

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ**  
**Федеральное государственное бюджетное образовательное**  
**учреждение высшего образования**  
**ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

Факультет педагогики, психологии  
и социальных наук

Кафедра «Прикладная  
психология»

Направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»  
Профиль «Психология образования»

**Бакалаврская работа**  
**на тему:**

**«Исследование принятия решений у детей дошкольного возраста»**

Студент \_\_\_\_\_ Севостьянова Ольга Юрьевна  
подпись

Руководитель \_\_\_\_\_ Бухлина Л.Ю.  
подпись

Нормоконтролер \_\_\_\_\_ Карманова Т.М.  
подпись

*Работа допущена к защите* (протокол заседания кафедры от 14.05.2018 №11 )

Заведующий кафедрой \_\_\_\_\_ Медведева И.А.  
подпись

*Работа защищена с отметкой* \_\_\_\_\_ (протокол заседания ГЭК от \_\_\_\_\_ № )

Секретарь ГЭК \_\_\_\_\_ Карманова Т.М.  
подпись

Пенза 2018

## Содержание

|                                                                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Введение.....                                                                                                                  | 3  |
| Глава 1. Теоретическое исследование проблемы принятия решений<br>детьми дошкольного возраста                                   |    |
| 1.1. Категория «принятие решений» в психологической<br>литературе .....                                                        | 7  |
| 1.2. Мозговые механизмы принятия решений .....                                                                                 | 17 |
| 1.3. Групповое влияние как фактор принятия решений .....                                                                       | 23 |
| 1.4. Возрастно-психологические особенности принятия решений в<br>дошкольном возрасте .....                                     | 30 |
| Глава 2. Экспериментальное исследование принятия решений у детей<br>дошкольного возраста                                       |    |
| 2.1. Организация экспериментального исследования .....                                                                         | 43 |
| 2.2. Анализ и интерпретация результатов экспериментального<br>исследования принятия решений у детей дошкольного возраста ..... | 47 |
| 2.3. Рекомендации по оптимизации процесса принятия решений<br>дошкольниками.....                                               | 66 |
| Выводы.....                                                                                                                    | 75 |
| Заключение.....                                                                                                                | 78 |
| Список используемых источников.....                                                                                            | 80 |
| Приложение.....                                                                                                                | 85 |

## **Введение**

Начиная с детства человеку приходится делать выбор. С кем дружить, какую игрушку выбрать, что съесть. Возможность выбирать — это проявление свободной воли и способности строить нашу жизнь так, как мы хотим. Вместе с тем, выбор всегда сопряжен с трудностями. Хотя бы потому, что придется отказываться от одного в пользу другого.

Ученые психологи, социологи, маркетологи на протяжении десятилетий пытались понять психологию принятия решений.

Американская компания Merriam-Webster, издатель справочников и словарей, определяет принятие решения так - это возможность выбирать между двумя и более позициями. В психологических исследованиях под принятием решений понимается «волевой акт формирования последовательности действий, ведущих к достижению цели на основе преобразования исходной информации в ситуации неопределенности» [18].

На сегодняшний день в отечественной психологии процесс принятия решения рассматривается в рамках двух основных направлений: когнитивного и регулятивного. Сторонники первого подхода - Л.Г.Евланов, Т.В.Корнилова, О.И.Ларичев, О.К.Тихомиров и др., рассматривают принятие решения как процесс, начинающийся с возникновения проблемной ситуации и заканчивающийся выбором наилучшего решения из множества альтернативных вариантов. Принятие решения как процесс регуляции обосновывают представители второго направления - А.В.Карпов, Н.Н.Азаров, Д.Н.Узнадзе и др. Б.Ф Ломов отмечал, что принятие решений рассматривается в качестве одной из психологических составляющих любой деятельности.

Согласно «теории выбора» Уильяма Глассера (William Glasser) в основе выбора лежит удовлетворение пяти своих основных потребностей: безопасности, любви, самореализации, свободы и развлечений. В исследованиях Шины Айенгар (Sheena Iyengar) выбор ассоциируется с

предпочтением человека. Предпочтения закладываются в раннем детстве и формируются на протяжении всей жизни. Предпочтения бывают осознанными и неосознанными, последние в большей степени оказывают влияние на выбор человека. К ним относятся такие бессознательные поведенческие тенденции как: «первое впечатление», контекст ситуации выбора, «стадное чувство», «страх потери».

В детском возрасте роль бессознательных тенденций в принятии решений является определяющей в силу того, что осознанность находится в стадии формирования. Возрастные психологи отмечают высокую склонность детей следовать чужому мнению или стилю поведения, поскольку они еще не успели сформировать собственные взгляды и позиции на различные жизненные явления. Ребенок познает мир и адаптируется в обществе за счет приспособления к нему. Лишь со временем, накапливая силы и знания, человек старается приспособить мир к себе.

Актуальность предложенного исследования определяется тем, что большая часть информации о причинах и факторах, влияющих на принятие решений, в основном получена благодаря социально-психологическим экспериментам, проводимым с участием взрослых людей. При этом, сколько-нибудь развернутые данные о экспериментах и исследованиях, проведенных на детской выборке на эту тему отсутствуют.

В связи с этим актуальным представляется экспериментально изучить факторы, влияющие на принятие решений в дошкольном возрасте.

**Цель** исследования: выявить факторы, влияющие на принятие решений дошкольниками разных возрастных групп для разработки рекомендаций по оптимизации процесса принятия решений.

**Объект** исследования: принятие решений детьми дошкольного возраста.

**Предмет** исследования: влияние психологических факторов на принятие решений дошкольниками.

**Гипотеза:** у детей дошкольного возраста в ходе взросления усиливается тенденция к социальному давлению на процесс принятия решения ребенком, а также нарастает тенденция при выборе от предпочтения немедленного вознаграждения «для себя» к предпочтению отложенного вознаграждения «для коллектива».

Для проверки выдвинутой гипотезы были определены следующие **задачи** исследования:

1. Провести теоретическое исследование социально-психологической, возрастно-психологической литературы по проблеме исследования.
2. Организовать экспериментальное исследование.
3. Провести анализ и интерпретацию результатов экспериментального исследования принятия решений детьми дошкольного возраста.
4. Разработать рекомендации по оптимизации процесса принятия решений дошкольниками.

**Методологическая база** исследования:

Теоретической базой исследования явились отечественные подходы к концепции принятия решений Л.Г.Евланова, Т.В.Корниловой, О.И.Ларичева, О.К.Тихомирова, А.В.Карпова, Н.Н.Азарова, Д.Н.Узнадзе, Б.Ф. Ломова, зарубежная «теория выбора» Уильяма Глассера, теория развития Л.С.Выготского, периодизация психического развития Д. Б. Эльконина, исследования Ш. Айенгар, исследования группового влияния М. Шерифа и С. Аша.

В ходе исследования были использованы следующие **методы**:

- Эксперимент.
- Анализ видеонаблюдения.
- Беседа.
- Методы математической статистики.

В качестве метода математической статистики был использован F критерий Фишера.

**Методики** исследования:

1. Экспериментальная методика, где зависимой переменной является принятие решений, независимыми переменными выступают характеристики предметов выбора: немедленное вознаграждения «для себя» и отложенное вознаграждение для всей группы;
2. влияние экспериментатора, провоцирующего состояние сомнения испытуемого;
3. влияние группового решения.

**База и выборка** исследования: исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад № 143 филиал «Созвездие» г. Пензы, в нем приняло участие 96 детей, из них 34 воспитанника подготовительной группы от 6 до 7 лет, 36 старшей группы от 5 до 6 лет, 26 средней группы от 4 до 5 лет. Из них 47 мальчиков и 49 девочек.

## **Глава 1. Теоретическое исследование проблемы принятия решений детьми дошкольного возраста.**

### **1.1. Категория «принятие решений» в психологической литературе**

Человеческая жизнь - это цепочка принятия деловых и личностных решений. Каждый из нас в течение дня принимает сотни, а на протяжении жизни - тысячи и тысячи решений. Именно они определяют нашу жизнь. Поэтому важность изучения принятия решений невозможно переоценить.

Принятие решений как междисциплинарная научная категория является объектом изучения множества дисциплин, помимо психологии: экономики, социологии, политологии, менеджмента, математики, теории вероятности и т.д. И если социальные науки акцентируют свое внимание в основном на внешних (социальных, демографических, экономических) предпосылках принятия решений, то психология - на внутренних (регуляторных, личностных, мотивационных, когнитивных) составляющих.

Под принятием решений понимается особый процесс человеческой деятельности, направленный на выбор наилучшего варианта действий. Для подавляющего большинства человеческих решений нельзя точно рассчитать и оценить последствия.

Принятие решений - это междисциплинарная проблема, которая как научная существует около 300 лет. Психологи обратили свое внимание на нее лишь в 50-е годы двадцатого века. Некоторые теории, появившиеся в рамках естественных наук, позднее стали применяться к проблеме принятия решений.

«Еще в XVII в. появилась идея математического ожидания. Со временем ее использовали применительно к проблеме принятия решения. Было сформулировано положение о том, что при выборе надо руководствоваться следующими правилами. По отношению к каждому из

альтернативных вариантов необходимо определить возможные его исходы, а также вероятности исходов. После этого для каждого из вариантов нужно найти сумму произведений: вероятности, умноженные на соответствующие исходы. Выбирается тот вариант, который имеет наибольшую сумму произведений - максимальную ожидаемую ценность» [29].

В этой же книге говорится о дальнейшем развитии этой теории. В 1713г. Николас Бернули выдвинул идею о субъективной ценности исходов. Так зародилась теория ожидаемой полезности.

В рамках этой общей модели сложилось множество разновидностей, отличающихся пониманием и способом задания, т.е. измерения, составляющих ее элементов. В 1947г. она была использована Дж. фон Нейманом и О. Моргенштерном для построения теории экономического поведения.

Выбор в этой нормативной теории принятия решений означает следующее. Выбирая ход, игрок руководствуется стратегией. Стратегия здесь - это «исчерпывающий план, указывающий, какие выборы лицо, принимающее решение будет совершать в любой возможной ситуации и для любой возможной фактической информации». Оптимальная стратегия и описывается в рамках «модели ожидаемой полезности».

Дж. Маршак предложил рассматривать основания теории Неймана-Моргенштерна для оценки рациональности поведения в условиях риска, т.е. применительно к реализуемым лицом, принимающим решение выборам в любых задачах с возможностью вероятных выигрышей и проигрышей. Год выхода его работы (1950) можно, поэтому рассматривать как переход модели ожидаемой полезности на уровень поведенческих теорий принятия решений. Следующим этапом стало постулирование принципа «субъективно ожидаемой полезности» в модели В. Эдвардса. Этот автор, с именем которого связывается формирование так называемой американской традиции, восходящей к модели ожидаемой полезности, показал, что

субъективные вероятности ожидаемых исходов не линейно связаны с объективными.

Согласно теории полезности, рационально действующий человек выбирает из ряда возможных решений ту альтернативу, для которой максимальна ожидаемая полезность.

Немецкие и австрийские авторы исследований принятия решений изначально использовали представления об общности схем логической организации выводов, мышления человека и поведенческой реализации принятия решений [35]. При этом речь шла не о попытках выделения логических структур как различающих уровни «интеллектуальности» принятия решений, а о выделении оснований субъективных стратегий, отражающих особенности умозаключений человека, размышляющего при принятии решений, т.е. использующего свой интеллектуальный потенциал.

Непсихологические модели принятия решений постулировали основания или правила, согласно которым в ситуации выбора действует идеальное лицо, принимающее решение.

Непсихологические представления о «правильном», «оптимальном», «разумном» выборе сводятся к пониманию рационального решения как осознанного (т.е. не интуитивного) и обдуманного (т.е. не эмоционального), а рациональный выбор определяется как выбор на основе осознанных и тщательно взвешенных критериев. Психологические исследования направлены на выявление тех ориентиров и способов, которыми опосредуются процессы выбора.

В психологических моделях выделяются внутренние источники субъективной неопределенности: 1) когнитивные компоненты, связанные с построением образа ситуации и использованием интеллектуального ресурса; 2) опыт, включающий знания, навыки и т.д.; 3) личностно-мотивационные компоненты; 4) планы, стратегии, тактики [11].

Б. Ф. Ломов отмечал, что «принятие решения, рассматриваемое на психологическом уровне, не является некоторым изолированным процессом.

Оно включено в контекст реальной деятельности человека». Началом внедрения психологической проблематики в теорию принятия решений можем считать работы Г. Саймона. Психологическое экспериментальное изучения проблем принятия решений в зарубежных исследованиях предприняли такие известные авторы, как М. Алле, Д. Канеман, Д. Дернер и П. Словик. Подход Саймона называют также теорией удовлетворенности, согласно которой люди принимают решения не для реализации оптимальных стратегий, а для получения удовлетворения от принятого решения.

Человек выбирает не лучшую из имеющихся на рынке квартир, а ту, которая удовлетворяет его запросам. То же происходит при других каждодневных решениях. В результате люди хорошо адаптируются, не реализуя посылки о той целевой функции, которую сформулировали модели ожидаемой полезности («модели ожидаемой полезности», предполагающие, что цель субъекта - максимизация ценности результата выборов). Достижение притязаний - вот цель человека при принятии решений и оценка действительной рациональности его стратегий [11].

Многочисленные эксперименты продемонстрировали отклонение поведения людей от рационального, определили эвристики, которые используются при принятии решений. Дадим перечень наиболее известных эвристик.

Суждение по представительности. Люди часто судят о вероятности того, что объект А принадлежит к классу В только по похожести А на типовой объект класса В. Они почти не учитывают априорные вероятности, влияющие на эту принадлежность. В одном из опытов испытуемым дали краткие описания субъектов из группы в составе 100 человек и попросили определить вероятности того, что рассматриваемый субъект является юристом или инженером при условиях: 1) в группе 70 инженеров и 30 юристов; 2) в группе 30 инженеров и 70 юристов. Ответы были примерно одинаковы. В других экспериментах было показано, что люди

ориентируются только на представительность, не учитывая даже размер выборки, по которой выносится суждение.

Стремление учесть реальное поведение людей и приблизить теорию к жизни привело к появлению теории проспектов, разработанной А. Тверским и Д. Канеманом.

Теория проспектов была разработана для того, чтобы учесть реальные черты человеческого поведения в задачах с субъективными вероятностными оценками. Ставилась цель заменить теорию ожидаемой полезности в качестве средства, позволяющего человеку выбирать предпочтительные варианты действий.

Теория проспектов позволяет учесть три поведенческих эффекта:

- 1) эффект определенности, т.е. тенденцию придавать больший вес детерминированным исходам;
- 2) эффект отражения, т.е. тенденцию к изменению предпочтений при переходе от выигрышей к потерям;
- 3) эффект изоляции, т.е. тенденцию к упрощению выбора путем исключения общих компонентов вариантов решений.

Несмотря на то, что теория проспектов является интересной аксиоматической теорией, стремящейся объединить дескриптивное знание о поведении людей и нормативные правила их рационального поведения, она не дает возможность разрешить все противоречия между нормативной теорией, предписывающей нормы рационального поведения, и особенностями реального поведения людей.

Из исследований немецких авторов сегодня наиболее известна модель Г. Гигеренцера. Она переинтерпретирует закономерности, описанные А. Тверским и Д. Канеманом, с точки зрения понимания механизмов «влияния склада ума» на принятие решений человеком. «Теория проспектов», разработанная этими авторами, представляет наиболее заверченный модельный подход (с позиций модели ожидаемой полезности) в когнитивной психологии.

Главное отличие взглядов Гигеренцера от других мнений относительно когнитивной регуляции принятия решений заключается в том, что в ходе эволюции человек не сталкивался с представлением информации в виде вероятностей - это относительно недавнее изобретение. В реальности же человек имел дело всегда только с частотой встречаемости того или иного события.

Гигеренцер, как и авторы «теории проспектов», считает, что при принятии решений человек снижает уровень неопределенности ситуации. Но связывает он это снижение не с функционированием когнитивных эвристик, а с механизмом переключения модулей, специфицированных при опознавании ситуаций принятия решений как бы по принципу прототипа.

#### Отечественные теории принятия решений

Концепция А.В. Карпова: принятие решения как «интегральный психический процесс». Другой исследователь проблем принятия решений А.В. Карпов, критикуя сложившиеся в западной традиции исследования принятия решений, отмечает: «Поскольку доминирующим методом психологических теорий решений является метод лабораторного эксперимента, то и ситуации, на которых изучается процесс принятия решений, являются весьма абстрактными, в достаточно слабой, приблизительной, а иногда - и просто искаженной форме воссоздающими реальную сложность поведенческих решений и условий, в которых они принимаются». И А. Карпов выдвигает проблему экологической валидности этого подхода и формулирует свое видение изучения процессов принятия решений от традиционно-лабораторного эксперимента через методы «естественного моделирования» и «имитационных задач» к изучению процессов принятия решений в психологическом анализе деятельности [18].

Им был реализован в достаточно обширный цикл исследований процессов принятия решений на материале различных видов и типов профессиональной деятельности, а также в экспериментальных условиях. При этом наиболее общей и как бы «сквозной» является закономерность,

согласно которой результативные параметры процессов принятия решений (особенно - качество) прямо пропорциональны степени когнитивной интегрированности, имеющей место в ходе подготовки и принятия решения. Т.е. качество процессов принятия решений зависит от степени синтезированной, тесноты взаимодействия и организованности основных когнитивных процессов и, скорее всего, определяется этой степенью. Данный результат является общим, поскольку обнаруживается в различных видах деятельности и на различных экспериментальных моделях.

