиции. Одноклассники слушали внимательно, а Татьяна Фёдоровна просила их совета, мнения относительно того как нужно читать это стихотворение (темп, логическое ударение, интонационная окраска). Ребята активно, с большим удовольствием делились своим мнением. После того, как Максим на конкурсе занял второе место (это очень хороший результат для ученика третьего класса), ребята восприняли эту победу как свою собственную. Все ученики испытывали чувство удовлетворения от результатов общих усилий. Всё это обогащает их социальный опыт, развивает межличностное общение, способствует упрочению коллектива. Ведь только в условиях дружного коллектива у учеников могут формироваться коллективные мотивы поведения, чувство долга, ответственность за свои поступки. Это говорит о том, что на первых порах коллектив становится регулятором поведения каждого школьника (внешняя дисциплина), у которого, в свою очередь, постепенно развивается самоконтроль, как реакция на справедливые и внутренне принятые ребёнком правила поведения, действующие в коллективе.

Таким образом, анализируя деятельность Авдеевой Т.Ф., мы убедились, что для успешной работы по развитию основ саморегуляции у младших школьников необходимо соблюдение следующих условий:

- учитель должен быть демократом и, следовательно, руководствоваться принципами педагогики-сотрудничества;
- между учителем и учащимися должны складываться демократические, доброжелательные отношения, полные доверия и тепла. Это снимает сопротивление воспитательному процессу, рождает

взаимопонимание, стимулирует инициативу, деятельность и хорошее поведение ребёнка;

- учитель должен осознавать свою роль в воспитании детского коллектива, как действенного средства воспитания нравственных качеств у обучающихся и благоприятного для их развития социума;

- учитель не должен навязывать детям свою точку зрения, а умело подводить их к выводу, к выбору той или иной формы поведения, деятельности;

- только нравственно тонкий, чуткий учитель может воспитать нравственно отзывчивого ученика, ведь подобное воспитывается подобным. Нравственная отзывчивость в свою очередь подталкивает ребёнка к определённому поведению, в основе которого – учёт позиций, желаний, чувств и стремлений других людей.

## **2.2. Изучение мотивационно-потребностной сферы личности ученика**

### **3 В класса Владислава Н.**

Для того чтобы начать свою работу по формированию навыков саморегуляции у младшего школьника, необходимо, прежде всего, определить уже имеющиеся у него умения и навыки.

Это необходимо для того, чтобы понять, на что можно опереться в воспитании, выявить основные причины неразвитости отдельных качеств личности ребенка и разработать систему работы по развитию его навыков саморегуляции.

Для этого были использованы такие методы эмпирического исследования, как: наблюдение за поведением мальчика на уроках и переменах, беседы, анкеты, а также диагностические методики по изучению уровня самодисциплины и самооценки.

Чтобы более глубоко изучить особенности поведения мальчика и проанализировать причины отклонений, мы использовали диагностические карты по определению уровня развития дисциплинированности как внутреннего качества личности. Дисциплинированность как качество личности состоит из пяти компонентов.

Качества, заложенные в первом компоненте (когнитивный), находятся между первым и вторым уровнями развития: у Владислава недостаточные знания нравственных норм, правил культурного поведения, недостаточно полное понимание общественного смысла дисциплины, что выражается в противоречии между знанием и поведением мальчика. Но важно отметить, что учитель не является авторитетом для Владислава, хотя коллективистические черты у мальчика уже развиваются.

В том, что у Владислава не полное знание норм и правил культурного поведения, мы убедились из наблюдения за его деятельностью и поведением, в ходе проведения внеклассного занятия «Рыцарский турнир вежливости».

Ученикам для решения была предложена следующая ситуация:

Учитель: – В школьном коридоре разговаривают учителя. Среди них Олег увидел свою учительницу и, проходя мимо, вежливо сказал: «Здравствуйте, Елена Евгеньевна!» Какую ошибку допустил Олег?

Владислав: – Он, наверное, поздоровался слишком тихо и учительница его не услышала.

Учитель: – Ребята, все согласны с предположением Влада?

Сергей: – Я считаю, что Олег должен был поздороваться не только с Еленой Евгеньевной, но и со всеми учителями, с которыми она разговаривала в коридоре.

Как мы видим, в этом случае проявляется незнание Владиславом правил культурного поведения.

О том, что учитель не является авторитетом для Владислава, свидетельствуют постоянные конфликты между ними. Как показали наши наблюдения, учитель этого класса, Людмила Васильевна недолюбливает мальчика, игнорирует его на уроках, не спрашивая, когда он поднимает руку, и вызывает, желая «подловить», упрекнуть в незнании материала, хотя, как показывают четвертные оценки Влада, мальчик он способный.

Приведем пример одного из конфликтов. Людмила Васильевна попросила ребят подготовиться к следующему уроку и выйти в коридор. Владислав и ещё несколько учеников долго не могли что-то найти в своих портфелях. Учитель, повысив голос, потребовала, чтобы все немедленно вышли из класса. Все кроме Влада прореагировали на требования учителя, а мальчик продолжал заниматься своим делом, даже не глядя в

сторону Людмилы Васильевны. Такое, по её словам, «наглое» поведение Влада, вывело учительницу из равновесия, и она силой вывела ребенка из класса. Владислав оставался невозмутимым и даже пытался сопротивляться, отказываясь выходить. Как мы выяснили позднее, поговорив с мальчиком, он не хотел выходить из кабинета назло учителю, потому что не любит, когда она на него кричит.

