

УДК 37.015.32

А.В. Лянцевич¹, А.Н. Михайловская²¹преподаватель каф. психологии развития*Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина*²студент 4 курса социально-педагогического факультета*Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина***ЭМАНСИПИРОВАННОСТЬ И СТАНОВЛЕНИЕ АВТОНОМИИ
ЛИЧНОСТНЫХ ВЫБОРОВ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ
В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

Описывается исследование проявлений автономии в сфере личностных отношений в младшем школьном возрасте в условиях воздействия референтного лица (учителя). Изучены особенности влияния образа учителя на устойчивость дружеских предпочтений детей в ситуации конфликта собственного выбора и мнения учителя. В ходе эмпирического исследования дети должны были выбрать трех одноклассников, которых они хотели бы потенциально взять с собой в другую школу, и трех, которых не хотели бы брать. Далее дети ставились в ситуацию конфликта между своим выбором и воображаемой рекомендацией учителя поступить противоположным образом. В результате были выделены три группы детей: «конформисты», «сомневающиеся», «самостоятельные». Обнаружен феномен автономии личностных выборов, характерный уже для первоклассников. Ведущими мотивами выборов в младшем школьном возрасте являются характеристики личности и поведения сверстников, мотивы дружбы как самостоятельной ценности, а также школьные мотивы. Однако фигура учителя не занимает среди них какой-либо значимой позиции.

Введение

Достижением гуманистического и экзистенциального направлений психологической науки является рассмотрение личности как сознательного и ответственного субъекта своей жизни и ее отдельных событий. Субъектная парадигма изучения личности в русскоязычной психологии вводится в науку такими авторами, как Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, Е.И. Исаев, О.А. Конопкин, Д.А. Леонтьев, В.И. Моросанова, С.К. Нартова-Бочавер, А.К. Осницкий, В.И. Слободчиков, Н.Н. Толстых и др. В основе субъектного подхода лежит концепция человека как существа суверенного, независимого, самостоятельного и активного. Многие исследователи подчеркивают способность к самодетерминации и активному преобразованию своей жизнедеятельности как проявление субъектной позиции человека (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова, В.И. Слободчиков и др.). Так, С.Л. Рубинштейн писал: «Личность в качестве субъекта сознательно присваивает себе все, что делает, все дела и поступки, принимает за них ответственность в качестве их автора и творца» [1, с. 635].

Субъективно самодетерминация предстает как переживание чувства автономности, независимости от непосредственных обстоятельств при выборе того или иного поведения, при принятии решения, ощущение себя как источника активности и переживание чувства подконтрольности своим воздействиям хода развития ситуации, в которой находится субъект [2].

Категория субъекта и субъектности в настоящее время еще не имеет четко определенного содержания, и разные авторы в качестве существенных выделяют различные аспекты субъектности. По проблеме формирования субъектности в онтогенезе также существуют различные точки зрения. Выделяется акмеологический подход, согласно которому субъект – это высший уровень развития личности, ее позднее онтологическое образование, а также эволюционный подход, подразумевающий поэтапное развитие субъектности в онтогенезе [3]. Мы придерживаемся последнего подхода, полагая,

что формирование субъектности происходит по мере формирования сознания ребенка «от внешнего к внутреннему», от проявлений в практической активности ребенка до рефлексивных проявлений. Поэтапное становление субъектности рассматривается в работе Н.Н. Толстых в рамках анализа теории развития личности Л.И. Божович [4].

Начало обучения в школе – это один из наиболее сложных и ответственных периодов в жизни ребенка. В школе происходит глубокая перестройка всей структуры социальных взаимоотношений ребенка, классный коллектив приобретает функцию референтной группы для учащихся и становится основной микросредой, в которой происходит формирование личности школьника. Трудно переоценить значимость начальных этапов обучения для психологического благополучия ребенка, развития субъектности и успешности учебной деятельности на протяжении всего последующего периода получения образования. Становление субъектности в младшем школьном возрасте изучали В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман, Б. Зельцман, Ю.В. Зарецкий, В.К. Зарецкий и др. Большинство авторов рассматривают учебную субъектность, проявляющуюся в осознанном отношении к учению, в развитии сопоставительной рефлексии Я через оценку своих учебных действий с эталоном хорошего ученика, в умении самостоятельно ставить себе учебные задачи и пр.