В подходе А.В. Карпова намечен иной вариант выделения предмета психологии принятия решений в связи с рассмотрением его сквозь призму деятельностного подхода. «Деятельность как объективно существующая форма активности предполагает столь же объективный характер процессов ее организации - интегральных психических процессов». Он, к тому же исходит из принципа регуляторного кольца и регуляторного инварианта. Карпов А.В. сторонник выделения жестких структур регуляции принятия решений применительно к профессиональной деятельности субъекта: «Во-первых, в деятельности, в силу самой ее природы, нормативные предписания являются наиболее жесткими и строгими, они фиксируются в разного рода нормативной документации». В концепции А.В. Карпова интегрирующим механизмом выступает система метакогнитивной регуляции, мера развития которой коррелирует с общим интеллектом [18].

В работах Карпов А.В. доказывает, что данный процесс принятия решений является синтетическим, интегральным по своей психологической структуре и содержанию. Он формируется и разворачивается как закономерная и целеобусловленная интеграция многих иных психических процессов (когнитивных, эмоциональных, волевых, мотивационных) и образований. Поэтому сама его психологическая природа создает адекватные и даже - естественные предпосылки для изучения общих закономерностей и механизмов психической интеграции. Тем самым процессы принятия решений являются не только предметом исследования, но выступают и в

функции метода решения одной из основных задач когнитивной психологии - изучения механизмов и закономерностей психической интеграции.

При изучении одного из наиболее сложных классов процессов принятия решений - управленческих решений Карповым А.В. было установлено, что качество управленческих решений находятся в обратном отношении с мерой связи системы когнитивных процессов и личностных свойств субъекта. Иначе говоря, одним из условий достаточно высокого качества управленческих решений выступает относительная автономность этих подсистем индивидуальных свойств субъекта; субдоминантный, а не ведущий характер функциональных связей и взаимодействий между ними.

Чем в меньшей степени когнитивные механизмы выработки решений подвержены «деформирующему» влиянию со стороны любых иных, внекогнитивных, факторов, тем эффективнее, «рациональнее» сами решения. Любое возмущающее воздействие со стороны внекогнитивных факторов приводит к «отходу от рациональности в выборе» [29], к возникновению «когнитивных уклонов» и к «деформациям рационального выбора». Последние являются двоякими - ситуативными (обусловленными негативным влиянием параметров ситуации) и личностными (обусловленными стабильным влиянием личностных свойств субъекта выбора). Чем в большей степени они выражены, тем ниже эффективность решений. В свете этого очевидно, что подобное влияние как раз и должно проявляться в наличии устойчивых и значимых функциональных связей между когнитивными и личностными качествами. Чем больше таких связей, тем более субъективны, но менее рациональны и, в конечном итоге, эффективны решения. И наоборот, невыраженность взаимосвязей когнитивных и личностных качеств, их функциональная автономия является предпосылкой для рациональных, эффективных решений. Д.А. Леонтьев понимает личностный выбор как «разрешение неопределенности в деятельности человека в условиях множественности альтернатив» [35]. Развивая взгляды Р.Мэя, С.Мадди, Д.А. Леонтьев также говорил о связи с

контекстом личного времени проблем вины и тревоги: первая связана с прошлым (из-за отказа от реализации ряда возможностей), вторая - с будущим (из-за непредсказуемости будущего), причем как та, так и другая могут быть экзистенциальными и невротическими. По его мнению, в основе способности совершать свободный и ответственный выбор лежит возможность «включения» рефлексивного сознания, которое позволяет взять «паузу между стимулом и реакцией» и «самодистанцироваться» от происходящего (отделить свое «Я» от потока жизнедеятельности). Д.А. Леонтьев помещает проблему выбора в контекст возможного, а не должного, полагая осуществление человеком свободных и ответственных выборов в течение жизни в основу предвосхищения и конструирования им различных вариантов личного будущего.

Основываясь на деятельностном подходе, Д.А. Леонтьев и Н.В. Пилипко рассмотрели выбор как «не одномоментный акт, а развернутый во времени процесс, имеющий сложную структуру», т.е. как форму деятельности. Ими была предложена классификация типов выбора на основании наличия или отсутствия альтернатив и критериев для их сравнения: простой, смысловой, личностный (или экзистенциальный) выбор. Здесь следует оговориться, чтобы избежать в дальнейшем смешения понятий, что так называемый Д.А. Леонтьевым и Н.В. Пилипко личностный, или экзистенциальный, выбор по содержанию уже, чем понимаемое другими авторами определение личностного выбора как акта свободного и ответственного предпочтения одной из альтернатив личностью.

Д.А. Леонтьев и Н.В. Пилипко сделали акцент на смысловом выборе, понимаемом ими как «внутренняя деятельность по конструированию оснований и смысловых критериев для сопоставления имеющихся альтернатив». Отмечая, что это сопоставление проходит во внутреннем плане, они экспериментально доказали возможность «разворачивания» структуры деятельности выбора посредством процедуры аргументации и

ранжирования выдвинутых аргументов с последующей их классификацией, а также возможность формирования «культуры» выбора [11].

Цель принятия решений всегда характеризуется тем, что осознана (хотя неосознанными могут оставаться основания или предпочтения критериев выбора) и личностно принята.

В виду ответственности за выбор лично обусловленное принятие решения является поступком (иначе говорят о вынужденном решении). Поступок влечет саморазвитие личности.

За человеком остается решение его внутренней задачи выявления и структурирования приемлемых для него критериев выбора. Приемлемость или неприемлемость альтернатив может оцениваться субъектом только при наличии актуальных мотивационных образований (смыслообразующих мотивов и мотивов-стимулов). Процессы самосознания и смыслообразования необходимо разворачиваются, если речь идет действительно о принятии решений, а не о внешней демонстрации выбора.

Представленные в работе российские концепции основаны на теории деятельности и рассматривают принятие решения как процесс, неотделимый от личности, активности и жизнедеятельности субъекта. Они претендуют на «описание реально протекающих процессов когнитивной и моральной регуляции решений человека» [21].

Теория смысловой регуляции Тихомирова кладет в основу принятия решений динамические смысловые системы. Единство интеллекта и аффекта способствует выделению целей. Целеобразование происходит постоянно, конкретизируя и обогащая цели и смыслы за счет выявления новых предметных связей. Теория крайне интересная, но оставляющая за рамками некоторые феномены и процессы, отмеченные в концепциях множественной функционально-уровневой регуляции принятия решений Т.В. Корниловой. В ее основе - динамические регулятивные системы. Интегрирующую функцию в принятии решений играет осознанная саморегуляция, психический процесс про выдвижению и достижению целей. Принятие решений - интеллектуально

и личностно опосредованный выбор, каждый этап которого сопровождается изменением иерархии системы регуляции.

Интегративная теория Карпова А.В. в определении принятия решений упоминает когнитивные, эмоциональные, волевые и мотивационные психические процессы, которые регулируются метакогнициями. Успешность решений связывается с уровнем межуровневой интеграции и внутриуровневой дифференциации психологических процессов. Рациональность решения, по его мнению, гарантируется автономией когнитивных и личностных факторов. Более того, любые внекогнитивные факторы снижают рациональность решения.

## **1.2 Мозговые механизмы принятия решений**

Вся жизнь человека состоит из принятия решений, непрерывной последовательности операций выбора, при этом человек постоянно сталкивается с проблемой выбора между несколькими способами поведения. Принятие решения становится обязательным моментом в жизни, поведении человека: с момента рождения и до самой смерти он оказывается постоянно в состоянии необходимости принять те или иные решения, одни из которых осуществляются автоматически на подсознательном уровне, другие становятся предметом длительного мучительного раздумья, выбора одного из возможных вариантов [12].

Процесс принятия решения - производное неопределенности ситуации, в которой оно совершается. При полной определенности, когда отсутствует возможность для альтернативных действий, в сущности, и нет никакой проблемы: решение принимается однозначно, автоматически, часто даже не затрагивая сферу сознания. Процесс выбора становится проблемой лишь тогда, когда в системе «человек - окружающая среда» присутствует неопределенность применительно к осуществлению действий, направленных на достижение определенной цели, конечного результата.

Чем больше степень этой неопределенности, тем меньше оснований для однозначного решения и тем более вероятностным оно становится. Мозг возмещает дефицит информации использованием более тонкого и сложного аппарата оценки вероятности того или иного события. Такое усложнение работы мозга, связанное с увеличением количества логических операций, требует большего времени для принятия решения. Поэтому усиление элементов неопределенности ситуации неизбежно приводит к усилению величины латентного периода реакции. С увеличением числа дифференцируемых сигналов возрастает неопределенность проблемной ситуации, в которой выполняется процедура принятия решения и как следствие увеличивается время реакции. Эта зависимость описывается следующим образом:

$$A = K (n + 1),$$

где  $A$  - время реакции с выбором;  $K$  - время простой реакции без выбора;  $n$ - количество дифференцируемых сигналов.

Познание психофизиологической основы интегративной деятельности высших отделов центральной нервной системы, обеспечивающих процессы сознания, мышления, невозможно без установления физиологических механизмов принятия решения как узлового момента любой формы целенаправленного поведения. Процесс принятия решения является универсальным принципом анализа, синтеза и переработки в центральных нервных образованиях входной сенсорной информации и формирования выходной реакции. Принятие решения - ключевой акт в деятельности любой достаточно сложной биологической системы, функционирующей в реальных условиях внешней среды, нашедший свое кульминационное развитие и совершенствование в различных формах проявления высшей нервной деятельности [6].

Суть процесса принятия решения сводится к нескольким моментам: восприятие, прием и обработка афферентной информации, образование, формирование поля альтернатив (набор возможных вариантов для

последующего выбора), сравнительная оценка альтернативных действий в целях осуществления рационального выбора и собственно выбор альтернативы - кульминация решения проблемы. Такое представление подтверждает гипотезу о принятии решения как результате, неизбежном итоге интегративного процесса, когда из множества альтернатив организм стремится выбрать одну единственную, наилучшим образом обеспечивающую решение стоящей перед ним задачи. Рассматривая побудительные причины того или иного решения, следует отметить, что не может быть решения вообще, решения, не направленного на какой-то определенный эффект, не имеющий какой-либо определенной цели. Выбор при принятии решения в значительной мере обусловлен текущей мотивацией. Выяснение нейрофизиологических механизмов, лежащих в основе операции выбора в альтернативной ситуации, направлено на дальнейшее углубление знаний о природе восприятия и переработки информации в коммуникационных системах мозга. Восприятие, отбор, фиксация и извлечение из памяти соответствующей информации, сравнительный анализ биологической значимости сигналов, выбор и реализация конкретного пути распространения возбуждения в нервных сетях, формирование эфферентных командных сигналов, поступающих к эффекторным органам - все это важнейшие компоненты сложного процесса принятия решения. В информационных процессах, ассоциируемых с интеллектуальной творческой деятельностью человека, широко используется оперативный механизм принятия решения [26].

В процессе принятия решения различаются две принципиально различные фазы: 1) генерация разнообразия (в которой из универсального многообразия действий выбирается класс возможных допустимых путей решения, удовлетворяющих условиям решаемой задачи) и 2) ограничение этого разнообразия с целью отбора одного единственного варианта действия (с точки зрения эффективности этого способа достижения цели). Структуру и последовательность действий, характеризующих механизм принятия

решения, обычно представляют в виде некоторого древовидного процесса, в котором по мере решения проблемы - принятия решения в широком смысле этого слова, отсекаются бесперспективные ветви. Такими бесперспективными ветвями являются действия, приводящие к повторяемости промежуточного результата, нарушению условий задачи и т.д. [7].

Степень уверенности лица, принимающего решение при выборе определенной альтернативы, определяется величиной субъективной вероятности этого альтернативного действия. Эти субъективные вероятности основаны на следующих трех эмпирически выведенных постулатах (П. Линдсей, Д.Норман): 1) люди обычно переоценивают встречаемость событий, имеющих низкую вероятность, и недооценивают встречаемость событий, характеризующихся высокими значениями вероятности; 2) люди считают, что событие, не наступившее в течение некоторого времени, имеет большую вероятность наступления в ближайшем будущем; 3) люди переоценивают вероятность благоприятных для них событий и недооценивают вероятность неблагоприятных [23].

Различают два основных способа принятия решения: алгоритмический и эвристический. Алгоритмический способ принятия решения предполагает наличие у лица, принимающего решение, значительной информации о проблемной ситуации. Алгоритмический способ принятия решения сводится к построению совокупности правил, следуя которым, автоматически достигается верное решение, т. е. имеется высокая гарантия верного решения проблемы.

При эвристическом способе получение верного результата при значительном дефиците информации о проблемной ситуации не гарантируется, однако лицо, принимающее решение, используя различные эвристические приемы, может найти рациональное решение. Эвристические приемы сокращают область поиска при решении сложной проблемы и, хотя и не лучшим образом, но все же вполне удовлетворительно обеспечивают

решение стоящих перед человеком проблем в течение достаточно короткого промежутка времени.

Динамический характер интегральной оценки на клеточном уровне организации нервной системы проявляется в использовании в разных условиях функционирования и в различных комбинациях одних и тех же нейронов. Такой динамизм клеточных механизмов интеграции и выбора определяется особенностями сенсорного входа центрального нейрона, вариабельностью его рецептивного поля. Мотивационные влияния избирательно повышают возбудимость только тех нейронов и потенцируют только те рецептивные поля, которые когда-либо использовались в поведенческих актах. Обстановочная афферентация также модифицирует активацию рецептивных полей центральных нейронов. Сами мотивационные и обстановочные влияния, определяющие «предпусковую интеграцию» нейронного механизма принятия решения, не активируют центральные нейроны. Возбуждение последних происходит лишь на основе конвергенции на нервной клетке детонаторных влияний, определяемых функциональной организацией и топографией активируемых синапсов [13].

Конвергенция на одном нейроне разных сенсорных потоков свидетельствует о том, что нервная клетка является достаточно сложным интегрирующим образованием, реализующим процесс принятия решения в виде генерации отдельного потенциала действия или определенной временной последовательности таких потенциалов. Обеспечение целенаправленной деятельности системы на основе процесса принятия решения невозможно без оценки эффективности произведенного действия, что в кибернетических системах осуществляется при помощи обратной связи. Структурную основу такой обратной связи в нейронных структурах образуют коллатерали аксонов, поставляющих корковым и подкорковым нейронам точные копии, модели эфферентных возбуждений.

Согласно теории функциональной системы П. К. Анохина, принятие решения означает перевод одного системного физиологического процесса

(афферентный синтез) в другой (программа действия). Этот механизм образует критический момент интегративной деятельности, когда разнообразные комбинации физиологических возбуждений, формируемых в центральных проекционных зонах мозга под влиянием соответствующих сенсорных потоков, преобразуются в эфферентные потоки импульсов-обязательные исполнительные команды. В понятиях кибернетики нервной системы процесс принятия решения означает освобождение организма от чрезвычайно большого количества степеней свободы, выбор и реализацию лишь одной из них.

Временные характеристики нейронных механизмов, обеспечивающих процесс принятия решения, находят отражение в компонентах вызванного потенциала - комплекса электрических волн, регистрируемых из зоны центрального представительства соответствующих сенсорных систем. Процесс принятия решения по времени (100 - 300 мс в разных сенсорных системах) соответствует длительности нейрофизиологического механизма восприятия и переработки сенсорной информации, идентифицируемого по первичному ответу (включая и негативную волну). Более поздние компоненты вызванного потенциала ассоциируются с функционированием исполнительных механизмов.

С помощью нейрофизиологических и клинических исследований установлено, что лобные доли мозга являются основным нервным субстратом, осуществляющим принятие решения при реализации целесообразных произвольных форм деятельности человека [23]. Поражение лобных долей мозга, не затрагивающее физиологические процессы на входе системы (восприятие информации), приводит к существенным нарушениям процесса выбора альтернативного действия.

Усложнение проблемной ситуации приводит к достоверному увеличению числа функциональных связей различных зон коры большого мозга, к формированию фокуса повышенной активности во фронтальных областях мозга. Активация теменных зон коры мозга наблюдается на

заключительных этапах процесса принятия решения, построения адекватной модели ситуации. Высокая неопределенность проблемной ситуации находит отражение в разной интенсивности роста функциональных связей корковых зон (по сравнению с фоновым состоянием). При снижении неопределенности в случае предъявления испытуемому дополнительной информации наблюдается концентрация нейронной активности в лобных и затылочных (для зрительной информации), в лобных и височных (для слуховой информации) областях коры большого мозга. Это свидетельствует о том, что в основе нейрофизиологического процесса принятия решения лежат сложные взаимодействия первичных проекционных зон анализаторов и лобных долей мозга, играющих роль ведущего интегративного центра в коре мозга [12].

### **1.3 Групповое влияние как фактор принятия решений**

Наша уверенность в том, что мы действуем в соответствии с собственными предпочтениями, установками и ценностями настолько пронизывает всю жизнь, что мы вряд ли задумываемся об этом. Мы обычно недооцениваем то влияние, которое оказывают на наши действия конкретные обстоятельства. Но на нас, в той или иной степени, оказывают влияние окружающие люди, или группа людей, в которой мы пребываем.

В социальной психологии, пожалуй, нет такой предметно-проблемной области, которая в той или иной степени не пересекалась в содержательном плане с вопросами, связанными с характером и спецификой взаимоотношений личности и группы и, в частности, с феноменом группового влияния на развивающегося индивида [1].

Дадим определение, что же такое групповое влияние - это социально - психологический феномен в виде тенденции индивида соглашаться с мнением или отношением (не обязательно принимая их за свои собственные), если ему известно, что оно поддерживается большинством людей или той группой, членом которой он себя считает [8].

О феномене влияния известно с давних времён и это времена античности. Первые значения влияния в основном были сфокусированы на искусстве построения речи и ораторском мастерстве, т.к. в Древней Греции изучение влияния было связано с риторикой. Аристотель выделял в качестве основных условий эффективного влияния доверие к источнику воздействия, то есть оратору. Выдающийся оратор Цицерон выделял пять элементов убеждающего воздействия: создание очевидности аргументов, их организация, художественная стилизация, содействие их запоминанию, их искусное проговаривания.

