

## Оглавление

Введение.....	<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>
Глава I. Теоретическое обоснование исследования социальных представлений и социального сознания как целостной структуры	<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>
1.1. Возрастные особенности детей младшего подросткового возраста с интеллектуальной одаренностью .....	<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>
1.2. Подходы к исследованию социального сознания	<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>
1.3. Методы изучения социального сознания	<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>
Выводы по Главе I.....	36
Глава II. Особенности социального сознания детей младшего подросткового возраста с интеллектуальной одаренностью .....	39
2.1. Организация исследования .....	39
2.2. Анализ ситуаций речевого взаимодействия с участием детей младшего подросткового возраста с интеллектуальной одаренностью.....	43
2.3. Характеристики социального сознания в младшем подростковом возрасте с интеллектуальной одаренностью.....	<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>
2.4. Анализ особенностей социального сознания в младшем подростковом возрасте.. .....	73
Выводы по Главе II .....	75
Заключение .....	78
Библиографический список .....	79

## **Введение**

Современной российской государством ставится перед образованием задача массового развития новых 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 приобретает огромную значимость как для отечественной психологии в целом, так и для такие ее разделов как общая, возрастная, социальная, педагогическая психологии, психология социального познания, когнитивная психология.

Исследований социального сознания подростков практически не существует. Вместе с этим интуитивно понятно, что социальные представления и социальное сознание как целостная структура детей подросткового возраста значительно отличаются от характеристик предыдущего поколения подростков в силу динамики социально-экономических, историко-культурных условий их развития, а также информационного развития общества, которое создает новые, виртуальные коммуникативные и деятельностные пространства – «пространства социально-психологической турбулентности» (термин И.Г. Маланчук).

Наша работа посвящена изучению социального сознания младших подростков с интеллектуальной одаренностью.

У младших подростков с интеллектуальной одаренностью 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 подростка с интеллектуальной одаренностью в целом, возможность и навык анализа отдельных социальных представлений младших школьников является важным условием эффективного построения работы педагога с подростками. Это позволит ему осознавать задачи развития социальных представлений подростков, корректировать имеющиеся, формировать дружественную подросткам атмосферу. Важен в этом смысле и социально-коммуникативный образ самого педагога, так как младшие подростки, стремясь подражать ему, считывают и усваивают его формы поведения, взгляды, стереотипы, оценки, отношение к людям.

При переходе на вторую ступень школьного обучения у подростков с интеллектуальной одаренностью должны сформироваться определенные социальные представления, 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 подростков, целостной структуры социального сознания, однако сначала требуется изучить социальные представления младших подростков, понять культурную норму и ее варианты, что позволит, осознавая возможности развития социальности подростков, 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» (С. Бэрн-Коэн, Дж. Флейвелл). Предложены инструменты анализа – от эксперимента и его интерпретации (Д. Деннет; С. Бэрн-Коэн; 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 младших подростков с интеллектуальной одаренностью».

**Цель исследования:** изучить особенности социального сознания младших подростков с интеллектуальной одаренностью.

**Объект исследования:** социальное сознание.

**Предмет исследования:** социальное сознание младших подростков с интеллектуальной одаренностью по фактам речи и языка.

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

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

**Задачи исследования:**

1. Изучить подходы к исследованию и методы исследования социального сознания;
2. Изучить возрастные особенности младших подростков с интеллектуальной одаренностью с точки зрения содержания социального сознания;
3. Провести сравнительный анализ социального сознания младших школьников и младших подростков с интеллектуальной одаренностью.

**Методы исследования:**

- Невключенное наблюдение;
- Контент-анализ высказываний;
- Качественный анализ данных;
- Сравнительный анализ.

### **Эмпирическая база исследования:**

Образовательное пространство МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №70 г. Красноярска, 5А класс, количество детей младшего подросткового возраста – 25 человек, возраст 11-12 лет, из них девочек – 12 чел., мальчиков – 13 чел.

### **Выборка:**

Выборка исследования представляет собой описания речевого взаимодействия детей младшего подросткового возраста с интеллектуальной одаренностью, включающих тексты диалогов, полилогов младших подростков 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 подростков, что ранее в возрастной и социальной психологии практически не исследовалось.

**Практическая значимость:** результаты исследования, полученные в данной работе, имеют широкий спектр применения. Это касается, прежде всего, педагогической деятельности учителей, которые, зная особенности социального сознания младших подростков, смогут построить эффективное взаимодействие с детьми, организовать учебное и внеучебное пространство для младших подростков с интеллектуальной одаренностью с учетом этих особенностей, разработать новые речекоммуникативные технологии и формы работы с младшими подростками. 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 также будут полезны родителям, которые при обучении, например, в Школе родительства, смогут понимать социальные особенности своих детей и научиться эффективным стратегиям взаимодействия с ними.

**Описание структуры работы:** структура работы включает Введение, две главы, Заключение, библиографический список (51 источник, из них 17 – на иностранных языках).

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

## **1.1. Возрастные особенности младшего подросткового возраста с интеллектуальной одаренностью**

Подростковый возраст — это стадия развития личности, которая обычно начинается с 11-12 и продолжается до 16-17 лет – периода, когда человек входит во «взрослую жизнь».

Этот возраст представляет собой период взросления, характеризующийся интенсивными психологическими и физическими изменениями, бурной физиологической перестройкой организма. Подросток начинает быстро расти — темпы роста можно сравнить только с внутриутробным периодом и возрастом от рождения до 2-х лет. Причем, рост скелета идет быстрее, чем развитие мышечной ткани, отсюда нескладность, непропорциональность, угловатость фигуры. Резко увеличивается объем сердца и легких, глубины дыхания для обеспечения растущего организма кислородом. Характерными являются также значительные колебания артериального давления, нередко в сторону повышения, частые головные боли. Идет гормональная перестройка, половое созревание. У девочек растет количество эстрогенов, у мальчиков – тестостерона. У представителей обоих полов наблюдается рост уровня надпочечниковых андрогенов, вызывающий развитие вторичных половых признаков. Гормональные изменения вызывают резкие перепады настроения, повышенную, нестабильную эмоциональность, неуправляемость настроения, повышенную возбудимость, импульсивность [3].

В отдельных случаях проявляются такие признаки, как депрессия, неусидчивость и плохая концентрация внимания, раздражительность. У подростка могут появиться тревога, агрессия и проблемное поведение. Это может выражаться в конфликтных отношениях с взрослыми. Склонность к риску и агрессия — это приемы самоутверждения. К сожалению, следствием этого может быть увеличение числа несовершеннолетних преступников.

Учеба перестает быть главной и самой важной задачей. Ведущей деятельностью становится так называемое интимно-личностное общение со сверстниками. Снижается продуктивность умственной деятельности в связи с тем, что происходит формирование абстрактного, теоретического мышления, то есть конкретное мышление сменяется логическим. Именно новым для подростка механизмом логического мышления и объясняется рост критичности. Он уже не принимает постулаты взрослых на веру, он требует доказательств и обоснований.

В это время происходит жизненное самоопределение подростка, формируются планы на будущее. Идет активный поиск своего «Я» и экспериментирование в разных социальных ролях. Подросток изменяется сам, пытается понять самого себя и свои возможности. Изменяются требования и ожидания, предъявляемые к нему другими людьми. Он вынужден постоянно подстраиваться, приспособливаться к новым условиям и ситуациям, но не всегда это происходит успешно.

Сильно выраженное стремление разобраться в самом себе (самопознание) часто наносит ущерб развитию отношений с внешним миром. Внутренний кризис самооценки подростка возникает в связи с расширением и ростом возможностей, с одной стороны, и сохранением детско-школьного статуса, с другой [6].

Возникают многие психологические проблемы: неуверенность в себе, нестабильность, неадекватная самооценка, чаще всего заниженная.

В этот же период происходит становление мировоззрения молодого человека. Оно иногда проходит через отвергание ценностей, активное

неприятие и нарушение установленных правил, негативизм, поиск себя и своего места среди других. Подросток испытывает внутренний конфликт: возникающие взрослые мировоззренческие вопросы создают ощущение глобальной неразрешимости. Несовершеннолетние часто верят в уникальность собственных проблем и переживаний, что порождает чувство одиночества и подавленности.

Характерно стремление к лидерству в группе сверстников. Очень важное значение имеет возникающее у подростка чувство принадлежности к особой «подростковой» общности, ценности которой являются основой для собственных нравственных оценок. Подросток стремится следовать за модой и идеалами, принятыми в молодежной группе. Огромное влияние на их формирование оказывают средства массовой информации. Для данного возраста характерно стремление к признанию собственных заслуг в своей значимой подростковой среде. На первый план выходит острая потребность в признании, самоутверждении. Мир вокруг распадается на «своих» и «чужих», причем взаимоотношения между этими группами в представлении подростков порой резко антагонистичны [5].

Психологи отмечают, что противоречие подросткового возраста заключается часто в том, что ребенок стремится получить статус взрослых и взрослые возможности, но не спешит возложить на себя ответственность взрослых, избегает ее. Подросток часто отказывается принимать оценки и жизненный опыт родителей, даже если понимает их правоту. Ему хочется получить свой собственный уникальный и неповторимый опыт, сделать свои ошибки и учиться именно на них.

Любая возрастная периодизация базируется на нескольких основаниях. Психологов прежде всего интересуют психологические изменения – в личности и деятельности. Педагогический подход к подростку связан с содержанием воспитания и обучения на данном этапе развития. Все подходы, несмотря на некоторые различия, по сути интегративны. В прошлом возрастная терминология также не была единообразной. Например, в

Толковом словаре В. Даля говорится, что «подросток – это дитя на подросте, около 14–15 лет». Л. Толстой в трилогии «Детство. Отрочество. Юность» стремится определить грань между этими периодами. Подростку из одноименного романа Ф. М. Достоевского исполняется 20 лет. Как считает И. С. Кон, «возрастные категории обозначают не просто хронологический возраст и определенную ступень индивидуального развития (созревания), но и определенный социальный статус», а также специфические для данного возраста общественное положение и деятельность. «С одной стороны, люди разного возраста различаются по своей способности выполнять те или иные социальные функции (роли). С другой стороны, набор прав и обязанностей, характер деятельности, закреплённой за данным возрастным слоем, определяют реальное общественное положение представителей этого слоя, их самосознание и уровень притязаний. Периодизация жизненного пути всегда включает нормативно–ценностный момент, указание на то, какие задачи должен решить индивид, достигший данного возраста, чтобы своевременно и успешно перейти в следующую фазу жизни и возрастную категорию».[14]

Начало и окончание подросткового возраста психологи определяют по–разному. Ученые, придерживающиеся биологического подхода, считают, что начало подросткового периода совпадает с достижением половой зрелости. Это связано с репродуктивной функцией. Половое созревание проходит пять этапов.

Первый, инфантильный (детский, предпубертатный), начинается в 8–9 лет и заканчивается в 10 лет у девочек и 13 – у мальчиков.

По данным Т. Д. Марцинковской, в этот период медленно изменяется деятельность щитовидной железы и гипофиза.

На втором этапе, пубертатном, появляются первые признаки полового созревания, изменяется деятельность гипофиза, влияющего на физическое развитие, изменяется темп роста костной и мышечной систем, ускоряется обмен веществ. Такие изменения происходят в возрасте до 12–14 лет (соответственно у девочек и мальчиков).

Третий этап знаменует процесс активизации половых и щитовидной желез внутренней секреции. Этот этап характеризует начало собственно подросткового периода развития. В это время происходит бурный рост трубчатых костей (около 10 см в год), формирование грудной клетки. Кажется, что вытянутая фигура подростка непропорциональна, а координация движений нарушена. Но подростки очень чувствительны к физическому развитию, пластичны, умеют быстро развить у себя спортивную форму. На этом этапе растут сердце и легкие, увеличивается объем последних. Появляются боли в сердце, так как изменяется его работа, кровеносные сосуды растут медленнее, поэтому артериальное давление становится нестабильным. Результат этого – частые головные боли и повышенная утомляемость. Недостаточное насыщение мозга кислородом приводит к торможению и как следствие к изменению функционирования психических процессов, уменьшению объема внимания (способность удерживать в поле зрения несколько объектов одновременно), снижению скорости его переключения (умение перенести внимание с одного объекта на другой), к снижению способности распределения внимания (выполнение одновременно двух и более заданий) и его концентрации (умение работать сосредоточенно).