Однако система школьных отношений для ребенка не ограничивается учебной деятельностью, ребенок прежде всего проживает эмоционально насыщенные личные отношения, он обретает тот или иной статус во взаимодействии, ту или иную меру принятия коллективом, проявляет свою инициативу в отношениях со сверстниками, обнаруживает свою успешность или неуспешность в соответствии требованиям данной системы и лично учителя. Фигура учителя, как известно, является опосредующей школьную систему отношений, воплощая в себе ее самые главные нормы и требования, что приводит к повышенной чувствительности младших школьников к педагогическому воздействию учителя. Исследователи указывают на особую роль педагога в формировании возникающих дружеских отношений у детей младшего школьного возраста. В частности, указывается на то, что, демонстрируя личностные симпатии/антипатии к различным ученикам, педагог может формировать определенный тип отношения к этим детям со стороны одноклассников [5; 6].

Наше исследование заключается в поиске ответа на вопрос, насколько зависимы в данном возрасте личные отношения детей друг с другом от влияния учителя, каково место субъектного решения и автономии в сфере личных отношений у младших школьников. Целью нашего исследования, таким образом, явилось изучение проявлений автономии в сфере личностных отношений в младшем школьном возрасте в условиях воздействия референтного лица (учителя). Нас интересовало, как проявится субъектность младшего школьника в ситуации конфликта между собственным выбором и авторитетным мнением учителя относительно сферы личных отношений детей (дружбы и неприязни) со сверстниками. Мы конкретизировали данную цель, сфокусировавшись на влиянии воображаемого образа учителя, не помещая детей в ситуацию реально конфликтного взаимодействия. Нашей задачей стало обнаружение влияния образа учителя на устойчивость дружеских предпочтений детей.

Методы исследования и описание выборки

Наша цель подразумевает в первую очередь выявление связи или ее отсутствия между тем, как детей воспринимает и оценивает учитель, и тем, как дети относятся друг к другу (социальный статус в классе), а затем – выявление меры эмансипации и автономии дружеских предпочтений в условиях конфликта интересов с учителем.

Для достижения поставленной цели мы использовали известный социометрический метод для сбора первичных данных, введя при этом свои критерии выборов (со-

циометрия), а также разработали комплексную авторскую методику «Мой ученик», основанную на проективном методе и методе семантического дифференциала, для учителя и авторскую беседу с ребенком «Учитель – авторитет. Или нет?», включающую провокационную ситуацию выбора.

Социометрический тест направлен на выявление социальных статусов детей в структуре межличностных отношений в классе на основе выбора детьми друг друга. При этом мы учитывали, что в основе выбора должен лежать критерий, связанный исключительно со школьной жизнью детей, при этом эмоционально окрашенный и важный для отношений в классе. Сами вопросы должны предоставлять детям возможность максимально свободного волеизъявления [7]. Мы использовали следующие вопросы: «Если бы тебе пришлось перейти учиться в другую школу, кого из нынешних одноклассников ты бы взял в новый класс? Назови три фамилии»; «Кого из нынешних одноклассников ты бы ни за что не взял в новый класс? Назови три фамилии». В ходе анализа на основании полученных ответов дети распределялись на три категории: популярные, «средние» и непопулярные, которые отличаются между собой числом и сочетанием полученных положительных выборов и отвержений.

Тест «Мой ученик» направлен на выявление эмоционального отношения учителя к ученикам и состояла из двух этапов. На первом этапе выявлялись обобщенные положительный и отрицательный образы ученика: учитель выделял качества, которые характерны для данных образов. На втором этапе педагогу необходимо было определить степень соответствия каждого ученика его класса положительному или отрицательному образу ученика с использованием 7-бальной шкалы. С целью снижения влияния установки учителя на результаты второго этапа после составления обобщенных образов методика проводилась с интервалом в две недели. Данные, полученные с помощью методики «Мой ученик», мы соотносили с результатами социометрии, чтобы определить, совпадает ли статус ученика, определяемый сверстниками, с тем, как детей оценивает учитель.

