**Оглавление**

**Введение** 3

**Глава 1 Психологическое развитее в среднем детстве.**

**1.1 Теоретический подход к развитию психики в среднем возрасте.** 4

**1.2 Я-концепция в среднем возрасте.** 6

**1.3 Влияние семьи на ребенка.** 8

Глава 2 Социальное знание.

2.1 Развитие социального познания в среднем школьном возрасте 11

2.2 Представления детей о дружбе 13

2.3 Моральные суждения и их аргументация 16

**Глава 3 Отношение со сверстниками**

**3.1 Функции дружбы.** 24

**3.2 Группа сверстников** 26

**3.3 Конформность.** 30

**3.4 Предубеждения детей среднего возраста** 32

**Заключение.** 36

**Библиография.** 37

**Введение**

Актуальность темы определяется тем , что в среднем детстве закладывается основы психологического развития , необходимого для прохождения школьного обучения. Особое значение в развитии ребенка имеет отношения родителей к ребенку на протяжении раннего и начала среднего детства и отношение со сверстниками , которые на него влияют как положительно так и отрицательно.

**Цель работы:** изучить влияние сверстников на психологическое развитие ребенка.

**Основные задачи:**

1. Провести аналитический обзор специальной литературы по вопросам развития психики детей.

2. Изучить особенности понятия социальное знание.

3. Выявление особенностей влияния отношений со сверстниками на развитие ребенка дошкольного возраста.

**Объект исследования:** Психосоциальное развитие детей дошкольного возраста.

**Предмет:** Особенности влияния сверстников на развитие детей.

**Метод исследования:** теоретическое изучение и анализ научной литературы.

**Гипотеза:** Отношения со сверстниками является одним из краеугольных камней психосоциального развития ребенка в дошкольном возрасте.

**Глава 1 Психологическое развитее в среднем детстве.**

**1.1 Теоретический подход к развитию психики в среднем возрасте.**

Мы знаем о существовании 3-х теорий: психодинамическая, когнитивная и теория социального познания , которые много определили наши представления о развитии ребенка в раннем детстве. Большинство исследований и теоретических построений, касающихся этой стадии развития , было вызвано к жизни под влиянием этих же 3-х теорий. Фрейд называл среднее детство латентной стадией. Он считал , что для большинства детей возраст от 6 до 12 лет – это время когда их ревность и зависть , вызванная запутанностью в семейных отношениях , отступают на задний план или становятся латентными. Поэтому большинство детей могут перенаправлять свою эмоциональною энергию на отношение со сверстниками, творчество , школьная самодеятельность.

Эриксон, развивая идеи Фрейда, пришел к убеждению, что центральным событием среднего детства является психосоциальный конфликт – трудолюбие против чувства неполноценности. Эриксон утверждал, что в этот период значительная часть времени и энергии детей направляется на приобретение новых знаний и навыков. Их отношение со сверстниками и взрослыми вне семьи становятся более устойчивыми и значимыми. Теперь они более способны сосредоточить свои силы на учебе , решении проблем и достижениях. В тех случаях, когда дети в состоянии добиться успеха, они включают трудолюбие в качестве составной частив свой Я-образ, - они понимают, что усердная работа приводит к достижению желаемых результатов, и продолжают попытки освоит окружающую среду. И, наоборот, дети , не успевающие в школе могут начать чувствовать себя неполноценными по сравнению со сверстниками. Это чувство может остаться на всю жизнь, особенно обостряясь в ситуациях оценивания. Если, однако, они все же смогут преуспеть в чем-то, что ценится в их среде: в спорте , в музыке, искусстве или иных занятиях – у них есть шанс сохранить трудовой настрой, положительный Я-образ и желание доводить дела до конца [8][1].

Вторая теоретическая перспектива – когнитивная теория развития – находит все более применения в объяснении развития личности и социального развития ребенка. Жан Пиаже и Лоуренс Колберг много времени посвятили изучению развития моральных понятий у детей, например детским представлением о честности и справедливости и способом разрешения моральных дилемм. Другие исследователи , среди которых можно назвать Сьюзен Хартер, занимались изучением роли Я-концепции как медиатор поведения детей.

И наконец, теория социального научения внесла важный вклад в понимание того , как происходит научение конкретным формам поведения и к тому же подкрепляет его.

Все три теоретические перспективы помогают нам понять как дети в процессе социализации становятся членами своей культуры. Способы взаимодействия детей со сверстниками, взрослыми и членами семьи меняются по мере их продвижения от раннего детства к отрочеству.

Ребенок , нетерпеливый и не терпящий возражений в 4 года, начинает сотрудничать с другими детьми и взрослыми к 8годам, а в 13 лет может стать упрямым и непослушным. Эти изменения происходят под воздействием многих факторов. И хотя по отдельности ни одна из 3-х упомянутых теорий не в состоянии адекватно объяснить все линии социального развития ребенка в среднем детстве, вместе они помогают нам понять, каким образом дети становятся социально зрелыми.

В частности, изучение Я-концепции помогает нам понять личность или социальное развитие ребенка, потому что именно благодаря развитию Я-концепции у детей формируется более устойчивое представление о себе, как отражение отношения со стороны окружающих. По мере того, как представление ребенка о себе становится все более реалистичным, он начинает его учитывать при организации своего поведения.

**1.2 Я-концепция в среднем возрасте.**

По мере того как дети становятся старше, у них формируется все более точные и полные представления о своих физических, интеллектуальных и личностных качествах и качествах других людей. Они приписывают себе все больше отличительных особенностей, что ведет к уточнению и усложнению их Я-образов и образов других людей. Это усовершенствование Я-образа происходит на двух уровнях – общем и специфическом – в физической, социальной и учебной областях. Так, дети сравнивают себя со сверстниками и делают вывод: «Я лучше, чем Алексей в спорте, но не так силен в математике как Андрей». Проясняющая Я-концепция, в свою очередь, снабжает детей «фильтром» , сквозь который они оценивают свое социальное поведение и социальное поведение окружающих. В среднем детстве Я-концепция не всегда отличается точностью. Например , первоклассники склонны более позитивно воспринимать свои способности, допустим, в спорте, чем мальчики более старшего возраста. В период обучения в начальной школе дети также усваивают половые стереотипы, уточняют предписанные полом личные предпочтения и развивают большую гибкость в выборе занятий и в поведении. [1]

Способность видеть себя отличным от других человеком, обладающим определенными свойствами, составляет Я-образ. Самоуважение означает видение себя человеком , обладающим положительными качествами, то есть человеком, способным достигать успеха в том , что является для него важным. В младшем школьном возрасте самоуважение в значительной степени связано со школьной успеваемостью. Дети которые учатся хорошо имеют более высокую самооценку, чем неуспевающие ученики. Если принимать во внимание ту ключевую роль , которая играет школа , то в этом нет ничего удивительного.