На четвертом этапе максимально активны половые гормоны. У мальчиков они влияют на рост тела, созревание половых органов и появление вторичных половых признаков – мутация голоса, изменение гортани (появление кадыка), оволосение, поллюции. У девочек устанавливается менструальный цикл, также происходит развитие половых органов, которые готовы к оплодотворению, беременности, кормлению ребенка.

К пятому этапу, в 15–17 лет (16–17 лет у мальчиков, 15–16 – у девочек), окончательно завершается половое созревание. Наступает анатомическая и физиологическая зрелость. Таким образом, девочки достигают половой зрелости в среднем на 18–34 месяца раньше, чем мальчики. Собственно говоря, этот этап в отечественной психологии считается началом юношеского возраста [13].

Одна из классификаций, основанная на биологических факторах, принадлежит З. Фрейду. Возраст 12–15 лет – это период пубертата (лат. *pubertas* – половая зрелость), т. е. именно тот период, когда происходит половое созревание. Для данного уровня развития характерны влюбленность, способность к гетеросексуальным, интимным отношениям. Вступление в генитальную стадию сопровождается биохимическими и физиологическими изменениями в организме. В результате этих изменений усиливается возбудимость и повышается сексуальная активность. Иначе говоря, на этой стадии требуется наиболее полное удовлетворение сексуального инстинкта. Так считают психоаналитики. Предпочтение подростками своих сверстников, по мнению Фрейда, свидетельствует о гомосексуальных тенденциях их поведения. Формируется генитальный характер – зрелость и ответственность в социально–сексуальных отношениях.

Основатель психоанализа терпимо относился к сексуальной свободе, а пассивность, свойственная начальному школьному возрасту, с его точки зрения, может привести к психическим травмам. Конфликты же в более позднем возрасте связаны со следами сексуальных конфликтов у подростка. Поэтому все напряжение энергии либидо проявляется в тревоге, так как подросток неспособен справиться с внешним и внутренним возбуждением. Тревога помогает подростку сформировать защиту своего «Я» (эго).

Э. Эриксон больше внимания обращал на социальные и культурные факторы, влияющие на процесс развития подростка. Фрейд был убежден в значимости первых 6 лет жизни ребенка и родителей, но личность, согласно представлениям Эриксона, более податлива и формируется на протяжении всей жизни под влиянием друзей, семьи и общества в целом. Возраст 6–14 лет Эриксон относит к позднему детству, а 14–20 – к юности.

Продолжает эти идеи другой представитель современного психоанализа (неофрейдизма) – Блос. Он различает пять фаз, характерных для перехода от детства к взрослости. Нас интересуют в первую очередь два этапа – предпубертат (примерно 10–12 лет) и ранний пубертат (13–14 лет). На первом

происходит усиление влечений с появлением агрессий, подобных тем, что приводили к удовлетворению потребностей в первые годы жизни. Иначе говоря, в 10–12 лет еще имеют место капризы и упрямство, немотивированные действия, с помощью которых ребенок добивается того, чего хочет. На втором этапе девочки и мальчики отдаляются от близких людей из семейного круга и начинают ориентироваться на внешние объекты, приносящие им удовлетворение.

Несмотря на явную недооценку общения и семейных отношений, в всех этих подходах отмечен общий момент – влияние биологических факторов, имеющих значение для развития физиологических и нервных процессов.

Некоторые ученые стремились соотнести индивидуальное развитие человека с развитием человеческого рода. При этом все особенности индивидуального взросления сопоставлялись с общественным. Например, период от 10 до 12 лет назывался периодом робинзонады (детства человечества). Ребенка в эти годы привлекают походы: ему интересно строить шалаши, разводить костры.

Следующий период – от 12 лет – период «охоты и захвата добычи», когда ребенок начинает интересоваться сельским хозяйством, ухаживает за животными. Затем наступает торгово–промышленный период (зрелость человечества). У подростка 14–15 лет возникает интерес к деньгам, их накопительству, обмену на товары.

Как видим, определение возрастной периодизации учеными соответствовало их представлениям о предназначении человека в жизненный период от 11 до 15 лет [13].

Физиологические изменения влияют на психологическую и социальную зрелость, которые могут не совпадать. Это несовпадение стало точкой отсчета начала и окончания подросткового возраста, легло в основу разных оценок подростка и подростковой периодизации.

Так, психологическую зрелость В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев определяют как кризис отрочества и становление субъекта социальных

отношений в 11–14 лет. В.В. Давыдов считает, что подростковый период начинается с 10 лет и заканчивается в 15 лет. Характерная черта этого периода – общение на основе различных видов общественно полезной деятельности, благодаря которой у подростков формируются осознанные нормы поведения, умение строить и регулировать общение, способность оценивать свои действия, опираясь на мнения одноклассников. Психологическая зрелость позволяет подростку осознавать себя, принимать решения, соотносить реальное, возможное и вымышленное.

С. Холл рассматривает зрелость подростка с точки зрения социально–психологического подхода. Он видел в подростковой стадии отражение эпохи романтизма и хаоса человечества, когда природные силы противостоят требованиям социальной жизни. Холл впервые описал психологические особенности подросткового возраста. Он считал, что негативные проявления подростка обусловлены спецификой этого этапа в общем развитии человека, а именно переходностью и промежуточностью. Но все же главное в подростке – природно–биологическое.

Следует особо подчеркнуть, что анатомо–физиологические изменения влияют на психическое развитие подростка опосредованно, через культурные и социальные представления о развитии и культурном взрослении, а природные (биологические) особенности являются только предпосылкой развития, но непосредственно не определяют его результаты [8].

В основе социальной зрелости подростка лежит его способность самостоятельно определять свою судьбу, т. е. выбирать место учебы, представлять характер профессии.

Этапы развития разных видов зрелости отличаются друг от друга. Однако они дополняют представление о том, как подросток становится взрослым и какие особенности возникают на пути взросления.

Интеллектуально одаренные подростки – это подростки, резко выделяющиеся из среды сверстников высоким умственным развитием,

которое является следствием как природных задатков, так и благоприятных условий воспитания [6].

Они с самого раннего детства отличаются от своих сверстников: мало спят, рано начинают говорить, у них богатый словарный запас, повышенная внимательность, любопытство, отличная память, такие дети уже в трехлетнем возрасте могут следить за несколькими событиями одновременно. В школе они могут долго концентрироваться на выполнении интересующего их задания, возвращаются к нему в течение нескольких дней.

Одаренность определяется следующими параметрами: 1) опережающим развитием познания; 2) психологическим развитием; 3) физическими данными [6].

Опережающее развитие познания проявляется следующим образом.

1. Одаренные подростки способны заниматься несколькими делами одновременно. Складывается впечатление, что они «впитывают» в себя все окружающее.

2. Они очень любопытны, задают много вопросов, активно исследуют окружающий мир, не терпят никаких ограничений при исследовании того или иного процесса. Ж. Пиаже считал, что функция интеллекта заключается в обработке информации и аналогична функции организма по переработке пищи. Для одаренных подростков учиться так же естественно, как дышать. Ученые дают этому такое объяснение: у одаренных подростков повышена биохимическая и электрическая активность мозга, и он может «перерабатывать» интеллектуальную «пищу» в больших количествах, чем мозг обычных подростков.

3. Эти подростки способны проследивать причинно-следственные связи между явлениями, видеть неожиданные связи между концепциями и событиями, делать соответствующие выводы. Все это приводит к появлению творческих способностей (креативности) и изобретательности.

4. У них хорошая память, развито абстрактное мышление. Они могут полноценно пользоваться имеющимся опытом, классифицировать и

категоризировать имеющуюся информацию или опыт. Этот факт подтверждается тем, что одаренные подростки проявляют склонность к коллекционированию: им нравится приводить коллекцию в порядок, систематизировать ее, заниматься реорганизацией предметов. Большой словарный запас сопровождается сложными синтаксическими конструкциями, умением грамотно поставить вопрос. Они любят читать словари, энциклопедии, предпочитают игры, требующие активизации умственных способностей.

5. Одаренные подростки легко справляются с познавательной неопределенностью. Это проявляется в том, что они любят сложные задания и стремятся выполнить их сами.

6. Они отличаются повышенной концентрацией внимания, упорством в достижении значимой для них цели в той сфере, которая для них интересна. Высокая увлеченность делом может привести к тому, что подросток будет стараться довести его до совершенства. Стремление довести начатое дело до совершенства (перфекционизм) – одна из проблем, наиболее часто отмечаемая родителями и учителями.

7. У этих подростков сформированы основные компоненты умения учиться: учебные навыки (беглость осмысленного чтения и счета, привычка к аккуратному, четкому оформлению продуктов своей умственной деятельности); учебные умения интеллектуального плана (планирование предстоящей деятельности, тщательный анализ поставленной цели; понимание требований задачи, наличия и отсутствия у себя знаний для ее решения, осознание цели деятельности и критериев качества будущего продукта, точное следование намеченным ориентирам, контроль за выполнением работы).

Умственные способности делятся по предметному признаку: физико-математические (просто математические), гуманитарные и т. д. Специальная (художественная) одаренность подразделяется на литературную, музыкальную, хореографическую и т. д.; социальная – на способность к

правовой, педагогической деятельности; способности, относящиеся к организаторской деятельности в различных сферах жизни общества. Все эти типы одаренности не изолированы друг от друга, человек может обладать как одной, так и несколькими способностями. Надо помнить, что общая и специальная одаренность предполагают определенный уровень развития умственных способностей.

Односторонняя умственная одаренность характеризуется тем, что одни умственные способности развиты хорошо, а другие – недостаточно. Например, вербальные тесты (задания, в которых оценка зависит от уровня речевого развития) подросток выполняет отлично, а невербальные (задания на пространственное мышление и воображение) – плохо. Таким образом, «односторонность означает дисгармонию в способностях, наличие таких способностей, которые не достигают нормы» [6].

В учебе это выражается следующим образом: по одному или группе предметов, которые ученику интересны, он успевает хорошо, а по другим плохо.

## **1.2. Подходы к исследованию социального сознания**

Исследования социальных представлений и социального сознания в целом в последние десятилетия набирают популярность и за рубежом, и в России. Появляются новые теории и представления, продолжается разработка методов и методик исследования [18; 33].

Изучение социального сознания имеет ряд проблем, которые связаны с пониманием и интерпретацией людьми смыслов, эмоций, чувств других; процессом формирования отношения и значимость социальных установок в социальной жизни; формированием самооценки и ее влиянием на других; участии различных психических процессов в создании социальных представлений [5].

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, который, 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. 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].

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].

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].

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].

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].

2. Объективизация. 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].

Таким образом, можно сделать следующие выводы о теории социальных представлений С. Московичи: социальные отношения являются источником социального познания; в формировании социальных представлений участвует каждый человек, впоследствии они преобразуются группой и интегрируются в общество. Такая схема объясняет динамику социальных представлений в культуре.

Д. Жоделе определяет социальное представление, как специфическую форму познания, именно знание «здорового смысла», содержание, функции и воспроизводство которых социально обусловлено [10].

В более широком плане под социальными представлениями понимаются свойства обыденного практического мышления, направленные на освоение и осмысление социального, материального и идеального окружения [36].

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], 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].

Социальный конструкционизм объясняет, как возникают новые формы социального взаимодействия и коммуникации, как преобразование старых социальных отношений приводит к формированию новых, что позволяет более полноценно увидеть динамику социальной реальности, поставить новые научные 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 [7] 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 [7] предполагает, что развитие происходит благодаря действию специфических нейронных и модулярных механизмов, коррелирующих с контактами живых объектов.

Теория подражания предполагает, что ребенок принимает роль, и начинает понимать ментальные состояния других людей [7].

Высказываются предположения, что способность к *theory of mind* лежит в развитии функций контроля [11], а также в речевом развитии (в смысле навыков понимания слов взрослых, описывающих ментальные состояния самого ребенка, либо других людей) [11].

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 [9].

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: [9].

В России исследования, касающиеся «теории психического», начались недавно, прежде всего, следует ориентироваться на работу ученых Института психологии РАН, а именно Е.А. Сергиенко и ее коллег. Они предприняли попытки создать целостную теорию социальных представлений. В своей работе Е.А. Сергиенко выделяет труды, 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 [11] 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.

И.Г. Маланчук пишет: «...требуется 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» [15]. Она же отмечает недостаточность исследований и концепций, которые, к сожалению, нельзя распространить на сложные проявления социального поведения [Там же].

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, касающихся 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].

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].

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 соотноситься 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 личностно 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 то же 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 объектификация, 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, в отношении каждого возраста и в аспекте возрастной динамики пока нет. Такого рода работы имеют огромную значимость для развития науки.

