

УДК 371.015.3

**ФОРМИРОВАНИЕ РОЛЕВОЙ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА
В СИСТЕМЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «РЕБЕНОК - ОДНОКЛАССНИКИ»****С.В. ОСТАПЧУК***(Полоцкий государственный университет)*

Изучено влияние сверстников на формирование ролевой структуры личности младшего школьника. Определены сферы влияния сверстников. Рассмотрен вопрос о межличностных отношениях в школьном классе и статусных поведенческих профилях. Приведены эмпирические данные исследования по формированию ролевой структуры личности младшего школьника в системе взаимодействия «ребенок - одноклассники».

Роли группе сверстников в научной литературе не уделялось должного внимания. Вопрос о социализирующей функции группы сверстников был серьезно поставлен только в начале 60-х годов XX века, да и то лишь в контексте подростковой и юношеской субкультуры.

Многие исследователи (W. Warner & F. Lunt, 1941; G. Rosen, 1955; V. Cary, 1974) подчеркивали большее влияние группы сверстников на поведение ребенка, чем то, влияние, которое оказывает семья. Но нужно сказать, что не все дети строго придерживаются групповых стандартов и не все группы оказывают на ребенка негативное влияние.

Почему одни выбирают те группы сверстников, которые поддерживают ценности взрослых, в то время как другие попадают в группы, находящиеся в стадии войны со взрослым миром? Вероятно, этот выбор зависит от образа «Я».

Благодаря взаимодействию с ровесниками и взрослыми, дети понимают свой статус, насколько они желанны, ценны. Посредством принимающего или отвергающего поведения других дети постоянно получают ответы на вопросы «кто я?», «какой я человек?», «меня ценят?». Многие авторы убеждены, что Я-концепция возникает из социального взаимодействия с другими, и она в свою очередь влияет на поведение, регулируя его.

В соответствии с этой психологической традицией, если уважают мнение детей, принимают их такими, какие они есть, они приобретут такие качества, как самоуважение и само принятие. Но если значимые другие в их жизни отвергают их, принижают их Я, скорее всего, у детей возникнет негативная Я-концепция.

Дети не просто открывают себя в действиях других, более того, их Я формируется действиями других, что становится частью индивида как результат его идентификации с этими другими.

По мере того как дети становятся старше, у них формируется все более точные и полные представления о своих физических, интеллектуальных и личностных качествах и качествах других людей. Они приписывают себе все больше отличительных особенностей, что ведет к усложнению их Я-образов и образов других людей. Проясняющаяся Я-концепция снабжает детей «фильтром», сквозь который они оценивают свое социальное поведение и социальное поведение других (S. Harter, 1982).

Многие специалисты считают, что дети младшего школьного возраста и подростки находятся в стрессовых условиях, так как на них обрушиваются конфликтующие между собой стандарты взрослых и сверстников. Другие же убеждены, что этот конфликт не является экстремальным и, более того, довольно часто существует значительное сходство в ценностях ровесников и взрослых [1,2].

Ровесники и взрослые имеют каждый свое поле деятельности. Ровесники оказывают большее влияние на выбор друга, межличностное поведение, выбор вида развлечений, вопросы следования моды [3], в общении со сверстником возникают условия для саморазвития ребенка [4]. В то время как родители более влиятельны в выборе будущей профессии, успеваемости и ожиданий, направленных на будущее [3]. Кроме того, дети заняты разными видами активности с родителями и сверстниками - с родителями они занимаются вопросами учебы и трудовой деятельностью по дому, со сверстниками они развлекаются и интенсивно общаются [5]. И, наконец, в своем большинстве поведение ребенка является результатом влияния как родителей, так и ровесников [6].

Некоторые авторы усматривают специфическую роль общения ребенка со сверстниками в преодолении замкнутости своего социального мира, состоящего из родных и близких, и в преодолении нередко слишком большой зависимости от семьи (А. Кемпински, 1976; С.Л. Рубинштейн, 1976).

Поступив в школу, ребенок включается в процесс межличностных взаимодействий с одноклассниками и учителем. На протяжении младшего школьного возраста это взаимодействие имеет определенную динамику и закономерности развития.