Однако корреляция между самоуважением и уверенностью в своих академических способностях далека от полных: многим детям, которые не могут похвастаться успехами в учебе, тем не менее, удается развить высокую самооценку. В зависимости от отношения родителей и мнения одноклассников дети , не достигшие успеха в одном, могут найти что-нибудь еще , что позволит им выделиться среди других. Кроме того, если они принадлежат к культуре, где образования не придается большого значения, их самоуважение может быть вообще не связано с достижениями в учебе. Мнение родителей и группы сверстников, в которую входит ребенок, для него гораздо важнее, чем мнение более широкого окружения. Развитие самоуважения – процесс циклический. Дети обычно достигают успехов в каком либо деле, если они уверены в своих силах и способностях, - а их успех ведет к дальнейшему росту самоуважения. На другой стороне находятся дети , которые терпят неудачи из-за недостатка самоуважения, и, как следствие она продолжает падать. Личные удачи или неудачи в различных ситуациях могут заставить детей смотреть на себя как на лидеров или аутсайдеров. Эти ощущения сами по себе еще не создают замкнутый круг , и многие дети, начавшие с неудач в социальной или учебной сфере, в конечном счете находят что-то , в чем они способны преуспеть. [8]

Принимая во внимание тесную связь между самоуважением и достижениями, многие учителя стараются чаще хвалить своих учеников, чтобы сформировать у них уважение к себе. Умеренная похвала, безусловно, может быть весьма полезна. Однако критики считают, что обильная похвала, не связана с реальными достижениями или нравственными поступками, формируют детей, у которых отсутствует реалистичное представление о своих слабых и сильных сторонах. Они могут начать думать, что в любом деле нет им равных. А это может создавать осложнения и проблемы в отношении со сверстниками и учителями. [1]

В последнее время исследователи обеспокоены возможными негативными последствиями завышенной самооценки. Когда детям постоянно твердят, будто в этом мире нет ничего важнее того, насколько высоко сам человек ценит себя, то им посылают явное сообщение, что они центр вселенной. Такое повышенное внимание к собственному мнению о себе может толкнут детей на путь социального равнодушия. Кроме того, критики утверждают, что без объективной, внешней по отношению к ребенку системы моральных эталонов , дети не способны приобрести устойчивое понятие того, что такое хорошо, а что такое плохо. Например, они могут отрицать, что совершили нехороший поступок, даже если их застали на месте, только потому ,что они убеждены в совей правоте. Поэтому для развития у детей реалистичной самооценки учителям надо соотносить отпускаемые детям похвалы с действительными достижениями и поведением учеников.

**1.3 Влияние семьи на ребенка.**

Семья продолжает оставаться одним из самых важных факторов социализации детей младшего и школьного возраста. Дети усваивают принятые в их семьях жизненные ценности, социальные ожидания и модели поведения, и достигают этого разными способами. Родители , старшие братья и сестры, с одной стороны, служат моделями поведения,- как подобающего , так и неподобающего, - а с другой стороны, поощряют или наказывают детей за их поведение.[15]

В период обучения в начальной школе меняется характер взаимодействия «родитель-ребенок». Дети уже не столь прямо выражают свое недовольство действиями родителей и скорой всего, не будут добиваться своего хныкая или крича , катаясь на полу , как могли делать раньше. Со своей стороны родители теперь уже меньше озабочены приучением детей к самостоятельности; их больше заботят учебные навыки и достижения ребенка. В младшем школьном возрасте поведение детей требует меньшего контроля, хотя и более тонкого; однако родительский контроль сохраняет свою важность. Исследователи отмечают, что мальчики , находящиеся под постоянным наблюдением родителей, учатся лучше тех, кто лишен подобного внимания.

Современные исследования указывают на единственно важную цель действия родителей – способствовать росту саморегулируемого поведения своих детей. Дисциплинарные меры, основанные на авторитете родителей, более эффективны в развитии саморегуляции у детей, чем авторитарные методы насаждения дисциплины. Когда родитель прибегает к словесным аргументам и предложениям, ребенок склонен договариваться с ними, вместо того чтобы выказать открытое неповиновение.[16]

Аргументы родителей обычно касаются просоциального поведения и соблюдения, социальных правил. У родителей, напоминающих своим детям о возможных последствиях их действий для других людей, дети , как правило, пользуются большей популярностью и обладают интернализованными моральными нормами. И наоборот, когда родители избирают силовые методы социализации, их дети с трудом развивают интернализованные нормы и механизмы контроля. Например, в ряде исследований обнаружено, что дети, исполнявшие требования взрослых в их присутствии, но не делавшие этого в их отсутствии, чаще имели родителей, склонных скорее к принуждению, чем к убеждению. Исполнение требований взрослых без контроля со стороны последних отмечается у тех детей, родители которых предпочитают ориентированную на другого индукцию.

Родители чаще добиваются успеха в развитии у детей саморегулируемого поведения, если постепенно увеличивают степень их участия в принятии семейных решений. В серии исследований, посвященных родительскому диалогу и методам наказания, Элеонор Маккоби пришел к выводу, что лучше всего дети адаптированы в тех случаях, когда родители поощряют то, что она назвала сорегулированием. Эти родители привлекают детей к сотрудничеству и разделяют с ними ответственность. Они учитывают не столь уж отдаленное будущее, когда их дети, став подростками, начнут принимать большинство решений самостоятельно. Готовясь к этому, родители уже сейчас стараются чаще обсуждать с детьми различные проблемы и советоваться по важным вопросам. Они сознают себя создающими структуру для ответственного принятия решений.

Знакомство с миром людей происходит у детей в сложных социальных ситуациях, в которых их сопровождают родители или другие, более опытные партнеры.

Юнисс возражает против рассмотрения социализации в качестве процесса перехода контроля от родителей к ребенку по мере того как он становится более независимым и способным регулировать свое поведение самостоятельно. Скорее следует говорить о процессе обоюдного или совместного регулирования на протяжении всей оставшейся жизни. Маккоби же полагает, что длительность родительского влияния определяется крепостью и разумностью их отношений с ребенком, установленных в период среднего детства. В некоторых случаях вклад родителей в совместное регулирование поведения подавляет волю детей, в других – способствует увеличению их автономии в рамках таких отношений. Кроме того, взаимодействие с родителями позволяет детям упражнять и совершенствовать социальные навыки, которые затем окужутся весьма полезными при взаимодействии со сверстниками. [14]

Глава 2 Социальное знание.

2.1 Развитие социального познания в среднем школьном возрасте

В среднем детстве дети должны научиться принимать в расчет нюансы дружбы и авторитета, расширяющихся и конфликтующих половых ролей, а также учиты­вать множество социальных норм, правил и предписаний. Дети достигают всего этого разными способами. Один из них — продвижение по пути прямой социализа­ции, связанное с вознаграждением желательного поведения и наказанием нежела­тельного, а также с подражанием поведению доступных наблюдению ролевых моде­лей. Социальное научение помогает детям приобрести уместные в данном обще­стве формы поведения и социальные установки. Другой способ, с помощью которого дети узнают о социальном мире, связан с психодинамическими процесса­ми. В определенных ситуациях дети проявляют тревожные чувства, но постепенно учатся снижать эту тревогу, используя ряд защитных механизмов.

