

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Сибирский федеральный университет

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**  
**Воспроизводящее исследование**

Учебно-методическое пособие

*Электронное издание*

Красноярск  
СФУ  
2012

УДК 159.9.07(07)

ББК 88я73

Э413

Составитель: Т.В. Скутина

Рецензент: Б.И. Хасан, профессор доктор психол. наук, директор Института психологии и педагогики развития, проф. каф. психологии развития ИППС СФУ

Э413 **Экспериментальная** психология. Воспроизводящее исследование: учеб.-метод. пособие [Электронный ресурс] / сост. Т.В. Скутина. – Электрон. дан. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2012. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I; 128 Mb RAM; Windows 98/XP/7; Adobe Reader V8.0 и выше. – Загл. с экрана.

*В учебно-методическом пособии предложен план отчёта об учебном экспериментальном исследовании, приведены примеры отчётов об учебном воспроизводящем эксперименте, представлены требования к оформлению научного текста.*

*Предназначено для студентов бакалавриата по специальности «Психология», очной и заочной форм обучения, изучающих курс «Экспериментальная психология», а также для магистрантов специальности «Психология развития, акмеология».*

УДК 159.9.07(07)  
ББК 88я73  
© Сибирский  
федеральный  
университет, 2012

Учебное издание

Подготовлено к публикации редакционно-издательским  
отделом БИК СФУ

Подписано в свет 18.05.2012 г. Заказ 7851.  
Тиражируется на машиночитаемых носителях.

Редакционно-издательский отдел  
Библиотечно-издательского комплекса  
Сибирского федерального университета  
660041, г. Красноярск, пр. Свободный, 79  
Тел/факс (391)206-21-49. E-mail [rio@sfu-kras.ru](mailto:rio@sfu-kras.ru)  
<http://rio.sfu-kras.ru>

## Оглавление

Введение: цели и задачи учебного исследования воспроизводящего характера.....	4
1. Что такое воспроизводящее или уточняющее исследование.....	5
2. Список оригинальных психологических экспериментальных и квазиэкспериментальных работ, на которых может быть основано учебное исследование.....	6
3. Структура отчёта об учебном воспроизводящем исследовании	
Список литературы.....	7
Приложение 1. Пример отчёта о воспроизводящем исследовании на основе эксперимента Г.Х. Бауэра, Карлина и Дюка «Понимание и запоминание рисунков».....	9
Приложение 2. Статья Л.Н. Галигузовой «Психологический анализ феномена детской застенчивости».....	18
Приложение 3. Отчёт о воспроизводящем исследовании на основе работы Л.Н. Галигузовой «Психологический анализ феномена детской застенчивости».....	32
Приложение 4. Требования к оформлению научных текстов.....	41

## ***Введение: цели и задачи учебного исследования воспроизводящего характера***

Воспроизводящее исследование предлагается студентам в качестве самостоятельной практической работы в рамках курса «Экспериментальная психология». Оно призвано создать условия для практического освоения полученного в рамках курса теоретического знания основ психологического эксперимента: его принципов, нормативов, способов организации, специфики по сравнению с естественно-научным экспериментированием.

Традицию преподавания экспериментальной психологии в российских университетах ввел профессор Г.И. Челпанов. Ещё в 1909/10 учебном году он читал этот курс на семинарии по психологии в Московском университете. Семинарии Челпанова, помимо теоретических занятий включал в себя и психологический практикум. «Я считаю чрезвычайно полезным для практиканта после того, как он переработает практикум, - писал Г.И. Челпанов, - взять какое-либо известное исследование и повторить его во всех деталях. Это является очень хорошим средством для ознакомления с деталями психологической методики» (цит. по Дружинин В.Н., 1997, с.7).

В качестве основы для воспроизводящего исследования студентам предлагаются опубликованные в ведущих российских психологических журналах, монографиях и учебных пособиях оригинальные исследования, выполненные методами «эксперимент» и «квазиэксперимент» и доступные для повторения в учебных целях.

Практическая работа может осуществляться студентами как индивидуально, так и в малых группах из двух-трёх человек и предполагает консультации преподавателя на семинарских занятиях.

Проделанная работа должна быть:

- 1) представлена в письменной форме, что подразумевает освоение культурной формы экспериментального отчёта;
- 2) доложена в форме сообщения, что позволяет получить первичный опыт устного научного доклада и дискуссии о результатах проведённого исследования.

### ***1. Что такое воспроизводящее или уточняющее исследование***

Исследования по цели их проведения подразделяются В.Н. Дружининым (Дружининым, 1997, с. 15-16) на несколько типов. Приведём описание из указанного источника тех из них, которые предлагаются студентам в качестве учебной практической работы, а именно *воспроизводящего* и *уточняющего* исследований.

#### **I Воспроизводящее исследование**

«Цель его проведения точное повторение эксперимента предшественников для определения достоверности, надёжности, объективности полученных результатов... Воспроизводящее исследование – основание всей науки, поскольку любой эксперимент должен быть воспроизводим не только автором, но и другим исследователем, обладающим соответствующей компетентностью. Следовательно, метод и конкретная методика эксперимента должны быть интерсубъективными, т.е. операции, проводимые в ходе исследования должны воспроизводиться любым квалифицированным исследователем» (там же, с. 15-16). В науке лавина воспроизводящих экспериментов обычно следует за открытием нового эффекта, закона, создании новой методики. Они призваны проверить результаты первооткрывателей.

В рамках курса «Экспериментальная психология» тщательное, детальное повторение оригинального эксперимента студентами носит обучающий характер. И призвано обеспечить первый опыт организованного и проведённого самостоятельно экспериментального психологического исследования, соотнести полученные теоретические знания с практической деятельностью. Основой для данной работы могут служить опубликованные в научных изданиях экспериментальные и квазиэкспериментальные психологические исследования, список которых приводится далее. Поскольку работа носит учебный характер, первостепенное значение имеет осмысленное целесообразное планирование и проведение исследования, возможно уменьшение количества испытуемых по сравнению с оригиналом.

#### **II Уточняющее исследование**

Большинство исследований, проводимых в науке, относится к уточняющим, считает В.Н. Дружинин. Цель уточняющего исследования «установление границ, в пределах которых теория предсказывает факты и эмпирические закономерности. Обычно, по сравнению с первоначальным экспериментальным образцом, изменяются условия проведения исследования, объект, методика. Тем самым регистрируется, на какую область реальности распространяется найденное ранее теоретическое знание» (там же, с. 15). Основанием выбора уточняющего исследования для практической работы могут служить: недоступность выборки испытуемых с теми же характеристиками, что и в оригинальной работе; невозможность в

точности условий эксперимента и т.п. Для данного типа работы также могут служить опубликованные в научных изданиях экспериментальные и квазиэкспериментальные психологические исследования, приводимые в параграфе 2.

## ***2. Список оригинальных психологических экспериментальных и квазиэкспериментальных работ, рекомендуемых в качестве прототипа учебного воспроизводящего исследования***

Работы сгруппированы исходя из возраста испытуемых

*Испытуемые: взрослые, учащиеся старших классов или старшие подростки*

1. Бауэр Г.Х., Карлин М.К., Дюк О. Понимание и запоминание рисунков // Солсо Р., Джонсон Х., Бил К. Экспериментальная психология. Практический курс. – СПб.: «прайм-ЕВРОЗНАК», «изд. дом НЕВА», М.: «ИНФРА– М», 2002.

2. Тьюмен Ф. Дж. Идентификация напитков с колой // Солсо Р., Джонсон Х., Бил К. Экспериментальная психология. Практический курс. – СПб.: «прайм-ЕВРОЗНАК», «изд. дом НЕВА», М.: «ИНФРА– М», 2002.

3. Крупник Е.П. Экспериментальное исследование механизмов целостного восприятия // Вопросы психологии. 2003. № 4. С. 127-132.

4. Чуприкова Н.И. Строение и развитие сложной логико-семантической системы понятий, складывающейся вокруг понятия «дерево» // Вопросы психологии. 2001. № 5. С. 86-101.

*Испытуемые: младшие школьники (первоклассники) или дошкольники подготовительной группы*

5. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей - М.: Педагогика, 1991. - Эксперимент "Сохранение количества жидкостей", с. 62-88.

*Испытуемые – дошкольники*

6. Веракса Н.Е., Дьяченко О.М. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста. // Вопросы психологии. 1996. №

11. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Соотношение непосредственных и опосредствованных побудителей нравственного поведения детей // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 26-36.

12. Якобсон С.Г., Сафонова Н.М. Анализ формирования механизмов произвольного внимания у дошкольников // Вопросы психологии. 1999. № 5. С. 3-10.

### 3. Структура отчёта об экспериментальном исследовании

*Каждый шаг в отчёте должен быть подробно описан и обсуждён подобно анализу экспериментов в [8].*

1. Постановка проблемы исследования.

2. Постановка исследовательского вопроса – частного вопроса в рамках проблемы, на который Ваше исследование призвано дать ответ.

3. Выдвижение *теоретической гипотезы* как варианта ответа на поставленный вопрос.

4. Выбор метода исследования, его обоснование.

5. Планирование процедуры эксперимента:

5.1. выбор плана: на одном испытуемом (подробно описаны у Р. Готтсдан-кера [4]), один из планов «истинного эксперимента», квазиэкспериментальный план,...;

5.2. выбор **методик** измерения либо создание собственной измерительной шкалы;

5.3. ревизия побочных факторов, планирование способов их контроля;

5.4. выделение зависимой и независимой переменных.

6. Формулирование *экспериментальной гипотезы*.

7. Формирование экспериментальной выборки:

7.1. выбор критериев, которым должны отвечать испытуемые;

7.2. выбор способ рекрутирования (вовлечения) участников эксперимента, составление плана предварительной беседы;

7.3. определение способа формирования экспериментальной и контрольной групп.

7.4. описание полученной группы испытуемых .

8. Подробное последовательное описание хода эксперимента, обязательно приведение точного текста инструкции (в кавычках), приведение данных текущего наблюдения за ходом выполнения экспериментального задания.

9. Протокол постэкспериментальной беседы.

10. Представление данных с использованием процедур описательной статистики:

! все оси графиков обязательно подписывать;

! все таблицы и графики имеют сквозную нумерацию, полное название (требования к оформлению в Приложении 4).

11. Статистический анализ данных методами индуктивной статистики.

12. Интерпретация данных, сводные итоговые результаты, если целесообразно, в форме таблиц.

13. Вывод относительно гипотезы.

14. Заключение по общей оценке проведённой работы, её критический анализ, выводы относительно опыта экспериментального исследования.

#### *Литература*

1. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология – М: ИРФРА-М, 1997, с. 250-251.

2. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология – СПб.: Питер, 2000.

3. Годфруа Ж. Что такое психология - М.: «МИР», 1996, т. 1, гл. 2, 3. Приложение Б. Статистика и обработка данных.

4. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента – М.: Академкнига, 2005.

5. Корнилова Т.В. Введение в психологический эксперимент – М.: Изд. МГУ, Изд. ЧеРо, 1997, с. 12-13.

6. Методы исследования в психологии: квазиэксперимент: Учебное пособие. Под ред. Корниловой Т.В. - М.: Издательская группа «Форум» - «ИНФРА-М», 1998. – 296 с.

7. Образец анкеты после проведённого эксперимента // Дружинин В.Н. Экспериментальная психология – М: ИРФРА-М, 1997, с. 250-251.

8. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии и интеллекта детей - М.: Педагогика, 1991.

9. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии. Под ред. Крылова А.А., Маничева С.А. – СПб., М., Харьков, Минск: «ПИТЕР», 2000. - I. Приёмы измерений и статистические способы обработки их результатов в психологическом исследовании.

10. Солсо Р., Джонсон Х., Бил К. Экспериментальная психология. Практический курс. – СПб.: «прайм-ЕВРОЗНАК», «изд. дом НЕВА», М.: «ИНФРА– М», 2002. Приложение А. вычисление основных статистических показателей.

11. Эксперимент и квазиэксперимент в психологии. Под ред. Т.В. Корниловой – СПб.: Питер, 2004.



***Воспроизводящее исследование на основе эксперимента Г.Х. Бауэра, Карлина и Дюка «Понимание и запоминание рисунков» (1975)***

*Выполнено Софьей Фроловой и Александрой Сорокиной, студентками 2 курса, специальность «Психология», 2012 г.*

Проблема: Человек не способный запоминать визуальные образы, не умеющий правильно их воспроизводить менее эффективно овладевает, сохраняет и пользуется информацией получаемой из окружающей действительности. У него вызывает затруднение узнавание объектов реального мира и передачи точной информации окружающим. Выявление продуктивного способа запоминания визуального материала поможет в решении этой проблемы.

