

А.И. Гаурин

**СТАНОВЛЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕБЕ
И ОКРУЖАЮЩИХ ЛЮДЯХ У ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

*Представлено научным руководителем
д-ром психол. наук, проф., чл.-кор. БелАО Е. С. Слепович*

Анализ содержательной стороны аутохарактеристик, представляющих собой короткие рассказы о себе, которые можно рассматривать как вербализацию Я-концепции, позволил выделить следующие типы характеристик: 1) описание себя через действие (может быть нейтральным и имплицитно содержащим оценочный компонент: социально одобряемые или неодобряемые действия), 2) ценностно-опосредованные описания, данные при помощи оценки качеств психического и (или) физического образа "Я" (могут быть недифференцированными — "Я — хороший" или "Я — плохой" и дифференцированными — "Я — красивый, умный"), 3) рефлексивные описания, т.е. характеристики, обращенные к своим чувствам, мыслям, желаниям и т.п. — "Я — мечтаю, я — люблю".

Первый опрос, проведенный в начале второго класса, показал, что довольно значительная часть учащихся ("А" — 1/5, "Б" — 1/4)

не способна рассказать что-либо о себе. В конце второго и в начале третьего класса в такой ситуации оказалось по одному учащемуся в каждой экспериментальной группе. В дальнейшем подобного явления не наблюдалось (за исключением одного случая в 4"Б" классе). В контрольном классе рассказать о себе смогли все учащиеся. Наибольшее количество недифференцированных отчетов пришлось на второй класс (25% и 26,5%). Однако уже в третьем классе их количество начало снижаться, а с четвертого класса и до конца исследования подобные ответы вообще не выявлялись. Исключение составили лишь пятый класс, где в начале учебного года вновь, хотя и в незначительном количестве, появились недифференцированные характеристики. В контрольном классе недифференцированную характеристику дал себе один учащийся. Основная часть ответов распределялась между ценностно-опосредованными дифференцированными характеристиками, описаниями по действию и ответами, содержащими и те и другие характеристики.

У учащихся "А" класса по сравнению с учащимися "Б" класса преобладали дифференцированные аутохарактеристики. Динамика изменений количества дифференцированных характеристик выглядела следующим образом. До третьего класса отмечалось увеличение количества подобного рода отчетов. С конца третьего класса динамика приобрела скачкообразный характер. При этом у учащихся "А" класса к концу пятого класса количество дифференцированных аутохарактеристик достигло своего максимума — 65%, а учащихся "Б" класса максимальное количество было достигнуто только в начале седьмого класса (57%). В обеих группах в пятом классе произошло увеличение, а в шестом классе — снижение количества подобного рода характеристик, при этом достигнутые результаты сохранились на протяжении всего учебного года на одном уровне (у учащихся "А" класса он более высокий — 40-43%, у учащихся "Б" — 26-28,5%). Очередное увеличение количества дифференцированных характеристик, выпавшее на начало седьмого класса, примечательно тем, что результаты в "А" и "Б" классах совпали — 57%. Причем у учащихся "А" класса в седьмом, как и в шестом, результаты количества данных характеристик остались в конце года такими же, как и в начале года, т.е. появилась некая стабилизация в рамках учебного года. Учащимся "Б" класса не удалось сохранить достигнутого уровня. Обратил на себя внимание и тот факт, что в обеих экспериментальных группах в третьем классе произошло снижение количества ценностно-опосредованных диф-

ференцированных отчетов к концу года, а в пятом — увеличение. В целом можно говорить о том, что с возрастом произошло значительное (в "Б" классе более чем в 2-3 раза, в "А" — более чем в 4 раза) увеличение количества ценностно-опосредованных дифференцированных ответов, т.е. тех описаний, в которых учащиеся обратились к выделению или называнию своих личностных качеств.

Стоит также обратить внимание, что период с конца третьего по пятый класс, в который изменения качества дифференцированных аутохарактеристик носили выраженный скачкообразный характер, совпадает с периодом выраженных изменений во взглядах на своих одноклассников при ранжировании их по различным личностным качествам. В контрольном классе их было значительно меньше — 22%. Количество описаний себя через действия в "А" классе было значительно меньшим, чем в "Б". Основная их доля пришлась на второй — четвертый классы. Причем, если в начале исследования количество описаний себя через действие к концу увеличивалось, то в четвертом классе — уменьшилось. В дальнейшем подобные ответы у учащихся "А" класса либо вообще не встречались (пятый и конец седьмого), либо встречались в единичных случаях. У учащихся "Б" класса в конце пятого года обучения был зафиксирован только один отчет-действие, затем, их количество начало увеличиваться и к концу исследования хоть и не достигло своих самых высоких величин, отмеченных в четвертом классе (47%), все же оказалось довольно значительным и сравнялось с количеством дифференцированных отчетов (36%). У учащихся контрольного класса зафиксировано 14% таких ответов. Смешанных ответов, включавших в себя как личностные качества, так и действия, в целом было больше, чем характеристик себя только через действия (более выражено с пятого класса).