Кроме того, дети приобретают знания о мире людей благодаря процессу, называемому социальным познанием. Подобно тому, как пред­ставления детей о физическом мире изменяются с воз­растом, то же можно сказать и о понимании ими социального мира. Социальное познание включает в себя мысли, знания и предпо­ложения о социальном мире. Социальное познание в этом возрасте связано с пониманием дружбы и развитием моральных суждений. [11]

На протяжении среднего детства и отрочества социальное познание становит­ся все более важной детерминантой поведения детей. Именно в среднем детстве дети должны научиться разрешать осложнения в дружеских отношениях и разби­раться в вопросах справедливости, соблюдать социальные правила, обычаи и свя­занные с полом условности, уважать власть и нравственный закон. Дети начинают присматриваться к миру людей и постепенно постигать принципы и правила, по ко­торым он существует. Этот процесс изучался представителями когни­тивной психологии, считающими, что все знания — научные, общественные или личные — существуют как организованная система или структура, а не в виде бес­связных кусков и порций информации. Понимание мира не развивается путем его истолкования по кускам, не связанным между собой. Дети пытаются осмыслить свой опыт как организованное целое. Развитие социального познания идет по пути, который характерен и для других видов когнитивного развития.

У дошкольников понимание мира ограничено их эго­центризмом. Хотя к 7 годам дети достигают разумного возраста и могут выполнять некоторые логические операции, им еще несколько мешает неспособность видеть мир с других точек зрения. В среднем детстве они постепенно развивают менее эго­центрическую позицию, принимающую в расчет то, что думают и чувствуют другие люди.[8]

Поэтому первым компонентом социального познания является соци­альный вывод — догадки и предположения о том, что чувствует, думает или намеревается сделать другой человек

Например, маленький ребенок слышит смех матери и предполагает, что ей весело. Взрослый человек, возможно, услышит в смехе матери этого ребенка некую принужденность, и тогда он делает вывод, что она скрывает свои чувства. Разумеется, маленький ребе­нок не в состоянии сделать столь тонкий вывод, но к 6 годам дети уже способны прийти к выводу, что мысли другого человека могут отличаться от их собственных. Примерно к 8 годам они отчетливо сознают, что другой человек способен предста­вить ход их собственных мыслей. К 10 годам дети способны представить себе содер­жание и ход мыслей другого человека, предполагая в то же время, что этот другой человек делает то же самое с их собственными мыслями. Рассуждение ребенка при этом может выглядеть примерно так: «Джонни сердится на меня и знает, что я знаю, что он сердится». Процесс развития точных социальных выводов продолжа­ется еще и в подростковом возрасте.

Вторым компонентом социального познания является понимание ребенком социальных отношений. Дети постепенно накапливают знания о суще­ствовании таких налагаемых дружбой обязательств, как честность и верность, ува­жение к авторитету, и о таких понятиях, как закон­ность и справедливость, одновременно углубляя и расширяя их понимание. [5]

Третьим аспектом социального познания является понимание социальных предписаний, таких как обычаи и условности. Многие из этих услов­ностей поначалу заучиваются механически или ис­полняются путем простого подражания. Позже они утрачивают свою жесткость, в зависимости от способ­ности ребенка делать правильные социальные выводы и понимать социальные отношения.

Психологи, изучающие социальное познание, счи­тают, что оно развивается в предсказуемой последовательности, а некоторые из них даже называют ступени этой последовательности стадиями. Большинство ис­следователей сходятся в том, что дети преодолевают пик своего эгоцентризма к 6-7 годам. Они преодолевают центрацию на одном аспекте ситуации и постепенно совершенствуют умение делать социальные выводы. Как мы вскоре увидим, эти ус­пехи дают ребенку возможность строить прочные и приносящие удовлетворение отношения с другими детьми. Они также влияют на способность ребенка размыш­лять о нравственных вопросах.

2.2 Представления детей о дружбе

Способность строить предположения относительно мыслей, ожиданий, чувств и намерений других людей играет главную роль в понимании того, что, значит, быть другом. Дети, которые могут видеть вещи и явления с точки зрения другого челове­ка, в большей степени способны устанавливать и поддерживать прочные, близкие отношения со сверстниками.

Используя модель социального познания, Селман изучал дружбу между детьми в возрасте 7-12 лет. Его подход имеет сильное сходство с подходом Колберга в исследовании морального развития, речь о котором пойдет в дальнейшем. Детям рассказывают историю, в которой содержится социальная ди­лемма, затем им задают вопросы, построенные таким образом, чтобы можно было оценить понимание ими других людей и самих себя, их способность к рефлексии и общие представления о дружбе и тех поступках, которые ее подрывают. Вот пример одного из использованных Селманом рассказов. [8]

Кэтти и Дебби были лучшими подругами с 5-летнего возраста. В соседний дом приехала новая семья, в которой есть девочка Жанетта; она быстро подружилась с Кэтти, но Деб­би ей не понравилась, потому что считает Жаннету воображалой. Позже Жанетта при­глашает Кэтти пойти в цирк, который дает представление в их городе только один день. Проблема Кэтти состоит в том, что она обещала Дебби играть с ней в этот день. Что будет делать Кэтти?

Этот рассказ поднимает вопросы о характере отношений, о выборе между ста­рой и новой дружбой, о верности и доверии. Дети должны обдумать эти вопросы, обсудить, как зарождается и поддерживается дружба, и решить, что в этих отноше­ниях представляет первостепенную важность. Иными словами, метод Селмана дает возможность оценить представления ребенка и ход его размышлений — как он принимает решения относительно того, что является главным.

Селман описывает 4 стадии дружбы. На первой стадии (до 7 лет) дружба основана на соображениях физического или географического порядка и но­сит довольно эгоцентрический характер. Друг — это просто партнер в играх, тот, кто живет неподалеку, ходит в ту же школу или имеет интересные игрушки. О том, чтобы понять и принять в расчет собственные интересы друга, речь пока не идет.

На второй стадии (от 7 до 9 лет) дети начинают проникаться идеей взаимности и сознавать чувства другого. Дружба рассматривается главным образом с точки зрения поступков одного человека и их субъективной оценки другим человеком. На этой стадии ребенок мог бы сказать, что Кэтти может пойти в цирк с Жанеттой и остаться подругой Дебби только в том случае, если Дебби не будет возражать про­тив изменения первоначальных планов.

На третьей стадии (от 9 до 12 лет) дружба основана на идее подлинно равного обмена: друзья рассматриваются как люди, помогающие друг другу. Дети осознают, что могут оценивать действия своих друзей и что друзья, в свою очередь, могут оце­нивать их действия. На этой стадии впервые появляется понятие обязательства. Дети могут осознавать, что дружба между Кэтти и Дебби отличается от дружбы между Кэтти и Жанеттой, потому что старая дружба основана на давнишних обяза­тельствах.

На четвертой стадии, которая довольно редко встречалась среди участвовав­ших в исследовании Селмана 11-12-летних детей, дружба понимается как устойчи­вые, длительные отношения, основанные на обязательствах и взаимном доверии, Дети теперь становятся способны смотреть на эти отношения с позиции третьей стороны. На этом уровне ребенок мог бы так прокомментировать ситуацию: «Кэтти и Дебби должны суметь понять друг друга». Селман утверждает, что ключом к по­ниманию возрастных изменений в дружбе детей является способность встать на точку зрения другого.

Не все исследователи соглашаются с моделью Селмана. Например, имеются данные, что маленькие дети имплицитно знают гораздо больше о том, что значит быть другом, чем они могут рассказать интервьюеру. Кроме того, реальная дружба характеризуется довольно сложными и динамичными отношениями. В одно время они могут предполагать взаимозависимость, обоюдное до­верие и взаимодействие, а в другое — независимость, соперничество или даже кон­фликт. Такого рода сложности нелегко объяснить с помощью модели, рассматрива­ющей только когнитивные аспекты детской дружбы и игнорирующей ее эмоцио­нальные аспекты.