Беседа «Учитель – авторитет. Или нет?» направлена на выявление влияния образа учителя на устойчивость дружеских предпочтений детей. Беседа проводилась на основании данных социометрического теста, т.е. на основании совершенных ранее выборов детьми «друзей» и «недрузгов». Суть методики заключалась в том, что ребенок ставился в ситуацию конфликта между собственным выбором и авторитетным мнением учителя. Конфликт изучался в двух измерениях и содержал два соответствующих им блока вопросов. Первое измерение касалось конфликта с положительным выбором ребенка. Ребенок ставился в ситуацию, когда «учитель не рекомендует» брать в другую школу тех детей, которых он хотел бы взять, т.е. ученику под влиянием авторитетного мнения учителя было необходимо «отказаться от друга» или проявить эмансипированность и настоять на своем. Второе измерение касалось конфликта с отрицательным выбором ребенка. Ребенок ставился в ситуацию, когда «учитель рекомендует» взять в другую школу тех детей, которых он не хотел бы брать, т.е. ученику под авторитетом учителя необходимо согласится «взять недруга». Таким образом, каждый ученик должен был принять решение о сохранении своих первоначальных выборов либо об отказе от них под влиянием воображаемых требований учителя. При анализе данных учитывалось количество детей, совершивших выбор в ту или иную сторону, а также аргументация, отражающая мотивацию ребенка. Кроме того, мы соотносили между собой данные детей, находящихся в начале и конце младшего школьного возраста.

В исследовании приняли участие дети младшего школьного возраста: учащиеся 1 класса 6–7 лет (25 человек), учащиеся 4 класса 10–11 лет (26 человек) ГУО «СШ № 16 г. Пинска», а также их классные руководители. Вся выборка: 51 ребенок и 2 взрослых.

Анализ результатов исследования

1. Соотнесение отношения учителя к детям и отношения детей друг к другу.

Сопоставление данных теста «Мой ученик» и социометрического теста показало, что эмоционально-позитивное либо эмоционально-негативное отношение учителя к детям высоко коррелирует с выбором детей: отношение совпадает в 84% случаев в 1 классе и в 81% случаев в 4 классе. Иными словами, статус ученика, определяемый сверстниками (популярный и непопулярный), соответствует обобщенным положительному и отрицательному образу ученика у учителя. Такие данные, на первый взгляд, подталкивают к мысли о том, что педагог, действительно, оказывает влияние на структуру эмоциональных отношений в классе. Однако мы предполагаем, что такая ситуация может быть обусловлена также и тем, что учитель и ученики объективно оценивают детей в реальности их отношений с окружающими. В дальнейшем мы вернемся к данной гипотезе.

2. Влияние образа учителя на устойчивость дружеских предпочтений детей.

По итогам проведенной беседы «Учитель – авторитет. Или нет?» мы выделили три группы детей: «Конформисты», «Сомневающиеся», «Самостоятельные». В группу «Конформисты» вошли дети, которые полностью или в пяти случаях из возможных шести отказывались от своих прежних выборов под влиянием образа учителя. Их позицию можно обозначить «сделаю так, как скажет учитель». Группа «Сомневающиеся» разбилась на три подгруппы. В первую подгруппу вошли дети, которые изменили мнение только в отношении своих положительных выборов («откажусь от друга»). Во вторую подгруппу вошли дети, которые изменили мнение только в отношении своих отрицательных выборов («возьму недруга»). В третью подгруппу вошли дети, которые поровну или частично изменили свое мнение в каждом из выборов. В группу «Самостоятельные» были отнесены дети, настаивающие на всех своих первоначальных выборах или отказывающиеся от них в одном-двух случаях, их позиция – «сделаю так, как считаю нужным».

Дети разных этапов младшего школьного возраста (первоклассники и четвероклассники) обнаружили следующие результаты: конформисты (20% и 0% соответственно), сомневающиеся (32% и 12%), самостоятельные (48% и 88%) (рисунок 1).

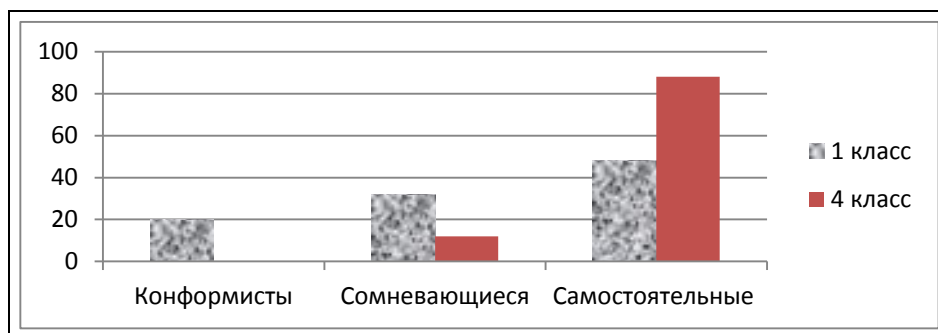


Рисунок 1. – Эмансипированность личностных решений детей в условиях конфликтного выбора, %