### **1.3. Методы изучения социального сознания**

Одним из методов получения данных об особенностях социального сознания людей является эксперименты, 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. Такими экспериментами являются, к примеру «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, он 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 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 соответствуют 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 вычленивть 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 [21].

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].

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 опасение, касающееся адекватности выводов, которые делаются исследователем. И.Г. Маланчук считает, что, во-первых, полученные выводы содержат в некоторой степени субъективное понимание исследователя, также для них характерна гипотетичность. 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].

И.Г. Маланчук на основе метода контент-анализа предложен метод реконструкции конкретных социальных представлений, находящихся отражение в высказываниях – в их речевой и вербальной составляющих [8]. На основе предложенной ею технологии проведены исследования социального сознания детей от раннего до младшего школьного возраста включительно [8].

Таким образом, мы видим, что для изучения особенностей социального сознания используются различные методы, начиная от эксперимента и интерпретации его данных, 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 была посвящена теоретическому анализу научной литературы в рамках поставленных задач, рассмотрению возрастных особенностей детей младшего подросткового возраста, анализу существующих подходов к исследованию социального сознания как в России, так и за рубежом, а также анализу методов, с помощью которых осуществляется изучение социального сознания.

Анализ источников по проблеме психологического содержания младшего подросткового возраста показал, что ребенок стремится получить статус взрослых и взрослые возможности, но не спешит возложить на себя ответственность взрослых, избегает ее. Подросток часто отказывается принимать оценки и жизненный опыт родителей, даже если понимает их правоту. Ему хочется получить свой собственный уникальный и неповторимый опыт.

Изучение социального сознания на сегодняшний день становится достаточно популярным среди исследований отечественных и зарубежных ученых, но концепций, созданных на эмпирическом материале, 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].

Российские исследователи полагают социальность мышления: так, 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], И.Г. Маланчук формулирует это как сильный антропный принцип: понимание человеком любых элементов реальности, отношение человека к ним социально обусловлено [18]. Е.А. Сергиенко 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].

Четкого определения социального сознания большинством авторов не предлагается, однако существуют положения, что его источником являются социальные представления, благодаря которым человек понимает социальную реальность. Мы основываемся на определении: «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» [18; 33]. 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.

Методов изучения социального сознания существует не много: это 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 социальных коммуникаций и задач деятельности, формирование новых социальных представлений, однако, не описанных системно в отечественных работах, а также в известных нам иностранных публикациях.

## **Выводы по Главе I**

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

Анализ источников по проблеме психологического содержания младшего подросткового возраста показал, что ребенок стремится получить статус взрослых и взрослые возможности, но не спешит возложить на себя ответственность взрослых, избегает ее. Подросток часто отказывается принимать оценки и жизненный опыт родителей, даже если понимает их правоту. Ему хочется получить свой собственный уникальный и неповторимый опыт.

Изучение социального сознания на сегодняшний день становится достаточно популярным среди исследований отечественных и зарубежных ученых, но концепций, созданных на эмпирическом материале, 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].

Российские исследователи полагают социальность мышления: так, 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], И.Г. Маланчук формулирует это как сильный антропный принцип: понимание человеком любых элементов реальности, отношение человека к ним социально обусловлено [18]. Е.А. Сергиенко 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].

Четкого определения социального сознания большинством авторов не предлагается, однако существуют положения, что его источником являются социальные представления, благодаря которым человек понимает социальную реальность. Мы основываемся на определении: «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» [18; 33]. 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.

Методов изучения социального сознания существует не много: эксперимент, невключенное наблюдение, контент-анализ.

Эксперимент требует специальной организации условий, с помощью которых можно вычленить 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 социальных коммуникаций и задач деятельности, формирование новых социальных представлений, однако, не описанных системно в отечественных работах, а также в известных нам иностранных публикациях.

## Глава II. Особенности социального сознания детей младшего подросткового возраста с интеллектуальной одаренностью

### 2.1. Организация исследования

#### 2.1.1. Анализ портфолио интеллектуально одаренных младших подростков

В целях исследования социального сознания интеллектуально одаренных детей мы проанализировали портфолио обучающихся, прошедших отбор в класс «А» при зачислении на обучение в основную школу.

Для проведения качественного анализа портфолио интеллектуально одаренных младших подростков 5А класса, была составлена Таблица 1.

**Таблица 1. Выписка оценок по предметам учебного плана и достижений обучающихся во внеучебной деятельности**

Учебный предмет														
	Русский язык	Литература	Иностранный язык	Математика	Всеобщая история	Обществознание	География	Биология	Музыка	ИЗО	Технология	Физическая культура	ОБЖ	Наличие грамот по различным направлениям
1	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	8
2	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	5	5	7
3	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5	5	9

4	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	5	5	9
5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5	5	8
6	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	10
7	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	8
8	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	7
9	5	5	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	9
10	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	9
11	4	4	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	8
12	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	10
13	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	8
14	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	7
15	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	9
16	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	9
17	5	5	5	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	8
18	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	10
19	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	8
20	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	7
21	5	5	5	4	5	4	4	4	4	5	5	5	5	9
22	5	5	5	4	5	4	4	4	4	5	5	5	5	9
23	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	5	5	5	8
24	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	10
25	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	8

Как можно увидеть из данной таблицы, у учащихся 5А класса отсутствуют отметки ниже «4», преобладает отметка «5».

Наибольшее количество пятерок по филологическому направлению, по предметам: русский язык, литература, иностранный язык. Это говорит о том, что учащиеся имеют хороший навык работы с различными типами текстов. Обладают высоким уровнем понятийного мышления.

Хороший и высокий уровень обученности по математике говорит о хорошем и высоком уровне развития логического, абстрактного мышления. Учащиеся обладают такими умениями как анализ и синтез.

Хороший уровень обученности по истории, географии, обществознанию, ОБЖ говорит о том, что учащиеся 5А класса обладают хорошим уровнем развития когнитивных процессов, общими представлениями.

Хороший уровень обученности по ИЗО, технологии, говорит о хорошем уровне развития дивергентного мышления (креативности).

Отсутствие троек по физической культуре говорит о хорошем физическом здоровье, высоком уровне физической активности.

Наличие большого количества грамот по различным направлениям у учащихся говорит о наличии как высокого познавательного интереса, так и разнообразии самостоятельной активности, видов деятельности, продуктивных социальных контактов, что проявляется за пределами учебной деятельности.

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

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 (Маланчук 2014), 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 подростков с различными субъектами-партнерами также дает такую возможность (например, пространственное поведение младших подростков 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 подросткового возраста можно выявить с помощью данных методов.

## **2.2. Анализ ситуаций речевого взаимодействия с участием детей младшего подросткового возраста с интеллектуальной одаренностью**

Описание ситуаций речевого взаимодействия с участием детей младшего подросткового возраста с интеллектуальной одаренностью и их анализ в аспекте социальных представлений и целостных структур социального сознания представлены ниже (см. Таблица 2).

**Таблица 2.**

### **Анализ ситуаций речевого взаимодействия с участием детей младшего подросткового возраста с интеллектуальной одаренностью в аспекте наличия и развития особенностей социального сознания**

<p><b>Ситуация 1.</b></p> <p><i>В школу вызвали маму девочки, которая не могла подружиться с классом, потому что обзывала детей и смеялась над ними. Когда они сидели в кабинете психолога, мама сказала девочке:</i></p> <p><i>- Алина, если ты будешь себя плохо вести, у тебя не будет друзей.</i></p> <p><i>- Я исправила свое поведение, а друзей так и не прибавилось. Поэтому не вижу смысла меняться.</i></p> <p><i>Мама тяжело вздохнула и не стала спорить с дочерью.</i></p>	<p>Представление о «хорошем» поведении в отношении других людей диссоциировано с представлением о дружбе: подросток не устанавливает прямой зависимости дружеских отношений от форм своего поведения. Имеет место готовность к изменению форм поведения. Оценивается эффективность форм поведения в микросоциумах детей и детей и взрослых. Формируется представление о праве быть такой, какая есть, о праве не меняться. Осуществляется выбор между потенциальным личностным изменением и представлениям о «самости».</p>
<p><b>Ситуация 2.</b></p> <p><i>Настя делится с подругой секретом. Я в</i></p>	<p>Понятие о лжи как свидетельстве находчивости. Оценка лжи как</p>

<p><i>недавно разбила мамину вазу, и чтобы не получить от мамы, я решила свалить все на кошку. Убрала все. И тут заходит мама, раздевается и идет на кухню. И говорит:</i></p> <p><i>- А что с моей любимой вазой?</i></p> <p><i>- А ее Мурка уронила. - почти спокойно ответила я</i></p> <p><i>- Как это Мурка?</i></p> <p><i>- Ну вот так, бежала, запрыгнула на стол и уронила.</i></p>	<p>эффективного способа не нести наказание, не провоцировать конфликт.</p> <p>Осуществляется выбор между тем, чтобы нести ответственность за свои поступки (нравственная составляющая личности) и уклонением от социальных нравственных установок, известных подростку.</p> <p>Другой как субъект поддержки или проверки возможности оценить качество социальной нормы.</p>
<p><b>Ситуация 3.</b></p> <p><i>Учительница сказала, что сегодня домашнее задание будет на сайте школы. Мальчик говорит:</i></p> <p><i>- У меня комп из-за пыли не работает.</i></p> <p><i>Учительница говорит: - Бери пылесос и всасывай.</i></p> <p><i>Дети уже смеются в голос. После чего учительница добавляет "пыль". До конца урока детей успокоить так и не удалось.</i></p>	<p>Значимость сексуальной сферы.</p> <p>Осведомленность о сексуальных отношениях и специфической лексике.</p> <p>Представление о запрете на использование лексикой социальных отношений в присутствии взрослых: коммуникативные границы. Преодоление коммуникативных границ в случае, когда взрослый не рефлексирует использование языковых средств с двойным значением.</p> <p>Право группы игнорировать педагога, возможность не учитывать его состояний.</p>
<p><b>Ситуация 4.</b></p> <p><i>Настя рассказывает историю из летнего лагеря: «Дело было в лагере. Наша вожатка пыталась нам объяснить текст.</i></p> <p><i>- Так ребята, запоминаем! И начинает диктовать текст песни.</i></p> <p><i>Вместо того чтобы слушать, мы начали шуметь. Вожатка обиделась и ушла. Мы начали говорить с ребятами:</i></p> <p><i>- Может, извинимся? - сказала я и моя подруга.</i></p> <p><i>- А пошлите! А то ещё наступит на нас.</i></p>	<p>Границы и содержание взрослого и подросткового миров.</p> <p>Возможно игнорирование педагога, если его цели не совпадают с целями, интересами подростков.</p> <p>Амбивалентность групповых эмоций в связи с актуальными состояниями и социальными целями.</p> <p>Представление об эффективных технологиях разрешения конфликта со взрослыми.</p> <p>Дистанцированность от содержания этих</p>

<p><i>Мы подходим и хором говорим:</i></p> <p><i>- Простите нас, пожалуйста. Мы больше не будем.</i></p> <p><i>Она на нас посмотрела добрыми глазами.</i></p> <p><i>- Ну ладно, я вас прощаю.</i></p> <p><i>Но песню мы так выучить и не смогли, нам было пофиг. Смеется.</i></p>	<p>технологий: использование их как внешней формы, направленной на взрослого.</p>
<p><b>Ситуация 5.</b></p> <p><i>Класс на математике проходит новую тему. В конце урока учительница спросила:</i></p> <p><i>- Кто не понял?</i></p> <p><i>Витя поднял руку и сказал:</i></p> <p><i>- Я!</i></p> <p><i>Учительница сделала небольшую паузу и сказала:</i></p> <p><i>- Хорошо, если все поняли, идём дальше.</i></p> <p><i>Весь класс посмеялся, и учительница заругала Витю, написав замечание в дневник.</i></p> <p><i>Витя сказал:</i></p> <p><i>- Вот теперь я два раза за сегодня ничего не понял. Вообще в этой жизни ничего не понимаю.</i></p>	<p>Интеллектуальная оценка коммуникативных действий взрослого.</p> <p>Геперобобщения представлений: «в этой жизни ничего не понимаю» на базе отдельных фактов социальных отношений.</p>
<p><b>Ситуация 6.</b></p> <p><i>Две одноклассницы:</i></p> <p><i>- Арина, посмотри, какой рисунок я нарисовала.</i></p> <p><i>- Красиво, и цвет такой яркий, - сказала девочка.</i></p>	<p>Другой как субъект поддержки.</p>
<p><b>Ситуация 7.</b></p> <p><i>На уроке Тоня болтает и шумит на весь класс.</i></p> <p><i>Учитель математики подходит к соседней</i></p>	<p>Реализация в поведении принципа справедливого наказания, даже если наказание будет направлено на самого подростка. Ценностное представление о</p>