Дружбе, как и всем человеческим отношениям, свойственны моральные сужде­ния о людях, идеях, ситуациях и событиях. Подобно другим областям социального познания, мораль также развивается с возрастом.

2.3 Моральные суждения и их аргументация

В процессе взросления большинство детей каким-то образом выучиваются отли­чать хорошие поступки от дурных, различать сердечность и бессердечие, великоду­шие и себялюбие. Зрелое моральное суждение, таким образом, предпола­гает непросто механическое заучивание социальных правил и условностей, — оно представляет собой принятие решений о том, что справедливо, а что нет. Существуют значительные разногласия по поводу того, как у детей происходит развитие морали. При­верженцы теории социального научения считают, что дети усваивают мораль благодаря вознаграждению и наказанию за различные виды поведения, а также благодаря подражанию ролевым моделям. Психологи, придер­живающиеся психодинамического подхода, полагают, что мораль развивается как защита против тревоги, связанной с опасением потерять любовь и одобрение роди­телей. Сторонники когнитивной теории считают, что, подобно умственному разви­тию, развитие морали носит прогрессивный, стадиальный характер. Давайте по­ближе рассмотрим когнитивные подходы к изучению морального развития. [3]

Пиаже определял мо­раль как «уважение индивидуума к нормам общественного строя и его чувство справедливости», где справедливость понимается как «забота о взаимообмене и равенстве между людьми\* Согласно Пиаже мораль­ное чувство у детей возникает из взаимодействия между их развивающимися мыс­лительными структурами и постепенно расширяющимся социальным опытом. Раз­витие морального чувства осуществляется в 2 стадии. На стадии нравст­венного реализма дети думают .что необходимо соблюдать все правила, потому что это реальные, нерушимые условия, а не абстрактные принципы. На этой стадии они судят о нравственности того или иного поступка исходя из его последствий и еще не способны оценивать намерения. Например ребенок будет считать девочку, накрывавшую правила и нормы поведения - на стол и нечаянно разбившую 12 тарелок, более виноватой, чем девочку, намеренно разбившую 2 тарелки в порыве гнева на свою сестру. [5]

Позже дети достигают стадии нравственного релятивизма. Теперь они понимают, что правила создаются людьми на основе взаимной договоренности и что при необходимости их можно изменять. Это приводит к осознанию того, что в мире не существует ничего абсолютно правильного или неправильного и что нравственность поступка за- висит не от его последствий, а от намерений.

Теория морального развития Л. Колберга. Теория Пиаже о двух стадиях морального развития была развита Лоуренсом Колбергом. Колберг предлагал своим испытуемым (детям, подросткам и взрослым) серию ко­ротких рассказов морального характера, а затем по ним задавал вопросы. Главный герой каждого рассказа сталкивался с моральной дилеммой, и испытуемому пред­лагалось разрешить эту дилемму. Колберга не столько интересовали предлагавши­еся в ответах испытуемых конкретные решения, сколько обоснование этих реше­ний. Вот одна из дилемм, ставшая классической.

В Европе одна женщина умирала от редкой разновидности рака. Существовало только одно лекарство, которое, по мнению врачей, могло бы ее спасти. Таким лекарством был препарат радия, открытый недавно местным аптекарем. Изготовление лекарства стоило очень дорого, но аптекарь назначил цену, в 10 раз превосходящую его себестоимость. Он платил 200 долларов за радий и требовал 2000 долларов за небольшую дозу лекар­ства, Муж больной женщины, которого звали Хайнц, обошел всех знакомых, чтобы раз­добыть денег, но смог собрать только 1000 долларов, то есть половину требуемой сум­мы. Он сказал аптекарю, что его жена умирает, он попросил аптекаря снизить цену или разрешить ему заплатить оставшуюся сумму позже. Но аптекарь ответил; «Нет, я от­крыл это лекарство и хочу сделать на этом деньги». Хайнц пришел в отчаяние. Ночью он сломал в аптеке замок и выкрал это лекарство для своей жены.

Испытуемого спрашивали: «Должен ли был Хайнц воровать лекарство? Поче­му?», «Был ли прав аптекарь, назначив цену, во много раз превосходящую реаль­ную стоимость лекарства? Почему?», «Что хуже — позволить человеку умереть или украсть ради спасения жизни? Почему?»

То, как представители различных возрастных групп отвечали на подобные воп­росы, подтолкнуло Колберга к предположению, что в развитии моральных рассуж­дений можно выделить ряд стадий. Он определил 3 основных уровня моральных суждений и разделил их на 6 стадий. Его теория нашла подтвержде­ние в результатах ряда исследований, показавших, что мальчики, по крайней мере в западных странах, обычно проходят через эти стадии именно так, как предсказыва­ет теория. В одном 20-летнем лонгитюдном исследовании 48 мальчиков Колберг и его коллеги обнаружили замечательное соответствие развития моральных сужде­ний постулированным в теории стадиям.

Теория Колберга встретила много возражений. Некоторые исследователи при­шли к выводу, что очень трудно в точности следовать инструкциям к довольно гро­моздким тестам Колберга и не менее трудно согласиться с предложенной им мето­дикой оценивания в баллах ответов детей на его тесты. Много нападок испытала тео­рия Колберга за положенный в ее основу принцип этического абсолютизма. Она не учиты­вала существенные культурные различия, определяю­щие специфику господствующей морали в различных обществах Колберг и сам признавал, что необходимо принимать во внима­ние социальные и моральные нормы той группы, к которой принадлежит человек. Он пришел к заключению, что постулируемая его теорией 6-я стадия морального развития может оказаться неприменимой ко всем людям, живущим в разных куль­турах.

Пауер и Раймер нашли другие слабые места в теории Колберга. Они указывают, что шкала Колберга измеряет моральные установки, а не поведение, в то время как существует огромная разница между моральными сужде­ниями человека и его реальным поведением в ситуациях морального выбора. Нрав­ственный выбор делается не в вакууме, наоборот, делать его, как правило, прихо­дится в «кризисных ситуациях». Как бы высоки ни были наши моральные принци­пы, когда наступает время действовать в соответствии с ними, наше поведение может значительно отличаться от наших суждений и мнений по вопросам морали.

