

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

Институт психолого-педагогического образования  
Кафедра психологии

**КАТКОВА ЕКАТЕРИНА СЕРГЕЕВНА**

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ МЛАДШИХ  
ПОДРОСТКОВ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы  
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой  
к.псих.н., доцент Дубовик Е.Ю.

28.05.18

Научный руководитель

к.псих.н., доцент Маланчук И.Г.

28.05.18

Дата защиты

27.06.18

Обучающийся

Каткова Е.С.

28.05.18

Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск 2018

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ</b> .....	6
1.1. Социальные представления как категория социальной психологии.	6
1.2. Развитие методов изучения социального сознания .....	15
1.3. Возрастные особенности младших подростков .....	25
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1</b> .....	32
<b>ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА</b> .....	34
2.1. Организация и проведение исследования .....	34
2.2. Анализ ситуаций речевого взаимодействия с участием младших подростков .....	35
2.3. Характеристики социального сознания в младшем подростковом возрасте .....	48
2.4. Анализ особенностей социального сознания младших подростков по сравнению с младшим школьным возрастом .....	59
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2</b> .....	62
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК</b> .....	65

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время происходит создание и развитие новых, виртуальных, коммуникативных и деятельностных пространств – пространств социально-психологической турбулентности (термин И.Г. Маланчук), происходит информационное развитие общества, связанное с динамикой социально-экономических, историко-культурных условий и факторов. Вследствие этого, в настоящее время социальное сознание и социальные представления детей младшего подросткового возраста имеют отличия по сравнению с особенностями, которыми обладали подростки годами ранее [13].

Изучение социального сознания, социальных представлений в их формировании и развитии становится все более значимым для отечественной психологии в целом и ее разделов – общей, возрастной, социальной, педагогической психологии, психологии социального познания, когнитивной психологии.

В Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования отмечается, что одним из личностных результатов освоения основной образовательной программы является формирование социальной компетентности: знания и представления о социальной действительности и себе, система социальных умений и навыков, сценарии поведения в типичных ситуациях [1].

Знание особенностей социального сознания младших подростков и умение анализировать их отдельные социальные представления является важнейшим условием построения эффективной работы педагога с подростками, так как это позволяет осознавать и удерживать задачи развития социальных компетенций. Кроме этого, такое знание важно и для консультативной работы педагога-психолога с родителями, так как позволяет обеспечить оптимизацию детско-родительских отношений.

У младших подростков в связи с переходом в подростковый период, переключением ведущего вида деятельности на интимно-личностное общение и другими особенностями подросткового возраста преобразуются познавательные возможности, эмоции и переживания, в связи с получением нового опыта изменяются социальные представления.

Последние 20 лет психологи находятся в поиске эффективных инструментов, с помощью которых можно проанализировать особенности социального сознания, что в представлении С. Московичи, Г.М. Андреевой, Л.А. Петровской описывается терминами «социальные представления», «социальное мышление» (С.Л. Рубинштейн; К.А. Абульханова-Славская), «социальное познание» (В. Дуаз), «теория психического» (Дж. Флейвелл).

К настоящему времени предложены следующие инструменты анализа: эксперименты и их интерпретации (Д. Деннет, С. Бэррон-Коэн, Е.А. Сергиенко, А.А. Герасимова и др.), реконструкция социальных представлений по речи и языку, методы математического моделирования структуры социального сознания (И.Г. Маланчук).

Необходимость выявления особенностей социального сознания младших подростков и определила тему нашего исследования.

**Цель исследования:** изучение особенностей социального сознания младших подростков.

**Задачи исследования:**

1. Изучить основные теоретические подходы к проблеме социального сознания.
2. Выбрать диагностический инструментарий и обосновать его для выявления особенностей развития социального сознания младших подростков.
3. Выделить особенности социального сознания младших подростков.

**Объект исследования:** социальное сознание.

**Предмет исследования:** особенности социального сознания младших подростков.

**Гипотеза исследования:** социальное сознание младших подростков имеет отличия по сравнению с социальным сознанием детей младшего школьного возраста.

**Методы и методики исследования:** Теоретические: анализ, синтез, сравнение обобщение, классификация.

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

**База исследования:** муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Средняя школа № XX Центрального района г. Красноярск.

**Выборка:** выборкой исследования являются 51 ситуация речевого взаимодействия младших подростков в учебных и внеучебных ситуациях.

**Практическая значимость:** результаты исследования в данной работе могут применяться в педагогической деятельности учителей, поскольку, зная особенности социального сознания младших подростков, они смогут построить эффективное взаимодействие с детьми, организовать учебное и внеучебное пространство с учетом этих особенностей, разработать новые формы работы с подростками. Также результаты могут найти применение при подготовке студентов в вузах – психологов и педагогов. Полученные данные могут быть полезны и родителям, которые смогут осознать особенности социальных представлений младших подростков и научиться эффективным стратегиям взаимодействия со своими детьми.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

## 1.1. Социальные представления как категория социальной психологии

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.

Исследователи выделяют в рамках теории социальных представлений несколько направлений в зависимости от объекта исследования. Так, П.Н. Шихирев выделяет такие направления как изучение представления как формы дискурса, анализ взаимосвязи социального представления и наличного практического опыта субъекта, функционирование представлений в системе межгрупповых отношений и др. [30].

Теория социальных представлений направлена на анализ обыденного представления, которое используют люди в процессе коммуникации во время повседневного взаимодействия.

Согласно С. Московичи, социальное представление – сеть понятий, убеждений, которые появляются в ходе межличностной коммуникации. Посредством этого человек познает социальный мир [17].