Таким образом, помимо вывода, касающегося взаимоотношений учителя с Владиславом Н., мы убедились ещё раз в непродуктивности метода прямого требования, который в данном случае вызвал в ученике протест и негативную мотивацию, и поведение (сделать назло). Мы считаем, что в работе с Владом необходимо опираться на общественно ценные коллективистические мотивы поведения. В том, что они уже частично сформированы, мы убедились на уроках математики, где для поддержания дисциплины на устном счете, мы стали проводить игры между двумя командами: первым и вторым вариантами ряда, ребята которого были самыми дисциплинированными. Для Владислава, как уже отмечалось ранее, характерна частая смена настроения. В течение нескольких уроков математики ряд, в котором сидел Владислав, не принимал участие в играх, так как мальчик нарушал дисциплину, отвлекался и отвлекал рядом сидящих учеников. В итоге, терпению ребят пришел конец, и на перемене они решили поговорить с мальчиком о его поведении. Владислав внимательно слушал слова своих одноклассников о том, что своим плохим поведением он подводит не только себя, но и всех ребят, сидящих на одном ряду с ним. Влад покраснел и пообещал больше не отвлекаться. Действительно, некоторое время он контролировал себя и активно работал во время уроков.

Следовательно, коллектив, мнением которого дорожит школьник, может способствовать развитию самоконтроля, хотя он ещё неустойчив, фрагментарен, недолговечен.

Эта ситуация позволила нам сделать ещё один вывод о том, что у Владислава развивается чувство коллективизма, возникает потребность заработать положительную оценку со стороны одноклассников.

Таким образом, можно говорить о втором, мотивационно-потребностном компоненте дисциплинированности, который находится между первым и вторым уровнями развития. Основной мотив поведения Владислава «хочу», но под влиянием коллектива уже появляется мотив

«надо», но он ещё не устойчив. Как уже говорилось ранее, учитель для него не настолько авторитетен, чтобы сохранение с ним добрых отношений стало мотивом выполнения требований и поручений. Но коллектив для Владислава уже значим, желание выглядеть лучше в глазах других учеников, иногда становится мотивом его поведения.

Третий, эмоционально-волевой компонент находится на втором уровне развития, так как Владислав уже приобретает коллективистические черты, учится жить в коллективе, считаться с его требованиями, но это ещё не стало устойчивой чертой характера и эффективно только когда задеты чувства ребёнка.

Так, на внеклассном занятии «Чистота – залог здоровья» произошёл следующий диалог между учителем и учениками

Учитель: – Главное ходить не только чистым, но и опрятным. Можно одеть чистую рубашку, но неправильно застегнуть пуговицы, не расправить воротник...

Неожиданно ученица поднимает руку:

– А в нашем классе есть неопрятные дети. У Артёма всегда шнурки на туфлях развязаны, а Влад не причёсанный и руки у него в пасте.

В классе стояла тишина. Мальчики покраснели.

Учитель: – Ну теперь, после такого замечания они исправятся. Правда?

Ученики едва кивнули головами. На следующий день оба мальчика не пренебрегли замечанием Светы. Постарались выглядеть как можно лучше и продолжали следить за собой ещё какое-то время.

Таким образом, в данной ситуации чувство стыда, возникшее как отклик на замечания детей, стало регулятором поведения младших школьников.

У Влада начинает формироваться самооценка, но она не адекватна, чувства стыда, совести возникают эпизодически, они не всегда глубоки настолько, чтобы быть внутренними регуляторами поведения. Умение оценить других у Влада развито достаточно хорошо. Иногда регулятором поведения мальчика выступает коллектив, побуждающий соблюдать нормы и правила поведения.

Влияя на эмоциональную сферу ребёнка, можно добиться того, чтобы эмоции, переживаемые им, становились мотивами, побуждающими его изменить своё поведение, а нравственные чувства – его регуляторами.

В том, что у Владислава неадекватная самооценка, мы убедились, когда провели небольшой эксперимент. Дети на одном из уроков технологии быстро справились с поделкой, и мы предложили им сравнить и оценить свою поделку и поделку своего соседа по парте. Но, прежде чем выполнить эту задачу, мы провели совместный анализ работы сначала одного, потом другого ученика. После рассмотрения всех достоинств и недостатков поделок, ребятам было намного легче сказать, чья же открытка лучше. Но и при подробном совместном подготовительном анализе, были дети как с заниженной, так и с завышенной самооценками.

Так, например, у Владислава Н. поделка была выполнена, как и у его соседки по парте Вероники Я. на «отлично». Влад адекватно оценил поделку девочки, но свою недооценил, найдя в ней несуществующие недостатки.

Через некоторое время, ближе к концу нашей педагогической практики, мы провели эксперимент, подобный вышеописанному, но несколько усложнили его. Теперь дети должны были без нашей помощи, самостоятельно оценить и сравнить свою поделку и поделку своего соседа по парте. В этом случае ребята с заниженной самооценкой чаще всего убеждались, что их работы могут быть лучше других, а ребята с завышенной самооценкой – в том, что нужно учиться справедливо оценивать себя.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод, что, качества, заложенные в саморегулирующем компоненте, находятся между первым и вторым уровнями развития

Качества, заложенные в практически-действенном компоненте, находятся у Влада также между первым и вторым уровнями развития. Так как поведение характеризуется недостаточной устойчивостью, привычка «надо» как внутренний побудитель ещё не воспитана. Влад почти всегда поступает в соответствии с мотивом «хочу». Недостаточно развиты такие привычки поведения как организованность, точность, сдержанность и другие. При достаточном побуждении извне, поручения или требования исполняются, но это зависит от множества факторов: авторитета коллектива, конкретной ситуации, настроения, интереса – то есть ситуативно. Следовательно, наблюдается просто подчинение требованию, исполнительность внешнего свойства.



Таким образом, анализируя данные ситуации, сопоставляя полученные выводы можно сказать, что Владислав находится между первым и вторым уровнями развития саморегуляции.

Понимая, что плохая работа на уроках и отклоняющееся поведение могут быть связаны с низким уровнем развития познавательной мотивации учения, мы решили её изучить. Для этого мы провели с учеником анкету (приложение 1) по выявлению его отношения к учёбе, выяснению мотивов учения. Ответы Владислава на вопросы анкеты показали, что Владислав не любит ходить в школу, действует по мотиву «надо», да и то из-под палки.