Стадии морального развития по Л. Колбергу.

|  |  |
| --- | --- |
| стадия | Характер рассуждения |
|  | Уровень I. Предконвенциональный (основанный на наказаниях и вознаграждениях) |
| 1-я стадия. Ориентация на избежание наказаний и послушание  | Нужно подчиняться правилам, чтобы избе жать наказания |
| 2-я стадия. Наивный инструментальный гедонизм | Нужно подчиняться правилам ради получения вознаграждения или личнывыгод |
|  | Уровень 2. Конвенциональный (основанный на социальной конформности) |
| 3-я стадия. Мораль «пай-мальчика», ориентация на поддержание хороших отношений и одобрение со стороны других людей | Нужно подчиняться правилам, чтобы избе­жать неодобрения или неприязни со сторо­ны других людей |
| 4-я стадия. Мораль, поддерживающая власть и закон | Нужно подчиняться правилам, чтобы избе­жать осуждения со стороны законных влас­тей и последующего чувства вины |
|  | Уровень 3. Постконвенциональный (основанный на моральных принципах) |
| 5-я стадия. Мораль общественного договора, индивидуальных прав и демократически принятого закона | Нужно соблюдать законы данной страны ради всеобщего благосостояния |
| 6-я стадия. Мораль, ориентированная на законы свободной совести | Нужно следовать универсальным этиче­ским принципам |

Возражения Кэрол Гиллиган. Кэрол Гиллиган заявляет, что Колберг построил свою теорию, опираясь исключительно на результаты исследова­ния лиц мужского пола, и не учел возможности, что моральное развитие у предста­вительниц женского пола могло бы происходить несколько иначе. Иными словами, она обвинила Колберга в мужской необъективности. Гиллиган обнаружила, что де­вочки и женщины обычно получают более низкие оценки в тестах Колберга за раз­решение моральных дилемм, чем мальчики и мужчины. Однако, утверждает она, это еще не значит, что они отличаются более низким уровнем мышления, — просто для своих моральных суждений они используют другие критерии.

По мнению Гиллиган, девочек и мальчиков с раннего детства учат ценить раз­ные человеческие качества. Мальчиков приучают стремиться к независимости и ценить абстрактное мышление. Девочек, наоборот, учат быть заботливыми и вни­мательными к нуждам других людей и ценить хорошие отношения с ними. Гиллиган считает, что существуют 2 разных типа морального рассуждения; один базируется на понятии абстрактной справедливости, а другой — на человеческих отношениях и заботе о ближнем. Подход к морали с позиций справедливости характерен для мужского мышления, тогда как для женского мышления типична забота о других. Мужчины часто строят свои рассуждения вокруг прав человека; женщины же рас­сматривают нравственные проблемы с точки зрения заботы о нуждах других людей. Однако Гиллиган отмечает, что половые различия в рассуждении (подобно другим половым различиям) не являются абсолютными. Некоторые женщины высказыва­ют моральные суждения, руководствуясь приоритетом справедливости, а некото­рые мужчины решают нравственные вопросы с точки зрения заботы о людях.

Испытуемыми в исследованиях Гиллиган были, главным образом, подростки и молодые взрослые. Другие ученые, проводившие исследования с детьми, не выяви­ли половых различий в моральных суждениях детей младше 10 лет. Однако некото­рые 10-11 -летние мальчики проявляли в своих ответах на вопросы теста заметную агрессивность, что редко приходится слышать от девочек. Например, в одном из исследований дети слушали рассказ о дикобразе, которому нужно было где-то пере­зимовать, и он проник в нору, где устроилось семейство кротов. Кроты вскоре по­чувствовали неудобство оттого, что они все время натыкаются на острые иголки дикобраза. Что они должны были делать в такой ситуации? Только мальчики выска­зывали такие предложения, как «застрелить дикобраза» или «повыдергать у него иголки». Девочки же старались найти такое решение, которое не причинило бы вре­да ни дикобразу, ни кротам, — иными словами, решение, продиктованное заботой обо всех живых существах

Взгляды Нэнси Айзенберг. Нэнси Айзенберг пола­гает, что ошибка Колберга заключалась не в том, что он придавал излишне большое значение абстрактной справедливости, а в том, что предложенные им стадии мо­рального развития слишком строго определены и являются, по сути, абсолютными. Она считает, что моральное развитие детей не столь предсказуемо и не укладывает­ся в жесткие рамки этих стадий. Моральные суждения детей формируются под вли­янием многих факторов: от обычаев и традиций, характерных для культуры, в кото­рой ребенок воспитан, до тех чувств, которые он переживает в конкретный момент. Сегодня дети могут продемонстрировать моральные суждения высокого уровня, а уже завтра — более низкого. По одним вопросам (например, относительно оказа­ния помощи кому-либо, получившему травму) они могут высказывать суждения более высокого уровня, чем по другим (например, пригласить ли того, кто им не нравится, на свой день рождения).

Что касается половых различий, Айзенберг также считает, что девочки в возрас­те от 10 до 12 лет дают ответы, более проникнутые заботой и состраданием, чем мальчики их возраста. Однако, по ее мнению, это объясняется, главным образом, тем, что девочки созревают быстрее мальчиков. Мальчики догоняют их только в юности. Айзенберг и ее коллеги практически не обнаруживают подобных половых различий в ответах юношей и девушек

Способность принимать моральные решения на основе эмпатии и заботы о дру­гих развивается по мере взросления детей. Девочки созревают несколько быстрее, следовательно, эмпатия развивается у них несколько раньше, чем у мальчиков. Эмпатия, или сочувствие, основывается на социальном выводе, потому что если вы не знаете того, что чувствует другой человек, вы не сможете ему сочувствовать. Соци­альный вывод и эмпатия образуют фундамент, на который опирается дружба.

**Глава 3 Отношение со сверстниками**

**3.1 Функции дружбы**

Дети, как и взрослые, много выигрывают от близких, доверительных отноше­ний друг с другом. Благодаря дружбе дети усваивают социальные понятия, овладе­вают социальными навыками и развивают самоуважение. Дружба придает структу­ру активности ребенка в играх. Она усиливает и укрепляет групповые нормы, уста­новки и ценности, а также служит задним планом для индивидуального и группового соперничества.

Характер дружбы меняется на протяжении детства Эгоцентри­ческий характер дружбы на 1-й стадии ее развития по Селману, свойственный дош­кольникам и ученикам 1 -2-х классов, изменяется в течение среднего детства, когда дети начинают устанавливать более близкие отношения, чаще всего с лучшими друзьями. Эти узы дружбы очень сильны, пока сохраняются, но они, как правило, весьма недолговечны. В конце детства и в отрочестве наиболее распространенной становится групповая дружба. Группы обычно бывают большими, включая ядро из нескольких мальчиков или девочек, регулярно участвующих в общих затеях.

Два дружащих между собой ребенка могут удовлетворять различные потребно­сти друг в друге. Одному может нравиться командовать, другому — подчиняться. Один может воспринимать другого как модель, а другой — наслаждаться возмож­ностью учить своего друга тому, как «правильно» играть или одеваться. Иногда от­ношения могут строиться на принципах равноправия, когда ни один из друзей не играет четко выраженную или постоянную роль. Характер дружеских отношений зависит от потребности каждого ребенка в доминировании, подчинении и автоно­мии.