Следовательно, проблемы влияния - это проблемы изменений, которые происходят в человека в результате воздействия на нее со стороны других людей, а также того, как именно происходят эти изменения, какие механизмы здесь работают. Ведь влияние - это давление на человека со стороны агента влияния, которое осуществляется без каких-либо насильственных действий, без ограничений физической свободы действий, без какой-либо угрозы прямой или косвенной. Неправильно было бы представлять групповое влияние в виде отдельных актов или разъединенных попыток людей влиять друг на друга.

Социальное влияние действует на нас постоянно, потому что мы находимся в непрерывном потоке людей и взаимодействий. Все эти события, люди, ситуации, обстоятельства и т.д. образуют единое энергетическое поле социального воздействия, в котором каждый индивид является одновременно субъектом и объектом воздействия. В рамках энергетического поля социального влияния существует много разновидностей срабатывания его компонентов. Таким образом, одним из механизмов, реализующих групповое влияние, являются конформизм. Феномен группового давления в психологии, а в частности в социальной психологии, получил название «конформизм» [22].

Интерес к конформизму появляется еще в 20 веке. Феноменом группового давления начинают заниматься такие ученые как М. Дойч, Г. Джерард, М. Шериф, Р. Крачфилд, С. Московичи [20] и др.

Основные классические исследования конформизма освещены в работах выдающихся экспериментаторов - Музафера Шерифа и Соломона Аша. Именно они приоткрыли занавесу неизвестности о данном феномене, на их экспериментах, основывались другие исследования. В настоящее время, большую информацию о социально - психологических особенностях конформизма, можно получить из работ Д. Майерса.

Конформизм [лат. *conformis* - подобный, сходный]- это феномен, описывающий поведение человека, характеризующееся приспособленчеством, соглашательством, сменой своей позиции на мнение большинства. То есть, конформизм есть слепое подчинение господствующим в группе или обществе нормам, позициям или мнениям. В повседневной жизни, все мы очень часто сталкиваемся с проявлениями конформизма. В детстве, все мы читали сказку Г.Х. Андерсена «Голый король», и она во всех красках на быденном уровне показывает нам, что такое конформизм [10].

Основными причинами возникновения конформизма можно назвать следующих два фактора: во-первых, человек меняет свою точку зрения для того, чтобы нравиться окружающим его людям, а во-вторых, индивид хочет поступать в большинстве случаев правильно. Если же большинство группы придерживается одной и той же позиции, значит, она и является, по мнению человека, наиболее правильной и верной. Все мы замечали, что есть некоторые люди, которые постоянно меняют своё мнение из-за окружающих, а есть, которые всегда отстаивают свою точку зрения. Следовательно, возникает вопрос, - от каких факторов зависит степень подверженности групповому влиянию? Таких показателей достаточно много, но мы выделим главные из них:

1.Возраст. По проведенным исследованиям [1], конформизм в поведении людей чаще всего проявляется в детстве, юности и старости.

2. Пол. Мужчины менее конформны, чем женщины. Но и не стоит думать, что женщины намного конформнее мужчин. Чувства эмпатии, поддержки, и сопереживания, более свойственны женщинам, и в связи с этим возрастает степень конформности в их поведении.

3. Психофизическое состояние индивида. Если у человека плохое самочувствие, чувство усталости, психологического стресса или дискомфорта, то все это может усилить степень конформности.

4. Численность (размер) группы. Чем больше количество человек в группе, в которой находится индивид, тем более возрастает степень его конформного поведения. Также, проявление конформизма зависит не только от размера группы, но и от ее специфики.

5. Ну и, конечно же, не стоит забывать про статусное положение человека, а также об уровне его интеллектуальных способностей, и в целом о индивидуально-психологических особенностях данной личности.

Американский социальный психолог Дэвид Майерс в 1997 году в своей работе «Социальная психология» [24] выделил следующие условия проявления конформности:

1. Степень конформности возрастает, если человеку предстоит решить какое-то сложное задание или он чувствует свою некомпетентность в стоящем перед ним вопросе.

2. Люди с нормальной или завышенной самооценкой, намного меньше поддаются давлению группы, чем индивиды с заниженной самооценкой.

3. Конформность в поведении человека повышается, если члены группы являются экспертами в решаемых вопросах или если они играют значительную роль в жизни человека, то есть являются своего рода авторитетами.

4. Также как и в предыдущей классификации условий проявления конформизма, Д. Майерс выделяет в качестве одного из условий численность группы. Если человек сталкивается с единодушным мнением трех и более человек, то степень конформизма повышается.

5. В своей работе автор упоминает эффект, открытый в 1971 году Ирвином Джанисом, а именно эффект группомыслия. Этот эффект возникает тогда, когда группа людей забывает о реальной проблеме и начинает заботиться только о том, чтобы все её члены пришли к общему согласию.

6. Еще одним условием, которое выделяет Д. Майерс, является сплоченность группы. То есть, чем выше степень данного показателя, тем больше давления группа сможет оказывать на своих членов.

7. Также, если у человека, отстаивающего свою позицию, есть союзник, то степень конформизма снижается.

8. Более высокий уровень конформизма в своем поведении, человек показывает тогда, когда выступает перед большой аудиторией. Если человек, высказал свое мнение публично, то он будет его придерживаться. Люди чувствуют себя не комфортно, когда сильно отличаются от окружающих, но в то же время, никому не хочется быть «как все». Будучи членом какой-либо группы, мы отчетливее осознаем свое отличие от других людей. Но перечисленные выше условия могут подавлять индивидуальность человека, и повышать степень конформности в его поведении [16].

Конформизм - явление неоднозначное и во многом противоречивое. Социальный механизм конформного поведения, принимающий в зависимости от ситуации адаптивный характер или форму препятствия развитию личности, тесно связан с общими процессами социализации и развитием общения в дошкольном возрасте. Именно дошкольный возраст - возраст начала активного взаимодействия с другими детьми, включения ребенка в группу сверстников, - требует формирования способности единообразно следовать некоторым установленным стандартам поведения и активной ориентации на мнение других с целью обеспечения возможности эффективных совместных, групповых действий [8].

Конформизм дошкольника во многом является явлением прогрессивным и закономерным с точки зрения возрастных задач развития. Конформное поведение ребенка строится на следующих важных

компонентах поведения, которые интенсивно формируются в дошколь<sup>н</sup>ом детстве:

- ориентация на другого;
- учет мнения группы;
- копирование и присвоение образцов поведения;
- эмоциональное единение с группой;
- осознание принадлежности (групповой, возрастной, половой, семейной и т.д.),
- отказ от собственных устремлений в пользу группы [27].

Одновременно конформное поведение может способствовать развитию основ таких важных составляющих личности как коллективизм, идентичность, саморегуляция. Конформное поведение создает условия для овладения новой моделью удовлетворения потребности в принадлежности, в принятии другим - равным партнером по общению (сверстником) [1].

Вместе с тем, уже в дошкольном возрасте преимущественная ориентация на других может быть связана с риском ограничения инициативы, самостоятельности, ответственного выбора. Наряду с восприимчивостью к социальным воздействиям и способностью учитывать в деятельности требования группы (нормы, правила, эмоциональный настрой и т.д.), ребенок должен овладеть способностью противостоять социальному влиянию и разграничивать собственные потребности и стремления от навязываемых или предлагаемых окружением.

О конформизме можно говорить в случае наличия конфликта между стремлениями индивида и требованиями группы и преодолении этого конфликта индивидом в пользу группы. Для ребенка дошкольного возраста вполне естественным является стремление быть принятым группой, разделять ее позицию (быть «как все») и нравиться другим. Это одна из первых ступеней социализации ребенка, присвоения социальных норм и правил через стремление к принадлежности и принятию [10].

Процесс социализации дошкольника задается окружающими взрослыми, которые чаще всего ориентируют ребенка на поведение окружающих: «Посмотри, как все детки хорошо играют» или «никто так себя не ведет, перестань баловаться». Взрослые с раннего детства формируют у ребенка установку на поведение большинства и мнение окружающих. Ребенку внушается необходимость регулировать собственное поведение, ориентируясь на модели, которые он наблюдает вокруг, а самым простым способом выбора модели является критерий «все так делают» или «никто так не делает».

Конформизм ребенка строится на уверенности в компетентности окружающих - сначала взрослых, а позже - группы сверстников. В определенном смысле конформизм граничит с уважением к авторитетам, послушанием и готовностью «принимать» от авторитетной фигуры (или группы) опыт, знания, правила и модели поведения [8].

Применительно к дошкольному возрасту значимость мнения близкого взрослого столь высока, что говорить о конформизме не имеет смысла. Действуют другие психологические механизмы, - в первую очередь привязанности и зависимости. Что касается связи с деятельностью, то в дошкольном возрасте ребенок активно стремится использовать в реальной (практической или игровой) деятельности значимую информацию или наблюдаемый привлекательный образец поведения.

Вместе с тем, уже в детстве возможно возникновение острого внутреннего конфликта между собственным мнением и мнением группы или авторитетного лица, который может разрешиться противопоставлением себя группе или сознательным приспособлением к поведению группы [1].

Г. Келмен предлагает рассматривать конформное поведение в зависимости от механизма его осуществления: подчинение, идентификация, интернализация. Наиболее распространенным в дошкольном возрасте является механизм идентификации, когда ребенок стремится уподобиться агенту влияния, в силу привязанности, симпатии, желания подражать или

оправдать ожидания значимого лица. В случае идентификации каждый участник взаимодействия ждет от другого определенного поведения и сам старается оправдать ожидания партнера (или группы). Если сложившиеся отношения удовлетворяют субъекта, он будет вести себя так вне зависимости от того, наблюдает за ним партнер или нет, поскольку для его собственного самоуважения существенно оправдать ожидания другого [2].

В случае подчинения, принятие влияния другого лица или группы носит чисто внешний, прагматический характер, а сама продолжительность подобного поведения ограничивается ситуацией присутствия источника влияния. Ребенок соглашается с группой потому, что это выгодно ему, при этом выгода не обязательно осознается.

#### **1.4 Возрастно-психологические особенности принятия решений в дошкольном возрасте**

Возраст от четырех до пяти лет - период относительного затишья, дети становятся эмоционально устойчивыми. Снижается утомляемость, фон настроения выравнивается, становится более стабильным, менее подверженным перепадам. У дошкольника появляется способность сознавать и контролировать свои эмоции, и эта способность возрастает.

Образцовое поведение проявляется благодаря тому, что эмоциональное развитие к четырем годам достигает более устойчивого уровня. Дошколята способны к образцовому поведению, но это еще не значит, что оно постоянно будет таким. Перенесший тяжелый напряженный день, малыш, будет вести себя таким образом, что его поведение скорее напомнит поведение ребенка более младшего возраста.

Важнейшими новообразованиями этого периода являются:

- процесс формирования активной речи подходит к завершению;
- выход сознания за пределы непосредственно воспринимаемой действительности [40].

В этот период происходит активное формирования всех отделов мозга, отвечающих за восприятие мира и переработку информации, а также образного правого полушария. Т.е в этот период как раз формируются центры пространственного анализа и синтеза, благодаря которым позднее обеспечиваются обучение математике, языку, чтению и письму.

Движение для детей этого периода необходимая и острая потребность. Если данная потребность в должной мере не будет удовлетворена, возникнут ограничения активной двигательной деятельности, дошколята указанного возраста быстро перевозбуждаются, становятся непослушными, капризными.

Основные ресурсы мозга должны быть направлены на развитие сенсорно-моторной основы интеллекта: как можно больше впечатлений для различных органов чувств, постоянное упражнение в ловкости (бегать, прыгать, ползать, лазать и т.п.) Благодаря правильно сформированному сенсорно-моторному базису такие сложные навыки как чтение, математика, письмо будут легко формироваться и автоматизироваться [4].

Поэтому в этот жизненный период особенно важно наладить разумный двигательный режим, обеспечить жизнь детей разнообразными подвижными играми, игровыми заданиями, танцевальными движениями под музыку, хороводными играми.

Изменяется содержание общения ребенка и взрослого.

Взрослый теперь представляет интерес в первую очередь как источник знаний. Общение выходит за пределы конкретной ситуации, в которой оказывается ребенок. Ведущим становится познавательный мотив. Начало великого периода «почемучек». Дети дублируют одни и те же вопросы по нескольку раз [15].

У детей проветается потребность в уважении со стороны взрослого, для них оказывается чрезвычайно важной его похвала. Это приводит к их повышенной обидчивости на замечания. Повышенная обидчивость представляет собой возрастной феномен данного периода жизни ребенка. Отрицательная оценка, если она неизбежна, может прозвучать только в

ситуации индивидуального общения, когда её никто, кроме самого ребёнка, не слышит.

В этом возрасте начинают формироваться основные этические понятия, воспринимаемые ребенком не через то, что говорят ему взрослые, а исходя из того, как они поступают [28].

У детей лучше, чем у взрослых, развита интуитивная способность улавливать чужое эмоциональное состояние, поскольку они не придают такого значения словам, как взрослые. Поэтому важно не упустить это благодатное время для развития у ребенка эмпатии, сострадания, общительности, доброты.

Для сопереживания и умения проявлять адекватные реакции на чужие эмоции ребенку нужен опыт совместного проживания своих эмоций и эмоций партнера по общению при различных по характеру эмоциональных воздействиях. Ребенок расширяет палитру осознаваемых эмоций, он начинает понимать чувства других людей, сопереживать [10].

Дети 4-5 лет начинают проявлять интерес к своим сверстникам как к партнёрам по игре. Особое значение для дошкольника отводится теперь позиции мнения сверстника. Также усложняется игровая деятельность с товарищем, у нее появляется всевозможное сюжетно-ролевое наполнение. Дети дружат, ссорятся, мирятся, обижаются, ревнуют, помогают друг другу. Общение с одноклассниками занимает все большее место в жизни ребенка, все более проявленной становится потребность в признании и уважении со стороны ровесников. Таким образом, организовывать общение детей необходимо так, чтобы их сотрудничество состояло не в соревновательной направленности, а в взаимопонимании, помощи друг другу.

Именно к пяти годам мы замечаем многочисленные жалобы - заявления детей воспитателю или родителю о том, что кто-то делает что-то неправильно или кто-то не выполняет.

Не стоит понимать такие высказывания ребенка как «ябедничество» и негативно к ним относиться. Между тем, «заявление» ребенка свидетельствует

о том, что он осмыслил правило как должное и ему необходимо получить авторитетное свидетельство правильности своего мнения, а также услышать от взрослого дополнительные истолкования по поводу «границ» действия правила. Необходимо проговаривать с ребенком произошедшее, помогать ему убедиться в правильном поведении [8].

Развитие социального восприятия происходит по двум направлениям. Первое – это созерцание мира взрослых (социальная вертикаль). Желание стать взрослым, делать все как взрослые, говорить, как взрослые, становится движущей силой его развития. Ребенок старается вывить, осознать, а затем и воссоздать в игре первые отношения, которые становятся доходчивыми его пониманию (отношения взрослых к нему самому). Общение с взрослым в начале четвертого года жизни в значительной мере еще имеет деловую мотивацию, но к концу прослеживается и выраженный игровой мотив. Взаимодействие строится на предметно-игровой основе. Содержание отношений определяется взаимными бытовыми и игровыми интересами при ведущей роли взрослого в начале года с постепенной активизацией игровой позиции ребенка – к среднему дошкольному возрасту.

Второе направление - восприятие сверстника (социальная горизонталь). Ранее ориентированный только на взрослого, ребенок «открывает» для себя сверстника в качестве объекта взаимодействия, как делового и игрового партнера (выделяет его из окружающих людей, идентифицирует себя с ним, стремится к общению и сотрудничеству). Обычно сверстник вызывает у него целый комплекс чувств: неподдельный эмоционально-исследовательский интерес, радость, смущение и пр. Конечно, взаимодействие трехлетнего ребенка со сверстником только начинает складываться, оно довольно непродолжительно и возникает эпизодически. Сначала это происходит в процессе совместных предметно-игровых действий, а к концу младшего дошкольного возраста - игровых [31].

Коммуникативная деятельность ребенка отличается активностью и стремлением действовать не только «рядом», но «вместе» со сверстником.

Среди используемых коммуникативных средств почти в равной степени представлены неречевые (экспрессивно-жестовые, мимические) и речевые средства. Соотношение неречевых и словесных средств общения в значительной мере индивидуально, зависит от уровня развития речи и речевой активности ребенка. В речи детей в процессе делового сотрудничества преобладают высказывания, в которых фиксируется содержание выполненного действия (ребенок сообщает партнеру, что он сделал) [5].

#### Возрастные особенности детей 5-6 лет

Ребёнок 5-6 лет стремится познать себя и другого человека как представителя общества, постепенно начинает осознавать связи и зависимости в социальном поведении и взаимоотношениях людей. В 5-6 лет дошкольники совершают положительный нравственный выбор (преимущественно в воображаемом плане). Чаще начинают употреблять и более точный словарь для обозначения моральных понятий - вежливый, честный, заботливый и др.

В этом возрасте в поведении дошкольников формируется возможность саморегуляции, т. е. дети начинают предъявлять к себе те требования, которые раньше предъявлялись им взрослыми. Так они могут, не отвлекаясь на более интересные дела, доводить до конца малопривлекательную работу (убирать игрушки, наводить порядок в комнате и т. п.) [10].

Это становится возможным благодаря осознанию детьми общепринятых норм и правил поведения и обязательности их выполнения. Ребенок эмоционально переживает не только оценку его поведения другими, но и соблюдение им самим норм и правил, соответствие его поведения своим морально - нравственным представлениям. Однако соблюдение норм (дружно играть, делиться игрушками, контролировать агрессию и т. д.), как правило, в этом возрасте возможно лишь во взаимодействии с теми, кто наиболее симпатичен, с друзьями.