Как показали наши наблюдения, такое отношение Влада к учению связано:

1) с частыми конфликтами с учителем. Мальчик чувствует на себе постоянный укоризненный взгляд учителя, испытывает эмоциональный дискомфорт. Всё это в конечном счёте приводит к нежеланию ходить в школу, возникновению отрицательных чувств и эмоций, росту агрессии;

2) с недовольством Владислава своим положением в коллективе. Не все дети принимают Владислава в своё общество, некоторые даже дразнят его, повторяя укоризненные слова учителя. Мальчик, слушая всё это, испытывает чувство досады, злость. Но важно отметить, что вся агрессия имеет внутренний характер. Мальчик не выплёскивает свои отрицательные чувства и эмоции на своих одноклассников, а держит их в себе. При этом, возникает эмоциональное напряжение, что приводит к росту агрессии и выходу отрицательных эмоций в более острой форме;

3) с неосознанностью необходимости обучения, неумением видеть далёкую перспективу своей деятельности;

4) с отсутствием интереса на уроках и положительных эмоций, связанных с процессом обучения.

На уроках Владислав справляется с заданием, или потому, что ему неинтересен урок.

В том, что у Владислава происходит рост агрессии, нам помог убедиться психологический тест произвольного рисунка. Этот метод исследования построен на теории психомоторной связи. Для регистрации состояния психики используется исследование состояния моторики рисующей руки.

Мы предложили Владиславу выполнить следующее задание: нарисовать несуществующее животное. Влад быстро справился с заданием и у него получился очень интересный рисунок (приложение 2), который мы проанализировали при помощи методики, предложенной Л.Д. Столяренко [26].

Использование этого метода позволило нам сделать следующие выводы: Влад испытывает отрицательные эмоции и пассивен из-за этого. У него низкая самооценка, неуверенность в себе, подавленность, нерешительность. Об этом свидетельствует место положения рисунка в пространстве (в левой части и внизу). Положение головы «фас», трактуется как эгоцентризм. Наличие ушей у несуществующего животного говорит нам о том, что у мальчика проявляется заинтересованность в информации, для него значимо мнение окружающих о себе, он эмоционально реагирует на оценки окружающих, хотя поведение при этом не изменяется. Рога на голове животного являются признаками его агрессии. Хвост, натравленный вниз, говорит о недовольстве Владислава собой, сожаление о сделанном, сказанном, раскаяние. Наличие панциря опять-таки говорит об агрессии мальчика и о его стремлении защитить, оградить себя от внешних нежелательных влияний.

Таким образом, тест произвольного рисунка позволил нам убедиться в том, что у Владислава Н. заниженная самооценка, недовольство своим положением в детском коллективе, агрессия по отношению к окружающим. Пока все свои отрицательные агрессивные эмоции и чувства мальчик держит в себе, но они в любой момент могут вырваться наружу и проявить себя в более острой форме.

На основе наших наблюдений, результатов теста и анкеты, мы на начальном этапе нашей работы с учеником поставили перед собой следующие задачи:

- 1) способствовать возникновению у Влада положительных чувств и эмоций, добиваясь, чтобы они становились мотивами и регуляторами его поведения;

- 2) повышать интерес мальчика на уроках, включать его в активную работу, предусматривать дополнительные интересные задания, материалы;

- 3) способствовать формированию у Владислава адекватной самооценки (её повышению);
- 4) помочь мальчику занять в детском коллективе достойное место;
- 5) способствовать развитию нравственных представлений ребёнка;
- 6) развивать самоконтроль;
- 7) воспитывать элементарные привычки поведения;
- 8) способствовать развитию саморегуляции поведения через развитие эмоций, нравственных чувств, как регуляторов поведения.

### **2.3. Развитие навыков саморегуляции поведения обучающихся**

Для реализации задач, сформулированных в предыдущем параграфе, мы провели учебно-воспитательную работу, используя различные методы и приёмы. Например, мы активно использовали игры, способствующие развитию коммуникативных навыков (приложение 3).

Так, в ходе игры «Комплименты» каждый ученик должен был сказать что-то приятное человеку, которому он кидает мяч, каждый ребенок мог узнать о себе что-то новое, то, что о нём думает его одноклассник.

Владиславу в ходе этой игры соседка по парте сказала, что у него красивые глаза и улыбка, его друг сообщил, что ему нравится, как он относится к животным. Другому мальчику, как оказалось, нравится во Владе то, что он никогда не ябедничает, даже тогда, когда его обижают.

После проведения этой игры все остались довольны, всем было приятно услышать о себе что-то хорошее.

Эта игра не только развивает коммуникативные навыки детей, укрепляет коллектив, но и способствует возникновению у учеников позитивных эмоций и положительного эмоционального заряда на довольно длительный срок.

Также мы использовали игру «Совместный рисунок», которая очень понравилась детям. В ходе этой игры ученики все вместе (один, продолжая другого) рисовали общий рисунок, а потом коллективно давали ему название, имя. Игры такого типа вызывают большое

количество положительных эмоций, раскрепощают детей, учат общаться и делиться своим мнением.

Однажды, дети дали получившемуся рисунку название, которое им предложил Влад. Мальчику это очень понравилось, он повеселел и провел оставшиеся учебные часы в хорошем настроении, был очень вежлив, активно работал на уроке.

Как мы видим, игра «Совместный рисунок» не только развивала коммуникативные навыки, но и способствовала повышению самооценки Владислава, вызвала положительные эмоции и чувства, в соответствии с которыми мальчик вел себя до конца уроков.

Игра «Путаница» так же способствовала развитию коммуникативных навыков, укреплению детского коллектива.

