

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ**  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования  
**КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА**  
(КГПУ им.В.П.Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования  
Кафедра психологии

Направление 44.03.02 (050400.62) Психолого-педагогическое образование  
профиль Психология образования

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ  
и. о. зав.кафедрой \_\_\_\_\_ психологии  
  
\_\_\_\_\_ Н.А.Старосветская  
(подпись)  
«\_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2015 г.

Выпускная квалификационная работа

**ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Выполнил студент группы	_____42_____ (номер группы)
Александра Александровна Ширмовская	_____ (подпись, дата)
Форма обучения	очная _____
Научный руководитель: к.п.с.н., доцент кафедры психологии И.Г. Маланчук	_____ (подпись, дата)
Рецензент к.п.с.н., доцент кафедры социальной психологии О.В. Груздева	_____ (подпись, дата)
Дата защиты	_____29.06.2015_____
Оценка	_____

Красноярск  
2015

## Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Теоретическое обоснование исследования социальных представлений и социального сознания как целостной структуры .....	7
1.1. Возрастные особенности детей младшего школьного возраста .....	7
1.2. Подходы к исследованию социального сознания за рубежом и в России .	12
1.3. Развитие методов изучения социального сознания .....	23
Выводы по Главе I.....	28
Глава II. Особенности социального сознания детей младшего школьного возраста .....	31
2.1. Организация и проведение исследования .....	31
2.2. Анализ ситуаций речевого взаимодействия с участием детей младшего школьного возраста.....	33
2.3. Характеристики социального сознания в младшем школьном возрасте ..	52
2.4. Анализ особенностей социального сознания в младшем школьном возрасте по сравнению со старшим дошкольным возрастом.....	56
Выводы по Главе II .....	58
Заключение .....	60
Библиографический список .....	62

## Введение

В настоящее время социальные представления и социальное сознание как целостная структура детей младшего школьного возраста значительно отличаются от тех особенностей, которые имели дети десять или даже пять лет назад. Это связано в первую очередь с динамикой социально-экономических, историко-культурных условий и факторов, а также с информационным развитием общества, которое создает новые, виртуальные коммуникативные и деятельностные пространства – пространства социально-психологической турбулентности (термин И.Г. Маланчук).

Государство на уровне требований к результатам образования ставит задачу развития социальных качеств человека, что делает диагностику структур и качества социального сознания и социальных отношений чрезвычайно актуальной. В силу этого изучение социального сознания, социальных представлений в их формировании и развитии становится все более значимой для отечественной психологии в целом, а также для ее разделов – общей, возрастной, социальной, педагогической психологии, психологии социального познания, когнитивной психологии.

У младших школьников в связи с началом школьного обучения появляются новые требования и обязанности, преобразуются познавательные, умственные возможности, эмоции и переживания, круг общения увеличивается, в связи с получением нового опыта, изменяются социальные представления детей.

Знание особенностей социального сознания младшего школьника в целом, возможность и навык анализа отдельных социальных представлений младших школьников является важным условием эффективного построения работы педагога с детьми, так как это позволит ему осознавать задачи развития социальных представлений детей, корректировать имеющиеся, формировать дружественную детям атмосферу. Важен в этом смысле и социально-коммуникативный образ самого педагога, так как младшие

школьники, стремясь подражать ему, считывают и усваивают его формы поведения, взгляды, стереотипы, оценки, отношение к людям.

В завершении обучения в начальной школе у ребенка должны сформироваться определенные характеристики социального сознания, которые появляются за счет взаимодействия с другими детьми и педагогами, развития рефлексии, умения слушать и слышать других. При этом существует проблема целенаправленного развития социальных представлений детей, целостной структуры социального сознания, однако сначала требуется изучить социальные представления младших школьников, понять культурную норму и ее варианты, что позволит, осознавая возможности развития социальности детей, сформировать ее желаемый образ для данной ступени образования.

Зарубежные и отечественные психологи в последние 20 лет находятся в поиске более эффективного инструмента, с помощью которого можно проанализировать, зафиксировать особенности социального сознания, что описывается терминами «социальные представления» (С. Московичи; Г.М. Андреева; Л.А. Петровская), «социальное мышление» (С.Л. Рубинштейн; К.А. Абульханова-Славская), «социальное познание» (В. Дуаз), «социальный конструкционизм» (К. Джерджен), «теория психического» (Дж. Флейвелл). Предложены инструменты анализа – от эксперимента и его интерпретации (Д. Деннет; С. Бэрон-Козн; Е.А. Сергиенко, А.А. Герасимова и др.) до реконструкции социальных представлений и структуры социального сознания по фактам речи и языка (И.Г. Маланчук).

Необходимость выявления особенностей социального сознания младших школьников определило тему нашего исследования: «Особенности социального сознания детей младшего школьного возраста».

**Цель исследования:** изучение особенностей социального сознания детей младшего школьного возраста.

**Объект исследования:** социальное сознание.

**Предмет исследования:** особенности социального сознания детей младшего школьного возраста.

**Гипотеза исследования:** предполагаем, что социальное сознание младших школьников имеет отличия по сравнению с предшествующим возрастом. Новыми в этом возрасте будут следующие феномены:

1. Удержание границ коммуникативной ситуации и стабилизация своей социальной роли в микрогруппе;
2. Введение детьми личных правил и условий по отношению к окружающим;
3. Перенос детьми содержания виртуального пространства в реальность.

**Задачи исследования:**

1. Изучить основные теоретические подходы к проблеме социального сознания;
2. Выбрать диагностический инструментарий для выявления особенностей развития социального сознания младших школьников;
3. Выделить основные тенденции в развитии социального сознания младших школьников.

**Методы исследования:**

Теоретические методы: анализ, синтез, обобщение, классификация, сравнение, операции с понятиями.

Эмпирические методы: невключенное наблюдение, контент-анализ, качественный анализ, реконструкция социальных представлений по фактам речи и языка.

**Эмпирическая база исследования:**

Образовательное пространство МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №150 г. Красноярска, открытая социальная среда г. Красноярска.

**Выборка:**

Выборка представляет собой описания речевого взаимодействия детей младшего школьного возраста, включающих тексты диалогов, полилогов

младших школьников в учебных и внеучебных ситуациях. Для подробного анализа методом случайной выборки отобрано 50 ситуаций речевого взаимодействия, что является достаточным для проведения качественного анализа.

**Научная новизна:** в результате проведения данной работы удалось выделить особенности развития социального сознания младших школьников, что ранее в психологии (возрастной, социальной) не было исследовано.

**Практическая значимость:** результаты исследования, полученные в данной работе, имеют широкий спектр применения. Это касается, прежде всего, педагогической деятельности учителей начальных классов, которые, зная особенности социального сознания младших школьников, смогут построить эффективное взаимодействие с детьми, организовать учебное и внеучебное пространство для детей с учетом этих особенностей, разработать новые речекommunikативные технологии и формы работы с детьми. Результаты могут быть использованы в образовательной практике в вузе при подготовке студентов – психологов и педагогов. Материалы работы позволяют обосновать экспертный научный аппарат в отношении качества социально-коммуникативной культуры образовательной организации. Полученные данные будут полезны и родителям, которые смогут осознать и научиться эффективным стратегиям взаимодействия со своими детьми.

**Описание структуры работы:** структура работы включает введение, две главы, заключение, библиографический список (42 источника, из них 17 – на иностранных языках).

# **Глава I. Теоретическое обоснование исследования социальных представлений и социального сознания как целостной структуры**

## **1.1. Возрастные особенности детей младшего школьного возраста**

Изучение поведения ребенка, а именно взаимодействие младшего школьника с социальной реальностью позволяет увидеть, какие социальные феномены влияют на психическое развитие детей, какие ценности формируются, как он проявляет себя в отношении других людей.

Границы младшего школьного возраста находятся в пределах 6-7 – 9-10 лет и соответствуют обучению в начальной школе.

Начало обучения в школе для детей является переломным моментом, который определяет и социальное развитие, так как ребенок становится субъектом, включенным в социальный мир, у него появляются новые обязанности, которые подвергаются в дальнейшем общественной оценке. Вся система отношений перестраивается в связи с развитием новых познавательных потребностей, активизацией интереса к окружающей действительности, овладением новыми знаниями, умениями, навыками [19], именно появление новой деятельности, формирует у младших школьников новую позицию, которая определяет отношения со взрослыми и детьми, отношение к себе и самооценку [25]. Важным моментом является тот факт, что в динамике возраста авторитет взрослого снижается, большую значимость приобретают сверстники, возникают детские сообщества, происходит установление дружеских контактов, приобретение новых навыков социальной коммуникации, появляются друзья.

Учебная деятельность занимает ведущую позицию в младшем школьном возрасте, так как именно в этом возрасте закладываются ее основы, поэтому от степени ее сформированности зависит и дальнейшее развитие ученика, она предъявляет правила и требования для ребенка, которых достаточно много, и

направлены они как на обеспечение продуктивной работы всего класса, так и на регуляцию отношений между детьми класса и учителем. Еще одной особенностью школьного обучения является то, что здесь начинается изучение науки в системе и в логике этой науки. Научные знания – это не обыденные представления, они не совпадают с практическими знаниями, которые ребенок получил, исходя из личного опыта или под руководством взрослых в дошкольный период развития. Переход к изучению науки – новый качественный толчок для детей к познанию мира, рассмотрению сущности определенных предметов и явлений [25].

Учебная деятельность определяет формирование психологических новообразований, а именно: развитие теоретических форм мышления, усиление познавательных интересов, способность управлять своим поведением, чувства ответственности [23]. Овладев ею, ребенок начинает стремиться к признанию других людей, получает навыки рефлексии, ориентированные на собственные действия.

Возможности детей к моменту поступления в школу достаточно велики: дети могут определенное время концентрировать внимание на предмете, обладают определенными навыками запоминания, речь сформирована и имеет определённый словарный запас, кроме этого у детей формируются личностные проявления: настойчивость, постановка целей, оценка других с точки зрения общественной значимости, чувство долга, ответственность [23, с. 207].

Одним из важных новообразований младшего школьного возраста является переход от неосознаваемого поведения к осознаваемому, или произвольному, ребенок учится контролировать собственное поведение, намечает цели и стремится к их достижению, что свидетельствует о переходе на новый уровень в мотивационно-потребностной сфере [15], появляются мотивы самоутверждения, саморазвития, самосовершенствования, долга и ответственности, социальные мотивы становятся значительно шире, за счет социальных влияний на младшего школьника [14].

Социальные представления детей имеют определенную динамику: у детей, которые только пришли в школу, одни представления, у четвероклассников уже другие. Существуют данные о динамике представлений о друге и дружбе у младших школьников. В понимании первоклассников – друг, тот с кем играет ребенок, он руководствуется, прежде всего, внешними характеристиками, а не личностными качествами. Дружба между детьми может возникнуть благодаря, стечению случайных обстоятельств, например, дети вместе ходят в школу, живут в одном доме, сидят за одной партой. Дети оценивают, в первую очередь, поведение, обращают внимание, как они ведут себя – «хорошо» или «плохо». Они испытывают гордость, когда сверстники обращают внимание на их ловкость, сообразительность, гибкость и т.д., переживают, если их оценивают не по достоинству. Считается, что переживание длится короткое время и в дальнейшем забывается ребенком [4]. Более значимую роль для ребенка играет учитель и его отношение к детям, так как дети, опираясь на его авторитет, строят свое отношение к одноклассникам. Хороший друг для первоклассника, тот кто «не балуется», «слушается учительницу», «хорошо учится» [3].

Второклассники начинают обращать на такие моменты как оказание помощи друг другу, отзывы на их просьбы, общие интересы. К третьему классу дети начинают обращать внимание на личностные качества людей, например, такие как доброта, честность, уверенность в себе, самостоятельность.

Благополучие занимаемого социального положения младшего школьника зависит от определённых факторов: для первоклассника значимы такие характеристики как опрятная внешность, принадлежность к коллективу, готовность поделиться вещами, хорошая успеваемость и отношение учителя. Неблагополучное положение формируется за счёт таких особенностей: отчуждение от класса, неопрятность, плохая успеваемость, дружба с нарушителями норм школы, плаксивость, ябедничество. Первоклассники в

первую очередь оценивают других по тому, что они могут увидеть внешне, и на что обращает внимание учитель [9].

У детей старшего возраста приоритеты несколько меняются, дети начинают ценить организаторские способности, но по-прежнему остается значимой внешность сверстников, учение начинает отходить на второй план, соответственно, и неблагоприятное положение в группе сверстников формируется за счет пассивности, недобросовестного отношения к труду и т.д. [3].

Среди младших школьников особое место в системе отношений занимает такое явление как ябедничество. Ябедничество выступает своеобразной формой привлечения внимания к нарушению правил кем-либо, так первоклассники могут выразить то, что их учебной деятельности кто-то мешает, либо они добросовестно относятся к школьным правилам, и не могут терпеть их нарушения [3]. Это явление можно наблюдать в таких высказываниях как: «Она не ту тетрадь открыла», «Егор на парте рисует», «Скажите, чтобы он ко мне не лез» и т.д. Дети-второклассники и более старшие классы ориентируются на ценность межличностных отношений со сверстниками, правила уже освоены, а дружба и общение с другими детьми приобретают большую значимость, постепенно жалобы становятся реже, так как ябедничество приобретает отрицательный характер, прежде всего для того кто жалуется [17]. Согласно Л.В. Довыденко и И.Г. Маланчук, ябедничество – запрос детей на подтверждение социальной нормы со стороны взрослого. Этими авторами детально проведен анализ между такими речевыми формами как ябедничество и жалоба [7].