Оказалось, что в ситуации конфликта между собственным выбором и авторитетным мнением учителя лишь небольшое число детей соглашается изменить свое решение под влиянием воображаемых требований учителя. Такие данные могут быть ожидаемы у детей 10–11 лет, находящихся на пороге подросткового возраста, когда значимость отношений со сверстником превышает значимость пожеланий учителя о том, какими эти отношения должны быть. Однако подобные данные у детей 6–7 лет привлекают особое внимание. Как мы видим, даже под давлением противоположного мнения ре-

ферентного лица уже в первом классе большое количество детей отстаивают свои первоначальные выборы, проявляя таким образом устойчивость в дружеских предпочтениях и отношениях. Дети пытаются аргументировать свои выборы и повлиять на решение учителя. В этой связи отдельный интерес представляет анализ мотивов того или иного решения, принятого ребенком.

3. Мотивация дружеских предпочтений в младшем школьном возрасте.

Анализ детской аргументации выборов позволил выделить осознаваемые детьми преобладающие мотивы в целом, а также их специфику в зависимости от выбора «отказа от друга» либо «согласия взять недруга».

Дружеские предпочтения детей младшего школьного возраста в целом обусловлены следующими мотивами, выделяемыми чаще всего в аргументации детей: 1) мотивы авторитета учителя, например: «Потому что учительница так сказала», «Может, она не достойна перейти в другой класс, учительница знает лучше»; 2) школьные мотивы: «Он никогда не отвечает на вопросы, всегда сидит и балуется», «Потому что он не достоин туда пойти (в другую школу): во-первых, плохо пишет, во-вторых – плохо учится»; 3) мотивы дружбы как таковой: «Мы с садика дружим», «Мы с ним не дружим», «Мы с ним лучшие друзья. Я не хочу со своим другом расставаться»; 4) личностные качества и поведение детей: «Он сплетничает всегда», «Потому что она всегда подскажет, даст совет», «Она над моим почерком смеется», «Он дерется, и мне кажется, что в другом классе он будет точно также бить всех», «Потому что если у меня что-то не получается, то он сразу начинает дразниться», «Она добрый друг», «Она очень смешная», «Она любит поболтать, с ней весело»; 5) мотивы личной заинтересованности: «В другой школе у меня, может, и не будет друзей», «Это моя лучшая подруга и я без нее пропаду»; 6) возможные изменения «недруга»: «Вдруг он исправится», «Может быть, он поведет себя лучше»; 7) игровые мотивы: «В последнее время он не хочет со мной играть» и др.

Приоритет тех или иных мотивов меняется на протяжении младшего школьного возраста, хотя и незначительно (рисунок 2). Для первоклассников и четвероклассников в аргументации своих выборов характерны соответственно: школьные мотивы – 12,7% и 14,2% случаев; мотивы дружбы – 29,1% и 28,4%; личностные качества детей и поведение – 29,1% и 44,4%. Можно заметить закономерное повышение к концу младшего школьного возраста мотивов, касающихся межличностного общения.

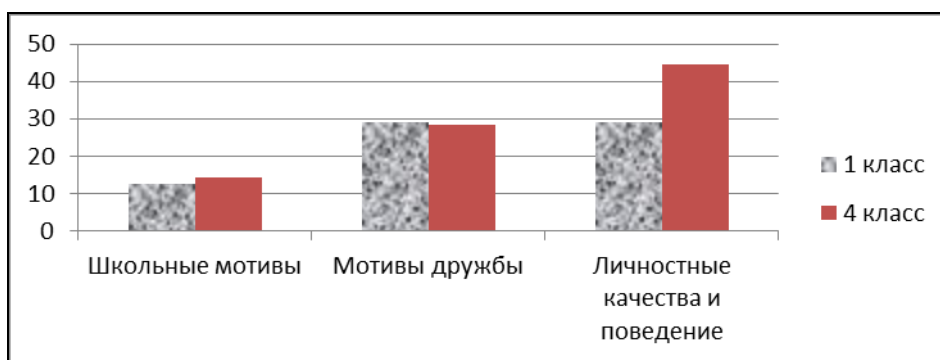


Рисунок 2. – Ведущие мотивы дружеских предпочтений в младшем школьном возрасте, %

Особый интерес представляет аргументация детей в пользу своего выбора и при смене своего выбора под влиянием воображаемого требования учителя. В ситуациях настаивания на своих решениях (таких большинство) дети руководствуются до-