Существует много видов отношений со сверстниками: дружба, взаимодействия с одноклассниками и с теми, кто живет рядом, спортивная команда и др. Дети могут быть одновременно вовлечены в несколько видов отношений со сверстниками, которые образуют мир детей в отличие от мира взрослых. Это менее оформленный организационно, но не менее значимый процесс усвоения социального опыта - складывающиеся в школе межличностные отношения. Это так называемая «скрытая прогрессивная социализация» (Р. Бернс), благодаря которой развивается эмоциональная и социальная жизнь ребенка, формируется его представление о себе и о том, что думают о нем другие,

Младший школьный возраст характеризуется относительным преобладанием процесса адаптации над процессом индивидуализации [7]. Социальная позиция младшего школьника требует от него умения строить взаимоотношения со сверстниками на иных основаниях, чем в дошкольном возрасте. Цели взаимодействия в основном задаются извне и лишь отчасти генерируются участниками совместной деятельности. Взаимодействия строятся на основе предписанных правил. Младшие школьники сотрудничают друг с другом прежде всего как представители определенной социальной общности - «учащиеся». Поэтому структура совместной деятельности изначально определяется задачами обучения.

Совместная деятельность со сверстниками выступает условием формирования нормативного поведения младшего школьника. В силу того, что основные роли и функции учащихся распространены, и каждый знает, что он должен делать, исходя из ролевых предписаний, неформальное общение развивается вне урока. В учебной деятельности межличностные контакты учащихся опосредованы влиянием учителя; непосредственное взаимодействие школьников на уроке представлено минимально. Преобладающими являются коактивные формы деятельности («рядом, но не вместе»), Взаимооценки учащихся опосредованы оценками учителей, в поле зрения которых оказывается преимущественно ролевое поведение школьников. В основании самооценок школьников в классе преобладают «отношения дела» - успеваемость и дисциплина (А.В. Петровский, 1978).

Младший школьник строит свои отношения со своим окружением, находясь в новой для него роли. Требования, которым он должен подчиняться, распространяются на все сферы его отношений жизни в школе и вне ее и прежде всего на взаимоотношения с учителями, родителями и сверстниками. Поэтому межличностные взаимоотношения младших школьников в классе первоначально развиваются как функционально-ролевые отношения между учащимися. Ведущими основаниями оценок друг друга, соответственно, являются характеристики роли, а не личности ученика («послушный ученик», «невнимательный, неаккуратный ученик» и т.д.).

Только к 3 - 4-м классам, в связи с накоплением личного опыта взаимоотношений, среди осознаваемых ориентиров самооценок нарастают ссылки на внеролевые, личностные основания: доброту, умение быть хорошим товарищем, честность и т.д. При этом складывающиеся неформальные групповые нормы межличностных отношений могут отличаться от требуемых, официальных норм поведения ученика в коллективе класса.

Сплоченность в младших классах первоначально возникает на уровне единства мнений относительно роли ученика и осознания норм взаимоотношений с учителем. Адаптация младших школьников осуществляется на двух уровнях:

- 1) приспособления к содержанию роли ученика и нормам, регулирующим его ролевое поведение;
- 2) выработки норм, действующих во внеролевых межличностных отношениях [8].

Групповые нормы, регулирующие поведение большинства в классе, еще не сложились. В младших классах, где уровень взаимоотношений уже может быть достаточно высоким, можно проследить становление референтных предпочтений. Референтными оказываются те, кто, как правило, хорошо учатся, но при этом отличаются эмоциональной стабильностью и доброжелательностью. Эти качества в сочетании с более зрелыми, чем у сверстников, оценками межличностных ситуаций обеспечивают им уважение в классе.

Младший школьник - это человек, активно овладевающий навыками общения. В этот период происходит интенсивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей является одной из важных задач развития на этом возрастном этапе (М. Раттер, 1987). Однако некоторые исследователи сходятся в том, что у младших школьников преобладает эмоциональное отношение к товарищам. Основными мотивами межличностного выбора оказываются игровые, а также мотивы чисто внешнего плана, межличностным отношениям не достает обобщенности и устойчивости [9].

Причины, по которым влияние сверстников является таким стабильным, лежат в ожиданиях среди сверстников по отношению друг к другу. Кроме того, ученики имеют свои собственные интернализированные структуры ожиданий, которые регулируют их поведение в группе. Двойная сила социальной структуры и индивидуальный психологический характер каждого во многом способствует стабильности социальной структуры в классе [10].

