

УДК 371.015.3

ОСОЗНАНИЕ И ПЕРЕЖИВАНИЕ НЕГАТИВНО ОКРАШЕННЫХ РОЛЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С.В. ОСТАПЧУК

(Полоцкий государственный университет)

Осознание и переживание социальных ролей являются важным элементом самосознания ребенка, они помогают его социальной адаптации и поэтому особое внимание взрослые должны уделять тем ролевым ожиданиям и требованиям, которые они предъявляют для растущего человека.

Изучено понятие роли, переживания и осознания ролей, Я-концепции. Рассмотрен вопрос о патологизирующих ролях, мотивах их появления и их влиянии на развитие личности в ведущих системах взаимодействия ребенка, а именно: «ребенок – родители», «ребенок – учитель», «ребенок – одноклассники». Приведены эмпирические данные исследования по осознанию и переживанию негативно окрашенных ролей в ведущих системах взаимодействия ребенка младшего школьного возраста.

Введение. Социальные роли определяют нормативные требования, применяемые к поведению людей в определенном ситуационном контексте. Другими словами, роли определяют: кто и что делает, когда и где. Освоение социальных ролей – это часть социализации личности. Главной линией онтогенетического развития психики выступает «социальное движение», «социальное взросление». Иными словами, развитие личности ребенка – это единый процесс социализации, когда он осваивает социальный опыт, и индивидуализации, когда он выражает собственную позицию, противопоставляет себя другим, проявляет самостоятельность путем установления более широких отношений с другими, «примеряет» новые социальные роли, выходя за пределы заданной деятельности.

Развитая личность использует ролевое поведение как инструмент адаптации к определенным социальным ситуациям, но в то же время не сливается с ролью. Можно сказать, что ролевое поведение является своеобразным сочетанием ролей и индивидуальности личности исполнителя.

Любая социальная роль не означает абсолютной одинаковости для всех поведенческих стереотипов при ее осуществлении. Она всегда оставляет для своего исполнителя возможность проявлять в ней свою индивидуальность. И благодаря этому безличные ролевые отношения становятся межличностными или, как их назвал В.Н. Мясищев, психологическими [1].

Личность – это носитель роли, но не совокупность ролей. Привычное исполнение какой-либо роли, несомненно, накладывает отпечаток на личность человека. И все-таки роль не вмещается в личность, является внешним для нее атрибутом. «Роль» – это характеристика поведения человека, его соответствия социально одобряемому образцу. Личность – понятие бесконечно более богатое, чем функциональная роль [2].

Когда же человек вынужден исполнять роль, представления о которой не соответствуют его представлениям о себе, его индивидуальности, может возникать внутриличностный конфликт. Если роль оказывается выше возможностей человека, это приводит, чаще всего, к появлению неуверенности в себе. Если человек считает роль недостойной для себя, он либо отказывается от данной роли, либо этот конфликт между ролью и «Я» устраняется из сферы сознания.

Нарушениями в ролевом развитии является неумение входить в роли разные по статусу и содержанию или же отождествление себя с какой-либо из своих ролей, часто негативных. Нарушения в ролевом развитии могут отрицательно сказаться на формировании личности, затруднить межличностное общение и внутрисемейные отношения.

Я.Л. Коломинский подчеркивает, что отношение человека к своему положению в группе включает в себя два основных компонента: переживание и осознание. Переживание и осознание теснейшим образом связаны между собой, но это разные психологические характеристики отношения к окружающему. Человек может что-либо осознавать, но эмоционально не реагировать. У человека могут быть, с другой стороны, переживания, истинных причин которых он не осознает [3].

Основная часть. Прошлые поколения отобрали и передали нынешнему образцы поведения в типичных социальных ситуациях – не «что», но, главное, «как» это надо делать. Образцы поведения усваиваются либо благодаря целенаправленному инструктированию, либо в результате случайного научения (дети копируют поведение других детей и взрослых). Обе эти формы могут проявляться одновременно.

Роли безличны: они зависят не от личности исполнителя, а лишь от исполняемой им «партии». Это влечет за собой некоторые неудобства: хочет человек или нет, он должен поступать на общих основаниях – в соответствии с правами и обязанностями, заданными позицией. Человек становится тем, за кого его принимают окружающие.

Жизнь представляет собой для детей непрерывный процесс личностных динамических переживаний, т.е. процесс внутренней реорганизации мыслей, чувств и установок. Переживание значимых событий рассматривается как процесс, направленный на осмысление жизненного опыта, который определяет развитие отношений человека к миру и к самому себе.