<p><i>парте и забирает дневники у девочек, которые не шумели.</i></p> <p><i>Они говорят:</i></p> <p><i>- Мы все записывали и не разговаривали.</i></p> <p><i>Тоня встает с места и опустив глаза признается:</i></p> <p><i>- Никита Олегович, это я смеялась и мешала вам.</i></p> <p><i>- Тоня, не заступайся, я слышал их.</i></p> <p><i>Девочки все равно обиделись на Тоню.</i></p>	<p>внутригрупповых отношениях.</p>
<p><b>Ситуация 8.</b></p> <p><i>Дашиной маме позвонили и сообщили, что девочка в отделении полиции. Забрав Дашу, мама спросила:</i></p> <p><i>- Дочь, ты что, обалдела?</i></p> <p><i>Даша ответила:</i></p> <p><i>- Мам, все нормас, мы просто на качели ногами встали, бабка мусоров вызвала.</i></p>	<p>Использование лексики с социальными коннотациями. Представления о границах подросткового и некоторого множества взрослых миров, об относительности социальных норм. Фиксация неадекватного реагирования взрослых на поведение подростков.</p>
<p><b>Ситуация 9.</b></p> <p><i>Девочки на перемене разговаривают:</i></p> <p><i>- Сегодня у кота день рождения.</i></p> <p><i>- У Кирилла?</i></p> <p><i>- Нет!</i></p> <p><i>- Ну у Кирилла Катаева?</i></p> <p><i>- Нет же! У моего рыжего кота день рождения!</i></p>	<p>Значимость факта рождения людей и животных.</p> <p>Клички как амбивалентные знаки разных реальностей. Осознание этой двойственности смыслов и необходимость коррекции представлений других людей.</p>
<p><b>Ситуация 10.</b></p> <p><i>На уроке Соня и Злата окликают подругу с первой парты:</i></p> <p><i>- Кристина!!!</i></p> <p><i>Она поворачивается и они начинают смеяться.</i></p> <p><i>Кристина отворачивается. Девочки снова:</i></p> <p><i>- Кристина!!!</i></p>	<p>Дифференциация форм поведения как детских и характерных для своего возраста. Возможность негативной оценки интеллекта других исходя из форм их социального поведения.</p> <p>Границы коммуникативных групп, возможность управления социальной дистанцией в разговоре.</p>

<p><i>Она повернулась, и девочки снова начали смеяться.</i></p> <p><i>- Тупые дети! Девочки вы 100% тупые.</i></p> <p><i>В разговор вступил Жора:</i></p> <p><i>- Что вы творите???</i></p> <p><i>- Ничего, а что вас собственно интересует? - ответила ему Злата</i></p> <p><i>- Я хотел бы узнать, вы тупые или притворяетесь.</i></p> <p><i>Все девочки смеются.</i></p>	<p>Представление о нормах поведения на уроке.</p>
<p><b>Ситуация 11.</b></p> <p><i>Звонит Оля своей подруге:</i></p> <p><i>- Привет, пошли гулять?</i></p> <p><i>- Привет. Нет, я занята.</i></p> <p><i>- Ну пошли!!!</i></p> <p><i>- Ну я подумаю...</i></p> <p><i>- Ну?</i></p> <p><i>- ну... ну... ну... Блин ну, корову гну. - И Оля бросила трубку</i></p>	<p>Представление о своей разнонаправленной мотивации. Возможность выразить неготовность откликаться на предложения. Допущение негативной реакции на свое поведение.</p> <p>Представление о языковых средствах как затрудняющих и прерывающих коммуникацию.</p> <p>Представление о праве прервать контакт.</p>
<p><b>Ситуация 12.</b></p> <p><i>Кира и Сережа разговаривают, прогуливаясь по набережной.</i></p> <p><i>- Я тебе нравлюсь? - спросил Сережа.</i></p> <p><i>- Ты чо дурак!? Ты мой друг!</i></p> <p><i>- И что, ты мне нравишься.</i></p> <p><i>- У тебя с головой проблемы!? Как можно любить МЕНЯ!?</i></p> <p><i>- ДАВАЙ ВСТРЕЧАТЬСЯ!!! - закричал Сережа.</i></p> <p><i>- Аааа, сегодня же 1-ое апреля!!! - вспомнила Кира.</i></p> <p><i>- С днем дураков! - засмеялся Сережа.</i></p> <p><i>- Дурак поздравляет дурака с днем дураков!</i></p> <p><i>- стала тоже смеяться Кира.</i></p>	<p>«Нравиться» и дружба как разные категории.</p> <p>У мальчика «нравится» - основание для поддержания дружеских отношений.</p> <p>У девочки «нравиться» = быть объектом любви.</p> <p>Границы отношений одного или другого качества. Лексика отношений: дифференциация отношений.</p> <p>Необходимость дистанцироваться от ситуации проявления чувств, самоирония как средство сохранения оптимального баланса отношений, согласно концепции возраста в сознании подростков.</p>

<p><b>Ситуация 13.</b>  <i>Девочки на перемене перед уроком.</i>  - Ты сделала домашнее задание?  - Нет.  - Почему?  - Так сложились обстоятельства.  Вздыхает...</p>	<p>Неопределенность ответа как возможность повышения своего статуса, формирования представления о своей исключительности для собеседников. Возможно, гендерно обусловленная особенность</p>
<p><b>Ситуация 14.</b>  <i>Мальчик и девочка разговаривают. Девочка говорит:</i>  - Я хочу стать фотографом.  - Нафиг тебе это?  - Буду приносить людям счастье, а они мне зарплату.  - Мда, хорошая работа.  Смеется.</p>	<p>Концепция профессии как лично и социально значимой. Другой – для проверки гипотезы о значимости профессии</p>
<p><b>Ситуация 15.</b>  <i>На уроке литературы две девочки разговаривают.</i>  - Мне очень нравится литература, только учительница не ставила бы двойки.  - А я литературу не люблю и двойки вырываю из дневника, что бы их никто не видел.</p>	<p>Качество отношений между подростками и педагогами.  Представления о социальной значимости оценок.  Формы поведения, снижающие уровень напряженности с родителями по поводу успеваемости  Личностный выбор: отношение к предмету, к педагогу  Гипотеза о возможности компромисса для поддержания позитивного отношения к содержанию предмета</p>
<p><b>Ситуация 16.</b>  <i>Аня делает Паше замечание.</i>  - Паша, у тебя очень маленькое сочинение.  - Оно большое!  - У тебя же всего четыре строчки.  - Нет, их пять! Оно очень большое. - Паша</p>	<p>Изменение гендерно обусловленной позиции по отношению к замечанию, делаемому девочкой по поводу учебного факта: необходимость для мальчика настаивать на автономности представлений и самостоятельности решения.</p>

<p><i>обиделся и спрятал тетрадь.</i></p>	
<p><b>Ситуация 17.</b>  <i>Алиса читает у доски свое сочинение.          Когда она закончила чтение, девочка из класса начала хлопать. Учительница сказала ей:</i>  <i>- Тамара, тут нечему хлопать, сочинение не на пять.</i>  <i>Мальчик закричал:</i>  <i>- Да она хлопает, потому что они подруги.</i>  <i>- Женская дружба это святое. Гордо воскликнула Тамара.</i></p>	<p>Учитель теряет свой авторитет у подростков.          Представление о значимости групповых отношений и сигналах подтверждения этого.          Лексика взрослого мира как возможность изменить границы отношений групп подростков и взрослых.          Представления о возможности перекодирования типа коммуникации и трансляции ввне приоритетных для подростков смыслов отношений</p>
<p><b>Ситуация 18.</b>  <i>Урок литературы. Саша рассказывает биографию Сергея Есенина.</i>  <i>- Есенин до старости прожил в психической больнице.</i>  <i>- До старости?! А во сколько лет он умер?</i>  <i>Спросила учительница.</i>  <i>- В тридцать.</i>  <i>- И это старость?</i>  <i>- Ну да.</i>  <i>- Он был молод, в самом расцвете сил, -</i>  <i>объясняет учительница.</i>  <i>- Был бы молод, не умер бы, - с возмущением ответил Саша.</i></p>	<p>Субъективно оцениваемые границы возрастов          Смерть ассоциирована только со старостью.          Инверсия: умер – значит старый.</p>
<p><b>Ситуация 19.</b>  <i>Мама отправляет дочь ночевать к бабушке. Девочка начинает возмущаться:</i>  <i>- Я не хочу! Её старая раскладушка скрипит как кости Ленина, и я не могу выспаться.</i>  <i>- Я тоже много чего не хочу, это не</i></p>	<p>Представление о необходимости противостоять воле взрослого. Свою социальную слабость компенсирует угрозой самоповреждения, что, с точки зрения девочки как ребенка сверхзначимо для матери. Концепция смерти как основа для коррекции отношения к себе. Эффективные</p>

<p>обсуждается.</p> <p><i>Девочка в слезах идёт к себе в комнату и перед тем как закрыть, дверь кричит:</i></p> <p><i>- Я захлебнусь слезами или вскрою вены, но к бабушке не пойду!</i></p>	<p>средства воздействия на взрослого – радикальные формы поведения.</p>
<p><b>Ситуация 20.</b></p> <p><i>После рабочего дня семья собралась за столом. Старший брат говорит маме:</i></p> <p><i>- Мне нужно шестьсот рублей на диск.</i></p> <p><i>Средняя дочь говорит:</i></p> <p><i>- Мне нужно пятьсот на учебник.</i></p> <p><i>И младшая дочь, Кристина, возмущенно восклицает:</i></p> <p><i>- Да, блин! Одному диск за шестьсот, другой учебник за пятьсот, одной мне хлеба за пятнадцать.</i></p>	<p>Представление младшего ребенка об ущемленности в правах, возможностях реализации своих интересов.</p> <p>Представление о возможности выражения недовольства этим.</p>
<p><b>Ситуация 21.</b></p> <p><i>Кристина просит у Насти телефон, чтобы позвонить:</i></p> <p><i>- Насть, есть позвонить?</i></p> <p><i>- Да, на. - Подала телефон.</i></p> <p><i>Кристина звонит:</i></p> <p><i>- Алло, Ваня, ну выходи, я иду. - Возвращает телефон и сообщает подруге, что ей пора бежать. Настя обиделась и сказала:</i></p> <p><i>- Вот так, Крестинка, подруг из-за парней и теряют. На свадьбу даже не зови, не приду я.</i></p>	<p>Представление о приоритете отношений между девочкой и мальчиком по сравнению с дружескими отношениями между девочками (гендерно обусловленные. Требуется ср. с данными о мальчиках). Концепция взрослости, транслируется в содержание отношений в данном возрасте.</p>
<p><b>Ситуация 22.</b></p> <p><i>Тоня ждет Алену у школы, она уже опаздывает. Когда подругу стало видно в самом начале улицы. Тоня закричала:</i></p> <p><i>- Алёна, блин, где ты была? Мы</i></p>	<p>Представления о взаимных обязательствах, о нормах школьной жизни.</p> <p>Представление о допустимости выражения недовольства в грубой и злобной форме.</p> <p>Возможность игнорировать грубость,</p>