Какие функции выполняет социальная иерархия в группе? Во-первых, она уменьшает агрессию среди детей. Например, высокостатусному ребенку разрешается применять угрожающий жест по отношению к члену группы с более низким статусом, с тем чтобы присмирить его. Фактически, в группах с хорошо установленной иерархией агрессия встречается редко. Во-вторых, групповая иерархия помогает распределить задачи, стоящие перед группой, причем черновая работа предоставляется детям с низким статусом, а вопросы руководства остаются за высокостатусными детьми. И, в-третьих, высокостатусные дети распределяют ресурсы в группе, особенно если они ограничены. Несомненно, групповая иерархия играет важную роль в регулировании взаимодействия, но часто оказывается, что получают пользу только те, кто находится на вершине пирамиды.

В настоящее время в психолого-педагогической литературе мы находим доказательства того, что положение ребенка в группе сверстников тесно взаимосвязано со многими личностными и деятельными факторами (Л.В. Артемова, Н.А. Березовин, Я.Л. Коломинский, В.С. Мухина, Д. Мэй, Ю.А. Орн, А.А. Рояк, Е.Ф. Рыбалко, Р.Ф. Савиных, Т.Н. Счастливая, А.Т. Тарасоне и др.).

Наиболее общей социально-психологической закономерностью взаимоотношений сверстников является образование малой контактной группы, которая представляет собой универсальную систему непосредственного межличностного общения (А.Н. Леонтьев, 1975),

В исследованиях М.Л. Гомелаури, Я.Л. Колом и некого, Т.Е. Конни ковой, В.Б. Ольшанского и других показано, что социальные ожидания малых групп являются факторами принятия социальных ролей.

Впервые четкая дифференциация взаимоотношений между детьми на подсистемы происходит в школьном классе в связи с обязательной социально значимой деятельностью - обучением [11].

Я.Л. Коломинский различает отношения и непосредственное общение, где под психологическим отношением понимается особая внутренняя реальность, которая представляет собой открытие в мыслях и переживаниях субъекта других людей, а под общением - процессы, словесные и несловесные взаимодействия, в которых проявляются, закрепляются и развиваются межличностные отношения [11].

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 [12, 13], статус тесно связан с внутренними характеристиками личности младшего школьника, в качестве основной из них выступают мотивы и установки личности, ее самооценка [14].

Статус, как и все другие социометрические показатели, характеризует не столько актуальное, наблюдаемое общение, сколько желаемое [15].

Дети разных социальных статусов различаются по своим целям, стратегиям и формам поведения в социальном взаимодействии со сверстниками [16]. Недавние изучения выделили различные виды поведения, связанную с разным социальным статусом в группе ровесников. Были сравнены дети 4 различных социальных статусов: «звезды», «принятые», «отверженные» и «изолированные». Мальчики-«звезды» характеризуются просоциальным поведением, они редко агрессивны и помогают устанавливать правила и нормы в группе. «Отверженные» мальчики не располагают к себе, агрессивны и активны, в то время как «изолированные» мальчики менее агрессивны, молчаливы и более интровертированы. Довольно часто непопулярные дети имеют многочисленные когнитивные и поведенческие проблемы, комбинация которых и приводит их к такому положению среди сверстников. Непопулярность среди сверстников может привести не только к кратковременным, но и долгосрочным проблемам. Непопулярные дети чувствуют себя одинокими и социально неудовлетворенными. К сильному чувству социальной изоляции и отчужденности приводит не просто отсутствие друзей в классе, а положение активно невоспринимаемого. Тем не менее, если у ребенка есть хотя бы один друг, это улучшает его положение. Такой ребенок чувствует себя не таким одиноким (J.A. Sanderson, M. Siegal, 1992).

Так, дети, получившие наибольшее число выборов от одноклассников, характеризуются рядом общих положительных характеристик: они обладают ровным характером, имеют хорошие способности, отличаются инициативностью и богатой фантазией; большинство из них хорошо учатся (И.В. Дубровина, 1995). Они дружелюбны, готовы помочь, общительны, заботятся о других, приветливы. У них хорошее чувство юмора, они умны, спортивны. Обычно они подчиняются правилам в школе и вне школы. И, как следствие, у них хорошие отношения не только с ровесниками, но также с учителями и другими взрослыми (J.D. Cole, J.B. Kupersmidt, 1983; J.M. Gottman, J. Gonso, & B. Rasmussen, 1975; M. Rutter, 1977). Популярны дети научились социально одобряемому поведению и часто более хорошо умеют приспосабливаться, чем их непопулярные сверстники (Т. К. Кроу, С. Каминский, Д.М. Поделл, 1997). Если иметь в виду только личностные качества, то популярности в группе вредит как излишняя агрессивность, так и излишняя застенчивость (Г. Крайг, 2000).