вольно четко осознанными мотивами. Они уверенно говорят о том, что друга нужно брать, т.к. он хороший (умный, веселый, всегда поможет, «она дает мне на телефоне поиграть», «мы делимся друг с другом» и пр.), а недруга все-таки брать не стоит, т.к. он плохой (дерется, обзывается, смеется, когда у кого-то что-то не получается, «глупости всякие делает», «очень плохой человек и всегда балуется», «он по парте стучит, дерется все время»), т.е. апеллируют к личностным качествам, обнаруживающимся во взаимодействии. Такая мотивация более характерна для детей к концу младшего школьного возраста. Кроме того, создается впечатление, что для детей дружба – категория предельная, ценная сама по себе без дополнительной аргументации: друга нужно взять с собой, «потому что он – мой друг», «мы с ней очень давно дружим» и «чем больше друзей, тем лучше». При этом обращает на себя внимание факт, что мотивы дружбы намного чаще встречаются при настаивании на позитивном выборе. Настойчивый же отказ брать с собой недруга чаще имеет иную мотивацию: называются конкретные негативные черты вредного одноклассника, т.е. в основе отказа лежат индивидуально-личностные мотивы.

Намного реже в основе выборов встречаются мотивы соответствия (или нет) школьным требованиям: подругу надо взять, т.к. «она отличница», а недруга – нет, «потому что он двоечник, не делает домашку», «он не делает уроки, не следит за чтением». Примечательно, что эталоны из системы школьных отношений чаще выступают при мотивации отказа брать недруга, в то время как для доказательства необходимости взять друга дети чаще апеллируют к личностным качествам.

Дети демонстрируют независимое отношение к мнению учителя: «Сомневаюсь, что она его возьмет», «Я бы попросил его взять – она бы разрешила», «Я бы сказал учительнице, что возьму». Апелляция к авторитету учителя если и встречается в группе таких детей, то для аргументации своего нежелания брать неприятного одноклассника с собой: «Она школу прогуливает и не звонит Марине Владимировне, примеры не может решить», «Он год был хорошим мальчиком, а сегодня обзывался на нас, а Марине Владимировне язык показывал», «Когда учительница что-то говорит, он делает наоборот».

Таким образом, для дружеских предпочтений младших школьников характерны объяснения, отражающие объективные качества одноклассников, которые проявляются в общении. Это позволяет нам вернуться к интерпретации обнаруженной ранее одинаковой оценки детей учителем и сверстниками и отбросить гипотезу о прямом влиянии учителя на отношение детей. По крайней мере, при положительном стиле взаимодействия учителя с учениками (что по некоторым признакам, вероятно, характерно для участвующих в исследовании двух учителей) можно говорить, скорее, об адекватном оценивании детьми сверстников на основе их реального поведения в соответствии с нормами межличностного общения, согласующимся с таким же оцениванием учителя.

Интересны аргументы детей при смене собственного выбора под влиянием мнения учителя. Дети оказываются перед необходимостью сгладить возникший внутренний конфликт. Здесь мы часто встречаем мотив беспрекословного подчинения учителю: «Потому что учительница так сказала (*что нужно взять недруга*)»; «Наверное, если учительница сказала, то нет. Я с ним (*с другом*) тоже не очень». Такая мотивация, а также мотив страха перед наказанием чаще встречается у первоклассников, изредка у старших детей.

У малышей встречаются и выраженные защитные формы реагирования: вытеснение конфликта («Почему не возьмешь свою подругу?» – «Потому что она моя самая лучшая подруга»); реактивное образование («Он плохой мальчик», «Мы с ней не дружим» (*про выбранных ранее друзей*); нереалистичное фантазирование («Наверное, он бы не хотел бы брать никого» (*про выбранного ранее друга*), «Наверное, он не хочет никуда идти, наверное, он не успеет одеться»).

Однако большинство детей пытаются рационализировать свое решение и найти ему объективные причины. Так, в случае отказа брать друга дети вспоминают: «Мы когда-то там поссорились»; «Она нервная бывает»; «Потому что она из-за пустяков обижается». Чаще всего такого рода аргументы встречаются в ситуациях согласия взять с собой недруга: дети настойчиво выискивают достоинства. Так, первоклассники говорят: «Потому что он хороший стал какой-то»; «У него на телефоне много игр»; «Мы с ним когда-то там поссорились, а потом опять дружить стали»; «Он хороший мальчик, он девочек защищает»; «Когда у меня чего-то нет, она мне всегда дает»; «Мы дружные друзья». Четвероклассники: «Мы просто редко общаемся, а так я с ним дружу»; «Потому что он чуть-чуть со мной разговаривает, делится со мной»; «Наверное, возьму. Она хоть и обижает меня, но дружит со мной»; «Он может задираться, но не задируется так, как Коля и Паша»; «Наверное, возьму. Из всех (*перечисленных*) она самая спокойная».

