

ИНФОРМАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ОБЩЕНИЯ

УДК 316.6

О. В. Защиринская

ПСИХОГЕНЕЗ СТИЛЕЙ ОБЩЕНИЯ*

Современные исследования типологии общения

Общение, рассматриваемое как решающий фактор в развитии психики человека [1], является необходимым условием психического развития ребенка с первых дней его жизни. О ведущей роли общения свидетельствуют глубокие и необратимые изменения в развитии детей при длительном ограничении социальных контактов. Ограничение опыта общения индивидуума снижает его способность воспринимать сигналы, которые несут информацию о взаимодействующем с ним человеке [5].

Потребность в общении не является врожденной, она формируется в жизненной практике взаимодействия ребенка с окружающими. Вначале возникает биологическая потребность общения ребенка с взрослыми (например, в первые два месяца жизни на основе первичных нужд), затем появляются социальные потребности, например в новых впечатлениях [13]. Влияние общения на психическое развитие ребенка происходит благодаря передаче взрослым своего опыта ребенку, возможности для ребенка находить в общении с взрослыми образцы действий и поступков с помощью мнений и оценок взрослого, которыми он подкрепляет действия ребенка.

Способность применять невербальные средства коммуникации приобретает детьми в контексте поведенческой активности [9]. Невербальные навыки развиваются путем наблюдения, имитации. Этот процесс начинается еще в младенчестве. Развитие навыков невербального обмена информацией непосредственно связано с межличностным взаимодействием ребенка с окружающими людьми. В процессе такого взаимодействия возникают социальные потребности и мотивы.

Решающую роль в развитии коммуникативной компетентности играет опыт общения с другими людьми, который имеет особую эмоциональную значимость для ребенка [3]. При отсутствии у ребенка в начале школьного обучения предшествующего опыта социального общения или при наличии негативного опыта могут возникнуть психологические проблемы [11]. Важнейшими признаками дезадаптации являются трудности в общении и конфликтные отношения с учителями и одноклассниками, а также отрицательные эмоциональные переживания. Они являются причинами снижения социального статуса ребенка среди сверстников.

Для развития общения детей большое значение по-прежнему имеет чувство защищенности, которое испытывает ребенок, если взрослые эмоционально взаимодействуют

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Стили общения школьников с нарушением интеллекта», проект № 10-06-00058а.

© О. В. Защиринская, 2010

с ним, выражая сопереживание, соучастие, принятие [8]. Данный процесс предполагает взаимную активность и направленность ребенка и взрослого, которые обмениваются информацией, налаживают межличностные отношения и объединяют усилия в совместной деятельности.

В младшем школьном возрасте результатом общения становится интенсивное развитие социальной перцепции. Ребенок начинает лучше понимать самого себя и окружающих людей. Взаимоотношения младшего школьника складываются из двух важных компонентов: когнитивного и аффективного. Когнитивный компонент подразумевает осознание индивидом себя и партнеров по общению. Общение позволяет постепенно приходить к осознанию своих индивидуальных особенностей, достигать понимания своих партнеров, а также познавать и оценивать себя благодаря обратной связи с окружающими людьми. Аффективный компонент включает эмоциональный контекст оценки людей и коммуникативных ситуаций. В частности, особой аффективной направленностью отличаются контакты младших школьников со сверстниками [7].

В психологической литературе описано много исследований, посвященных поведенческому компоненту общения. Специфичным для начала школьного обучения оказывается поведение, «при котором ребенок старается при взрослом... вести себя так, как этого требует взрослый, а в его отсутствие — иначе» [10]. Данная особенность может объясняться стремлением школьника освоить свою новую социальную роль. Его поведение становится все более социально желательным, то есть получает одобрение со стороны значимых взрослых. Этот период адаптации к общению в школе сопровождается усилением признаков конформности поведения и подверженности влиянию ближайшего социального окружения. У школьника постепенно складывается определенная ситуационная стратегия поведения. Она становится востребованной ребенком при развитии его общения с постоянно возрастающим количеством реципиентов: со сверстниками, учителями. Авторы считают, что социально желательное поведение способствует развитию общения за счет мотивации к взаимодействию (со сверстниками и взрослыми), знания социальных норм и правил, умения регулировать свое поведение. Освоение поведенческих стратегий в общении становится важнейшим условием успешности школьника при адаптации к новой социальной ситуации. Группа сверстников, по сути, становится источником многочисленных моделей поведения, создавая прототипы взрослых отношений [1].