Сложнее ситуация обстоит с формированием моральных качеств младших школьников, так как трудно сказать, почему и каким образом формируется то или иное качество. В основе формирования моральных качеств лежит опыт общественного поведения, ребенку мало сказать, как нужно поступать в какой-либо ситуации, он сам должен пережить эти моменты, чтобы понять, что для него правильно, а что неприемлемо, поэтому

любовь и уважение к школе, учителю, одноклассникам и другие моральные качества формируются в самой жизнедеятельности ребенка как члена коллектива [17]. Моральное воспитание представлено четкой системой требований, выполнение которых контролируется окружающими людьми: родителями, учителями, сверстниками. Ребенок, вступая с ними в диалог должен руководствоваться существующими нормами и правилами поведения, указывая ребенку на существующие требования со стороны общества важно объяснить ему, строгость их выполнения, целенаправленность, последствия, только ясное понимание позволит сознанию ребенка выстроить четкую систему моральных требований, которые он будет систематически выполнять [4].

Основой морального воспитания младших школьников является формирование нравственных представлений, которые претерпевают качественные изменения в течение жизни, например, представления детей младшего школьного возраста исходят из близости или родства, то есть они говорят «хороший человек – это моя мама», или «хороший человек – это вежливый человек».

Итак, с момента начала обучения ребенка в школе его жизнь начинает претерпевать значительные изменения, которые касаются, прежде всего, внутреннего мира ребенка, появлению психологических новообразований, соответствующих этому периоду развития, это связано с новой системой требований со стороны образовательной организации и родителей к ребенку, с включением его в общественную деятельность, где младший школьник ищет возможности проявить себя. Начинает формироваться особое отношение к сверстникам. Если в предыдущий период развития дети концентрировали свое внимание на себе, связующим фактором была лишь игра, то в младшем школьном возрасте дети начинают осознавать, что они являются частью коллектива, у них формируется определенное отношение к одноклассникам, к учителю.

## **1.2. Подходы к исследованию социального сознания за рубежом и в России**

Термин «социальное сознание» в последние десятилетия набирает стремительную популярность для изучения как за рубежом, так и в России, в связи с этим возникают новые теории и представления, посвященные данному явлению.

Изучение социального сознания имеет ряд проблем, которые связаны с пониманием и интерпретацией людьми смыслов, эмоций, чувств других; процессов формирования отношения и значимость социальных установок в социальной жизни; формированием самооценки и ее влиянием на других; участии различных психических процессов в создании социальных представлений.

Обращение к научным источникам позволяет увидеть, как происходит развитие социального сознания и какие существуют попытки решения проблем, связанных с ним.

Одной из самых содержательных зарубежных теорий, касающихся данной области, является теория социальных представлений, которая принадлежит французскому психологу С. Московичи, он, в свою очередь, опирался на идеи Э. Дюркгейма.

Э. Дюркгейм считал, что у людей существует два типа сознания: индивидуальное, которое характеризует субъекта, как индивидуальность, и коллективное, которое присуще для какой-либо социальной группы. Именно последнее выражается в коллективных представлениях. Коллективные представления «исходят не из индивидов, взятых изолированно друг от друга, но из их соединения» [5, с. 234]

С. Московичи пишет о том, что человек делает выводы о социальной реальности либо из собственных иллюзий, либо из социальной информации, то есть наша реальность складывается из социальных представлений, за которыми скрываются понятия, утверждения, объяснения, возникшие в ходе

межличностного взаимодействия [16]. Представления являются основой взаимодействия, поэтому прежде чем вступить в общение с человеком, нужно представить себе возможные связи и результаты этого взаимодействия.

Г.М. Андреева дает разъяснение термина «социальные представления», введенного С. Московичи. Для него социальные представления есть осмысленные знания, они являются в современном обществе эквивалентом тому, что в традиционных обществах рассматривается как мифы и верования, таким образом, «социальные представления» – форма познания социальной действительности [2, с. 204]. Они рождаются в повседневном мышлении, чтобы осмыслить и интерпретировать окружающую человека социальную реальность, с их помощью человек делает вещи вокруг себя более устоявшимися, понятными и знакомыми. Немаловажную роль в формировании социальных представлений играет предшествующий опыт человека, а также его социальное окружение, принадлежность к какой-либо группе, благодаря этим факторам полученные знания обрастают определенной смысловой нагрузкой, и дают возможность человеку создать для себя непротиворечивую картину мира [2, с. 205].

В процессе жизни происходит поступление информации в обыденное сознание человека, поэтому информация является первым компонентом, входящим в структуру социальных представлений. Второй составляющей является поле представления, которое подразумевает общее групповое толкование того или иного понятия или явления. И, наконец, установка, которая сочетает в себе, как групповую интерпретацию, так и собственный опыт человека о понятии, как правило, установка носит уже устоявшийся характер, но может подвергаться влиянию образования, СМИ и т.д. [2, с. 207]

Социальные представления выполняют функцию сохранения стабильности, устойчивости индивидуальной или групповой когнитивной структуры, что дает человеку возможность иметь представления о повседневных явлениях и интерпретировать их. Функция детерминации поведения регулирует поведение человека и группы, их коммуникацию,

ценности. Адаптация внешних социальных фактов, введение их в строй духовной жизни коллективного субъекта позволяет приспособить новую информацию к уже устоявшимся нормам и представлениям, сохранить существующую картину мира [8, с. 149].

Формирование социальных представлений включает в себя следующие этапы:

1. Зацепление. Человек фиксирует на определенном понятии свое внимание, выделяет в нем что-то новое, и вписывает его в уже существующие в обществе рамки. Суть данного процесса можно описать, как интегрирование новых феноменов: впечатлений, отношений, действий, объектов в знакомое мировоззрение, сводя незнакомые воздействия до минимума [10, с. 69].

2. Объектификация. На данном этапе происходит вычленение сущего в понятии, перевод его в конкретный образ, то есть происходит отбор элементов теории, формируется ядро и его компоненты, затем оно входит в повседневную жизнь, человек начинает активно использовать его.

3. Натурализация. Принятие понятия и знаний о нем, как объективной реальности [2, с. 208].

Таким образом, можно сделать вывод о теории социальных представлений С. Московичи: в формировании социальных представлений участвует каждый человек, впоследствии они преобразуются группой и интегрируются в общество, социальные отношения являются источником социального познания.

Д. Жоделе определяет социальное представление, как специфическую форму познания, именно знание «здравого смысла», содержание, функции и воспроизводство которых социально обусловлено [10, с. 68]. В более широком плане под социальными представлениями понимаются свойства обыденного практического мышления, направленные на освоение и осмысление социального, материального и идеального окружения [36, с. 361].

Французский социолог В. Дуаз выделяет 4 уровня социального познания: 1) уровень ограниченный «психологическими»,

«внутриличностными» процессами, который включает свое понимание индивидом социального мира; 2) уровень «межличностных» и «внутриситуационных» процессов, дает возможность увидеть, на основе каких представлений складывается взаимодействие индивидов; 3) уровень, который включает понятие социальной позиции или статуса, на котором происходит выявление социальных взаимодействий, где индивиды выступают носителями этих позиций и статусов; 4) уровень анализа общих понятий, касающихся социальных отношений, которые проявляются в ситуациях взаимодействия индивидов и воспринимаются как «универсальные идеологические принципы», приводят к различным ментальным представлениям и поведению [30].

Не менее значимой выступила теория «социального конструкционизма», которая принадлежит американскому психологу К. Джерджю. Основной постулат данной теории он выражает следующим высказыванием: «Собственно говоря, движение в сторону конструкционизма начинается в тот момент, когда под сомнение ставится теория знания как ментального представления» [6, с. 63], что выдвигает новую проблему, касающуюся создания новых форм поведения и конструирования социальной реальности.

Элементами теории К. Джерджю являются следующие постулаты:

1. Исходным пунктом всякого знания является сомнение, в том, что окружающий мир, есть нечто само собой разумеющееся, отсюда следует, что любое объяснение этого мира – соглашение;

2. Осмысление мира – это результат совместной деятельности людей, вступивших в определенные отношения, в результате этих взаимодействий возникают слова, обозначающие социальные процессы, и имеющие смысл, только в контексте этих отношений;

3. Распространенность определенной формы понимания мира зависит от характера социальных процессов, а устойчивость образов социальных объектов – от характера социальных изменений;

4. Описания и объяснения мира констатируют определенные формы социального действия, вступая во взаимодействие с социальной реальностью [6].

Для того чтобы достичь социального конструкционизма, необходима реализация данных гипотез, тогда произойдет возникновение новых форм социального взаимодействия и коммуникации, преобразование старых социальных отношений приведет к формированию новых, что позволит более полноценно увидеть настоящую социальную реальность, даст возможность получить новые знания и проблемы, а соответственно и расширить область исследования социального познания.

«Theory of mind», что означает в русском переводе теория разума, или теория сознания, занимается исследованием развития представлений о психике другого человека в раннем онтогенезе. Обзор Дж. Флейвелла дает представление об этой теории и предполагает о том, что дети различных возрастов знают о разнообразии ментальных состояний, о причинах их возникновения, об их сходствах и различиях, обусловленных индивидуальными особенностями, культурным своеобразием, видовыми отличиями. К ментальным состояниям Дж. Флейвелл относит представления, эмоции, желания, мысли, восприятия, намерения и др. [31].

Выделяется несколько групп теорий, которые пытаются объяснить развитие понимания детьми психических состояний, первая из них – это, теория теории [Gopnik, Meltzoff 1997; Gopnik, Wellman 1994; Perner 1991; Wellman, Gelman 1998] являются приверженцами того, что человеческие знания сравнимы с неформальными, обыденными рассуждениями. Представители этой теории выделяют этапы, которые ребенок проходит на пути к theory of mind, например, Bartsch и Wellman (1995) считают, что развитие представлений ребенка начинается с понимания желаний другого (desire psychology), затем ребенок переходит к пониманию желаний, сопряженных с представлениями другого, при этом понимание желаний другого является первичным (desire – belief psychology), и на заключительном

этапе ребенок достигает стадии, характерной для взрослого человека, понимание представлений другого сопряжено с его желаниями (belief – desire psychology), ребенок распознает, что знание других людей это, что он хочет и это в свою очередь влияет на его поведение.

Теория модулярности – вторая группа теорий [Baron-Cohen 1995; Leslie 1994; Scholl, Leslie 1999], которая предполагает, что развитие происходит благодаря действию специфических нейронных и модулярных механизмов, коррелирующих с контактами живых объектов.

Третья группа теорий – теория подражания, которая предполагает, что ребенок принимает роль, и начинает понимать ментальные состояния других людей [Harris et al. 1992].

Считают, что способность к theory of mind лежит в развитии функций контроля [Carlson et al. 1998; Hughes 1998], а также в речевом развитии (в смысле навыков понимания слов взрослых, описывающих ментальные состояния самого ребенка, либо других людей) [Astington, Baird 2005].

Основным следствием развития социальных представлений, согласно theory of mind, является возрастающий успех социальных отношений, тенденции направлять навыки понимания чужих ментальных состояний на социальные, а также и на антисоциальные цели [Repacholi, Slaughter 2003].

Дж. Флейвеллом акцентировано, что существуют базовые и сходные в различных культурах механизмы понимания внутреннего мира другого человека, которые реализуются на ранних этапах развития, это описано в работах: [Wellman 1988; Tardif, Wellman 2000].

Перспектива исследований в области theory of mind связана с поиском факторов и механизмов, от которых зависит развитие theory of mind у детей (основными гипотезами здесь являются освоение языка, возрастание произвольности).

В России исследования, касающиеся «теории психического», начались совсем недавно, прежде всего, следует ориентироваться на работу ученых Института психологии РАН, а именно Е.А. Сергиенко и ее коллег, которые

предприняли попытки создать целостную теорию социальных представлений. В своей работе Е.А. Сергиенко выделяет работы, предшествующие «теории психического». Первыми из них стали исследования Ж. Пиаже, который изучал понимание детьми ментального мира, им приписывался эгоцентризм в восприятии точек зрения, ошибочном приписывании ментальных состояний физическим объектам (анимизм) и физических характеристик ментальным состояниям (реализм) [11].

Вторым источником выступили исследования понимания ментальных слов детьми [Wellman, Johnson 1979] и их представлений об описаниях, которые являются значимыми для детей, чтобы понимать истории, эмоции, возникающие у героев их мотивов и поведения.

Третий источник развития «теории психического» – развитие метапознания, которое фокусируется на способности прослеживания и управления собственными когнитивными процессами (вниманием, восприятием, запоминанием, умозаключениями) [24].

