

Нормативное поведение младших школьников

А. К. Пащенко

старший преподаватель кафедры социальной психологии развития факультета социальной психологии
Московского городского психолого-педагогического университета

В статье рассматривается проблема нормативного поведения младших школьников в процессе обучения в культурном пространстве общеобразовательной школы. Осуществлен социально-психологический анализ проблемы нормативности. Проведен анализ нормативной структуры учебной деятельности учащихся, выявлены пространства личностного развития ученика в нормативном пространстве школы. Акцентируется внимание на детерминацию процесса развития личности младшего школьника средствами, которые предъявляются школой в качестве культурных. Выдвигается предположение о сопряженности нормативного поведения ученика младших классов и его успешности в решении задачи освоения нормативной ситуации. При этом освоение и адекватное применение норм обусловлено способностью ученика к рефлексии внешних признаков нормативной ситуации. Делается вывод, что развитие нормативности личности учащегося связано со способностью выстроить адекватное поведение в соответствующих подпространствах его активности, складывающихся в рамках систем отношений «ученик — учебная деятельность», «ученик — учитель», «ученик — сверстник».

Ключевые слова: норма, социальная ситуация развития, нормативное поведение.

В исследованиях, посвященных развитию личности учащегося, обращает на себя внимание недостаточная разработанность и освоенность проблематики пространства активности личности ученика. Такая ситуация, на наш взгляд, объясняется сложностью объекта рассмотрения.

В настоящей работе под пространством активности, вслед за Н. Е. Вераксой, мы понимаем «область индивидуальной активности человека, в которой он отличается и утверждает это свое отличие от других» [4]. Согласно концепции нормативной ситуации, человек действует и взаимодействует с другими людьми в рамках нормативных ситуаций, которые выступают в качестве единицы жизненного пространства личности. Нормативная ситуация есть стандартная ситуация социального взаимодействия, в которой достаточно точно определены правила социального поведения.

Социальное поведение школьника в референтной группе выступает объектом внимания данной работы. Гипотезой служит предположение, что развитие нормативного поведения младших школьников сопряжено с освоением нормативной ситуации, которая детерминируется воспринимаемыми внешними признаками.

Прежде чем обратить внимание на собственно эмпирический материал исследования, нам необходимо остановиться на предъявлении понимания понятия «нормативность», которое определяет логику интерпретации практической части работы.

Работы М. И. Бобневой, В. Д. Плахова, Дж. Хоманса и других авторов раскрывают социальную психологическое понимание проблемы «нормативности», отвечая на вопросы «что такое норма?», «как ее

осваивает человек?», «как строится нормативное поведение?».

В. Д. Плахов отмечает, что норма выступает как специфическое социальное качество, выделенное из реальных процессов и связей (отношений), существующих не только, и не столько в объектах реальности, но и в общественном сознании [12]. У К. Маркса мы находим указание, что объективное и природное «пересаживается и преобразуется» в человеческой голове [9]. Следовательно, норма имеет внешнюю по отношению к человеку природу.

Далее В. Д. Плахов указывает на функцию сравнения, которая, по его мнению, является сущностной в реальных системных связях [12]. Единица нормы возникает в ситуации, когда вещи подлежат сравнению сопоставлением друг с другом, когда их «натуральное» существование «исчезает в самом акте сравнения» [9, с. 307].

Таким образом, можно отметить:

1. Сравнение или выявление пропорциональности единиц возможно только при наличии *инструмента* сравнения, в качестве которого и выступает норма.

2. Сравнение происходит только в отношении *единиц* сравнения — нормативных единиц, которые опредмечены в человеческом сознании и лишены объективных природных свойств.

3. Норма выстраивается только по *основанию* сравнения, характеризуемого через некоторый внешний признак, относительно которого происходит нормативное действие — сравнение.

Т. Шибутани указывал на роль внешнего признака в ситуации сравнения. «Форма (имеется в виду меди-

цинская форма персонала) — это символ ... особого положения, внешний знак, указывающий на роль», которая исполняется в конкретном учреждении. Автор отмечает, что «большинство людей осознает роль, которую они играют, только в необычных обстоятельствах» [17, с. 46–47]. Однако учащиеся начальной школы во время игры зачастую не осознают своей роли «ученика», пока их не остановит учитель, а сам педагог затрудняется точно сформулировать и вербализовать реально существующие правила школы, пока действия окружающих не выйдут за пределы принятых, т. е. не обретут свойства необычности.