Г.М. Андреева разъясняет термин «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. Говоря об основной функции социальных представлений,

необходимо также уточнить, что в условиях постоянно трансформирующейся реальности для сохранения непротиворечивой картины мира в своем сознании индивиду приходится постоянно работать над переформированием необычного в обычное, а странного – в доступное для понимания [3].

Социальные представления осуществляют функцию сохранения стабильности, устойчивости когнитивной структуры, что дает человеку возможность иметь представления о повседневных явлениях и интерпретировать их. Необходимо отметить, что социальные представления включены в сложную структуру социального сознания, именно поэтому, в первую очередь, необходимо рассмотреть понятие «сознание».

Сознание – это высшая форма психического отражения, присущая человеку как общественно-историческому существу, выступающая как сложная система, способная к развитию и саморазвитию, несущая в своих структурах присвоенный субъектом опыт, моделирующая мир и преобразующая его в деятельности. Таким образом, можно сделать вывод, что сознание представляет собой интериоризированный внешний мир, то есть объектную реальность и тот опыт, который получил человек [19].

Значимыми являются теории значения Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева. Развивая идеи Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьев определяет значение, как «ставшее достоянием моего сознания обобщенное отражение действительности», что не исключает влияния интересов, склонностей, опыта, влечений, самого человека на понимание окружающего мира, то есть значение, как нечто субъективное. Таким образом, «значения для меня» формируют социальные представления человека [11].

Автором концепции социальных представлений является Серж Московичи. В основу своей концепции он положил идеи Э. Дюркгейма о различиях индивидуальных (характеризующих субъекта как индивидуальность) и коллективных (присущих для какой-либо социальной группы) представлений. Коллективные представления «исходят не из

индивидов, взятых изолировано друг от друга, но из их соединения» [9]. Также основу концепции С. Московичи составили идеи Г. Тарда, описывающего феномен «социального ума» [29], Ж. Пиаже, анализирующего аспекты социального конструирования значений и действительности и идеи З. Фрейда о переходе внешних реалий во внутренний мир человека [20].

Так как социальные представления возникают в процессе коммуникации субъектов, еще одной их функцией является обусловливание и облегчение коммуникативных взаимодействий. Социальные представления одновременно выступают и содержанием и результатом коммуникации. В качестве объектов социальных представлений выступают, как правило, явления и феномены социальной жизни.

По мнению С. Московичи, изучение социальных представлений должно происходить по следующей схеме, состоящей из трех компонентов: «информация» как совокупность имеющихся знаний об объекте представлений; «поле представления» (содержательный компонент, включающий в себя характерные сущностные черты, а также образные и смысловые характеристики объекта), представляющий собой общее групповое толкование того или иного понятия или явления; «установка» – оценочное отношение субъекта к объекту, то есть желание и готовность выразить положительную или отрицательную оценку или негативное или позитивное суждение касательно объекта представления. Установка сочетается в себе как групповую интерпретацию, так и собственный опыт человека о понятии, как правило, установка носит уже устоявшийся характер, но может подвергаться влиянию.

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 уже знакомое мировоззрение, сводя незнакомые воздействия к минимуму.

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

3. Натурализация. Принятие понятия и знаний о нем как объективной реальности.

Исходя из этого, можно сделать вывод о теории социальных представлений С. Московичи: в формировании социальных представлений участвует каждый человек индивидуально, впоследствии эти представления преобразуются группой и интегрируются в общество, а социальные отношения являются источником социального познания.

Д. Жоделе в более широком плане понимает под социальными представлениями свойства обыденного практического мышления, направленные на освоение и осмысление социального, материального и идеального окружения. В узком смысле, социальное представление как специфическая форма познания, а именно знание «здорового смысла», содержание, функции и воспроизводство которых социально обусловлено.

Французский социолог В. Дуаз выделил 4 уровня социального познания:

1) уровень, ограниченный «психологическими», «внутриличностными» процессами, который включает свое понимание индивидом социального мира;

2) уровень «межличностных» и «внутриситуационных» процессов. Он 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 [39].

Дж. Флейвелл является основателем «Theory of mind» («теория психического») [40]. Он занимается исследованием развития представлений о психике другого человека в раннем онтогенезе. Автор предполагает, 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.

Выделяется несколько групп теорий, которые в своих исследованиях объясняют развитие понимания детьми психических состояний, первая из них – теория теории [41]. Ее представители являются приверженцами того, что человеческие знания сравнимы с неформальными, обыденными рассуждениями. Они выделяют этапы, которые ребенок проходит на пути к theory of mind, например, Bartsch К. и Wellman Н.М. 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, когда понимание представлений другого сопряжено с его желаниями (belief-desire psychology) [37].

Вторая группа теорий – теория модулярности [36]. Ее авторы предполагают, что развитие происходит благодаря действию специфических нейронных и модулярных механизмов, коррелирующих с контактами живых объектов.

Третья группа теорий – теория подражания, которая предполагает, что ребенок принимает роль и начинает понимать ментальные состояния других людей [43].

Считают, что способность к theory of mind лежит в развитии функций контроля [44], а также в речевом развитии, в том понимании, что у ребенка присутствуют навыки понимания слов взрослых, описывающих ментальные состояния самого ребенка, либо других людей [35].

Возрастающий успех социальных отношений, тенденции направлять навыки понимания чужих ментальных состояний на социальные, а также и на антисоциальные цели являются основным следствием развития социальных представлений, согласно theory of mind [50].

В России исследования, затрагивающие «теорию психического», начались совсем недавно, и прежде всего, следует ориентироваться на работу ученых Института психологии РАН, а именно Е.А. Сергиенко и ее коллег, которые предприняли попытки создать целостную теорию социальных представлений [28]. В своей работе Е.А. Сергиенко выделяет работы, предшествующие «теории психического». Первыми из этих работ 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).