В каждой экспериментальной группе наметились свои тенденции в динамике изменений данных характеристик: на протяжении всего исследования у учащихся "А" класса к концу учебного года происходило снижение их количества, у учащихся "Б" класса — увеличение (за исключением третьего и шестого классов). Значительное превышение количества смешанных ответов по сравнению с количеством характеристик по действию отмечается в "А" в третьем и начале пятого, в "Б" — в период с конца пятого по шестой классы. Максимальное количество смешанных характеристик пришлось на третий ("А") и на конец пятого ("Б") классов. Несмотря на различия удалось выявить некоторые общие моменты. Во втором и седьмом классах количество характеристик по действию оказалось незначи-

тельным, только во втором классе это привело к увеличению недифференцированных характеристик, а в седьмом — к увеличению количества дифференцированных и так называемых рефлексивных (особенно в "А"). Со второго по третий класс происходило увеличение количества данных отчетов и в конце третьего класса результаты в обеих группах были идентичны — 33 и 34% ("А" и "Б"). В четвертом классе их количество снизилось и снова повысилось в начале пятого, причем достигло одного уровня — 27%.

Анализ полученных результатов позволяет предположить, что увеличению количества дифференцированных характеристик предшествует увеличение и стабилизация количества смешанных характеристик. В контрольной группе подобные ответы составили 14%. В пятом классе у учащихся появляются единичные случаи, представляющие собой попытку дать себе рефлексивную характеристику. У учащихся "Б" класса это явление оставалось на уровне единичных попыток до конца исследования. У учащихся "А" класса намечилось постепенное увеличение количества рефлексивных ответов, которое достигло к концу исследования 29% (у учащихся контрольного класса — 22%). Здесь следует отметить, что, хотя учащиеся контрольного класса и дали такое количество так называемых рефлексивных характеристик, количество дифференцированных ответов у них было значительно меньшим. Более того, аутохарактеристики учащихся контрольного класса отличались тем, что представляли собой название какого-либо одного качества, действия, чувства или мысли, в то время как характеристики учащихся экспериментальной группы были значительно шире и включали в себя более разнообразные и обоснованные суждения. Появлению такого рода характеристик у учащихся "А" класса способствует, по-видимому, предшествование характеристик, в которых учащиеся, начиная с описания себя через действия или конкретные личностные качества, переходили к попыткам рефлексии своих состояний. Впервые подобные попытки появились в конце третьего класса и достигли в конце четвертого 25%. С появлением рефлексивных ответов в пятом классе их количество снизилось в шестом и седьмом классах до единичных случаев. У учащихся "Б" класса единичные попытки включить в характеристики обращение к своим состояниям отмечены лишь в пятом (начало года) и в шестом классах.

Таким образом, можно говорить о том, что рефлексивные представления о себе у учащихся вспомогательной школы возникают не сразу и на более поздних возрастных этапах, в среднем подростко-

вом возрасте. Их появлению предшествует подготовительный период (с начала подросткового возраста). Интенсивность протекания последнего, по всей видимости, определяет становление рефлексивных умений. Анализ содержания вербализованных представлений о себе позволил выделить в них такие характеристики, как ситуативность, фиксация на внешних свойствах человека, на социальных эталонах и требованиях педагогов. Аутохарактеристики, связанные с конкретной ситуацией, встречались у учащихся "А" класса в основном в начальной школе (в "Б" классе зафиксирован 1 случай за все исследование). Обращения к своей внешности эпизодичны, основная их доля приходится на третий и седьмой классы. Учащиеся третьего и четвертого классов обращают внимание на свои успехи в учебной деятельности. В четвертом классе приобретает значимость выполнение социальных требований ("не курю, не ругаюсь матом"). Учащиеся "Б" класса, рассказывая о себе, довольно часто указывали на выполнение социальных требований и успеваемость, а в старших классах — иногда и на свое поведение, т.е. их характеристики несли на себе более яркий отпечаток заданных педагогами социальных требований и были менее лично окрашены.