Е.А. Сергиенко отмечает то, что «теория психического» строится, прежде всего, на концептуальном анализе, анализе житейского ментализма, как источника теории сознания, также она подчеркивает, что человеческие интуитивные психические знания – это знания об отношениях между индивидами и мире [24].

«Теория психического» направлена на изучение психологических механизмов социального познания. Считывать психические состояния других людей и своих собственных необходимо для взаимодействия между людьми, также для прогнозирования поведения человека, и его возможных сценариев. В применении «теории психического» важно обращать внимание на постоянные изменения в развитии понимания психического и физического мира детьми и взрослыми.

Как видим, «теория психического» составляет область «социального познания», которая фокусируется на определенной проблеме и, как правило, использует эксперимент. У каждого отдельно взятого человека наполнение

социального познания разное, соответственно и область исследований, касающаяся «социального познания» задает узкое понимание.

Предполагается, что нужно исследовать сложные, интегративные структуры характера, которые будут включать, во-первых, формы социального поведения субъектов между, которыми происходит взаимодействие, во – вторых, особенности понимания и интерпретации ими социальной реальности, в – третьих, эмоциональную составляющую, которая возникает как реакция на различные акты восприятия и понимания социальной информации.

Как повторялось выше, в настоящее время таких исследований практически нет, формируются отдельные подходы, закладываются основы различных концепций, сделаны обобщенные выводы, которые, к сожалению, нельзя распространить на сложные проявления социального поведения.

И.Г. Маланчук отмечает, что в отечественной психологии последней четверти XX – начала XXI в. чрезвычайно мало полноценных концепций, касающихся проблем социального сознания, его структур, образов объектов, отражающих современную социальную реальность. В рамках социальной психологии проблема заявляет о себе в аспектах социального познания, социальных представлений, представителями учений которых являются Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская; А.А. Налчаджян, напрямую вопросы, касающиеся социального сознания и социального мышления поставила психология личности, а именно К.А. Абульханова-Славская, С.Л. Рубинштейн, в «Институте психологии Российской академии наук» изучаются этносоциальные, этнокультурные представления взрослых (К.А. Абульханова-Славская, О.М. Пуздрова; М.И. Воловикова, Л.Л. Гренкова; И.А. Джидарьян и др., социальные представления детей в контексте других проблем рассматривают М.В. Осорина, В.В. Абраменкова [11, с. 44].

Одной из самых популярных и существенных концепций в России по проблеме социального сознания является концепция К.А. Абульхановой, которая в своей работе «Социальное мышление личности» подчеркивает

значимость социального мышления и определяет актуальность данной проблемы рядом причин: во-первых, сближение мышления с сознанием, реализации в психологии гносеологического подхода, во-вторых, антропогенетический подход к мышлению, в-третьих, усиление влияния информационного подхода, в-четвертых, исследование специальных проблем, касающихся технического и других видов мышления, и разработки педагогики, направленных на усвоение специальных понятий [1, с 46].

К.А. Абульханова пишет: «Социальность мышления личности раскрывается, прежде всего, через эту сферу, которая является предметом – областью ее мышления и через потребность личности как субъекта соотнестись с этой сферой. Поиск и определение личностью своей позиции в этой действительности, в сплетении зависящих и не зависящих от нее детерминант, своей идентичности и идентификации – все эти жизненно-практические самоосуществления, самореализации озадачивают личность, актуализируя ее сознание, «требуя» его работы» [1].

«Личность мыслит о социальной действительности в целом и одновременно очерчивает своим сознанием ту ее сферу, в которой она осуществляет себя, устанавливает связи с другими людьми, проходит этапы своего жизненного пути. Ее сознание обеспечивает определенность представления о действительности (в широком смысле слова), выявляет ее связи и противоречия, имеющие всеобщее значение и смысл для данной личности. Сам способ мышления социален в том отношении, что он детерминирован объективной позицией личности в этой действительности, а последняя является конкретно-исторической, социокультурной» [1].

На сознание личности в той или иной мере влияет общественное сознание. Эта детерминация осуществляется несколькими способами: первый – влияние общества, это и общественные значения, понятия, установки, нормы, ценности, идеалы, стереотипы, которые ребенок усваивает еще с детства, в дальнейшем определяющие его поведение и способ мышления. Второй способ влияния общества на сознание личности является коллективное

бессознательное, и наконец, третий способ влияния общества на индивидуальное сознание личности скрывается в различных социальных схемах, стереотипах, которые человек впитывает в себя в ходе получения индивидуального опыта и социализации. Наиболее важным моментом в ходе изучения является интерпретация человека и выводов, касающихся этих социальных проблем.

Не менее значимой выступила теория социальных представлений С.Л. Рубинштейна, который вслед за Л.С. Выготским считал, что между речью и сознанием существует неразрывное единство, имея в виду связь мышления и языка. Он рассматривал развитие содержания сознания и мыслительные операции как «теснейшим образом взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы». Человеческая речь «существует благодаря своему отношению к мышлению, если не к понятийному, то наглядному, с другой стороны «формируя свою речевую форму, мышление само формируется» [4]. Речь (язык) объединяет совокупность нескольких предметов в одно слово, тем самым формируя общее представление об этом предмете. В результате, речь (исходя из представлений) дает возможность человеку распознать объективную действительность. В представлениях отражены объективные связи, которые несут внешний характер; представления лично детерминированы, но степень их связи с личностью различна и отличается заинтересованностью избирательностью, абстрактностью, конкретностью, разной степенью четкости. В представлениях «не отражается сущность», но они могут иметь обобщенный характер, им присущ субъективизм, также они создают возможность сознанию осуществлять сравнения, ассоциации, фокусировку на проблемах, т.е. создают основу «работы социального мышления» [20].

После того как социальные представления сформировались, они начинают жить самостоятельной жизнью, так как ребенок, рождаясь на свет попадает в социальное окружение и принимает его, как естественное физическое окружение. Социальное окружение демонстрирует существующие

представления и подвергает их сомнению лишь при определенных обстоятельствах, в этом случае человек использует их неосознанно, необдуманно. В тоже время, человек – активно мыслящее и действующее лицо, у нее есть свои способы понимания, общения и воздействия на социальную реальность, как только эта реальность попадает в мысли человека, он перестает автоматически использовать и неосознанно воспроизводить свое социальное окружение, он начинает познавать его и переживать осознанно [13].

В мире существует множество различных социальных явлений и объектов, поэтому чтобы сделать его более простым и управляемым, человек использует процесс обобщения, который получил название «заякоривание». Заякоривание заключается в группировке человеком событий и объектов, сходных между собой по определенным признакам, затем происходит объективизация, благодаря которой происходит перестройка события в более однозначное и его закрепление, таким образом, событие приобретает более упрощенную форму и активно включается в социальное окружение [13]

Важно отметить, что для развития независимого мышления человека, важна его свобода от различных ограничений социального окружения, в результате он будет ставить под сомнение существующие социальные явления, обсуждать их и наконец, достигнет их осознания, будет понимать и ясно объяснять все, что он усвоил с самого рождения [13].

Таким образом, изучение зарубежных и отечественных концепций дает возможность создать представление об общих механизмах социального мышления, складывания социального сознания. Однако существует и проблема: целостного, системного представления об этом явлении, полученном на эмпирическом материале, пока нет, в силу чего исследования социальных представлений и социального сознания стремительно развиваются, однако программ масштабных исследований, регулярных исследований группами ученых, лонгитюдных исследований мы не встретили.

### 1.3. Развитие методов изучения социального сознания

Одним из методов получения данных об особенностях социального сознания людей – эксперимент/серии экспериментов, которые заключаются в специальной разработке условий реализации форм поведения людей, на основе которых делаются выводы о качестве и уровне развития социальных представлений, а также механизмах, обуславливающие эти формы поведения. Примерами таких экспериментов являются:

«Салли-Энн-тест» (Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985), который заключается в том что, кукла Салли «прячет» шарик и «уходит», затем кукла Энн в отсутствие Салли перепрятывает шарик. У испытуемого спрашивают, где Салли будет искать шарик, когда вернется.

Это эксперимент так называемого первого порядка на ложные убеждения – предполагает выявление предсказания испытуемого, как человек будет себя вести.

Эксперимент второго порядка на ложные убеждения направлен на определение того, что один человек думает о том, что думает другой и выглядит, например, так:

Трое детей решили вместе пойти вечером на боулинг. После принятия этого решения, первый ребенок пошел переодеться перед боулингом. Двое других изменили планы и решили пойти в кино. По дороге домой второй ребенок остановился перед домом первого, чтобы сказать о новом плане. Они договорились встретиться перед кинотеатром, и первый направился туда. Третий ребенок перед кино пошел к дому первого, и обнаружил, что его там нет. Испытуемого просят сказать, что будет думать третий ребенок о том, куда пошел первый [27].

Притворство, игры с предметами заместителями, ролевые игры, также исследуются экспериментально, они интерпретируются как формирование с помощью слов и действий обстоятельств, которые не соответствует реальности, что напрямую связано с проблемой обмана. Например, в

эксперименте А. Лесли двухлетнему ребенку показывают, как его мать разговаривает, прикладывая к уху банан. Полученные результаты интерпретируются следующим образом: если ребенок ограничен представлениями о повседневном поведении мамы, он будет неспособен понять значение ее поведения; если нет, то поймет, что мать притворяется и что банан является заместителем телефона [37].

Вторым методом получения информации о содержании особенностей социального сознания является невключенное наблюдение за поведением детей в различных ситуациях, их взаимодействие с другими людьми. В этом случае есть возможность получить достоверную информацию, так как дети будут демонстрировать не только базовые формы поведения, которые характеризуют их возрастное развитие, но и особенности которые сформировались за счет воздействия социального мира, культуры. При использовании этого метода важно не упустить существенные моменты, проявляемого социального поведения, это можно сделать благодаря использованию технических средств – аудио, видео, это позволит устранить субъективный взгляд исследователя при описании результатов, даст возможность неоднократно проверить полученный материал, составить адекватное представление об изучаемом явлении.

Следует обратить внимание на то, что применение этого метода невозможно без такого метода, как реконструкция социальных представлений. Он предполагает предварительную фиксацию фактов речевого взаимодействия – диалогов, полилогов, с вербальным и невербальным наполнением. При этом желательно использование аудиотехники для более точной записи материала, однако существуют исследования, которые были сделаны на материале письменной фиксации высказываний детей [11]

Для исследований ситуация речевого взаимодействия используется еще один метод – контент-анализ, который является «техническим методом, позволяющим вычленивать основные единицы информации для исследования. Контент – анализ (от англ. *contens* – содержание) – метод качественно-

количественного анализа содержания документов с целью выявления или измерения различных фактов, отраженных в этих документах. Он может использоваться как основной метод исследования, так и в сочетании с другими [12]

«Не все документы могут стать объектом контент-анализа. Необходимо, чтобы исследуемое содержание позволило задать однозначное правило для надежного фиксирования нужных характеристик (принцип формализации), а также, чтобы интересующие исследователя элементы содержания встречались с достаточной частотой (принцип статистической значимости). Чаще всего в качестве объектов исследования контент-анализа выступают сообщения печати, радио, телевидения, протоколы собраний, письма, приказы, распоряжения и т.д., а также данные свободных интервью и открытые вопросы анкет. Основные направления применения контент-анализа: выявление того, что существовало до текста и что тем или иным образом получило в нем отражение (текст как индикатор определенных сторон изучаемого объекта – окружающей действительности, автора или адресата); определение того, что существует только в тексте как таковом (различные характеристики формы – язык, структура, жанр сообщения, ритм и тон речи); выявление того, что будет существовать после текста, т.е. после его восприятия адресатом (оценка различных эффектов воздействия). В разработке и практическом применении контент-анализа выделяют несколько стадий. После того, как сформулированы тема, задачи и гипотезы исследования, определяются категории анализа – наиболее общие, ключевые понятия, соответствующие исследовательским задачам. Система категорий играет роль вопросов в анкете и указывает, какие ответы должны быть найдены в тексте. В практике отечественного контент-анализа сложилась довольно устойчивая система категорий – знак, цели, ценности, тема, герой, автор, жанр и др. Все более широко распространяется контент-анализ сообщений средств массовой информации, основанный на парадигматическом подходе, в соответствии с которым изучаемые признаки текстов (содержание

проблемы, причины ее возникновения, проблемообразующий субъект, степень напряженности проблемы, пути ее решения и др.) рассматриваются как определенным образом организованная структура.

Категории контент-анализа должны быть исчерпывающими (охватывать все части содержания, определяемые задачами данного исследования), взаимоисключающими (одни и те же части не должны принадлежать различным категориям), надежными (между кодировщиками не должно быть разногласий по поводу того, какие части содержания следует относить к той или иной категории) и уместными (соответствовать поставленной задаче и исследуемому содержанию). При выборе категорий для контент-анализа следует избегать крайностей: выбора слишком многочисленных и дробных категорий, почти повторяющих текст, и выбора слишком крупных категорий, т.к. это может привести к упрощенному, поверхностному анализу. Иногда необходимо принимать во внимание и отсутствующие элементы текста, которые могут быть значимыми для контент-анализа» [там же].