Л.С. Выготский считал, что переживания у детей есть такая «единица», в которой в неразрывном единстве представлены, с одной стороны, среда, т.е. то, что переживается ребенком, а с другой – субъект, т.е. то, что вносит в это переживание сам ребенок, и что в свою очередь определяется уже достигнутым им ранее уровнем психического развития [4].

Переживание представляет собой как бы узел, в который завязаны многообразные влияния различных внешних и внутренних обстоятельств. Л.И. Божович утверждает, что взгляд Л.С. Выготского на характер переживания, в конечном счете, определяется тем, как ребенок понимает воздействующие на него обстоятельства, т.е. уровнем развития его обобщений [5]. Известно, что при одном и том же понимании дети часто по-разному относятся к одному и тому же факту действительности, по-разному его переживают и по-разному на него реагируют.

Каждый ребенок обладает видением собственного «Я». Мир, являющийся реальностью для ребенка и его «Я», – вот что составляет основу его функционирования как личности в его повседневных переживаниях.

В результате развития самосознания у ребенка складывается Я-концепция, которая является совокупностью всех его представлений о различных сторонах своей личности и организма. Под Я-концепцией понимается динамическая система эмоционально окрашенных представлений (образов, схем, теорий) человека о себе, ответственная за осмысление и организацию опыта, переживаний, мыслей и действий (Бернс, 1986). Однажды возникнув, она очень избирательно принимает в данную концептуальную категорию новые переживания или новую информацию. Поэтому ей приписывают тенденцию к самоподкреплению. По теории когнитивной консистентности (W. Glass, 1968) личность ищет такие формы поведения, которые отвечают уже сформировавшемуся образу «Я». Эмпирические данные указывают на существование различных защитных механизмов против противоречий образу «Я». Н. Bachmann, С. Second (1968) показали, что человек стремится к таким социальным ролям, которые позволили бы ему реализовать поведение, отвечающее образу «Я» [6].

В младшем школьном возрасте самопонимание заметно сдвигается с описания себя с помощью внешних характеристик на описание себя посредством внутренних характеристик, к тому же они гораздо чаще дают себе описание, используя социальные характеристики и социальное сравнение. Они также включают в описание себя субъективные внутренние характеристики. В исследовании учащихся вторых классов, проведенных F. Aboud, S. Skerry, было выявлено, что они гораздо чаще дают себе психологические характеристики (например, свои предпочтения, личностные черты), чем дошкольники. В этом возрасте социальные аспекты «Я» также возрастают [7]. По результатам исследования удалось установить, что насыщенность образа «Я» к концу младшего школьного возраста увеличивается, и существуют значительные качественные различия представлений о себе первоклассников и пятиклассников. Вероятно, этому способствует развитие когнитивных процессов, а также социокультурные различия [8].

Ребенок может стать личностью и развить собственное «Я» только во взаимодействии с другими людьми, прежде всего в семье.

Структура семейных ролей предписывает членам семьи, что, как, когда и в какой последовательности они должны делать, вступая в отношения друг с другом. Повторяющиеся взаимодействия устанавливают определенные стандарты. В нормальных семьях структура семейных ролей целостная, динамичная и носит альтернативный характер.

Процесс принятия решений в условиях любой малой группы, в том числе семьи, осуществляется через групповые механизмы, и прежде всего через формирование и распределение ролей. Речь идет о тех ролях, которые спонтанно возникают в семье при поиске ею решения самых различных проблем [9].

Важное значение для изучения семейных ролей имеет дифференциация конвенциональных и межличностных ролей. Как конвенциональные, так и межличностные роли в семье складываются под влиянием широкого круга обстоятельств: право, обычай, моральные установки, а для межличностных ролей еще и особенности личности членов семьи, условия, в которых семья живет.