Значит, внешний признак позволяет отличить необычные обстоятельства от обычных и тем самым определяет нормативную ситуацию.

Ситуация, с социально-психологической точки зрения, является фактором, детерминирующим поведение человека. Анализ специальной литературы позволяет выделить структурную особенность данного фактора — наличие субъектной и объектной позиции человека в ситуации. Сторонники субъектной позиции сходятся во мнении, что поведение человека в ситуации объясняется системой личностных характеристик, сформированных и модифицируемых предыдущими социальными и культурными факторами (А. Адлер, А. Бандура, Дж. Келли, Р. Кеттел, Г. Олпорт, К. Роджерс, Б. Ф. Скиннер, З. Фрейд, Э. Эриксон). При этом К. Левин и Н. Эндлер формулируют понимание поведения как результат непрекращающегося взаимодействия между личностью и ситуацией, предполагая при этом понимание влияния на поведение человека значимых для него людей.

Заметим, что специалисты не только классифицируют детерминанты поведения и предлагают обобщенные уровневые и стадийные схемы понимания ситуации, но и формулируют методологические требования к выстраиванию психологических исследований, способствующих целостному пониманию роли ситуации при объяснении поведения как индивида, так и группы (К. Левин, Д. Магнуссон, У. Томас). Однако до настоящего времени попытки в содержательном плане предъявить механизм уровневого перехода в описании поведения не находили своего отражения в психологических публикациях, что имеет первостепенное значение, поскольку «ценность любой классификации определяется ее объяснительными возможностями при переходе на уровень описания конкретных объектов» [6, с. 126].

Для осуществления адекватного анализа нормативной ситуации необходимо четко различать анализируемые единицы (Д. Магнуссон), о которых говорил Л. С. Выготский, отмечая, что «под единицей мы подразумеваем такой продукт анализа, который в отличие от элементов обладает всеми основными свойствами, присущими целому», и который является более неразложимой частью «единства» [5]. Кроме того, сами авторы (М. Аргайл, Дж. Грахам, А. Фернхем) считают, что выделение «единиц» позволяет систематизировать ситуации по уровням, ти-

пам и факторам и осуществить более глубокий и содержательный анализ как нескольких ситуаций, так и отдельно взятой ситуации [19].

Поскольку сама норма построена по основанию сравнения (или различия), нам необходимо ответить на вопрос, как внешняя по своей природе норма становится механизмом, организующим поведение людей или в результате чего внешние по своей форме процессы преобразуются в процессы внутренние, умственные.

Ответ мы находим в работах В. И. Слободчикова, который указывал, что «становление интраиндивидуального возможно лишь в случае раздвоения события, превращения одной из форм в некоторую отложившуюся способность, принадлежащую уже кому-то одному, способную реализовать новое отношение к новому единству». Таким «особым механизмом ... может быть только рефлексия» [14, с. 18].

Следовательно, рефлексия выступает в качестве особого механизма, посредством которого происходит освоение нормы.

Отметим, что активизация процесса рефлексии становится возможной в момент возникновения отношения человека к нормативной ситуации. На эту особенность обращает внимание В. Д. Плахов, говоря о возникновении мерной ситуации: «Мерная ситуация возникает тогда, когда субъект вступает в мерное отношение к действительности» [12, с. 10–11]. Здесь автор не только определяет момент появления нормативности в объективной ситуации, но и указывает на момент начала процесса рефлексии. Значит проявление нормы для человека начинается с активизации рефлексивного процесса.

Исследователи, изучающие особенности становления процесса рефлексии у детей, отмечают, что к концу дошкольного возраста ребенок осознает собственную отдельность и открывает «для себя новое место в социальном пространстве человеческих отношений» [16, с. 37], указывая на существование возможности формировать рефлексивную способность средствами учебной деятельности [7]. В социально-психологическом контексте важным является замечание Г. М. Андреевой, что рефлексия выступает в качестве процесса осознания «действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению» [1, с. 121].