Таким образом, изучение развития общения у детей непосредственно связано с изучением поведенческой, эмоциональной и мотивационной сфер. Выявление специфики взаимодействия между этими сферами становится основой создания типологии общения.

В современной психологической литературе встречаются новые типологические подходы к изучению общения у детей. В частности, В. В. Абраменковой (2002) были предложены виды межличностных отношений, возникающих при взаимодействии детей младшего школьного возраста. Автором выделены три вида отношений: функционально-ролевые, эмоционально-оценочные и личностно-смысловые.

Функционально-ролевые отношения складываются в результате делового общения в совместной деятельности. Они обусловлены постепенным усвоением младшими школьниками норм и способов взаимодействия в группе под непосредственным руководством и контролем со стороны педагога. Поведение в группе сверстников постепенно начинает соответствовать определенным социальным ролям ребенка: дежурный, староста группы, ответственный за организацию праздника.

Эмоционально-оценочные отношения подразумевают наличие у детей эмоциональ-

ной оценки личностных особенностей сверстников. Общение с одноклассниками влияет на поступки сверстников в соответствии с принятыми правилами совместной деятельности. У детей начинают появляться эмоциональные предпочтения — симпатии, антипатии, дружеские привязанности. Они возникают в онтогенезе довольно рано, и формирование этого типа отношений обусловлено субъективным восприятием внешнего вида сверстников и их социального поведения, которые опосредствованы оценкой взрослого, прошлым опытом общения. Эмоционально-оценочные отношения позволяют лучше ориентироваться в ситуациях, связанных с приобретением социального статуса. Дети, претендуя на признание их индивидуальных особенностей в межличностных контактах, встречаются с подобным стремлением у своих сверстников. В ситуации личного выбора между ними стихийно могут возникать первые попытки требований справедливости во взаимоотношениях. Совместными усилиями младшие школьники вырабатывают правила для реализации лидерской позиции в малой социальной группе. Благодаря межличностным отношениям они осуществляют взаимное влияние на поведение друг друга в соответствии с усвоенными социальными нормами. Если ребенок следует этим нормам, то он оценивается другими детьми позитивно, если нарушает их — возникает целый ряд обращений с жалобами к взрослому, от которого ожидается подтверждение правильности усвоенных норм взаимоотношений.

Личностно-смысловые отношения возникают в общении в том случае, когда мотивация одного ребенка приобретает для его сверстников определенный личностный смысл. При этом участники совместной деятельности начинают переживать интересы и ценности этого ребенка как свои собственные, ради них дети осваивают различные социальные роли, выражают готовность длительно взаимодействовать. Личностно-смысловые отношения особенно отчетливо выявляются в тех случаях, когда ребенок в общении с окружающими частично берет на себя роль взрослого. Данная ситуация может обнаружиться в сложных ситуациях, когда, например, воспитанник детского дома вынужден решать свои личные проблемы самостоятельно. При этом среди сверстников он начинает отличаться особой «взрослостью», его авторитет растет.

В сфере общения младшего школьника выделено психологическое новообразование, которое получило название «способность к согласованным действиям» [12]. При описании учебной деятельности стали появляться такие понятия, как «учебное сотрудничество», «неимитационное сотрудничество с взрослым», учебное (симбиотическое) взаимодействие со сверстниками. Лонгитудное исследование позволило выявить три формы сотрудничества. Первая (уступчивая) — дает возможность прийти к соглашению с партнером по общению, принять его требования и продемонстрировать готовность к подчинению. Младшие школьники при повышенной уступчивости отличаются психологической зависимостью от референтной группы сверстников и учебной ситуации, у них выделяется в большей мере направленность на общение, а не на систематическое усвоение знаний. Вторая форма (доминирующая) подразумевает готовность отстаивать свою позицию, проявляя лидерские качества. Такие школьники отличаются стремлением к самоутверждению, протестным поведением и склонностью к конфликтным взаимоотношениям. Третья форма (отстраненная) выражается в попытках временно дистанцироваться от сверстников, сохраняя свою внутреннюю коммуникативную позицию, но без желания настойчиво отстаивать свое мнение. Данная форма личностного общения предусматривает позицию самоизоляции младшего школьника.