В возрасте от 5 до 6 лет происходят изменения в представлениях ребёнка о себе, оценки и мнение товарищей становятся для них существенными. Повышается избирательность и устойчивость взаимоотношений с ровесниками. Свои предпочтения дети объясняют успешностью того или иного ребёнка в игре («С ним интересно играть» и т. п.) или его положительными качествами («Она хорошая», «Он не дерётся» и т. п.). Общение детей становится менее ситуативным. Они охотно рассказывают о том, что с ними произошло: где были, что видели и т. д. Дети внимательно слушают друг друга, эмоционально сопереживают рассказам друзей [36].

В 5-6 лет у ребёнка формируется система первичной половой идентичности по существенным признакам (женские и мужские качества, особенности проявления чувств, эмоций, специфика поведения, внешности, профессии). При обосновании выбора сверстников противоположного пола мальчики опираются на такие качества девочек, как красота, нежность, ласковость, а девочки - на такие, как сила, способность заступиться за другого.

Повышаются возможности безопасности жизнедеятельности ребенка 5-6 лет. Это связано с ростом осознанности и произвольности поведения, преодолением эгоцентрической позиции (ребёнок становится способным встать на позицию другого).

В игровом взаимодействии существенное место начинает занимать совместное обсуждение правил игры. Дети часто пытаются контролировать действия друг друга - указывают, как должен себя вести тот или иной персонаж. В случаях возникновения конфликтов во время игры дети объясняют партнёрам свои действия или критикуют их действия, ссылаясь на правила. При распределении детьми этого возраста ролей для игры можно иногда наблюдать и попытки совместного решения проблем («Кто будет...?»). Вместе с тем согласование действий, распределение обязанностей у детей чаще всего возникает ещё по ходу самой игры [8].

Ловкость и развитие мелкой моторики проявляются в более высокой степени самостоятельности ребёнка при самообслуживании: дети практически не нуждаются в помощи взрослого, когда одеваются и обуваются. Некоторые из них могут обращаться со шнурками - продевать их в ботинок и завязывать бантиком.

К 5 годам они обладают довольно большим запасом представлений об окружающем, которые получают благодаря своей активности, стремлению задавать вопросы и экспериментировать.

Представления об основных свойствах предметов углубляются: ребёнок хорошо знает основные цвета и имеет представления об оттенках (например, может показать два оттенка одного цвета: светло-красный и тёмно-красный); может рассказать, чем отличаются геометрические фигуры друг от друга; сопоставить между собой по величине большое количество предметов.

Внимание детей становится более устойчивым и произвольным. Они могут заниматься не очень привлекательным, но нужным делом в течение 20-25 мин вместе со взрослым. Ребёнок этого возраста уже способен действовать по правилу, которое задаётся взрослым (отобрать несколько фигур определённой формы и цвета, найти на картинке изображения предметов и заштриховать их определённым образом).

Объём памяти изменяется не существенно. Улучшается её устойчивость. При этом для запоминания дети уже могут использовать несложные приёмы и средства (в качестве подсказки могут выступать схемы, карточки или рисунки) [40].

В 5-6 лет ведущее значение приобретает наглядно-образное мышление, которое позволяет ребёнку решать более сложные задачи с использованием обобщённых наглядных средств (схем, чертежей и пр.). К наглядно-действенному мышлению дети прибегают в тех случаях, когда сложно без практических проб выявить необходимые связи. При этом пробы становятся

планомерными и целенаправленными. Задания, которые можно решить без практических проб, ребёнок нередко может решать в уме.

Развивается прогностическая функция мышления, что позволяет ребёнку видеть перспективу событий, предвидеть близкие и отдалённые последствия собственных действий и поступков.

Дети учатся самостоятельно строить игровые и деловые диалоги, осваивая правила речевого этикета, пользоваться прямой и косвенной речью; в описательном и повествовательном монологах способны передать состояние героя, его настроение, отношение к событию, используя эпитеты и сравнения. Творческие проявления музыкальной деятельности становятся более осознанными и направленными (образ, средства выразительности продумываются и сознательно подбираются детьми).

Ребенок конструирует по условиям, заданным взрослым, но уже стремится к самостоятельному творческому конструированию из различных материалов. Постепенно дети приобретают способность действовать по предварительному замыслу в конструировании и рисовании.

В старшем дошкольном возрасте (5-7 лет) активно развиваются планирование и самооценивание трудовой деятельности. Освоенные ранее виды детского труда выполняются качественно, быстро, осознанно. Становится возможным освоение детьми разных видов ручного труда.

Возраст 5-6 лет можно охарактеризовать как возраст овладения ребёнком активным воображением, которое начинает приобретать самостоятельность, отделяясь от практической деятельности и предваряя её. Образы воображения значительно полнее и точнее воспроизводят действительность. Ребёнок чётко начинает различать действительное и вымышленное. Действия воображения - создание и воплощение замысла - начинают складываться первоначально в игре. Это проявляется в том, что прежде игры рождается её замысел и сюжет.

Возрастные особенности детей 6-7 лет.

Переход в подготовительную группу связан с изменением психологической позиции детей, они впервые начинают ощущать себя самыми старшими в детском саду. Ребёнок полностью осознаёт себя как самостоятельную личность, что проявляется в свободном диалоге со сверстниками; умеют отстаивать свою позицию в совместной деятельности. Могут совершать нравственный выбор в реальных жизненных ситуациях. Осознанно выполняют правила поведения соответствующие гендерной роли, владеют различными видами деятельности характерными для людей разного пола. Старшие дошкольники начинают проявлять интерес к будущему школьному обучению.

Происходит расширение представлений о признаках предметов. Дети целенаправленно, последовательно обследуют внешние особенности предметов. Для речевого развития детей седьмого года жизни характерен богатый словарь, который продолжает развиваться за счёт пассивной лексики. Дети точно используют слова для передачи своих мыслей, впечатлений, при описании предметов, пересказе. Происходит овладение морфологической системой языка, чутко реагируют на грамматические ошибки. В процессе диалога развёрнуто отвечают на вопросы, сами задают их. Появляется речь-рассуждение. Речь становится подлинным средством общения [4].

В этом возрасте у детей значительно быстрее происходит формирование двигательных навыков. Совершенствуются ходьба и бег. Дети овладевают прыжками на одной и двух ногах, способны прыгать в высоту и в длину с места. У детей расширяется представление о самом себе, своих физических возможностях. Дошкольники в полной мере владеют навыками личной гигиены.

Ребенок старшего дошкольного возраста может самостоятельно принимать решения. Это значит, что его поведение не всегда будет предсказуемым. Развитие ребенка можно считать нормальным, если он

периодически проявляет настойчивость, вступает в дискуссии, споры, самостоятельно старается побороть трудности и справиться с проблемами.

К 6-7 годам у детей снова существенно меняется отношение к одноклассникам. В это время ребенка способен к внеситуативному общению, никак не связанному с тем, что происходит здесь и сейчас. Дети рассказывают друг другу о том, где они были и что видели, делятся своими планами или предпочтениями, дают оценки качествам и поступкам других детей. В этом возрасте между ними уже возможно общение в привычном для нас понимании этого слова, то есть не связанное с играми и игрушками. Дети могут долго просто разговаривать (чего не умели в младшем дошкольном возрасте), не совершая при этом никаких практических действий [38]. Существенно меняются и отношения между ними. К 6 годам значительно возрастает дружелюбность и эмоциональная вовлеченность ребенка в деятельность и переживания сверстников. Часто старшие дошкольники внимательно наблюдают за действиями ровесников и эмоционально включены в них. Достаточно часто даже вопреки правилам игры они стремятся помочь сверстнику, подсказать ему правильный ход. Если 4-5 летние дети вслед за взрослым охотно осуждают действия сверстников, то 6-7 летние, напротив, защищают товарища или даже могут поддержать его «противостояние» взрослому. При этом конкурентное, соревновательное начало в общении детей сохраняется [4].

Однако наряду с этим у старших дошкольников появляется умение видеть в партнере не только его игрушки, промахи или успехи, но и его желания, предпочтения, настроения. Дети этого возраста уже не только рассказывают о себе, но и обращаются с вопросами к сверстнику: им интересно, что он хочет делать, что ему нравится, где он был, что видел. В этих наивных вопросах отражается зарождение бескорыстного, личностного отношения к другому человеку. К шести годам у многих детей возникает желание помочь сверстнику, подарить или уступить ему что-то. Злорадство, зависть, конкурентность проявляются реже и не так остро, как в пятилетнем

возрасте. Иногда дети уже способны сопереживать как успехам, так и неудачам ровесников. Такая эмоциональная вовлеченность в действия однолеток свидетельствует о том, что ровесники становятся для ребенка не только средством самоутверждения и сравнения с собой, не только предпочитаемыми партнерами. На первый план выходит интерес к сверстнику как к самоценной личности, важной и интересной независимо от ее достижений и предметов, которыми она обладает. Родители, конечно же, должны поддерживать у детей такое отношение к одноклассникам, личным примером учить заботе о других и серьезно относиться к детским привязанностям [8].

К концу дошкольного возраста между детьми возникают устойчивые избирательные привязанности, появляются первые ростки дружбы. Дошкольники собираются в небольшие группы (по 2-3 человека) и оказывают явное предпочтение своим друзьям. Споры и проблемы возникают в основном в связи с тем, «кто с кем дружит», или «водится». Ребенок может серьезно переживать отсутствие взаимности в таких отношениях. Психологическая помощь родителей в данном случае очень важна. Ребенку необходимо с кем-то поделиться своими бедами, высказать свои обиды. Серьезное и сочувственное отношение близких взрослых, их совет, поддержка помогут ребенку пережить эти первые переживания и найти себе друзей. Тем более что дети ссорятся и мирятся очень легко и, как правило, быстро забывают обиды. Такова в общих чертах возрастная логика развития отношения к сверстнику в дошкольном возрасте [21]. Однако она далеко не всегда реализуется в развитии конкретных детей. Широко известно, что существуют значительные индивидуальные различия в отношении ребёнка к сверстникам, которые во многом определяют его самочувствие, положение среди других и, в конечном счёте, особенности становления личности.

Так же к 6-7 годам у детей дошкольного возраста значительно возрастает доброжелательность к сверстникам и способность к

взаимопомощи [28]. Конечно, конкурентное, соревновательное начало сохраняется уже на всю жизнь. Однако наряду с этим в общении старших дошкольников постепенно обнаруживается и умение видеть в партнере не только его ситуативные проявления: что у него есть и что он делает, но и некоторые психологические аспекты существования партнера: его желания, предпочтения, настроения. Дошкольники теперь не только рассказывают о себе, но и обращаются с вопросами к сверстнику: что он хочет делать, что ему нравится, где он был, что видел и т. п. Пробуждается интерес к личности сверстника, не связанный с его конкретными действиями.

К 6 годам у многих детей значительно возрастает эмоциональная вовлеченность в деятельность и переживания сверстника. Детям важно, что и как делает другой ребенок (во что играет, что рисует, какие книжки смотрит), не для того, чтобы показать, что я лучше, а просто так, потому что этот другой становится интересен сам по себе. Иногда даже вопреки принятым правилам они стремятся помочь другому, подсказать ему правильный ход или ответ. Если 4-5-летние дети охотно, вслед за взрослым, осуждают действия сверстника, то 6-летние мальчики, напротив, могут объединяться с товарищем в своем «противостоянии» взрослому, защищать или оправдывать его [21]. Все это свидетельствует о том, что мысли и действия старших дошкольников направлены не только на положительную оценку взрослого и не только на подчеркивание собственных преимуществ, но и непосредственно на другого ребенка, на то, чтобы ему было лучше.

Многие дети уже способны сопереживать как успехам, так и неудачам ровесника. Так, они, например, радуются, когда воспитатель в детском саду хвалит их товарища, и расстраиваются или пытаются помочь, когда у него что-то не получается. Сверстник, таким образом, становится для ребенка не только средством самоутверждения и предметом сравнения с собой, не только предпочитаемым партнером, но и самоценной личностью, важной и интересной, независимо от своих достижений и своих игрушек.

Дети начинают интересоваться тем, что переживает и предпочитает

другой ребенок. Сверстник теперь уже не только объект для сравнения с собой и не только партнер по увлекательной игре, но и самооценная, значимая человеческая личность со своими переживаниями и предпочтениями [32].

В старшем дошкольном возрасте дети все чаще специально что-то делают для сверстника, чтобы помочь ему или как-то сделать ему лучше. Они и сами понимают это и могут объяснить свои поступки. Очень важно, что дети думают не только о том, как помочь сверстнику, но и о его настроениях, желаниях, они искренне хотят доставить радость и удовольствие. С такого внимания к товарищу, с заботы о нем и начинается дружба.

В старшем дошкольном возрасте отношение к сверстникам становится более устойчивым, не зависящим от конкретных обстоятельств взаимодействия. Они больше всего заботятся о своих друзьях, предпочитают играть с ними, сидеть рядом за столом, гулять на прогулке и т. п. Друзья рассказывают друг другу о том, где они были и что видели, делятся своими планами или предпочтениями, дают оценки качествам и поступкам других [36]. Таким образом, у ребёнка шести лет преобладает высшая форма коммуникативной деятельности - внеситуативно-личностное общение.

## **Глава 2. Экспериментальное исследование принятия решений у детей дошкольного возраста**

### **2.1 Организация экспериментального исследования**

С целью выявления факторов, влияющих на принятие решений дошкольниками разных возрастных групп, разработана процедура экспериментального исследования.

Исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад № 143 филиал «Созвездие» г. Пензы, в нем приняло участие 96 детей, из них 34 воспитанника подготовительной группы от 6 до 7 лет, 36 старшей группы от 5 до 6 лет, 26 средней группы от 4 до 5 лет. Из них 47 мальчиков и 49 девочек.

Исследование включало в себя 3 этапа: подготовка, проведение, заключительный этап.

Подготовка была организована следующим образом:

- Эксперимент проводился отдельно в каждой возрастной группе. Для его осуществления было выбрано групповое помещение, где ребенок пребывает в течение дня. Исследуемый должен был чувствовать себя защищённым, ему должна была быть знакома обстановка, поэтому незнакомые, посторонние комнаты не использовались. Выбранное для эксперимента помещение было изолировано от основного коллектива сверстников в группе, с целью абстрагирования ребенка от шума, дальнейшего осознанного принятия решения, исключения влияния других детей на выбор, «чистого эксперимента». Таким помещением в каждой группе является спальня, где и было организовано исследование.

- Время проведения исследования также было тщательно подобрано исходя из возрастных особенностей детей, режима дня, иных нюансов. Таким образом, встреча с исследуемым назначалась на первую половину дня, обязательно после приема пищи, а именно после завтрака, и до наступления

обязательных занятий, чтобы ребенок не успел устать от умственной нагрузки.

- Проведена беседа с воспитателями в каждой из возрастных групп, с целью выявления предпочтений дошкольников в категории «сладость» и категории «игрушка». В дальнейшем полученная информация была обобщена и выбран следующий стимульный материал для будущего этапа эксперимента - бисквит «Барни», который пользуется популярностью у всех возрастных групп детей; конструктор двух разновидностей. Для подготовительной группы (дети 6-7 лет) и старшей группы (дети 5-6 лет) конструктор «Лего», для возрастной группы детей в диапазоне 4-5 лет - конструктор «Щенячий патруль».

- Подготовлены яркие фотографии формата А3 с изображением бисквита «Барни», конструктора «Лего», «Щенячий патруль».

- Приобретена одна упаковка бисквита «Барни» в натуре.

- Установлены две магнитные доски, с обеих сторон которых, крепились изображения бисквита «Барни» и конструктора «Лего»/ «Щенячий патруль». Под фотографией с изображением «Барни» была положена натуральная упаковка одного бисквита.

При том, установка организована таким образом, чтобы испытуемый видел только одну сторону досок. На другой стороне, рядом с каждым изображением были приклеены наклейки одного цвета, в дальнейшем означающие «якобы» выбор сверстников. При чем, экспериментатор имеет возможность незаметно для испытуемого менять изображения предметов на обратной стороне доски, в соответствии с выбором ребенка. Так, если ребенок принял решение получить «Барни», то экспериментатор незаметно помещает изображение бисквита на доску с одним-двумя стикерами, а «Лего» - с большинством стикеров, отражающих выбор сверстников. Испытуемый должен подтвердить свой выбор, наклеив стикер на обратную сторону доски, на которой ребенок видит, что большинство сверстников

предпочли «Лего» «Барни». Таким образом, создавалась ситуация группового давления на принятие окончательного решения ребенком.

- Установлены две видеокамеры таким образом, чтобы был снят ход эксперимента и запечатлены лица участников.

Проведение эксперимента:

Исследование состояло из 4-х ситуаций выбора:

1. Ребенку предлагалось сделать выбор одного из двух изображенных на фотографиях поощрений - сладости или конструктора. Выбирая сладость, дошкольник может получить её прямо сейчас, при том он видит настоящий бисквит прямо перед собой и может его взять в руки, в случае выбора конструктора, нужно будет подождать неопределенное время и им нужно будет делиться со всей группой сверстников. Принятое ребенком решение и его аргументация фиксировались, анализировалась быстрота принятия решения, колебания в процессе выбора.

2. Далее экспериментатор влияет на выбор ребенка, проговаривая условия задания, уточняющие, наводящие вопросы:

«Конструктор нужно будет подождать, ты готов ждать?»

«Барни» ты сейчас скушаешь, и ничего не останется, что ты выбираешь?»  
«Конструктором нужно будет делиться со всеми, а «Барни» достанется только тебе и прямо сейчас. Что ты выбираешь?». Таким образом формируется состояние сомнения, экспериментатор провоцирует ребенка на раздумья. Принятое решение и его аргументация фиксировались, сравнивались с принятым решением в ситуации 1, анализировалась быстрота принятия решения, колебания в процессе выбора.