Исследовательские вопросы:

1) Запоминают ли люди лучше бессмысленные рисунки, если могут вложить в них какой-то смысл? (В какой степени толкование рисунков влияет на их запоминание)

2) Будут ли воспроизводимые испытуемыми рисунки искажаться в соответствии с интерпретацией?

Теоретическая гипотеза: Основной детерминантой того, насколько хорошо человеку удаётся запомнить рисунок, является понимание им рисунка в процессе изучения. (Если человек понимает рисунок в процессе изучения, то ему легче запомнить этот рисунок)

**Первая часть эксперимента:**

Воспроизведение рисунков в свободном режиме. С помощью данной части эксперимента можно оценить влияние понимания толкования рисунка на его запоминание.

Метод: Истинного эксперимента. Т.к:

А) Присутствует эквивалентные экспериментальная и контрольная группы.

Б) Применён специальный способ формирования выборки – рандомизация.

В) Экспериментальный эффект зафиксирован, измерен с помощью сравнения поведения группы, получившей экспериментальное воздействие, с группой, не получившей воздействия.

Г) В основе лежит причинно следственная гипотеза.

### ***Планирование процедуры эксперимента:***

План: план истинного эксперимента: проводятся межгрупповые сравнения результатов запоминания рисунков обеими группами. Двум группам предложены экспериментальные (с интерпретацией) и контрольные условия (без интерпретации), сравниваются их совокупные результаты.

1. Экспериментальная группа	$R$	$X$	$O_1$
2. Контрольная группа	$R$		$O_2$

Методика: Предъявление материала (карточек) с их последующем воспроизведением их испытуемыми на листке бумаги (зарисовывание). В одной группе с поясняющими комментариями, для лучшего запоминания, в другой комментарии отсутствуют. Измеряем количество правильно воспроизведённых картинок, сравнение в процентном соотношении среднего числа правильных рисунков в каждой из групп.

#### Побочные факторы:

- Передача информации об эксперименте от одной группы другой.
- Эмоциональное, физическое состояние испытуемых.
- Параллельные процессу комментарии, разговоры.
- Подсматривание к соседу.
- Фактор времени (одна группа может быть более отдохнувшей или уставшей).
- Не отчётливо видят карточки, плохая видимость.
- Субъективность в проверке результатов экспериментатором.

#### Способы устранения:

- Обе группы проходят тестирование в одном помещении.
- В начале исследования спрашивается нет ли у кого-то головных болей, физических недугов мешающих выполнению задания.(все ли хорошо себя чувствуют и готовы принять участие)
- Группы идут друг за другом.
- Контроль за передачей информации(чтоб никто не успел сказать о эксперименте)
- Пресечение разговоров.
- Контроль фиксирования информации во время просмотра карточек.
- И в одной и в другой группе одинаковые временные промежутки между показом карточек.
- И в одной и в другой группе эксперимент проводит один и тот же экспериментатор.
- Люди с плохим зрением садятся ближе для лучшего рассмотрения.
- Проверка результатов одним и тем же экспериментатором на основе общих критериев (мелкие недорисовки, закругление, изменения размера, небольшие изменения угла и формы допускаются)

Зависимая переменная- количество правильно воспроизведённых рисунков.

Независимая переменная- вербальные комментарии к рисункам в устном виде.

Экспериментальная гипотеза: Если сопроводить рисунок вербальным комментарием, то количество правильно воспроизведённых рисунков увеличится.

### ***Формирование экспериментальной выборки:***

Испытуемые – 16 учащихся 10го класса гимназии.

Причина выбора: У старшеклассников уже сформирован мыслительный аппарат позволяющий закрепить за картинкой определённое значение, интерпретацию который он может использовать для лучшего запоминания.

Способ вовлечения: Предложение поучаствовать в исследовании памяти, проверить свои силы и возможности.

План предварительной беседы:

- 1) *Приветствие, представления себя.*
- 2) *Объяснение цели присутствия – проведения исследования на запоминание.*
- 3) *Спрашиваем, принимали ли участие в подобном раньше.*
- 4) *Предложение поучаствовать, проверить себя.*

Способ формирования выборки: С помощью случайного отбора - рандомизации (вытягивание карточки с номером группы) испытуемые были разделены на экспериментальную и контрольную группы (маркированную и немаркированную).

Описание групп: Группы эквивалентные по возрасту, в обеих присутствуют и мальчики и девочки, обе проходят одну и ту же школьную программу. Присутствуют как подвижные, активные и неусидчивые школьники, так и спокойные и внимательные. Это может быть важно для самой процедуры эксперимента.

Ход эксперимента:

За партой сидят по 2 человека. Экспериментатор проходит по рядам с двумя карточками, на которых написан номер группы, каждый из сидящих в паре, попадает либо в экспериментальную, либо в контрольную группу. В результате мы получаем 2 группы по 8 человек. Одну из них мы просим выйти из кабинета на время работы с другой группой (15 минут). Оставшуюся, контрольную группу мы просим сесть по одному. Тех, у кого зрение плохое просим сесть за первые парты. Один из экспериментаторов раздаёт бланки для последующего воспроизведения рисунков. Второй в это время ещё раз приветствует и начинает выдавать инструкцию:

«Вам будут предъявлены карточки с рисунками, ваша задача внимательно рассмотреть и запомнить как можно больше из них. Не переговаривайтесь, не

списывайте друг у друга. Воспроизводить рисунки нужно в клеточках лежащего перед вами бланка, по одному в каждой, в любом порядке. Старайтесь уловить суть рисунка, а не пытайтесь художественно зарисовывать. На воспроизведение рисунков вам будет дано 10 мин.».

После чего мы спросили, всё ли понятно. Уточнив некоторые детали, повторив непонятные моменты инструкции, мы засекали время, и экспериментатор начал показывать карточки. Время между показом карточек - 10 сек. Другой экспериментатор следил за дисциплиной, чтобы не подглядывали и общим ходом эксперимента.

Текущее наблюдение показало: дети слушали внимательно, иногда переглядывались, отрываясь от задания. Пытались зафиксировать рисунки на руке, такие попытки пресекались экспериментатором. Многих озадачило количество рисунков, от усталости и напряжённого внимания опускали головы, ненадолго, после чего сразу поднимали и продолжали следить.

После показа всем предложили начать зарисовывать. Все усердно рисовали, иногда смотрели «в никуда». Не пытались подглядывать. Когда все сдали работы, испытуемых поблагодарили за участие и попросили позвать другую группу, при этом, не сообщая о том, что происходило в кабинете (это было так же проконтролировано).

Второй (экспериментальной) группе была выдана та же инструкция, с добавлением о том, что рисунки будут поясняться. Течения процедуры было аналогичным. Экспериментатор показывал карточки и однотонным, не меняющимся голосом комментировал.

Текущее наблюдение показало: дети изредка смеялись над интерпретацией, переглядывались, улыбались. Так же уставали от долгого наблюдения, и показывая усталость, откидывались и поднимали голову вверх, или опускали. В целом группа вела себя более оживлённо. Иногда вырывались мелкие комментарии, которые так же пресекались экспериментатором. Во время воспроизведения испытуемые не подглядывали, были погружены в работу.

После сдачи работ экспериментатор пригласил первую группу вернуться в класс.

#### Протокол постэкспериментальной беседы:

Всех испытуемых ещё раз поблагодарили за участие. Экспериментатор спросил, понравилось ли участвовать в эксперименте, и было ли трудно? Испытуемые говорили о том, что были заинтересованы в участии, им понравилось, хотя показалось трудно запомнить карточки: «некоторые соединялись в одну», «их было очень много, я устал следить». Испытуемые из контрольной группы говорили о непонятности рисунков. В целом испытуемые были довольны тем, что поучаствовали и изъявили желание узнать результаты. Мы сказали, что придём на следующей неделе сообщить результаты и провести ещё один эксперимент. Испытуемые приняли это положительно. Мы ещё раз поблагодарили испытуемых за участие, попрощались.

### Результаты:

Оценивание правильности рисунков иногда вызывало вопросы, но, в общем, все рисунки были достаточно просты для отнесения их к правильно или неправильно воспроизведённым.

В экспериментальной группе были правильно воспроизведены в среднем 15 рисунков (55,56%). В контрольной группе в среднем – 11,9 рисунка (44,32%), как показано на рис. 1.

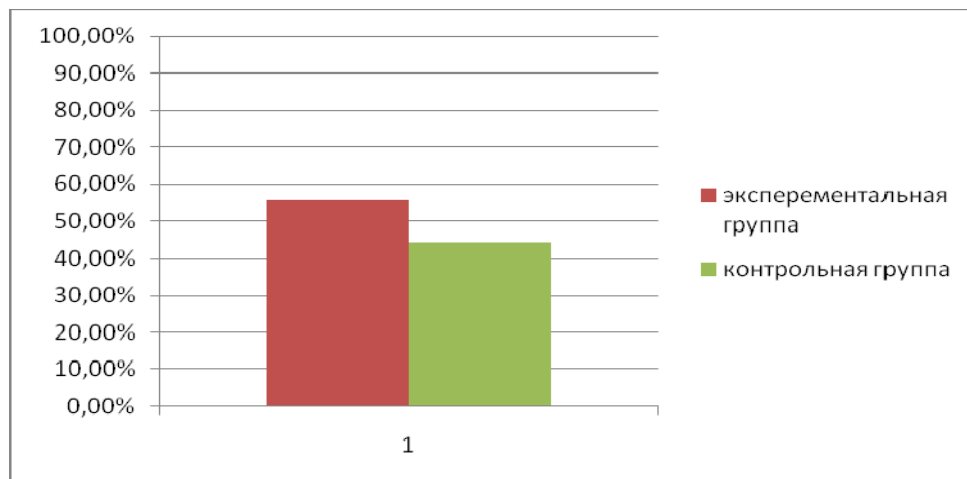


Рис. 1. Количество правильно воспроизведённых рисунков (%), среднее по группам

Разница между двумя группами - около одиннадцати процентов, что свидетельствует о подтверждении гипотезы\* подтверждением гипотезы о том, что если сопроводить рисунки вербальным комментарием, то степень запоминания рисунков будет выше.

Низкие показатели воспроизведения могут быть связаны с непривычностью ситуации, долгим процессом самого эксперимента, строгостью проверки результатов, нарушением дисциплины.

---

\* - выдвижение и проверка статистических гипотез о значимости различий не входит в задачи данной практической работы. Эти вопросы подробно изучаются в курсе «Математические методы в психологии».

### **Вторая часть эксперимента:**

Трёхальтернативный тест множественного выбора. Позволяет определить, искажается ли воспроизведение рисунков в соответствии с услышанной интерпретацией.

Метод: Истинного эксперимента. Т.к:

А) Присутствует эквивалентные экспериментальная и контрольная группы.

Б) Применён специальный способ формирования выборки – рандомизация.

### ***Планирование процедуры эксперимента:***

План: план истинного эксперимента: проводятся межгрупповые сравнения ранжирования рисунков обеими группами. Различие условий связано с прошлым опытом, приобретённым в предыдущей части эксперимента, сравниваются совокупные результаты по группам.

Методика: Предъявление материала в виде бланков с тремя вариациями рисунка из первой части. Один – оригинал, второй – схожий по физическим признакам дистрактор (физический дистрактор), третий – близкий к интерпретации дистрактор. Задача распределить по степени близости к оригиналу расставляя ранг от 1 (оригинал) до 3 (самый непохожий). Измеряем количество правильно выбранных рисунков и рангов приписанных каждому из двух дистракторов. Необходимо выяснить, как часто и в сторону какого из дистракторов ошибались испытуемые каждой группы при расставлении рангов.

#### Побочные факторы

- Эмоциональное, физическое состояние испытуемых.
- Подсматривание к соседу.
- Различная обстановка, экспериментальная ситуация.
- Обсуждение с другой группой значения рисунков, за период между

2мя частями эксперимента.

#### Способы устранения:

- Деление на группы.
- Обе группы проходят тестирование в одном помещении.
- В начале исследования спрашивается нет ли у кого-то головных болей, физических недугов мешающих выполнению задания.(все ли хорошо себя чувствуют и готовы принять участие)
- Пресечение разговоров.

Зависимая переменная - выбор карточки близкой к интерпретации.