Экспериментальное исследование Г. В. Бурменской [6] позволило выделить пять групп младших школьников в зависимости от степени проявления произвольности поведения и рефлексии. Учащимся первой группы (10,7%) были свойственны импуль-

сивность и ситуативность эмоций и поведения. Они характеризовались выраженной непредсказуемостью в общении. Для представителей второй группы (10%) оказалось характерным плохо контролируемое стремление к реализации малоосознанных потребностей. Третью группу, наиболее многочисленную (64%), составили дети, плохо дифференцируемые по стилю общения. Они получили название «пластичных», поскольку действовали по ситуации и имели неустойчивую мотивацию. «Для детей из четвертой группы (12%) была характерна недостаточная осознанность при выполнении учебных заданий вместе с трудностями в планировании и осуществлении самостоятельных действий. В то же время у них отмечался высокий уровень развития личностной рефлексивности (способность сдерживать импульсивные желания и эмоции)» и удовлетворительный уровень развития когнитивного компонента общения [6, с. 11]. Пятую группу (3,3%) составили учащиеся с развитой саморегуляцией, личностной и интеллектуальной рефлексией.

Таким образом в современной психологической литературе представлены исследования по выявлению типологических особенностей развития общения у детей школьного возраста.

Психогенез общения и его стили

Наше исследование было направлено на выявление и описание основных компонентов общения как психического процесса. Предполагалось, что их выделение позволит обнаружить базовые свойства, определяющие формирование устойчивых стилей общения. С методологической точки зрения, возникает научная задача описать психогенез общения у детей младшего школьного и подросткового возраста с последующей типологизацией изучаемого феномена.

Схематично психогенез общения можно представить как сочетание взаимовлияний трех компонентов психического — эмоционально-потребностного, когнитивного и регуляторного, — находящихся на том или ином уровне развития и имеющих свои параметры. Эти параметры будут соответствовать выраженности факторов общения, которые были получены с помощью статистического анализа 181 переменной на выборке из 546 нормально развивающихся школьников.

Взаимосвязи между показателями общения могут быть разнонаправленными в зависимости от выраженности какого-либо фактора в данном стиле общения. Они обусловлены также качественными характеристиками фактора, которые могут объяснять влияние каждого отдельно взятого компонента общения на все остальные.

Предложенные схемы общения описаны с учетом ранее созданной модели психогенеза на основе взаимодействия психофизиологических функциональных блоков нервной системы: вегетативной, соматической и центральной нервной системы [4]. В рамках данной концепции в свете современных представлений о системогенезе высказывается мнение о сложном, неравновесном взаимодействии между любыми физиологическими системами и их частями. На этой основе возникают новые типы поведения, отличающиеся своей сложностью, хаотичностью, нелинейностью.

В рамках нашего исследования рассматриваются три компонента общения: когнитивный, эмоционально-потребностный и регуляторный. Между ними существуют взаимосвязи, направленные от одного изучаемого функционального блока к другому. Однако наличие отклонений в этой модели, то есть увеличение или уменьшение влияния одного блока на другой может порождать индивидуальные особенности проявления психогенеза, что будет выражаться в определенных стилях общения.

Каждый из стилей общения можно описать на основе схемы генезиса общения, отражающей наиболее специфические взаимосвязи между ее функциональными блоками, которые характерны для людей, обладающих данным стилем. На рис. 1 предложено описание первого — реактивного — стиля общения.