Поступая в первый класс, ученик становится членом социальной общности, от качества нахождения в которой во многом зависит социально-психологическое развитие личности учащегося. Ученическая группа представляет собой формально организуемую общность, в которой ценится умение выполнять определенные функции и соблюдать принятые правила. Это проявляется в формировании в учебной группе системы референтных отношений. Групповые интересы выступают здесь в качестве «социальных ресурсов», распределение которых определяет формирование группы членства [20].

Таким образом, система референтных отношений создает пространства, в которых личность получает

возможность реализовывать свои потребности и стремления, т. е. происходит выделение пространств активности личности.

В социально-психологической литературе мы находим концептуальные модели, отразившие социально-психологические особенности аспекта развития личности, когда фактором развития выступает референтная группа. Такими моделями являются разработанные А. В. Петровским концепция возрастной периодизации и социально-психологическая модель вхождения личности в референтное для нее сообщество [13].

Согласно возрастной периодизации развития личности А. В. Петровского, младший школьный возраст (6–11 лет) является завершающим периодом эпохи детства в рамках эры восхождения личности к социальной зрелости. А. В. Петровский особо подчеркивает, что «фактором развития личности младшего школьника выступает не столько сама по себе учебная деятельность, сколько отношение взрослых к его учебной деятельности» [15, с. 86–87]. Д. Б. Эльконин отмечал, что через отношение взрослых к учебной деятельности ребенка «опосредствуется вся система отношений ребенка с окружающими взрослыми вплоть до личностного общения в семье» [18, с. 15]. Таким образом, для младшего школьника определяющим отношением социального развития является отношение «ученик — учебная деятельность».

При этом сфера взаимодействия младших школьников с ровесниками служит не менее значимым пространством социализации, однако стоит заметить, что система взаимоотношений «ребенок — значимый взрослый» выступает в этом возрасте как определяющая, а система взаимоотношений «младший школьник — сверстник» оказывается зависимой (Е. И. Варлашкина, Н. В. Репина и др.). В исследовании Э. Г. Варгановой показано, что отношение педагога к конкретным учащимся в рамках начальной школы задает реальную неформальную интрагрупповую структуру ученической группы в системе «ученик — ученик» [2].

Разработанная А. В. Петровским модель вхождения личности в референтное для нее сообщество демонстрирует, что вне зависимости от возраста индивида и типа референтной для него группы при вхождении в нее личность неизбежно и последовательно должна пройти три стадии — адаптации, индивидуализации и интеграции [15]. Младший школьный возраст соответствует стадии адаптации, которая характеризуется активным усвоением действующих в общности норм, овладением соответствующими формами и предъявляемыми культурными средствами деятельности. При этом несколько утрачивается возможность проявления собственной индивидуальности.

Следовательно, учащемуся, чтобы считать себя полноправным членом группы, необходимо соответствовать нормам конкретной ученической общности. Соответствие норм учащегося принятым в ученической группе нормам является условием его успешной

социальной адаптации. И. А. Мнацаканян указывает, что эффективность социально-психологической адаптации во многом зависит от степени адекватности восприятия человеком своей социальной позиции, своих качеств и социальных связей [10]. При этом «функционирование ребенка начинает направляться нормами и правилами, что достигается благодаря появлению новой психологической инстанции: позиции, отражающей функцию ребенка в совместной деятельности» [3, с. 25].

Таким образом, для адекватного понимания процесса становления нормативного поведения учащегося необходимо удерживать три момента: 1) выделение пространств активности ученика; 2) выделение нормативной ситуации и ее внешних признаков; 3) наличие навыков рефлексивной деятельности учащегося.

Анализ учебного процесса в начальной школе позволяет выделить три пространства активности ученика, в которых он проявляется и развивается. Первое, — пространство «ученик — учебная деятельность», выделяемое нами как пространство, включающее в себя все системы отношений, связанные с нахождением ученика в пространстве учебной деятельности. Второе — это пространство «ученик — учитель», которое формируется на основе становления отношений «ученик — значимый взрослый». Третьим пространством активности учащегося начальных классов выступает пространство «ученик — ученик», в основе которого лежит развивающаяся система интрагрупповых отношений.

Н. А. Корзинкиной в ходе изучения поведения подростков в ситуации с заданной нормой были определены характерные виды поведения [8], содержательный анализ которых позволил нам выделить структуру освоения нормативной ситуации (нормы). Структура включает четыре уровня, которые характеризуют качественное освоение нормативной ситуации — импульсивный, полевой, ролевой и нормативный [11].