Сегодня метод контент-анализа подвергается модернизации. Предлагается рассматривать его не как систематичный и количественный метод изучения содержания текстов, а как более широкое понятие, с помощью которого текст кодируется по категориям, затем подсчитывается частота появления каждой категории. Если раньше этот метод использовался, как метод количественного содержания текста, то современное его представление подразумевает метод подсчета интерпретаций. Предлагаются две разновидности контент-анализа. Рецептивный контент-анализ, который основан на ментальном восприятии, этот метод позволяет рассчитать, какая аудитория поймет текст; интерпретативный контент-анализ, который создан для скрытого анализа содержания [22, с. 19].

Контент-анализ предполагает формирование выборки из определенного массива данных, отбор единиц анализа, выделение единиц счета, включая частоту встречаемости, и содержание информации, далее количественные

данные интерпретируются исследователем, и делается заключение по поводу того, что имел в виду автор теста.

Существует некое опасение, касающееся адекватности выводов, которые делаются исследователем. Во-первых, полученные выводы, содержат в некоторой степени субъективное понимание исследователя, также для них характерна гипотетичность, что нельзя исключить в гуманитарных и социальных исследованиях. Во-вторых, смыслы, которые вкладывает исследователь в интерпретацию социального представления, составляют его социальную реальность. При этом, безусловно, следует обратить внимание на тот факт, что у исследователей существует понимание общепринятости, конвенциональности смыслов и значений, подвергаемых контент-анализу или используемых для интерпретации текста [11].

Таким образом, мы видим, что для изучения особенностей социального сознания используются различные методы, начиная от эксперимента и его интерпретации, и заканчивая реконструкцией социальных представлений и структур социального сознания по фактам речи и языка. Однако, существует вопросы, касающиеся интерпретации полученных результатов, которые не исключают субъективное понимание исследователя.

## Выводы по Главе I

Первая глава нашего исследования посвящена теоретическому анализу научной литературы в рамках поставленных задач, рассмотрению возрастных особенностей детей младшего школьного возраста, анализу существующих подходов к исследованию социального сознания, как в России, так и за рубежом, а также развитию методов, с помощью которых осуществляется изучение социального сознания.

В результате удалось выяснить, какие возрастные особенности имеют дети младшего школьного возраста и как они проявляются по отношению к окружающим. Во-первых, вступление ребенка в школу знаменуется перестройкой отношений с родителями, сверстниками и др., во-вторых, у ребенка формируются новые психологические новообразования, которые связаны с активным познанием социальной реальности, способностью контролировать собственное поведение, признанием других людей, развитием навыков рефлексии; в-третьих, младший школьник переходит на качественно новый уровень в мотивационно-потребностной сфере, появляются социальные мотивы самоутверждения и самосовершенствования. Социальные отношения детей значительно расширяются, соответственно и трансформируются социальные представления, которые являются основой социального сознания.

Изучение социального сознания на сегодняшний день становится достаточно популярным среди исследований отечественных и зарубежных ученых, но полноценных концепций, касающихся данной проблемы практически нет. Особое место в развитии социального сознания занимает теория социальных представлений, автором которой является С. Московичи. Он считает, что социальные представления являются ведущей и единственной характеристикой общественного и индивидуального сознания [16], они дают возможность человеку осмыслить и интерпретировать социальную реальность.

Д. Жоделе под социальными представлениями понимает свойства практического мышления, которые направлены на освоение социального, идеального и материального окружения [10].

Дж. Флейвелл в обзоре о «теории психического» утверждает о том, что в динамике развития приобретают знания о различных ментальных состояниях других людей, о причинах их возникновения (интенциональных состояниях). К ментальным состояниям он относит представления, эмоции, желания, мысли, восприятия, намерения [31].

В России к представителям, которые занимаются изучением социального сознания, относятся: Е.А. Сергиенко, которая утверждает, что важно считывать психические состояния других людей и своих собственных для осуществления взаимодействия между людьми, для прогнозирования поведения человека, при этом важно отслеживать как у детей, так и у взрослых изменения в развитии понимания социальной реальности [24]; К.А. Абульханова пишет о социальности мышления человека, он мыслит о социальной действительности, определяет свое место в ней, устанавливает связи с другими. Сознание человека обеспечивает определенность его представлений о действительности, выявляет ее связи и противоречия [1].

Как видим, из рассмотренных нами концепций, четкого и адекватного определения термину «социальное сознание» не дается, но есть сведения о том, что его источником являются социальные представления, благодаря которым человек понимает социальную реальность, которая окружает его, в связи с этим нами поддерживается рабочее определение, на основе которого построено данное исследование: *социальное сознание – это целостная система социальных представлений, имеющих структурные связи, иерархию, глубинный и актуальный для возраста уровни, система, репрезентированная в формы речи и языка, в формы поведения* [11]. Исходя из этого определения, был выбран метод изучения социальных представлений как элементов структуры социального сознания – метод реконструкции

социальных представлений / социального сознания по фактам речи и языка детей.

Традиционно методов изучения социального сознания существует немного: эксперимент, невключенное наблюдение, контент-анализ.

Эксперимент требует специальной организации условий, с помощью которых можно вычлениить отдельные социальные феномены, представления и т.д. К таким экспериментам можно отнести эксперименты на притворство, игры с предметами-заместителями, ролевые игры, эксперимент «Салли-Энн-тест».

Невключенное наблюдение за поведением других людей и их взаимодействий дает возможность получить достоверную информацию об этом поведении, об особенностях характерных для возрастного развития человека и особенностях, которые сформировались за счет влияния социального окружения. Используя этот метод, важно не упустить существенные моменты, при этом лучше использовать технические средства фиксации информации.

Контент-анализ предполагает формирование выборки из определенного массива данных, отбор единиц анализа, выделение единиц счета, включая частоту встречаемости и содержание информации; количественные данные интерпретируются исследователем, делается заключение по поводу того, что имел в виду автор теста.

Таким образом, в теоретическом обзоре нами выявлено расширение социальной реальности младших школьников в связи с переходом на новый уровень, формирование новых социальных представлений, впрочем, конкретно не описанных ни в одной отечественной работе, а это важно, поскольку социальные представления / социальное сознание имеют культурную специфику.

В первой главе рассмотрены также основные подходы к изучению социального сознания и социальных представлений, основные методы их изучения.

## **Глава II. Особенности социального сознания детей младшего школьного возраста**

### **2.1. Организация и проведение исследования**

Эмпирическая база исследования представлена описанием ситуаций речевого взаимодействия детей со сверстниками и со взрослыми, в которых можно выделить особенности социального сознания детей. База ситуаций речевого взаимодействия состоит из 50 диалогов между детьми младшего школьного возраста, сделаны выводы об особенностях социального сознания детей в этом возрасте. Материалы представляют записи, сделанные в условиях как урочной и внеурочной деятельности, так и в условиях учебной и внеучебной деятельности. 50 ситуаций речевого взаимодействия отобраны методом случайной выборки из более широкой собранной нами базы детской коммуникации.

Этапы проведения исследования:

I этап – анализ научной литературы по проблеме исследования, подбор методов исследования; сбор эмпирических данных;

II этап – анализ эмпирических данных, выделение категорий анализа, раскрытие их содержания;

III этап – интерпретация полученных в результате анализа данных, оформление выпускной квалификационной работы.

Для выделения особенностей социального сознания был использован метод контент-анализа, который в нашем варианте качественного анализа подразумевает анализ содержания с точки зрения представленности тех или других социальных представлений – элементов структуры социального сознания. Доказательства содержания социальных представлений лежат, в частности, в использовании методов психолингвистического и речекоммуникативного экспериментов, состоящих в модификации, соответственно, языкового и речевого содержания высказывания для

определения его смысловой структуры (например, формы требования или просьбы свидетельствуют о различной степени учета партнера для достижения своей цели, о разного качества социальных отношениях). Сравнение содержания форм поведения детей с различными субъектами-партнерами также дает такую возможность (например, пространственное поведение детей во взаимодействии с разными партнерами свидетельствует о специфике интенциональных состояний, вызванных этими партнерами. Также был использован метод реконструкции социальных представлений и структур социального сознания по фактам речи и языка, который заключается в фиксации фактов речевого взаимодействия – диалогов и полилогов, которые в дальнейшем подвергаются анализу и интерпретации.

Таким образом, особенности социального сознания детей младшего школьного возраста можно выявить с помощью данных методов.

## 2.2. Анализ ситуаций речевого взаимодействия с участием детей младшего школьного возраста

Описание ситуаций речевого взаимодействия с участием детей младшего школьного возраста и их анализ в аспекте социальных представлений и целостных структур социального сознания представлены ниже (см. Таблица 1).

Таблица 1 – Анализ ситуаций речевого взаимодействия с участием детей младшего школьного возраста в аспекте наличия и развития особенностей социального сознания

<p><b>Ситуация 1.</b> <i>Разговаривают мальчик и девочка, к ним незаметно подходит одноклассник, мальчик обернулся и сказал: «Не подслушивай! Первое правило - не подслушивай!».</i></p>	<p>В данной ситуации поведение мальчика 2 определяется интенцией незаметно быть свидетелем чужого разговора, то есть ребенок имеет представление о том, что он может вторгнуться в личное пространство других людей, причем незаметно для них же. Высказывание мальчика 1: «Не подслушивай! Первое правило – не подслушивай!» говорит о том, что мальчик знает, что он имеет право на сохранение конфиденциальности данного разговора, а с другой стороны мальчик вводит правило, которое подает сигнал о том, что действительно, подслушивать разговоры других людей нельзя, так как это неэтично. Также, мальчик 1, ставит условие, используя, словосочетание «первое правило», то есть, он допускает одноклассника в разговор, если тот будет соблюдать это правило, это является фактом того, что мальчик 1 знает, что можно влиять на другого человека,</p>
--	--

	используя различные условности.
<p><b>Ситуация 2.</b></p> <p><i>Девочка заметила, что ее одноклассник приготовил по предмету не ту тетрадь и закричала на весь класс:</i></p> <p>- «Зоя Владимировна, Лев в письме»</p>	<p>Во-первых, девочка осведомлена в том, что можно контролировать других людей, во-вторых, она знает, как обратить внимание на себя через других. Она прибегает к такому явлению как «ябедничество», с помощью которого подает сигнал о том, что чье-либо поведение не соответствует определенным социальным нормам, в данной ситуации у мальчика не соответствует тетрадь предмету.</p>
<p><b>Ситуация 3.</b></p> <p><i>Разговор двух одноклассников:</i></p> <p>- «У меня дома столько этажей!»</p> <p>- «Сколько» - спрашивает второй мальчик.</p> <p>- «А ты угадай!?!»</p> <p>- «20» - предположил мальчик.</p> <p>- «Нет, намного больше».</p>	<p>В данном взаимодействии видна особенность детей младшего школьного возраста – это преувеличение. Они измеряют социальное положение в количественном показателе, а не в качественном.</p>
<p><b>Ситуация 4.</b></p> <p><i>Мальчик играет в телефонную игру, за этим наблюдает его одноклассник и высказывает: «Здесь самое главное учитывать правила, тогда и пройти легко будет».</i></p>	<p>Реплика мальчика о том, что в игре нужно учитывать правила, и тогда легко получится ее пройти, показывает то, что у ребенка есть представления о том, что если выполнять определенные правила, то и достичь цели будет легко, - происходит перенос стереотипов из виртуального пространства в реальное, данный факт усиливает слово «главное». Более того, мальчик навязывает учет правил другому ребенку, тем самым лишает его возможности выбирать альтернативные способы прохождения игры. С другой стороны, неизвестно, какого характера игра, можно ли в ней отклоняться от правил или нет.</p>
<p><b>Ситуация 5.</b></p>	<p>Исходя из данного разговора видно, что у</p>

<p><i>Девочка изображает рисунок, учитель спрашивает у нее:</i></p> <p>- «Софья, а что ты там рисуешь?»</p> <p>- У моего папы сегодня день рождения, я рисую ему подарок» - отвечает девочка.</p> <p>-«А что ты пожелаешь своему папе в день рождения?» - интересуется учительница.</p> <p>- «Счастья и здоровья».</p>	<p>девочки сформировано представление о том, что у других людей тоже есть день рождения и нужно преподнести в этот день, что-либо материальное. Учительница своим вопросом, делает попытку формирования у нее другого представления – о том, что в день рождения человеку можно не только подарить что-то, но и порадовать словесно. Ответ девочки говорит о том, что она это понимает, так как желает то, что действительно важно не только ее папе, но и другим людям.</p>
<p><b>Ситуация 6.</b></p> <p><i>Две одноклассницы:</i></p> <p>-«Арина, посмотри, какой рисунок я нарисовала».</p> <p>- «Красиво, и цвет такой яркий» - сказала девочка.</p>	<p>Из данной ситуации можно понаблюдать за поведением девочки, которая демонстрирует свой рисунок однокласснице. Данное поведение говорит о том, что она имеет представление о значимости продуктов своей деятельности: его можно показать другим людям, также ее вопрос свидетельствует о знании того факта, что этот продукт может быть оценен принят или не принят другими, в ситуации выделяется параметр, по которому девочка судит о красоте того или иного объекта – это яркость цвета, то есть если это яркое, значит это красивое. Категория «красивое» – значимая для людей.</p>
<p><b>Ситуация 7.</b></p> <p><i>Одноклассники поздравляют девочку с днем рождения:</i></p> <p>-«Ксюша, поздравляем тебя с днем рождения! Желаем, чтобы тебе подарили огромный и вкусный торт, а еще, чтобы у тебя было много денег».</p>	<p>Из поздравления детей можно увидеть, по какому принципу младшие школьники определяют значимость определенного предмета: вкусно/невкусно, большой/маленький, много/мало, соответственно если что-либо невкусное, либо маленькое, либо этого мало, то это не</p>