3. Испытуемого приглашают перейти на другую сторону досок с изображением таких же картинок (бисквит «Барни», конструктор «Лего»/«Щенячий патруль»), как и в первом случае. Заранее дошкольнику сообщалось, что сейчас он увидит выбор, сделанный его одноклассниками, якобы до него прошедшими испытание.

Ответы участников идентифицировали яркие стикеры, в большом количестве заранее и намеренно приклеенные на доску с изображением картинки, противоположной принятому ребенком решению в ситуации 2. А на идентичной картинке было приклеено только 1-2 стикера. Таким образом, моделировалась ситуация «конфликта» - между собственным выбором и противоположным решением группы. В этих условиях выдавался стикер такого же цвета и дошкольник наклеивал стикер на доску с фото, выбранного им предмета. Принятое решение и его аргументация фиксировались, сравнивались с принятым решением в ситуации 2, анализировалась быстрота принятия решения, колебания в процессе выбора, эмоциональное состояние, состояние возбуждения.

4. Экспериментатор, также как и в ситуации 2-го выбора, влияет на принятие ребенком окончательного решения, задавая такие вопросы:

«Ты уверен в своем выборе?»

«Ты принял окончательное решение?»

«Ты не хочешь передумать?»

После каждой из 4-х ситуаций выбор, экспериментатор уточнял, почему решение именно такое, а не иное. Если испытуемый в ходе исследования менял решение, то уточнялись причины, фиксировалась аргументация ребенка в каждой из ситуаций. Полная аргументация по каждой из возрастных групп приведена в Приложении 2.

Полученную, в ходе второго этапа, информацию, о принятом решении вносили в Бланк исследования:

| №п/п | Имя ребенка | выбор 1 |       | выбор 1.1 (под влиянием экспериментатора) |       | выбор 2 |       | выбор 2.1 (под влиянием экспериментатора) |       |
|------|-------------|---------|-------|-------------------------------------------|-------|---------|-------|-------------------------------------------|-------|
|      |             | лего    | барни | лего                                      | барни | лего    | барни | лего                                      | барни |
| 1    |             |         |       |                                           |       |         |       |                                           |       |
| 2    |             |         |       |                                           |       |         |       |                                           |       |
| 3    |             |         |       |                                           |       |         |       |                                           |       |
| 4    |             |         |       |                                           |       |         |       |                                           |       |
| 5    |             |         |       |                                           |       |         |       |                                           |       |
| 6    |             |         |       |                                           |       |         |       |                                           |       |

Сводные данные по всем возрастным группам представлены в Приложении 1.

Заключительный этап:

На данном этапе, по завершении внесения информации о принятых решениях, экспериментатор проговаривал с каждым испытуемым обязательное условие, о том, что нельзя говорить о своем выборе никому из сверстников, «решение должно быть тайной».

Это условие необходимо для того, чтобы следующий ребёнок не смог догадаться о «подставных» решениях других ребят в ситуации третьего выбора. В реализации данного условия экспериментатору помогали воспитатели групп, в которых проходил эксперимент, стараясь занять детей по интересам и отстранить от общения друг с другом на время испытания.

## **2.2 Анализ и интерпретация результатов экспериментального исследования принятия решений у детей дошкольного возраста**

Эксперимент включал в себя несколько этапов, предусматривающих создание трех ситуаций выбора. Ситуация первая предусматривала влияние на принятие решения ребенком двух факторов (выбор 1):

1) выбор ребенком из двух предложений, одно из которых бисквит «Барни», при выборе его, дошкольник может здесь и сейчас получить и съесть сладость;

2) конструктор Лего/ Щенячий патруль, выбор которого предусматривает приобретение ребенком этого конструктора для всей группы и спустя некоторое время.

Ситуация вторая предусматривала влияние на принятое ребенком решение провокаций экспериментатора: Экспериментатор влияет на выбор ребенка таким образом, что еще раз проговаривает условия задания, вводит уточняющие, наводящие вопросы такого характера:

«Конструктор нужно будет подождать, ты готов ждать?», «Барни» ты сейчас скушаешь, и ничего не останется, что ты выбираешь?», «Конструктором нужно будет делиться со всеми, а «Барни» достанется только тебе и прямо сейчас. Что ты выбираешь?» (Выбор 2).

Ситуация третья (Выбор 3) предусматривала групповое влияние на окончательный выбор ребенком. Ситуация третья заключалась в том, что ребенок должен подтвердить свой выбор, наклеивая стикер на доску с изображением предпочтенного предмета, при этом он видит, что большинство его одноклассников «якобы» предпочли другой предмет.

В ходе эксперимента, проведенного индивидуально с каждым ребенком для 3-х разновозрастных групп (подготовительной, старшей, средней), при наличии видеосъемки, мы выявляем влияние предпочтений либо сиюминутного получения удовольствия только для себя, либо отсроченного и для всей группы детей, на принятие решения. Полученные результаты в ситуации выбора 1 представлены в таблице 1.

Таблица 1

Предпочтения детей разных возрастных групп в ситуации первого выбора

| Возрастные группы                    | Выбор 1         |    |                 |    | Всего<br>испытуемых |
|--------------------------------------|-----------------|----|-----------------|----|---------------------|
|                                      | Лего            |    | Барни           |    |                     |
|                                      | Кол-во<br>чел-к | %  | Кол-во<br>чел-к | %  | Кол-во чел-к        |
| Подготовительная<br>группа (6-7 лет) | 20              | 59 | 14              | 41 | 34                  |
| Старшая группа (5-6<br>лет)          | 16              | 44 | 20              | 56 | 36                  |
| Средняя группа (4-5<br>лет)          | 12              | 46 | 14              | 54 | 26                  |
| Итого                                | 48              |    | 48              |    | 96                  |

Как видно из таблицы 1, в ситуации первого выбора более половины самых старших испытуемых, а именно 59%, предпочли принять решение в пользу выбора конструктора Лего, который можно получить не сразу и для

всей группы. На этих детей оказывает влияние отсроченное удовольствие, которое могут получить все, нежели сиюминутное удовольствие только для самого. На выборе последнего «Барни», остановился 41 % детей из подготовительной группы.

Минимальный перевес в предпочтении сладкого, нежели конструктора, отмечен у более младших воспитанников старшей и средней групп, где 56% и 54% испытуемых выбрали Барни, и 44 % и 46% предпочли Лего.

Итак, из данных таблицы 1 мы видим, что в процессе взросления в дошкольном возрасте нарастает тенденция к предпочтению отсроченного вознаграждения «для всех». Однако, достоверных различий подтверждающих эту тенденцию не обнаружено.

Таблица 2

Мотивы предпочтений дошкольников в ситуации первого выбора

| Возрастные группы                 | Личные мотивы |    |             |    | Коллективные мотивы |    |             |   |
|-----------------------------------|---------------|----|-------------|----|---------------------|----|-------------|---|
|                                   | Лего          |    | Барни       |    | Лего                |    | Барни       |   |
|                                   | Кол-о чел-к   | %  | Кол-о чел-к | %  | Кол-о чел-к         | %  | Кол-о чел-к | % |
| 1                                 | 2             | 3  | 4           | 5  | 6                   | 7  | 8           | 9 |
| Подготовительная группа (6-7 лет) | 10            | 29 | 14          | 42 | 10                  | 29 | 0           | 0 |
| Старшая группа (5-6 лет)          | 7             | 19 | 21          | 58 | 8                   | 23 | 0           | 0 |
| Средняя группа (4-5 лет)          | 10            | 38 | 15          | 58 | 1                   | 4  | 0           | 0 |
| Итого                             | 27            |    | 50          |    | 19                  |    | 0           |   |

Анализируя данные таблицы 1, можно сказать, что варианты решений у дошкольников различны, и здесь определенную роль играет мотивация. В психологическом понимании без мотивации достаточно сложно говорить о принятии решений. Мотивация является обязательным фактором, определяющим и устанавливающим тип решения, его общие очертания. В ходе

исследования мы объединили мотивы дошкольников в две группы: личные и коллективные. Обратимся к таблице 2 для их подробного рассмотрения.

Анализ показателя коллективные мотивы позволяет установить, что с возрастом данный показатель многократно увеличивается, так у средней группы (4-5 лет) он составляет 4% в предпочтении конструктора Лего, тогда как у подготовительной группы (6-7 лет) показатель в 7 раз больше, а именно 29%. Это говорит о том, что малыши преимущественно руководствуются личной выгодой. Дети более старшего возраста начинают задумываться о таких вещах, как удовлетворение не только собственных, но и коллективных интересов.

Для подтверждения вывода обратимся к математическому анализу, рассчитаем эмпирическое значение  $\phi^*$  Фишера для показателя коллективные мотивы в категории конструктор у средней группы и аналогичный показатель у подготовительной группы. Данные представлены в таблице 3.

| Группы   | "Есть эффект":<br>задача решена | "Нет эффекта":<br>задача не решена | Суммы     |
|----------|---------------------------------|------------------------------------|-----------|
|          | Количество<br>испытуемых        | Количество<br>испытуемых           |           |
| 1 группа | 1 (3.7%)                        | 26 (96.3%)                         | 27 (100%) |
| 2 группа | 10 (22.7%)                      | 34 (77.3%)                         | 44 (100%) |

Ответ:  $\phi^*_{\text{эмп}} = 2.479$ , при  $p > 0,001$

Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне значимости.  $H_0$  отвергается.

Таким образом, достоверно в процессе взросления увеличивается тенденция о принятии решения в пользу выбора для коллектива.

Рассмотрим аргументы детей, принявших решение выбрать конструктор Лего для всей группы:

Подготовительная группа:

Лера: - Лего достанется всем детям.

Злата: - Потому что в Лего могут играть много детей.

Егор: - Потому что я хочу, чтобы не только я играл, но и мои друзья играли.

Старшая группа:

Миша: - Потому что мы сможем с друзьями в него играть.

Никита: - Я хочу, чтобы моим друзьям тоже досталось.

Средняя группа:

Вероника: - Потому что у меня есть такой дома, хочу еще и для ребятков.

Таня: - Потому что там есть гонщик, потому что он интересный. Я буду гонщиком, а Полина Рокки.

Во всех без исключения обоснованиях принятого решения о выборе конструктора для всей группы, но с отсрочкой получения, наблюдается явная забота о коллективном благе, собственные интересы при этом уходят на второй план. Мы видим, что с возрастом эта тенденция увеличивается.

Рассмотрим личные мотивы дошкольников, которые преимущественно у всех возрастных групп имеют перевес в предпочтении Барни.

Так, к примеру, в подготовительной группе мальчик Миша, при выборе сладости аргументировал свое решение так: «Потому что он вкусный». А девочка Ксюша из той же возрастной группы сказала: «Я выбираю Барни, потому что его можно есть, а Лего нельзя». Даша (6 лет), так ответила на вопрос экспериментатора о причинах своего предпочтения: «Я выбираю Барни, потому что его можно есть одной, а Лего мальчишки заберут или что-то потеряют и сломают». Дети в старшей группе отвечали на вопрос о побуждении в выборе Барни таким образом:

Кира: - Потому что Барни веселый.

Настя: - В Лего не люблю играть. Люблю Барни кушать.

Соня: - Потому что люблю Барни.

Василиса: - Люблю Барни, а еще я все вкусное люблю.

Дети в средней группе аргументировали принятое решение в пользу Барни следующими словами:

Евгения: - Мне папа не покупает Барни. Я очень люблю Барни.

Саша: - Потому что люблю их кушать.

Кирилл: - Барни шоколадный, потому что я люблю Барни.

Мотивы выбора Барни сходны во всех группах, разницы между аргументацией практически нет, так преимущественно содержание этих мотивов связано с личным удовольствием, дети отмечали личную привлекательность Барни для себя.

В ситуации выбора Лего аргументы в большей степени различны. В средней группе дети обосновывают свой выбор такими словами:

Варя: - Потому что этот мультик смотрела (имеется в виду мультик «Щенячий патруль», персонажи которого изображены на картинке).

Алина: - Потому что нравится.

Никита: - Потому что там и Рокки есть.

Аргументация детей старшей группы:

Милана: - Потому что Лего больше, чем Барни.

Захар: - Барни можно купить, а Лего он дорогой.

Анализируя аргументы детей средней и старшей групп, мы видим, как меняются ценностные ориентиры. Если малыши выбирают конструктор в большей степени, потому что им «нравится», то дети постарше (5-6 лет) перед принятием решения проводят анализ стоимостных показателей.

Обратимся к аргументации детей в старшем дошкольном возрасте:

Дамир: - Потому что я люблю конструкторы.

Марк: - Потому что я люблю Лего собирать.

Иван: - Потому что в Лего интересно играть.

Итак, можно сделать вывод, что в категории «личные мотивы» преобладающее большинство детей в каждой из возрастных групп выбирают бисквит Барни, ориентируясь при этом на получение сиюминутного

удовольствия. Однако, отметим, что в процессе взросления происходит постепенная замена личных интересов на коллективные, дети начинают задумываться не только о своей выгоде, развивая такую важную составляющую личности как коллективизм.

Рассмотрим интересы детей при выборе конструктора и сладости в гендерном аспекте. Данные представлены в Таблице 4.

Таблица 4

Предпочтения дошкольников в ситуации первого выбора в аспекте  
половой принадлежности

| Возрастные группы                 | Выбор 1      |             |              |             | Всего мальчи­ко в в группе | Всего де­воч ек в групп е | Всего испытуем ых |
|-----------------------------------|--------------|-------------|--------------|-------------|----------------------------|---------------------------|-------------------|
|                                   | Лего         |             | Барни        |             |                            |                           | Кол-о чел-к       |
|                                   | Мальчик и, % | Девочк и, % | Мальчики , % | Девочки , % |                            |                           |                   |
| 1                                 | 2            | 3           | 4            | 5           | 6                          | 7                         | 8                 |
| Подготовительная группа (6-7 лет) | 41           | 18          | 14           | 27          | 19                         | 15                        | 34                |
| Старшая группа (5-6 лет)          | 28           | 17          | 14           | 41          | 15                         | 21                        | 36                |
| Средняя группа (4-5 лет)          | 23           | 23          | 27           | 27          | 13                         | 13                        | 26                |
| Итого                             |              |             |              |             | 47                         | 49                        | 96                |

Из таблицы мы видим, что в средней группе пол не влияет на выбор в ситуации, когда на ребенка нет воздействия со стороны группы и экспериментатора. Приблизительно в равной степени мальчики и девочки выбирают Лего и Барни. В старшей и подготовительной группе иная ситуация. Рассматривая выбор конструктора детьми старшей группы, можно сказать, что мальчиков явное большинство- 41%, девочек всего 18%. Подобная разница наблюдается и у детей в возрасте 5-6 лет, здесь мальчики выбирают Лего в 28% случаев и всего 17% девочек поддерживают их.

Обратная расстановка приоритетов в выборе бисквита Барни. В старшей группе 41% девочек принимают решение выбрать сладость и всего 14% мальчиков соглашаются с ними. В подготовительной группе девочек, выбирающих Барни, так же преобладающее большинство- 27% против 14% мальчиков. Это объясняется тем, что интересы мальчиков больше склоняются к технике, конструированию. Девочки чаще заботятся друг о друге в более старшем возрасте, и о себе в дошкольном. Возможно, девочки видят не только сладость и вкусное угощение в бисквите Барни, но и маленького медвежонка, приобрести которого для себя равно по значению как забота о «малыше» в игре «Дочки-матери», например.

Для подтверждения вывода обратимся к математическому анализу, рассчитаем эмпирическое значение  $\phi^*$  Фишера показателей выбора 1 в старшей группы у девочек 5-6 лет. Данные отражены в Таблице 5.

| Группы   | "Есть эффект":<br>задача решена | "Нет эффекта":<br>задача не решена | Суммы     |
|----------|---------------------------------|------------------------------------|-----------|
|          | Количество<br>испытуемых        | Количество<br>испытуемых           |           |
| 1 группа | 17 (32.1%)                      | 36 (67.9%)                         | 53 (100%) |
| 2 группа | 41 (53.2%)                      | 36 (46.8%)                         | 77 (100%) |

Ответ:  $\phi^*_{\text{эмп}} = 2.409$ , при  $p > 0,001$

Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне значимости.  $H_0$  отвергается.

Достоверно больше девочек в возрасте 5-6 лет отдают предпочтение выбору сладости, чем конструктора. Преимущественно у девочек в данном возрасте преобладает направление выбора на предметы, отражающие свойства для общения во всех проявлениях- игрушка- друг, игрушка-кукла. Бисквит Барни для девочек- это не только сладость, а еще и игрушка, о которой можно заботиться и с которой можно играть.

Обратимся к математическому анализу, для подтверждения вывода о склонности мальчиков выбирать конструктор в большей степени, чем сладость. Для этого рассчитаем эмпирическое значение  $\phi^*$  Фишера показателей выбора 1 в подготовительной группе у мальчиков 6-7 лет.

Данные отражены в Таблице 6.

| Группы   | "Есть эффект":<br>задача решена | "Нет эффекта":<br>задача не решена | Суммы     |
|----------|---------------------------------|------------------------------------|-----------|
|          | Количество испытуемых           | Количество испытуемых              |           |
| 1 группа | 41 (54.7%)                      | 34 (45.3%)                         | 75 (100%) |
| 2 группа | 14 (29.2%)                      | 34 (70.8%)                         | 48 (100%) |

Ответ:  $\phi^*_{\text{эмп}} = 2.829$ , при  $p > 0,001$

Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне значимости.  $H_0$  отвергается.

Таким образом, вывод о большем предпочтении мальчиков конструктора Лего, чем бисквита Барни достоверен.