Предлагаемые в исследовании учащимися вспомогательной школы вопросы, направленные на выяснение наличия у них людей, вызывающих симпатию и антипатию, вывели на интересные данные, подтверждающие роль одноклассников в становлении представлений о своем "Я". Среди окружающих людей, вызывающих у учащихся симпатию или антипатию, выделялись три группы: одноклассники, сверстники (дети, живущие по соседству) и взрослые. Взрослых в основном представляли родственники — мать, отец, сестры, братья, бабушки, дедушки, тети, дяди. В более старшем возрасте назывались взрослые, владеющие определенной профессией — артист, военный, шофер, учитель, врач. Причем учителя, врачи и родственники выступали и в качестве симпатии, и в качестве антипатии. Однозначно вызывали антипатию пьяницы и негры. На сверстников учащиеся вспомогательной школы ссылались в основном в начале второго класса, далее следовали единичные эпизодические ссылки, а с конца пятого класса сверстники вообще не упоминались. На взрослых большей частью ссылались до пятого класса (далее отмечались лишь единичные случаи). Причем, если сверстники выступали в качестве примера, как симпатии, так и антипатии, то взрослые занимали более устойчивую позицию в качестве идеала. Основная доля выборов пришлась на одноклассников, высту-

пающих и в одной, и в другой роли. Однако в роли антипатии одноклассники выступали чаще, чем симпатии. Ориентация на одноклассников была наиболее интенсивной в третьем и четвертом классах. В начальных классах количество выбранных одноклассников увеличивается к концу года, а с пятого класса уменьшается.

Осознание окружающих людей, их личностных и особенно индивидуальных качеств своих одноклассников у учащихся вспомогательной школы предшествует и является опорой в познании самих себя, своей личности. О взаимосвязи познания себя и других, об особенностях перехода от одного познания к другому у данной категории учащихся позволяют судить некоторые факты, выявившиеся в нашем исследовании. Учащиеся второго класса либо оказывались неспособными ответить на вопрос о том, какими они видят себя в будущем, либо называли конкретного одноклассника и затем пытались каким-то образом охарактеризовать его. В третьем классе появились ответы, в которых учащиеся называли определенные качества, например, красивый, умный, безотносительно кого-либо, без опоры на конкретные примеры. По сути, данные ответы представляли собой воспроизведение или усвоенных ребенком обозначающих личностные качества слов, или мнения педагогов по поводу того или иного ученика, а не собственное мнение о нем. Вслед за этим, в конце третьего ("Б") и в четвертом ("А") классах, появились попытки перейти от опоры на конкретного человека и его характеристики к обобщению людей, обладающих тем или иным качеством личности (т.е. добрые, красивые), но еще без "примеривания" этих качеств на себя. С ростом, от эксперимента к эксперименту, количества подобного рода ответов растет количество появившихся в четвертом классе обобщенных характеристик, в которых учащиеся не пытаются привести конкретный пример для описания, а называют те качества личности, которыми они хотели бы обладать. Например: "хочу быть добрым, сильным, не хочу быть злым и некрасивым". В шестом и седьмом классах подобные ответы преобладают.

Таким образом, полученные в исследовании данные подтверждают единство закономерностей самопознания аномального и нормально развивающегося ребенка. Мысль И.И. Чесноковой (Проблема самосознания в психологии. — М., 1983) о том, что в итоге наблюдения поведения одного человека или многих людей в сходных ситуациях вырабатывается представление, а затем и понятие о некотором психологическом качестве человека, которое ребенок в дальнейшем переносит на себя, подтверждается в нашем ис-

следовании. Другими словами, учащиеся вспомогательной школы в старшем подростковом возрасте осуществляют самопознание через соотнесение самого себя с другими людьми, т.е. в рамках "Я и другой человек". Причем этот уровень самопознания не доступен для детей с выраженными и даже средними степенями интеллектуального дефекта. Более того, успешность перехода с познания другого на познание себя зависит не только от уровня интеллектуального развития, но и от длительности взаимодействия с одноклассниками, а также от опыта размышлений по данному вопросу (в контрольном классе зафиксирован только один случай переноса обобщенного качества на себя, преобладающее количество ответов строится на конкретной основе).

Обратимся к анализу того, что выступает в качестве обоснования симпатий и антипатий на разных возрастных этапах. Учащиеся начальных классов (в наибольшей степени это выражено во втором классе) в данных характеристиках нередко ссылаются на конкретные ситуации. Вероятно, в этот период и происходит накопление различных конкретных эпизодов, на основе которых в дальнейшем осуществляется формирование представлений или понятий. В старших классах обращение к ситуациям носит эпизодический характер. Ориентация на выполнение социальных требований занимает прочное место с третьего класса. Наибольшую значимость при этом приобретают указания на невыполнение требований теми, кто вызвал антипатию ("курит, пьет, ругается матом").