Среди мотивов измененного выбора также часто встречается надежда на улучшение нерадивого одноклассника: «Я бы его научил быть хорошим»; «Возьму, с условием, что она изменится и начнет учиться»; «Надеюсь, что он изменится»; «Вдруг он исправится». Этот мотив характерен в основном для старших детей и только в ситуациях согласия взять с собой в другую школу «недруга».

Таким образом, можно заметить некоторую тенденцию при аргументации ситуаций «отказа от друга» и «согласия на недруга». При отказе от друга часто дети ссылаются на мнение учителя, при согласии взять недруга – чаще выражают надежду на его исправление и ищут потенциальные или реальные достоинства этого ребенка, т.е. опираются на самостоятельные и независимые от учителя суждения. Обобщая вышеизложенное, мы можем сделать вывод, что непосредственное влияние образа учителя на дружеские предпочтения младших школьников незначительно.

Заключение

В исследовании получены новые теоретически значимые данные об особенностях влияния учителя (его образа) на дружеские предпочтения детей. При ожидаемо высоком авторитете учителя (дети ссылаются на его действия, оценивают поведение сверстников относительно требований учителя и пр.) фигура учителя, как оказалось, не обнаруживает прямого и существенного влияния на дружеские предпочтения детей.

В ситуации выбора между авторитетным мнением учителя и собственными отношениями со сверстниками (дружба или неприязнь) большинство младших школьников достаточно эмансипированы, они отстаивают свое решение, обнаруживают независимость в выборе друзей и устойчивость своих предпочтений. При этом наибольшее значение для детей имеют личные качества сверстника, ценность дружеских отношений, а также в конфликтных ситуациях – надежда на позитивные изменения личности несимпатичных одноклассников, а лишь затем школьные мотивы, среди которых фигура учителя занимает невысокие позиции. Эти результаты позволяют предполагать наличие феномена автономии и независимости личных (дружеских) предпочтений в младшем школьном возрасте.

В исследовании получены данные, указывающие на способность младших школьников адекватно и объективно оценивать приемлемое или неприемлемое поведение сверстников и проявлять к ним симпатию или антипатию на этой основе, автономно от отношения к ним учителя. Однако при этом у детей еще не сформирована способность регулировать свои взаимоотношения. В итоге стихийно формирующееся отношение принятия или отвержения сверстника, проявляющего недостатки в коммуникации, в условиях известной возрастной конформности и непосредственности поведения младших школьников уже в начале школьного обучения рискует перерасти в деструктивные отношения (оскорбления, отвержение, дразнилки и травлю). Таким образом, значимая

роль учителя в профилактике подобных нарушений обнаруживается не в прямом, а в опосредованном управлении отношениями детей. В частности, важно обучать непопулярных детей навыкам коммуникации, с последующим включением в занятия популярных детей в стимулирование процессов принятия ребенка в группу.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Изд. 4-е. – СПб. : Питер, 2004. – 720 с.
2. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
3. Сергиенко, Е. А. Субъект и личность: поиск единства и специфики / Е. А. Сергиенко // Мир психологии. – 2012. – № 3. – С. 30–49.
4. Толстых, Н. Н. Формирование личности как становление субъекта развития / Н. Н. Толстых // Вопр. психологии. – 2008. – № 5. – С. 134–140.
5. Дубровина, И. В. Психология : учебник для студентов сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан ; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Академия, 1999. – 464 с.
6. Коломинский, Я. Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений / Я. Л. Коломинский. – Минск : Нар. асвета, 1984. – 239 с.
7. Битянова, М. Р. Как измерить отношения в классе: социометрический метод в школьной практике / М. Р. Битянова. – М. : Чистые пруды, 2005. – 32 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 30.12.2015

Liantsevich A.V., Mikhailovskaya A.N. Emansipation and Personal Elections Autonomy as Aspect of the Subjectivity at the Primary School Childhood

The article describes the study of autonomy in the sphere of personal relations under the teacher impact in the primary school childhood. The children had to choose three classmates whom they would potentially take to the new school, and the three ones who would not want to take there. Next, the children were placed in a situation of conflict between their choices and the imaginary teacher recommendation to do the opposite action. As a result, three groups of children were identified: «conformists», «doubters», «independent». The phenomenon of personal elections autonomy is observed already at the beginning of the primary school.