С другом дети могут делиться своими чувствами и страхами, подробно обсуж­дать все детали своей жизни. Когда у ребенка есть лучший друг, которому он может доверять, он учится преодолевать смущение в общении с другими людьми. Однако такой характер отношений между друзьями более распространен среди девочек. Мальчикам более свойственно играть в многочисленных группах, и они, как прави­ло, меньше раскрываются перед друзьями. [5]

Дружба также может служить средством самовыражения. Дети иногда выбира­ют друзей, совершенно не похожих на них по складу личности. Открытый или им­пульсивный ребенок может выбрать своим близким другом более замкнутого или сдержанного ребенка. Отношения между ними дают каждому из них максимальную возможность самовыражения при минимальном соперничестве, а вместе они со­ставляют пару, обладающую большим разнообразием черт личности, чем каждый ребенок в отдельности. Разумеется, друзья редко являются полной противоположностью друг друга. Для дружеских пар, существующих долгое время, обычно характерно наличие общих для обоих друзей ценностей, взглядов, на­дежд и мнений как относительно друг друга, так и в отношении других людей. [11]

Иногда зародившаяся в детстве дружба продолжается всю жизнь, но гораздо чаще детская дружба прерывается. Лучшие друзья могут уехать жить в другой го­род или перейти в другую школу, — и тогда оба испытывают чувство настоящей потери, пока не находят новых друзей. Иногда друзьям становятся интересны дру­гие люди, которые как-то по-новому удовлетворяют их потребности, а иногда они просто постепенно отдаляются друг от друга или же у них появляются новые интересы. Когда дети становятся старше, они обращаются к новым партнерам, отноше­ния с которыми принесут более полное удовлетворение их новых потребностей.

Наконец, не у всех детей есть друзья. Многим из них постоянно не везет в по­пытках найти друга. Для детей, отвергаемых сверстниками, существует риск столк­нуться с проблемами социальной адаптации в более позднем возрасте. Однако не все отвергаемые сверстниками дети остаются без друзей. Некоторые исследования говорят о том, что наличие даже единственного близкого друга помогает ребенку преодолеть негативное воздействие одиночества и неприязни со стороны других детей. Исследования также показали, что многие отвергае­мые сверстниками дети все-таки уверены, что у них есть лучшие друзья, и удовлет­ворены своей дружбой, хотя их дружеские отношения в некоторых аспектах оказы­ваются слабыми, например, в том, что касается взаимной поддержки и общих заня­тий.

**3.2. Группа сверстников**

Что такое группа сверстников? Когда мы употребляем этот термин, мы не просто говорим о «компании детей». Размер группы сверстников ограничен тем условием, что все ее члены должны взаимодей­ствовать между собой. Кроме того, группа сверстников относительно устойчива и сохраняет свое единство в течение некоторого времени. Ее члены разделяют общих ценностей, а общие нормы регулируют взаимодействие и влияние каждого ребенка. И, наконец, взаимодей­ствие членов группы определяется степенью статусной дифференциации, — существует хотя бы временное разделение на лидеров и ведомых. Группы сверстников остаются важными в течение всего среднего детства — от 6 до 12-летнего возраста, но за это время, как в их организации, так и в их значении, для ребенка происходят заметные перемены.[8]

В начале среднего детства группы сверстников относительно неформальны. Они обычно создаются самими детьми, имеют очень мало действующих правил и их состав быстро изменяется. Конечно, многие групповые занятия; различные игры или катание на велосипедах — проводятся по строгим правилам. Однако структура самой группы отличается в этом возрасте большой гибкостью.

Группа сверстников приобретает существенно большее значение для ее членов, когда они достигают возраста 10-12 лет. Соответствие группе приобретает исклю­чительную важность для ребенка, который теперь может проявлять поистине ре­лигиозное преклонение перед принятыми в других сферах социальной интеракции правилами и нормами поведения. Давление со стороны сверстников приобретает для ребенка неодолимый характер. В этот период организационная структура группы становится более формальной. Могут появиться специальные требования к желающим стать членами группы, ритуалы посвящения для новичков и регулярные собрания полноправных членов группы. Весьма важным становится разделение по половому признаку. Группы теперь почти всегда состоят из представителе одного пола, и для каждого из полов характерны свои интересы, род занятий формы взаимодействия. Эти строгие установки в отношении правил, конформность и половой сегрегации становятся обычными для взаимодействия детей в конце среднего детства и не смягчаются вплоть до конца подросткового — начала юношеского периода.[6]

Обстоятельства постоянно сводят детей вместе — в школе, в летних лагерях, по месту жительства. В каждом таком случае и, как правило, в течение очень короткого времени, образуются детские группы. С момент; знакомства детей в группе начинается процесс ролевой дифференциации. Появляются общие ценности и интересы. Растут взаимные ожидания и влияние членов группы друг на друга, складываются групповые традиции. Такое развитие событий можно считать почти универсальным.

Исследователи, изучавшие, как образуются группы среди отдыхавших в летней лагере мальчиков — учащихся 5-х классов, выявили, что образование таких групп происходило быстро, поскольку существовали различные отношения между члена­ми групп. Члены каждой группы находили общие интересы и придерживались об­щих норм. Они даже давали названия своим группам. Что наиболее важно, когда между группами начиналось соперничество, у их членов быстро развивалось чув­ство своей исключительности и враждебность по отношению к членам других групп. Но когда группам было необходимо сотрудничать, эта враждебность заметно уменьшалась. Результаты этих исследований отражают типичный способ образования и характер соперничества групп в школе, в спортивных соревнованиях, а также в «войне» улиц и кварталов.

Если понаблюдать за детьми во время школьной перемены, можно увидеть «естественный отбор» ролей, происходящий в каждой группе. Одну девочку окружают дети, стараясь привлечь ее внимание. Дру­гая, на которую никто не обращает внимания, скромно стоит в стороне. Мимо с кри­ками пробегают три мальчика. Сильный мальчик отнимает игрушку у более слабо­го, — тот начинает плакать. Такие сцены можно наблюдать в любом месте земного шара, где только есть дети.

В каждой детской группе есть пользующиеся популярностью и непопулярные дети. На это различие в положении среди сверстников, по-видимому, влияет ряд факторов. Принятие ребенка свер­стниками часто связано с его хорошей общей приспособляемостью — его энтузиаз­мом и активным участием в общих делах, способностью сотрудничать с другими детьми и отзывчивостью на попытки завязать с ним знакомство. Этот вид настрой­ки на социальную среду (или его отсутствие) имеет тенденцию закрепляться в виде цикла благодаря его влиянию на самоуважение и уверенность в своей социальной компетентности. Хорошая приспособляемость нравящихся другим детей поддер­живается их популярностью, тогда как социально неумелым детям становится еще больше не по себе, когда группа не замечает или отвергает ихна популярность среди сверстников влияют также успехи в учебе и спортив­ные достижения. Как правило, популярные дети обладают способностями выше средних и хорошо учатся в школе. Слабые ученики часто становятся предметом насмешек или же их просто игнорируют. Спортивные данные особенно важны, на­пример, в летних лагерях или на игровых площадках, где группы превращаются в соревнующиеся спортивные команды.[18]

На принятие ребенка сверстниками может влиять обратная связь, получаемая от учителя. В одном из исследований группе учащихся пер­вых и вторых классов показывали видеофильм о «проблемном» ребенке (на самом деле его играл актер), которого отвергали сверстники. Положительные отзывы учи­теля об этом ребенке, высказанные после просмотра фильма, заставили учащихся изменить свое отрицательное восприятие героя, Таким образом, принимая «про­блемных» детей, но не обязательно их «проблемное» поведение, учитель может влиять на их положение в группе сверстников.