В соответствии с основаниями, послужившими базой для формирования схемы нормативной ситуации, нами была разработана методика «**Восприятие нормативной ситуации**». Данная методика позволяет определить направленность и выраженность в восприятии младшего школьника по отношению к соответствующему уровню нормативной организации поведения в нормативной ситуации.

Исходным положением методики является тезис: чем точнее человек различает (рефлексирует) основание предъявленной ситуации, тем он, следовательно, более адекватно и эффективно действует. Другими словами, успешность деятельности человека в конкретной ситуации определяется его способностью выделить в этой ситуации значимый параметр, существенный внешний признак ситуации.

Методика «Восприятия нормативной ситуации» состоит из 48 картинок с типичными для младшего школьника сюжетами (ученики в классе либо во время урока, либо во время перемены), разделенных на 4 группы по 12 картинок в каждой:

— сюжет первой группы картинок — это ситуации, в которых ученики и ученицы демонстрируют поведение, соответствующее импульсивному уровню (например, ученик зевает или ковыряет в носу);

— вторую группу картинок составляли картинки с сюжетами, отражающими полевой уровень освоения нормы (например, девочка тянется к цветку, мальчики дерутся из-за портфеля);

— в третью группу вошли картинки, отражающие в своих сюжетах ролевой уровень нормативной ситуации (например, фехтующие на венике и совке мальчики, девочки, рассматривающие одежду друг друга);

— четвертую группу картинок составили те сюжеты, которые были построены по основанию, соответствующему нормативному уровню ситуации (например, ученики спокойно слушают рассказ учительницы, девочки подняли руки, желая ответить).

Исследование нормативного поведения младших школьников проводилось с 2007 по 2009 г. на базе ГОУ СОШ № 1716 «Эврика-Огонек» Москвы. В исследовании приняли участие 169 учащихся начальной школы, из них в первых классах — 38 учеников (22 мальчика и 16 девочек), во вторых — 45 (19 мальчиков и 26 девочек), в третьих — 45 (22 мальчика и 23 девочки), в четвертых — 41 (18 мальчиков и 23 девочки).

Данные собирались на основе анализа журнала успеваемости, стандартизированного интервью с педагогом, с помощью специально разработанной нами методики исследования восприятия нормативной ситуации младших школьников и блока социально-психологических методик (социометрия, референтометрия и методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе).

Стандартизированное интервью с педагогами

Педагогу задавались вопросы, характеризующие учащегося, ответы на которые соответственно кодировались: оценка 3 — характеристика более выражена, 2 — характеристика выражена средне, 1 — характеристика слабо или не выражена вовсе. Перечень позиций, относительно которых формировались вопросы интервью, следующий:

- a) импульсивное поведение;
- b) полевое поведение;
- c) ролевое поведение;
- d) нормативное поведение;
- e) популярность в общении;
- f) значимость в делах;
- g) авторитетность.

Результаты стандартизированного интервью с педагогами об особенностях поведения учеников представлены на рис. 1.

Полученные данные позволяют говорить о различиях в условиях поведения учащихся начальной

школы. Предметом анализа выступали: динамика оснований поведения на конкретном учебном уровне и динамика конкретного основания поведения в логике изменения возраста школьника.

Для сопоставительного анализа результатов прием результаты I класса за исходный уровень. Анализ показателей I класса демонстрирует, что для данных учащихся ведущим поведением выступает ролевое, на втором месте — нормативное, далее — полевое и замыкает импульсивное.

Здесь мы можем предположить, что для ученика-первоклассника само присутствие в школе и возможность предъявления себя другим в новой ипостаси уже выступает значимым фактором развития. Таким образом, ролевой уровень поведения вполне оправданно является ведущим для I класса.

При этом поскольку стремление предъявить себя является значимым, оно поддерживает потребность освоения и последующей трансляции норм школы. Но в ситуации, когда нормы еще не полностью освоены, нормативный уровень естественным образом занимает второе место после ролевого.

Показатель интенсивности полевого и импульсивного поведения позволяет предположить, что ученики способны различать пространства активности. Однако мы не можем судить о характере различения, поскольку для этого требуется более детальный анализ, который был проведен на основе анализа методики «Восприятие нормативной ситуации».