	<p>привлечет внимание ребенка. С другой стороны, ситуация показывает, что у детей уже закрепились представления о том, что на день рождения обязательно должен быть торт, чем больше и вкуснее он будет, тем лучше для ребенка, также следует обратить внимание на пожелание: «<i>чтобы у тебя было много денег</i>», то есть дети уже в младшем школьном возрасте понимают значимость денег для человека, даже если и прибегают к цитированию взрослых. Возможно также, что деньги – осознаваемая ценность для самих детей, исходя из их покупательского опыта.</p>
<p><b>Ситуация 8.</b>  <i>Дочь говорит маме о своей однокласснице: «Мама, представляешь, мы сегодня делали поделку на трудах, лучше всех оказалась поделка у меня и у моей подружки, а хуже всех у Гинуш, она вообще ничего не понимает, потому что она не русская. Она даже задание учительницы понять не может. Как такое вообще может быть!?!»</i></p>	<p>В данной ситуации девочка акцентирует внимание на себе и на своей однокласснице, а именно на результате их работы. Положительный результат дает повод девочке похвастаться перед мамой. Для девочки важна демонстрация своих результатов деятельности.</p> <p>Нельзя не заметить и тот факт, что у девочки вызывает удивление, непонимание кем-либо определенной информации, для нее непривычна эта ситуация, также девочка дает оценку способностям однокласснице, которая является представителем другой национальности: «Она сделала хуже всех, ... потому что не русская». Данный феномен говорит о несформированности представлений у ребенка о существовании других национальных культур как самоценности или ценности относительно друг друга, в их</p>

<p><b>Ситуация 9.</b></p> <p><i>Две девочки одевают плюшевого медведя:</i></p> <p>-«<i>Девочки, а зачем вы одеваете плюшевого медведя в это платье?»</i></p> <p>- «<i>Чтобы он был красивый</i>», - <i>отвечают девочки.</i></p> <p>- «<i>А этот мишка мальчик или девочка?»</i></p> <p>- «<i>Это мальчик</i>».</p>	<p>отличительных признаках.</p> <p>На первый взгляд бросается в глаза тот факт, что девочки одевают плюшевого медведя в платье, что может свидетельствовать о несформированности половой идентичности, но уточняющий вопрос указывает на то, что они понимают, что плюшевый мишка – это мальчик. Наоборот, из данной ситуации видно, что проблем с половой идентичностью у девочек нет, так как они одевают медведя в платье, потому что это характерно для девочек. Возможно, в этой игре медведь выступил заменителем куклы, которой в тот момент у девочек не оказалось; девочки демонстрируют игру на бытовой сюжет, воспроизводят мир человеческих отношений с помощью игры.</p>
<p><b>Ситуация 10.</b></p> <p><i>Учительница сказала мальчикам:</i></p> <p>- «<i>Мальчики, кто еще не записался на футбол, запишитесь!</i>»</p> <p><i>Один мальчик подошел, записался и закричал на весь класс:</i></p> <p>- «<i>Ура! Пацаны, я иду на футбол</i>».</p>	<p>Данный диалог, также как и предыдущий (Ситуация 9) показывает сформированность половой идентичности у младших школьников, но уже мужской. Восклицание учителя, вызывает бурную реакцию детей, а тем более сам факт, того, что мальчик теперь будет ходить на футбол, то есть ребенок понимает, что заниматься футболом для мальчика престижно, если они будут им заниматься, то в дальнейшем будут пользоваться авторитетом среди сверстников.</p>
<p><b>Ситуация 11.</b></p> <p><i>Мальчики играли в карты, и между двумя произошла ссора, тогда другой мальчик предложил:</i></p>	<p>Данный диалог состоит из нескольких частей: в первой части происходит ссора между двумя одноклассниками, которые играли в карты, такое поведение</p>

<p>-«А, давайте сыграем в другую игру?»</p> <p>- «Нет, ну давайте, поиграем в карты, я не буду ни с кем ссориться больше», - сказал мальчик</p> <p>- «Нет, давайте не будем ссориться, а значит, не будем играть в карты!»</p>	<p>свидетельствует о том, что мальчики знают, что свое мнение можно отстаивать, и какие способы использовать при этом, в этом случае ребята выбрали не рациональный метод разрешения конфликта, который не разрешает, а усугубляет ситуацию. Во второй части разговора, стоит отметить вмешавшегося в разговор мальчика, который попытался разрешить, сложившуюся конфликтную ситуацию, он предложил сыграть в другую игру, тем самым убрать «очаг раздора». В третьей части разговора мальчик – один из участников ссоры, прибегает к манипуляции, то есть он пытается включить остальных в игру с помощью условия: он не будет больше ни с кем ссориться, но оно оказывается неудачным, так как его одноклассник говорит о причинно-следственных связях: если не играть в карты, значит не ссориться, данный факт говорит о том, что ребенок понимает как взаимодействуют люди с другими и как взаимовлияют друг на друга. А одна или другая деятельность может оцениваться как конфликтотенная или не вызывающая конфликты.</p>
<p><b>Ситуация 12.</b></p> <p><i>Мальчик играет в карты, одноклассник подходит к нему и спрашивает:</i></p> <p>- «Серезжа, почему ты не хочешь дать Льву играть?»</p> <p>- «Потому, что это мои карты, я за них деньги отдавал», - ответил хозяин карт.</p>	<p>В данном диалоге наблюдается следующая ситуация: с одной стороны, мальчик Серезжа, не дает свою вещь другим, потому что он отдавал за нее определенную сумму денег и понимает, что нужно бережно относиться к вещи, либо мальчик переживает, за то, что его вещь может быть</p>

<p>- «Ну и играй один в свои карты тогда» - вылетел второй мальчик.</p>	<p>испорчена другими. С другой стороны, есть и отрицательная сторона данного поведения, ребенок может воспользоваться тем, что вещь принадлежит ему, соответственно и он будет решать, кто будет пользоваться ею, а кто нет.</p> <p>Следует отметить высказывание второго мальчика: во-первых, оно несет негативную эмоциональную окраску, за которой скрывается обида на хозяина карт, во-вторых, мальчик дает понять, что если он будет жадничать, то тогда останется в одиночестве. То есть дети отказываются от желаемого, чтобы транслировать партнеру представление о социальных последствиях (одиночестве) единоличного владения материальным объектом.</p>
<p><b>Ситуация 13.</b>  Младшая сестра говорит старшей:  М.С.: «Когда вырастет мой брат, он купит мне машину!»  С.С.: Ксюша, а почему не ты сама купишь ее?»  М.С.: «Потому что он начнет зарабатывать деньги раньше меня, а значит и купить ее сможет раньше».</p>	<p>Во-первых, в данной ситуации можно вычленить определенные материальные ценности для девочки – это наличие машины. Во-вторых, девочка понимает, что купить ее сама не сможет, но у нее есть представление о том, что тот, кто работает, у того есть финансовые средства, которые дают возможность приобрести ее. Девочка отмечает наличие заработка, а не его количественный показатель.</p>
<p><b>Ситуация 14.</b>  Одноклассники играли в карты, и между ними произошел конфликт:  -«Сергея, забирай у него карты, он нечестно играет!»  Мальчик подошел забрал карты и сказал:  «В мои карты нужно играть по правилам.»</p>	<p>В этой ситуации можно увидеть особенности игровой деятельности младших школьников – игра с правилами и условиями: их невыполнение вызывает конфликт между участниками игры, также видно отношение детей к нарушению нравственных требований, в данном случае</p>

<p><i>Мы честно играем».</i></p>	<p>честности. Нарушение приводит к обрыву всех социальных отношений с нарушителем. Это социальное представление и выражено в тексте.</p>
<p><b>Ситуация 15.</b>  <i>Учитель физкультуры привела детей в класс после урока и сказала:</i>  <i>-«Кто болтал в зале на физкультуре? Сейчас буду отнимать от вашего результата?»</i>  <i>- «Нет, мы не болтали, не надо отнимать!» - крикнули дети</i>  <i>- «Хорошо, но в следующий раз, если будете болтать, отниму!» - ответил учитель.</i></p>	<p>Данная ситуация показывает, как младшие школьники относятся к учебной деятельности. Угроза учителя о том, что он начнет отнимать заработанные очки от общего результата, вызывает недовольство у детей, что говорит о наличии у детей, во-первых, соревновательности, а во-вторых, значимости учебной деятельности, а конкретнее ее успешности.</p>
<p><b>Ситуация 16.</b>  <i>Мальчик зашел в класс и крикнул:</i>  <i>-«Кто хочет играть в мой телефон?»</i>  <i>- «Я, я, я хочу» - отвечали дети.</i></p>	<p>В ситуации можно наглядно увидеть, что младшие школьники используют различные предметы (гаджеты) для повышения своего авторитета среди других. Также авторитет увеличивает и количество игр на гаджете. В этом случае, оказалось много желающих поиграть в телефон мальчика, соответственно, и его хозяин пользуется авторитетом в классе.</p>
<p><b>Ситуация 17.</b>  <i>Мальчик забрал снежинку у девочки. Девочка побежала за одноклассником с криками: «Отдай, отдай мою снежинку!», затем мальчик остановился и попросил у одноклассника поиграть в телефон, а тот сказал: «Если отдашь Алене снежинку, то дам поиграть».</i></p>	<p>В данном случае мальчик забирает у девочки снежинку для того, чтобы возникла игровая ситуация, то есть он знает, как вызвать другого человека на контакт. В данном случае девочка побежала за ним, с просьбами вернуть ее вещь, но могла быть и другая реакция, то есть девочка могла заплакать и т.д. Затем видим, как мальчика привлекла другая вещь, которая находилась в руках у его одноклассника, ее он не забрал, как у девочки, а попросил, что</p>

	<p>говорит о том, что дети в младшем школьном возрасте понимают кто слабее, а кто сильнее и к каждому подбирают подход в соответствии с этими знаниями. Хозяин телефона поставил определенные условия для мальчика – отдать снежинку девочке, что является показателем сформированности у ребенка представлений о том, что девочки слабее, поэтому нужно их защищать.</p>
<p><b>Ситуация 18.</b>  <i>Мальчик предложил одноклассникам: «Давайте, кто дольше продержится на голове, на диване, тот выиграл 500 рублей? Кто будет играть?»</i>  <i>- «Мы будем играть» - ответили одноклассники.</i></p>	<p>Как уже говорилось в ситуации 15, в играх младших школьников присутствует соревновательность, сформировано представление, что должен быть единственный победитель. Также стоит отметить в этой ситуации наличие материального интереса, т.е. младшие школьники понимают, что деньги играют первостепенную роль и с их помощью можно управлять поведением других.</p>
<p><b>Ситуация 19.</b>  <i>Сема подходит ко Льву и говорит:</i>  <i>С: «Пошли играть?»</i>  <i>Л: «Я не хочу играть».</i>  <i>С: «Ну, Лев, ну пошли!»</i>  <i>Л: «То, что я хочу, то я и буду делать, не надо меня уговаривать!»</i></p>	<p>В данной ситуации мальчик, который отказывается играть очерчивает другому свою границу, показывает, что в нее нельзя вторгаться, заявляет о своей самостоятельности в принятии решений и независимости от других. Реакция на нарушение этих границ – отрицательная.</p>
<p><b>Ситуация 20.</b>  <i>Девочки вставали на мостик в классе, одна из них сказала: «Грязно, я не буду делать».</i></p>	<p>Во-первых, в данной ситуации видим демонстрацию детьми своих возможностей. Одна из девочек не поддерживает эту соревновательность, так как окружающее ее пространство не позволяет сделать этого, потому что там «грязно». Во-вторых, у девочки есть понимание что «грязно» - это</p>