Рис. 1. Психогенез реактивного стиля общения

Наиболее существенные изменения характеристик общения в этом стиле наблюдаются по факторам, относящимся к регуляторному блоку («реактивность»). Данный стиль отличается резким повышением реактивности поведения при большом снижении активных проявлений в общении с окружающими людьми.

Доминирующим компонентом во всей системе регуляции общения будет когнитивный компонент (когнитивные процессы ориентации в коммуникативном пространстве), который формирует мощное воздействие на регуляторный компонент. Последний в свою очередь обуславливает наличие поведенческих актов как реакцию на стимулы внешней среды. С точки зрения общения, это могут быть стимулы, которые воспринимаются ребенком как воздействие, вызывающее смещение его ролевого статуса в малой социальной группе. Реакции будут зависеть от вида воздействия. Если оно адекватно соответствует поиску собственной социальной ниши, то ответ будет положительным. Основная задача такой регуляции состоит в сохранении статического положения в группе сверстников. Для существования в таком положении необходимо затрачивать минимум усилий, удовлетворяя при этом собственные потребности. Сами же потребности будут соответствовать положению ребенка в группе и могут модифицироваться относительно изменения его положения в группе. Таким образом, прослеживается доминирующее влияние когнитивного компонента общения, который будет проявляться как в формировании реакции на изменения социального статуса и социальных ролей, так и в перестройке системы потребностей в зависимости от изменений социального положения ребенка. На схеме (рис. 1) стрелка направлена от когнитивного компонента (когнитивные процессы ориентации в коммуникативном пространстве) к регуляторному и эмоционально-потребностному. Чаще всего вследствие любых изменений окружающей среды так или иначе будет страдать потребностный блок: во-первых, за счет угро-

зы доминирующей потребности в принятии группой (аффилиации); во-вторых, из-за возможного изменения социальной роли, вызывающего переструктурирование системы коммуникативных потребностей.

Можно предположить, что такая ситуация с удовлетворением потребностной сферы будет вызывать настороженность, тревожность и прочие негативные эмоции. Успешность адаптации такого ребенка будет зависеть от стабильности социальной среды, а также от когнитивных способностей, которые позволяют наиболее быстро и четко выявлять изменения в межличностных отношениях и перестраивать систему личных реакций и потребностей.

Наличие высокоразвитых когнитивных способностей также обуславливает контроль собственного поведения: анализ причин, последствий поведенческих актов. Это продуцирует склонность к постоянной рефлексии относительно собственных поведенческих актов, попыткам описать их с точки зрения логики, социальных норм. На этом фоне будут возникать чувство вины, угрызения совести. Описание системы своего поведения во многом зависит от норм и ценностей группы. Поэтому любые изменения в межличностной коммуникации вызовут аффективные реакции и изменения самооценки.

Дети с реактивным стилем общения будут постоянно формировать или модифицировать свои нормы и ценности в зависимости от влияния коллектива, норм и ценностей группы. Они станут демонстрировать собственные переживания по данному поводу, так как затронута их собственная система морально-нравственных ценностей. Однако нельзя утверждать, что общение таких детей полностью ориентировано на решение каких-то социальных задач. Скорее всего, для них главное — удержание стабильного положения в группе сверстников.

Детям с реактивным стилем общения необходим щадящий режим социального взаимодействия, который не направлен на включение в сложные групповые процессы, такие как борьба за лидерство, самостоятельные попытки изменить цели группы и т. д. Такие дети более комфортно чувствуют себя, осознавая стабильность своего собственного положения в малой социальной группе. Изменение данного стиля возможно за счет формирования успешности саморегуляции (регуляторный компонент) или развития потребностной сферы (эмоционально-потребностный компонент).

На рис. 2 представлена схема психогенеза общения детей с адаптивным стилем, с присущими им особенностями регуляторного, эмоционально-потребностного и когнитивного компонентов. Нетрудно заметить, что данный стиль отличается преимущественно регуляторной функцией, стремлением к адаптации к социальной среде в рамках формализованных алгоритмов общения и достаточно низкими способностями в реализации собственной потребностной сферы.