Еще один источник развития «теории психического» в исследовании Е.А. Сергиенко – развитие метапознания, которое фокусируется на способности прослеживания и управления собственными когнитивными процессами (вниманием, восприятием, запоминанием, умозаключениями).

«Теория психического» направлена на изучение психологических механизмов социального познания. Считывать психические состояния других людей и своих собственных человеку необходимо для взаимодействия между людьми, прогнозирования поведения и его сценариев.

В применении «теории психического» важно обращать внимание на постоянные изменения в развитии понимания психического и физического мира детьми и взрослыми.

Исходя из этой информации, можно сделать вывод, что «теория психического» составляет область «социального познания», которая фокусируется на определенной проблеме и, как правило, использует эксперимент. В связи с этим, как пишет И.Г. Маланчук, что необходимо исследовать сложные, интегративные структуры, которые будут включать формы социального поведения субъектов, между которыми происходит взаимодействие, особенности понимания и интерпретации ими социальной реальности, а также эмоциональную составляющую, которая возникает как реакция на различные акты восприятия и понимания социальной информации [13].

В настоящее время таких системных исследований практически нет, формируются отдельные подходы, закладываются основы различных концепций, сделаны отдельные выводы о фактах социальных представлений детей.

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» [2]. На сознание личности в определенной мере влияет общественное сознание. Это влияние 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 – коллективное бессознательное. Третий способ влияния на индивидуальное сознание личности раскрывается в различных социальных схемах, стереотипах, которые человек впитывает в себя в ходе получения индивидуального опыта и социализации.

Свой вклад в исследование этой темы внес С.Л. Рубинштейн с теорией социальных представлений. Он вслед за Л.С. Выготским считал, что между речью и сознанием существует неразрывное единство, имея в виду связь мышления и языка [24]. В своей теории автор 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». Речь (язык) объединяет совокупность нескольких предметов в одно слово, тем самым формируя общее представление об этом предмете. В результате, речь дает возможность человеку распознать объективную действительность. В представлениях отражены объективные связи, которые несут внешний характер; представления лично обусловлены. Представления могут иметь обобщенный характер, им присущ субъективизм, также они дают возможность сознанию осуществлять сравнения, ассоциации, фокусировку на проблемах, т.е. создают основу «работы социального мышления» [24].

Социальное окружение демонстрирует существующие представления и подвергает их сомнению лишь при определенных обстоятельствах, человек использует их, как правило, неосознанно. Механизмом формирования социальных представлений является «заякоривание», которое заключается в группировке 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, вследствие этих действий, событие приобретает более упрощенную форму и активно включается в социальное окружение [17].

Чтобы человек мог ясно понимать и объяснять то, что он усвоил еще с рождения, важно развитие независимого мышления, его свобода от различных ограничений социального окружения. С развитием независимого

мышления он будет ставить под сомнение существующие социальные явления, обсуждать их и наконец, достигнет их осознания.

По мнению Л.С. Выготского, исследуя проблему социальных представлений, необходимо использовать такие методы, как метод семантического анализа, метод анализа смысловой стороны речи, метод изучения словесных значений. Это связано с пониманием социальных представлений как результата интеракции; именно во взаимодействии социальные представления рождаются, модифицируются, обмениваются и распространяются по социальным группам. Отечественные психологи считали, что сознание возникает параллельно с развитием языка.

И.Г. Маланчук отмечает, что в отечественной психологии на данный момент чрезвычайно мало полноценных концепций, затрагивающих проблему социального сознания, его структур, образов объектов, отражающих современную социальную реальность, а также методов исследования социального сознания. И.Г. Маланчук была выработана психологическая концепция связи речи и социального сознания, развивающая представления о связи речи (языка) и мышления. Был выдвинут тезис о взаимосвязи форм речи (речевых жанров) с образами ситуаций социального взаимодействия, что и составляет содержание социального сознания [13]. В данной концепции речь рассматривается и как феномен, и как психический процесс. Таким образом, изучение социальных представлений должно происходить во взаимосвязи с анализом речевых высказываний.

Исходя из обзора, можно сделать вывод, что зарубежные и отечественные теории социальных представлений и социального сознания дают возможность создать представление об самых общих механизмах социального мышления. Однако существует проблема целостного, системного представления об этом явлении, полученном на эмпирическом материале. Такого материал только начинает предъявляться, однако в

русской науке регулярных и системных исследований проблемы до сих пор нет.

## **1.2. Развитие методов изучения социального сознания**

Теперь рассмотрим группы методов, которые позволят нам изучать социальные представления людей, в частности, детей младшего подросткового возраста. Один из методов – это **постановка эксперимента или серии экспериментов**, которые специально разрабатываются в качестве условий реализации форм поведения людей, на основе которых делаются выводы об уровне развития социальных представлений, обуславливающих формы поведения. Известны такие эксперименты как:

1. «Салли-Энн-тест». Кукла Салли «прячет» шарик и «уходит». Кукла Энн в отсутствие Салли перепрятывает шарик. У испытуемого спрашивают, где Салли будет искать шарик, когда вернется. Данный эксперимент является экспериментом первого порядка на ложные убеждения, который предполагает предсказание того, как человек будет себя вести. Кроме этого, существуют эксперименты второго порядка на ложные убеждения, которые направлены на определение того, что один человек думает о том, что думает или может подумать другой человек.