	<p>плохо, а «чисто» - это хорошо. С возрастом у девочек увеличивается чувствительность к данной категории, отталкивание вызывает то, что является грязным.</p>
<p><b>Ситуация 21.</b> Учительница зашла в класс и сделала детям напоминание: «Сегодня концерт «Чудеса гимнастики», вы помните?» На что дети ответили: «Конечно, помним, мы же за наших девочек пойдем болеть!»</p>	<p>Исходя из данного диалога, можно сделать вывод о том, что дети в классе дружные, так как они идут на концерт, чтобы поболеть за своих одноклассниц. Игры и в целом мероприятия соревновательного характера привлекают детей младшего школьного возраста, воспринимаются как доказательство групповой идентификации.</p>
<p><b>Ситуация 22.</b> Две девочки обсуждают картинку, на которой изображены фрукты: Я: «Смотри, разве бывают такие фрукты большие!?» А: «Ну ты чего, это же всего лишь картинка, они могут быть всякими разными на картинках».</p>	<p>Девочка ставит под сомнение, изображенное на картинке, так как это не совпадает с ее реальностью, и получает ответ на это недопонимание от своей одноклассницы, которая имеет представление о том, что на картинках могут быть изображены даже несуществующие предметы. Это является основой компетентности ребенка в предмете и, одновременно, при обсуждении темы, основой социальной компетентности, более высокого статуса по сравнению с другим ребенком.</p>
<p><b>Ситуация 23.</b> Обращение ребенка к своей тете: - «Тетя, мой одноклассник ко мне постоянно задирается, я не знаю уже что делать, ведь если я его ударю, то ему будет больно, а слов он не понимает».</p>	<p>Ребенок имеет представление о взрослом как о человеке, который имеет опыт разрешения различных жизненных ситуаций. Следует обратить внимание на содержание обращения, ребенок понимает последствия своих действий: удар причинит боль, поэтому он ищет альтернативную форму воздействия на своего одноклассника, пробует с ним</p>

	<p>договориться, но так как это не имеет результата, он решил обратиться за помощью к другому человеку. Таким образом, ребенок идентифицируется с определенными формами поведения, даже если эти формы поведения не подтверждают ему его социальной компетентности. Принимает уровень своей социальной компетентности, взрослого расценивает как более компетентного.</p>
<p><b>Ситуация 24.</b>  <i>Разговаривают мама и дочь:</i>  -«Мама, я не буду ставить прививку от клеща!»  -«Настя, почему? Её же нужно ставить, чтобы тебя не укусил клещ».  - «Не буду ставить!!! В моем классе все отказались ставить ее, а у Маши вообще волдырь вылез!»</p>	<p>В ситуации видно то, что ребенок руководствуется не общими требованиями, с помощью которых можно обезопасить свое здоровье и сохранить жизнь, а думает и поступает, так как делают другие: «не буду ставить», потому что никто не поставил, девочка не выделяет себя, как отдельное и самостоятельное образование, а руководствуется общим настроем группы. Групповое мнение определяет представления ребенка, становится аргументом в столкновении точек зрения ребенка и взрослого.</p>
<p><b>Ситуация 25.</b>  <i>Мальчик приходит домой с цирка со слезами на глазах:</i>  Мама: «Саша, почему ты плачешь?»  Саша: «Я не выиграл в цирке главный приз – телефон».  Мама: «Саша, я же предупреждала тебя, что ты можешь не выиграть его, ты же не один ребенок в цирке был, там и другие дети есть».  Саша: «Но я так хотел, выиграть этот</p>	<p>Ситуация показывает, что ребенок изначально был настроен на выигрыш, так как подарок нужен для того, чтобы подарить его папе, в результате ребенок столкнулся с проигрышем, его желание не сбылось, что вызвало отрицательную реакцию. В сознании ребенка существует представление, что если подарить более дорогую вещь другому, то это вызовет положительные эмоции, других способов, с помощью которых мальчик порадует папу,</p>

<p><i>телефон, чтобы подарить его папе на 23 февраля!»</i></p> <p><i>Мама: «Саша, но у папы же есть телефон. Зачем ему второй?»</i></p> <p><i>Саша: «Этот телефон лучше его, я бы подарил, а папа бы обрадовался».</i></p>	<p>он не видит.</p>
<p><b>Ситуация 26.</b></p> <p><i>На продленке учитель заметил, что девочка сидит и ничего не делает:</i></p> <p><i>У: «Яна, я за тебя делать домашнее задание не буду!»</i></p> <p><i>Я: «Ну и не надо! Я у подружек спишу тогда завтра!»</i></p>	<p>Девочка отвечает грубостью учителю, думая, что ставит себя в более взрослую позицию, и пытается усилить ее с помощью условия: учитель не будет помогать делать домашнее задание, значит, я спишу его, что говорит о том, что она имеет представления о влиянии на других людей с помощью постановки условий. Имеет репертуар вариантов социального поведения для решения проблемы.</p>
<p><b>Ситуация 27.</b></p> <p><i>Девочка говорит маме: «Мама, я, когда вырасту куплю себе квартиру и сделаю в ней все в розовом цвете, и с сердечками».</i></p>	<p>Ребенок понимает свою материальную зависимость от родителей, и что сейчас он не может купить себе что-либо сам, для этого нужно стать взрослым и иметь заработок. Кроме этого, в сознании девочки заложена ассоциация, что розовый цвет характерен для девочек, значит, именно в таких расцветках и нужно сделать квартиру. В данном случае цвет и элементы декора выступают как признак половой самоидентификации, в том числе с учетом знаков, ассоциированных с чувствами.</p>
<p><b>Ситуация 28.</b></p> <p><i>Обращение дочки к маме: «Мама, я хочу большую мягкую игрушку. У всех девочек есть, а у меня нет!»</i></p>	<p>Ситуация несет двойкий характер: с одной стороны девочка считает, что у всех девочек должна быть мягкая игрушка, причем большая, а с другой стороны, это показатель того, что она испытывает напряжение, ведь она отличается от</p>

	<p>остальных. Нужно быть как все, чтобы чувствовать себя комфортно.</p>
<p><b>Ситуация 29.</b>  <i>Мальчик и девочка играют с игрушкой:</i>  М: «Плохой! Плохой песик!»  Д: «Нет, он хороший!»  М: «Нет, плохой!»  Д: «Нет, хороший. Ему завтра 5 лет исполнится».</p>	<p>Девочка дает оценку игрушке: «хорошая, потому что завтра день рождения». Можно сказать о том, что ребенок дает оценку хороший/плохой, исходя из психологической мотивации – отношению к празднику или отношению к социальным объектам, которым приписывается детский возраст.</p>
<p><b>Ситуация 30.</b>  <i>Разговаривают две девочки:</i>  - «Ты мне только и говоришь, что делать!  То - то, то - это, а сама делать ничего не хочешь!»  - «Я тебя не слушаю».</p>	<p>Данная ситуация показывает, каким образом младший школьник отстаивает свое мнение, демонстрирует личные границы, проявляет самостоятельность выбора, независимость от влияния других.</p>
<p><b>Ситуация 31.</b>  <i>Девочка разговаривает со своей старшей сестрой: «Лена, за мной бегают мальчик из класса, его фамилия Петров».</i>  <i>Сестра возмущенно спрашивает: «Вика, ты же рассказывала мне про другого мальчика раньше!?»</i>  <i>«Ааааа, это мой любовник, только ты не говори никому этого!» - ответила девочка.</i></p>	<p>Из данного диалога можно увидеть позицию девочки: она делится секретом со старшей сестрой, в позиции «взрослого человека» она чувствует себя комфортно, так как она понимает, как ведут себя взрослые люди, что дозволено им, а что нет. На возмущение сестры видим спокойную реакцию, что свидетельствует о том, что данная ситуация приемлема для девочки и привычна. Девочка выразила эту информацию как секрет, чтобы привлечь внимание.</p> <p>Также стоит обратить внимание на слово «любовник», в Толковом словаре русского языка это слово означает: «Мужчина, который находится в связи с женщиной, не находясь с ней в официальном браке». Данный термин более приемлем для</p>

	<p>общества взрослых людей, что еще больше подчеркивает желание девочки приблизиться к взрослости, привлечь внимание, иначе бы использовала другое слово, например, «друг», «одноклассник» и т.д.</p>
<p><b>Ситуация 32.</b>  <i>Девочка показывает учителю лягушку, сделанную из бумаги, к ней подходит одноклассница и говорит:</i>  - Юля, это я первая показала, как делать такую игрушку, а ты у меня списала!  - Нет, я не списывала!  - Списывала, это точно моя идея была!</p>	<p>Девочка отрицательно реагирует на то, что ее идею присвоил другой человек, так как в данном случае похвалу получает именно он, а не автор изделия, а для младшего школьника важно признание учителя, это увеличивает авторитет ребенка, возникает чувство гордости за себя.</p>
<p><b>Ситуация 33.</b>  <i>Разговор двух одноклассниц:</i>  1: «Я люблю в школе, если только труды, потому что на них точно можно что-нибудь сделать»;  2: «А я больше всего люблю играть»</p>	<p>Исходя из ответов детей, можно сказать о том, что для них важно как в игровой, так и в учебной деятельности наличие моментального результата деятельности, так как это то, что можно показать родителям, учителю, одноклассникам, и последние в свою очередь смогут их оценить.</p>
<p><b>Ситуация 34.</b>  <i>Мама с дочкой:</i>  Мама: «Кристина, а у вас класс дружный?»  Дочь: «Конечно, дружный!»  Мама: «Ты хорошо со всеми общаешься?»  Дочь: «Я не общаюсь с мальчиками, потому что их целая толпа и на всех нет времени!»</p>	<p>Девочка использует категорию «время» в качестве оправдания. Время – это интегральная категория. Кроме этого, девочка отстраняется от мира мальчиков, потому что их много (толпа), возможно у нее даже присутствует страх по отношению к ним.</p>
<p><b>Ситуация 35.</b>  <i>Мальчик бежит за другим, догоняет его, начинает держать за руку и говорит:</i>  «Маленького человека и боисься!»</p>	<p>В сознании мальчика уже заложено представление о том, что люди, которые меньше по физическим параметрам, не несут никакой угрозы, поэтому и бояться их</p>

	не надо. Осознается связь размерности социального субъекта и нормативных или ненормативных эмоций, которые он вызывает / не должен вызывать.
<p><b>Ситуация 36.</b>  <i>Две девочки разговаривают между собой:</i>  Яна: А в Питере была?  Кристина: Была.  Яна: А в Москве?  Кристина: Была.  Яна: Ты обманываешь!  Кристина: Поспорим!? И в Питере, и в Москве и в Греции!</p>	<p>Как уже отмечалось в Ситуации 3, младшие школьники измеряют социальное положение других в количественном показателе, не обращая внимание на его качество или содержание, так младшие школьники не говорят о путешествиях, а о количестве стран, в которых удалось побывать. С другой стороны, собеседница усомнилась в правдивости рассказа своей одноклассницы, значит, девочка имеет представление о том, что люди могут говорить все, что им угодно, поэтому нужно ставить их под сомнение.</p>
<p><b>Ситуация 37.</b>  <i>Мальчик подходит к другу, толкает и говорит ему: «Давай по-мужски решим проблему!»</i></p>	<p>В сознании ребенка уже заложены представления о различиях мужского и женского поведения. Мужчина им рассматривается как сильный и волевой человек, который должен решать проблему, применив физическую силу.</p>
<p><b>Ситуация 38.</b>  <i>Мальчик обзывался на своих одноклассников, и они спросили у него: «Юра, почему ты так грубо со всеми разговариваешь?» На что мальчик ответил: «Такой жестокий мир у нас сегодня, привыкайте!»</i></p>	<p>Во-первых, мальчик считает социально приемлемым поведением обзывать других людей, так как у него уже сложились представления о мире, в котором преобладает жестокость, причем он убеждает и других в этом.</p>
<p><b>Ситуация 39.</b>  <i>Ребенок и взрослый:</i>  Р: А вы смотрите, сериал «Молодежка»?  В: Нет, не смотрю.</p>	<p>Данная ситуация дает возможность увидеть, каким образом младшие школьники относят определенные характеристики к мужской и женской роли. Сериал «Молодежка» о</p>

<p><i>Р: А почему?</i></p> <p><i>В разговор вмешивается девочка и говорит: «Кирилл, ну что ты пристал!? Она же девочка и девочкам может не нравиться такое!»</i></p>	<p>жизни хоккеистов, то есть о спорте. Девочка, которая вмешалась в разговор, имеет понимание того, что спорт – это больше характеристика, которая относится к мужскому полу, тем самым допускает такой вариант, что это не характеризует женский пол.</p>
<p><b>Ситуация 40.</b></p> <p><i>Мальчик разговаривает с мамой:</i></p> <p><i>Р: Я когда вырасту, хочу стать юристом!</i></p> <p><i>М: Почему именно юристом?</i></p> <p><i>Р: Потому что, юрист забирает у людей все себе!</i></p>	<p>У младшего школьника сложилось представление о профессиональном мире, а конкретно, о профессии юриста, ребенок видит его призвание в том, чтобы присваивать чужие блага себе, также, вероятно, что мальчик знает о существовании легких путей заработка, где не нужно прилагать усилия, но при этом переступить закон.</p>
<p><b>Ситуация 41.</b></p> <p><i>Девочка собирается в школу и берет, вместе с портфелем маленькую сумочку у нее спрашивают: «Кристина, зачем ты носишь маленькую сумочку с собой в школу? У тебя, что не вмещается все в портфель?». Девочка отвечает: «Вмещается, но ценные вещи: деньги и телефон нужно носить в отдельной сумочке!».</i></p>	<p>Во-первых, из разговора видно, что девочка относит к ценным вещам – это деньги и телефон. Во-вторых, она прекрасно понимает, что их нужно их носить отдельно, чтобы они всегда были вместе с ребенком, так как их можно потерять, их могут украсть и т.д. У девочки есть понимание об опасности окружающего мира, что другие люди могут нанести материальный ущерб.</p>
<p><b>Ситуация 42.</b></p> <p><i>Мальчик падает со стула, подходит девочка и говорит: «Он специально так делает, хочет обратить на себя внимание, потому что здесь взрослая девочка, и она понравилась ему!»</i></p>	<p>Мальчик, совершает целенаправленные действия для того, чтобы привлечь внимание девушки, соответственно имеет понимание того, что если кто-то нравится, то нужно сделать то, что позволит ему выделиться и станет стимулом обращения внимания на него.</p>
<p><b>Ситуация 43.</b></p>	<p>В ситуации ярко представлено отношение</p>