Далее представлены результаты экспериментальной ситуации второго и третьего выбора, предусматривающих провокационное влияние экспериментатора и группы на принятие ребенком решения. Не смотря на интересы детей и личную мотивацию в процессе принятия решений, есть дошкольники с повышенной склонностью следовать чужому мнению или стилю поведения. Среди испытуемых были дошкольники, более склонные подчиняться взрослым и сверстникам, и менее склонные. Проанализируем показатель изменения первоначально принятого решения под влиянием взрослого и под влиянием коллектива сверстников в таблице 6. Как видно по данным таблицы 4, самый большой показатель изменивших свое первоначальное решение в выборе 2 (под влиянием экспериментатора) в

старшей группе, он составил 25% от общего количества дошкольников в данной возрастной категории. Дети в средней группе от 4 до 5 лет изменили свое решение в 8% случаев и всего 3% самых старших дошкольников решились поменять свой выбор под влиянием экспериментатора.

Таблица 7

Количество дошкольников, поменявших свое решение

| Возрастные группы                 | Выбор 2                                                      |    | Выбор 3                                                                      |    | Всего испытуемых |
|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------|----|------------------------------------------------------------------------------|----|------------------|
|                                   | сколько детей поменяло решение под влиянием экспериментатора |    | сколько детей поменяло решение под влиянием группы, по сравнению с выбором 2 |    |                  |
|                                   | кол-во чел-к                                                 | %  | кол-во чел-к                                                                 | %  | кол-во чел-к     |
| 1                                 | 2                                                            | 3  | 4                                                                            | 5  | 6                |
| Подготовительная группа (6-7 лет) | 1                                                            | 3  | 7                                                                            | 21 | 34               |
| Старшая группа (5-6 лет)          | 9                                                            | 25 | 7                                                                            | 19 | 36               |
| Средняя группа (4-5 лет)          | 2                                                            | 8  | 4                                                                            | 15 | 26               |
| Итого                             | 12                                                           |    | 18                                                                           |    | 96               |

Мы видим, что в среднем дошкольном возрасте (4-6 лет) взрослый все еще остается для ребенка абсолютным авторитетом, но наряду с этим значительно нарастает и влияние сверстников, в ряде случаев ориентация на мнение группы детей оказывается ведущей. В данной ситуации выбора на мнение старшей группы детей оказал экспериментатор, внеся в первоначальное задание уточнения и задавая наводящие вопросы.

Для подтверждения вывода обратимся к математическому анализу, рассчитаем эмпирическое значение  $\phi^*$  Фишера для количественного

показателя по старшей группе и подготовительной группе. Данные отражены в таблице 8.

Таблица 8

| Группы   | "Есть эффект":<br>задача решена | "Нет эффекта":<br>задача не<br>решена | Суммы     |
|----------|---------------------------------|---------------------------------------|-----------|
|          | Количество<br>испытуемых        | Количество<br>испытуемых              |           |
| 1 группа | 1 (2.9%)                        | 34 (97.1%)                            | 35 (100%) |
| 2 группа | 9 (20%)                         | 36 (80%)                              | 45 (100%) |

Ответ:  $\phi^*_{\text{эмп}} = 2.596$ , при  $p > 0,001$

Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне значимости.  $H_0$  отвергается.

Достоверно больше детей подвержены влиянию экспериментатора, особенно в старшей группе, что говорит о достоверности устойчивости в выборе детей подготовительной группы. Оба объекта выбора (конструктор и сладость) были более равнозначны в выборе для дошкольников 5-6 лет. Провокация экспериментатора спровоцировала достоверно неустойчивое решение ребенка. В большей степени два предмета в старшей группе равнозначны, присутствует желание отказаться от Барни, но еще не устойчива позиция выбора Лего. Выявлено, что достоверно для большинства детей старшей группы характерно влияние экспериментатора, т. е. взрослого человека, на изменение принятия решения в сравнении с меньшинством детей из подготовительной группы (25%) и (3%) соответственно.

Возможно, в ситуации выбора 1 уверенности в правильности решения у этих детей было недостаточно и провокация взрослого оказала влияние на изменение выборе, при чем с Барни на Лего, это говорит о том, что в старшей группе взрослый имеет авторитет на детей и может донести до детей правильные ценности, определенные правила.

Ряд детей не может объяснить причины изменения решения, при этом в поведении у них наблюдается явная тревожность.

Например, мальчик Александр из подготовительной группы, поменял свое решение с бисквита Барни на конструктор Лего по таким причинам:

«Ну, давайте тогда конструктор»- сказал дошкольник. «Почему ты выбрал конструктор? Ты же хотел Барни?»- поинтересовался взрослый. «Не знаю, потому что я люблю Лего собирать».

Другие дети из подготовительных групп склоняются к принятию стойкого решения, на которое мнение экспериментатора влияния не оказало.

Рассмотрим более подробно изменение решения под влиянием экспериментатора в разрезе возрастных групп.

| Имя ребенка | Подготовительная группа:                   |                                                          |                                                 |                                                          |
|-------------|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
|             | Ситуация 1<br>(самостоятельное<br>решение) | Ситуация 2 (решение под<br>влиянием<br>экспериментатора) | Ситуация 3 (решение под<br>влиянием коллектива) | Ситуация 4 (решение под<br>влиянием<br>экспериментатора) |
| Александр   | Б                                          | → Л                                                      | → Л                                             | → Л                                                      |

Александр во время испытания ведет себя спокойно, однако часто покусывает нижнюю губу, постоянно смотрит на Барни, лежащий перед ним. На вопрос: «Что он выбирает?», ненадолго задумался и сказал: «Барни», на вопрос: «Почему сделал такой выбор?», ответил: «Ну, потому что он вкусный». Затем стал говорить невнятно, нервничать, без вспомогательных вопросов уточнять: «Потому что он мне нравится, потому что он такой вкусный». Складывалось впечатление, что мальчик доказывает тем самым себе правильность принятого решения. После сомнений вводимых

экспериментатором сразу же передумал, сказал: «Ну, давайте тогда конструктор». «Почему ты выбрал конструктор? Ты же хотел Барни?»- поинтересовался взрослый. «Не знаю, потому что я люблю Лего собирать». Экспериментатором было предложено взять Барни в руки, но мальчик всё же выбрал Лего. «Почему ты всё-таки выбрала Лего?»,- уточнил взрослый, «Потому что он развивает ловкость и моторику рук». В следующей ситуации выбора, когда на принятие решения оказывалось влияние группы, Саша взял наклейку, долго стоял напротив досок, думал, и сказал экспериментатору: «Я хочу выбрать оба». «Но нужно выбрать только что-то одно»,- поступило уточнение. Саша стоит долго раздумывает, после чего выбрал конструктор Лего. «Почему ты выбрал Лего?»,- спросил экспериментатор, «Потому что мне он нравится, я люблю Лего собирать и у меня уже куча такого Лего»,- аргументировал дошкольник. На сомнения, вносимые экспериментатором не поддался, в ситуации 4 тоже выбрал Лего.

#### Старшая группа:

| Имя ребенка | Ситуация 1<br>(самостоятельное<br>решение) |   | Ситуация 2 (решение под<br>влиянием<br>экспериментатора) |   | Ситуация 3 (решение под<br>влиянием коллектива) |   | Ситуация 4 (решение под<br>влиянием<br>экспериментатора) |  |
|-------------|--------------------------------------------|---|----------------------------------------------------------|---|-------------------------------------------------|---|----------------------------------------------------------|--|
| Лиза        | Б                                          | → | Л                                                        | → | Л                                               | → | Л                                                        |  |
| Макар       | Б                                          | → | Л                                                        | → | Л                                               | → | Л                                                        |  |
| Настя       | Б                                          | → | Л                                                        | → | Л                                               | → | Л                                                        |  |
| Кира        | Б                                          | → | Л                                                        | → | Л                                               | → | Л                                                        |  |
| Настя       | Б                                          | → | Л                                                        | → | Л                                               | → | Л                                                        |  |
| Захар       | Б                                          | → | Л                                                        | → | Л                                               | → | Л                                                        |  |
| Рината      | Б                                          | → | Л                                                        | → | Л                                               | → | Л                                                        |  |
| Ярослав     | Б                                          | → | Л                                                        | → | Л                                               | → | Л                                                        |  |
| Рома        | Б                                          | → | Л                                                        | → | Б                                               | → | Б                                                        |  |

Такое неуверенное поведение в принятии решений дошкольником можно объяснить его возрастными особенностями и переходной стадией от старшей группы, где как указывалось ранее, авторитет взрослого стоит на первом месте.

Достоверное большинство, а именно 8 человек из 9 (89%) изменили свое решение под влиянием экспериментатора, переориентируясь с Барни на Лего и далее своего решение не меняли. Проанализировав поведение таких детей, можно сказать, что при изменении решения они колебались, однако недолго, смущались, и в конечном счете своего мнения не меняли, внутренне убедившись в его правильности.

Возможно, в ситуации 1 уверенности в правильности решения у этих детей было недостаточно и провокация взрослого оказала влияние на изменение в выборе, при чем, с Барни на Лего, это говорит о том, что в старшей группе взрослый имеет авторитет на детей и может донести до детей правильные ценности, определенные правила. Аргументы детей при этом содержат такие объяснения изменения принятого решения:

«Потому что Лего интересная игрушка всем ребятам нравится», «Потому что Лего не заканчивается», «Потому что от Барни ничего не останется», «Потому что в него можно каждый день играть». В той или иной степени все аргументы детей содержат слова экспериментатора, которыми он вводил детей в позицию смущения. Таким образом, мы видим, что еще раз подтверждается утверждение о высокой значимости мнения взрослого человека в старшей группе, высоком авторитете его слов и аргументов.

Явно выбивается из выше приведенной схемы, мальчик Рома, который меняет свое решение не только под влиянием экспериментатора, но и под влиянием группы. Приведем пример беседы, протекающей во время исследования.

Рома ведет себя в течение эксперимента спокойно, не нервничает, в процессе озвучивания задания взгляд Ромы постоянно направлялся с одной картинки на другую. При принятии решения думал, колебался и сказал, что

выбирает Барни. На вопрос «Почему?», ответил «Потому что он вкусный, потому что это еда», заулыбался, немного занервничал (подергивает край футболки). «А в конструктор Лего любишь играть?»- спросил экспериментатор, «У меня дома его полно». «Ты дома наигрался? А в садике у вас есть конструктор?»- уточняет взрослый, «Да есть, можно выбрать и то, и другое?»- спросил мальчик. Экспериментатор еще раз уточняет задание, приводит ряд аргументов и просит мальчика принять окончательное решение.

«-Я пока не знаю», при этом Рома начинает потопывывать ногой.

«-Что ты выбираешь?»

«-Конструктор».

«Почему конструктор?»

«Потому что Барни можно купить самому, а конструктор может стоить дорого». В ситуации 3 выбора мальчик ведет себя достаточно спокойно, на вопрос экспериментатора о выборе спросил: «А здесь Миша клеил наклейку?», «Я хочу приклеить наклейку рядом с Мишей». И далее продолжил: «Мне кажется что он выбрал Мишки Барни», «Я поставлю на Мишки Барни, я хочу как Миша». На вопрос «Почему ты такой выбор сделал?», Рома ответил: «Потому что я хотел как Миша».

Можно сделать вывод, что ребенок очень зависим от сверстника, основной мотив изменения решения в ситуации 3 «как сделал Миша». Рома так же поддается влиянию взрослого, прислушивается к аргументации, решение принимает долго и колеблется.

Как видно из данной схемы, два человека поменяло решение под влиянием экспериментатора, причем интерес был в стороне Барни. В старшей группе напротив, наблюдается интерес на стороне Лего.

Если интерес детей в средней группе на стороне Барни, хотя достоверности нет, мат. статистика не подтверждает, но при всем этом 2 ребенка выбрав Лего, под влиянием экспериментатора, поменяли решение в пользу Барни, приоритет на стороне Барни.

| Средняя группа: |                                            |   |                                                          |   |                                                 |   |                                                          |
|-----------------|--------------------------------------------|---|----------------------------------------------------------|---|-------------------------------------------------|---|----------------------------------------------------------|
| Имя ребенка     | Ситуация 1<br>(самостоятельное<br>решение) |   | Ситуация 2 (решение под<br>влиянием<br>экспериментатора) |   | Ситуация 3 (решение под<br>влиянием коллектива) |   | Ситуация 4 (решение под<br>влиянием<br>экспериментатора) |
| Алёна           | Л                                          | → | Б                                                        | → | Б                                               | → | Б                                                        |
| Никита          | Л                                          | → | Б                                                        | → | Б                                               | → | Б                                                        |

Рассмотрим более подробно изменение решения под влиянием группы по сравнению с ситуацией 2.

| Подготовительная группа: |                                            |   |                                                          |   |                                                 |   |                                                          |
|--------------------------|--------------------------------------------|---|----------------------------------------------------------|---|-------------------------------------------------|---|----------------------------------------------------------|
| Имя ребенка              | Ситуация 1<br>(самостоятельное<br>решение) |   | Ситуация 2 (решение под<br>влиянием<br>экспериментатора) |   | Ситуация 3 (решение под<br>влиянием коллектива) |   | Ситуация 4 (решение под<br>влиянием<br>экспериментатора) |
| Оля                      | Л                                          | → | Л                                                        | → | Б                                               | → | Б                                                        |
| Лера                     | Л                                          | → | Л                                                        | → | Б                                               | → | Б                                                        |
| Алиса                    | Б                                          | → | Б                                                        | → | Л                                               | → | Л                                                        |
| Лера                     | Л                                          | → | Л                                                        | → | Б                                               | → | Б                                                        |
| Кирилл                   | Б                                          | → | Б                                                        | → | Л                                               | → | Л                                                        |
| Даша                     | Б                                          | → | Б                                                        | → | Л                                               | → | Л                                                        |
| Иван                     | Л                                          | → | Л                                                        | → | Б                                               | → | Б                                                        |

В независимости от того, что выбрал ребенок под влиянием группы и те и другие испытуемые меняют свое решение. 4 человека изменили решение с Лего на Барни и не меняют его, и 3 человека с Барни на Лего и так же не меняют своего решения.

## Аргументы

Оля: - Не знаю, передумала. Барни можно целой коробкой съесть.  
Экспериментатор уточняет: «Потому что все так выбрали?» «Нет. Потому что вкусное».

Лера: - Передумала.

Экспериментатор уточняет: «Из за того, что все так выбрали?» Кивнула утвердительно.

Даша: - Ну, потому что так решила.

Иван: - Ну, потому что Лего очень долго нужно будет ждать.

Аргументы детей менее содержательны, менее осознаны ребенком (так захотелось, передумала). Нарастает тревога в поведении, они комформны, но они понимают, что это не очень правильно. Мы видим, что девочки в подготовительной группе более подвержены групповому влиянию, чем мальчики, 71% девочек изменили свое решение, и всего 29 % мальчиков.

### Старшая группа:

| Имя ребенка | Ситуация 1<br>(самостоятельное<br>решение) |   | Ситуация 2 (решение под<br>влиянием<br>экспериментатора) |   | Ситуация 3 (решение под<br>влиянием коллектива) |   | Ситуация 4 (решение под<br>влиянием<br>экспериментатора) |  |
|-------------|--------------------------------------------|---|----------------------------------------------------------|---|-------------------------------------------------|---|----------------------------------------------------------|--|
| Влада       | Л                                          | → | Л                                                        | → | Б                                               | → | Б                                                        |  |
| Богдан      | Б                                          | → | Б                                                        | → | Л                                               | → | Л                                                        |  |
| Илья        | Б                                          | → | Б                                                        | → | Л                                               | → | Л                                                        |  |
| Кристина    | Б                                          | → | Б                                                        | → | Л                                               | → | Л                                                        |  |
| Рома        | Л                                          | → | Б                                                        | → | Л                                               | → | Л                                                        |  |
| Ярослав     | Л                                          | → | Б                                                        | → | Л                                               | → | Л                                                        |  |
| Аня         | Б                                          | → | Б                                                        | → | Л                                               | → | Л                                                        |  |

В данной схеме прослеживается тенденция к изменению выбора в пользу предмета «для всех», как более социально желаемого поведения.

Явно выбивается из выше приведенной схемы, девочка Влада, которая меняет свое решение под влиянием группы в пользу бисквита Барни. Приведем пример беседы, протекающей во время исследования.

Влада: «Потому что если я возьму Лего, то всем ребятам будет хорошо, не мне одной» - говорит девочка в ситуации 1 после сделанного выбора.

В ситуации 3 спокойна, но немного колеблется. Принимает решение выбрать Барни.

На вопрос экспериментатора отвечает: «Два человека выбрали Лего, значит им будет хорошо, а Барни...» Молчит, замялась в ответе.

Экспериментатор: «Ты просто хочешь скушать Барни?»

«Да»- засмущалась, улыбалась, кивнула.

В данном примере прослеживается единственный уникальный случай, когда ребенок и заботится о благе коллектива, и не забывает свои интересы. Влада без колебаний в первой ситуации делает однозначный выбор игрушки для всех, соответствующим образом аргументируя свое действие, при том не поддается на сомнения, вводимые экспериментатором. Однако и в ситуации 3, девочка не забывает про своих сверстников, вид две «подставные» наклейки на изображении Лего, она делает вывод, что уже двое её товарищей получают игрушку, а сама при этом выбирает желаемую сладость. Уникальный прагматичный склад ума Влады, заметно выделяет её не только из коллектива сверстников, но и из более старших групп дошкольников.