2. Феномен «игр понарошку» также исследуется экспериментально. Например, в эксперименте А. Лесли 2-хлетнему ребенку показывают, как его мать разговаривает, прикладывая к уху банан. Результаты эксперимента и их интерпретация следующие: если ребенок ограничен представлением о повседневном мамином поведении, он окажется неспособным понять значение ее поведения; если нет, то поймет, что мать притворяется и что банан изображает телефон [46].

3. Эксперимент А.А. Герасимовой и Е.А. Сергиенко «Я ищу обманщика – Я обманываю сам» был направлен на оценку поведения детей при распознавании обмана и собственном обмане в ситуации, приближенной

к реальной деятельности – в игре. Задача ведущего – угадать, кто из игроков спрятал колечко. При этом все игроки должны были обмануть ведущего, говоря, что у них нет колечка. Колечко надо было спрятать на себе. Ведущего спрашивали: «Почему ты выбрал именно этого человека?» У испытуемого, который прятал колечко, спрашивали: «Что ты собирался делать, чтобы тебя не заподозрили?». В этом эксперименте были получены следующие данные: не обнаружено различий в успешности распознавания и успешности собственного обмана внутри какой-либо возрастной группы по сравнению с другой: 11-тилетние обманывали и распознавали обман 11-тилетних с той же успешностью, что и 5-тилетние обманывали и распознавали обман 5-тилетних. Описывая признаки обмана, наблюдаемого со стороны, дети всех возрастов способны отмечать разные детали: слова, контекст, знания, индивидуальные особенности, поведенческие проявления. Включаясь лично в ситуацию обмана, дети всех возрастов обращают внимание на поведенческие проявления. При этом для 5-тилетних наибольшее значение имеют улыбка («улыбается») и движение («сидит и не двигается»), а для старших – взгляд («не смотрел в глаза», «смотрит так, как будто бы не она обманывает») и общее впечатление («такой серьезный, как виноватый», «не такой, не похожий на себя»).

4. В эксперименте Д. Деннетта участвуют три испытуемых. Первый испытуемый кладет некий объект в контейнер и выходит из комнаты. Вторым это видит. Третий испытуемый вынимает объект из первого контейнера и перекладывает в другой контейнер. Все это также видит второй испытуемый. После этого, первый испытуемый возвращается в комнату и направляется к первому контейнеру. У второго испытуемого – наблюдателя – фиксируют формы поведения. Считается, что он имеет представление об убеждениях, если будет вести себя так, как будто ожидает, что возвратившийся будет искать спрятанный объект именно в первом контейнере.

А.Г. Тертышникова и Ж.В. Пузанова предлагают использовать для исследования **проективные методы**. Это обусловливается тем, что



социальные представления – не только эмоциональные образцы существующего мира, но и субъективные конструкции, направленные на объяснение окружающей реальности [22].

Это доказывает отличительные особенности проективных методик. Она отмечает следующие:

- 1) свобода выбора, обеспеченная стимульным материалом;
- 2) отсутствие оценочного отношения со стороны исследователя, а также отсутствие неправильных ответов;
- 3) изучение личности во взаимосвязи с окружающим миром.

В группе проективных методов одними из наиболее эффективных являются такие, как **метод неоконченных предложений**. С его помощью выявляют личностные конструкты опрашиваемого и, как следствие, структуру не только индивидуального, но и массового сознания. Первая часть предложений должна содержать частичное описание изучаемого объекта социальной жизни, а вторую часть необходимо дополнить испытуемым.

**Техника семантического дифференциала** направлена на выявление эмоционального компонента социальных представлений. Шкалы семантического дифференциала тесно связаны с выявлением «хорошего» и «плохого» отношения к социальным объектам, но связь эта оказывается незаметной для опрашиваемых. Благодаря этому можно измерять представления в условиях, способствующих получению ответов, не искаженных давлением процедуры опроса. Кроме этого имеются возможности графического изображения результатов.

**Метод виньеток** тоже имеет место быть в изучении социального сознания и социальных представлений, и он представляет собой совокупность кратких рассказов или сценариев, которые описывают предполагаемые ситуации, на которые испытуемому необходимо отреагировать. Сценарии могут базироваться на ситуациях из реальной жизни. Первый шаг в использовании виньеток заключается в определении их

назначения. Главное – достичь понимания социальных компонентов процесса восприятия респондента. Сами виньетки кажутся довольно простыми, однако их составление таким не назовешь. Сюжет должен быть достоверным, необходимо ориентироваться на конкретные вопросы, которые необходимы для достижения целей исследования, виньетка должна быть подробной, но в то же время не должна перегружать респондента. Написание виньетки от первого лица может быть одним из способов побудить испытуемого к комментариям действий персонажа путем идентификации себя с этим персонажем; — если составные части виньетки многозначны, то есть возможность изучать предположения по целому ряду элементов сценария (например, различные характеристики персонажей: пол, возраст, расовая принадлежность и т.п. или различные типы сценария: принятие межрасовых смешений в либеральной и консервативной идеологии). Считается, что для небольших исследований достаточно 15–40 виньеток; для средних – 40–100; для крупных – от 200 виньеток.

Однако описанные выше методы не могут дать нам всестороннее, полное понимание социальных представлений. Это можно объяснить тем, что само понятие социального сознания принадлежит к сфере интересов когнитивной лингвистики: речь и язык, используемые человеком для коммуникации, дают богатый опыт проверки выбираемых речекommunikативных аспектов. Ещё будучи ребенком, человек научается выражать с помощью речи и языковых средств свои мысли. Поскольку у взрослых и детей есть общий фонд знаний о семантических репертуарах коммуникативных средств, то возможности исследования сознания, репрезентированного в фактах речи и языка, превосходны. Исходя из этого вывода, первый метод, который необходимо рассмотреть – **концептуальный анализ**, обоснование применения которого приводит в своей статье «Исследование социального сознания методами когнитивного анализа» Т.В. Романова [23].