Методика «Восприятие нормативной ситуации»

На подготовительном этапе собственно экспериментального исследования нами была произведена процедура экспертной оценки типичности картинок, которая заключалась в том, что все картинки были предложены группе экспертов — школьников младших классов (28 человек с I по IV классы ГОУ СОШ № 393) с целью выяснить степень узнаваемости и понимания, что изображено на картинке. Общий показатель узнаваемости и понимания сюжета картинок равен 74,4 %, являясь достаточно высоким.

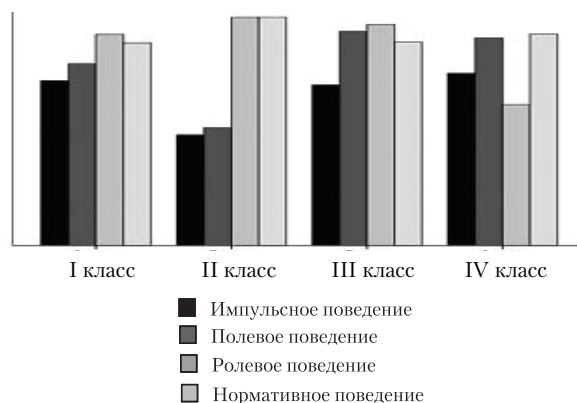


Рис. 1. Распределение оценок педагога поведения учеников

Следующим шагом было составление стимульно-го комплекта методики, который представляет собой набор из трех картинок (триад). В основу схемы составления триад была положена логика составления триад по типу той, которая используется в технике «репертуарных решеток» Дж. Келли.

Методика позволяет решить следующие задачи (**параметры методики**):

1) выяснение **основания совершаемого выбора** испытуемым в ситуации предъявления триад картинок (параметр **S**);

2) определение **основания при допущении ошибки** совершенного выбора (параметр **M**);

3) определение **основания верности выбора** (параметр **R**).

Анализ пилотной пробы результатов заданий методики, выполненный экспертной группой, показал, что значение среднего индекса трудности методики «Восприятия нормативной ситуации» равно 56,8 %, что свидетельствует о нормальном уровне трудности методики*.

Инструкция к методике. «Тебе будут показаны карточки с нанесенными на них тремя картинками. Каждая картинка пронумерована от 1 до 3. Необходимо внимательно посмотреть на каждую картинку, сравнить их между собой, а затем назвать номер той картинки, которая, по твоему мнению, будет отличаться от двух других, либо указать на две схожие картинки. Будь внимателен, если тебе покажется, что среди картинок нет схожих между собой, т. е. они все разные, либо все показанные картинки ты считаешь одинаковыми, так и говори об этом».

Анализ результатов методики «Восприятие нормативной ситуации» позволил нам вывести **коэффициент нормативности** (NQ — normativeness quotient), который является количественным показателем уровня нормативности восприятия ситуации школьником. Данный показатель отражает степень представленности общегрупповых норм в интерпретации внешних признаков нормативной ситуации конкретного учащегося. Для расчета коэффициента нами использовались результаты методики «Восприятие нормативной ситуации» по параметру R .

$$NQ = \frac{N_A}{N_{gr}} \times n \times 100,$$

где N_A — значение величины параметра R по результатам методики «Восприятие нормативной ситуации» у конкретного респондента; N_{gr} — значение величины параметра R по результатам методики «Восприятие нормативной ситуации» у всей группы; n — число участников группы.

$$N = V_H * 4 + V_P * 3 + V_{II} * 2 + V_I * 1,$$

где V_H — значение параметра R по основанию H ; V_P — значение параметра R по основанию P ; V_{II} —

значение параметра R по основанию II ; V_I — значение параметра R по основанию I .

Например, респондент по результатам методики «Восприятие нормативной ситуации» получил следующие значения по параметру R : $V_H = 1$, $V_P = 2$, $V_{II} = 1$, $V_I = 2$. Имеем у респондента $N_A = 1 * 4 + 2 * 3 + 1 * 2 + 2 * 1 = 14$. Значения параметра R по результатам методики в группе составили: $V_H = 25$, $V_P = 42$, $V_{II} = 37$, $V_I = 16$. Имеем у группы $N_{gr} = 25 * 4 + 42 * 3 + 37 * 2 + 16 * 1 = 316$. В группе $n = 18$ человек. Следовательно, коэффициент нормативности у данного респондента равен $NQ_A = 14 / 316 * 18 * 100 = 79,7$.