Делая вывод по группе детей от 5-6 лет можно сказать, что если в старшей и средней группе под влиянием большинства дети преимущественно переориентируются на предмет «для всех», то в подготовительной группе дети становятся более гибкими, распространяется легитимность группового влияния не только на выбор предмета для всех, но и предмета для себя.

| Имя ребенка | Средняя группа:                            |   |                                                          |   |                                                 |   |                                                          |
|-------------|--------------------------------------------|---|----------------------------------------------------------|---|-------------------------------------------------|---|----------------------------------------------------------|
|             | Ситуация 1<br>(самостоятельное<br>решение) |   | Ситуация 2 (решение под<br>влиянием<br>экспериментатора) |   | Ситуация 3 (решение под<br>влиянием коллектива) |   | Ситуация 4 (решение под<br>влиянием<br>экспериментатора) |
| Александр   | Б                                          | → | Б                                                        | → | Л                                               | → | Л                                                        |
| Кирилл      | Б                                          | → | Б                                                        | → | Л                                               | → | Л                                                        |
| Ксюша       | Б                                          | → | Б                                                        | → | Л                                               | → | Л                                                        |
| Александра  | Б                                          | → | Б                                                        | → | Л                                               | → | Л                                                        |

Из приведенной схемы мы видим, что 4 человека в возрасте от 4 до 5 лет поменяли свое решение с бисквита Барни на конструктор Лего, при этом мнение экспериментатора не оказало на них влияния. Те, кто начинает взрослеть, под влиянием группы способны поменять сладость «для себя» на конструктор «для всей группы». Влияние группы для таких малышей играет большую роль, они проходят процесс социализации, т. е. выбирают более социально желаемое. Аргументация при этом неосознанна. Так, например, в ситуации влияния экспериментатора на принятие малышами решения, мы слышим такие слова: «Потому что Барни очень вкусный», а в ситуации влияния коллектива, Александра, например, на вопрос о причинах изменения решения, отвечает: «Не знаю».

Быть таким как все для ребенка очень нужно, ведь в детском возрасте прежде всего через игру, подражание, идет активный процесс становления человека, процесс усвоения норм и правил, выработанных обществом, процесс социализации ребенка. Быть как все!

## **2.3 Рекомендации по оптимизации процесса принятия решений дошкольниками**

Подлинное понимание и объяснение конформного поведения возможно лишь вследствие учета опосредованного влияния множества ситуационных, групповых, индивидуально-личностных факторов и соотнесения вызываемых ими эффектов в естественных ситуациях жизнедеятельности группы.

Очевидным психолого-педагогическим следствием сензитивности дошкольников к внешнему влиянию, является критичное и сознательное формирование социального окружения ребенка, ограничение наблюдаемых образцов поведения и четкая их интерпретация близким взрослым с расставлением акцентов (хорошо - плохо; можно - нельзя). Вместе с тем, задачей развития становится и усиление вектора индивидуализации, как способности прислушаться к собственным чувствам, сравнивать разные мнения и точки зрения, развивать критичность к внешнему влиянию.

Конформистами становятся, в первую очередь, дети с низкой самооценкой, неуверенные в себе, тревожные, испытывающие страхи, что часто связано с недостатком внимания и любви со стороны взрослых. Такие дети более зависимы и послушны, чаще подчиняются сверстникам, редко могут настоять на своем. Но ведь все эти черты не врожденные и сами по себе тоже не появляются. Они формируются, когда ребенок испытывает недостаток поддержки и поощрения. Когда его постоянно ставят в заведомо невыигрышные условия сравнения и соревнования со сверстниками.

Влияние родителей, образовательной системы является главным фактором, определяющим процессы принятия решений и модели голосования.

Основная цель деятельности педагогического коллектива – создание единого образовательного пространства для разностороннего развития личности ребёнка. Используемые для этого игры снимают барьер общения

через коррекцию самооценки и повышение уверенности в себе, развивают самоконтроль и самоанализ.

Методология психокоррекции основана на реализации принципов психотерапевтического действия ролевой игры, группового обсуждения, повышение самооценки за счёт накопления реальных навыков и конструктивного опыта. Ниже приведены игры повышающие уверенность в себе.

#### «Мышь и мышеловка»

Ход игры: Необходимое число играющих 5-6 человек. Все встают в круг, плотно прижимаются друг к другу ногами, бедрами, плечами и обнимаются за пояс - это мышеловка. Водящий находится в круге. Его задача всеми возможными способами вылезти из мышеловки: отыскать «дыру», уговорить кого - то раздвинуть играющих, найти другие способы действий, но выбраться из круга.

Предупреждение: Взрослый следит, чтобы ноги «мышеловки» не толкались, не делали больно мышке. Если взрослый замечает, что мышка загрустила и не может выбраться, он регулирует ситуацию, например: «Давайте все вместе поможем мышке, расслабим ножки и ручки, пожалеем её».

#### «Кораблик»

Ход игры: Необходимо небольшое одеяло. Число играющих минимум двое взрослых и ребёнок или 5-6 детей. Одеяло - корабль, красивый парусник, дети - матросы, один ребёнок - капитан. Капитан любит свой корабль и верит в своих матросов. Игрой руководит взрослый. Он объясняет капитану задачу быть в центре корабля, в момент сильной качки он должен громким голосом дать матросам команду «Бросить якорь!», или «Стоп, машина!», или «Все наверх!», чтобы спасти корабль и матросов. Затем матросы берут одеяло за края и начинают медленно раскачивать корабль. По команде ведущего «Буря!» качка усиливается. Капитану напоминают о его

задаче. Как только он громким голосом прокричит команды, корабль спокойно опускается на пол, капитану все жмут руки и хвалят его.

#### «Неваляшка»

Ход игры: Участников трое, желательно родители и ребёнок, или один взрослый и двое детей. Двое встают на расстоянии метра лицом друг к другу. Ноги устойчивы с упором на одну из них. Руки выставлены вперед. Между ними стоит третий участник с закрытыми или завязанными глазами. Ему подается команда «Ноги от пола не отрывай и смело падай назад!». Выставленные руки подхватывают «падающего» и направляют падение вперед, там его снова встречают выставленные руки. Покачивание продолжается в течение 2-3 минут. При этом амплитуда раскачивания может увеличиваться.

Предупреждение: Дети с сильными страхами и робостью могут выполнять упражнение с открытыми глазами, амплитуда раскачивания может быть сначала минимальной.

#### «Гармоничный танец»

Ход игры: В игре участвуют двое. Один закрывает глаза (лучше надеть повязку). Встают друг против друга, легко прикасаются ладонями. Звучит плавная музыка. Ведущий делает плавные движения руками, телом, приседает, слегка отходит в сторону, вперед, назад. Задача ведомого следовать за руками ведущего и повторять его движения, не потеряться.

Предупреждение: Не допускать смены ролей, т. е. ведомый не должен вести ведущего. Можно разрешить ведомому выполнять упражнение сначала с открытыми глазами.

#### «Жмурки»

Ход игры: Старинная, проверенная веками игра. Водящему завязывают глаза, остальные участники бегают по комнате, издавая веселые звуки: «ку-ку», «ля-ля», «а вот и я!». Схватив участника, водящий угадывает попавшегося, и только после этого снимает повязку.

Предупреждение: Ребёнок не должен долго «жмуриться» в поисках участка. Как только поиск затянулся, нужно поддаться с радостью.

#### «Рыбаки и рыбка»

Ход игры: Чем больше участников, тем игра интереснее и полезнее, но не менее 6 человек. Два участника - рыбки. Остальные встают парами лицом друг к другу в две линии, берутся за руки - это сеть. Рыбка хочет выбраться из сети, она знает, что это опасно, но впереди ее ждёт свобода. Она должна проползти на животе под сцепленными руками, которые усердно задевают ее спину, слегка постукивают по ней, щекочат. Выползая из сети, рыбка ждет свою подружку, ползущую за ней. Они берутся за руки и становятся частью сети. Смена ролей повторяется 2 - 3 раза.

Предупреждение: Движения сети должны быть в меру агрессивными.

#### «Медвежонок»

Ход игры: Все встают в круг, берутся за руки. «Медвежонок» сидит внутри круга с закрытыми глазами. Все хором говорят (лучше петь) стихотворение и медленно движутся к центру круга:

Медвежонок, медвежонок

Спит в своей берлоге.

Хоть он не опасен,

Будьте осторожны:

Вы такому шалуну

Не верьте никому.

«Медвежонок» по окончании стишка (песенки) неожиданно вскакивает и старается дотронуться до кого -нибудь из детей.

#### «Маски»

Ход игры: Минимальное число участников - двое, но чем их больше, тем интереснее и полезнее игра. Необходимы краски, бумага, липкая лента. На бумаге рисуются страшные маски, затем каждый участник примеряет на себя любую, остается в ней какое - то время. Можно исполнить «дикие» танцы, побегать, погоняться друг за другом. Затем происходит ритуал снятия

масок. Все берутся за руки, улыбаются друг другу, можно плавно потанцевать.

Предупреждение: Чтобы закрепить маски на лице, лучше использовать липкую ленту или пластырь.

«Соломинка на ветру»

Ход игры: Упражнение выполняется группой детей и взрослых не менее 6-7 человек. Все встают в круг, вытягивают руки ладонями вперед. Выбирается «соломинка», она встает в центр круга с завязанными или закрытыми глазами. По команде взрослого «Не отрывай ноги от пола и падай назад!» участники по очереди прикасаются к плечам «соломинки» и, осторожно поддерживая, передают ее следующему. В результате каждый боится другого, и «соломинка» плавно покачивается по кругу.

Бесспорно, дети с конформным поведением нуждаются в грамотной психолого-педагогической помощи. Таких детей бессмысленно уговаривать перестать стесняться, бояться, проявить самостоятельность. Необходимо создать такие условия, которые позволили бы понять и поверить, что его инициативность, активность даст приятный ему результат. Наиболее эффективным средством освобождения ребенка от конформного поведения и преодоления сопряженных с ним недостатков личностного развития является в частности игра-драматизация. Игровая деятельность относится к универсальным средствам коррекции. Она обеспечивает высокий уровень мотивации участия в коррекционном процессе и широкие возможности целенаправленного формирования различных форм психической активности [36]. Игра помогает развитию у ребенка восприятия, внимания, воображения, интересов, мышления, способствует развитию инициативы, активности, вызывает положительные эмоции [38]. Игры - драматизации - это театрализованные игры, в которых младшие школьники разыгрывают сюжет литературного произведения (рассказа, сказки, басни, стихотворения).

Игра - драматизация разнообразна и представлена различными по своему содержанию целями, задачами и формами.

| ИГРА - ДРАМАТИЗАЦИЯ      |                                   |                                      |                                     |                                     |                           |
|--------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|
| Игры с пением - хороводы | Игры – драматизации стихотворений | Игры – драматизации Настольный театр | Игры – драматизации Кукольный театр | Игры – драматизации Творческие игры | Игры – драматизации Проза |

Игры с пением - хороводы: «Скворушка прощается», «Осень», «Маленькие труженики».

Задачи, решаемые в процессе игр: развивать воображение, общительность; поддерживать радостное настроение и уверенное поведение.

Скворушка прощается

Педагог проговаривает каждую строчку стихотворения, сопровождая её соответствующими движениями, затем все вместе повторяют текст и движения к нему.

Осень, непогодушка, тополь (Дети кружатся)  
пожелтел.

Вдруг на ветке скворушка (Смотрят вверх)  
песенку запел.

Ветка чуть качается, дождик не (Машут кистями рук,  
кончается. расставленных в стороны)

С нами милый скворушка до (Плавно машут кистью  
весны прощается. вытянутой правой руки).

«Осень»

Дети водят хоровод. Вместе с педагогом выполняют необходимые движения.

Дует, дует ветер, (Дети остановились и покачали из стороны в  
дует, задувает. сторону поднятыми вверх руками)

Желтые листочки с (Дети остановились и покружились на  
дерева срывает. месте)

И летят листочки, (Дети на носочках пробежкой проходят  
кружат по дорожке. круг)

Падают листочки (Дети, повернувшись вокруг себя на месте, прямо нам под ножки. приседают)

Разумная доля конформизма - необходимое условие существования в обществе, но родителям, добивающимся от ребенка послушания, нужно думать о том, чтобы эта доля не стала чрезмерной [8].

С другой стороны, абсолютно противоположная авторитарному стилю постоянная чрезмерная родительская опека, тревожность и неуверенность, которые, в свою очередь, передаются ребенку, также будут способствовать развитию в ребенке тех же самых черт конформизма. Не следует отгораживать ребенка от негативного опыта и создавать ему комфортные условия для развития.

Родителям важно предоставить ребенку определенную разумную свободу, возможность самому принимать решения и решать проблемы. Наивно ожидать, что ребёнок будет до какого-то возраста послушно делать всё, что ему говорят взрослые, а потом, в один прекрасный день, вдруг станет самостоятельным, научится сам ставить перед собой цели и принимать осмысленные решения. Если мы хотим, чтобы наши дети выросли самостоятельными, то нам надо учить их не только бытовой самостоятельности, т.е. умению самостоятельно одеваться, есть, застилать кровать и выполнять несложную домашнюю работу, и не только умению самостоятельно общаться, но ещё и умению самостоятельно принимать решения и нести ответственность за последствия своих действий. А для этого, по нашему мнению, необходимо в воспитании ребенка придерживаться определенных рекомендаций:

- Прежде всего, необходимо показывать ребёнку те возможности, которые есть у него в той или иной ситуации, и давать ему право самому выбрать, как поступить. При этом обязательно стоит обсуждать с ним последствия, к которым могут привести его действия. Например: «Ты хочешь разобрать машинку? Ладно, она твоя, ты можешь делать с ней, что хочешь,

но только учти, что потом она может не собраться, и ты окажешься без машинки. Решай сам».

- У ребёнка обязательно должна быть область жизни, где решения принимает он сам и сам несёт ответственность за последствия своих действий. Например, он сам может решать, когда он будет убираться или заниматься (но вы должны оговорить с ним крайний срок, не позже которого ему надо это сделать), как распределить на несколько дней вкусный десерт, в какой одежде ходить дома или куда пойти гулять. Конечно, его выбор не всегда окажется лучшим, и временами он будет совершать ошибки. В таких случаях необходимо обсудить с ним, почему его действие привело к плачевным результатам и как ему стоит поступать в будущем. Иначе - если мы всегда будем решать за ребёнка и лишим его права на ошибку - он не научится принимать осмысленные решения, а будет либо подчиняться окружающим, либо действовать импульсивно.

- Очень полезно планировать нужные дела вместе с ребёнком. Например, если мы хотим, чтобы ребёнок выучил стихотворение, не стоит требовать от него, чтобы он отложил все свои дела и принялся учить его прямо сейчас. Будет гораздо лучше, если мы предложим: «Дашенька, давай решим, когда мы с тобой будем учить стихи». Тогда ребёнок сам будет стремиться выполнить принятое решение, поскольку будет ощущать его как своё.

- Ребёнок учится самостоятельно принимать решения не только в повседневной жизни, но и во время игры. Прежде всего, это относится к сюжетно-ролевым играм и к играм с правилами, как настольным (игры с фишками, карты, шашки, шахматы, нарды), так и подвижным. Игра - это своеобразное пространство свободных действий, где можно опробовать самые разные варианты своего поведения. Поэтому чем чаще играет ребёнок в такие игры, тем больше его опыт самостоятельных действий и тем легче ему будет учиться действовать самостоятельно в реальной жизни.

- Важную роль в приучении ребёнка быть самостоятельным играет и поддержание режима дня. Привычка к определённому режиму, включающему в себя все основные дела дня, структурирует жизнь малыша и позволяет ему к концу дошкольного возраста начать учиться планировать своё время. Если же режим дня отсутствует, то маме или бабушке приходится постоянно тратить силы на «организацию» ребёнка, постоянно «стоять над ним» и требовать, чтобы он выполнял то или иное действие.

В целом рекомендации направлены на то, чтобы научить ребенка более разумно подходить к принятию решений, а также усиливать роль сознательных предпочтений в принятии решений.

## Выводы

Выявлено, что в ситуации первого выбора более половины самых старших испытуемых, а именно 59%, предпочли принять решение в пользу выбора конструктора Лего, который можно получить не сразу и для всей группы. На этих детей оказывает влияние отсроченное удовольствие, которое могут получить все, нежели сиюминутное удовольствие только для самого себя. Однако 41% детей из подготовительной группы в возрасте от 6 до 7 лет выбрали бисквит Барни, таким образом, у них победило желание получить удовольствие «здесь и сейчас».

В возрастной группе 4-5 лет устойчивой тенденции в предпочтении нет, об этом говорит разница между принявшими решение выбрать Лего и Барни, которая составила всего 2 человека, 12 человек, против 14, соответственно. При этом, можно отметить, что перевес на предпочтении сладкого, нежели конструктора, об этом говорят 54% выбравших Барни в средней группе, и 46% предпочитающих Лего.

Однако, достоверных различий в выборе немедленного вознаграждения к предпочтению отложенного вознаграждения по мере взросления от 4-х к 7-ми годам не обнаружено.

В ходе исследования мы объединили мотивы дошкольников в две группы: личные и коллективные. Обратимся к таблице 2 для их подробного рассмотрения.

Выявлено, что частота встречаемости коллективных мотивов при выборе отсроченного удовольствия для всей группы, возрастает у испытуемых в подготовительной группе по сравнению с дошкольниками в средней группе. Дети более старшего возраста начинают задумываться о таких вещах, как удовлетворение не только собственных, но и коллективных интересов, что подтверждает гипотезу о усилении тенденции к предпочтению будущими школьниками отложенного вознаграждения именно «для коллектива», а не только «для себя».

В категории «личные мотивы» преобладающее большинство детей в каждой из возрастных групп выбирают бисквит Барни, ориентируясь при этом на получение сиюминутного удовольствия. Анализ содержания мотивов испытуемыми всех возрастных групп выбравших в ситуации 1 бисквит Барни, показал что, во всех возрастных категориях они руководствовались исключительно личными мотивами, отражающими привлекательность сладости в различных аспектах для себя.

Анализ гендерных предпочтений в выборе в ситуации 1 показал, что в средней группе пол не влияет на выбор, в ней приблизительно в равной степени мальчики и девочки выбирают Лего и Барни. В старшей и подготовительной группе иная ситуация.

В подготовительной группе мальчики достоверно чаще выбирают Лего, а девочки старшей группы значимо чаще предпочитают Барни.

По мере взросления интересы детей все более специализируются, соответственно в подготовительной группе интересы большинства мальчиков все больше склоняются к технике и конструированию. Что в свою очередь оказывает влияние на принятие решения о предпочтении Лего перед Барни.