<p><i>опаздываем! Уважительная причина – только если тебя покусали еноты.</i></p> <p><i>- Меня никто не кусал, у меня болит горло, и мне было себя жалко, поэтому я делала всё медленно.</i></p> <p><i>- А, ну это тоже очень уважительная причина, пойдём на урок медленно.</i></p>	<p>иронию, исходя из своего состояния.</p> <p>Осознание и вербализация самоотношения.</p> <p>Представление о поводах, позволяющих нарушать школьную дисциплину, об их амбивалентности.</p> <p>Представление о формах поведения как объекте оценки.</p>
<p><b>Ситуация 23.</b></p> <p><i>На уроке Надя шепчет соседке по парте:</i></p> <p><i>- Посмотри, как на улице хорошо, пойдём гулять после школы?</i></p> <p><i>- Ну не знаю. Уроков много на завтра...</i></p> <p><i>- Если ты не пойдёшь со мной гулять, я умру тебе на зло.</i></p> <p><i>- Хорошо, хорошо. Считай, что уговорила.</i></p>	<p>Представление о необходимости разделить впечатление с другим.</p> <p>Представление о нормах школьной жизни и мотивации своих действий.</p> <p>Представление о партнере как доставляющем неудовольствие.</p> <p>Концепция смерти как основа для коррекции отношения к себе, поведения значимого партнера. Эффективные средства воздействия – радикальные формы поведения («умру»).</p>
<p><b>Ситуация 24.</b></p> <p><i>На перемене мальчик звонит маме:</i></p> <p><i>- Ма, ща контроша по матану, готовься, буду писать смс.</i></p> <p><i>Кладет трубку и говорит однокласснику:</i></p> <p><i>- Я всё порешал, мама на старте.</i></p>	<p>Представление о своей учебной компетентности/некомпетентности.</p> <p>Взрослый как субъект поддержки, защиты.</p> <p>Компетентная мать как значимый социальный объект.</p> <p>Представление о возможности распоряжаться матерью, её временем и действиями ради значимого для неё учебного результата.</p> <p>Подросток как компетентный в выстраивании отношений со взрослым.</p>
<p><b>Ситуация 25.</b></p> <p><i>На уроке русского языка учительница даёт задание написать сочинение о любой профессии.</i></p> <p><i>Саша:</i></p>	<p>Представление о возможности реализовываться в позиции провокатора, о возможности манипулировать взрослым через аутохарактеристики, значимые для педагога.</p>

<p>- Это типа отзыв? Типа мнение свое? Или чё? Я ж тупой, мне надо долго объяснять. Ладно, у меня много таких историй, сейчас напишу.</p> <p>Приступает к выполнению задания.</p>	<p>Представление о нормах поведения на уроке, о необходимости их поддерживать своим поведением для предотвращения возможного конфликта.</p> <p>Границы отношений в ролях: педогога и ученика.</p>
<p><b>Ситуация 26.</b></p> <p>Даша жалуется подруге:</p> <p>- Мама сказала мне утром, что я не бэтмэн. Эта женщина явно меня взяла в приюте.</p>	<p>Представление о социальной дистанции, возможности управлять ею на ментальном уровне и в коммуникации со сверстниками.</p> <p>Увеличение дистанции со значимым взрослым, обесценивание его в связи с тем, что мать не поддержала позитивного образа я у ребенка. То есть: оценка ребенка матерью вызывает оценку такого же типа в отношении взрослого и обесценивает качество отношений и статусы обоих.</p>
<p><b>Ситуация 27.</b></p> <p>Ира спрашивает у своей учительницы:</p> <p>- Марина Анатольевна, а вы будете вожатой эти летом в пришкольном лагере?</p> <p>- Не знаю, Ирочка. До лета ещё далеко.</p> <p>- Вообще мне всё равно, я в лагерь летом уезжаю. Будете тут без меня.</p>	<p>Педагог интересен.</p> <p>Обесценивание ситуации в силу автономизации от нее.</p> <p>Значимость я для содержания ситуации с участием партнера.</p>
<p><b>Ситуация 28.</b></p> <p>Объяснив новую тему, учительница истории:</p> <p>- Есть вопросы?</p> <p>Андрей:</p> <p>- Да, а кто слушает Эминэма?</p> <p>Класс начинает отвечать:</p> <p>- Я не слушаю.</p> <p>- Не я.</p> <p>- Нет мы, то же нет.</p>	<p>Представление о возможности строить свои границы между учеником и педагогом, игнорировать педагога.</p> <p>Возможность управлять системой отношений в группе.</p> <p>Представление о том, что можно формировать статус собеседника в коммуникации, для чего используется негация и грубая лексика.</p> <p>Лексика как социально окрашенная.</p>

<p><i>Девочка с первой парты говорит:</i></p> <p><i>- Я слушаю!</i></p> <p><i>Андрей повернулся и закричал:</i></p> <p><i>- Оля, заткнись! Я знаю, что ты не слушаешь его.</i></p>	
<p><b>Ситуация 29.</b></p> <p><i>Серезжа сообщил ребятам в классе, что написал шутки для школьного КВН.</i></p> <p><i>Положил листок на парту и вышел. Когда он вернулся, спросил:</i></p> <p><i>- Хоть кто-то это прочитал?</i></p> <p><i>- Да, я.</i></p> <p><i>- И как?</i></p> <p><i>- Ты чё накурился?</i></p> <p><i>- Почему?</i></p> <p><i>- Это похоже на бред сумасшедшего.</i></p> <p><i>- Это жизнь. - Забрал листок и ушел.</i></p>	<p>Представление о значимости события для себя и других. Значимость я.</p> <p>Представление о возможности негативной оценки другого.</p> <p>Представление о возможности предъявить свою позицию в тех формулировках, которые воссоздадут статус или создадут статус, превосходящий статус партнера.</p> <p>Представление о возможности инициативно прекратить коммуникацию, не поддерживающую статус ребенка.</p> <p>Возможность организовать динамику отношений от унижения к превосходству.</p>
<p><b>Ситуация 30.</b></p> <p><i>Учительница ругает класс за то, что они не выполняют её поручения. Голос из класса:</i></p> <p><i>- Любовь таких детей редко можно завоевать. Так что нам не по пути.</i></p>	<p>Негативная оценка подростков взрослым вызывает оценку такого же типа в отношении взрослого и обесценивает качество отношений и статусы обоих.</p> <p>Представление о необходимости выровнять статусы сторон и даже создать ситуацию превосходства. Стратегия: от униженности к превосходству.</p>
<p><b>Ситуация 31.</b></p> <p><i>Надя плачет в коридоре.</i></p> <p><i>- Почему ты плачешь? - поинтересовалась подруга.</i></p> <p><i>- Сонь, посиди со мной, у меня такое настроение приунытое. Никто меня не понимает.</i></p>	<p>Плач как нетипичная ситуация.</p> <p>Другой как субъект поддержки.</p> <p>Возможность запросить поддержку.</p> <p>Ценность отношений с точки зрения понимания партнерами друг друга.</p>
<p><b>Ситуация 32.</b></p>	<p>Представление о большей социальной</p>

<p><i>Аня рассказывает подруге:</i></p> <p><i>- Я говорила маме, что с театралки уходить надо.</i></p> <p><i>А она мне:</i></p> <p><i>- Аннушка, ты просто устала, потом поговорим. Ну и что?! Что в итоге-то?! Поздно! Втюрилась я... Ему 14, мне 11. А он, тупое создание, намеков не понимает.</i></p>	<p>компетентности ребенка по сравнению с родителем. Родители как организаторы ситуации риска для ребенка. Возможность перелодить вину за ситуацию на взрослого.</p> <p>Представление о возможности намека как эффективного для организации интимных отношений. Представление о нечувствительности мальчиков к специфическим социальным сигналам девочек. Возможность на этом основании негативно оценивать другого.</p>
<p><b>Ситуация 33.</b></p> <p><i>Дети вышли из школы и Паша стал кричать:</i></p> <p><i>- Ура! Свобода! Приду домой – зарублюсь в дотку!!!</i></p> <p><i>- Ой, тебе лишь бы играть, - упрекнула его девочка.</i></p> <p><i>- Глупая, дотка правит миром. Тебе не понять.</i></p>	<p>Школа как пространство несвободы. Дом как возможность заниматься тем, что интересно, осуществлять свободный выбор.</p> <p>«Играть» как не соответствующее возрасту поведение, обесценивание содержания компьютерной игры.</p> <p>Представление о границах реальностей.</p> <p>Представление о возможности восстановить статус за счет негативной оценки другого.</p> <p>Формирование концепции превосходства.</p>
<p><b>Ситуация 34.</b></p> <p><i>Влад рассказывает классу:</i></p> <p><i>- Прикиньте, мама нашла мою переписку, где были маты, и ругала меня три часа. Теперь буду прятать телефон, чтобы она не лезла в мою жизнь.</i></p>	<p>Концепция «моя жизнь», представление о праве реализовываться адекватно субкультуре, об относительности правил поведения.</p> <p>Необходимость дистанцированности от матери, возможно, как гендерная особенность. Представление о том, что надо предпринять действия, блокирующие вторжение взрослых в мир подростка.</p>
<p><b>Ситуация 35.</b></p> <p><i>Две девочки хихикают на уроке. Потом одна успокаивается и говорит:</i></p> <p><i>- Всё, тише! Давай писать!</i></p>	<p>Учеба как неприоритетная ценность.</p> <p>Представления о школьных правилах.</p> <p>Необходимость подтверждать статус во внутригрупповых отношениях. Ироничное</p>

<p>- <i>Что ты несешь?</i></p> <p>- <i>Да шучу я, шучу. Не для учебы мама принцессу растила.</i></p>	<p>обесценивание, возможно, представление об амбивалентности для себя своих высказываний. Планы высказывания: для другого и для себя.</p>
<p><b>Ситуация 36.</b></p> <p><i>На перемене девочки обсуждают прошедший концерт.</i></p> <p>- <i>Знаешь, Лиза, как ты, танцевать может любой. А кто не умеет, могу я научить.</i></p> <p>- <i>Ага, ври больше, умела бы, тоже выступала.</i></p> <p>- <i>Ну точно, вам покажи, вы сразу завидовать начнете.</i></p>	<p>Представление о своем ущербе вследствие публичной активности другого. Необходимость подтвердить свою значимость. Формирование позиции превосходства. Стратегия: от ущерности – к превосходству.</p>
<p><b>Ситуация 37.</b></p> <p><i>Кристина жалуется одноклассникам:</i></p> <p>- <i>У меня в контакте очень мало лайков. Я из-за этого плак, плак.</i></p> <p>- <i>Крис, от лайков красивее не станешь. Поэтому просто убейся.</i></p>	<p>Другой (сверстник) как субъект поддержки. Возможность публично негативно оценивать другого. Смерть как возможность решить проблему.</p>
<p><b>Ситуация 38.</b></p> <p><i>Класс обсуждает, кто спал в детском саду, а кто нет.</i></p> <p>- <i>Я вот в садике не спала, считала сон бесполезным делом и даже не спала ночами. Редко совсем спала. На сон всегда читала, поэтому я теперь ботаник.</i></p> <p>- <i>А у моей мамы функция была, называлась: «мам, забери меня до сна».</i></p> <p>- <i>То чувство, когда ты спал в садике! Я бог среди вас! - Вскидывает руки вверх.</i></p>	<p>Представления о ценности действий, атрибутируемых детству: сон как неценность, в силу того, что предписывался. Читать как значимое действие. Амбивалентность представления о своей роли: значимость и необходимость дистанцироваться от социальной роли и личностных характеристик. Представление о возможности управлять взрослыми, функции взрослых. Представление о возможности, необходимости позиционироваться среди сверстников как исключительному на основе уникальных переживаний.</p>
<p><b>Ситуация 39.</b></p>	<p>Представление о себе девочек и</p>

<p><i>Две подруги разговаривают.</i></p> <p>- <i>Маха, ты готов к матану?</i></p> <p>- <i>Нет, я не готов. Думал, ты дашь мне списать.</i></p> <p>- <i>Нет, я сам не готов.</i></p>	<p>позиционирование друг в отношении друга из мужских ролей. Представление о языке в его социальных функциях. Представление о возможности использовать другого в учебных целях. Представление о школьных правилах.</p>
<p><b>Ситуация 40.</b></p> <p><i>Прозвенел звонок, и Оля закричала:</i></p> <p>- <i>Мчим в столовую!!!!</i></p> <p>- <i>Я на диете, скоро лето, - говорит Настя.</i></p> <p>- <i>Ну да, тебе надо, а то на шаурму похожа.</i></p> <p><i>Все убежали, а Настя осталась</i></p>	<p>Представление о возможности управлять поведением другого.</p> <p>Представление о себе как о взрослом, соответственно, о приоритетном для женщин пищевом поведении, с точки зрения массовой культуры.</p> <p>Представление о необходимости коррекции статусов, для этого – максимальное понижение статуса собеседника.</p>
<p><b>Ситуация 41.</b></p> <p><i>Учительница спрашивает: - Дети, кем вы видите себя в будущем?</i></p> <p>- <i>Ну, сейчас я учусь в школе меня содержат родители, когда я поступлю в институт, меня тоже будут содержать родители. А когда я начну работать, меня тоже будут содержать родители, - сказал Саша.</i></p> <p>- <i>А я просто буду вором, и все у меня будет хорошо.</i></p>	<p>Представление о роли «дети», о себе как не детях.</p> <p>Амбивалентность представлений о себе: дистанцирование от роли «дети».</p> <p>Экстраполяция в будущее ситуации «дети - родители» в аспекте содержания детей родителями. Представление о будущем: работа, институт, профессия / квазипрофессия.</p> <p>Представление о качестве жизни: недифференцированное.</p> <p>Представления о возможности конфликтных отношений с педагогом, о психологической некомпетентности педагога, о возможности унижить взрослого для восстановления своего статуса исходя из я-концепции нового содержания.</p>
<p><b>Ситуация 42.</b></p> <p><i>Тоня говорит подруге:</i></p>	<p>Представление об одежде как социальном сигнале: принадлежность к группам.</p>