Стоит отметить, что ученик первого класса и выпускник школы могут иметь одинаковый NQ , поскольку коэффициент нормативности рассчитывается для каждого респондента в соответствии с его группой.

Исходя из результатов методики «Восприятие нормативной ситуации», нам удалось подсчитать общегрупповое значение параметра R для каждого учебного уровня N_{gr} (рис. 2)

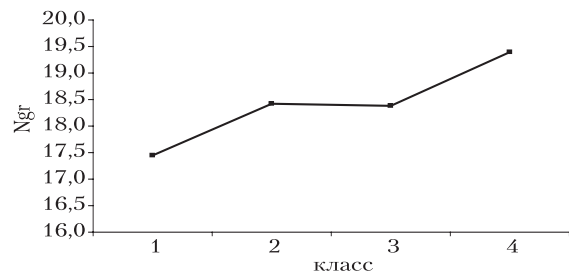


Рис. 2. Возрастная динамика значений параметра R

Из данных, представленных на рис. 2, видно, что значение параметра R в первом классе наименьшее ($N_{gr} = 17,45$). На уровне второго и третьего класса значение параметра N_{gr} возрастает до 18,43 и 18,38, соответственно. Далее его значение возрастает до 19,39. Это свидетельствует о том, что статистическая значимость верности решения школьных нормативных ситуаций увеличивается от первого к четвертому классу. У учащихся значимо меняется уровень верных ответов, а каждому учебному уровню присуща своя специфика восприятия нормативных ситуаций, верность решений увеличивается в процессе обучения.

Корреляционный анализ полученных данных выявил, что с ростом значений параметра «Нормативное поведение» (таблица) наблюдается снижение числа верности решения ролевых задач, возрастают уровни ролевого поведения и группового статуса ученика по оценке педагога, при этом полевое и импульсивное поведение снижается.

Выявлено, что с ростом значения параметра «Ролевое поведение» (таблица) возрастает число оценок нормативного и снижается полевое поведение. Ролевое поведение в большей степени связано с низ-

* Данный показатель представляет собой долю правильных ответов в конкретном задании, взятую в процентном соотношении от общего количества ответов.

ким учебным уровнем. Так же с ростом ролевого поведения связан рост как оценки учителем статуса учащегося, так и его группового статуса среди сверстников.

С ростом числа проявлений «Полевого поведения» (см. таблицу) по оценке педагога наблюдается рост учебного уровня, отмечается так же и рост числа выборов импульсивных ситуаций и рост импульсивного поведения по оценке педагога. Вместе с тем характерны снижения нормативного и ролевого поведения наряду со снижением учебной успеваемости и оценки статуса учащегося педагогом.

Кроме того, с ростом значений параметра «Импульсивное поведение» наблюдается рост полевого и снижение нормативного поведения учащихся.

Содержательный анализ полученных эмпирических данных позволил выделить особенности развития нормативного поведения ученика начальных классов: учащиеся, способные дифференцировать и идентифицировать внешние признаки в воспринимаемой ситуации, не только более успешны в учебной деятельности, но и занимают более высокий социальный статус. При этом низкостатусные члены сообщества не всегда выступают как не способные выделять и верно идентифицировать внешний признак ситуации. Результаты методики «Восприятие нормативной ситуации» позволяют говорить, что часть учеников успешно справляются с задачей рефлексии основания нормативной ситуации, но при этом их ценностные ориентации, представления о системе норм не соответствуют групповым, что становится причиной выделения данных учащихся как аутсайдеров группы. Анализ полученных данных исследования позволил сделать вывод, что поведение среднестатусных членов группы выступает своеобразной мерой активности поведения всех членов группы. Было обнаружено, что в поведении высокостатусных учащихся присутствует дифференциация ее членов по основанию освоенности норм: первая группа — это статусные ученики, которые освоили предлагаемые им педагогами нормы и которые оказываются в ситуации поиска возможности реализовать себя, что зачастую расценивается учителями как проявление импульсивного и полевого поведения; вторая группа — это ученики, которые демонстрировали высокую степень освоенности норм, но при этом реализовали свои потребности в границах поведения, определенных взрослыми, что оказывает положительное воздействие на оценку поведения со стороны педагога.