Кроме того, популярные дети обычно физически более привлекательны, чем их одноклассники (И.В. Дубровина, 1995; Т.В. Сенько, 1991; W.W. Hartup, 1983; R. Lerner & J. Lerner, 1977). В некоторых группах была обнаружена сильная корреляция между физической привлекательностью и популярностью

(O. Cavior & P. Dokcski, 1973), но в большинстве групп эта корреляция была выражена слабее (от 0,3 до 0,5). Когда дети знают друг друга, физическая привлекательность соотносится сильнее с популярностью девочек, чем мальчиков (M. Vaughn & A. Langlois, 1983).

Другие данные утверждают, что физически привлекательные дети популярны не потому, что они красивы, а потому, что их поведение более приемлемо, т.е. более привлекательные дети младшего школьного возраста взаимодействуют более позитивно с учителями и лучше учатся [3].

Принятие сверстниками может увеличить самоуважение учащихся и облегчить развитие их потенциала. Статистическая связь между симпатией и использованием интеллектуального потенциала является корреляционной, но ее причинное происхождение неясно [10].

Группа школьников, имеющая неблагополучное положение в системе личностных отношений в классе, также обладают некоторыми сходными характеристиками: такие дети имеют трудности в общении со сверстниками, неуживчивы, что может проявляться как в драчливости, вспыльчивости, капризности, грубости, так и замкнутости; нередко их отличает язедничество, зазнайство, жадность. Многие из этих детей неаккуратны и неряшливы. Отвергаемые дети часто бывают агрессивны. Они также демонстрируют деструктивность и безынициативность в школе. Они плохо учатся и у них неприятные личностные черты.

За 5 лет изучения J.D. Coie, K.A. Dodge (1983) нашли среднюю стабильность для «звезд» и «пренебрегаемых» детей. В то время как популярные дети могли терять свой высокий социальный статус и «пренебрегаемые» дети становились более социально принятыми, те, кого однажды изолировали, имели большой шанс остаться изолированными на длительное время. Отчасти эта стабильность связана с «предубежденной репутацией», которая означает, что дети интерпретируют поведение своих сверстников на основе их прошлого поведения и чувств по отношению к ним (S. Hymel, E. Wagner & L. Butler, 1990). Исследования, проведенные с учениками начальных классов, указывают, что коэффициент стабильности социометрических показателей находится в пределах от 60 до 86 % [15]. Дети, которых одноклассники оценивали как самых лучших в первом и во втором классах, продолжали иметь такие оценки своих одноклассников и в выпускном классе.

Каковы же долговременные последствия непринятия ребенка сверстниками? В исследовании было обнаружено, что дети с низким социальным статусом чаще бросали школу и имели асоциальное поведение (J.C. Parker & S.R. Asher, 1992).

Характерные для младших школьников критерии оценки одноклассников отражают особенности восприятия и понимания ими другого человека, что связано с общими закономерностями развития познавательной сферы в этом возрасте: слабая способность выделять главное в предмете, ситуативная эмоциональность, опора на конкретные факты, трудности установления причинно-следственных отношений и т.д. (И.В. Дубровина, 1995).

Но как школьники выбирают сверстников для сравнения? V. Meisel и J. Blumberg (1990) провели изучение выбора детьми сверстников для сравнения. Оказалось, что дети младшего школьного возраста, как правило, выбирают сверстников своего пола, а также популярных детей, но не обязательно своих друзей. Учащиеся будут относиться более дружелюбно к тем своим сверстникам, которые усиливают их, потребность в высоком статусе и безопасности и, напротив, будут недружелюбны к тем, кто угрожает их статусу и безопасности [10].

Личные характеристики детей, которые служат основанием для взаимных выборов, с возрастом меняются: если в 1-м и 2-м классе взаимные выборы детей определяются их успехами в учебе (соответственно 85 % и 70 % выборов), то в более старшем возрасте положение школьника в группе уже больше зависит, во-первых, от его личностных качеств и, во-вторых, от характерных особенностей самой группы (А.А. Реан, Я.Л. Коломинский, 2001).

Во время обучения в младшей школе дети проводят все больше времени во взаимодействии со сверстниками. В одном исследовании было показано, что в 2 года дети взаимодействуют за день всего 10 %, в 4 года - 20 %, а в возрасте 7-11 лет - более 40 % (A. Barker & P. Wright, 1951). Дети взаимодействуют с другими детьми 299 раз за типичный школьный день.