Независимая переменная - сохранённые знания о значении рисунков.

Экспериментальная гипотеза: Если произойдёт ошибка узнавания исходной карточки у испытуемых знакомых с их интерпретацией, они выберут рисунок более близкий к интерпретации, чем схожий по физическим признакам.

### ***Формирование экспериментальной выборки:***

Испытуемые – 16 учащихся 10го класса гимназии. Те же что и в первой части эксперимента, та же процедура. Прибыли в том же составе что и на прошлой неделе.

### Ход эксперимента:

Испытуемых вновь разделяют на те же подгруппы, эксперимент они проходят отдельно, для избегания списывания. Людей, не участвовавших в прошлый раз, просим подождать окончания эксперимента в коридоре. Одна группа уходит на 15 минут. Оставшимся испытуемым раздаются бланки с тремя тройками рисунков, которые нужно проранжировать. Одновременно даётся инструкция: «Вам выданы бланки, на которых с обеих сторон расположены три тройки рисунков, похожих друг на друга. Один из них – рисунок, который вы видели на прошлой неделе. Ваша задача: поставить цифру «1» рядом с тем рисунком, который на ваш взгляд больше всего похож на рисунок который вы видели, цифру «2» рядом со следующим по степени похожести и цифру «3» рядом с рисунком, который на ваш взгляд наименее похож на тот, который вы запомнили. Не подглядывайте, делайте задание молча, время выполнения не ограничено». После чего испытуемые приступили к работе.

Данные наблюдения: одни сдавали быстро, другие делали долго и усердно. Не подглядывали, не переговаривались. После бланки сдали экспериментатору.

Экспериментатор просит пригласить другую группу. Та проделывает то же самое. Данные наблюдения так же не зафиксировали нарушений, испытуемые выполняли задание, не обращая внимания на окружающих. После сдачи работ пригласили всех испытуемых зайти в класс.

### Протокол постэкспериментальной беседы:

Всех испытуемых ещё раз поблагодарили за участие. Экспериментатор спросил, понравилось ли им участвовать в эксперименте и было ли трудно? Испытуемым понравилось, задание показалось проще, чем предыдущее. Школьники спросили о результатах прошлого эксперимента, и что мы ожидали получить, в чём цель эксперимента. Получив ответы, в целом испытуемые были довольны тем, что поучаствовали и изъявили желание узнать результаты и этого этапа. Мы пообещали сообщить о них. После чего попрощались.

### Результаты:

Степень узнавания правильного рисунка была высокой. Результаты значительно лучше, чем в первой части эксперимента.

Испытуемые, ознакомившиеся с интерпретацией рисунка в процессе его рассматривания, правильно узнали (приписав рейтинг «1») в среднем 22,25 рисунка из 27 - ми тестовых триплетов, что составляет 82,4%.

Испытуемые, не слышавшие интерпретацию в процессе ознакомления, правильно узнали в среднем 21,1 рисунок - 78,1%. По этим результатам видно, что о существенных различиях в результатах узнавания оригинального рисунка говорить не приходится.

Различия в реагировании на физический дистрактор, и дистрактор близкий к интерпретации (прототипный) оказались более значительными.

Результаты показали, что приписывание ранга «1» физическому или прототипному дистрактору в контрольной (К.Г.) и экспериментальной (Э.Г.) группе не составило существенной разницы, а именно:

- К.Г. - физический – 7,3%, прототипный – 13,1%.
- Э.Г. - физический – 5,5%, прототипный – 15,5%.

Обе группы чаще приписывали первый ранг прототипному дистрактору. Хотя процент выбора физического дистрактора в К.Г. выше, чем в Э.Г. А процент выбора прототипного дистрактора в Э.Г. выше, чем в К.Г. Однако эти различия не могут надёжно подтвердить гипотезу.

Более стабильной мерой дифференциации является различие в ранжировании (по степени похожести на рисунок, сохранившийся в памяти) прототипного и физического дистракторов.

- В К.Г. средний ранг приписанный прототипному дистрактору - 2,3, физическому - 2,5.
- В Э.Г. средний ранг приписанный прототипному дистрактору - 2,1, физическому - 2,7.

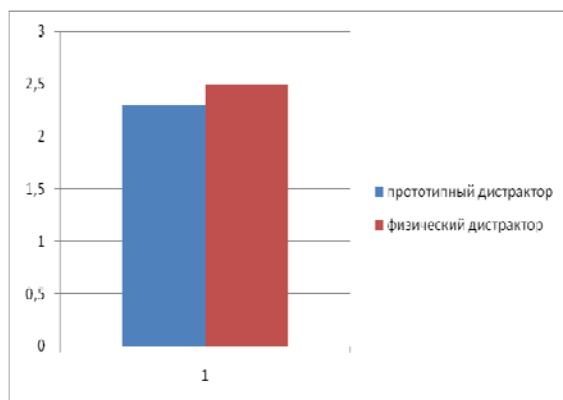


Рис. 2а

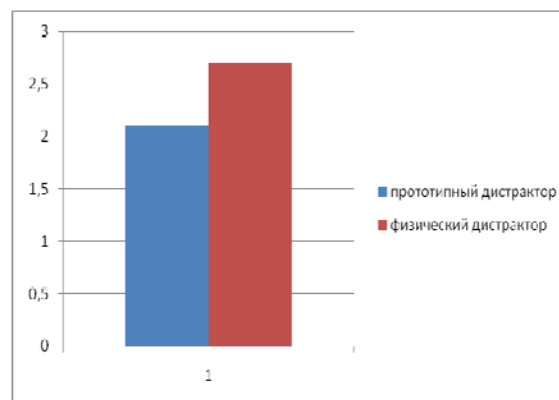


Рис. 2б

Рис. 2. Средние ранги, приписанные прототипному и физическому дистракторам в контрольной (2а) и экспериментальной (2б) группах

В экспериментальной группе разница в ранжировании прототипов заметно больше, чем в контрольной. Этот результат согласуется с экспериментальной гипотезой: испытуемые слышавшие интерпретацию рисунков в процессе изучения, впоследствии называли дистрактор близкий у интерпретации, более похожим на исходный рисунок, чем дистрактор, который не соответствовал интерпретации, предложенной испытуемым. У испытуемых контрольной группы между 2-мя дистракторами не было заметной разницы.



## **Общий вывод**

Полученные данные доказывают, что запоминание рисунков зависит от того, располагает ли испытуемый в момент изучения этого рисунка его концептуальной интерпретацией.

## **Заключение**

В ходе эксперимента были подтверждены гипотезы, найдены ответы на вопросы, поставленные вначале исследования. В целом мы выполнили все намеченные задачи и получили всё что хотели. Однако трудности в контроле поведения группы в составе 8 человек, отсутствие однозначных критериев в оценке правильности рисунков в первой части эксперимента, контроля побочных факторов могли исказить результаты. Мы в свою очередь сделали всё необходимое для преодоления этих трудностей.

В процесс оценивания первой части мог вмешаться субъективный взгляд автора, но мы постарались его избежать, устанавливая рамки оценки и не изменяя первоначального мнения. Мы не смогли полностью контролировать дисциплину, которая тоже могла подвергнуть неточности проверку гипотезы. Нам неизвестно, были ли обсуждены испытуемыми рисунки вне экспериментальной ситуации, возможно это могло повлиять на результаты их узнавания. Так же подвергаются сомнению подборка отвлекающих рисунков для второй части, их соответствие критериям значения.

Этот воспроизводящий эксперимент был первым нашим столкновением с исследованием в роли экспериментатора. Было предположение, что испытуемые несерьёзно и с очень низкой степенью мотивации отнесутся к предложению об участии. Однако мы ошиблись, школьники были заинтересованы в процессе и желали узнать результаты своих стараний, что весьма облегчило процедуру эксперимента со стороны контроля дисциплины и вовлечения участников. Не возникло трудностей при взаимодействии с испытуемыми. Получили опыт работы в роли исследователя, исчез психологический барьер в виде неуверенности и страха при выступлении в качестве экспериментатора.

Отчёт, предоставленный для оценки преподавателем, сопровождается размещёнными в приложениях: стимульными материалами, фотографиями процесса эксперимента и примеры работ испытуемых.

**Статья Л.Н. Галигузовой «Психологический анализ феномена  
детской застенчивости»**

Галигузова Л.Н. Психологический анализ феномена детской застенчивости// Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 28-38.

Застенчивость является одной из самых распространенных и сложных проблем межличностных отношений. Американский психолог Ф. Зимбардо выделил ряд обусловленных застенчивостью трудностей, которые возникают в межличностных отношениях взрослых. Среди них такие, как затруднения при знакомстве с людьми, возникающие отрицательные эмоциональные состояния в ходе общения, трудности в выражении своего мнения, излишняя сдержанность, неудачное предьявление себя, затрудняющее адекватную оценку застенчивого человека другими людьми, чрезмерная сосредоточенность на себе и др.

Проведенный Ф. Зимбардо опрос выявил, что среди американских студентов от 18 лет до 21 года 42 % считают себя застенчивыми, а с учетом тех, кто преодолел в себе это качество, число застенчивых людей повышается до 73 %. Полученные данные свидетельствуют о чрезвычайной распространенности этого качества и озабоченности застенчивых людей возникающими у них трудностями взаимоотношений с окружающими. Данная проблема уходит своими корнями в детство. В чем кроются причины застенчивости, какова ее природа?

В психологии существует несколько подходов к этой проблеме. Так, психоанализ видит в ней симптом неудовлетворенного эдипова комплекса, бихевиоризм — приобретенную реакцию страха на социальные стимулы. Социологи связывают застенчивость с чувством личного неблагополучия и ищут корни ее в экологии социального Я. Стронники экзистенциальной психологии также подчеркивают связь застенчивости с чувством личной незащищенности, вызванным страхом быть отвергнутым другими людьми. Исследователи личностных черт рассматривают ее как повышенную чувствительность к опасности, имеющую врожденный характер. В контексте развития эмоций и чувств человека застенчивость рассматривается то как синоним чувства страха (Д. Болдуин, К. Гросс), то как выражение чувства стыда или вины (В. Штерн, В. Зеньковский, Д. Изард). Вместе с тем все психологи отмечают связь застенчивости с особенностями самосознания ребенка и связанного с ним отношения к людям: неуверенность в себе, отрицательная самооценка, недоверие к окружающим.

Несмотря на наличие достаточно обширной литературы по этой проблеме, обсуждение ее чаще всего носит умозрительный характер и не опирается на конкретные исследования. Сегодня можно констатировать, что многие вопросы внутри этой проблемы остаются открытыми. Так, пока еще не

ясна специфика взаимоотношений застенчивого ребенка с другими людьми, нет описания феномена застенчивости, охватывающего наиболее значимые для ребенка стороны его жизни, не выяснена структура его образа Я, их динамика в период дошкольного детства. Эти проблемы и были поставлены в центр экспериментального лонгитюдного исследования, которое проводилось с детьми дошкольного возраста.

Застенчивость рассматривается в данной работе как один из видов амбивалентного отношения ребенка к другим людям и к самому себе, которое проявляется в общении и в межличностных отношениях.

*Критерии отбора испытуемых.* Работа с индивидуальными вариантами развития требует прежде всего выделения критериев составления выборок испытуемых. Опираясь на имеющиеся в литературе данные, мы выделили комплекс поведенческих симптомов, характеризующих застенчивых детей. В него вошли следующие показатели: 1) локомоции, в которых отражается борьба двух противоположных тенденций приближения — удаления, чаще всего проявляющаяся при встрече с незнакомыми людьми; 2) эмоциональный дискомфорт, который ребенок испытывает при встрече и в ходе общения с посторонними, а иногда и со знакомыми взрослыми; 3) боязнь любых публичных выступлений, в том числе на занятиях; 4) избирательность в контактах с людьми: предпочтение общения с близкими и хорошо знакомыми взрослыми и отказ или затруднения в общении с посторонними.

На основании этих показателей были составлены две анкеты: для родителей и для воспитателей. Анкеты для родителей включали вопросы о характере взаимоотношений в семье, предпочтениях в общении, ситуациях, вызывающих застенчивое поведение ребенка, о симптомах этого поведения и пр. Воспитателям задавались вопросы об успехах детей в разных видах деятельности, особенностях контактов с близкими и посторонними взрослыми, о поведении на занятиях и в ходе публичных выступлений. В анкетировании участвовали родители 45 дошкольников и воспитатели тех групп детского сада, которые посещали дети.