Анализ экспериментальной ситуации, предусматривающей провокационное влияние взрослого на принятое ребенком решение, позволил установить, что достоверно больше всего испытуемых, изменивших свое первоначальное решение в старшей группе 25% по сравнению с их более старшими и младшими воспитанниками. Подверженность влиянию экспериментатора свидетельствует также о «сложности выбора», когда предметы выбора (конструктор и сладость) более равнозначны, а их решение крайне неустойчиво.

В возрасте 5-6 лет, взрослый является для ребенка абсолютным авторитетом, способным оказывать влияние на уже принятое решение, причем в большинстве случаев переориентируя ребенка на выбор отсроченного вознаграждения для всей группы. В этом возрасте также

нарастает и влияние сверстников, 19% из них изменили свое мнение в соответствии с выбором якобы большинства в группе.

В подготовительной группе для детей характерны меньшая сложность выбора, у некоторых детей приоритет на стороне Лего. Это делает их малоуязвимыми к провокациям взрослого. Тенденция к усилению группового давления прослеживается и в возрасте 6-7 лет. 21 % этих детей изменили свое решение, оказавшись под влиянием мнения большинства, причем легитимность группового влияния в этом возрасте о сравнению с предыдущим распространяется не только на выбор предмета для всех (Лего), но и предмета для себя (Барни).

## **Заключение**

Возможность выбирать, принимать решение — это проявление свободной воли и способности строить нашу жизнь так, как мы хотим. Начиная с детства, человеку приходится делать выбор. В основе выбора лежит удовлетворение своих основных потребностей. Было проведено достаточно актуальное исследование проблемы принятия решений детьми дошкольного возраста, а также проанализированы факторы, влияющие на этот процесс.

В ходе теоретического анализа психолого-педагогической, психофизиологической, возрастно-психологической литературы были рассмотрены вопросы относительно сути процесса принятия решений с позиций мозговых механизмов, возрастно - психологические особенности принятия решений дошкольниками, уровня конформности в детском возрасте.

С целью выявления факторов, влияющие на принятие решений дошкольниками разных возрастных групп, была разработана процедура эмпирического исследования.

Эксперимент включал в себя несколько этапов, предусматривающих создание трех ситуаций выбора. Ситуация первая позволила установить предпочтения детей дошкольного возраста, она предусматривала влияние на принятие решения двух факторов:

1. Сладость, которую можно получить безотлагательно и только для себя;
2. конструктор, выбор которого предусматривает приобретение ребенком этого конструктора для всей группы и спустя некоторое время.

Ситуация вторая предусматривала влияние на принятое ребенком решение провокаций экспериментатора.

Ситуация третья предусматривала групповое влияние на окончательный выбор ребенком.

В ходе эксперимента, проведенного индивидуально с каждым ребенком для 3-х разновозрастных групп (подготовительной, старшей, средней), при наличии видеосъемки, мы выявляем влияние предпочтений либо сиюминутного получения удовольствия только для себя, либо отсроченного и для всей группы детей, на принятие решения.

В результате эмпирического исследования гипотеза подтвердилась. Действительно, у детей дошкольного возраста в ходе взросления усиливается тенденция к социальному давлению на процесс принятия решения, а также нарастает тенденция при выборе от предпочтения немедленного вознаграждения «для себя» к предпочтению отложенного вознаграждения «для коллектива». Вторую часть гипотезы также подтверждает достоверное возрастание от младших к старшим дошкольникам частоты встречаемости коллективных мотивов при выборе отсроченного удовольствия для всей группы.

На основании полученных результатов были разработаны рекомендации по оптимизации процесса принятия решений дошкольниками.

Результаты исследования могут представлять интерес для воспитателей детских учреждений, родителей с целью эффективного использования в воспитании противостоянию социальному давлению.

## Список используемых источников

1. Авдулова Т.П., Кузнецова О.В. Особенности самооценки и склонность к конформизму у дошкольников. Журнал Психологические исследования 2008 № 1.
2. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия. - М.: Аспект Пресс, 2002. - 286 с.
3. Алейникова Т.В. Возрастная психофизиология. Учеб. пос.- Ростов-на-Дону: Изд-во ООО "ЦВВР", 2000. - 204с.
4. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности. - М.: Аспект Пресс, 2001. - 301с.
5. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: Уч. пос. СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
6. Бурлачук Л. Ф.. Психодиагностика: Учебник для вузов. - СПб.: Питер, 2006. - 351 с.
7. Вербин С.В. Наука принятия решений — СПб.: Питер, 2002. - 160 с. - (Серия "Сам себе психолог"). - ISBN 5-94723-438-6.
8. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2005.
9. Волкова А.И. Психология общения / А.И. Волкова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 446с.
10. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Норма, 2009. – 671 с.
11. Галигузова, Л.Н. Как помочь наладить общение со сверстниками / Л.Н. Галигузова // Дошкольное воспитание. – 2006. - № 1. – с. 111-113; с. 118-120.
12. Горяшко А. П. Введение в теорию принятия решений/ конспект лекций; М-во образования и науки РФ, Федеральное агентство по образованию, Москва, 2009.

13. Данилова Н. Н. Психофизиология. Учебник для вузов. М.: Аспект Пресс, 2008.
14. Дубровицкая Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.Н. Психофизиология ребенка. Учеб.пособие - М.: Гуман.изд.центр ВЛАДОС, 2000. - 144с.
15. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2008. – 208 с.
16. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Инфра-М, 2009. – 228 с.
17. Истратова О. Н. Психологическое тестирование детей от рождения до 10 лет: психологический практикум/ О.Н. Истратова. – Ростов н /Д: Феникс, 2008. – 317с.
18. Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения. - Харьков: Гуманитарный центр, 2005. — 632 с. — ISBN 966-8324-14-5.
19. Канеман, Д., Тверски, А. Рациональный выбор, ценности и фреймы // психологический журнал. 2003. Т. 24. № 4. С. 31-42.
20. Капустина А. С. Проблемы коррекции конформного поведения детей дошкольного возраста/ Гуманитарные и общественные науки: опыт, проблемы, перспективы. 2016. Т. 2 №2, с. 50-54.
21. Карпов А. В. Эксперимент в исследованиях процессов принятия решений: проблемы и перспективы/ Экспериментальная психология, 2013, т.6, №2, с. 5-18.
22. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности // Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 74-77.
23. Коломинский Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л. Коломинский. – М.: Изд-во АСТ, 2010. – 448с.

24. Конева Е.В. Психология общения: учебное пособие / Е.В. Конева, Е.В. Драпак; Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. - Ярославль: ЯрГУ, 2016. - 204 с.
25. Коренюгина В.В., Тыныбекова Т.А. Личность и группа. Групповое давление/ Сборник: Избранные доклады 62-й Университетской научно-технической конференции студентов и молодых ученых. Томский государственный архитектурно-строительный университет. 2016. С. 1151-1154.
26. Корнилова, Т.В. Психология риска и принятия решений: Учебное пособие для вузов /Т.В. Корнилова. М.: Аспект Пресс, 2003. - 286 с.
27. Корнилова Т. В. Методологические проблемы психологии принятия решений // Психологический журнал, 2005. №1.
28. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2013.
29. Майерс Д. Социальная психология. - М., 1997. - 688 с.
30. Милграм С. Эксперимент в социальной психологии - СПб.: Питер, 2000. - 336 с.
31. Моросанова В. И. Проблема индивидуального стиля саморегуляции произвольной активности человека / Социально-гуманитарное и политологическое образование. РУДН, 2003. URL: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/38817>.
32. Панина С.М. Исследование конформизма старших дошкольников/  
В книге: Личность в природе и Обществе Научные труды молодых ученых. Сер. "Психология и педагогика" Составление и научная редакция: А.В. Иващенко, А.В. Гагарин. 2010. с. 103-106.
33. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. – М.: Прогресс, 2007. – 380 с.
34. Орлов А.И. Теория принятия решений/ М.: Издательство «Март», 2004. - 656 с.

35. Савельев А.Я. Инновационное образование и научные школы //Вестник высшей школы.- 2000.- № 3.- С. 15-18.
36. Серебрякова Н. В. Педагогические условия позитивной социализации детей дошкольного возраста/ В сборнике: Динамика взаимоотношений различных областей науки в современных условиях: сборник статей международной научной конференции: в 3 частях. 2017. с. 182-185.
37. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. М.: ТЦ Сфера, 2001. – 128 с.
38. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии / Под ред. М.В. Гамезо. - М.: Искусство, 2007. – 580 с. – ISBN 5-210-46803-4
39. Стоунс Э. Психопедагогика / Э. Стоунс. – М.: РИОР, 2008. - 217 с.
40. Турунтаев Л.П. Теория принятия решений: Учебное пособие. - Томск: Томский межвузовский центр дистанционного образования, 2007. – 197с.
41. Ульянова Н.Ю., Сидоренкова И.И. Внутри- и межгрупповое взаимодействие и отношение / В книге: Психология малой группы: ретроспективный научно- вспомогательный указатель отечественных трудов, изданных в СССР и России. 100 лет пути Под редакцией А.В. Сидоренкова. Москва, 2014. С. 72-119.
42. Фридман, Л.М. Педагогический опыт глазами психолога / Л.М. Фридман. – М.: Просвещение, 2008.
43. Чалдини Р. Психология влияния. 4-е изд. - СПб.: Питер, 2002. - 288 с.
44. Шапарь В. Б. Новейший психологический словарь / Под общ. ред. В. Б. Шапаря. Ростов-н/Д.: Феникс, 2005.

45. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин ; ред.-сост. Д. Б. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.

## Приложение 1

### Предпочтения детей подготовительной группы 6-7 лет

| №п/п         | Имя ребенка | выбор 1   |           | выбор 2 (под влиянием экспериментатора) |           | выбор 3   |           | выбор 4 (под влиянием экспериментатора) |           |
|--------------|-------------|-----------|-----------|-----------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------------------------------------|-----------|
|              |             | лего      | барни     | лего                                    | барни     | лего      | барни     | лего                                    | барни     |
| 1            | Егор        | v         |           | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 2            | Никитина    | v         |           | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 3            | Дамир       | v         |           | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 4            | Настя       | v         |           | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 5            | Полина      |           | v         |                                         | v         |           | v         |                                         | v         |
| 6            | Полина      |           | v         |                                         | v         |           | v         |                                         | v         |
| 7            | Максим      | v         |           | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 8            | Оля         | v         |           | v                                       |           |           | v         |                                         | v         |
| 9            | Даниил      | v         |           | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 10           | Степан      | v         |           | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 11           | Лера        | v         |           | v                                       |           |           | v         |                                         | v         |
| 12           | Александр   | v         |           | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 13           | Миша        |           | v         |                                         | v         |           | v         |                                         | v         |
| 14           | Миша        | v         |           | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 15           | Илья        | v         |           | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 16           | Алиса       |           | v         |                                         | v         | v         |           | v                                       |           |
| 17           | Ксюша       |           | v         |                                         | v         |           | v         |                                         | v         |
| 18           | Ульяна      |           | v         |                                         | v         |           | v         |                                         | v         |
| 19           | Даша        |           | v         |                                         | v         |           | v         |                                         | v         |
| 20           | Дима        | v         |           | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 21           | Илья        | v         |           | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 22           | Настя       | v         |           | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 23           | Соня        |           | v         |                                         | v         |           | v         |                                         | v         |
| 24           | Глеб        |           | v         |                                         | v         |           | v         |                                         | v         |
| 25           | Лера        | v         |           | v                                       |           |           | v         |                                         | v         |
| 26           | Злата       | v         |           | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 27           | Дамир       | v         |           | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 28           | Кирилл      |           | v         |                                         | v         | v         |           | v                                       |           |
| 29           | Даша        |           | v         |                                         | v         | v         |           | v                                       |           |
| 30           | Александр   |           | v         | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 31           | Ангелина    |           | v         |                                         | v         |           | v         |                                         | v         |
| 32           | Марк        | v         |           | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 33           | Маша        |           | v         |                                         | v         |           | v         |                                         | v         |
| 34           | Иван        | v         |           | v                                       |           |           | v         |                                         | v         |
| <b>Итого</b> |             | <b>20</b> | <b>14</b> | <b>21</b>                               | <b>13</b> | <b>20</b> | <b>14</b> | <b>20</b>                               | <b>14</b> |

# Предпочтения детей старшей группы 5-6 лет

| №п/п         | Имя ребенка | выбор 1   |           | выбор 2 (под влиянием экспериментатора) |           | выбор 3   |           | выбор 4 (под влиянием экспериментатора) |           |
|--------------|-------------|-----------|-----------|-----------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------------------------------------|-----------|
|              |             | лего      | барни     | лего                                    | барни     | лего      | барни     | лего                                    | барни     |
| 1            | Лиза        |           | v         | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 2            | Гоша        | v         |           | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 3            | Арина       |           | v         |                                         | v         |           | v         |                                         | v         |
| 4            | Макар       |           | v         | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 5            | Влада       | v         |           | v                                       |           |           | v         |                                         | v         |
| 6            | Вика        |           | v         |                                         | v         |           | v         |                                         | v         |
| 7            | Артём       | v         |           | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 8            | Настя       |           | v         | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 9            | Богдан      |           | v         |                                         | v         | v         |           | v                                       |           |
| 10           | Ася         |           | v         |                                         | v         |           | v         |                                         | v         |
| 11           | Илья        |           | v         |                                         | v         | v         |           | v                                       |           |
| 12           | Кристина    |           | v         |                                         | v         | v         |           | v                                       |           |
| 13           | Эвелина     |           | v         |                                         | v         |           | v         |                                         | v         |
| 14           | Даша        | v         |           | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 15           | Глеб        | v         |           | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 16           | Амир        | v         |           | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 17           | Кира        |           | v         | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 18           | Настя       |           | v         | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 19           | Ярослав     | v         |           | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 20           | Настя       | v         |           | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 21           | Соня        |           | v         |                                         | v         |           | v         |                                         | v         |
| 22           | Кирилл      | v         |           | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 23           | Василиса    |           | v         |                                         | v         |           | v         |                                         | v         |
| 24           | Соня        | v         |           | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 25           | Дамир       | v         |           | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 26           | Александра  |           | v         |                                         | v         |           | v         |                                         | v         |
| 27           | Роман       |           | v         | v                                       |           |           | v         |                                         | v         |
| 28           | Захар       |           | v         | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 29           | Ярослав     | v         |           |                                         | v         | v         |           | v                                       |           |
| 30           | Рината      |           | v         | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 31           | Аня         |           | v         |                                         | v         | v         |           | v                                       |           |
| 32           | Милана      | v         |           | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 33           | Настя       |           | v         |                                         | v         |           | v         |                                         | v         |
| 34           | Миша        | v         |           | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 35           | Даша        | v         |           | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| 36           | Никита      | v         |           | v                                       |           | v         |           | v                                       |           |
| <b>Итого</b> |             | <b>16</b> | <b>20</b> | <b>22</b>                               | <b>14</b> | <b>26</b> | <b>10</b> | <b>26</b>                               | <b>10</b> |

# Предпочтения детей старшей группы 4-5 лет

| №п/п  | Имя ребенка | выбор 1 |       | выбор 2 (под влиянием экспериментатора) |       | выбор 3 |       | выбор 4 (под влиянием экспериментатора) |       |
|-------|-------------|---------|-------|-----------------------------------------|-------|---------|-------|-----------------------------------------|-------|
|       |             | лего    | барни | лего                                    | барни | лего    | барни | лего                                    | барни |
| 1     | Есения      |         | v     |                                         | v     |         | v     |                                         | v     |
| 2     | Вероника    | v       |       | v                                       |       | v       |       | v                                       |       |
| 3     | Александр   |         | v     |                                         | v     | v       |       | v                                       |       |
| 4     | Кирилл      |         | v     |                                         | v     | v       |       | v                                       |       |
| 5     | Ксюша       |         | v     |                                         | v     | v       |       | v                                       |       |
| 6     | Алина       | v       |       | v                                       |       | v       |       | v                                       |       |
| 7     | Амир        |         | v     |                                         | v     |         | v     |                                         | v     |
| 8     | Варя        | v       |       | v                                       |       | v       |       | v                                       |       |
| 9     | Вероника    | v       |       | v                                       |       | v       |       | v                                       |       |
| 10    | Дима        | v       |       | v                                       |       | v       |       | v                                       |       |
| 11    | Таня        |         | v     |                                         | v     |         | v     |                                         | v     |
| 12    | Святозар    | v       |       | v                                       |       | v       |       | v                                       |       |
| 13    | Лиза        |         | v     |                                         | v     |         | v     |                                         | v     |
| 14    | Алёна       | v       |       |                                         | v     |         | v     |                                         | v     |
| 15    | Александра  |         | v     |                                         | v     | v       |       | v                                       |       |
| 16    | Никита      | v       |       |                                         | v     |         | v     |                                         | v     |
| 17    | Самир       | v       |       | v                                       |       | v       |       | v                                       |       |
| 18    | Арсений     |         | v     |                                         | v     |         | v     |                                         | v     |
| 19    | Иван        |         | v     |                                         | v     |         | v     |                                         | v     |
| 20    | Кирилл      |         | v     |                                         | v     |         | v     |                                         | v     |
| 21    | Тимофей     | v       |       | v                                       |       | v       |       | v                                       |       |
| 22    | Коля        |         | v     |                                         | v     |         | v     |                                         | v     |
| 23    | Арина       |         | v     |                                         | v     |         | v     |                                         | v     |
| 24    | Таня        | v       |       | v                                       |       | v       |       | v                                       |       |
| 25    | Полина      |         | v     |                                         | v     |         | v     |                                         | v     |
| 26    | Андрей      | v       |       | v                                       |       | v       |       | v                                       |       |
| Итого |             | 12      | 14    | 10                                      | 16    | 14      | 12    | 14                                      | 12    |