На первичном уровне происходит усвоение формальных алгоритмов общения, что отражает стрелка от когнитивного компонента (усвоение формальной системы отношений) к регуляторному (адаптивность). В дальнейшем все общение ребенка с данным стилем формируется в зависимости от тех или иных стабильных, формализованных алгоритмов общения. Обладая достаточно самостоятельным мнением по поводу целей и средств достижения результатов группы, ее структуры и потребностей, данный ребенок тем не менее не пытается воздействовать на эти социальные параметры группы, ориентируясь на формализованное (педагогическое) общение. Происходит это вследствие того, что формальная алгоритмизация доминирует над потребностной сферой и не дает реализоваться собственным желаниям, мнениям, мотивам и т. д. Реализация таких статических и всегда оправданных средств не нуждается в особых когнитивных способностях, чувствительности, эмпатии. Поэтому когнитивная сфера у детей с



Рис. 2. Психогенез адаптивного стиля общения

адаптивным стилем общения развита на среднем уровне и находится под влиянием регуляторного компонента общения. Можно сказать, что внутренняя психическая деятельность такого ребенка будет в основном проявляться в достаточно большом количестве волевых актов как средство манипуляции собственными мотивами при достижении формальных целей: получение оценки, похвалы от учителя.

Регуляторная сфера, воздействуя на когнитивный компонент общения, формирует социальные штампы и стереотипы даже вопреки реальным ситуациям межличностного общения. Поведение такого ребенка всегда им внутренне оправдано. Он искренне считает себя безупречным, так как следовал установленным нормам.

Взаимодействие эмоционально-потребностного и когнитивного компонентов показывает преобладание стереотипных моральных ценностей, которые декларированы в формальном общении. Следовательно, ведущим звеном становится регуляция на уровне стереотипов и освоенных жестких форм поведения. По мере усвоения норм и правил формального взаимодействия формируется способность контролировать собственное поведение в рамках следования социальным стереотипам.

Данная схема общения значительно снижает собственные потребности ребенка в доминировании, формируя несколько подчиненное положение в малой социальной группе. Происходит и снижение осознанности собственных потребностей в лидерстве. Социальная привлекательность и успешность достигаются за счет сверхнормативности. При этом не происходит существенного осознания собственных потребностей в доминировании уже в более широком социальном контексте. Такой ребенок будет склонен формализовать общение, опираясь на внешне заданные ценности и нормы с тенденцией к нивелированию проявлений собственной потребностной сферы.

Дети с адаптивным стилем общения будут испытывать комфортное состояние при

поддержке со стороны формальных лидеров. Для них важно, чтобы в группе были востребованы всеми формальные нормы и ценности, чему способствует дисциплина. Снижение эмоциональной поддержки со стороны окружающих людей может отрицательно сказываться на их эмоциональном состоянии, усиливая склонность к стереотипным моделям социального поведения. Дети искренне будут порицать те поступки, которые не получают поощрения со стороны взрослых и не входят в рамки формального взаимодействия. На этом фоне у них могут возникнуть проблемы в развитии межличностных отношений со сверстниками. Отсутствие самостоятельности и явная зависимость от значимых взрослых не способствуют расширению круга общения.

На рис. 3 представлена схема психогенеза *лидерского стиля* общения. Учитывая, что как регуляторный, так и потребностный и когнитивный компоненты в этом стиле развиты достаточно хорошо, можно предположить наличие большего числа взаимосвязей между этими компонентами, которые символизируют различные психические процессы, включенные в общение. В лидерском стиле для ребенка процесс общения является доминирующим видом активности, то есть все психические ресурсы могут быть направлены на освоение данного процесса. Однако такое большое количество затрат на реализацию процесса общения будет вызывать снижение результатов в других видах деятельности, что скажется на успешности учебы.