В нашем исследовании по изучению ролевой структуры личности детей младшего школьного возраста приняли участие 527 человек (1-4 класс). Используя эмпирические методики (тест М. Куна «Кто Я?»; тест И. Антони - Э. Бине «Игра в почталлона»; данные, полученные в ходе беседы), нам удалось установить роли во всех значимых сферах взаимодействия детей младшего школьного возраста как в количественном, так и в качественном отношении. Понимание учащимися содержания некоторых социальных ролей, представления о себе как о носителе той или иной социальной роли изучались с помощью контент-анализа. Кроме того, с помощью коэффициента линейной корреляции Пирсона нам удалось определить тесноту и направленность корреляционной связи между общим набором ролей и ролевым набором в системе «ребенок - одноклассники». Для мальчиков эта зависимость умеренная ($r = 0,53$ $p < 0,05$), для девочек эта корреляция сильная ($r = 0,71$ $p < 0,05$).

Анализируя субъективно воспринимаемые роли у детей младшего школьного возраста в системе взаимодействия «ребенок - одноклассники», нами были получены следующие данные: существует взаимосвязь между набором ролей во взаимодействии с одноклассниками и набором ролей при взаимодействии в неформальной среде, причем для мальчиков эта зависимость слабая ($r = 0,20$ $p < 0,05$), для девочек эта корреляция умеренная ($r = 0,36$ $p < 0,05$).

Различия между структурой семьи и количеством ролей у девочек в системе взаимодействия «ребенок - одноклассники» оказались существенными: $\chi^2 = 4,83$ ($p < 0,05$). Девочки из полных семей, взаимодействуя с одноклассниками, принимают количество ролей *меньше* среднего показателя ролей для их возраста. Девочка в полной семье чувствует себя увереннее, защищеннее (В.И. Гарбузов, 1990), вероятно, поэтому она придерживается определенного набора ролей и не стремится экспериментировать.

В системе взаимодействия «ребенок - одноклассники» девочки, имеющие сиблингов, также чаще принимают количество ролей *меньше* среднего показателя: $\chi^2 = 4,52$ ($p < 0,05$).

Нами были подвергнуты анализу роли, субъективно воспринимаемые детьми, по критерию их эмоциональной модальности (окрашенности), т.е. позитивные роли (к примеру, «паинька», «внимательный», «хороший» и др.) и негативно окрашенные роли («разрушитель», «ябеда», «шалун» и др.). Мы попытались определить, в каких сферах взаимодействия дети воспринимают различные по модальности роли. Нами не было обнаружено ни одного ребенка, который бы воспринимал только негативные роли в какой-либо сфере. Как правило, дети воспринимают как позитивные, так и негативные роли.

Во взаимодействии с одноклассниками одна из самых распространенных патологизирующих ролей - «дурак»/«дура». Встречаются также такие роли, как «козел», «курица», «крыса», «слабак», «дебил», «враг», «психулянтка», «никто», «тупой», «недружливый», «сосиска» и некоторые другие.

Было обнаружено, что есть мальчики и девочки, которые во всех системах взаимодействия воспринимают себя исключительно в позитивно окрашенных ролях.

Девочки 1 класса значимо отличаются от девочек 2 класса по восприятию позитивно окрашенных ролей в системе «ребенок - одноклассники» ($\phi^* = 1,86$ $p < 0,03$). Процентная доля девочек-первоклассниц, которые, по их мнению, выполняют только позитивные роли в этой сфере, гораздо *меньше*, чем девочек-второклассниц. Похоже, что на 2 класс приходится пик по восприятию позитивных ролей, так как девочки 2 класса воспринимают значительно больше позитивных ролей, чем девочки из 3 класса ($\phi^* = 1,80$ $p < 0,03$).

Мальчики и девочки 2 класса значимо различаются в системе «ребенок - одноклассники» ($\phi^* = 3,03$ $p < 0,01$). Процентная доля девочек с позитивными ролями значительно *больше*, чем доля мальчиков. В.С. Агеев приводит данные исследований Д. Хартли, который изучал отношение школьников обоего пола к поведению сверстников. Ученый обнаружил, что мальчики оценивают поведение девочек только в положительных тонах, а свое - и в положительных, и в негативных, в то время как девочки определяют свое поведение как положительное, а поведение мальчиков, чаще всего, как негативное. Как считает В.С. Агеев, интерпретация полученных данных сводится к тому, что роли школьника и школьницы по-разному соотносятся с полоролевыми стереотипами. По мнению Д. Хартли, быть «хорошей» школьницей и «настоящей» женщиной, в общем, не противоречит одно другому, но быть «хорошим» (примерным) школьником и «настоящим» мужчиной - это вещи в определенном смысле противоречивые (В.С. Агеев, 1987).