Помимо анкетирования взрослых со всеми детьми проводилась предварительная «проба на застенчивость». С этой целью организовывалась ситуация «подзывания», в которой незнакомый ребенку взрослый просил подойти к нему. Проба проводилась во время свободной игры детей в группе детского сада. В этой ситуации фиксировались выделенные выше особенности поведения.

Все эксперименты проводились в тот период, когда дети прошли адаптацию к дошкольному учреждению.

По результатам анкетирования взрослых и предварительной пробы были составлены две выборки, в которые вошли 15 застенчивых и 15 незастенчивых дошкольников.

Все испытуемые участвовали в лонгитюдном исследовании на протяжении четырех лет. В качестве постороннего взрослого выступал экспериментатор.

Первый вопрос, который был поставлен в работе, касался выявления особенностей общения застенчивых детей со взрослым, так как именно в этой сфере закладываются основы межличностных взаимоотношений ребенка с другими людьми.

## **ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ ЗАСТЕНЧИВЫХ ДЕТЕЙ СО ВЗРОСЛЫМ**

Поставленная задача решалась в контексте разработанных М.И. Лисиной представлений о генезисе общения детей со взрослыми как о смене его форм — интегральных, целостных образований, характеризующих уровни развития коммуникативной деятельности. Первым в онтогенезе появляется ситуативно-личностное общение, на его основе в раннем возрасте складывается ситуативно-деловое общение (СДО), а затем, на протяжении дошкольного возраста, складываются более сложные формы общения: внеситуативно-познавательная (ВПО) и внеситуативно-личностная (ВЛО).

Ни одна из этих форм не исчезает, меняется лишь их значимость для ребенка, их место в его жизнедеятельности. В качестве важнейших параметров форм общения выступают содержание потребности ребенка, которая удовлетворяется в той или иной форме общения, ведущие мотивы, побуждающие его к определенному типу общения, и соответствующие им средства коммуникации.

Исходя из положений теории генезиса общения, в качестве центрального объекта изучения были выделены особенности взаимодействия застенчивых дошкольников в указанных формах общения.

*Методика эксперимента* включала три серии опытов. В первой серии взрослый предлагал ребенку совместную предметную деятельность: сборку конструктора, леги, мозаики (СДО); во второй — рассмотрение и обсуждение книг познавательного содержания (ВПО); в третьей — беседу на личностные темы (ВЛО). Поведение ребенка в каждой форме общения регистрировалось по двенадцати параметрам, представленным в табл. 1.

Помимо этого проводилось еще несколько проб. Одна из них была направлена на выявление отношения детей к необычному для них виду деятельности, связанному с запретом взрослого, с оценкой, заведомо известной ребенку. Для этого экспериментатор просил его сделать рисунок на листе губной помадой.

Другая ситуация выявляла способность к самовыражению, умению открыто и ярко проявлять свои эмоции в общении. Эта ситуация называлась «Море и корабль». В ней взрослый организовывал игру-драматизацию, в которой ребенок выступал в роли капитана корабля, который должен был,

перекрикивая шум волн, успокоить бушующее море и спасти пассажиров во время шторма.

Полученные данные подвергались количественному и качественному анализу. Статистическая обработка проводилась по критерию Уилкоксона или Манна-Уитни.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТОВ

Во всех экспериментальных сериях, независимо от их содержания, у застенчивых детей были обнаружены выделенные выше общие симптомы застенчивого поведения. Эксперименты позволили расширить его феноменологию и выделить ряд дополнительных признаков застенчивости. Так, застенчивые дети оказались менее инициативными, чем их незастенчивые ровесники; часто испытывали робость, смущение от внимания взрослого, его оценки, независимо от ее характера; избегали взглядов в глаза; проявляли двигательное беспокойство; гораздо реже и менее развернуто обращались к взрослому или отвечали на его вопросы; большинство их инициативных и ответных действий были окрашены амбивалентными эмоциями.

Действуя в совокупности, эти симптомы нарушали естественный ход общения, его диалогический характер. Отличительной особенностью общения застенчивого ребенка была прерывистость, цикличность протекания. Вот пример поведения застенчивого ребенка в ситуативно-деловом общении.

*Ира Г., 4,5 лет.* Девочка с удовольствием согласилась поиграть со взрослым, однако, усевшись за столик, смущенно улыбнулась и начала теревать платье. Через несколько секунд она робко дотронулась до игрушки и вопросительно взглянула на экспериментатора, не решаясь что-то сказать или спросить. После поддержки взрослого Ира начала сама собирать лего, поглядывая на образец. На протяжении всей сборки она ни разу не обратилась за помощью, а в случаях затруднения лишь бросала робкие вопросительные взгляды на взрослого. На предложения помочь или вместе собрать игрушку Ира кивала головой, замирала и ждала инициативы экспериментатора. Его одобрение она встречала внешне спокойно, но начинала действовать быстрее, увереннее. Замечания вызывали у нее явное смущение. Девочка либо прекращала деятельность и молча смотрела в стол, либо замедляла ее, исподлобья смущенно поглядывая на взрослого. На вопросы отвечала медленно, односложно, очень тихо, не поднимая головы, теребя платье или дергая себя за волосы. Собрав фигурку вместе со взрослым, Ира вновь опустила голову и замерла в неподвижной позе. В ответ на похвалу она облегченно вздохнула, смущенно поежилась, улыбнулась и принялась теревать свои колготки.

В табл. 1 представлены обобщенные данные о различиях в параметрах форм общения у застенчивых и незастенчивых детей.

Как следует из табл. 1, почти по всем параметрам выявлены статистически значимые различия между двумя выборками детей.

Ситуация «губная помада» показала, что большинство застенчивых детей испытывали особую робость и смущение тогда, когда им предлагалась деятельность, заведомо не одобряемая взрослыми. Сформированный внутренний запрет, боязнь отрицательной оценки иногда буквально парализовали ребенка, вызывали у него гамму амбивалентных эмоций. В этой ситуации дети как будто ждали подвоха, испуганно и смущенно отказывались даже дотронуться до губной помады, прятали руки за спину, испуганно произносили: «Я не могу», «Я не умею», «Я не хочу». Даже после того, как взрослый сам делал на глазах у ребенка рисунок, он отказывался рисовать, просил дать ему карандаши, говорил: «Я дома так не делаю», «Я испачкаюсь».

Таблица 1

**Различия в параметрах трех форм общения (СДО, ВПО, ВЛО) у застенчивых и незастенчивых детей в целом по выборке испытуемых**

Параметры форм общения	Значимость различий			
	4-ый год жизни	5-ый год жизни	6-ой год жизни	7-ой год жизни
Инициативность	+(0,05)	+(0,05)	+(0,05)	+(0,05)
Чувствительность к воздействиям взрослого	-	-	-	-
Умение развивать ситуацию общения	+(0,01)	+(0,01)	+(0,01)	+(0,01)
Умение действовать по образцу				
Эмоциональная окраска действий	+(0,01)	+(0,01)	+(0,01)	+(0,01)
Отношение к похвале за результаты действий (только в СДО)	-	-	-	-
Отношение к отрицательной оценке (в СДО и ВПО)	+(0,01)	+(0,01)	+(0,01)	+(0,01)
Уровень речевого общения	-	-	-	-
Зрительный контакт	+(0,01)	+(0,01)	+(0,01)	+(0,01)
Двигательное состояние	+(0,01)	+(0,01)	+(0,01)	+(0,01)
Переживание успеха в деятельности (в СДО)	-	-	+(0,01)	+(0,01)
Переживание неуспеха в деятельности (в СДО)	+(0,01)	+(0,01)	+(0,01)	+(0,01)
<i>Примечание.</i> Знак «+» означает, что различия значимы, знак «-» - незначимы				

Если ребенок все же преодолевал свою скованность и начинал рисовать, то делал это осторожно, робко, смущенно поглядывая на экспериментатора. Незастенчивые дети в такой ситуации весело смеялись, воспринимая ее как игру, рисовали охотно, уверенно и смело.

Не меньшее смущение вызывала у застенчивых дошкольников и необходимость проявить себя в игре «Море и корабль». Вот типичное поведение застенчивого ребенка в данной ситуации.

*Сергея К., 6 лет.* С интересом выслушав правила совместной игры, Сергей взялся со взрослым за руки, но его поза и движения свидетельствовали о внутреннем напряжении и скованности. Изображая вместе со взрослым шум моря и плеск волн, мальчик испытывал одновременно и удовольствие, и смущение. Когда подошла его очередь сыграть роль капитана, Сергей замер на месте, шевеля губами и пытаясь произнести нужные слова, но так и не смог пересилить себя, смущенно-виновато глядя на экспериментатора. На повторную просьбу взрослого остановить бушующее море, Сергей, чуть не плача, начал высвобождать свои руки из рук экспериментатора, отчаянно повторяя «Я не могу».

Наблюдения показали, что и в процессе бесед на личностные темы, когда застенчивый ребенок сталкивается с необходимостью проявить свои желания, чувства, он начинает вести себя особенно сдержанно, испытывает большое внутреннее напряжение.

Таблица 2

**Число детей, проявивших застенчивость в разных формах общения  
(% от общего числа испытуемых)**

Формы общения	Возраст			
	4-ый год жизни	5-ый год жизни	6-ой год жизни	7-ой год жизни
СДО	29	53	58	53
ВПО	29	68	68	50
ВЛО	9	47	68	50

Лонгитюдный эксперимент позволил выявить **возрастные особенности застенчивости** у дошкольников. Оказалось, что она является стабильным феноменом. Практически все дети, которые вели себя застенчиво в три года, сохранили это качество до семи лет. Вместе с тем в наших опытах обнаружилась неоднородность проявления застенчивости в разные возрастные периоды детства. Слабее всего она проявлялась в младшем дошкольном возрасте, резко возрастала на пятом году жизни, несколько снижалась к шести и значительно сокращалась к семи годам.

При этом на пятом году жизни в наибольшей степени нивелировались индивидуальные различия между детьми. Усиление застенчивости в этот период имело характер возрастного феномена. Количественный и качественный анализ показал, что выраженность застенчивости очевидным образом связана с

периодом становления и с содержанием форм общения ребенка со взрослым. Это подтверждается следующими данными.

1. С возрастом увеличилось число детей, которые проявляли застенчивость в разных формах общения. Эти данные отражены в табл. 2.

Из табл. 2 следует, что в младшем дошкольном возрасте застенчивое поведение чаще всего проявлялось в ситуативно-деловом и внеситуативно-познавательном общении (29 %) и намного реже — во внеситуативно-личностном общении (9 %). С возрастом число детей, проявивших застенчивость в разных формах общения, резко возросло (до 68 %) на пятом-шестом годах жизни и постепенно сократилось и стабилизировалось во всех формах общения к семи годам.

При этом обнаружилась тенденция к распространению застенчивости на все формы общения в целом (т.е. если ребенок четвертого года жизни проявлял застенчивость только в одной форме общения, то после четырех-пяти лет он начинал вести себя застенчиво и при других формах. Таким образом, можно сделать вывод о том, что застенчивое поведение проявляется в наиболее значимых для ребенка сферах общения.

2. Степень выраженности застенчивости оказалась связанной и с содержанием той или иной формы общения. В наибольшей степени она проявлялась в тех сферах жизни ребенка, которые находились в стадии становления. Так, на пятом году жизни, в период интенсивного формирования внеситуативно-познавательного и зарождения внеситуативно-личностного общения, всплеск застенчивости наблюдался именно в этих формах (в ВПО она повысилась в 30 раз, а в ВЛО превышала показатели всех других форм общения), а по мере их становления застенчивость ослаблялась, хотя и не исчезала совсем.

Исключение составило ситуативно-деловое общение. К семи годам застенчивость проявлялась в нем ярче, чем в других формах общения. Это происходило за счет особого отношения ребенка к результативной стороне предметной деятельности и отношения к оценке, которые с возрастом становились все более важными для него. На обсуждении этого вопроса мы остановимся чуть позже.

Итак, эксперименты показали, что застенчивость проявляется преимущественно в значимых для ребенка ситуациях общения со взрослым даже тогда, когда оно имеет явно игровой характер. Что кроется за застенчивым поведением? Можно ли выделить единое основание для его объяснения?

Для ответа на этот вопрос полученные данные были проанализированы с точки зрения возможных причин застенчивости. Выделение из экспериментальных ситуаций отдельных «эпизодов застенчивости» позволило определить смысловое ядро каждого из них. В результате такого анализа были выделены четыре основные причины застенчивого поведения.