Э.Г. Эйдемиллер полагает, что какие бы факторы ни участвовали в возникновении какой-либо роли или всей системы ролей в данной семье, необходимо, чтобы они соответствовали определенным требованиям. Во-первых, они должны создавать целостную систему. Если требования к представителю определенной роли противоречивы либо сами роли противоречивы, возникают серьезные трудности при их выполнении. Очевидно, что перегрузка, возникающая в случае выполнения противоречивых ролей, нарушает жизнедеятельность семьи и ее членов, а также отрицательно влияет на психическое здоровье

(Л.А. Гордон, Э.В. Клопов, 1972). Во-вторых, совокупность ролей, которые выполняет ребенок в семье, должна обеспечивать удовлетворение его потребностей в уважении, признании, симпатии. Детям для нормального развития нужно безусловное принятие самого себя и принятие себя другими, право выбора, возможность развития ответственности за самого себя и дозволенности быть самим собой. Динамика внутреннего роста происходит в свете этих переживаний, которые и составляют часть самовосприятия ребенка [10]. В-третьих, выполняемые ребенком роли должны соответствовать его возможностям. Когда требования при выполнении роли непосильны, в результате может возникнуть нервно-психическое напряжение, тревога (как следствие неуверенности в своей способности справиться с ролью). Пример этого – «ребенок, исполняющий роль родителя». В силу отсутствия родителей или их личностных нарушений родительские обязанности приходится брать на себя старшему из детей (А. Skynner, 1976). В сочетании с определенными характерологическими особенностями (например, повышенное чувство ответственности) выполнения этой роли может оказать травматизирующее влияние. Невротическая дезинтеграция «Я» переживается вначале как невозможность соответствовать требованиям и ожиданиям родителей и оставаться в то же время самим собой, в дальнейшем – как несоответствие нормам общения, принятым среди сверстников. Неразрешимый характер этого внутреннего противоречия как источник постоянной аффективной напряженности и беспокойства декомпенсирует и так невысокие защитные силы организма, его активность и жизненный тонус. В этих условиях нарастает аффективная непереносимость сложных жизненных ситуаций, обусловленная психотравмирующим жизненным опытом, беспокойством и страхом изменения «Я» и проявляющаяся тревожно-мнительным, эмоционально-нетерпеливым и защитно-эгоцентрическим стереотипом личностного реагирования. В-четвертых, система семейных ролей, которые выполняет ребенок, должна быть такой, чтобы обеспечить удовлетворение не только его потребностей, но и потребностей других членов семьи.

Нарушение вышеуказанных требований часто приводит к возникновению патологизирующих ролей [9]. Патологизирующие роли в семье – это межличностные роли, которые в силу своей структуры и содержания оказывают психотравмирующее воздействие на членов семьи. Значительную работу по выявлению таких ролей проделал Рихтер (Н.-Е. Richter, 1970). Указывается, что роль семейного «козла отпущения» возникает прежде всего потому, что вся семья, испытывающая конфликтные, фрустрирующие переживания, нуждается в «громоотводе» для разрядки своих эмоций (Е. Vogel, N. Bell, 1960).

К настоящему времени различными авторами выявлено и описано немало патологизирующих ролей. В то же время отсутствует обобщение и классификация описанных ролей. Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис предприняли попытку создания такой классификации. В основу ее положены два критерия: сфера жизнедеятельности семьи, нарушение которой связано с возникновением патологизирующих ролей, и мотив их возникновения [9].

Мотивы возникновения патологизирующих ролей такого типа могут быть различными: от психологических проблем, влияния механизмов проекции, до психологического сопротивления членов семьи принятию патологизирующей роли [9].

В нашем исследовании по изучению ролевой структуры личности детей младшего школьного возраста приняли участие 527 учащихся школ города Полоцка (1 – 4 класс). Нами была предпринята попытка проанализировать вопрос о том, что представляет собой ролевая структура младшего школьника, как происходит ее становление. В ролевой структуре младшего школьника можно выделить разного рода роли. Нам было интересно рассмотреть межличностные роли, которые целиком зависимы от индивидуальных особенностей школьников. Ролевая структура личности младшего школьника формируется во всех сферах его жизнедеятельности: дома, во взаимодействиях с учителем, в реальной малой группе (классе). Следовательно, все институты социализации вносят свой вклад в наработку социальных ролей. Генезис социальных ролей ребенка объективно детерминируется рядом факторов: возрастом, полом, мерой включения в ту или иную социальную среду, ведущей деятельностью.

Наряду с другими целями и задачами исследования нами было проанализировано негативно окрашенные роли, субъективно воспринимаемые детьми. Мы обнаружили, что в среднем у 31 % мальчиков младшего школьного возраста присутствуют такого рода роли, у девочек этот процент гораздо ниже – 17 %.