Как правило, с возрастом у детей повышается полнота и адекватность осознания своего положения в группе сверстников. Но в конце этого возрастного периода адекватность восприятия своего социального статуса резко снижается даже по сравнению с дошкольниками: дети, занимающие в классе благоприятное положение, склонны его недооценивать, и напротив, имеющие неудовлетворительные показатели, как правило, считают свое положение вполне приемлемым. Это свидетельствует о том, что к концу младшего школьного возраста происходит своеобразная качественная перестройка как самих межличностных отношений, так и их осознания. Безусловно, это связано с возникновением в этот период потребности занять определенное положение в группе сверстников. Направленность этой новой потребности, возрастающая значимость мнения сверстников и являются причиной неадекватности оценки своего места в системе межличностных отношений. Таким образом, здесь действует так называемый «парадокс осознания» своего статуса: школьникам с высоким социометрическим статусом свойственна недооценка своего положения в группе сверстников; ученики с низким статусом, напротив, несколько переоценивают успешность своих взаимоотношений с товарищами. Дети, имеющие низкий статус, чаще всего не осознают своего неблагоприятного положения или уходят от его осознания, прибегая к различным приемам психологической защиты [11].

О возрастающей роли сверстников к концу младшего школьного возраста свидетельствует и тот факт, что в 9 - 10 лет (в отличие от более младших детей) школьники значительно острее переживают замечания, полученные в присутствии одноклассников, они становятся более застенчивыми и начинают стесняться не только незнакомых взрослых, но и незнакомых детей своего возраста (И.В. Дубровина, 1995).

Точность в определении собственного статуса в группе быстро возрастает в младшем школьном возрасте. В первые 45 минут контакта незнакомые мальчики первого и третьего классов начинали устанавливать достаточно четкую социальную структуру. Способность детей ранжировать своих ровесников от самого высокого статуса до самого низкого, скорее всего, коррелирует со способностью детей выполнять когнитивные задачи на сериацию. То есть это еще раз подтверждает тесную связь между когнитивным и социальным развитием ребенка (H.S. Sullivan, 1953).

С «парадоксом осознания» своего статуса мы столкнулись в своем исследовании. Существуют дети, которые в сфере «ребенок - одноклассники» оценивают себя достаточно высоко, приписывают себе в этой сфере только позитивные роли, однако занимают неблагоприятный социометрический статус («не принятые» и «пренебрегаемые»). Среди мальчиков процентное соотношение таких детей в среднем составляет 17,8 %, у девочек - 17,1 %, Причем у девочек наблюдаются значимые различия, если сравнивать эти показатели по возрасту, то процентная доля девочек во 2 классе значительно больше, чем в 1 классе и 3 классах ($\phi^* = 2,10$ $p < 0,01$ и $\phi^* = 2,07$ $p < 0,01$). У мальчиков значимых различий по возрасту обнаружено не было.

Была выделена еще одна категория детей, которые оценивали себя ниже среднего, но полагали, что они выполняют только позитивные роли в отношениях с одноклассниками и занимали благоприятный социометрический статус («звезды» и «принятые»). Среди мальчиков таких детей было в среднем 3,9 %, среди девочек – 4,3 %. У мальчиков процентная доля во 2 классе значительно больше, чем в 3 классе ($\phi^* = 1,65$ $p < 0,04$).

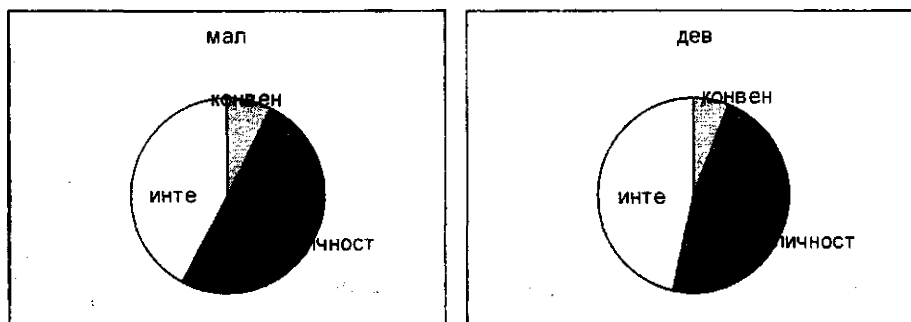
Весьма важное значение для изучения ролей во взаимодействии с одноклассниками имеет дифференциация микросоциальных ролей конвенциональных и межличностных ролей. Как конвенциональные, так и межличностные роли в семье складываются под влиянием широкого круга обстоятельств: право, обычаи, моральные установки, а для межличностных ролей еще и особенности личности членов семьи, условия, в которых семья живет.