Играя в игры, Владислав раскрепощался, испытывал положительные эмоции, что способствовало смягчению его агрессии, повышению настроения, а в результате повышалась и эффективность учебной деятельности, желание закрепить за собой статусное место в коллективе, вновь испытать положительные чувства и эмоции.

Игра, как метод воспитательной работы, имеет и другие возможности. Например, этот метод мы использовали для развития основ саморегуляции поведения младших школьников (см. приложение 8).

Так, игры «Запретное движение», «Волшебное слово» способствуют развитию произвольности детей, их самоконтроля, внимания, так как ученики должны выполнять во время игры в первом случае все движения кроме запретного, а во втором – движения, которые сопровождаются словом «пожалуйста».

Также мы играли в игру «Тише едешь, дальше будешь», которая очень понравилась ребятам. Эта игра способствовала развитию самоконтроля учащихся, преодолению их гиперактивности, так как в ходе этой игры ученики должны уметь вовремя и незаметно для ведущего замереть на месте и, как можно осторожнее и быстрее, подойти к нему.

Во все эти игры мы играли после уроков, на свежем воздухе. Играть оставались только желающие. Сначала это была треть часть класса, а к концу нашей практики собирались почти все ученики.

Таким образом, посредством игры мы не только способствовали развитию основ саморегуляции младших школьников, но и формировали

крепкий коллектив, в котором царила дружеская атмосфера взаимопонимания.

Также, для реализации поставленных нами задач, мы решили выявить уровень нравственного развития учащихся класса. Для этого мы провели с ними беседу на тему «Дружба» (приложение 4), в ходе которой ребятам были предложены ситуации морального выбора.

Наши наблюдения помогли нам сделать вывод о том, что не все дети способны осуществить правильный выбор поведения, а некоторые ученики, в том числе и Влад, сознались в том, что, хотя они и знают, как необходимо поступить, но у них вряд ли хватило бы силы воли это сделать. Приведем пример одного из диалогов.

Учитель: – Влад, представь себе, что мальчик, который постоянно над тобой насмехается, просит тебя включить его в команду взамен заболевшего. Что ты ему скажешь?

Влад: – Конечно, если этот мальчик хорошо играет, я должен включить его в свою команду. Но, так как он меня обижал, я вряд ли смогу так поступить, я захочу отомстить ему за мои обиды. Я понимаю, что это плохо, но я вряд ли поступил бы по-другому.

Эта ситуация говорит нам о том, что необходимо привести в соответствие знания и поведение мальчика, а для этого необходимо развивать его волю и способность к саморегуляции. Это возможно осуществить на основе воспитания у Влада нравственных чувств, смягчающих и делающих человека добрее, мягче, справедливее, лучше. Нравственные чувства, в свою очередь, включают волю, становясь регуляторами поведения (см. параграф 1.3.).

Для развития нравственных чувств детей мы провели с ними внеклассное занятие на тему «Животные наши друзья», (приложение 5), на котором прочитали отрывок из рассказа А. Дурова «За что?» и провели с детьми следующую беседу:

Учитель: – Ребята, скажите, какие чувства вы испытывали, когда я вам прочитал отрывок из рассказа «За что?».

Соня Ш.: – (со слезами на глазах). Я испытывала очень сильное чувство

жалости к ни в чём неповинной собаке.

Артем Д.: – Мне тоже очень жалко обеих собак. Ребята выбрали неправильный путь. Так мстить нельзя!

Влад Ш.: – Да, конечно, собачек очень жалко, если бы я был там, я бы

показал этим мальчишкам и их наставнику! Как они смеют мучить животных!

В ходе этого диалога, как мы видим, агрессия Владислава принимает открытый, но благородный характер. Он направляет её против недостойных людей, защищая беззащитных животных.

Для того, чтобы дать мальчику возможность выговориться, помочь ему решить накопившиеся эмоциональные проблемы, мы решили использовать метод активного слушания, предложенный Ю.Б. Гиппенрейтер.

Учитель: – Я смотрю, что ты, Влад, принял эти рассказы близко к сердцу. Ты не любишь, когда обижают животных.

Влад: – Да, я ненавижу, когда люди обижают животных, бьют их, мучают. От злости одного человека погибла моя любимая собака Шурка. А она ни в чем не была виновата.

Учитель: – Тебе очень больно вспоминать это.

Влад:– Да, но я хочу рассказать. Я с Шуркой гулял по улице. Нам на встречу шел мужчина. Шурка подбежала к нему, наверное, хотела поиграть, а он, думая, что она хочет его укусить, со всей силы ударил её ногой.

На глазах у Влада показались слезы. Он, молча сел на свое место. В классе одна за другой поднимались руки ребят, которые рассказывали о людской злости по отношению к их животным или к чужим, бездомным. Каждый ребенок глубоко проникся этой темой.

После бурного обсуждения различных жизненных ситуаций ребята поклялись, что никогда не будут обижать животных.

Это внеклассное занятие прошло очень эмоционально и чувства, испытанные детьми, побудили их выговориться и скорее всего, в дальнейшем они станут надежными регуляторами их отношения к животным.

Возникшие чувства также поудили в них активность, ребята сами пожелали провести урок внеклассного чтения, посвященного душещипательным, по словам учеников, рассказам. Всем классом мы договорились провести это занятие через два дня.

Когда пришел срок, почти все ребята подготовились к этому занятию: принесли книги, журналы, открытки и фотографии с изображениями животных. Одни ребята читали найденные ими рассказы, другие пересказывали, но все ученики внимательно слушали друг друга, высказывали свои мысли и отношение к услышанному.

Владислав подготовил статью из журнала, автор которой призывал любить и беречь животных, без которых люди не смогут существовать. После прочтения статьи Влад сказал, что он полностью согласен с автором и тоже призывает всех людей избавиться от жестокости. Таким образом, проведенная нами беседа способствовала нравственному развитию детей, воспитанию у них чувства любви к окружающей нас живой природе, бережному отношению к ней.