Популярности в группе вредит как излишняя агрессивность, так и излишняя застенчивость. Никому не нравятся задиры и забияки, поэтому чрезмерно агрес­сивного ребенка стараются избегать. Это ведет к проявлению еще одной цикличес­кой модели, так как этот ребенок может стать агрессивнее вследствие фрустрации или попытки силой добиться того, чего он не может достичь убеждениями. И наобо­рот, застенчивый, тревожный ребенок рискует стать хронической жертвой, подвер­гающейся нападкам не только признанных забияк, но и обычных детей. Именно робкие и застенчивые дети испытывают наибольшие трудно­сти в общении и больше всего страдают от непризнания со стороны сверстников. Такие дети, как правило, чувствуют себя более одинокими и больше обеспокоены своими отношениями с другими детьми, чем отвергаемые сверстниками агрессив­ные дети. [20]

Положение ребенка в группе влияет на его самоощущение. Крик и Лэдд оценивали чувства одиночества, социальной тревоги и социальной изоляции, а также определяли факторы, которые вызывали соответствующие соци­альные результаты по сообщениям учащихся третьих и пятых классов. Эти исследо­ватели обнаружили, что характер самоощущения детей и то, кого они обвиняют в своих низких социальных результатах, себя или других, зависит от их опыта взаи­модействия со сверстниками. Отвергаемые дети сообщали о более сильном чувстве одиночества и были более склонны объяснять свои неудачи в отношениях со сверст­никами внешними причинами, чем дети, принятые группой сверстников.

Непопулярные дети часто имеют какие-либо особенности, отличающие их от одноклассников; это может быть излишняя полнота, «не тот» цвет кожи или даже необычное имя. Эти особенности могут снижать уро­вень соответствия ребенка стандартам группы, а такое условие, как нам уже извес­тно, является чрезвычайно важным в период среднего детства.

**3.3. Конформность.**

Стремление соответствовать стандартам группы сверстников может быть нормальной, естественной и даже желательной формой поведения. Ежедневно детям приходится приспосабливаться к требованиям группы сверстни­ков, равно как и к ожиданиям взрослых. Но иногда дети слишком уж стремятся со­ответствовать групповым нормам, даже когда требования группы нельзя считать полезными ни для конкретного ребенка, ни для самой группы в целом, ни для окру­жающих.

Какие дети наиболее подвержены групповому давлению? Высококонформные дети, по-видимому, обладают рядом характерных черт. Они страдают «комплексом неполноценности» и обладают недостаточной «силой Эго». Они, как правило, более зависимы или тревожны, чем другие дети, и чувствительны к мнениям и намекам окружающих. Дети с такими чертами личности склонны посто­янно контролировать свое поведение и речь. Они особенно озабочены тем, как они выглядят в глазах окружающих, и часто сравнивают себя со сверстниками. Посто­янное наблюдение за тем, что делают и что говорят другие, а затем приспособление к определенным таким образом стандартам группы — как раз свойственно детям с высоким уровнем самоконтроля.

Давление со стороны сверстников может иметь как положительный, так и отри­цательный эффект. Например, исследования показали, что влияние группы сверст­ников может способствовать повышению учебной мотивации. При изучении про­цесса формирования групп среди учащихся 4-х и 5-х классов, исследователи обнару­жили, что эти группы обычно состояли из учащихся со сходной мотивацией к учению. Таким образом, поскольку члены одной группы склонны идентифицироваться друг с другом, группа сверстников может благоприятствовать развитию общих ценностей, связанных с учением и академическими достижениями.

В действительности дети легче подчиняются давлению сверстников, когда оно носит положительный характер, а не тогда, когда оно влечет за собой антисоциальные действия, такие как употребление алкоголя, курение или воровство. Когда под давлением сверстников требуется совершение антиобщественных поступков, мальчики подчиняются такому давлению чаще, чем девочки Дети, остающиеся после школы без надзора, также в большей степе­ни подвержены антиобщественному влиянию сверстников, чем дети, находящиеся под контролем взрослых. [20]

Конформность имеет особенно большое значение в конце среднего детства, ког­да дети выходят из-под постоянной опеки семьи. На пороге отрочества дети испы­тывают сильную потребность принадлежать к какому-либо сообществу и чувство­вать себя принятыми в него на равных основаниях с другими. Эта потребность сосу­ществует с одинаково сильными потребностями в автономии или в освоении окружающего мира. Дети пытаются осуществлять возможный контроль над своей социальной и физической средой, понять установленные там правила и границы и найти себе место в рамках этих границ. Видимо, поэтому столь большое внимание они уделяют созданию всевозможных правил и освоению ритуалов.

На нескольких этапах человеческого развития такое сосуществование потреб­ностей в автономии и в принятии другими является особенно важным. Таким эта­пом является возраст 1,5 года, когда ребенок только начинает узнавать, что он мо­жет делать самостоятельно. В конце среднего детства эти две противоположные потребности снова приобретают первостепенную важность. Однако то равновесие между ними, которого достигают дети этого возраста, отличается от уровня равно­весия их в младенчестве. Теперь группа сверстников часто удовлетворяет и потреб­ность в принятии, и потребность в автономии. Группы сверстников иногда порож­дают конформность, которая проявляется в форме предубеждений в отношении тех, кто отличается чем-то от них. В последнем разделе этой главы мы рассмотрим, как развиваются предубеждения в среднем детстве, уделяя особое внимание разви­тию расовых предрассудков.

# 3.4. Предубеждения детей среднего возраста.

Предубеждение — это отрицательное отношение членов одной группы к людям, принадлежащим к другой группе, отличающейся от первой по тем или иным признакам: расовым, религиозным, национальным, языковым, половым и многим другим, перечислить которые здесь просто нет возможности. Предубежде­ние предполагает существование своих *—* людей, которые, по мнению группы, об­ладают определенными желательными характеристиками, и чужих— тех, кто чем-то отличается от «своих», и поэтому являются нежелательными персонами.

Мы привыкли считать предубеждения и предрассудки взрослыми социальными установками, но осознание расовой принадлежности начинает развиваться очень. [19]

рано, еще в дошкольном возрасте. Так же как ребенок рано узнает, кто он — мальчик или девочка, чернокожий ребенок в Америке рано узнает что у него более темная кожа, чем у других детей, ко­торых он видит по телевидению или на улице. Как маленькая девочка узнает, что строение ее тела отличается от строения тела мальчика еще до того, как поймет, что значит принадлежать к женскому полу в нашем обществе, так и чернокожий ребенок узнает о различиях цвета кожи и особенностях волосяного покрова еще до того, как поймет, что значит быть чернокожим американцем. Таким образом, этот ребенок сначала узнает, что отличается по внешнему виду от белых детей, а затем — что эти различия могут сделать его нежеланным в обществе белых детей или вос­становить их против него. То же самое можно сказать о белых детях, живущих в районах, населенных преимущественно представителями национальных мень­шинств. Предубеждения в нашем обществе развиваются в двух направлениях. Чего дети не понимают, так это того, почему принадлежность к той или иной группе при­водит к социальной дискриминации. Ответ на этот вопрос они могут искать в тече­ние всей своей жизни. []