Анализ микросоциальных ролей в данной системе показал следующее процентное соотношение трех видов микросоциальных ролей во взаимодействии в системе «ребенок – одноклассники» (таблица).

Процентное соотношение трех видов микросоциальных ролей в системе взаимодействия «ребенок – одноклассники»

Роли	1 класс		2 класс		3 класс		4 класс		Среднее	
	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки
Конвенциональные	9,8	6,9	4,5	6,8	6,7	8,8	8,5	1,6	7,4	6
Межличностные	45,9	50	2,2	45,8	51,7	45,6	50,7	48,4	50,1	47,5
Интернализованные	44,3	43,1	43,3	47,5	41,7	45,6	40,8	50	42,5	46,6

Следовательно, мы можем составить ролевую модель личности младшего школьника в данной системе взаимодействия (рисунок).



Ролевая модель личности младшего школьника

Проанализировав наиболее часто встречающиеся субъективно воспринимаемые роли детей младшего школьного возраста можно составить метафорический портрет детей этого возраста в данной системе взаимодействия.

Во взаимоотношениях с одноклассниками мальчики и девочки на протяжении всей начальной школы субъективно воспринимают следующие роли: «друг/подруга», «не плакса», «не ябеда», «честный/-ая», «вежливый/-ая», «опрятный/-ая», «щедрый/-ая». Дети не забирают чужие вещи и не дерутся со своими одноклассниками, а также стараются все делать в срок и не опаздывать в играх.

Мальчиков-первоклассников, помимо этого, можно назвать «смельчаками», «спортсменами», «не болтушками», «скромными» и «внимательными» по отношению к своим одноклассникам, но они отмечают, что не умеют себя вести, по мнению тех, с кем учатся вместе, и иногда притворяются.

Так как в младшем школьном возрасте Я-концепция не всегда отличается точностью, первоклассники склонны более позитивно воспринимать свои способности, допустим в спорте, чем мальчики более старшего возраста (J. Eccless et al., 1993).

Девочки-первоклассницы также испытывают трудности в отношениях с одноклассниками, они не умеют себя вести, их не называют «смельчаками» и «спортсменками», они болтливы, и не совсем «скромные», по мнению одноклассников, немного притворяются, они «фантазерки» в классе.

Мальчики-второклассники притворяются в классе, они нескромные и некоторых из них одноклассники могут назвать «драчунами» (эта роль не встречается ни у мальчиков, ни у девочек как одна из распространенных в этой системе взаимодействия).

Девочки-второклассницы помогают своим одноклассниками (они «помощницы») и, вероятно, поэтому они «умницы».

Девочки 3 класса продолжают считать себя «умницами», они стали более развиты физически («спортсменки»), чего не было в 1 и 2 классах, но стали немного вообразать.

Мальчики 3 класса довольно похожи на своих ровесниц (но, естественно, они «не вообразалы»), они не довольны своей физической силой, поэтому не думают, что одноклассники их воспринимают «спортсменами», но они уже «не драчуны».

Мальчики и девочки 4 класса, почему-то не отмечают у себя такой роли, как «смельчак». Вероятно, ожидания от исполнителя этой роли изменились и дети чувствуют, что пока не всегда ведут себя смело в глазах одноклассников.

Мальчики 4 класса полагают, что они могут быть «хитрецами», но они, как и девочки, внимательны к своим одноклассникам. Девочки - «болтушки» и они отмечают, что не умеют вести себя с одноклассниками.

Таким образом, 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. Психологические исследования влияния класса на развитие личности школьника ведутся давно и плодотворно.

То большое влияние, которое класс оказывает на формирование и развитие школьника связано, прежде всего, с возможностями, предоставляемыми классом для удовлетворения школьником базовых социальных потребностей: в общении, в самоактуализации, в общественном признании. Их реализация влияет на принятие ребенком класса, на идентификацию с ним, на осознании себя как члена данной группы, на эмоциональное самочувствие, что так или иначе влияет на мировосприятие, самооценку, на отношение к ценностям, носителем которых является класс.