Доминирующим блоком в триаде будет именно регуляторный. При этом основным фактором является реализация личностного доминирования и ее контроля — агрессивность при достижении собственных целей. Однако хорошо в данном случае реализуется и самоконтроль поведения в неожиданной, непредсказуемой ситуации общения, при ситуациях внешней агрессии. Такой ребенок может успешно справляться с разными внешними влияниями. Соответственно, самые выраженные процессы в этой схеме психогенеза будут направлены от регуляции к другим блокам. Стрелка от регуляторного блока к потребностному отражает процессы, связанные с манипуляциями собственными мотивами, то есть фактически волевые акты, производимые с целью повышения собственного социального статуса, которые будут регулировать собственную агрессию — ее проявления в различных ситуациях общения. Такой ребенок в рамках своей социальной активности будет хорошо дифференцировать, когда надо проявлять лидерскую стратегию поведения. Целью поведения является достижение доминирующего положения в группе сверстников. Вторая стрелка идет от регуляторного блока к когнитивному. Это означает, что происходят процессы анализа социальной ситуации и оценки возможностей ее изменения в более благоприятную для данного ребенка сторону, то есть переструктурирование социальных отношений для достижения наивысшего межличностного статуса. Фактически это процесс манипулирования отношениями в группе на когнитивном уровне. Социальный интеллект помогает ребенку изменить отношения в группе и повысить свой рейтинг общения.

Эмоционально-потребностная сфера такого ребенка будет отличаться, в первую очередь, принятием норм и ценностей группы. Однако в основе этого лежит потребность в доминировании. Данный блок так или иначе будет воздействовать на блок регуляции и когнитивный блок, формируя стремление к реализации стереотипных групповых действий, события (групповые ритуалы, совместное времяпровождение по заданным социальным алгоритмам). Потребностная сфера будет воздействовать на когнитивный блок как некая потребность в постоянном анализе общения с другими детьми, стремление к гармонизации межличностных отношений. Однако потребность в доминировании будет детерминировать удовольствие от восприятия тех ситуаций, когда такой ребенок заметно выделяется среди остальных сверстников.