Концептуальный анализ – это анализ, объектом которого в первую очередь является концепт. С одной стороны, при концептуальном анализе исследователи интерпретируют схемы, структуры знания, сценарии и другие формы представления знаний, не связывая их со значениями и смыслами языковых единиц. В этом случае анализу подвергаются знания, хранимые в памяти, как определенные модели. С другой стороны, концептуальные характеристики выявляются через значения языковых единиц, то есть слов, репрезентирующих социальную жизнь, их словарные толкования, речевые контексты. При этом объектом концептуального анализа являются смыслы, отражаемые отдельными словами, словосочетаниями, конкретными высказываниями, а также отдельными текстами или даже целыми произведениями. Исходя из данного понимания концептуального анализа, к числу его методов, наиболее эффективных, также можно отнести **метод реконструкции социальных представлений**. Технология данного метода заключается в фиксации фактов речевой автокоммуникации, псевдокоммуникации, диалогов, полилогов. В качестве вспомогательных средств рекомендуется использовать аудиотехнику для записи материала, что позволит достичь большей объективности.

Необходимо отметить, что данный метод представляется возможным использовать параллельно с такими методами, как наблюдение, анкетный опрос, интервью, биографический метод, контент-анализ и др. Рассмотрим некоторые из них.

Первый метод, на основе которого в дальнейшем возможно произвести реконструкцию социальных представлений – это **наблюдение** за поведением человека в ситуациях его взаимодействия с другими людьми в их различных социальных и коммуникативных характеристиках, реализуемых в этих взаимодействиях, а также в ситуациях авто- и псевдокоммуникации конкретного человека. Основным содержанием метода является то, что люди будут демонстрировать кроме базового поведения, характеризующего определенный возраст, те формы поведения, которые были сформированы

социумом и культурой. Для проведения достоверного исследования на высоком уровне требуется фиксировать формы проявляющегося социального поведения людей имеющимися техническими аудио- и видеосредствами. Это позволит максимально устранить субъективный взгляд исследователя, неоднократно перепроверить информацию. Сложность метода заключается в том, что он ограничивает исследователей в анализе социальных представлений людей вообще, за исключением тех, которые репрезентируются самими людьми в формах языка, когда мы имеем дело с вербальной метакатегоризацией социальных смыслов.

Как уже было сказано выше, в рамках когнитивной лингвистики также применяется метод **контент-анализа**, который позволяет вычленить значимые для исследования единицы информации [15]. Контент-анализ – научный метод качественно-количественного анализа содержания документов с целью выявления или измерения различных фактов и тенденций, отраженных в этих документах. Главные условия, которым должен отвечать объект контент-анализа – наличие однозначного правила для надежного фиксирования необходимых характеристик (принцип формализации), а также высокая частота встречаемости интересующих исследователя элементов (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. В первую очередь необходимо сформулировать тему, задачи и гипотезы исследования, после чего определяются категории анализа – наиболее общие, ключевые понятия, соответствующие исследовательским задачам. В практике отечественного контент-анализа сложилась довольно устойчивая система категорий: знак, цели, ценности, тема, герой, автор, жанр и др. Категории контент-анализа должны охватывать все части содержания, определяемые задачами данного исследования, одни и те же части не должны принадлежать различным категориям. Иногда необходимо принимать во внимание и отсутствующие элементы текста, которые могут быть значимыми для контент-анализа.

В настоящее время 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.

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 [15].

В своем исследовании социальных представлений об отцовстве Е.А. Чикалова использует **метод анкетного опроса**. При этом она отмечает, что в настоящее время не существует специально разработанных опросных методик для изучения социальных представлений о том или ином аспекте социальной жизни. Именно поэтому разрабатывать валидные и надежные опросники приходится самостоятельно. Вопросы и утверждения опросника должны быть направлены на выявление представлений и мнений

относительно характеристик изучаемого аспекта социальной жизни. В этом заключается основная сложность данного метода.

G. Monaco, французский исследователь в области социальной психологии, в своей статье «Methods for Studying the Structure of Social Representations: A Critical Review and Agenda for Future Research» рассматривает социальные представления с точки зрения **структурного подхода**. Он признает разработанность данного подхода, но отмечает, что ни один исследователь в области социальных представлений не подошел критически к оценке его методологии, а между тем такая оценка может являться основанием для определения основных путей совершенствования методологии, относящейся к структурному подходу изучения социальных представлений [47]. Исследователь предлагает все методы классифицировать на несколько категорий: а) содержание социальных представлений; б) их структура; в) характер основных элементов.

Методы, разработанные и используемые в рамках структурного подхода, полностью не удовлетворяют всем критериям, так как ни один из них не позволяет одновременно выявить содержание, структуру и характер центральных социальных представлений. Для того чтобы справиться с этим ограничением, исследователям необходимо сочетать методы изучения социальных представлений.

Первый метод, который рассматривает G. Monaco, – **вербальные ассоциации**. Задания на ассоциации являются одним из основных методов сбора содержания социальных представлений. Данный метод использовался многими исследователями, изучавшими представления о различных аспектах социальной жизни (P. Dany, G. Monaco; A. Ernst-Vintila, S. Delouvé, F. Roland-Lévy; C. Jung, P. Pawlowski; A. Mäkineniemi, A. Pirttilä-Backman, M. Pieri; C. Lebrun; R. Mouret, G. Monaco, B. Urdapilleta; M. Pozzi, F. Fattori, P. Bocchiaro, S. Alfieri; F. Roland-Lévy, H. Lemoine, C. Jeoffrion; E. Salès-Wuilleminetal).