Для того, чтобы продолжить нравственное развитие детей, влияя на их чувства и эмоции, мы провели еще одно внеклассное занятие «Эмоции в нашей жизни» (приложение 6), в ходе которого детям были предложены различные задания.

Например, одним из таких заданий было: глядя на лицо другого человека (на фотографии) попытаться определить, что он чувствует. После анализа детских ответов, мы выяснили, что не у всех детей достаточно развито чувство эмпатии, а у некоторых оно вообще отсутствует.

Что же касается Владислава, то он отлично справился с нашими заданиями. Так, по нашей просьбе, ребята должны были нарисовать три выражения лица человека: веселое, грустное и лицо человека, которому страшно.

Важно отметить, что не все ребята справились с этим заданием. Некоторым это не удалось из-за недостатка художественных способностей, но все-таки неуспех большинства детей был связан с незнанием особенностей мимики лица человека в различных жизненных ситуациях. Даже такие элементарные внешние показатели настроения, как улыбка при хорошем настроении человека, слезы при грусти и печали, изобразили не все дети.

После выполнения этого задания дети сами должны были оценить свою работу. Если они считали, что их рисунок соответствует заданному, то под ним ученики ставили знак плюс, если, по их мнению, рисунок не удался, то ставился знак минус. Адекватно оценить свои рисунки смогли

не многие ученики. Это было связано с неадекватной самооценкой школьников или с отсутствием у них чувства эмпатии, неумением «читать лица других людей».

Владислав два своих рисунка оценил адекватно, поставив знак +, а третий оценил неверно, поставив знак минус, хотя, на наш взгляд, тоже следовало бы поставить +.

После того, как дети оценили себя сами, мы попросили поменяться рисунками с соседом по парте и точно так же оценить его. С этим заданием опять-таки справились не многие ученики. Это было связано либо с неумением определять чувства людей по их лицам, либо с нежеланием ставить плохой знак своему товарищу.

Свою соседку по парте, Веронику, Влад оценил адекватно, поставив все знаки +. Девочка действительно хорошо справилась с работой.

Просмотрев работы учеников, обратив особое внимание на рисунки Влада, мы провели с ним следующую беседу:

Учитель: - Влад, почему ты поставил за последний свой рисунок минус?

Влад:- (смеётся). Мне кажется, что этот человек получился у меня смешной, а не страшный.

Учитель: - Да, человечек действительно смешной, но ведь задание было нарисовать лицо человека, которому страшно! А смешные люди разве никогда не испытывают чувство страха?

Влад:- Испытывают.

Учитель: - Теперь повнимательней посмотри на свой рисунок и опиши его.

Влад:- Хорошо. У него сильно раскрытые, большие зрачки, текут слезы, дрожащие губы.

Учитель: - А теперь сам подумай, какого человека ты описал: веселого, грустного, или, может быть, человека, который чего-то боится?

Влад:- Да, скорее всего он чего-то боится.

Учитель: - Ну, тогда получается, что ты справился с нашим заданием.

Влад: -Да!

Учитель: - Ну, раз справился, то что нужно поставить?

Влад: -Знак плюс.



Такой диалог не мог не повлиять на самооценку Владислава. Он с нашей помощью проанализировал свой рисунок и сам пришёл к выводу, что справился с заданием. Этот, хоть и небольшой успех мальчика, вызвал целую гамму положительных эмоций.

Для того, чтобы усилить радость мальчика, мы проанализировали работы всех учеников и сообщили ребятам фамилии тех, кто полностью справился с работой. Таких учеников оказалось немного, и среди них прозвучала фамилия Влада, что не осталось незамеченным его одноклассниками, которые никогда не слышали, как его хвалят.

Ребята постепенно начали убеждаться в том, что Влад совсем не глупый мальчик, стали обращать на него внимание. Владислав был очень доволен своими успехами и начал понимать, что в школе не так уж плохо; чтобы влиться в коллектив, необходимо активно работать, участвовать в общественной жизни класса.

Таким образом, положительно влияя на самооценку Влада, мы вызывали у него позитивные чувства и эмоции, которые в дальнейшем способствовали активизации его деятельности.

Помимо выявления уровня развитости у учеников чувства эмпатии, одной из целей этого внеклассного занятия была: научить детей осознавать причины возникновения своих эмоций, воспринимать некоторые отрицательные эмоции как предупреждение и видеть в них позитивные стороны. Для этого мы предложили ребятам упражнение «Мир эмоций». Дети должны были закончить предложенные нами предложения, например:

Учитель: – Ребята, продолжите фразу: «Если мне страшно...»

Марианна И: – Если я боюсь, например, ночью, то я с головой прячусь под одеяло.

Ваня Ж: – Я буду внимательно прислушиваться ко всем звукам и, наверное, на всякий случай, нашёл бы какую-нибудь палку для защиты.

Учитель: – Ну вот, видите, ребята, даже наши отрицательные эмоции

имеют свои положительные стороны. В данном случае чувство страха делает человека более осторожным, внимательным, собранным, готовым к неожиданностям.

Задания такого типа также учат детей вербально раскрывать свои чувства, анализировать их и убеждаться в их положительной роли в своей жизни.

Учитель: – А кто-нибудь из вас слышал такой мудрый совет: если ты зол, прежде чем действовать – посчитай до десяти. Попробуйте, может кому-нибудь из вас это поможет. Существует и много других способов снятия отрицательных эмоций. Иногда очень важно высказать свои чувства своим родным, товарищам, друзьям, но сделать это нужно в вежливой форме, не обижая собеседника, тогда негативные чувства не будут накапливаться и не будут проявляться в уродливых формах. С целью избежания конфликтов на работе, японцы иногда прибегают к помощи надувных кукол, похожих на их начальников, и мутузят их, что есть силы, чтобы «разрядиться» и в то же время не причинить никому ущерба (дети смеются).