*Первая — и наиболее распространенная причина* — отношение ребенка к оценке взрослым (как реальной, так и ожидаемой) его деятельности в целом



или отдельных действий. У застенчивых детей наблюдается обостренное восприятие и ожидание оценки. Приведем пример.

*Катя П., 4 года.* Собирая из кубиков фигурку по образцу, девочка действовала очень осторожно, исподлобья напряженно поглядывая на экспериментатора. Иногда тихо и робко спрашивала: «Так?» В ответ на порицание Катя опускала голову, смотрела в пол, теребила колготки. Предложение помощи девочка встретила охотно, облегченно вздохнула и продолжила сборку вместе со взрослым. Удача вдохновила и успокоила ее, но малейшее замечание экспериментатора замедляло деятельность и вызывало новый всплеск робости и смущения. Закончив сборку, Катя слабо и неуверенно улыбнулась взрослому, напряженно ожидая его оценки. Получив похвалу, снова облегченно вздохнула и радостно кивнула головой.

Отношение к оценке имеет свою возрастную специфику. В то время, как маленькие дети остро и аффективно реагируют на отрицательную оценку, а в ответ на положительную выражают удовольствие, с возрастом у них формируется парадоксальное отношение к похвале взрослого: его одобрение начинает вызывать амбивалентное чувство радости и смущения.

*Вторая причина* — собственное отношение ребенка к своим конкретным действиям вне зависимости от оценок взрослого. Ребенок ведет себя застенчиво в ситуациях ожидания неуспеха в деятельности. В случае затруднения он робко смотрит в глаза взрослого, не решаясь попросить помощи. Иногда, преодолевая внутреннее напряжение, смущенно улыбается, ежится и тихо произносит: «Не получается». Так же, как и в предыдущем случае, смущение может проявляться и при успешном решении задачи. Быстро выполнив задание, ребенок со смешанным чувством гордости и смущения смотрит на взрослого и произносит: «Все, собрал».

Обе выделенные области, как правило, «идут рука об руку»: ребенок одновременно не уверен и в правильности своих действий, и в положительной оценке взрослого. Это ярко проявляется в новых для ребенка ситуациях, страх перед всем новым вообще характерен для застенчивых детей.

*Третья причина* — общая самооценка ребенка, которая отражается в его неуверенности в положительном отношении к нему взрослого, в одновременном желании и боязни привлечь к себе его внимание, выделиться из группы сверстников, а в целом — оказаться в центре внимания. Эта особенность ярко проявляется в ситуациях встречи взрослого с ребенком, а также в начале любой совместной деятельности. Приведем пример.

*Дима С., 3 года.* Играет с машинкой рядом со сверстниками в групповой комнате. При появлении взрослого он внимательно посмотрел на него, но встретив его взгляд, смущенно отвернулся. Взрослый попросил мальчика подойти к нему. Дима улыбнулся, быстро встал, сделал несколько шагов

навстречу, остановился и начал смущенно топтаться на месте, вертя в руках машинку. Некоторое время он нерешительно поглядывал на взрослого. Когда тот повторно подозвал ребенка, Дима вновь сделал два шага, затем двинулся вперед, выбирая обходную траекторию вокруг столов, подошел и остановился в нескольких шагах от взрослого, снова отошел, затем побежал в туалет, вышел из него, издали вопросительно посмотрел на взрослого. Подошел к нему только после того, как его подозвали в четвертый раз, встал рядом и смущенно поглядывая в глаза, принялся накручивать на палец волосы.

*Четвертая причина* «примыкает» к третьей и отражает особую, характерную для застенчивых детей потребность оградить внутреннее пространство своей личности от постороннего вмешательства. Эта потребность действует одновременно с доброжелательным отношением ребенка ко взрослому, желанием общаться с ним. У пяти-шестилетних детей в разных вариантах внеситуативно-личностного общения такая причина застенчивости встречается чаще всего. Данная форма общения включала в эксперименте два варианта: беседу о ребенке и рассказ взрослого о себе. Оказалось, что застенчивость проявлялась преимущественно в первом варианте беседы, где внимание привлекалось к личности ребенка, в то время как в ходе беседы о другом человеке ребенок расслаблялся, с интересом слушал взрослого, внимательно и сочувственно смотрел ему в глаза, задавал вопросы.

Итак, основные затруднения в общении застенчивого ребенка с другими людьми связаны со сферой его собственного отношения к себе и отношения других. Какова специфика отношения к себе у застенчивых детей по сравнению с их незастенчивыми сверстниками? Для ответа на этот вопрос была проведена дополнительная серия экспериментов.

## **ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К СЕБЕ У ЗАСТЕНЧИВЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

В концепции генезиса общения отношение ребенка к себе рассматривается через анализ его образа Я. Образ себя понимается как сложный комплекс, включающий аффективный и когнитивный компоненты. Аффективная часть образа себя представляет собой общую самооценку — целостное отношение ребенка к себе как к значимому, любимому (или незначимому и нелюбимому) существу, а когнитивная часть выражает отношение ребенка к успешности или неуспешности своего отдельного, частного действия или поступка. Таким образом, когнитивная часть образа себя относится к области представлений, знаний о себе, т.е. к познавательной сфере.

Образ себя имеет сложную архитектуру, состоящую из центра, или ядра, где рождается и функционирует общая самооценка, и периферии, куда поступают новые впечатления и знания человека о себе. Существует сложное

взаимодействие этих составляющих, взаимно проникающих и корректирующих друг друга.

Образ себя у застенчивых детей изучался с помощью нескольких методических приемов.

Для выявления аффективной части образа себя использовалась методика В.Г. Щур «Лесенка». В ходе беседы с ребенком выявлялось его отношение к себе в целом и к своим отдельным качествам, а также отношение к нему со стороны других людей: родителей, воспитателей и сверстников.

Особенности конкретной самооценки изучались в процессе совместной предметной деятельности ребенка со взрослым через анализ его уровня притязаний и отношение к успеху или неудаче в деятельности.

Уровень притязаний определяется нами вслед за Л.С. Славиной как те достижения ребенка, которых он хочет добиться. Они основываются на возникшей в его предшествующем опыте определенной оценке своих возможностей, т.е. самооценке. Такая самооценка включает в себя как целостное отношение ребенка к себе, так и его представления о своих возможностях в конкретных видах деятельности, т.е. конкретную самооценку. Она и стала объектом нашего внимания.

Уровень притязаний определялся путем выбора ребенком степени трудности задания. Взрослый объяснял ребенку, что среди трех интересных игр есть легкие и трудные и спрашивал, в какую из них он хотел бы поиграть. Ребенок делал выбор, и экспериментатор предоставлял ему возможность выполнить задание, помогая добиться успеха. После того, как задание было выполнено, взрослый хвалил ребенка и предлагал выбрать новое по степени трудности. В ходе встречи ребенок делал такой выбор трижды.

## **РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТОВ**

Методика «Лесенка» показала, что на протяжении всего дошкольного возраста застенчивые дети сохраняли высокую общую самооценку и этим не отличались от своих незастенчивых сверстников. Эти данные вносят коррективы в общепринятое представление о низкой самооценке застенчивого ребенка.

Вместе с тем уже в три года у застенчивых детей обнаружилась тенденция к разрыву в оценке себя самим и другими людьми. Последняя оказалась заниженной у 27 % детей четвертого года жизни, у 46 % — на пятом году, у

69 % — на шестом году и у 75 % — на седьмом. Наиболее резкие различия наблюдались в отношении оценок детей воспитателями. У незастенчивых детей такие разрывы появились лишь на шестом году жизни. Они наблюдались редко и выражались намного слабее.

Данные об уровне притязаний у застенчивых и незастенчивых детей на основании выбора ими степени трудности задания (конкретная самооценка)

показали, что уровень притязаний у застенчивых детей подвержен на протяжении дошкольного возраста большим колебаниям, чем у незастенчивых. У последних он практически не менялся (оставался на уровне 33–36 % выборов трудных заданий), а у застенчивых в разные периоды жизни колебался от 9 до 36 %.

Самые низкие его показатели у застенчивых дошкольников были обнаружены на четвертом и на шестом годах жизни, самые высокие — на пятом и седьмом годах. В последнем из указанных периодов уровни притязаний у застенчивых и незастенчивых детей практически не различались (соответственно 33 и 36 %).

Парадоксальная ситуация наблюдалась у застенчивых детей на пятом году жизни: резкое возрастание уровня притязаний в деятельности и одновременно с этим — ярко выраженные проявления застенчивого поведения. В этом возрасте застенчивый ребенок в наибольшей степени пробует свои силы, заявляет о них и в то же время больше всего смущается и робеет от собственной смелости. Полученные данные, по-видимому, свидетельствуют об особенно переживаемой застенчивым ребенком этого возраста потребности в уважении взрослого, которая интенсивно формируется именно в данный период.

Анализ предметной деятельности показал, что колебания в уровне притязаний и степень выраженности застенчивости не связаны с успешностью в деятельности. Различий по этому параметру у застенчивых и незастенчивых детей не зафиксировано. Нередко застенчивые дети гораздо лучше справлялись с заданиями, чем их незастенчивые ровесники.

Статистически значимые различия обнаружились лишь в динамической стороне деятельности. Они проявлялись в том, что застенчивые дети были более осторожны в своих действиях, чаще замедляли темп работы в случае неудачи или отрицательной оценки, были менее настойчивы в достижении результата. Очевидно, что этот аспект деятельности связан с особенностями общения застенчивых детей со взрослыми. Неуверенность в положительной оценке взрослого переносилась этими детьми и на отношение к своим действиям.

Другим параметром конкретной самооценки выступило отношение застенчивых детей к успехам и неудачам в деятельности. Для всех застенчивых детей характерно острое и амбивалентное переживание оценки взрослого, часто парализующее как предметную деятельность, так и общение. В то время как незастенчивый ребенок в такой ситуации стремится к активному поиску ошибки и привлечению к этому поиску взрослого, застенчивый дошкольник и внутренне, и внешне сжимается от чувства вины за свою неумелость, опускает глаза и не решается обратиться за помощью.

Анализ собственного отношения застенчивых детей к успеху или неудаче в деятельности показал следующее. Если в три года в репертуаре их поведения преобладали вербальные способы признания неудачи (67 % ситуаций), то к

шести годам этот вид обращений постепенно сократился до 33 %, сменяясь молчаливыми формами признания своего поражения (ребенок, не ожидая оценки взрослого, всем своим обликом как бы выносил себе приговор, его действия становились замедленными и нерешительными, обращения к взрослому резко сокращались, а некоторые дети вообще замыкались в себе, не отвечая на инициативу взрослого).

Таким образом, с возрастом застенчивому ребенку становилось все труднее дать отрицательную оценку своим конкретным действиям. Незастенчивые дети относились к неудаче прямо противоположно. С возрастом у них увеличивалось число прямых сообщений взрослому о своих трудностях и возрастала настойчивость в вовлечении его в совместную деятельность.

В экспериментах очень часто наблюдались парадоксальные реакции застенчивых детей как на похвалу взрослым результата их деятельности, так и на успешный ее результат в случае, когда комментарии взрослого отсутствовали. Начиная с пятого года жизни отношение ребенка к успеху становилось все более амбивалентным (от 28 % случаев в четыре года до 72 % в шесть лет). Ребенок знал, что он сделал правильно, но радость от успеха смешивалась у него со смущением. Успех в деятельности вызывал целую гамму чувств: радость, гордость и смущение. Как правило, на прямой вопрос взрослого: «Как ты сделал?» — дети отвечали лаконично, с колебаниями и оговорками («Хорошо, ...но не так уж хорошо»). Незастенчивые дети в случае успеха сообщали о нем гордо и радостно («Все сделал, ни одной ошибочки», «Все! Я говорила, что могу трудные!», «Теперь все! Смотрите! Все! Так быстро!»).

Подводя итог анализу общей и конкретной самооценки детей, следует отметить два момента.

1. У застенчивых детей обнаруживается гораздо более ярко выраженная, чем у незастенчивых дошкольников, дисгармония в общей самооценке. На протяжении всего дошкольного возраста у них сохраняется высокая самооценка и гораздо более низкая оценка с точки зрения других людей.

Ожидание ребенком критического отношения к себе со стороны взрослых во многом определяет его робость и смущение, особенно ярко проявляющиеся в общении с незнакомыми людьми, отношение которых им неизвестно. Не решаясь получить поддержку у взрослого, дети иногда прибегают к своеобразным способам усиления своего Я (в наших экспериментах они приносили на занятие любимую игрушку и прижимали ее к себе в случаях затруднения или соглашались что-либо делать только в присутствии сверстника). Снижение выраженности застенчивости в онтогенезе совпадает с «подтягиванием» оценки взрослого к своей собственной.