<p><i>Ребенок маме:</i></p> <p><i>Р: Мама, вы мне ничего не покупаете!</i></p> <p><i>М: Саша, ну как так ничего не покупаем?! Мы тебе велосипед купили скоростной, ролики купили, планшет купили, змея воздушного тоже. Что тебе еще надо?</i></p>	<p>младших школьников к материальным ценностям. Они хотят определенную вещь, но когда в поле их зрения попадает другой предмет, то ценность предыдущей пропадает.</p>
<p><b>Ситуация 44.</b></p> <p><i>Разговор двух детей-первоклассников:</i></p> <p><i>1: А, что ты смотришь в этой тетради?</i></p> <p><i>2: У меня наклейки здесь и рисунки всякие.</i></p> <p><i>1: А можно я тоже посмотрю?</i></p> <p><i>2: Смотри.</i></p>	<p>В этой ситуации обращаем внимание на то, что дети строят коммуникацию с людьми на основе какого-либо предмета, то есть возникает интерес к нему, который определяет дальнейший диалог.</p>
<p><b>Ситуация 45.</b></p> <p><i>Учительница первокласснику: «Егор, что ты бегаешь?»</i></p> <p><i>Егор: «Потому что, он сам ко мне пристаёт, бьет и пинает!»</i></p>	<p>Мальчик имеет представление о том, что «бегать» с точки зрения педагога – это не норма, поэтому он ищет оправдание своему поведению, обвиняя своего одноклассника в этом, тем самым мальчик присоединяется к точке зрения педагога.</p>
<p><b>Ситуация 46.</b></p> <p><i>Девочка получила тетрадь, в которой обнаружила, что за выполненную работу стоит оценка «3», на глазах у учителя девочка вырывает листок:</i></p> <p><i>У: Зачем, ты вырвала листок из тетради?</i></p> <p><i>Д: Потому что на этих выходных у меня будет день рождение, а родители меня за плохие оценки бьют.</i></p>	<p>Девочка испытывает страх за то, что она может быть наказана за плохие оценки, но она вполне считает приемлемым скрыть данный факт от родителей, если устранить причину страха, то можно избежать последствий, в данном случае наказания.</p>
<p><b>Ситуация 47.</b></p> <p><i>Дочка приходит домой после школы и говорит маме:</i></p> <p><i>Д: Мама, у нас новая учительница по английскому языку, она такая злая, постоянно кричит и кричит, как ненормальная!</i></p>	<p>Девочка знает, как устроена речь человека, распознает через интонацию, жесты, мимику его настроение и может делать на основе этих данных определенные выводы. В данном случае, повышенный тон, свидетельствует о чёрствости учителя. Также ребенок понимает, что крик – это</p>

<p><i>М: На тебя она тоже кричала?</i></p> <p><i>Д: Нет, на меня не кричала, а на других да.</i></p>	<p>признак того, что у человека есть какие-либо нарушения.</p>
<p><b>Ситуация 48.</b></p> <p><i>Сестра ведет младшую сестру в школу и девочка говорит: «А вот здесь живет Никита, его никто в школу не водит и никто не забирает, потому что его родители постоянно на работе и он все делает сам. Эх, наверное, ему можно приходить домой во сколько угодно!»</i></p>	<p>Девочка говорит в данной ситуации о свободе и самостоятельности, так как младшие школьники большую часть находятся под контролем учителей, родителей, бабушек, дедушек, старших сестер и т.д., они имеют определенный круг обязанностей и хотят от этого скорее избавиться, чтобы самим решать, во сколько приходить домой, самим ходить в школу и т.д.</p>
<p><b>Ситуация 49.</b></p> <p><i>Дочь маме:</i></p> <p><i>Д: «Когда я вырасту, я буду зарабатывать 1 млн. каждый месяц!»</i></p> <p><i>М: «Дочь, ну вот представь, будет у тебя много денег, и что ты будешь покупать на них?»</i></p> <p><i>Д: «Я куплю тебе квартиру, брату квартиру, всем куплю машины и еще денег так дам».</i></p> <p><i>М: «Ну вот, купила ты это все нам, а дальше, что деньги же продолжают к тебе поступать?»</i></p> <p><i>Д: «А дальше я буду жить для себя, покупать красивые вещи, много продуктов и всего-всего».</i></p>	<p>Для детей младшего школьного возраста, как показывает ситуация, характерна уверенность в будущем, причем дети с легкостью смотрят на все происходящее, для них не существует препятствий, по крайней мере, на данном возрастном этапе они их не видят. Также, можно увидеть, что ценно для ребенка: в данном случае, это машины, квартиры, красивые вещи и т.д. Но с другой стороны, ребенок все это хочет дать сначала маме и брату, что является показателем того, что скорее она понимает, что мама работает и не может заработать на все это, такое стремление и придает девочке уверенность в себе и способности обеспечить себя и своих близких.</p>
<p><b>Ситуация 50.</b></p> <p><i>Два мальчика во дворе:</i></p> <p><i>1: «О, смотри! Палка, как в Minecraft!»</i></p> <p><i>2: «Дурак, это не Minecraft! Это реальная жизнь».</i></p>	<p>Дети младшего школьного возраста зависимы от компьютерных игр, Minecraft – это популярная компьютерная игра, которая основана на элементах выживания в суровом мире. В данной ситуации прослеживаются две противоположности,</p>

	ребенок, который элементы виртуального переносит в реальность, и считает это приемлемым. С другой стороны, другой ребенок, который находится в недоумении от этого переноса и оценивает такое явление как проявление глупости.
--	--

Таким образом, в Таблице 1 представлен анализ категорий социального сознания детей младшего школьного возраста, теоретическое обобщение результатов проведенного анализа представлено в следующем параграфе Главы 2.

### 2.3. Характеристики социального сознания в младшем школьном возрасте

В таблице 2, представлены данные о развитии особенностей социального сознания детей младшего школьного возраста. Слева – категории анализа, выделенные по фактам речевого взаимодействия детей, которые являются особенностями социального сознания детей младшего школьного возраста. Эти категории в несколько другом содержании представлены в предшествующем возрасте [11]. Справа представлен анализ, который показывает развитие особенностей социального сознания и социальных понятий у детей младшего школьного возраста.

Таблица 2 – Анализ особенностей социального сознания и их развитие  
в младшем школьном возрасте

Особенности социального сознания	Развитие особенностей социального сознания детей младшего школьного возраста
Границы коммуникативной ситуации	<p>Удержание границ коммуникативной ситуации конкретными партнерами;</p> <p>Обозначение детьми границ коммуникативной ситуации для окружающих;</p> <p>Регулирование хода диалога;</p> <p>Четкое представление о своей роли в коммуникативной ситуации.</p>
Социальные правила	<p>Индивидуализация социальных правил;</p> <p>Введение личных правил и условий по отношению к социальному окружению для поддержания коммуникации;</p> <p>Начало взаимодействия с окружающими состоится, при условии принятия и соблюдения ими личных правил введенных ребенком;</p>
Выбор форм речи как социально обусловленных	<p>Жалоба vs Ябедничество: Жалоба как сигнал личностной некомпетентности в ситуации нарушения правил другим;</p> <p>Ябедничество фиксируется в отношении содержания учебной деятельности.</p>

Социальный статус как значимая категория, детерминанты социального статуса, социального положения человека	Измерение социального положения в количественных характеристиках: 1) Абстрактная характеристика «большой/больше» сменяется предъявлением конкретных величин, структурированных по определенным признакам; 2) Начало формирования социального превосходства на основе оценки возможностей людей.
Границы реальностей	Перенос содержания виртуального пространства в реальный мир; Проявление в коммуникативных взаимодействиях поведения, соответствующему виртуальному пространству;
Значимость социальной оценки, одобрения	Демонстрация результатов собственной деятельности и их оценка окружающими: 1) Построение диалога на основе демонстрации результатов деятельности (подделки, рисунки); 2) Стремление к одобрению окружающими собственной деятельности; 3) Стремление к высокой самооценке результата; 4) Сравнение результата с результатом других детей; 5) Предъявление авторства на определенные результаты деятельности (идеи), на авторство в групповых социальных действиях.
Отношение к представителям разных культур	Принижение способностей представителей других национальностей
Гендерные роли и их содержание	1) Понимание детьми психологической разницы между мужчинами и женщинами; 2) Представление о мужчинах как «сильный пол», женщины – «слабый пол».
Отстаивание своей позиции	1) Использование чаще рациональных методов отстаивания собственной позиции (например, договор); 2) Демонстрация через собственную позицию своей самостоятельности, независимости.
Категория «деньги» и	1) Сформированность представлений о значимости

«материальные ценности»	денежных средств для существования человека; 2) Количественный показатель денег – фактор социального превосходства над другими; 3) Применение денег в соревновательных играх; 4) Выделение себя среди сверстников с помощью различных гаджетов (телефонов, приставок и др.); 5) Манипулирование сверстниками материальными предметами.
Категория «честность»	1) Проявление «нечестности» по отношению к другим людям вызывает недовольство ребенка, иногда даже конфликт; 2) Понятие «честность» идет рядом с понятием «правило», если кто-то нарушает правило, значит поступает нечестно.
Значимость деятельности	1) Младшими школьниками осознается значимость учебной деятельности; 2) Проявление соревновательности между детьми в отношении учебной деятельности, своей успешности в ней.
Дети – родители	Стремление вызвать положительные эмоции у родителей: 1) Значимость для младших школьников того, чтобы родители получали положительные эмоции от них, от результатов их учебной деятельности; 2) Желание удивить родителей материальными предметами (подарки); 3) Поиск возможностей детьми, для того, чтобы скрыть какие-либо моменты, которые могут вызвать негативную реакцию взрослых по отношению к ним; 4) Пробы манипуляции взрослыми людьми.
«Я – взрослый»	Демонстрация себя в позиции взрослого человека 1) Поведение, соответствующее взрослым людям, которое проявляется через демонстрацию своей независимости от кого-либо; 3) Привлечение внимания взрослых за счет демонстрации

	поведения, характерного для мира взрослых людей.
Оценка людей	Младшие школьники оценивают других по внешним физическим данным и на их основе строят взаимодействие с ними («маленький» значит «добрый»).
Представление о социальном мире	Представление о жестких отношениях в социальном мире как о норме. Ориентация в этой точке зрения других детей.
Профессия	Предпосылки профессионального самоопределения основаны на поверхностных профессиональных знаниях.

Таким образом, проанализировано содержательное наполнение особенностей социального сознания, относящихся к предшествующему периоду детства, в старшем дошкольном возрасте. Эти данные позволяют сравнить социальное сознание детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, что сделано в следующем параграфе.

## **2.4. Анализ особенностей социального сознания в младшем школьном возрасте по сравнению со старшим дошкольным возрастом**

Для того чтобы увидеть тенденции развития особенностей социального сознания детей младшего школьного возраста, важно иметь в виду особенности социального сознания предшествующей возрастной ступени, а именно детей старшего дошкольного возраста.

В младшем школьном возрасте происходит дальнейшее развитие представлений о гендерных ролях: если дети старшего дошкольного возраста осознают свою компетентность в вопросе половых различий на уровне знания того, что «мужчины не рожают», младшие школьники начинают понимать психологическую разницу между мужчинами и женщинами на уровне интенциональной направленности состояний мужчин и женщин в их дифференциации (например, утверждается, что мужчинам и женщинам нравится разное).

Качественные преобразования касаются функционирования ментальной категории «социальные правила». В младшем школьном возрасте происходит индивидуализация социальных правил, вводятся личные правила и условия по отношению к социальному окружению, принятие другими и соблюдение введенных ребенком социальных правил является залогом успешности коммуникации окружающих с ребенком. Кроме этого, дети самостоятельно определяют границы коммуникации, регулируют ее ход, имеют четкое представление о своей роли в данном взаимодействии, стремятся к ее устойчивой фиксации. В старшем дошкольном возрасте доминировали общие правила в группе детей, они позиционировались по отношению к этим правилам, соотнося внешние требования к действиям детей и свои реальные состояния. Таким образом, эта информация значима для подтверждения гипотез 1 и 2 (см. Введение).