На когнитивное и эмоциональное развитие детей большое влияние оказывают отношения со сверстниками, В системе отношений «ребенок - взрослый» задается содержание и направление психического развития, а в отношениях со сверстниками складываются его энергетические и динамические аспекты [4].

Формирование гармоничной личности ребенка требует оптимального развития общения как со взрослыми, так и со сверстниками, поскольку роль обеих сфер общения в психическом развитии ребенка различна.

Условием формирования самооценок в группах сверстников выступает прежде всего учебная деятельность, в процессе которой младшие школьники демонстрируют свои возможности и получают общественную оценку со стороны учителя и своих одноклассников. Взаимооценки в основном зависят от того, как к тем или иным ученикам относится учитель - наиболее референтный для этого возраста взрослый. Социальный статус ребенка является важным индикатором его социальной компетентности. Статус учащихся начальной школы достаточно стабилен. Так, по имеющимся данным, примерно у 75 % учащихся младших классов имеется устойчивый статус в классе.

В настоящее время в психолого-педагогической литературе мы находим доказательства того, что положение ребенка в группе сверстников тесно взаимосвязано со многими личностными и деятельными факторами.

Каждая статусная группа имеет определенный поведенческий профиль.

К концу младшего школьного возраста происходит своеобразная качественная перестройка как самих межличностных отношений, так и их осознания, наблюдается «парадокс осознания».

Таким образом, сверстники выступают для ребенка не только как средство успешности совместной деятельности, но и как ее цель. Появляется чувство «Мы», формируется умение подчиняться групповой дисциплине и в то же время отстаивать свои права, соотнося личные интересы с групповыми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Cooper, C.R. & Cooper, R.G. Links between adolescents' relationships with their parents and peers: models, evidence and mechanisms. In R.D. Parke & G.W. Ladd (Eds.) *Family-Peer relationships: Modes of linkage*. - Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992.
2. Douban, E. & Adelson, J. *The adolescent experience*. - New York: Wiley, 1966.
3. Hartup, W.W. Peer relations. In P.H. Mussen (Ed.) *Handbook of child psychology*. - New York: Wiley, 1983.
4. Митева Л.Б. Специфика уровней общения дошкольников со взрослыми и детьми // Актуальные вопросы психологии личности: Сб. науч. тр. советских и болгарских психол. - М.: Ин-т психологии АН СССР, 1988.-С. 134 - 150.
5. Larson, R. & Richards, M.H. Daily companionship in late childhood and early adolescence: Changing developmental contexts // *Child Development*. - 1991. - № 62. - P. 284 - 300.
6. Simons, R.L., Conger, R.D., & Whitbeck, L.B. A multistage social learning model of the influences of family and peers upon adolescent substance use // *The journal of drug issues*. - 1988. - № 18, - P. 293 - 315.
7. Петровский А.В. Психология о каждом из нас. - М.: Российский открытый ун-т, 1992. - 332 с.
8. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: Учеб. пособие. - М.: ВЛАДОС, 1995. - Ч. 1: Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. - 544 с.
9. Дусавицкий А.К. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте и их зависимость от способа обучения//*Вопросы психологии*. - 1983.-№ 1. - С. 58 -65.
10. Schmuck R. A., Schmuck P.A. *Group Processes in the Classroom*. Wm. C. Brown Publishers, 1992.
11. Коломинский Я.Л., Березовин Н.А, Некоторые педагогические проблемы социальной психологии. - М.: Знание, 1977. - 64 с.
12. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: система личных взаимодействий. - Мн.: Народная асвета, 1984. -239 с.
13. Коломинский Я.Л. Социально-психологические закономерности социализации личности в онтогенезе // Проблемы сацыялізацыі дзяцей і падлеткаў у пазашкольным асяроддзі:Матэрыялы Міжнароднай канф. - Мн., 1994. - С. 62 - 66.
14. Сенько Т.В. Успех и признание в группе: Старший дошкольный возраст. - Мн.: Народная асвета, 1991.-112 с.
15. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): Учеб. пособие. - Мн.: ТетраСистемс, 2000. -432 с.
16. Hetherington E.M., Parke R.D. *Child psychology. A contemporary viewpoint*. McGraw-Hill, Inc., 1993.