На основе метода вербальных ассоциаций базируются такие методы, как **свободные ассоциации и иерархические высказывания**, которые эффективнее использовать вместе в качестве последовательных этапов. На первом этапе испытуемым предлагается свободно выражать свои мысли по поводу объекта исследования. На втором этапе испытуемым необходимо связать те слова, которые приходили на ум на первом этапе, после чего проранжировать их от наименее важных до наиболее важных. Необходимо отметить, что в случае, если метод свободных ассоциаций применяется отдельно, то испытуемому не нужно ранжировать слова и фразы. В этом случае сам исследователь отслеживает ранг появления слов и фраз, произносимых испытуемым.

Поскольку данный метод основан на идее о том, что центральные основные элементы являются наиболее актуальными, чем другие, можно учитывать два типа критериев для каждого слова или фразы, его частота и его среднее значение в случае иерархических вызываний, и средний ранг появления в случае свободных ассоциаций.

Таким образом, мы можем выявить центральное ядро социальных представлений и его периферические части.

Следующий метод – **опросный**. Участникам предлагается сделать выбор нескольких характеристик изучаемого объекта из целого списка согласно определенным критериям. Например, из списка, содержащего двадцать характеристик, участникам необходимо выбрать четыре элемента, которые наилучшим образом соответствуют их представлениям об изучаемом объекте, и назначить им, например, +2 балла. Затем из оставшегося списка, участникам необходимо выбрать ещё четыре элемента, которые являются наиболее отдалёнными от их представлений об изучаемом объекте, и назначить им -2 балла. С другой стороны, они должны определить четыре элемента, которые соответствуют их представлениям об объекте достаточно хорошо (+1 балл). Затем, из остальных пунктов, они должны выбрать четыре элемента, которые мало соответствуют их представлениям

об объекте (-1 балл). Наконец, остальные четыре элемента оцениваются в 0 баллов. Каждый элемент, таким образом, определен по пятибалльной шкале.

Данный метод предоставляет несколько возможностей для анализа полученных данных. Во-первых, анализ происходит в пределах репрезентативного поля. С этой точки зрения, можно проанализировать каждый элемент списка, принимая во внимание частоту каждой из трех форм реагирования на эти элементы (приближены к представлению исследуемого об объекте, отдалены и не выбраны вообще). Кроме этого, анализ данных позволяет раскрыть внутреннюю репрезентацию изучаемого объекта социальной реальности.

**Анализ сходства**, как метод изучения социальных представлений, обуславливается идеей того, что, между двумя элементами представления может быть зависимость в большей или меньшей степени. Это можно увидеть в словесном производстве субъекта (например, речи, интервью, ответах на задачи словесных ассоциаций). Данный метод основан на критерии совместного возникновения, именно поэтому он представляет собой лишь количественный анализ и не описывает характер отношений между элементами представления. Обозначенную проблему позволяет решить **метод базовых когнитивных схем**, так как позволяет качественно описать связи между элементами. Модель базовых когнитивных схем формализует эти отношения через различные типы этих отношений.

Таким образом, социальные представления имеют сложную структуру, в которой присутствуют центральные и периферические компоненты. Ядро социальных представлений состоит из знаний особого свойства – нормативных, основанных не на фактах, а на ценностях. Они представляют собой наиболее ригидные и архаичные элементы. Выделение центрального ядра представлений основывается на количественных критериях, прежде всего на уровне согласия членов группы по поводу важности той или иной характеристики объекта представления.



Формирование социальных представлений зависит от многих факторов, они складываются у индивида под воздействием разнообразных влияний окружающего социального и природного мира, а также особенностей личности и ранее сформировавшихся представлений.

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

### **1.3. Возрастные особенности младших подростков**

Изучение взаимодействия младшего подростка с социальной реальностью позволяет увидеть, какие социальные феномены влияют на его развитие, какие ценности формируются, как он проявляет себя в отношении других людей.

Подростковый возраст понимают как особый период онтогенетического развития человека, своеобразие которого заключается в его промежуточном положении между детством и зрелостью. Границы младшего подросткового возраста находятся в пределах 11(12) – 14 лет [6].

Л.С. Выготский предлагал рассматривать подростковый возраст с точки зрения интересов, определяющих структуру направленности реакций. Например, особенности поведения подростков (падение школьной успеваемости, ухудшение отношений с родителями др.) можно объяснить коренной перестройкой всей системы интересов в этом возрасте. Следует отметить, что Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и Т.В. Драгунова рассматривали подростковый возраст как в норме стабильный, несмотря на то, что реально он может протекать весьма бурно и отмечали возраст 11–12

лет как переходный от младшего школьного к подростковому периоду (Драгунова Т.В.).

В этот период подросток проходит великий путь в своем развитии: через внутренние конфликты с самим собой и с другими, через внешние срывы и восхождения он может обрести чувство личности. В данном возрастном периоде у ребенка закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок. Важным моментом является тот факт, что в динамике возраста авторитет взрослого снижается, большую значимость приобретают сверстники, ведущий вид деятельности сменяется интимно-личностным общением, возникают сообщества, происходит установление контактов, приобретение новых навыков социальной коммуникации [32].

Социальные представления детей также имеют определенную динамику: у детей младшего школьного возраста одни представления, у подростков уже другие, в этот период начинают формироваться структурные компоненты социальных представлений в виде устойчивых интересов и ценностей.