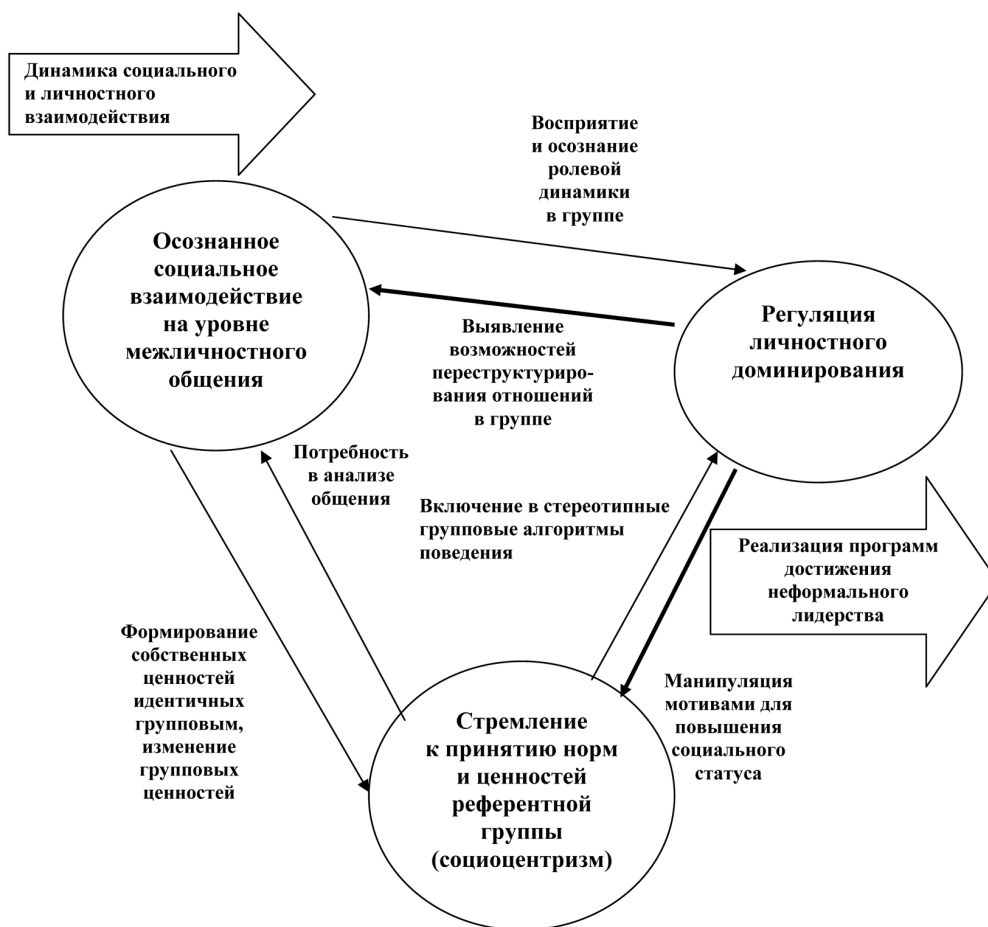


Рис. 3. Психогенез лидерского стиля общения

Когнитивный блок сформирован у таких детей на среднем уровне. Он обеспечивает осознание социального взаимодействия в контексте постоянно изменчивого межличностного взаимодействия. Когнитивный блок будет воздействовать на регуляторный, способствуя осознанию ролевой динамики в группе и своего поведения среди сверстников. Воздействуя на потребностную сферу, когнитивный блок будет влиять на формирование собственных ценностей, идентичных групповым. В некоторых условиях возможна модификация групповых ценностей, то есть тенденция совершенствования общественных норм с учетом собственных потребностей.

Представленная на рис. 3 схема демонстрирует сложное социальное поведение детей с данным стилем общения, который постоянно генерирует новые формы социального взаимодействия, влияя на систему ценностей. Для ребенка важными становятся принятие окружающих людей, эмоциональная поддержка, что повышает его успешность в общении. Наличие же других неформальных лидеров осложняет развитие межличностных отношений, обуславливает возникновение больших эмоциональных проблем, увеличение склонности к манипулированию другими людьми.