В структуре взаимодействия «ребенок – родители» встречаются негативно окрашенные роли, но надо отметить, что их общее количество намного меньше, чем в структурах взаимодействия «ребенок – учитель» и «ребенок – сверстники». Из наиболее часто упоминаемых негативно окрашенных ролей следует назвать следующие роли, общие как для мальчиков, так и для девочек: «лентяй/ка», «воображала», «притворяшка», «хитрец», «растеряха», «шалун», «капризуля», «ябеда», «врунишка», «драчун», «непоседа», «жадина». Эпизодически встречаются такие роли, как «дурак», «осел/козел», «плохой», «глупый», «кривляка», «холтома», «вредная», «хулиганка», «непослушный ребенок», а также такие роли, названия которых являются творчеством самих детей: «неумеха XX века», «неумейка», «теряшкин», «психулентка».

В исследовании были выявлены дети, у которых существуют затруднения с определением своей позиции дома. Они определяют свою роль дома как «никто», «не знаю кто». Интересно заметить, что две девочки исполняют дома роли «маленького сыночка» для папы.

Вероятно, что подобного рода роли вызываются отрицательными переживаниями семейной микросреды, чувством отверженности или невключенности в семью.

Интересно отметить, что на протяжении младшего школьного возраста негативно окрашенные роли претерпевают некоторую динамику. К примеру, роли «лентяя» и «шалуна». Среди наиболее часто встречающихся ролей они не были представлены как у мальчиков, так и у девочек в первом и втором классе, а вот, начиная с третьего класса, роль «лентяй/ка» появляется сразу на шестом ранговом месте у мальчиков и девочек и удерживает свои позиции и в четвертом классе. Роль «шалуна» появляется также в третьем классе и занимает 8 – 11 ранги. Вероятно, появление этих ролей связано с учебной деятельностью ребенка. Известно, что к концу младшего школьного возраста, но часто и раньше, мотивационная функция внутренней позиции школьника как бы исчерпывается, она теряет свою побудительную силу. Другими словами, выполнение обязанностей школьника теряет свою непосредственную привлекательность и становится скучной и подчас неприятной обязанностью [11].

Объясняя этот феномен, Л.И. Божович отмечает, что первоначально ребенок выполняет свои школьные обязанности подобно тому, как ранее выполнял правила роли, взятой на себя в игре. Желание быть на уровне тех требований, которые к нему предъявляет позиция школьника, является непосредственно более сильным, чем все остальные. Эта «детская произвольность» исчезает тогда, когда ребенок привыкает к позиции школьника, и переживания, связанные с ней, теряют свой непосредственный позитивный эмоциональный заряд [5, 11].

В школе возникает новая структура отношения со взрослыми, она дифференцируется. Система «ребенок – учитель» начинает определять отношения ребенка к родителям и отношение ребенка к детям [12].

Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, И.С. Славина показали это экспериментально. Хорошее поведение и хорошие отметки – это то, что конструирует отношения ребенка со взрослыми и сверстниками. Система «ребенок – учитель» становится центром жизни ребенка, от нее зависит совокупность всех благоприятных для жизни условий. Эта система пронизывает всю жизнь ребенка. Если в школе хорошо, значит, и дома, и со сверстниками хорошо. Учитель оказывается более значимым взрослым для детей в связи с тем, что он, ежедневно используя отметки, регулирует взаимоотношения ребенка с родителями, формирует их отношение к нему и его отношение к себе «как к другому» [13].

Анализируя негативно окрашенные роли, осознаваемые детьми, в данной системе взаимодействия мы обнаружили, что одной из самых часто встречающихся патологизирующих ролей как для мальчиков, так и для девочек является роль «двоечника/двоечницы», хотя реально неуспевающих детей в нашем исследовании не было. Последние работы показали, что даже первоклассники прекрасно осведомлены, кого учитель считает «отличником», а кого «двоечником». В первом классе это осознание не влияет напрямую на мнение учащегося о себе, но в пятом классе это влияние существует. Многие девочки «смягчают» эту роль и говорят о себе как о «глупой отличнице», «полутличнице», «неумной», «холтоме», «плохой ученице».

Вызывает тревогу тот факт, что мальчики воспринимают такие роли, как «плохой», «идиот», «псих», «немного туповат в русском языке», «обалдуй», «тупой» и др., во взаимодействии с учителем. На основе отрицательных аффективных переживаний ученик начинает неадекватно воспринимать отношение учителя к себе, что приводит к нарушению учебно-воспитательного процесса и в результате к неуспеваемости [11]. Ребенок никогда не добьется успеха, если с него не снимут навешанный ранее ярлык [14].