Особенности развития познавательных способностей подростка часто служат причиной трудностей в школьном обучении: неуспеваемость, неадекватное поведение. Успешность обучения во многом зависит от мотивации обучения, от того личностного смысла, которое имеет обучение для подростка. Основное условие всякого обучения – наличие стремления к приобретению знаний и измерению себя и обучающегося. Но в реальной школьной жизни приходится сталкиваться с ситуацией, когда подросток не имеет потребности в обучении и даже активно противодействует обучению, что опять же связано с изменением приоритетов подростка, сменой ведущего вида деятельности.

Знание особенностей познавательной сферы подростка очень важно, потому что при обучении и воспитании эти особенности нужно обязательно учитывать.

Помимо интимно-личностного общения ведущие позиции начинает занимать общественно-полезная деятельность. Именно в подростковом возрасте появляются новые мотивы учения, связанные с идеалом, профессиональными намерениями. Учение приобретает для многих подростков личностный смысл [34].

Подросток легко улавливает неправильные или нестандартные формы и обороты речи у своих учителей, родителей, находит нарушение несомненных правил речи в книгах, газетах, в выступлениях дикторов радио и телевидения. Подросток в силу особенностей способен варьировать свою речь в зависимости от стиля общения и личности собеседника. Для подростков важен авторитет культурного носителя языка. Персональное постижение языка, его значений и смыслов индивидуализирует самосознание подростка. Именно в индивидуализации самосознания через язык состоит высший смысл развития.

Связь памяти с мыслительной деятельностью, с интеллектуальными процессами в подростковом возрасте приобретает самостоятельное значение. По мере развития подростка содержание его мыслительной деятельности изменяется в направлении перехода к мышлению в понятиях, которые более углубленно и всесторонне отражают взаимосвязи между явлениями действительности.

Содержанием психического развития подростка становится развитие его самосознания. Одной из важнейших черт, характеризующих личность подростка, является формирование устойчивости самооценки и образа «Я». Важным содержанием самосознания подростка является образ его физического «Я» – представление о своем телесном облике, сравнение и оценка себя с точки зрения эталонов «мужественности» и «женственности». Особенности физического развития могут быть причиной снижения у

подростков самооценки и самоуважения, приводить к страху плохой оценки окружающими. Недостатки внешности (реальные или мнимые) могут переживаться очень болезненно вплоть до полного неприятия себя, устойчивого чувства неполноценности.

Ведущим мотивом поведения подростка становится стремление найти свое место среди сверстников. Подросток максимально подтвержден влиянию группы, ее ценностей. Пытаясь утвердиться в новой социальной позиции, подросток старается выйти за рамки ученических дел в другую сферу, имеющую социальную значимость [32].

Подростки чаще начинают опираться на мнение своих сверстников. Если у младших школьников повышенная тревожность возникает при контактах с незнакомыми взрослыми, то у подростков напряженность и тревога выше в отношениях с родителями и сверстниками. Стремление жить по своим идеалам, выработка образцов поведения может приводить к столкновениям взглядов на жизнь подростков и их родителей, создавать конфликтные ситуации. В связи с бурным биологическим развитием и стремлением к самостоятельности у подростков возникают трудности и во взаимоотношениях со сверстниками.

Упрямство, негативизм, обидчивость и агрессивность подростков являются чаще всего эмоциональными реакциями на неуверенность в себе.

Из вышесказанного следует, что подростковый период – время активного формирования личности, преломления социального опыта через собственную активную деятельность индивида по преобразованию своей личности, становление своего «Я».

Также отмечается, что наиболее ценными для подростков представляются такие качества, как доброта, честность, ум, чувство юмора, отзывчивость, доброжелательность; непривлекательными – злобность, жестокость, нечестность, лживость, тупость, глупость, зависть, жадность (О.В. Романова, 2002).

Применительно к преодолению жизненных трудностей этот возрастной период важен тем, что подросток формирует новые социальные представления, способы поведения, позволяющие ему в дальнейшем справляться с возникающими проблемами.

Дж. Флейвелл, анализируя возрастную периодизацию относительно стадий развития интеллекта Ж. Пиаже, отмечал, что этому возрасту присуща последняя форма детского эгоцентризма, поэтому в мышлении подростка возможное и действительное меняются местами: собственные представления, умозаключения становятся для подростка более реальными, чем то, что происходит в действительности. Сталкиваясь с новыми возможностями познавательной деятельности, эгоцентризм усиливается и принимает форму «наивного идеализма, склонному к неумеренному увлечению реформами и переустройством мира и отличающегося совершенной уверенностью в действенности своего мышления в сочетании с рыцарским пренебрежением к практическим препятствиям, которые могут встретить выдвигаемые им предложения» [40].

По сравнению с младшими школьниками и старшими подростками младшие подростки переживают своеобразный «пик любознательности», а исследовательская активность в форме вопросов максимальна по объему, широте и глубине. Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что любознательность подростка носит «взрывной» характер, так как резко расширяются рамки, появляются вопросы нового содержания, выходящие за пределы настоящего времени (вопросы, обращенные в прошлое и будущее), за пределы нашей планеты и нашего познания мира. Большой интерес вызывает человек во всех его проявлениях, значительное место занимают вопросы, имеющие личностный смысл.

Еще одно существенное новообразование этого возраста – рационально структурированная внутренняя позиция. Она способствует появлению структурности восприятия, что предполагает «осмысленную ориентировку в собственных переживаниях», «логику чувств». Происходит обобщение и

классификация переживаний, возникают новые смыслы и отношения к себе. Внутренняя позиция определяется устойчивой структурой мотивов, что обеспечивает чувственное внутреннее единство и организованность поведения: целостность восприятия окружающего и самого себя, осмысленность переживаний, что вызывает и новое отношение к себе [6].