<p>- Настя, мне сегодня за тебя весь день стыдно.</p> <p>- Почему?</p> <p>- Ты надела платье.</p> <p>- Меня заставила мама, знаю, что выгляжу как бомж.</p> <p>- В следующий раз сделаю вид, что не знаю тебя.</p>	<p>Представление о платье как не соответствующем социальным знакам группы девочек-подростков: амбивалентность гендерных представлений.</p> <p>Представление о возможности выразить негативное отношение к другому на основании внешних признаков.</p> <p>Представление о необходимости присоединиться к мнению значимого другого (сверстника).</p> <p>Представление о необходимости самоуничтожения для подтверждения принадлежности к группе.</p> <p>Представление о необходимости оправдаться перед значимым другим (сверстником), отсюда – вина взрослого.</p>
<p><b>Ситуация 43.</b></p> <p>Соня и Оля играли в мяч. Соня сказала:</p> <p>- Я уже разучилась играть, я же волейболом занималась.</p> <p>- А я баскетболом занималась.</p> <p>- Мы очень много выигрывали.</p> <p>- А мы один раз выиграли по краю на России.</p>	<p>Представление о необходимости оправдать свою неуспешность.</p> <p>Представление о борьбе статусов собеседников, необходимости создания исключительного своего статуса для партнера.</p> <p>Представление о возможности прекращения коммуникации при принятии статуса собеседника как исключительного в ситуации.</p>
<p><b>Ситуация 44.</b></p> <p>В класс зашла учительница и сказала, что ей нужны два мальчика передвинуть в кабинете парты.</p> <p>- Сейчас мы вам поможем. - вскочили с мест Кристина и Настя.</p>	<p>Представление о педагоге как значимом.</p> <p>Представление девочек о поведении помощи как естественном.</p> <p>Гендерные представления девочек: нежесткая структура, не учитывается фактор физической силы.</p>
<p><b>Ситуация 45.</b></p> <p>В класс пришел новенький Ваня.</p>	<p>Представление о позиционировании исходя из гендерных стереотипов взрослого мира.</p>

<p><i>Оглядевшись, он подошел к учительнице и спросил:</i></p> <p><i>- Почему в вашем классе такие страшные девки?</i></p> <p><i>- Ваня, у нас все девочки хорошие.</i></p> <p><i>- Не, я наверное в параллельный уйду, вот там точно хорошие.</i></p>	<p>Представление о взрослом как равном.</p> <p>Представление о возможности самостоятельных решений.</p> <p>Представление об амбивалентности своего поведения в ситуации, о социальной игре.</p>
<p><b>Ситуация 46.</b></p> <p><i>В кабине сидят Влад и Витя, оба мальчика плачут.</i></p> <p><i>- Влад, почему ты плачешь? - спросила учительница.</i></p> <p><i>- Я купил Алине шоколадку, она её взяла, но потом все девки класса стали надо мной смеяться.</i></p> <p><i>- Витя, а ты почему плачешь?</i></p> <p><i>- Мне Влада жалко, вот я и плачу.</i></p>	<p>Представление о возможных формах эмоционального поведения: плач (мальчики).</p> <p>Представление о возможности выразить свое отношение к девочке за счет подарка.</p> <p>Представление о социальном содержании формы языка.</p>
<p><b>Ситуация 47.</b></p> <p><i>Сергея увидел у учительницы в руках телефон с кнопками.</i></p> <p><i>- Светлана Ивановна, это что? Кнопочный?</i></p> <p><i>- Да.</i></p> <p><i>- Где вы его взяли? Таких давно не выпускают. Он, наверное, у вас еще с детства? И камеры даже нет...</i></p>	<p>Оценка вещи с позиции престижности.</p> <p>Представление о возможности отнести человека к той или другой социальной категории за счет качества, функционала вещи.</p> <p>Представление о возможности экспансии во взрослый мир со своими требованиями к взрослым</p>
<p><b>Ситуация 48.</b></p> <p><i>Класс обсуждает прошедшую контрольную. Сергей говорит:</i></p> <p><i>- Как можно быть таким тупым, чтобы не решить контрольную?</i></p> <p><i>- Как будто самый умный. И вообще на русском ты пишешь с ошибками.</i></p> <p><i>- Я-то не тупой, а умный.</i></p>	<p>Представление о возможности унижить других на основе интеллектуальных ценностей группы.</p> <p>Представление о своем ущербе вследствие публичной активности другого.</p> <p>Необходимость подтвердить свою значимость. Формирование позиции превосходства. Стратегия: от ущербности –</p>

<p>- Серёжа, когда ты выходишь к доске, у нас глаза кровотоцит от твоего ума.</p>	<p>к превосходству. Значимость физического тела: ущерб ассоциирован с телесными проявлениями</p>
<p><b>Ситуация 49.</b> - Девочки, а гоу в кино? - предложила Кристина. - Да, давайте сходим. Светлана Ивановна, а вы пойдете с нами? - Нет, - сказала учительница и ушла. - Наверное, она затаила на нас обидку, ну и пусть не идет.</p>	<p>Значимость педагога. Специфическое представление о границах взрослого и детского миров.: подвижность границ. Дистанцированность взрослого от подростков ассоциируют с обидой. Возможность согласиться с дистанцией, заданной другим, ассоциированной с ущербом для обеих сторон</p>
<p><b>Ситуация 50.</b> Влад рассказывает: - Вчера по телику показывали передачу про ганнибалов. Теперь боюсь, что меня съедят. - Вообще-то каннибалы! Ты теперь знаешь про нас всё и мы тебя съедим, - сказал Серёжа.</p>	<p>Представление о других как субъектах поддержки, другие могут разделить твой интерес. Нечеткость границ представлений о людях, группах людей. Интеллект и кругозор как значимые ценности. Представление о возможности унисть другого на основе интеллектуального превосходства Представление о психологической глубине человека: неоднозначность характеристик, кажимость / реальность</p>

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

### **2.3. Характеристики социального сознания младших подростков с интеллектуальной одаренностью**

В таблице 3 представлены данные об особенностях социального сознания детей младшего подросткового возраста с интеллектуальной одаренностью. Слева – категории анализа, выделенные по фактам речевого взаимодействия подростков, которые являются особенностями социального сознания детей младшего подросткового возраста с интеллектуальной одаренностью. Справа представлен анализ, который показывает развитие особенностей социального сознания и социальных понятий у детей младшего подросткового возраста.

**Таблица 3.**

#### **Анализ особенностей социального сознания младших подростков с интеллектуальной одаренностью**

<b>Особенности социального сознания</b>	<b>Развитие особенностей социального сознания детей младшего подросткового возраста с интеллектуальной одаренностью</b>
Границы и содержание коммуникативной ситуации	<p>Удержание границ коммуникативной ситуации конкретными партнерами-подростками;</p> <p>Регулирование коммуникативной активности других;</p> <p>Предложение себя в определенной роли (лидера, аутсайдера, «взрослого») вовне для отклика потенциальных партнеров;</p> <p>Возможность управления социальной дистанцией в разговоре;</p> <p>Возможность выражать неготовность откликаться на предложения.</p>

	<p>Представление о праве прервать контакт.</p> <p>Неопределенность ответа как возможность повышения своего статуса, формирования представления о своей исключительности для собеседников. Возможно, гендерно обусловленная особенность</p> <p>Представление о возможности негативной оценки другого.</p> <p>Представление о возможности восстановить статус за счет негативной оценки другого.</p> <p>Представление о возможности предъявить свою позицию в тех формулировках, которые воссоздадут статус или создадут статус, превосходящий статус партнера, стратегия: от униженности к превосходству.</p> <p>Представление о возможности инициативно прекратить коммуникацию, не поддерживающую статус ребенка.</p> <p>Представления о возможности перекодирования типа коммуникации и трансляции ввне приоритетных для подростков смыслов отношений</p> <p>Возможность запросить поддержку.</p> <p>Представление о допустимости выражения недовольства</p> <p>Возможность игнорировать грубость, иронию, исходя из своего состояния.</p> <p>Представление о формах поведения как объекте публичной оценки.</p> <p>Представление о возможности реализовываться в позиции провокатора, о возможности манипулировать взрослым через аутохарактеристики, значимые для педагога</p> <p>Возможность управлять системой отношений в группе.</p> <p>Представление о возможности, необходимости позиционироваться среди сверстников как исключительному на основе уникальных переживаний.</p> <p>Представление о возможности управлять поведением другого.</p>
--	---

	<p>Представления о возможности конфликтных отношений с педагогом, о психологической некомпетентности педагога, о возможности унижить взрослого для восстановления своего статуса исходя из я-концепции нового содержания.</p> <p>Представление о необходимости присоединиться к мнению значимого другого (сверстника).</p> <p>Представление о необходимости оправдаться перед значимым другим (сверстником) за сигналы, не подтверждающие принадлежность к микрогруппе.</p> <p>Представление о необходимости оправдать свою неуспешность.</p> <p>Представление о возможности экспансии во взрослый мир со своими требованиями к взрослым</p> <p>Представление о возможности унижить других на основе интеллектуальных ценностей группы.</p> <p>Представление о своем ущербе вследствие публичной активности другого. .</p>
<p>Язык, формы речи</p>	<p>Представление о языковых средствах как затрудняющих и прерывающих коммуникацию.</p> <p>Использование лексики с социальными коннотациями</p> <p>Лексика отношений: тонкая дифференциация отношений.</p> <p>Осознание и вербализация самоотношения.</p> <p>Клички как амбивалентные знаки разных реальностей, осознание этой двойственности смыслов и необходимость коррекции представлений других людей.</p> <p>Язык, речь подростков:</p> <p>Представление о запрете на использование лексики социальных отношений в присутствии взрослых</p> <p>Язык, речь взрослых:</p> <p>Лексика взрослого мира как возможность изменить границы отношений групп подростков и взрослых.</p> <p>Преодоление коммуникативных границ (экспансия во взрослый мир) в случае, когда взрослый не рефлексивует</p>

	<p>использование языковых средств с двойным, табуированным значением.</p> <p>Ироничное обесценивание, возможно, представление об амбивалентности для себя своих высказываний. Планы высказывания: для другого и для себя.</p>
Социальные правила	<p>Представление о хорошем поведении, с точки зрения взрослых;</p> <p>Готовность менять формы поведения в сторону социально одобряемых;</p> <p>Эффективность форм поведения в микросоциумах детей и детей и взрослых.</p> <p>Формирование представления о праве быть такой/таким, какая/какой есть, о праве не меняться;</p> <p>Моделирование нормы через другого;</p> <p>Представления о правилах школьной жизни, готовность их соблюдать для предотвращения конфликтов с педагогами и родителями, но при этом амбивалентное отношение к ним, исходя из отношения к ним в микрогруппе;</p> <p>Формы поведения, снижающие уровень напряженности с родителями по поводу успеваемости</p> <p>Представления о взаимных обязательствах среди сверстников.</p> <p>Представление о поводах, позволяющих нарушать школьную дисциплину, об их амбивалентности.</p>
Социальный статус как значимая категория, детерминанты социального статуса, социального положения человека	<p>Значимость «я»</p> <p>Значимость социального статуса в группе: на основе нескольких разного типа характеристик</p> <p>Представление о социальной дистанции, возможности управлять ею на ментальном уровне и в коммуникации со сверстниками. Увеличение дистанции со значимым взрослым, обесценивание его в связи с тем, что взрослый не поддерживает, не формирует позитивный образа я у ребенка. То есть: оценка ребенка матерью вызывает</p>