2. Конкретная самооценка застенчивых детей более низкая, чем у незастенчивых, при этом успех в деятельности не играет здесь решающей роли. Ребенок как бы заранее готовит себя к неудаче. Именно поэтому в его высказываниях перед и по ходу деятельности так часто звучат слова «У меня не

получится». Формула его незастенчивого сверстника звучит иначе: «Я все равно смогу!»

Конкретная самооценка застенчивого ребенка, как правило, подвержена колебаниям на протяжении дошкольного возраста. От неуверенности к себе он переходит к высокому уровню притязаний, но затем снова резко снижает их. При этом его оценка правильности своих действий адекватна с точки зрения точности, но не адекватна с коммуникативной точки зрения: умея правильно оценить свои действия, ребенок не решается сообщить об этом взрослому.

Возвращаясь к вопросу об архитектонике образа себя, т.е. о взаимодействии его центра и периферии, можно сделать следующий вывод. Закрепившееся в центральной его части сомнение в отношении к себе взрослых снижает уверенность ребенка при оценке собственных конкретных действий. Ожидание, что его оценят хуже, чем он сам себя оценивает, сковывает ребенка, и он боится признаться не только в неудаче, но и в успехе.

## **ВЫВОДЫ**

В целом проведенное исследование позволило уточнить феноменологию застенчивости у дошкольников; выделить наиболее значимые для ребенка области, в которых она проявляется; выявить структуру образа себя у застенчивых детей. На основе полученных данных можно описать обобщенный портрет застенчивого ребенка.

Застенчивый ребенок — это ребенок, который, с одной стороны, доброжелательно относится к другим людям, стремится к общению с ними, а с другой — не решается проявлять свои коммуникативные потребности, что приводит к нарушению согласованности во взаимодействии. Причина таких нарушений кроется в особом амбивалентном характере отношения застенчивого ребенка к самому себе.

Он имеет высокую общую самооценку, считает себя самым лучшим и в то же самое время сомневается в положительном отношении к себе других людей, особенно незнакомых. Поэтому в общении с ними застенчивость проявляется ярче всего. Неуверенность застенчивого ребенка в своей ценности для других людей блокирует складывающуюся у него потребностно-мотивационную сферу, не позволяет ему в полной мере удовлетворять имеющиеся коммуникативные потребности.

Отношение к себе у застенчивых детей характеризуется высокой степенью рефлексивности, фиксированности на своей личности в любых видах взаимодействия. Застенчивый ребенок остро переживает свое Я. Особенность его личности такова, что все, что он делает, пропускается через ядро образа, в котором «живет» другой, подвергающий сомнению высокую ценность его личности. Тревога о своем Я часто заслоняет содержание и совместной деятельности, и общения. У застенчивого ребенка особое строение потребностно-мотивационной сферы: личностные мотивы всегда выступают

для него в качестве главных, заслоняя и познавательные, и деловые, что препятствует развертыванию поведения, адекватного разным формам общения. В общении с близкими людьми, где характер отношения взрослых ясен и привычен для ребенка, личностный фактор уходит в тень, а в общении с посторонними он четко выступает на первый план, провоцируя защитные формы поведения, которые могут проявляться в «уходе в себя», а иногда в принятии «маски равнодушия».

Мучительное переживание своего Я, своей уязвимости сковывает ребенка, не дает ему возможности проявить подчас очень хорошие способности, выразить свои переживания. Но в ситуациях, когда ребенок забывает о себе, он становится таким же открытым и общительным, как и его незастенчивые ровесники.

#### *Литература*

1. *Болдуин Д.М.* Духовное развитие детского индивидуума и человеческого рода. М., 1911.
2. *Зимбардо Ф.* Застенчивость. М., 1991.
3. *Зеньковский В.В.* Психология детства. Екатеринбург, 1995.
4. *Изард К.Е.* Эмоции человека. М., 1980.
5. *Лисина М.И.* Общение, личность и психика ребенка. М., 1977.
6. *Славина Л.С.* Дети с аффективным поведением. М., 1966.
7. *Штерн В.* Психология раннего детства. Пг., 1915.

**Отчёт о воспроизводящем исследовании на основе работы Л.Н. Галигузовой «Психологический анализ феномена детской застенчивости»**

*Выполнено Людмилой Цуцарь и Ириной Зыряновой, студентками 2 курса, специальность «Психология», 2012 г.*

**1. Постановка проблемы исследования**

Застенчивость является одной из самых распространенных и сложных проблем межличностного общения. Американский психолог Ф. Зимбардо выделил ряд обусловленных застенчивостью трудностей, которые возникают в межличностных отношениях взрослых. Среди них такие, как затруднения при знакомстве с людьми, возникающие отрицательные эмоциональные состояния в ходе общения, трудности в выражении своего мнения, излишняя сдержанность, неудачное предьявление себя, затрудняющее адекватную оценку застенчивого человека другими людьми, чрезмерная сосредоточенность на себе и др. Данная проблема уходит своими корнями в детство. В чем кроются причины застенчивости, какова ее природа? В психологии существуют разные подходы к этой проблеме. Проблемой в психологической науке выступает *понимание природы застенчивости и поиск путей преодоления застенчивости как преграды (барьера) на пути развития полноценной целостной личности и межличностных отношений.*

**2. Постановка исследовательского вопроса**

Каковы особенности поведения застенчивых детей при общении с незнакомым взрослым?

**3. Теоретическая гипотеза**

Застенчивые дети испытывают эмоциональный дискомфорт, менее активны и инициативны при общении с незнакомыми людьми, чем их незастенчивые сверстники.

**4. Выбор метода исследования**

Метод истинного эксперимента, так как:

- a. Создается помимо экспериментальной контрольная группа.
- b. Формирование выборки происходит по определенным критериям.
- c. Производится специальное измерение показателей проявления застенчивости.

**5. Планирование процедуры эксперимента**

a. *Выбор плана:* истинный экспериментальный план. Создаются и организуются специальные условия проведения эксперимента. Производится разделение на экспериментальную и контрольную группу по определенным критериям.

b. *Методика эксперимента* включала три серии опытов. В первой серии взрослый предлагал ребенку совместную предметную деятельность: сборку конструктора, лего, мозаики (СДО); во второй — рассматривание и



обсуждение книг познавательного содержания (ВПО); в третьей — беседу на личностные темы (ВЛО). Поведение ребенка в каждой форме общения регистрировалось по двенадцати параметрам, представленным в табл.1. Помимо этого проводилось еще проба. Она была направлена на выявление отношения детей к необычному для них виду деятельности, связанному с запретом взрослого, с оценкой, заведомо известной ребенку. Для этого экспериментатор просил его сделать рисунок на листе губной помадой. Полученные данные подвергались количественному и качественному анализу, сравнивались показатели у контрольной и экспериментальной групп.

с. *Побочные факторы:*

- Наличие других детей при проведении серии опытов (устранялся путем уединения взрослого и ребенка в отдельном помещении).
- Эффекты, связанные с заинтересованностью экспериментатора (эффект Пигмалиона). Устранялся путем введения двойного слепого метода: экспериментатор, фиксирующий показатели проявления застенчивости не знал, в какую группу включен тот или иной испытуемый.

d. *Независимая переменная:*

Уровень 1: наличие-отсутствие застенчивости

Уровень 2: разные формы общения.

*Зависимая переменная:* дискомфорт при общении с незнакомым взрослым, проявление застенчивости.

## **6. Экспериментальная гипотеза**

Если ребенок дошкольного возраста застенчив, то при общении с незнакомым взрослым он будет проявлять общие симптомы застенчивости: слабо выраженные в общении инициативность, эмоциональность, подвижность; сложности в развитии ситуации общения; затрудненность в установлении визуального контакта. Застенчивость будет проявляться в разной мере в различных ситуациях общения с незнакомым взрослым: СДО, ВПО, ВЛО\*.

\*СДО – ситуативно-личностное общение, ВПО – внеситуативно-познавательное общение, ВЛО – внеситуативно-личностное общение.

## **7. Формирование экспериментальной выборки**

а. Критерии, которым должны отвечать испытуемые:

Работа с индивидуальными вариантами развития требует, прежде всего, выделения критериев составления выборок испытуемых. Опираясь на имеющиеся в литературе данные, мы выделили комплекс поведенческих симптомов, характеризующих застенчивых детей. В него вошли следующие показатели: 1) локомоции, в которых отражается борьба двух противоположных тенденций приближения — удаления, чаще всего проявляющаяся при встрече с незнакомыми людьми; 2) эмоциональный дискомфорт, который ребенок испытывает при встрече и в ходе общения с посторонними, а иногда и со знакомыми взрослыми; 3) боязнь любых публичных выступлений, в том числе на занятиях; 4) избирательность в

контактах с людьми: предпочтение общения с близкими и хорошо знакомыми взрослыми и отказ или затруднения в общении с посторонними.

На основании этих показателей были составлены две анкеты: для родителей и для воспитателей. Анкеты для родителей включали вопросы о характере взаимоотношений в семье, предпочтениях в общении, ситуациях, вызывающих застенчивое поведение ребенка, о симптомах этого поведения и пр. Воспитателям задавались вопросы об успехах детей в разных видах деятельности, особенностях контактов с близкими и посторонними взрослыми, о поведении на занятиях и в ходе публичных выступлений. В анкетировании участвовали родители 6 дошкольников и воспитатель.

Помимо анкетирования взрослых со всеми детьми проводилась предварительная «проба на застенчивость». С этой целью организовывалась ситуация «подзывания», в которой незнакомый ребенку взрослый просил подойти к нему. Проба проводилась во время свободной игры детей в группе детского сада. В этой ситуации фиксировались выделенные выше особенности поведения.

б. *Вовлечение участников эксперимента* происходит путем приглашения каждого испытуемого пойти с экспериментатором в отдельную комнату.

с. *Способ формирования контрольной и экспериментальной групп* проводился на основе беседы с воспитателем, который выделил детей, по его мнению, относившихся к группе застенчивый, и детей, не относившихся к этой группе. Дополнительно к этому родители детей ответили на вопросы предложенной им анкеты. На основе этого были выделены экспериментальная и контрольная группы, включившие в себя по 3 ребенка. Полученные группы испытуемых:

*Экспериментальная:*

1. Вика К., 5 лет
2. Семен Ч., 5 лет
3. Вика Г., 5 лет

*Контрольная:*

1. Алина М., 5 лет
2. Константин П., 4 года
3. Анна А., 5 лет

Дети, вошедшие в экспериментальную группу, обладают следующими характеристиками:

- а. спокойные, пассивные
- б. не проявляют познавательной активности
- с. имеют определенный круг друзей, или бывают чаще одни
- д. могут выступать на публике, если их просят, но не проявляют сильного желания и интереса
- е. предпочитают общение с близкими, знакомыми людьми

f. при общении с посторонним человеком молчит, старается отдалиться от него.

Дети, вошедшие в контрольную группу, обладают следующими характеристиками.

- a. общительные, активные
- b. любят играть в компании, быть лидерами
- c. могут играть со всеми без разбора
- d. выступают на публике с желанием, интересом, могут входить в образ героя
- e. с легкостью общаются как с детьми, так и со взрослыми
- f. быстро входят в контакт с посторонним человеком, интересуются им.

#### **8. Описание хода эксперимента:**

Эксперимент проходил во второй половине дня, после сончаса. Дети покушали и занимались свободной игровой деятельностью. Незнакомый экспериментатор зашел в комнату, где были все дети. Он поздоровался.

*Первым испытуемым* была выбрана Вика К.

Проба на подзывание. Экспериментатор позвал Вику, она рисовала, посмотрела на незнакомого человека, но не пошла к нему. Экспериментатор сам подошел к испытуемому, и пригласил ее помочь ему собрать мозаику. Вика молча посмотрела, согласилась.

На всех пробах Вика вела себя сдержанно, молчаливо, не проявляла особого интереса, сидела неподвижно, одну руку прижав к себе и только второй собирала мозаику или рисовала. Все указания экспериментатора она выполняла молча, лишь иногда смотрела на него, и тут же отводила взгляд на предмет деятельности. Движения были робки и неуверенны. На похвалу экспериментатора отвечает сдержанной улыбкой.