Таким образом, эта беседа помогла детям убедиться в неоспоримой роли эмоций в жизни людей. Дети поняли, что действовать под влиянием «порыва» не стоит, что необходимо сначала успокоиться, всё обдумать и лишь потом предпринимать какие-то решения, действия.

Для того, чтобы ещё раз убедить детей в роли эмоций и чувств в их жизни, мы ввели экраны настроений, глядя на которые можно судить не только о настроении, эмоциях отдельного ученика, но и всего коллектива в целом. различные настроения выделялись соответственно красным, синим и зелёным цветом.

Сначала ребята стремились отразить на этих экранах только свое собственное настроение, чаще всего возникающее в связи с той или иной оценкой, а некоторые ученики даже не могли объяснить причину своего настроения.

Но далее, когда мы старались проводить интересные эмоциональные уроки, насыщенные игровыми моментами, настроение детей стало подниматься и наш экран становился все краснее. А когда мы начали проводить с детьми беседы на нравственные темы, когда они начали осознавать роль эмоций в своей жизни, то стали задумываться и над реальными причинами своего настроения. Дети поняли, что их плохое настроение, отрицательные эмоции портят день не только им, но и их одноклассникам, учителю, а потом и родителям. А хорошее настроение

заряжает энергией, бодростью и их самих, и всех окружающих, обеспечивая удачный во всех отношениях день.

Таким образом, ученики учатся работать со своими отрицательными эмоциями, а положительные подкреплять, что ведёт за собой улучшение настроения самого ученика и окружающих детей, способствует активизации его деятельности, развитию основ саморегуляции его личности.

Развивая у детей нравственные чувства, мы тем самым способствуем формированию нравственных мотивов их поведения. То есть посредством развития нравственных чувств и эмоций, мы формируем навыки саморегуляции поведения младших школьников.

Как уже подчеркивалось в Главе 1., саморегуляция младших школьников тесным образом связана с таким нравственно волевым качеством как внутренняя дисциплина.

Во время уроков всем учащимся раздавались разноцветные квадраты. Красный квадрат давался ученику за хорошее поведение на уроке, желтый – за поведение «на грани», синий – за плохое. Эти своего рода знаки-стимулы способствуют не только активизации детей, но и подталкивают их к самоконтролю своего поведения, который является неотъемлемой частью внутренней дисциплины.

Этот метод работает хорошо, если между учителем и учеником достигнута предварительная договоренность, что ученик будет пытаться «работать» над своим поведением на уроке, обуздывая мешающие работе порывы, а знаки-стимулы будут помогать этому, сигнализируя о качестве поведения.

Для того, чтобы такая работа на уроках не способствовала развитию у детей чувства эгоизма, гордости, зависти, мы решили в конце урока сначала оценивать отдельных учеников, тех, кто получил более двух квадратиков, а потом оценивать общую работу всего ряда. Побеждал тот ряд, ребята которого набрали больше всех красных квадратиков и меньше всего – синих.

Таким образом, стимулируя работу учеников, побуждая их к активности, мы одновременно способствовали развитию коллективизма, ответственности перед ребятами своего ряда.

Так, на одном из уроков по предмету «Окружающий мир» Влад в самом конце урока из-за того, что не доучил домашнее задание, получил

синий квадрат, и его ряд вместо первого занял второе место. Ребята были очень обижены и высказали свое недовольство Владу. Владиславу было очень стыдно, неудобно, и он пообещал больше никогда не подводить их. Некоторое время он сдерживал свое обещание.

Таким образом, желание не портить свои отношения с коллективом и больше не испытывать такие отрицательные чувства как стыд, унижение побудило мальчика к ответственной деятельности, добросовестному отношению к учебе.

В связи с этим следует упомянуть о том, как однажды перед уроком Влад подошел и тихонько сказал, что не смог подготовить домашнее задание по чтению и попросил его не спрашивать, так как не хотел подводить ребят. Он пообещал, что на следующий день обязательно выучит стихотворение и расскажет его на перемене. Мы согласились. Это ещё раз доказало, что желание не портить свои отношения с коллективом, и больше не испытывать эмоциональный дискомфорт, чувство стыда, может стать мотивом поведения школьника, побуждать его к активной, ответственной деятельности.

Пользуясь невербальными средствами выражения эмоций (вздох, мимика, жесты) мы старались показать детям огорчение, если они работали или вели себя плохо, тем самым, вызывая у детей чувства и эмоции, которые могут, как уже было сказано в первой главе, влиять на поведение, повышать работоспособность, вызывать желание, потребность стать лучше, активнее работать.

Таким образом, мы на практике смогли убедиться в возможностях эмоциональной реакции учителя на поведение ребенка. Постоянно подкрепляя поведение ученика своими положительными эмоциями, например, одобряя его поведение, учитель способствует закреплению в сознании ребенка положительных мотивов поведения. А эмоционально, но не грубо выражая свое недовольство, учитель подталкивает ребенка к самоанализу своего поведения, к изменению его мотивов. Ещё одним стимулирующим поведение и деятельность методом является разновидность метода договора, когда детям раздаются за хорошую работу и поведение заранее нарисованные и разрезанные кусочки горы. В конце урока все эти кусочки собираются на доске в одно целое, и гора на разных уроках становится различных размеров. Судя по размерам горы, дети понимали, хорошо или не очень они поработали, анализировали

свою коллективную деятельность и поведение, и на следующих уроках старались работать лучше. Так как каждый ребенок старался следить за своим поведением, чтобы получить награду, следовательно, он развивал с помощью знака - стимула свою способность к саморегуляции.