	<p>оценку такого же типа в отношении взрослого и обесценивает качество отношений и статусы обоих.</p> <p>Представление о том, что можно формировать статус собеседника в коммуникации</p> <p>Представление о борьбе статусов собеседников</p> <p>Представление о возможности прекращения коммуникации при принятии статуса собеседника как исключительного в ситуации.</p> <p>Возможность социальной дистанции, заданной другим, ассоциированной с ущербом для обеих сторон</p>
Социальные отношения	Ценность отношений с точки зрения понимания партнерами друг друга.
Превосходство	<p>Формирование концепции превосходства.</p> <p>Представление о возможности унизить другого на основе интеллектуального превосходства</p> <p>Необходимость создания исключительного своего статуса для партнера.</p>
Социальная оценка	Значимость социальной оценки в узком, «своем» круге
Отношение к представителям разных социальных культур	Незначимость характеристик лиц других социальных культур для поддержания групповых отношений
Гендерные роли и их содержание	<p>Представление о позиционировании исходя из гендерных стереотипов взрослого мира.</p> <p>У мальчиков:</p> <p>Изменение гендерно обусловленной позиции по отношению к замечанию, делаемому девочкой по поводу учебного факта: необходимость для мальчика настаивать на автономности представлений и самостоятельности решения.</p> <p>У мальчика «нравится (кто-то, девочка)» - основание для поддержания дружеских отношений.</p> <p>У девочки «нравиться» = быть объектом любви.</p> <p>Гендерные представления девочек: нежесткая структура, не учитывается фактор физической силы.</p> <p>Представление о приоритете отношений между девочкой</p>

	<p>и мальчиком по сравнению с дружескими отношениями между девочками (гендерно обусловленные. Требуется ср. с данными о мальчиках).</p> <p>Представление о возможности намека как эффективного для организации интимных отношений. Представление о нечувствительности мальчиков к специфическим социальным сигналам девочек.</p> <p>Представление о себе девочек и позиционирование друг в отношении друга из мужских ролей</p> <p>Представление о платье как не соответствующем социальным знакам группы девочек-подростков: амбивалентность гендерных представлений.</p> <p>Представление о себе как о взрослой, соответственно, о приоритетном для женщин пищевом поведении, с точки зрения массовой культуры.</p> <p>Представление девочек о поведении помощи как естественном.</p>
Я	<p>Значимость «я»</p> <p>Концепт «я взрослый»</p> <p>Концепция «моя жизнь», представление о праве реализовываться адекватно субкультуре, об относительности правил поведения. Необходимость дистанцированности от матери, возможно, как гендерная особенность. Представление о том, что надо предпринять действия, блокирующие вторжение взрослых в мир подростка.</p> <p>Представление о своей компетентности в выстраивании отношений со взрослым.</p> <p>Представление о своей разнонаправленной мотивации.</p> <p>Возможность выразить неготовность откликаться на предложения. Допущение негативной реакции на свое поведение.</p> <p>Представление о необходимости противостоять воле взрослого.</p>

	<p>Представление о праве прервать контакт.</p> <p>Осознание и вербализация самоотношения.</p> <p>Представление о большей социальной компетентности ребенка по сравнению с родителем</p>
Индивидуальная позиция	<p>Представления о своей самостоятельности, индивидуальных решениях</p> <p>Выбор между потенциальным личностным изменением и представлениям о «самости».</p>
Другой	<p>Другой как субъект поддержки.</p> <p>Другой – для возможности оценить качество, значимость социальной нормы.</p> <p>Другой – для проверки гипотезы о значимости профессии</p> <p>Право другого негативно реагировать на поведение, речь партнера.</p> <p>Представление о необходимости разделить впечатление с другим.</p> <p>Другие могут разделить твой интерес</p> <p>Представление о партнере как доставляющем неудовольствие.</p>
Оценка людей	<p>Младшие подростки оценивают других по статусным данным и на их основе строят взаимодействие с ними.</p>
Будущее	<p>Неопределенность и неоднозначность представлений о профессии; границы социального риска;</p>
Актуальный возраст (младшие подростки)	<p>«Играть» как не соответствующее возрасту поведение, обесценивание содержания компьютерной игры (девочка).</p> <p>Читать как значимое действие.</p>
Профессия	<p>Концепция профессии как лично и социально значимой. Другой – для проверки гипотезы о значимости профессии</p>
Дружба	<p>Нет прямой зависимости дружеских отношений от форм своего поведения.</p> <p>Дифференциация дружбы и любви: «Нравиться» и дружба как разные категории.</p>

	<p>У мальчика «нравится (кто-то, девочка)» - основание для поддержания дружеских отношений.</p> <p>У девочки «нравиться» = быть объектом любви.</p> <p>Необходимость дистанцироваться от ситуации проявления чувств, самоирония как средство сохранения оптимального баланса отношений, согласно концепции возраста в сознании подростков.</p> <p>Представление о приоритете отношений между девочкой и мальчиком по сравнению с дружескими отношениями между девочками (гендерно обусловленные. Требуется ср. с данными о мальчиках).</p>
Ложь	<p>Понятие о лжи как свидетельстве находчивости. Оценка лжи как эффективного способа не нести наказание, не провоцировать конфликт.</p>
Ответственность	<p>Выбор между тем, чтобы нести ответственность за свои поступки, и уклонением от социальных нравственных установок, известных подростку.</p>
Детство	<p>Дифференциация форм поведения как детских и характерных для своего возраста.</p> <p>Индивидуальный поведенческий, социальный, эмоциональный опыт</p> <p>Представления о ценности действий, атрибутируемых детству: сон как не-ценность, в силу того, что предписывался.</p>
Старость	<p>Субъективно оцениваемые границы более старших возрастов</p> <p>Смерть ассоциирована только со старостью. Инверсия: умер – значит старый.</p>
Тело	<p>Значимость физического тела: социальный ущерб ассоциирован с телесными проявлениями</p>
Смерть	<p>Смерть ассоциирована только со старостью. Инверсия: умер – значит старый.</p> <p>Концепция смерти как основа для коррекции отношения к себе. Эффективные средства воздействия на взрослого –</p>

	<p>радикальные формы поведения. Свою социальную слабость можно компенсировать угрозой самоповреждения, что, с точки зрения ребенка сверхзначимо для матери.</p> <p>Смерть как возможность решить проблему (внешность, отношение другого, воля другого).</p>
Жизнь	<p>Интеллектуальная составляющая поведения взрослых.</p> <p>Гиперобобщения представлений: «в этой жизни ничего не понимаю» на базе отдельных фактов социальных отношений. Несправедливость</p> <p>Представление о качестве жизни: малодифференцированное.</p>
Справедливость	<p>Оценка действий педагога как несправедливых.</p> <p>Принцип справедливого наказания, даже если наказание будет направлено на самого подростка.</p>
Интеллект	<p>Интеллект и кругозор как значимые ценности.</p> <p>Возможность негативной оценки интеллекта других исходя из форм их социального поведения.</p> <p>Представление о возможности унижить другого на основе интеллектуального превосходства.</p>
Свобода	<p>Представление об ощущении свободы. Школа как пространство несвободы. Дом как возможность заниматься тем, что интересно, осуществлять свободный выбор.</p>
Сексуальная сфера	<p>Значимость сексуальной сферы. Осведомленность о сексуальных отношениях и специфической лексике.</p> <p>Представление о запрете на использование лексики социальных отношений в присутствии взрослых: коммуникативные границы. Преодоление коммуникативных границ в случае, когда взрослый не рефлексировал использование языковых средств с двойным, табуированным значением.</p>
Мир взрослых – Мир подростков: границы и	<p>Представления о границах подросткового и некоторого множества взрослых миров, об относительности</p>

содержание	<p>социальных норм..</p> <p>Специфическое представление о границах взрослого и детского миров: подвижность границ.</p> <p>Возможность, право игнорировать педагога, если его цели не совпадают с целями, интересами подростков.</p> <p>Представление об эффективных технологиях разрешения конфликта со взрослыми.</p> <p>Дистанцированность от содержания этих технологий: использование их как внешней формы, направленной на взрослого.</p> <p>Интеллектуальная оценка коммуникативных действий взрослого.</p>
Взрослый	<p>Работа.</p> <p>Сексуальные отношения.</p> <p>Взрослый как субъект поддержки, защиты, заботы.</p> <p>Родители как организаторы ситуации риска для ребенка.</p> <p>Возможность перелодить вину за ситуацию на взрослого.</p> <p>Фиксация неадекватного реагирования взрослых на поведение подростков</p> <p>Представление о необходимости противостоять воле взрослого.</p> <p>Концепция взрослости, транслируется в содержание отношений в данном возрасте.</p> <p>Представление о взрослом как равном.</p> <p>Необходимость дистанцированности от матери, возможно, как гендерная особенность (прежде всего, мальчики). Представление о том, что надо предпринять действия, блокирующие вторжение взрослых в мир подростка.</p> <p>Представление о возможности управлять взрослыми, функции взрослых.</p>
Подростковая микрогруппа, класс	Представление о значимости групповых отношений и сигналах подтверждения этого.
Формы поведения	Плач как нетипичная ситуация.

	<p>Возможность плача (мальчики)</p> <p>Представление девочек о поведении помощи как естественном.</p>
Эмоции как социальные сигналы	Амбивалентность групповых эмоций в связи с актуальными состояниями и социальными целями.
События	<p>Представление о значимости события для себя и других.</p> <p>Обесценивание ситуации в силу автономизации от нее</p>
Люди	<p>Значимость факта рождения людей</p> <p>Представление о психологической глубине человека: неоднозначность характеристик, кажимость / реальность</p> <p>Нечеткость границ представлений о людях, группах людей.</p> <p>Представление о возможности отнести человека к той или другой социальной категории за счет качества, функционала вещи.</p>
Педагоги	<p>Качество отношений между подростками и педагогами.</p> <p>Значимость педагога.</p> <p>Педагог интересен.</p> <p>Учитель теряет свой авторитет у подростков.</p> <p>Личностный выбор: отношение к предмету, к педагогу</p> <p>Гипотеза подростков о возможности компромисса для поддержания позитивного отношения к содержанию предмета</p> <p>Дистанцированность педагога ассоциируют с личностным отношением педагога к себе</p>
Учебная деятельность	<p>Представление о своей учебной компетентности/некомпетентности. Компетентная в содержании предмета мать как значимый социальный объект. Представление о возможности распорядиться матерью, ее временем и действиями ради значимого для нее учебного результата.</p> <p>Учеба как неприоритетная ценность.</p>
Школьная успеваемость	Представления о социальной значимости оценок.
Семья	Дети в семье:

	Представление младшего ребенка об ущемленности в правах, возможностях реализации своих интересов. Представление о возможности выражения недовольства этим.
Границы реальностей	Перенос содержания виртуального пространства в реальный мир; Проявление в коммуникативных взаимодействиях поведения, соответствующему виртуальному пространству, в качестве социальной игры
Вещи	Оценка вещи с позиции престижности. Вещи – символ групповой принадлежности
Животные	Значимость факта рождения домашних животных.

Таким образом, содержание социальных представлений и целостной структуры социального сознания младших подростков (в нашем случае – с интеллектуальной одаренностью) по фактам их речи и языка отличаются следующими основными характеристиками:

тонкой дифференциацией социальных отношений при значимости подтверждения выработанных в подростковой микрогруппе системе социальных отношений;

осознанием и вербализацией самоотношения – индивидуального и ориентированного на особенности восприятия группой;

амбивалентностью представления о своих социальных ролях: значимость и необходимость дистанцироваться от социальной роли и личностных характеристик;

амбивалентностью гендерных представлений: девочки позиционируют себя как существ мужского пола (используя грамматику мужского рода); девочки помогают педагогу двигать парты, игнорируя информацию, что педагог зовет мальчиков; девочки не приветствуют ношение платьев; мальчики совместно плачут и другое;

амбивалентностью представлений о себе: как о лицах, ограниченных в уровне самостоятельности, а с другой стороны, строя коммуникации из позиции «я взрослый»;

представлениями о социальных правилах и возможности личного выбора, определяющего их реализацию или нереализацию;

амбивалентностью представлений о педагоге: педагог интересен, а с другой стороны, его возможно игнорировать, он значим и одновременно не значим;

представлениями о возможности экспансии в коммуникативное и семантическое пространство взрослых;

представлением о социальной дистанции и возможности управлять ею на ментальном уровне и в коммуникации со сверстниками;

развитием сложной системы социальных понятий (дружба, смерть, справедливость, тело, другие);

Особенно отметим еще три значимые особенности:

Негативная оценка младших подростков взрослым (родителями, педагогом) вызывает оценку такого же типа в отношении взрослого и обесценивает качество отношений и статусы обоих. В связи с этим возникает представление о необходимости выровнять статусы сторон и даже создать ситуацию превосходства. Таким образом, возраст характеризует коммуникативная стратегия «от униженности к превосходству». Это означает, что ответственность взрослого за качество отношений, организацию конструктивных взаимодействий с младшими подростками должна быть обеспечена уважительной позицией взрослых к младшим подросткам;

Доминирование воли взрослого, без конструктивного согласования позиций сторон актуализирует у ребенка представление о смерти как радикальном средстве влияния на взрослого;

Понятие смерти в исследуемом возраст включает также представление о смерти как возможности решения проблемы (внешности, отношений).