К четвертому классу возрастает прагматическая ориентация: симпатии вызывают те, кто задирает, угощает и "все даст" и т.п., а антипатии — те, кто дерется, не делится и т.п. Однако в старших классах подобные обоснования носят единичный характер. Успешность в обучении и особенности поведения одноклассников с точки зрения выполнения школьных требований играют незначительную роль (наибольшее их количество, по сравнению с другими годами исследования, приходится на второй класс) и практически исчезают с пятого класса. В шестом и седьмом классах в обобщенные характеристики себя в будущем включается ориентация на определенную профессию или деятельность.

Значимым фактором на протяжении всего исследования являлась внешность выбранных как в качестве симпатий, так и антипатий. Давая характеристики на себя и людей, вызывающих симпатии, учащиеся наиболее часто и на протяжении всего исследования указывали на различные стороны такого качества, как доброта (ласко-

вый, нежный, отзывчивый, внимательный). В четвертом, шестом и седьмом классах значимое место заняли внешние данные — красота и реже аккуратность. Нередко обращали внимание на ум. У людей, вызывающих антипатию, прежде всего выделяли различные проявления злобности (злой, психический, грубый, вредный) и внешнюю непривлекательность (толстый, худой, кривой, грязный, вшивый, неряшливый, некрасивый).

В целом следует отметить, что учащиеся вспомогательной школы прежде всего обращали внимание на те стороны поведения, проявления личности, которые оценивались (осуждались или поощрялись) педагогами. Ориентация на внешний вид человека, на связанные с внешним видом действия, фиксация на выполнении социальных требований (отсутствие пристрастия к курению, пьянству, воровству) препятствуют, а у определенной части учащихся и полностью блокируют осознание психических свойств личности.

Осознание отдельных личностных характеристик (доброта, злость) зависит от их значимости в повседневной жизни и от ориентации на них педагогов (аккуратность, ум). В качестве симпатий девочки обычно выбирали красивых девочек с хорошим поведением и привлекательными чертами характера — добротой, трудолюбием, аккуратностью. Несколько реже, чем девочек, выбирали "хороших" мальчиков — доброжелательных, спокойных. Мальчики в качестве симпатий обычно выбирают мальчиков самостоятельных, общительных, физически развитых и очень редко — девочек (красивых, внешне привлекательных и с высоким уровнем интеллектуального развития). В качестве антипатий у мальчиков выступали "плохие", с агрессивным поведением, мальчики. Причем у девочек отмечается тенденция к преобладанию количества симпатий над антипатиями, у мальчиков большее количество одноклассников вызывает антипатию. Другими словами, девочки стремятся видеть в своих одноклассниках позитивные стороны, мальчики — негативные. В начальных классах нередко одноклассник, вызывающий симпатию у одного ученика, вызывал у другого антипатию. К концу исследования такие случаи исчезли. Учащиеся со стойкими позитивными качествами занимали место симпатии, со стойкими негативными — антипатии на протяжении всего исследования, т.е. их выбирали в данной роли в каждом срезе.

Сравнительный анализ аутохарактеристик и характеристик, данных другим людям, показал, что в начальных классах учащиеся более дифференцированно видят себя, в пятых — шестых классах —

других, а в седьмом классе — одинаково. Причем симпатии обычно характеризуются дифференцированно, т.е. учащиеся стремятся назвать их личностные свойства. При характеристике антипатии главным образом прибегают к описанию их действий и поступков, иногда за этим называют появившееся в них негативное качество. В характеристиках, данных учащимися самим себе, зафиксировано наибольшее количество разнообразных индивидуальных свойств. При характеристике симпатий перечень свойств обычно несколько меньше (иногда он был таким же и даже большим). При характеристике антипатий перечень свойств уменьшался в 2—3 раза. При характеристике других большую, чем при характеристике себя, роль играют действия и поступки. Наибольшее количество характеристик и себя, и других людей через действие пришлось на четвертый класс. По всей видимости, дифференцированные характеристики младших школьников не являются отражением реально существующих дифференцированных представлений о себе и могут рассматриваться как заинтересованность в том, чтобы представить себя в позитивном свете. Это повышает активность ребенка, и он называет желаемые качества, не соотнося их в достаточной мере со своими особенностями.

Младший подростковый возраст (10—11 лет) является периодом, когда учащиеся вспомогательной школы переходят от неосознанного калькирования, от воспроизведения социально желаемого эталона к попыткам осознать, какие качества стоят за теми или иными действиями и поступками, что проявляется в повышении внимания к поведенческой стороне личности. Учащиеся в возрасте 11—14 лет начинают видеть, какое качество личности стоит за определенным поведением окружающих. Опыт дифференциации личностных свойств, полученный при анализе других людей, позволяет более осознанно, адекватно и критично отнестись к своей личности: качество видения себя и своих одноклассников выравнивается. Наиболее притягательными, значимыми для учащихся вспомогательной школы являются позитивные личностные свойства.

Литература

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М., 1989
2. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. — М., 1983.