Отметим, что освоение нормативной ситуации на ролевом и полевым уровнях способствует началу «экспериментирования» с интерпретациями внешних признаков, что находит свое отражение в изменении характера их поведения, зачастую воспринимаемое педагогом как элемент отклонения от принятых поведенческих форм.

Проведенное исследование показало, что динамика развития нормативного поведения определяется структурой нормативной ситуации, которая носит уровневый характер. Освоение нормативной ситуации сопряжено с последовательным освоением уровней нормы: импульсивного, полевого, ролевого и нормативного. В реальной ситуации воспринимаемые внешние признаки нормативной ситуации интерпретируются в зависимости от того, какой нормативный уровень освоен учеником на настоящий момент. При этом освоение одной нормативной ситуации не означает освоение всего нормативного спектра нормативной системы образовательного учреждения.

Таким образом, пространство социального взаимодействия в классе выступает особым нормативным пространством школы, в котором происходит формирование и последовательное освоение групповых норм учащимися. Данное нормативное пространство является тем пространством, в котором происходит развитие учащегося, а само нахождение в нем задает возможные траектории развития личности ученика. Учитывая, что процесс развития детерминирован освоением культурных средств, развитие личности младшего школьника зависит от его способности осваивать те средства, которые школа предъявляет в качестве культурных. А поскольку деятельность образовательного учреждения выстроена «вокруг» учебной деятельности школьника, развитие ученика младших классов во многом зависит от того, насколько успешно он справился с задачей освоения средств обучения и как эффективно он их использует.

В заключение отметим, что в качестве главной задачи школьника в развитии нормативного поведения выступает необходимость выстраивания адекватного поведения по отношению к каждому из подпространств. Обучение, являясь ведущей деятельностью для младшего школьника, определяет приоритет пространств его активности: нормативное пространство учебной деятельности — пространство отношения с педагогом — нормативное пространство межличностных отношений одноклассников.

Таблица

Корреляционный анализ данных оценок педагога поведения учащихся

Поведение	Группа, класс	Нормативное поведение	Ролевое поведение	Полевое поведение	Импульсивное поведение	Верно роль	Верно поле	Учебная успешность	Учитель статус	Группа статус
Нормативное			,233(**)	-,480(**)	-,595(**)	-,202(**)	,211(**)		,229(**)	
Ролевое	-,223(**)	,233(**)		-,178(**)					,325(**)	,173(**)
Полевое	,185(**)	-,480(**)	-,178(**)		,582(**)	,170(**)		-,225(**)	-,186(**)	
Импульсивное		-,595(**)		,582(**)						

Примечание. ** — Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторон.). * — Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторон.).

Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М., 2007.
2. Вартанова Э. Г. Особенности социальной адаптации развивающейся личности в условиях становления новой группы членства: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2006.
3. Венгер А. Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 3.
4. Веракса Н. Е. Личность и культура: структурно-диалектический подход // Перемены. Педагогический журнал, 2000. № 1.
5. Выготский Л. С. Психология. М., 2002.
6. Гришина Н. В. Психология социальных ситуаций // Вопросы психологии, 1997. № 1.
7. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3.
8. Корзинкина Н. А. Особенности поведения подростка в типичных ситуациях социального взаимодействия с заданной нормой: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2005.
9. Маркс К. Сочинения. Т. 46. Ч. 2. М., 1969.
10. Мнацаканян И. А. Адаптация учащихся в новых социокультурных условиях: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2004.
11. Пащенко А. К. Особенности организации нормативного пространства младших школьников // Психологическая наука и образование, 2010. № 1.
12. Плахов В. Д. Социальные нормы: философские основы общей теории. М., 1985.
13. Психология развивающейся личности // Под ред. А. В. Петровского. М., 1987.
14. Слободчиков В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии, 1986. № 6.
15. Социальная психология: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. А. В. Петровского. М., 1987.
16. Ульянова В. П. Социально-психологические особенности рефлексии нормативной ситуации подростками с делинквентным поведением: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2008.
17. Шибутани Т. Социальная психология = Society and Personality / Общ. ред. и послесл. проф. Г. В. Осипова; пер. с англ. В. Б. Ольшанского. М., 1969.
18. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4.
19. Argyle M., Furnham A., Graham J. A. Social situations. L., 1981. IX.
20. Platow M. J., Grace D. M., Wilson N., Burton D., Wilson A. Psychological group memberships as outcomes of resource distributions // European Journal of Social Psychology. Chichester. 2008. T. 38. Iss. 5.