Понимание групповых различий и того, что значит быть членом той или иной группы, является одним из аспектов социального познания. Социальное познание, в свою очередь, зависит от общего когнитивного развития. Таким образом, ребенок, мышление которого еще носит эгоцентрический характер и позволяет ему фокуси­ровать внимание каждый раз только на одном измерении, будет предполагать, что люди, сходные по одному признаку (например, по цвету кожи), должны быть похо­жи и по другим признакам. По мере того как дети становятся старше, они постепен­но развивают способность видеть людей многомерными. В результате одного экспе­римента, проведенного среди англо-говорящих и франко-говорящих канадских де­тей, было выявлено, что старшие дети имели более гибкие установки по отношению к детям другой языковой группы. Дети, достигшие в развитии мышления периода конкретных операций, реже приписывали отрицательные качества представителям другой языковой группы, чем дети, находящиеся на стадии до операционального мышления. [10]

Эта возросшая способность видеть людей многомерными встречает противо­действие со стороны сильного стремления стоящих на пороге отрочества детей под­чиняться групповым стандартам и отвергать тех, кто в чем-то им не соответствует. Результаты исследования, проведенного в одном из небольших городов в Калифор­нии, население которого состояло наполовину из чернокожих и наполовину из бе­лых американцев, показали, что у старших детей, по сравнению с младшими, реже встречались друзья с другим цветом кожи. Было выявлено, что межрасовые дру­жеские отношения постепенно ослабевали от 4-го к 7-му классу. Исследователи пришли к заключению, что по мере того как дети становятся старше, общность при­знаков становится все более значимым основанием для дружбы. Может также иметь место и определенное давление со стороны других членов группы, препятствующее установлению и поддержанию дружеских отношений с членами другой группы. Это давление может проявляться с обеих сто­рон. Чернокожих детей, подружившихся с белыми детьми, могут заставлять пре­кратить эту дружбу, потому что они «предают» свою расу. Недав­но проведенные исследования также показали, что чернокожих детей, которые хо­рошо учатся в школе, одноклассники часто считают «предателями» своей расы. Они подвергаются многочисленным насмешкам, и их часто исключают из группо­вой деятельности

Осознание расовой принадлежности — очень важный вопрос для детей в сред­нем детстве, потому что это как раз то время, когда ребенок «подписывает или не подписывает «общественный договор» Дети впи­тывают в себя культурные установки окружающих их людей. Взамен «клятвы на верность» нормам своего общества дети должны получить от него чувство принад­лежности к более широкой и могущественной группе. Но чернокожие родители были вынуждены приспособиться к культуре белого большинства, которая не воз­награждает их так, как белых. Получается, что эти родители учат своих детей раз­делять ценности того общества, которое их самих недостаточно высоко оценивает. Дети, конечно же, чувствуют этот конфликт, что не может не сказаться на их отно­шении к обществу.[10]

Давление со стороны, сверстников еще более усугубляет этот конфликт. Нормы поведения в группах национальных и расовых меньшинств часто существенно от­личаются от норм поведения в группах белых детей, принадлежащих к среднему классу. Афро-американский ребенок, выросший в самом центре большого города, принадлежит к культуре, отличной от культуры большей части белых или черных американцев среднего класса. Степень принятия, которое встречают чернокожие дети в более широком обществе, часто зависит от их способности приспосабливать­ся к его нормам. Когда дети из меньшинств объединяются с другими членами своей расовой или этнической группы, это облегчает их адаптацию на протяжении сред­него детства. Такое единение способствует повышению их самоуважения, укрепля­ет внутригрупповую солидарность и, увы, усиливает враждебность к «чужим». Однако рано или поздно дети из меньшинств должны столкнуться с проблемой объединения своей Я-концепции с их общественным имиджем как членов специфи­ческой группы, а это может стать причиной конфликта, тревоги или гнева в любом возрасте.

# Заключение

В ходе проведения курсовой работы и изучении литераторы по данной теме было доказано что влияние сверстников на психологическое развитие детей среднего возраста очень велико.

При взаимодействии с сверстниками ребенок познает новые стороны жизни, появляются первые попытки самореализации, начинается социальная адаптация ребенка. Ребенок начинает взаимодействовать, учиться договариваться, сотрудничать на взаимовыгодных условиях , появляется соперничество , которое положительно влияет на развитее. Ребенок не имеющих друзей, рискует быть социально не адаптированным, что может негативно сказаться на дальнейшей жизни ребенка.

 Большую роль в развитии психики играют группы сверстников. Появляются определенные правила которые обязаны соблюдать все дети которые входят в эту группу. Ребенку важно на данном этапе развития быть поддержанным группой это поможет ребенку в дальнейшем адаптироваться к социальной среде. Но , группа так же может негативно сказаться на психики ребенка , так как во многих группах существуют дети с агрессивным характером , если в группе не подавляется агрессия ребенка то , он может стать еще более агрессивным. Если ребенок застенчив и его застенчивость никто не подавляет , то у такого ребенка могут появиться множество комплексов , которые будут ему мешать в жизни. Со стороны группы может быть оказано давление – как положительное так и отрицательное. Так как дети в данном возрасте очень легко подчиняются давлению со стороны сверстников-авторитетов , что может привести к негативным последствиям для развития ребенка.

**Библиография.**

1. Бернс Р. Развитие Я - концепции и воспитание.(Пер. с англ.) – М.: Прогресс, 1986. 143 стр.
2. Божович Л.И. Славина Л.С. Психологическое развитие школьника и его воспитание М., 1979. 89 стр.
3. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте.(Психологическое исследование) – М.: Просвещение, 1968. 38 стр.
4. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. – М.: педагогика, 1990. 46 стр.
5. Дольто Ф. На стороне ребёнка.(Пер. с фр.)- СПб.: Петербург – XXI век, 1997. 76 стр.
6. Изучение мотивации поведения детей и подростков/ Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадежиной. – М.: Педагогика, 1972. 215 стр.
7. Кон И. С. Дружба: Этико-психологический очерк. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1987. 35 стр.
8. Непомнящая Н. И. Становление личности ребёнка 6-7 летнего возраста. – М.: Педагогика, 1992. 29 стр.
9. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера- М.: Педагогика, 1988.

 189 стр.

1. Пиаже Ж. Роль действия в формировании мышления. - Вопросы психологии. 1966, № 4 57 стр.
2. Пауэр Ф. К., Хиггинс Э., Кольберг Л. Подход Лоуренса Кольберга к нравственному воспитанию / Психол. Журн. 1992. Т. 13. № 3, с. 175 – 1992. 76 стр.
3. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника М.,1977 79. стр.
4. Помощь родителям в воспитании детей. (Пер. с англ.) – М.: Прогресс, 1992. 101 стр.
5. Проблемы постнального сомато-психического развития / Под ред. Г. К. Ушакова, Г. Гёльнитца, Г. Эггерса. (Пер с нем.) – М.: Медецина, 1974. 189 стр.
6. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1990. 91 стр.
7. Смит Э. У. Внуки алкоголиков: Проблемы взаимозависимости в семье. (Пер с англ.) – М.: Просвещение, 1991. 21 стр.
8. Соколова В. Н., Юзерофич Г. Я. Отцы и дети в меняющемся мире. – М.: Просвещение, 1991. 70 стр.
9. Спиваковская А. С. Как быть родителями.(О психологии родительской любви) – М.: Педагогика, 1986. 50 стр.
10. Занковский А.Н. Организационная психология. М, Флинта, МПСИ, 2000 63 стр.
11. Хоментаускас Г. Т. Семья глазами ребёнка – М.: Педагогика, 1989. 65 стр.