Все эти особенности младших подростков требуют высокого уровня личностной и профессиональной компетенций педагогов для адекватного реагирования на проявление амбивалентных представлений, чувств, позиций, поведения младших подростков.

#### **2.4. Особенности социального сознания младших подростков с интеллектуальной одаренностью по сравнению с младшими школьниками**

Для того чтобы увидеть тенденции развития особенностей социального сознания в младшем подростковом возрасте (на примере нашей выборки), важно иметь в виду особенности социального сознания предшествующей возрастной ступени – детей младшего школьного возраста.

В младшем подростковом возрасте происходит дальнейшее развитие представлений о гендерных ролях: если 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), то в младшем подростковом возрасте дети пытаются реализовывать значимое для гендера поведение, интересуются интимным аспектом отношений – при осознании табуированности языка сексуальных отношений и удержании границы отношений (дружба – любовь / интимные отношения).

Качественные преобразования касаются функционирования ментальной категории «социальные правила». В младшем подростковом возрасте потребность в общении со сверстниками в устойчивых микрогруппах актуализирует проблему устойчивости их статуса и уверенного поведения. Борьба статусов, характерная для более ранних возрастов (старшего дошкольного и младшего школьного), формирует у младших подростков

стратегию унижения другого, представление о норме такого вербального поведения.

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 младшем подростковом возрасте основной тенденцией является согласованность социальных правил и социальных представлений в микрогруппе, когда при этом члены группы обязаны подтверждать свою групповую принадлежность специфическими социальными сигналами,

В младшем подростковом возрасте наиболее ярко проявляется интерес к собственной личности, социальный статус не связан с авторитетом взрослых, младшие подростки вырабатывают стратегии восстановления своего статуса, своей я-коцепции за счет унижения взрослого. Эта особенность не является фактом предыдущего возраста.

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». Младшие подростки же развивают идею социального превосходства на основе качества коммуникации с другими, сигналов принадлежности к референтной группе, своих достижений.

Новой тенденцией младшего подросткового возраста, которая не проявлялась в младшем школьном возрасте, является целенаправленное развитие Я-концепции как взрослого, самостоятельного в решениях человека.

В младшем подростковом возрасте нарастает уровень сложности системы социальных понятий, содержание которых противоречиво (одновременно включает принятие / неприятие социального феномена, его значимость / незначимость, сотрудничество / превосходство, зависимость / дистанцированность и др.).

## **Выводы по Главе II**

В Главе II нами были представлены результаты исследования социальных представлений и целостной структуры социального сознания младших подростков (в нашем случае – с интеллектуальной одаренностью) по фактам их речи и языка. Методика оказалась информационно емкой: каждое высказывание отражает несколько связанных друг с другом социальных представлений.

Выявлены следующие особенности социального сознания современных младших подростков:

тонкая дифференциацией социальных отношений при значимости подтверждения выработанных в подростковой микрогруппе системе социальных отношений;

осознание самоотношения – индивидуального и ориентированного на особенности восприятия группой и вербализация его в коммуникации;

представления о своих социальных ролях, социальных правилах, гендерных особенностях, представления о себе, другом (сверстнике), педагогах и родителях отличаются амбивалентностью;

сформировано представление о возможности экспансии в коммуникативное и семантическое пространство взрослых;

формировано представление о подвижности социальной дистанции и возможности управлять ею на ментальном уровне и в коммуникации со сверстниками;

происходит развитие сложной системы социальных понятий, внутренне противоречивых (дружба, смерть, справедливость, тело, другие).

Сравнение полученных данных с данными о предшествующем возрасте показало принципиальную их разницу. Младший подростковый возраст скорее предстает как возраст слома предыдущей системы социальных представлений (социального сознания).

В младшем подростковом возрасте происходит дальнейшее развитие представлений о гендерных ролях: если 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), то в младшем подростковом возрасте дети пытаются реализовывать значимое для гендера поведение, интересуются интимным аспектом отношений – при осознании табуированности языка сексуальных отношений и удержании границы отношений (дружба – любовь / интимные отношения).

Качественные преобразования касаются функционирования ментальной категории «социальные правила». В младшем подростковом возрасте потребность в общении со сверстниками в устойчивых микрогруппах актуализирует проблему устойчивости их статуса и уверенного поведения. Борьба статусов, характерная для более ранних возрастов (старшего дошкольного и младшего школьного), формирует у младших подростков стратегию унижения другого, представление о норме такого вербального поведения.

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 младшем подростковом возрасте основной тенденцией является согласованность социальных правил и социальных представлений в микрогруппе, когда при этом члены группы обязаны подтверждать свою групповую принадлежность специфическими социальными сигналами,

В младшем подростковом возрасте наиболее ярко проявляется интерес к собственной личности, социальный статус не связан с авторитетом взрослых, младшие подростки вырабатывают стратегии восстановления своего статуса, своей я-концепции за счет унижения взрослого. Эта особенность не является фактом предыдущего возраста.

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». Младшие подростки же развивают идею социального превосходства на основе качества коммуникации с другими, сигналов принадлежности к референтной группе, своих достижений.

Новой тенденцией младшего подросткового возраста, которая не проявлялась в младшем школьном возрасте, является целенаправленное развитие Я-концепции как взрослого, самостоятельного в решениях человека.

В младшем подростковом возрасте нарастает уровень сложности системы социальных понятий, содержание которых противоречиво (одновременно включает принятие / неприятие социального феномена, его

значимость / незначимость, сотрудничество / превосходство, зависимость / дистанцированность и др.).

Ключевая характеристика социальных представлений в их системе и социального поведения младших подростков – амбивалентность, которая в культуре практически не принимается, однако она вполне допускается в группах сверстников.

### **Заключение**

Нами были исследованы особенности социального сознания детей младшего подросткового возраста.

Под социальным сознанием понимаем целостную систему социальных представлений, имеющих структурные связи, иерархию, глубинный и актуальный для возраста уровни, система, репрезентированная в формы речи и языка, в формы поведения [33].

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

Были выдвинуты предположения о том, что особенности социального сознания детей младшего подросткового возраста составляют: амбивалентность образа Я, другого (сверстника), взрослого, качества социальных отношений в группах младших подростков и со взрослыми; нарастание числа понятий с социальной семантикой и их внутренняя противоречивость.

Анализ данных речевого взаимодействия младших подростков, в том числе в сравнении с данными предыдущего возраста, подтвердил нашу гипотезу.

Полученная информация имеет практическую значимость: данные могут быть использованы для разработки содержания курсов по выбору для студентов – будущих педагогов и психологов образования, углубления содержания дисциплины «Возрастная психология», а также для обучения студентов-педагогов и педагогов подростковой школы коммуникативным технологиям, отвечающим особенностям социального сознания современных младших подростков.

### **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. Гильбух, Ю.З. Учебная деятельность младшего школьника. Диагностика и коррекция неблагополучий: Учебное пособие. – Киев: Віпол, 2013.

7. Денисова, А.Г. Полообусловленность структуры и содержания социального сознания детей раннего возраста: магистерская дисс. – Красноярск, 2015.
8. Денисова, А.Г., Замкина, Т.Ю., Шлетгауэр, Т.В. Анализ социальных представлений по фактам речи и языка // VIII Междунар. студ. науч. конф. «Студенческий научный форум – 2016».
9. 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.
10. 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.).
11. 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.
12. Замкина, Т.Ю. Структура и содержание социального сознания детей младшего и среднего дошкольного возраста: магистерская дисс. – Красноярск, 2015.
13. Ковалев, А. Г. Психология личности. 3-е изд., перераб. и доп. – М.: «Просвещение», 1970. – 390 с.
14. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса.— М.: ИТДГК «Гнозис», 2003.— 280 с.
15. Маланчук, И.Г., Замкина Т.Ю. Исследование социальных представлений младших дошкольников как основа развития качества дошкольного образования // VIII Междунар. студ. науч. конф. «Студенческий научный форум – 2016».

16. Маланчук, И.Г. Речь как психический процесс: монография. Изд. 2-е, доп. – Красноярск, 2013. – 358 с.
17. Маланчук, И.Г. Коммуникативные и коммуникативно-связанные потребности как фактор продуцирования речи (на материале детской речи) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П.Астафьева. 2007 (1). – Красноярск, 2007. – С.82-89.
18. 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.
19. Маланчук, И.Г. Формы речи как репрезентанты социальных представлений // V съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество»: Науч. материалы. М., 2012. С.83-84.
20. Манаев, О.Т. Контент-анализ – описание метода. – URL: <http://psyfactor.org/lib/kontent.htm> (дата обращения: 12.04.15).
21. 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
22. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983. – 95 с.
23. Мищенко, З.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития. – Курск.: Изд-во Курск, гос. пед. ун-та, 2002. – 134 с.
24. Московичи, С. Социальные представления: исторический взгляд / С. Московичи // Психол. журнал. – 1995. - № 1. – С. 3 –18.
25. Оганесян, С.Е. Феномен ябедничества в младшем школьном возрасте : дисс. ... докт. психол. наук : 19.00.13 / Оганесян С.Е. – 2014. – 209 с.
26. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб.: Питер, 1999. – 304 с.

27. Практическая психология образования: учебное пособие / Под ред. И.В. Дубровиной – 4-е изд., - СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
28. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
29. Рубцов, В.В. Основы социально-генетической психологии. – М.: Воронеж, НПО «МОДЭК» 1996. – 384 с.
30. 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.
31. 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.
32. 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).
33. Ширмовская, А.А. Особенности социального сознания младших школьников. Дипломная работа. КГПУ им. В.П. Астафьева, 2015. Режим доступа: [elib.kspu.ru](http://elib.kspu.ru) (Дата обращения: 03.10.2015).
34. Шлетгауэр, Т.В. Гендерные особенности структуры и содержания социального сознания в старшем дошкольном возрасте: психолого-лингвистический анализ: Магистерская дисс. – Красноярск, 2015.
35. 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.
36. Astington, J.W., Baird, J.A. Introduction: Why language matters. In J.W. Astington, J.A. Baird (Eds). Why language matters for Theory of Mind Oxford.: Oxford University Press, 1998.
37. Baron-Cohen, S., Mindblindness: An essay on autism and theory of mind. Cambridge, MA.: MIT Press, 1995.

38. Bartsc, K., Wellman, H.M. Children talk about the mind. N.Y.: Oxford University Press, 1995.
39. 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.
40. Dois, W. Levels of explanations in social psychology. Cambridge: University Press, 1986.
41. Flavell, J.H. Development of children knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 2000. Vol. 24. № 1. –PP. 15 –23.
42. Gopnik, A., Meltzoff, A.N. Words, thoughts, and theories. Cambridge, MA.: MIT Press, 1997.
43. 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.
44. Harris, P.L. From simulation to folk psychology: The case for development. *Mind and Language*, 1992. № 7. –PP. 120 –144.
45. Hughes, C. Finding your marbles: Does preschoolers' strategic behavior predict later understanding of mind? *Developmental Psychology*, 1998. № 34. –PP. 1326 –1339.
46. Jodelet, D. Representation sociale: phenomenes, concept et theore In S. Moscovici (ed.). *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984. –PP. 357 –378.
47. Leslie, A.M. Pretending and believing: Issues in the theory of ToMM // *Cognition*. 1994. № 50. –PP. 211–238.
48. Perner, J. Understanding the representational mind. Cambridge, MA.: MIT Press, 1991.
49. Repacholi, B.M., Slaughter, V. (Eds.). *Individual differences in the theory of Mind*. N.Y.: Psychology Press, 2003.

50. School, B.J., Leslie, A.M. Modularity, development, and «theory of mind». *Mind and Language*. 1999. Vol. 14. –PP. 131 –153.

51. Tardif, T., Wellman, H.M. Acquisition of mental slate language in Mandarin and Cantonese-speaking children. *Developmental Psychology*, 2000. Vol. 36. – PP. 25 –43.

52. Wellman, H.M., Gelman, 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.