Normative Behavior of Junior Schoolchildren

A. K. Paschenko

Senior Lecturer, Social Psychology Department, Social Psychology Faculty,
Moscow State University of Psychology and Education

The paper addresses the problem of the normative behavior of junior schoolchildren in the learning process of the cultural space of a secondary school. The socio-psychological analysis of the problem of normativity was carried out. The analysis of the normative structure in learning activities of students was performed. The personal development space of students in the normative school space was identified. The determination of junior student's personality development process by the means, which are presented as cultural by the school, are in the focus of attention. The hypothesis of relation between the junior schoolchildren normative behavior and his/her success in mastering the normative situation is presented. The mastering and proper application of the norms are dependent on the students' ability to reflect on external signs of the normative situation. We conclude that development of normativity in schoolchildren is associated with the ability to build adequate behavior in the corresponding subspaces of their activity that are built in the framework of relations «student – learning activity», «student – teacher», «student – peer».

Keywords: norm, social situation of development, normative behavior.

References

1. *Andreeva G. M.* Social'naya psihologiya. M., 2007.
2. *Vartanova E. G.* Osobennosti social'noi adaptacii razvivayusheysya lichnosti v usloviyah stanovleniya novoi gruppy chlenstva: Diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2006..
3. *Venger A. L.* Psihicheskoe razvitie rebenka v processe sovmestnoi deyatel'nosti // *Voprosy psihologii.* 2001. № 3.
4. *Veraksa N. E.* Lichnost' i kul'tura: strukturno-dialekticheskiy podhod // *Peremeny. Pedagogicheskii zhurnal.* 2000. № 1.
5. *Vygotskii L. S.* Psihologiya. M., 2002..
6. *Grishina N. V.* Psihologiya social'nyh situacii // *Voprosy psihologii.* 1997. № 1.
7. *Davydov V. V., Slobodchikov V. I., Cukerman G. A.* Mladshii shkol'nik kak sub'ekt uchebnoi deyatel'nosti // *Voprosy psihologii,* 1992. № 3.
8. *Korzinkina N. A.* Osobennosti povedeniya podrostka v tipichnyh situaciyah social'nogo vzaimodeistviya s zadannoi normoi: Diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2005.
9. *Marks K.* Sochineniya. T. 46. Ch. 2. M., 1969.
10. *Mnacakanyan I. A.* Adaptaciya uchashihsya v novyh sociokul'turnyh usloviyah: Diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2004.
11. *Pashenko A. K.* Osobennosti organizacii normativnogo prostranstva mladshih shkol'nikov // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 2010. № 1.
12. *Plahov V. D.* Social'nye normy: filosofskie osnovy obshei teorii. M., 1985.
13. *Psihologiya razvivayusheysya lichnosti* // Pod red. A. V. Petrovskogo. M., 1987.
14. *Slobodchikov V. I.* Psihologicheskie problemy stanovleniya vnutrennego mira cheloveka // *Voprosy psihologii.* 1986. № 6.
15. *Social'naya psihologiya: Uchebnoe posobie dlya studentov ped. in-tov* / Pod red. A. V. Petrovskogo. M., 1987.
16. *Ul'yanova V. P.* Social'no-psihologicheskie osobennosti refleksii normativnoi situacii podrostkami s delinkventnym povedeniem: Diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2008.
17. *Shibutani T.* Social'naya psihologiya = Society and Personality / Obsh. red. i poslesl. prof. G. V. Osipova; per. s angl. V. B. Ol'shanskogo. M., 1969.
18. *El'konin D. B.* K probleme periodizacii psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste // *Voprosy psihologii.* 1971. № 4.
19. *Argyle M., Furnham A., Graham J. A.* Social situations. L., 1981. IX.
20. *Platow M. J., Grace D. M., Wilson N., Burton D., Wilson A.* Psychological group memberships as outcomes of resource distributions // *European Journal of Social Psychology.* Chichester. 2008. T. 38. Iss. 5.