На одном из классных часов ученики, коллективно посоветовавшись, составили правила хорошего поведения на уроках, которые помогут им работать более эффективно:

1. Будь всегда в хорошем настроении.
2. Внимательно слушай учителя.
3. Не отставай от работы.
4. Не отвлекайся. Для этого есть перемена.
5. Не перебивай, желая дополнить.
6. Не подсказывай товарищу, ты можешь сбить его с мысли.
7. Не выкрикивай ответ, а поднимай руку и жди, когда тебя спросят.

По мнению М.И. Боришевского, с которым мы согласны, подобное правило творчество способствует наилучшему закреплению правил поведения, так как обучающимся легче воспринять те правила, которые они сами составили, исходя из анализа той или иной ситуации, пропустили через себя и самостоятельно сделали вывод о необходимости их соблюдения.

Чем лучше учитель продумывает свой урок, учитывая возрастные особенности детей, подбирая интересный материал, тем больше вероятность сохранения дисциплины на уроке, так как у детей в этом случае не будет времени и желания отвлекаться. А внешняя дисциплина, основанная на интересе, тем не менее способствует развитию элементарных привычек организованного и дисциплинированного поведения, которые закрепляясь, ведут развитие дисциплинированности от внешних стимулов организации к внутренним, к саморегуляции.

Так, на практике мы применяли методы убеждения и косвенного требования. Например, на одной из перемен два мальчика очень бурно спорили. Как выяснилось, предметом их спора был автор романа «Остров сокровищ». Один мальчик говорил, что это Р. Стивенсон, другой утверждал, что этот роман написал Майн Рид. Нам пришлось включиться в этот спор, потому что мальчики начали себя вести очень агрессивно.

Мы объяснили Артему Д., что Сережа Г. прав, говоря, что роман написал Р. Стивенсон, но Артем не хотел признавать свое поражение.

Нам пришлось идти в библиотеку, просить эту книгу, чтобы доказать ребенку правоту соперника. Только после того, как Артем увидел на обложке фамилию автора, он принял свое поражение и извинился перед Сережей, а конфликт был исчерпан.

Приведем пример использования нами метода косвенного требования. На перемене дети не выходили из класса, в котором было очень душно, поэтому просьба: «Ребята, было бы неплохо если бы вы вышли поиграть в коридор, чтобы класс проветрился, а дежурные могли бы навести порядок», способствовала тому, что через короткий промежуток времени класс опустел, а дежурные вымыли доску и сами открыли окно.

На этом примере мы убедились в эффективности косвенного требования. Не раз мы были свидетелями того, как некоторые учителя, крича на детей, пугая их наказанием, пытаются вывести их из класса. Это им удавалось, но прежде чем ученики освобождали кабинет, учитель тратил много времени и сил, портя с детьми отношения. Этот случай доказал нам, что для того, чтобы добиться от детей понимания, учителю не нужно прибегать к окрикам и наказанию, которые не являются эффективными методами воспитания и способствуют формированию лишь внешней дисциплины, контролируемой извне.

Таким образом, через развитие нравственных чувств, волевой сферы, навыков самоанализа, самоконтроля, у младших школьников, влияя на их эмоции, нам удалось способствовать развитию внутренней дисциплины и основ саморегуляции поведения учеников класса.

Что же касается Владислава Ш., то к концу нашей педагогической практики у него повысилась самооценка, появились новые друзья. Он стал веселым, добрым, стал активнее работать на уроке, принимать участие в общественной жизни класса. Мальчик стал регулярно готовить домашнее задание и с интересом ходить в школу.

Выводы к Главе 2:

В развитии внутренней дисциплины и саморегуляции младших школьников, большую роль играет эмоциональная реакция взрослого на поведение ребёнка, в чём помогло нам убедиться обобщение опыта учителя МОБУ СОШ № 6, Авдеевой Т.Ф. Педагог не должен подчиняться своим отрицательным побуждениям (например, наказать ребёнка), а постараться, влияя на его чувства, вызывая эмоциональные переживания,

повлиять на его мотивационную сферу, его потребности, и тем самым изменить поступки и поведение ученика в целом.

Это будет возможно только в том случае, если учитель осуществляет личностно-гуманный подход к ребёнку, всесторонне изучая его, стремится воспитывать у учащихся эмпатию, которая способствует возникновению доверительных взаимоотношений между учителем и учениками, а также внутри коллектива школьников.

На практике мы убедились в важной роли и возможностях чувств и эмоций в формировании нравственной, владеющей основами саморегуляции личности. Именно поэтому современному учителю необходимо больше времени и внимания уделять развитию эмоциональной сферы и воспитанию чувств у младших школьников, составляющих основу эмоциональной регуляции личности.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

На основании изученной нами литературы и проведённой опытно-экспериментальной работы мы убедились в том, что эффективному развитию саморегуляции и внутренней дисциплины младших школьников способствует осознание учителем данной проблемы, его демократический стиль общения с учащимися, доверительные взаимоотношения с ними, а

также любовь детей к учителю, так как это чувство может стать сильнейшим мотивом и регулятором их поведения.

Также для эффективного развития основ саморегуляции у младших школьников, учителю необходимо побуждать и стимулировать их активность, формировать нравственные и социальные установки, учить обдуманному поведению, предвидению и оценке его результатов. Этому способствует использование таких методов воспитательной работы, как игра, опора на внешний знак, убеждение, косвенное требование, беседа, доброжелательное внушение и использование таких методов самовоспитания у детей, как самоконтроль, самооценка, самоанализ.

Но успешность учебно-воспитательного процесса во многом зависит от эмоционального состояния учащихся и умения педагога вызывать у них положительные эмоции и чувства, так как именно они способны регулировать и мотивировать нравственное поведение младших школьников, тогда как отрицательные чувства и эмоции чаще всего рождают в ребёнке протест, апатию, агрессию.

Для того, чтобы у учеников формировалось устойчивое нравственное поведение, педагогу необходимо изначально развивать у них нравственные чувства: ответственность, справедливость, сопереживание, отзывчивость, любовь ко всему окружающему.