Младшие школьники измеряют социальное положение других в структурированных количественных характеристиках, на основе этого

формируется идея социального превосходства как значимое представление, что находит отражение в категории «социальный статус как значимая категория, детерминанты социального статуса, социального положения человека», когда старшие дошкольники измеряют социальное положение других в абстрактной, почти не дифференцированной категории «большой / больше».

На одинаковом уровне развития находится как в старшем дошкольном возрасте, так и в младшем школьном возрасте представления о категории «профессия». Данные представления основаны на поверхностных знаниях детей о той или иной профессиональной деятельности и выполняемых профессиональных действиях.

Новой тенденцией младшего школьного возраста, которая не проявлялась ни в одной форме в старшем дошкольном возрасте является такая категория как «границы реальностей: реальное – виртуальное». Одни дети при этом понимают условность виртуального мира, другие осуществляют перенос представлений о виртуальном мире на реальный, не формируя представлений об их четких границах и различии правил в границах этих двух реальностей.

Таким образом, получена информация в отношении гипотезы 3, которая подтвердилась. При этом отметим, что изучение индивидуальных механизмов, ограничивающих или обуславливающих проникновение представлений о виртуальном мире в реальный, требует специального изучения.

## Выводы по Главе II

В результате анализа ситуаций речевого взаимодействия младших школьников выделены следующие особенности социального сознания детей данного возраста:

1) Обозначение границ коммуникативной ситуации, регулирование хода ее развития, определение своей роли в ней;

2) Индивидуализация социальных правил, введение личных правил и условий по отношению к социальному окружению, от принятия или непринятия которых зависит, состоится или нет взаимодействие ребёнка с окружающими;

3) Выбор форм речи как социально обусловленных: жалоба фиксируется в случае личностной некомпетентности ребенка как запрос у взрослого на оптимальную форму поведения в конкретном случае; ябедничество проявляется в отношении содержания учебной деятельности;

4) Измерение социального статуса в количественных характеристиках, предъявление конкретных, структурированных величин измерения, начало формирования идеи социального превосходства людей, основанных, прежде всего на их возможностях не только в социальном, но и в материальном мире;

5) Сформированность представлений о значимости материальных ценностей в жизни человека, фактор социального превосходства, на чем основано манипулирование сверстниками с помощью материальных ценностей (гаджетов);

6) Перенос содержания виртуального пространства в реальный мир, проявление в коммуникативных взаимодействиях поведения, характерного для виртуального мира; у детей эта особенность индивидуальна, что требует дополнительного изучения;

7) Демонстрация результатов собственной деятельности другим, значимость ее одобрения окружающими, предъявление авторства на определенные результаты деятельности или идеи;

8) Принижение способностей представителей других национальных культур по сравнению с доминирующей;

9) Понимание психологической разницы между мужчинами и женщинами – не только на уровне форм поведения, а и на уровне его интенциональности;

10) Проявление «нечестности» по отношению к другим людям вызывает у ребенка недовольство, конфликты;

11) Значимость для младшего школьника в получении родителями положительных эмоций от них самих, и результатов их учебной деятельности, желание оградить родителей от того, что может вызвать их негативную реакцию на ребенка;

12) Демонстрация себя в позиции взрослого, стремление показать свою независимость от кого-либо;

13) Построение выводов о других людях по их физическим данным;

14) Предпосылки формирования профессионального самоопределения основаны на поверхностных знаниях о профессии;

15) Представление об окружающем мире как мире несущем опасность и жестокость, выражение сомнения в его изменении.

Таким образом, исходя из анализа речевого взаимодействия детей младшего школьного возраста видим, проявившиеся особенности, которые были заявлены в гипотезе нашего исследования, а именно: 1) удержание границ коммуникативной ситуации и стабилизация своей роли в микрогруппе, 2) введение детьми личных правил и условий по отношению к окружающим, 3) перенос детьми содержания виртуального пространства в реальность.

## Заключение

Нами были исследованы особенности социального сознания детей младшего школьного возраста.

В связи с началом нового этапа в жизни младшего школьника: поступлением в школу, перестройкой отношений с окружающими людьми, формировании социальных мотивов самоутверждения и самосовершенствования – происходит преобразование социальных представлений и возникновение новых.

Анализ литературы показал, что на сегодняшний день нет четкого определения социального сознания, но есть информация о том, что его источником являются социальные представления, поэтому нами было использовано рабочее определение, на основе которого построено данное исследование. Под социальным сознанием понимается целостная система социальных представлений, имеющих структурные связи, иерархию, глубинный и актуальный для возраста уровни, система, репрезентированная в формы речи и языка, в формы поведения [11].

Были определены методы изучения социального сознания детей младшего школьного возраста: невключенное наблюдение, контент-анализ социальных категорий сознания, реконструкция социальных представлений / социального сознания по фактам речи и языка детей.

Было выдвинуто предположение о том, что особенности социального сознания детей младшего школьного возраста составляют: удержание границ коммуникативной ситуации и стабилизация своей роли в микрогруппе, введение детьми личных правил и условий по отношению к окружающим, ментальный перенос содержания виртуального пространства в реальность и реализация правил виртуального пространства в реальном мире и реальных социальных отношениях.

В результате анализа диалогов, полилогов детского речевого взаимодействия были выделены такие особенности социального сознания детей младшего школьного возраста: 1) удержание границ коммуникативной

ситуации, регулирование хода диалога, четкое представление о своей роли в ней; 2) индивидуализация социальных правил, введение личных правил по отношению к окружающим; 3) жалоба, как запрос на оптимальную форму поведения в конкретной ситуации, проявление личностной некомпетентности; 4) измерение социального статуса в конкретных, структурированных по определенным признакам критериям, начало формирования социального превосходства; 5) перенос детьми содержания виртуального пространства в реальность; 6) демонстрация результатов собственной деятельности и значимость ее одобрения окружающими, предъявление авторства на результаты деятельности (идеи); 7) принижение способностей представителей других национальностей; 8) понимание детьми психологической разницы между мужчинами и женщинами; 9) сформированность представлений о значимости материальных ценностей и денежных средств в жизни человека; 10) проявление «нечестности» по отношению к другим людям вызывает недовольство детей; 11) стремление вызвать положительные эмоции родителей, и оградить от негативных реакций на ребенка; 12) демонстрация себя в позиции взрослого, проявление независимости от кого-либо, привлечение внимания; 13) выделение людей по физическим данным; 14) сформированность представлений об опасности окружающего мира и выражение сомнения в его изменении; 15) «внешние» формы знаний о профессиях.

Таким образом, в результате анализа ситуаций речевого взаимодействия детей младшего школьного возраста можно сделать вывод о том, что предложенная нами гипотеза подтвердилась. В особенностях социального сознания детей действительно проявляются следующие тенденции: удержание границ коммуникативной ситуации и стабилизация своей социальной роли в микрогруппе, введение детьми личных правил и условий по отношению к окружающим, перенос детьми содержания виртуального пространства в реальность.

## Библиографический список

1. Абульханова, К.А. Социальное мышление личности / К.А. Абульханова // Современная психология: состояние и перспективы исследований. Часть 3. Социальные представления и мышление личности". М.: Изд-во "Институт психологии РАН". –2002. –С. 88-103.
2. Андреева, Г.М. Психология социального познания. – М.: Гриф. Минобр, 2004. – 288 с.
3. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
4. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие для студентов пед. ин-в. / Под ред. Петровского А.В. М.: Просвещение, 1973. – 288 с.
5. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. – 488 с.
6. Джерджен, К. Дж. Движение социального конструкционизма в современной психологии // Социальная психология: саморефлексия маргинальности Хрестоматия / Отв. ред. М.П.Гапочка; Ред.-сост. Е. В. Якимова. - М.: ИНИОНРАН, 1995. – 252 с.
7. Довыденко, Л.В., Маланчук, И.Г. Ябедничество как форма речевого поведения дошкольников / Л.В. Довыденко, И.Г. Маланчук// Материалы III Общероссийской студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» 15-20 февраля 2011 г. Психологические науки. – URL: <http://www.rae.ru/forum2011/12/2039> (дата обращения: 15.03.2015 г.).
8. Донцов, А. И., Емельянова, Т. П. Концепция «социальных представлений» в современной французской психологии: уч. пособие / А.И. Донцов, Т.П. Емельянова. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 128 с.
9. Ковалев, А. Г. Психология личности. 3-е изд., перераб. и доп. – М.: «Просвещение», 1970. – 390 с.

10. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса.— М.: ИТДГК «Гнозис», 2003.— 280 с.
11. Маланчук, И.Г. Социальное сознание и речевое поведение в дошкольном возрасте: учебное пособие; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – 236 с.
12. Манаев, О.Т. Контент-анализ – описание метода. – URL: <http://psyfactor.org/lib/kontent.htm> (дата обращения: 12.04.15).
13. Маркова, И. Представления как субъект-объектные отношения / Маркова И. Философско-психологическое наследие С. Л. Рубинштейна / Рос. акад. наук. Ин-т психологии ; ред. К. А. Абульханова-Славская. - М.: 2011. – С. 399
14. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983. – 95 с.
15. Мищенко, З.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития. – Курск.: Изд-во Курск, гос. пед. ун-та, 2002. – 134 с.
16. Московичи, С. Социальные представления: исторический взгляд / С. Московичи // Психол. журнал. – 1995. - № 1. – С. 3 –18.
17. Оганесян, С.Е. Феномен ябедничества в младшем школьном возрасте : дисс. ... докт. психол. наук : 19.00.13 / Оганесян С.Е. – 2014. – 209 с.
18. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб.: Питер, 1999. – 304 с.
19. Практическая психология образования: учебное пособие / Под ред. И.В. Дубровиной – 4-е изд., - СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
20. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
21. Рубцов, В.В. основы социально-генетической психологии. – М.: Воронеж, НПО «МОДЭК» 1996. – 384 с.

22. Семёнова, А.В., Корсунская М.В. Контент-анализ СМИ: проблемы и опыт применения / Под ред. В.А. Мансурова. – М.: Институт социологии РАН, 2010. – 324 с.
23. Семенюк, Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Под ред. Д.И. Фельдштейна: 2-е изд., доп. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.
24. Сергиенко, Е.А. Модель психического как парадигма познания социального мира / Е.А. Сергиенко // Психологические исследования. –2014. –Т. 7. - № 36. –С. 6. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 05.03.2015).
25. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие детей в детских возрастах / Под ред. Д.И. Фельдштейна / Вступительная статья Д. И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж.: НПО «МОДЭК», 1997. – 416 с.
26. Astington, J.W., Baird, J.A. Introduction: Whu language maters. In J.W. Astington, J.A. Baird (Eds). Whu language maters for Theory of Mind Oxford.: Oxford University Press, 1998.
27. Baron-Cohen, S., Mindblindness: An essay on autism and theory of mind. Cambridge, MA.: MIT Press, 1995.
28. Bartsc, K., Wellman, H.M. Children talk about the mind. N.Y.: Oxford University Press, 1995.
29. Carlson, S.M., Moses, L.J., Hix, H.R. The role inhibitory processes in young children’s difficulties with deception and false belief. Child Development, 1998. № 69. –PP. 672 –691.
30. Dois, W. Levels of explanations in social psychology. Cambridge: University Press, 1986.
31. Flavell, J.H. Development of children knowledge about the mental world. Inernational Journal of Behavioral Development, 2000. Vol. 24. № 1. –PP. 15 –23.

32. Gopnik, A., Meltzoff, A.N. Words, thoughts, and theories. Cambridge, MA.: MIT Press, 1997.
33. Gopnik, A., Welmann, H.M. The «theory» theory. In L.A. Hirschfeld, S.A. Gelmann (Eds.). Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture. Cambridge, UK.: Cambridge University Press, 1994. –PP. 257 –293.
34. Harris, P.L. From simulation to folk psychology: The case for development. *Mind and Language*, 1992. № 7. –PP. 120 –144.
35. Hughes, C. Finding your marbles: Does preschoolers' strategic behavior predict later understanding of mind? *Developmental Psychology*, 1998. № 34. –PP. 1326 –1339.
36. Jodelet, D. Representation sociale: phenomenes, concept et theore In S. Moscovici (ed.). *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984. –PP. 357 –378.
37. Leslie, A.M. Pretending and believing: Issues in the theory of ToMM // *Cognition*. 1994. № 50. –PP. 211–238.
38. Perner, J. Understanding the representational mind. Cambridge, MA.: MIT Press, 1991.
39. Repacholi, B.M., Slaughter, V. (Eds.). Individual differences in the theory of Mind. N.Y.: Psychology Press, 2003.
40. School, B.J., Leslie, A.M. Modularity, development, and «theory of mind». *Mind and Language*. 1999. Vol. 14. –PP. 131 –153.
41. Tardif, T., Wellman, H.M. Acquisition of mental slate language in Mandarinand Cantonese-speaking children. *Developmental Psychology*, 2000. Vol. 36. – PP. 25 –43.
42. Wellman, H.M., Gelmann, S.A. Knowledge acquisition in functional domains. In W. Damon (Series Ed.), D. Kuhn and R.S. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. Vol. 2. Cognition, perception, and language (5th ed). N.Y.: Wiley, 1998. –PP. 523 –573.