На рис. 4 отражена схема психогенеза общения при эгоцентрическом стиле. В дан-

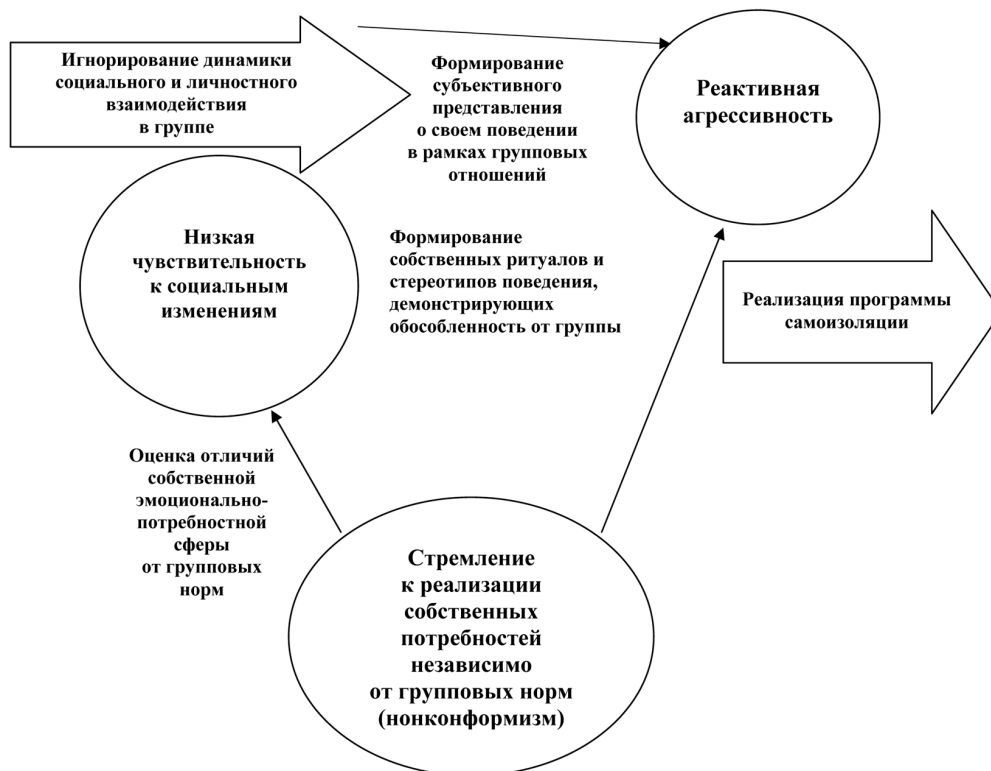


Рис. 4. Психогенез эгоцентрического стиля общения

ном случае доминантным является стремление ребенка к реализации собственных потребностей независимо от принятых групповых норм. Этот блок будет воздействовать на два других. Влияние на когнитивный блок, который развит наиболее слабо, происходит через восприятие отличий собственной эмоционально-потребностной сферы. Ребенок обособляет себя на эмоциональном уровне. Он получает удовольствие при восприятии отличия своих норм и ценностей от групповых и, наоборот, испытывает дискомфорт, когда обнаруживает свое сходство со сверстниками.

На уровне воздействий на регуляторную сферу формируется потребность в реализации ритуалов и стереотипов, которые подчеркивают отличие ребенка от группы сверстников. В данном случае подразумевается желание демонстрировать свою независимость, невовлеченность в межличностные отношения. Его персональные ритуалы могут восприниматься сверстниками как неадекватные, что усиливает тенденцию к нонконформизму. Чувство независимости от коллективных интересов вызывает у ребенка удовольствие и удовлетворенность своей межличностной позицией в малой социальной группе. Поскольку на регуляторном уровне достаточно ярко выражен фактор реактивной агрессивности, такой ребенок плохо регулирует свое социальное поведение в рамках направленной на него внешней активности.

Для данного стиля характерно доминирование процесса модификации субъективного и часто неадекватного представления о себе и своем поведении в рамках групповых отношений. Регуляторная сфера будет отличаться постоянным манипулированием информацией, поступающей из социальной среды, с целью изменения отношения ребенка,

его представлений в зависимости от ситуации, внутренних побуждений и внутриличностных установок.

Данный стиль отличается тем, что поведение ребенка изолирует его от окружающих людей, психогенез общения направлен на достижение изоляции собственного внутреннего мира от внешних воздействий. Свой внутренний мир имеет наибольшую ценность, а его отличия от окружающего мира становятся наивысшим социальным достижением ребенка. Наиболее комфортным в этом случае будет максимальное сбережение своего внутреннего мира при сохранении и реализации минимального уровня адаптированности в социальной среде. Главным источником изменчивости в системе межличностных отношений становится собственное психическое состояние.

Литература

1. *Абраменкова В. В.* Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире // Вопросы психологии. 2002. № 1. С. 3–16.
2. *Ананьев Б. Г.* Психология педагогической оценки. Л., 1935. 146 с.
3. *Архипова Т. В.* Влияние родительского воспитания на самоотношение младшего школьника // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 67–77.
4. *Балин В. Д.* Психическое отражение. Элементы теоретической психологии. СПб., 2001. 376 с.
5. *Бодалев А. А.* Личность и общение. М., 1983. 272 с.
6. *Бурменская Г. В.* Типологический анализ онтогенеза индивидуальных различий // Вопросы психологии. 2002. № 2. С. 5–13.
7. *Галигузова Л. Н., Смирнова О. Е.* Искусство общения с ребенком от года до шести лет. М., 2004. 160 с.
8. *Костина Л. М.* Адаптация первоклассников в школе путем снижения уровня их тревожности // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 137–143.
9. *Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М.* Межличностное общение. СПб., 2001. 544 с.
10. *Салмина Н. Г., Тиханова И. Г., Иовлева Т. Е.* Социально желательное поведение детей и построение отношений в новой социальной ситуации // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 24–25.
11. *Сорокина В. В.* Негативные переживания детей в начальной школе // Вопросы психологии. 2003. № 3. С. 43–53.
12. *Цукерман Г. А.* Виды общения в обучении. Томск, 1993. 268 с.
13. *Шипицына Л. М.* «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. СПб., 2005. 477 с.

Статья поступила в редакцию 14 апреля 2010 г.