Наша опытная работа доказала, что через развитие нравственных чувств, эмоциональной сферы учащихся может формироваться дружный детский коллектив, развиваться внутренняя дисциплина и саморегуляция младших школьников, что играет огромную роль в формировании самобытной, творческой личности. Эмоции становятся чувствами благодаря осознанности и выполняют функцию регулирования человеческих взаимоотношений.

Формирование нравственных ориентаций является первым шагом к развитию способности ребёнка к принятию самостоятельных решений, свободному моральному выбору, самоконтролю, самооценке, самоанализу, а в конечном итоге – саморегуляции личности.

В ходе исследования поставленная цель достигнута, задачи исследования решены.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОЧНИКОВ

1. Анохин, П. К. Эмоции. Психология эмоций. [Текст] / Состав.: Ю. Б. Гиппенрейтер, В. К. Вилюнас / П.К. Анохин. – М.: Изд-во МГУ, 1984. –288 с.
2. Богданова, О.С. Методика воспитательной работы в начальных классах [Текст]: Пособие для учителя / О.С. Богданова. – М.: Педагогика, 2014. – 98 с.
3. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. –СПб: Питер, 2008. – 398 с.
4. Боришевский, М.И. Воспитание самоконтроля в поведении учеников начальных классов [Текст] / М.И. Боришевский. –Киев: Радянська школа, 1980. – 215 с.
5. Боришевский, М.И. Саморегуляция поведения школьников [Текст] / М.И. Боришевский. // Педагогика. – 1999. – №3. – С.17
6. Вилюнас, В. К. Психология развития мотивации [Текст] / В. К. Вилюнас. – СПб.: Речь, 2006. – 458 с.
7. Додонов, Б.И. Эмоции как ценность [Текст] / Б.И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978.
8. Иванников, В.А. Психологические механизмы волевой регуляции [Текст] / В.А. Иванников. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 140 с.
9. Изард, К. Эмоции человека[Текст]: пер. с англ. / К. Изард. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – С.114.
10. Ковалев, С.М. Воспитание и самовоспитание[Текст] / С.М. Ковалев. – М.: Мысль, 1996, 185 с.
11. Кондратьева, С.Б. Самоопределение личности как связующее звено между самопознанием и самореализацией [Текст] / С.Б. Кондратьева //Социогуманитарные науки: XXI век: сборник научных трудов. Выпуск I. – М.: Спутник+, 2009. С.83–86.
12. Конопкин, О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) [Текст] / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 5-13.
13. Леонтьев, А. Н. Деятельность и общение [Текст] / А. А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1979. – 116 с.
14. Леонова, Н.А. Младший школьник: опыт нравственного поведения [Текст] // Начальная школа. – 2015. – №5. – С.22. – 25.

- 15.**Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.1 [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.
- 16.**Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте[Текст] /А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 2009. – 217 с.
- 17.**Меньшикова Е А. Эмоциональное отношение к учебе младших школьников [Текст] //Начальная школа. – №2. – 2014. – С. 17-20.
- 18.**Мир детства. Младший школьник [Текст] / Под ред. В.В. Давыдова 3-е издание, доп. – М.: Педагогика, 2008.
- 19.**Ольшанникова, А. Е. Эмоции и воспитание [Текст] / А. Е. Ольшанникова. – М.: Знание, 1983. – 80 с.
- 20.**Осницкий, А.К. Психологические механизмы самостоятельности [Текст] / А.К. Осницкий. – М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. – 232 с.
- 21.**Рахматшаева, В.А. Психология взаимоотношений [Текст]: Кн. для учителя / В. А. Рахматшаева. – М.: Просвещение: Учеб. лит., 2006. – 268 с.
- 22.**Рациональное и эмоциональное в морали [Текст] / под ред. А.И. Титаренко, Е.Л. Дубко. – М.: Изд-во МГУ, 1998.
- 23.**Рыбакова, М. М. Конфликт и взаимодействие в конфликте/ М. М. Рыбакова. – М.: Просвещение, 2001. – 220 с.
- 24.**Сироткина, Е.Я. Формирование у младших школьников представлений о нравственном поведении [Текст] // Начальная школа. – 2016. – №8. – С.29-33.
- 25.**Ситаров, В.А.; Моралов, В.Г. Диагностика и развитие позиции ненасилия у педагога [Текст] / В.А. Ситаров, В.Г. Моралов. – М.: Академия, 1997.
- 26.**Столяренко, Л.Д. Основы психологии [Текст] / Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.
- 27.**Харламов, И.Ф. Педагогика [Текст]: Учеб. пособие. / И.Ф. Харламов – М.: Гардарики, 2018. – 519 с.
- 28.**Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Междунар. пед. академия, 2008. – 224 с.
- 29.**Якобсон, П.М. Эмоциональная жизнь. Психологический очерк. [Текст] / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1996.
- 30.**Бехтерев, В. М. Общие основы рефлексологии человека: Руководство к объективному изучению личности – М.; Л.: Гос. изд-во, 1928. С. 529-537 [Электронный ресурс] / В.М. Бехтерев – Режим доступа:

[http://elib.gnpbu.ru/text/behterev\\_obschie-osnovy-refleksologii\\_1928/](http://elib.gnpbu.ru/text/behterev_obschie-osnovy-refleksologii_1928/). – Дата обращения: 20.11.2019.

**31.** Гипенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – М.: АСТ, Астрель, 2008. [Электронный ресурс] / Ю.Б. Гипенрейтер. – Режим доступа: [http://www.litres.ru/pages/biblio\\_book/?art=130203](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=130203). – Дата обращения: 20.11.2019.

**32.** Федеральный Государственный образовательный стандарт начального общего образования, от «6» октября 2009 г. № 373 [Электронный ресурс].