Дополнительная проба с губной помадой так же показала все признаки застенчивого поведения: она робко брала помаду, недоверчиво смотрела на экспериментатора, долго не решалась рисовать, не знала, что нарисовать.

*Более полное описание в Приложении 1*

*Второй испытуемый* Чередниченко Семен Ч. .

Проба на подзывание. Экспериментатор позвал Семена, он робко посмотрел, не поверив, что зовут его, но подойти не решился. Только после того как воспитатель предложил ему пойти с экспериментатором, он согласился, молча пошел и робко подал свою руку на протянутую руку экспериментатора.

На всех пробах Семен молчал. Когда экспериментатор обращался к нему с вопросом, он просто кивал, даже не смотря на экспериментатора. Следовал указаниям и направлениям экспериментатора, не был инициативен, сидел спокойно, напряженно. Делал все монотонно, размеренно. На отрицательную оценку зажимался, приостанавливал деятельность.

Дополнительная проба с губной помадой: ребенок смущался, постоянно переводил взгляд на экспериментатора, спрашивал как рисовать, постоянно останавливался, прикладывал палец ко рту.

*Более полное описание в Приложении 1*

*Третий испытуемый Анна А..*

Проба на подзывание. Когда экспериментатор позвал Аню, она рисовала, но оставив свою работу, подошла к незнакомому взрослому и согласилась пойти помочь собрать ему мозаику.

Аня активно начала помогать, разговаривать, отвечать на вопросы экспериментатора, дополнять деятельность рассказами о том, что у нее дома тоже есть пазлы. Сама направляла свою деятельность, была увлечена, если что-то не получалась, она проявляла это эмоциями и репликами («Ай!»). При знакомстве с энциклопедией она сама задавала вопросы и находила информацию в книге, активно оценивала картинки и говорила о том, что уже ей было знакомо.

В дополнительной пробе с губной помадой девочка проявила уверенность, спросила, почему именно помадой нужно рисовать, не замешкалась, принялась рисовать, комментировала свои действия при рисовании, наносила уверенные жирные линии, не жалела помаду, настолько увлеклась деятельностью, что не хотела отдавать помаду экспериментатору.

*Более полное описание в Приложении 1*

*Четвертый испытуемый Алина М..*

Проба на подзывание. Алина с радостью согласилась пойти с экспериментатором в другую комнату. Улыбалась.

Сразу начала комментировать свои действия, была разговорчива, говорила, что у нее дома такие же пазлы и она сейчас все быстро соберет. Не нуждалась в подсказках экспериментатора. Сама контролировала свою деятельность. Смотрела на экспериментатора, когда он говорил, отзывалась на его слова. Улыбалась при похвале. Книжку смотрела с интересом, комментировала («Вау! Даушки!»), сама листала страницы энциклопедии.

При пробе с губной помадой не предала значение тому, чем она рисует, сразу же приступила к действию. Комментировала то, что рисует, вела себя увлеченно.

*Пятый испытуемый Костя П.*

Проба на подзывание. Костя с радостью пошел с экспериментатором и сразу отозвался на его приглашение, подал руку.

Активно комментировал деятельность. С интересом собирал пазлы и рассматривал книгу, расспрашивая обо всем. Пазлы собирал почти самостоятельно, не нуждался в помощи экспериментатора. Вел себя расслаблено, активно двигался на стуле. Делился своими знаниями и впечатлениями. На похвалу экспериментатора реагировал улыбкой, и говорил, что он молодец.

При пробе с губной помадой Костя сразу посмотрел на экспериментатора, чтобы подтвердить разрешение рисовать помадой, после этого увлекся рисованием, расслабился, рисовал уверенно с интересом.

*Шестой испытуемый* Вика Г.

Проба на подзывание. Вика не откликнулась на первую просьбу подойти. Она продолжала заниматься своими действиями. Только после разговора с экспериментатором она согласилась пойти помочь ему собрать мозаику.

Сидела спокойна, следовала указаниям экспериментатора, собирала мозаику уверенно, отвечала на вопросы, улыбалась. К книге проявляла интерес, разглядывала картинки, спрашивала.

При пробе с губной помадой вела себя сдержано, согласилась рисовать. Рисовала неуверенно, посматривала на экспериментатора.

### **Результаты эксперимента**

Во всех экспериментальных сериях, независимо от их содержания, у детей из экспериментальной группы были обнаружены выделенные выше общие признаки застенчивого поведения. Особенно выражено это проявилось в том, что застенчивые дети менее инициативны, чем их незастенчивые сверстники, они смущаются от внимания взрослого, не обращаются к взрослому, избегают непосредственного контакта с ним, их движения слабо выражены, тело напряжено, сохраняет практически всегда одно положение.

Действуя в совокупности, эти симптомы нарушали естественный ход общения, его диалогический характер. Отличительной особенностью общения застенчивого ребенка была прерывистость, цикличность протекания.

Все застенчивые дети из выборки не проявляли инициативность, не умели развить ситуацию общения, обладали низким уровнем речевого общения, проявляли минимум эмоций при успехе и неуспехе в деятельности, вели себя скованно, сохраняли статичное положение в пространстве, избегали прямого зрительного контакта с взрослым.

Они так же, как и их незастенчивые сверстники умели действовать по образцу и были чувствительны к воздействию взрослого, особенно к отрицательной оценке.

Таблица 1

Параметры общения, проявившиеся у застенчивых и незастенчивых детей

Параметры форм общения	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Количество проявлений	Доля проявлений, %	Количество проявлений	Доля проявлений, %
Инициативность	0 из 3	0	3 из 3	100
Чувствительность к воздействиям взрослого	2 из 3	66,7	3 из 3	100
Умение развить	0 из 3	0	3 из 3	100

ситуацию общения				
Умение действовать по образцу	3 из 3	100	3 из 3	100
Эмоциональная окраска действий	2 из 3	66,7	3 из 3	100
Отношение к похвале за результат деятельности (СДО)	1 из 3	33,3	2 из 3	66,7
Проявляют эмоции на отрицательную оценку (СДО)	3 из 3	100	0 из 3	0
Высокий уровень речевого общения	0 из 3	0	2 из 3	66,7
Зрительный контакт	1 из 3	33,3	3 из 3	100
Активные движения в пространстве	0 из 3	0	3 из 3	100
Проявление переживание успеха в деятельности (СДО)	1 из 3	33,3	3 из 3	100
Проявление переживание неуспеха в деятельности (СДО)	0 из 3	0	1 из 3	33,3

Проявление общих симптомов застенчивости в разных формах общения у застенчивых и незастенчивых детей.

1. СДО, застенчивые дети (всего возможно 12 проявлений)

Испытуемый 1: 12 из 12

Испытуемый 2: 12 из 12

Испытуемый 5: 8 из 12

$12+12+8=32$

Процент проявления застенчивости в СДО равен  $32*100/36=88,8$

2. СДО, незастенчивые дети.

Испытуемый 3: 2 из 12

Испытуемый 4: 4 из 12

Испытуемый 6: 1 из 12

Процент проявления застенчивости в СДО равен  $7*100/36=19,4$

3. ВПО, застенчивые дети (всего возможно 9 проявлений)

Испытуемый 1: 8 из 9

Испытуемый 2: 8 из 9

Испытуемый 5: 3 из 9

Процент проявления застенчивости в ВПО равен  $19*100/27=70,4$

4. ВПО, незастенчивые дети.

Испытуемый 3: 0 из 9

Испытуемый 4: 2 из 9

Испытуемый 6: 1 из 9

Процент проявления застенчивости в ВПО равен  $3*100/27=11,1$

5. ВЛО, застенчивые дети (всего возможно проявлений 8)

Испытуемый 1: 8 из 8

Испытуемый 2: 8 из 8

Испытуемый 5: 7 из 8

Процент проявления застенчивости в ВЛО равен  $23*100/24=95,8$

5. ВЛО, незастенчивые дети.

Испытуемый 3: 2 из 8

Испытуемый 4: 1 из 8

Испытуемый 6: 1 из 8

Процент проявления застенчивости в ВЛО равен  $4*100/24=16,6$

Таблица 2

Проявление общих симптомов застенчивости в разных формах общения у застенчивых и незастенчивых детей

Формы общения	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Количество проявлений	%	Количество проявлений	%
СДО	32 из 36	88,8	7 из 36	19,4
ВПО	19 из 27	70,4	3 из 27	11,1
ВЛО	23 из 24	95,8	4 из 24	16,6

Примечание. При подсчете проявлений и процента в табл. 2 использовался следующий алгоритм: количество проявлений высчитывалось из общего числа проявлений симптомов застенчивости в каждой форме общения. Эти значения подсчитываются у каждого испытуемого и складываются.

Из табл. 2 видно, что в разных формах общения застенчивость у дошкольников проявляется по-разному. Наибольшее проявление её было выявлено при беседе на личностные темы. Причем разность в показателях проявления застенчивости у экспериментальной группы была ярко выражена, в разных формах общения. Контрольная группа держала определенно стабильный уровень застенчивости при всех формах общения.

## ВЫВОДЫ

Относительно результатов эксперимента:

Было проведено исследование феномена застенчивости. В целом проведенное исследование позволило подтвердить феноменологию застенчивости у дошкольников, выделить наиболее значимые области, в которых она проявляется.

Полученные данные подтвердили экспериментальную гипотезу. Застенчивые дети дошкольного возраста обладают следующими признаками: они малоинициативны, неэмоциональны, малоподвижны. Застенчивым детям сложно развивать ситуацию общения, они могут отвечать на вопросы взрослого, но в виду боязни проявлять свои желания, сами они задают минимум вопросов, все происходящее они пытаются пережить внутри себя, не проявляя ничего в поведении. Установления визуального контакта затруднено, застенчивые дети постоянно отводит глаза или вовсе не смотрят собеседника. Больших различий застенчивых детей с их незастенчивыми сверстниками в умении действовать по образцу, переживании неуспеха в деятельности не выявлено.

Степень выраженности застенчивости в общении с незнакомым взрослым оказалась связанной и с содержанием той или иной формы общения. В наибольшей степени она проявлялась в тех сферах жизни ребенка, которые находились в стадии становления. Наиболее выраженные феномены застенчивости у дошкольников 5 лет были выявлены при внеситуативно-личностной беседе, где ребенок говорил о своем личном опыте.

Относительно опыта проведения эксперимента.

Был получен большой опыт в части планирования, проведения и оформления результатов эксперимента. Получилось прочувствовать всю сложность и все нюансы проведения исследований. Особая трудность была в оформлении результатов и выявления среди всех результатов нужных и важных для решения исследовательского вопроса.

\*\* Приложения к экспериментальному отчёту, сданному преподавателю на проверку здесь не приводятся.



## Требования к оформлению научно-исследовательской работы

Требования к написанию и оформлению научно-исследовательской работе// [http://s21.ozersk.chel.fcior.edu.ru/nd/poisk/trebov\\_nir.htm](http://s21.ozersk.chel.fcior.edu.ru/nd/poisk/trebov_nir.htm)

### *Требования к оформлению цитат и ссылок*

Для подтверждения собственных выводов и для критического разбора того или иного положения часто используются цитаты. При цитировании следует выполнять следующие требования:

При дословном цитировании мысль автора заключается в кавычки и приводится в той грамматической форме, в которой дана в первоисточнике. По окончании делается ссылка на источник, в которой указывается номер книги или статьи в списке использованной литературы и номер страницы, где находится цитата, например: обозначение [4. с. 123] указывает, что цитата, использованная в работе, находится на странице 123 в первоисточнике под номером 4 в списке литературы. Текст ссылки может быть также заключён в круглые скобки. Например, Потребность в общении со сверстниками у ребёнка с возрастом преобразуется по содержанию: от потребности в соучастии, веселье и шалостях - у детей 2-4 лет (Л.Н. Галигузова, 1983); к потребности в деловом сотрудничестве и признании ровесниками своей состоятельности - у дошкольников 4-6 лет (А.Г. Рузская, 1974; Р.К. Терещук, 1986); до потребности во взаимопонимании и сопереживании, в согласовании себя с другими детьми - в конце дошкольного детства (Н.И. Ганошенко, И.А. Залысина, А.Г. Рузская, 1974) (Межличностные отношения ребёнка..., 2001, с. 224).

При недословном цитировании (пересказ, изложение точек зрения различных авторов своими словами) текст в кавычки не заключается. После высказанной мысли необходимо в скобках указать номер источника в списке литературы без указания конкретных страниц, на пример: [23].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому изданию, то ссылке следует начинать словами «Цит. По...» или «Цит. по кн....» и указать номера страниц и номер источника в списке литературы, например: (Цит. По кн. [6. С. 240]).