В школьной практике учитель слишком часто как бы стоит над ребенком, не снисходя до эмоционального контакта, ему не хватает доброжелательности и личной заинтересованности, учитель не похож в глазах ребенка на человека, с которым можно себя идентифицировать [14].

Во многих классных коллективах социальные роли возникают рано и сохраняются на протяжении года. Часто межличностные ожидания становятся такими жесткими, что учащиеся не в состоянии найти социальную поддержку, если они хотят изменить свое поведение [15].

С первых дней пребывания в школе ребенок включается в процесс межличностных взаимодействий с одноклассниками и учителем. На когнитивное и эмоциональное развитие детей большое влияние оказывают характеристики и интенсивность различного рода социальных отношений, в первую очередь отношений со сверстниками. Лишь в результате реализации таких связей появляется социальная компетентность, осознание возможностей социального роста [16].

Положение ребенка в системе личных взаимоотношений не только зависит от целого ряда факторов, но и само является существенной предпосылкой формирования личности [3]. Психологические ис-

следования показывают, что школьник аффективно переживает свое положение в группе сверстников. Неудовлетворенность в общении с одноклассниками сказывается на поведении ребенка и оказывает влияние на успеваемость.

Осознание своих взаимоотношений с одноклассниками принципиально отличается от осознания ребенком своего положения в других системах отношений. Положение в учении и положение в системе отношений «ответственной значимости» непосредственно «открыты», они характеризуются определенными объективными показателями. Положение же в системе личных взаимоотношений, которые нигде формально не фиксируются и в большей мере складываются стихийно, не дается самому ребенку во внешних критериях. Более того, перед учеником задача такого осознания в открытой форме ставится очень редко, либо при каких-то осложнениях, либо при нарушениях в отношениях с товарищами.

Нередко ребенок срывается с ролью, она становится частью его личности, частью его «Я». Я.Л. Коломинский утверждает, что в любой более или менее стабильной группе (в том числе и школьном классе) почти всегда воспроизводятся стереотипные роли. Те, кому даются эти роли, пребывают в них довольно долго, иногда до тех пор, пока существует группа. Часто роль противоречит реальным потребностям ребенка, но окружающие ждут и требуют от него поведения, соответствующего роли [3].

Под местом школьника в классе, положением в коллективе чаще всего понимают его положение сильного, среднего или слабого ученика. Социальный статус ребенка является важным индикатором его социальной компетентности [17, 18].

Низкий внутригрупповой статус создает достаточно серьезные проблемы для социальной адаптации ребенка и формирования социально желательных качеств. Ребенок, лишенный общения со сверстниками или испытывающий коммуникативную депривацию, растет замкнутым. Переживания по поводу своего статуса влияют на эмоционально-мотивационные качества личности школьника. При сниженной идентификации себя с группой школьник может сформировать свою специфическую систему ценностей, терминальные ценности при этом могут не совпадать с групповыми, а инструментальные будут ориентированы на индивидуальное решение проблем.

Во взаимодействии с друзьями одна из самых распространенных ролей – «дурак/дура». Встречаются такие роли, как «козел», «курица», «крыса», «слабак», «дебил», «враг», «недружливый», «сосиска», «хитрец», «воображала», «драчун», «глупый», «болтушка», «ябеда», «трусика», и другие.

Социальная ситуация развития, возникшая при затяжном и остром конфликте школьника с учителем, родителями, а иногда и с одноклассниками, как правило, для него предельно субъективно значима и поэтому почти всегда несет в себе большой заряд по преимуществу отрицательных эмоций. Сужая социальное пространство деятельности, обедняя спектр отношений школьника и одновременно ограничивая его поведенческие возможности, она часто провоцирует кризис в развитии его личности [1].

Заключение. Благодаря ролям мы можем организовывать огромное разнообразие человеческого поведения в значимые группы. Кроме того, роли позволяют нам отвлечься от некоторых личностных различий. Таким образом, с помощью ролей мы структурируем наш социальный мир.

Социальная роль выступает как единица передачи социально-типического опыта, обеспечивающая адаптивное поведение личности (А.Г. Асмолов, 1990).

Каждая роль требует от человека определенного поведения. Это поведение может соответствовать или не соответствовать ожидаемому. Роль не может быть сформирована, если нет ожидания. Дело в том, что нельзя играть роль, если не знаешь, как ее исполнять, какую позицию принять в жизни. Ролевые ожидания основываются на ценностях, которые широко разделяют члены общества. Посредством обучения в социальном окружении (социализации) правила поведения передаются от одного поколения другому. Индивиды научаются удерживать ожидания по отношению к себе и другим благодаря позициям, которые они занимают в организованном социальном окружении, или социальной структуре (семья, школа и т.д.).

Осознание собственного «Я» приносит потребность в позитивной оценке со стороны других. Детям для нормального развития нужно безусловное принятие самого себя и принятие себя другими, право выбора, возможность развития ответственности за самого себя и дозволенности быть самим собой. Динамика внутреннего роста происходит в свете этих переживаний, которые и составляют часть самовосприятия ребенка.

Младший школьный возраст является благоприятным периодом для развития самоуважения, позитивного «Я» образа и самооценки. Дети сравнивают свое реальное «Я» и идеальное «Я» и судят себя по тому, насколько хорошо они подходят к социальным стандартам и ожиданиям, принятым в свою Я-концепцию, и насколько хорошо они справляются с этим. Мнение детей о себе имеет большое значение для развития их личности.

Позитивная Я-концепция оказывает непосредственное влияние на успешность обучения ребенка в школе. С другой стороны, сам учебный процесс воздействует на школьника, играя тем самым заметную роль в формировании личности в целом и самооценки в частности.

Среди малых контактных групп, членом которых является школьник, обычно наибольшее влияние на его развитие оказывает школьный класс. В данный период жизни учебная деятельность является для ребенка ведущей, контакты с классом имеют регулярный и продолжительный характер, успешность обучения в школе обычно рассматривается как главный критерий его интеллектуального уровня, социализации и общего развития.

Таким образом, осознание и переживание социальных ролей являются важным элементом самосознания ребенка, они помогают его социальной адаптации и поэтому особое внимание взрослые должны уделять тем ролевым ожиданиям и требованиям, которые они предъявляют для растущего человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалев, А.А. Психология общения // Избр. психол. тр. / А.А. Бодалев. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 320 с.
2. Петровский, А.В. Психология о каждом из нас / А.В. Петровский. – М.: Изд-во Рос. откр. ун-та, 1992. – 332 с.
3. Коломинский, Я.Л. Социальная психология школьного класса: науч.-метод. пособие для педагогов и психологов / Я.Л. Коломинский. – Минск: ООО «ФУАинформ», 2003. – 312 с.
4. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 224 с.
5. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
6. Дилова, М. Самооценка и компетентность личности / М. Дилова // Актуальные вопросы психологии личности: сб. науч. тр. сов. и болг. психол. – М.: Ин-т психологии АН СССР, 1988. – С. 118 – 133.
7. Santrock, J.W. Development, relationships, and legal/clinical considerations in father custody families / J.W. Santrock, R.A. Warshak // The father's role: Applied perspectives / M.E. Lamb (eds.). – New York: Wiley, 1986.
8. Казанович, О.Ф. Теоретические и прикладные проблемы исследования когнитивной составляющей самосознания младших школьников / О.Ф. Казанович // Развитие психологии личности и педагогических проблем социальной психологии: материалы республ. науч.-практ. конф. – Минск, 1988. – С. 147 – 149.
9. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 1999. – 656 с.
10. Лэндрет, Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений / Г.Л. Лэндрет; пер. с англ.; предисл. А.Я. Варга. – М.: Междунар. пед. акад., 1994. – 368 с.
11. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина [и др.]; под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 376 с.
12. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 360 с.
13. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 2000. – 351 с.
14. Глассер, У. Школы без неудачников / У. Глассер; пер. с англ.; общ. ред. и предисл. В.Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1991. – 184 с.
15. Coie, J.D. A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups / J.D. Coie, J.V. Kupersmidt // Child Development. – 1983. – № 54. – P. 1400 – 1416.
16. Falbo, T. The academic, personality, and physical outcomes of only children in China / T. Falbo, D.L. Poston // Child Development. – 1993. – № 64. – P. 18 – 35.
17. Коломинский, Я.Л. Психология детского коллектива: система личных взаимодействий / Я.Л. Коломинский. – Минск: Народная асвета, 1984. – 239 с.
18. Коломинский, Я.Л. Социально-психологические закономерности социализации личности в онтогенезе / Я.Л. Коломинский // Праблемы сацыялізацыі дзяцей і падлеткаў у пазашкольным асяроддзі: матэрыялы міжнар. канф. – Минск, 1994. – С. 62 – 66.

Поступила 28.09.2007