Если цитата выступает самостоятельным предложением, то она начинается с прописной буквы, даже если первое слово в первоисточнике начинается со строчной буквы и заключается в кавычки. Цитата, включенная в текст после подчинительного союза (что, ибо, если, по тому что) заключается в кавычки и пишется со строчной буквы, даже если в цитируемом источнике она начинается с прописной буквы.

При цитировании допускается пропуск слов, предложений, абзацев без искажения содержания текста первоисточника. Пропуск в тексте обозначается многоточием и ставится в том месте, где пропущена мысль.

В цитатах сохраняются те же знаки препинания, что и в цитируемом источнике.

Если автор в приведенной цитате выделяет в ней некоторые слова, то он должен это специально оговорить в скобках, например: (подчеркнуто мною — О. К. или (курсив наш — О. К.).

В современной научной литературе используются внутри текстовые ссылки. Их оформление возможно в двух вариантах. Первый: за упоминанием автора в квадратных скобках указываются порядковые номера тех источников, на которые идет ссылка в тексте. Например: В трудах С. Л. Рубинштейна [4; 5; 7] раскрываются... Второй вариант: вслед за упоминанием автора, указывается год издания монографии, статьи в соответствии со списком использованной в работе литературы. Пример: В ряде работ С. Л. Рубинштейна (1957), А. Н. Леонтьева (1965), Б. М. Теплова (1956), А. А. Смирнова (1966) сформулированы новые подходы к изучению сознания.

Когда на одну страницу попадает две-три ссылки на один и тот же первоисточник, то фамилия автора или порядковый номер указывается один раз. Далее в квадратных скобках принято писать [Там же]

или при цитировании [Там же. С. 309].

### ***Требования к оформлению таблиц***

Цифровые данные исследования группируются в таблицы, оформление которых должно соответствовать следующим требованиям:

Слово «Таблица» без сокращения и кавычек пишется в правом верхнем углу над самой таблицей и ее заголовком. Нумерация таблиц производится арабскими цифрами без знака номер и точки в конце. Если в тексте только одна таблица, то номер ей не присваивается и слово «таблица» не пишется.

Нумерация таблиц и рисунков может быть сквозной по всему тексту работы или самостоятельной в каждом разделе. Тогда она представляется по уровням подобно главам и параграфам. Например: в главе 2 таблицы будут иметь номера 2.1, 2.2 и т. д. Первый вариант нумерации обычно применяют в небольших по объему и структуре работах. Второй — предпочтителен при наличии развернутой структуры работы и большого количества наглядного материала.

Название таблицы располагается между ее нумерацией и собственным содержанием. Пишется с заглавной буквы без точки в конце. Пример приведен ниже.

Таблица 1

Соотношение психологической близости в общении подростка с родителями и другом-сверстником

<b>Возраст</b> <b>Тип отношений</b>	<b>11-12 л.</b>	<b>12-13 л.</b>	<b>13-14 л.</b>
	девочки/мальчики, %	девочки/ мальчики, %	девочки/ мальчики, %
<i>I. Родной взрослый ближе друга</i>	29 / 42	13 / 46	17 / 26
<i>II. Родной взрослый и друг равно близки</i>	30 / 15	40 / 26	50 / 36
<i>III. Друг ближе родного взрослого</i>	19 / 15	35 / 18	25 / 28
<i>IV. "Подросток без друзей"</i>	22 / 28	12 / 10	8 / 10

При переносе таблицы на следующую страницу заголовки вертикальных граф следует пронумеровать и повторять только их номер.

Предварительно над таблицей поместить слова «Продолжение таблицы 8».

При фиксации сырых баллов в таблицах, если для этого нет прямой необходимости, не принято писать фамилии, имена респондентов. Это профессионально неэтично.

Название таблицы, ее отдельных строк не должно содержать сокращений, аббревиатур, не оговоренных ранее в тексте работы.

### ***Требования к оформлению иллюстраций***

В качестве иллюстраций в исследовательских работах могут быть использованы рисунки, схемы, графики, диаграммы, которые обсуждаются в тексте. При оформлении иллюстраций следует помнить:

- Все иллюстрации должны быть пронумерованы. Если в работе представлены различные виды иллюстраций, то нумерация отдельно для каждого вида.
- В текст работы помещаются те иллюстрации, на которые в ней имеются прямые ссылки типа «сказанное выше подтверждает рисунок...».
- Остальной иллюстрационный материал располагают в приложениях.

Номера иллюстраций и их заглавия пишутся внизу под изображением, обозначаются арабскими цифрами без номера после слова «Рис.». Например,

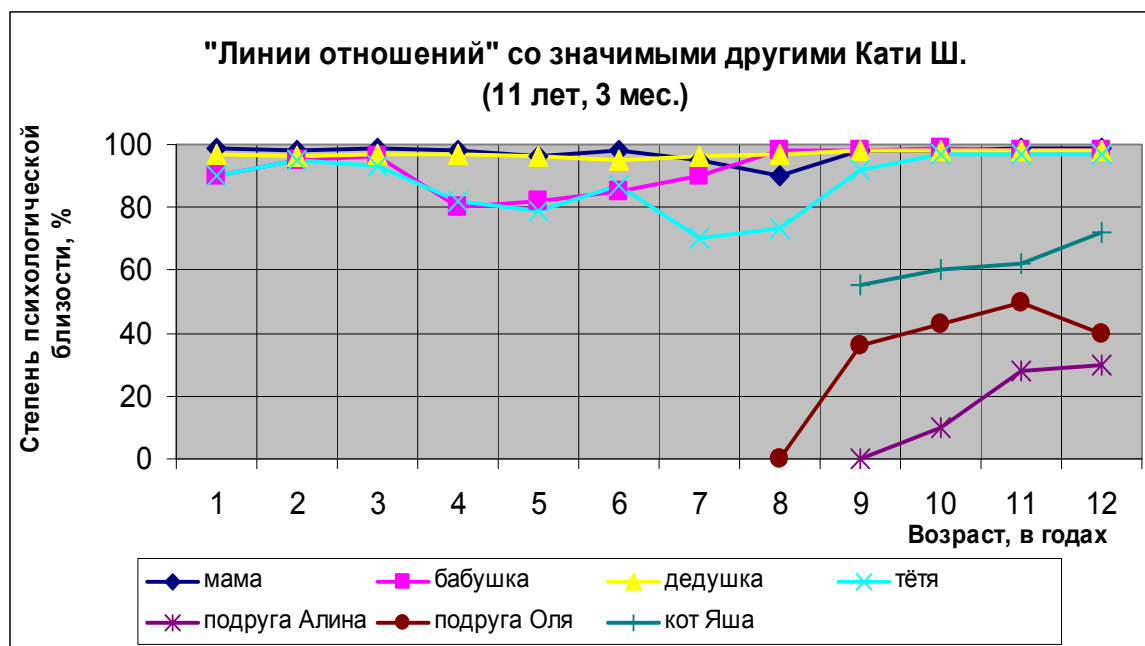


Рис. 1. Пример I типа значимых отношений:  
"Родной взрослый ближе друга"

На самой иллюстрации допускаются различные надписи, если это возможно сделать читаемым. Однако чаще используются условные обозначения, которые расшифровываются ниже изображения.

На схемах всех видов должны быть выражены особенности основных и вспомогательных, видимых и невидимых деталей, связей изображаемых предметов или процесса.

При построении линейных диаграмм обычно используют координатное поле. По оси абсцисс в изображенном масштабе откладываются независимые факторные признаки, на оси ординат – показатели на определенный момент или период времени или измененные размеры какого-либо признака. Вершины ординат обычно соединяются штрихом, в результате чего получается ломанная прерывистая линия. На координатное поле можно наносить несколько линейных диаграмм для наглядного сравнения результатов. На столбиковых и секторных диаграммах размер прямоугольников или секторов должен быть пропорционален изображаемым ими величинам.

### *Требования к оформлению приложений*

Приложения по своему содержанию могут быть разнообразны. При их оформлении следует учитывать общие правила оформления.

Приложения оформляются как продолжения основного материала на последующих за ним страницах. При большом объеме или формате приложения оформляются в виде самостоятельного блока в специальной папке,

на лицевой стороне которой дается заголовок «Приложения» и затем повторяют все элементы титульного листа исследовательской работы.

Каждое приложение должно начинаться с нового листа с указания номера в правом верхнем углу, например: Приложение 1.

Каждое приложение имеет тематический заголовок, который располагается посередине строки под нумерацией приложения.

При наличии нескольких приложений они нумеруются арабскими цифрами по порядку без знака номер и точки в конце. Нумерация страниц, на которых даются приложения, должна быть сквозной и продолжать общую нумерацию страниц основного текста.

### ***Требования к оформлению библиографического списка***

Список литературы исследовательской работы составляют только те источники, на которые в тексте имеются ссылки. При составлении списка в научных работах принято применять алфавитный способ группировки литературных источников, где фамилии авторов или заглавий (если нет авторов) размещаются в алфавитном порядке.

Библиографический список оформляется в соответствии с ГОСТ 7.1.84. «Библиографическое описание документа. Общие требования и правила составления: ГОСТ 7.1.84 — введ. 01.01.86. — М., 1984. — 75 с. И с учетом кратких правил «Составления библиографического описания» (2-е изд., доп. — М.: Изд-во «Кн. Палата», 1991).

### ***Правила оформления библиографических списков***

Для книг одного или нескольких авторов указывается фамилия и инициалы авторов (точка), название книги без кавычек с заглавной буквы (точка и тире), место издания (точка, двоеточие), издательство без кавычек (запятая), год издания (точка и тире), количество страниц в книге с прописной буквой «с» на конце (точка).

*Пример:* Перре-Клермон А. Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. — М.: Педагогика, 1991. — 248 с.

Для составительского сборника двух-трех авторов указывается название сборника (одна наклонная линия) далее пишется слово

«Сост.» (точка) инициалы и фамилия составителей (точка, тире), место издания (точка, двоеточие), название издательства (без кавычек, запятая), год издания (точка, тире), количество страниц в сборнике с прописной буквы «с».

*Например:* Советы управляющему /Сост. А. Н. Зотов, Г. А. Ковалева. — Свердловск.: Сред.-Урал. Кн. Изд-во, 1991. — 304с.

При оформлении сборника с коллективом авторов под общей редакцией указывается название сборника (одна наклонная линия) далее могут быть либо слово «Сост.» и перечисляется ряд составителей

(точка с запятой), слово «Под ред.» (точка), инициалы и фамилия редактора (точка, тире), место издания (точка, двоеточие), издательство (запятая), год издания (точка, тире), количество страниц (прописная «с», точка), либо слово «Под ред.» (точка), инициалы и фамилия редактора (точка, тире), место издания (точка, двоеточие), издательство (запятая), год издания (точка, тире), количество страниц (прописная «с», точка).

*Например:* Краткий толковый словарь русского языка / Сост. И. Л. Горецкая, Т. Н. Половцева, М. Н. Судоплатова, Т. А. Фоменко; Под ред. В. В. Розановой. — М.: Русск. Яз., 1990. — 251 с..

Психология. Словарь / Под общ. Ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.

Для статей в сборнике указывается фамилия и инициалы автора (точка), название работы (точка, две наклонные линии), название сборника (точка, тире), место издания (точка, тире), заглавная буква «С» (точка), номер первой и последней страниц (точка).

*Пример:* Леонтьев А. Н. Общее понятие о деятельности // Хрестоматия по возрастной психологии. Под ред. Д. И. Фельдштейна.— М.: Междунар. педагогич. академия, 1994. — С. 112—121.

Для статей в журнале указывается фамилия и инициалы автора (точка), название статьи (две наклонные линии), название журнала без кавычек (точка, тире), год издания (точка, тире), номер журнала (точка, тире), заглавная буква «С» (точка) страницы (точка).

*Пример:* Айнштейн В. Экзаменуемые и экзаменаторы // Высшее образование в России. - 1999. - № 3. - С. 34-42.

*Литература*

Учебное издание

**Экспериментальная психология**  
**Воспроизводящее исследование**

Составитель:  
Скутина Татьяна Васильевна

Подготовлено к публикации редакционно-издательским  
отделом БИК СФУ

Подписано в печать 18.05.2012. Формат 60x84/16.  
Бумага офсетная. Печать плоская.  
Усл. печ. л. 2,8. Уч.-изд. л. 2,4.  
Тираж 100 экз. Заказ 7851.