Всё это тесно связано и переплетено с осознанием и обоснованностью самооценки. Одним из критериев обоснованности самооценки выступает её адекватность оценкам подростка сверстниками и значимыми взрослыми. Чем выше обоснованность самооценки, тем лучше сформировано индивидуальное сознание, способность к межличностному общению, пониманию собственных переживаний, их причин и результатов своего поведения.

Стремление экспериментировать, используя свои возможности – едва ли не самая яркая характеристика младших подростков. Если школа не предоставляет ученикам культурных форм такого экспериментирования, то оно реализуется в самой поверхностной и примитивной форме – в экспериментах со своей внешностью.

Также очень важным изменением в младшем подростковом возрасте становится полоролевая идентификация. Полоролевые эталоны являются «идеальным планом жизнедеятельности» и усваиваются младшим подростком благодаря рефлексивному обороту на себя. Именно вхождение их в структуру самосознания и мотивов, в сферу поведения и определяется как полоролевая идентификация (А.В. Яковлева, 2013).

Итак, с момента перехода ребенка в младший подростковый возраст, его жизнь начинает претерпевать значительные изменения, которые касаются, прежде всего, внутреннего мира, появлению психологических новообразований, соответствующих этому периоду развития, что также может быть связано с новой системой требований со стороны образовательной организации и родителей к ребенку, с его общественной деятельностью, где подросток ищет возможности проявить себя. Начинает

формироваться особое отношение к сверстникам, родителям, педагогам, другим взрослым.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

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

В ходе работы удалось выяснить, какие возрастные особенности имеют младшие подростки, как эти особенности проявляются в системе социальных отношений подростков с окружающими. Во-первых, вступление ребенка в подростковый период знаменуется перестройкой отношений с родителями, сверстниками и др., во-вторых, у ребенка формируются новые психологические новообразования, которые связаны с активным познанием социальной реальности, способностью контролировать собственное поведение, признанием других людей, развитием навыков рефлексии; в-третьих, у младшего подростка развиваются социальные мотивы самоутверждения и самосовершенствования [33]. Социальные отношения подростков значительно расширяются, соответственно, трансформируются и социальные представления, которые составляют структуру социального сознания.

Изучение социального сознания на сегодняшний день становится достаточно популярным среди исследований отечественных и зарубежных ученых, но системных исследований практически нет.

В России к представителям, которые занимаются изучением социального сознания, относятся: Е.А. Сергиенко, которая утверждает, что важно считывать психические состояния других людей и своих собственных для осуществления взаимодействия между людьми, для прогнозирования поведения человека, при этом важно отслеживать как у детей, так и у взрослых изменения в развитии понимания социальной реальности [28].



К.А. Абульханова заявляет о социальности мышления человека, говорит о том, что 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 [2].

Нами поддерживается рабочее определение, на основе которого построено данное исследование: «Социальное сознание – это целостная система социальных представлений, имеющих структурные связи, иерархию, глубинный и актуальный для возраста уровни, система, репрезентированная в формы речи и языка, в формы поведения» (Маланчук И.Г., 2014). 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.

## **ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА**

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

Эмпирическая база исследования представлена ситуациями речевого взаимодействия младших подростков со сверстниками и со взрослыми. Это 50 диалогов, высказываний младших подростков, по ним в ходе работы сделаны выводы об особенностях социального сознания детей в этом возрасте. Материалы представляют записи, сделанные в условиях как урочной и внеурочной деятельности, так и в условиях естественной коммуникации младших подростков.

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 подразумевает анализ содержания с точки зрения представленности тех или других социальных представлений – элементов структуры социального сознания.

Также был использован метод реконструкции социальных представлений и структур социального сознания по фактам речи и языка, который заключается в фиксации фактов речевого взаимодействия – диалогов, полилогов, которые в дальнейшем подвергаются анализу и интерпретации. Таким образом, особенности социального сознания младших подростков можно выявить с помощью данных методов.

## 2.2. Анализ ситуаций речевого взаимодействия с участием младших подростков

В таблице 1 представлены описания ситуаций речевого взаимодействия с участием детей младшего подросткового возраста и их анализ в аспекте социальных представлений и социального сознания.

Таблица 1

### Анализ ситуаций речевого взаимодействия с участием младших подростков

Коммуникативные речевые ситуации	Анализ социальных представлений
1	2
<p><b>ситуация 1.</b>  м: за...сь пост. и трек мертвого человека. по-итальянски, утонченно. кстати, от чего он отъехал в могилу?  д: сердце остановилось. он был лучшим.  м: ну мне его музыка не нравилась. но как человек он збс был.  д: я любила его музыку и его  м: а меня просто очень бесит автотюн.</p>	<p>противопоставление мира живых и мира мертвых;  разным нациям приписываются различные черты эмоционального стиля;  смерть: причина – функционирование организма;  возможность обсуждать смерть пренебрежительно, грубо (м);  возможность использовать инвективную лексику в разговоре с девочкой (м);  возможность использовать жаргон;  за человеком закрепляются продукты его деятельности;  возможность публично оценивать продукты деятельности людей;  возможность публично выражать свои чувства;  дифференциация представления о человеке и о его творчестве;  представление о превосходстве, исключительности человека в определенной социальной группе;  социальная иерархия на основе отдельных социальных признаков или характеристик продуктов деятельности человека;</p>

1	2
<p><b>ситуация 2.</b>  д1: сердце у него остановилось из-за наркоты  д2: не суть. все, бл*ть, курят, и ничего. нюхают и колют.  д1: и что? дальше-то что? что пытаешься донести?  д2: ничего не пытаюсь. че орать-то</p>	<p>смерть: причина – наркотики;  допущение потребления наркотиков без последствий для здоровья;  возможность использовать инвективную лексику (д - д);  возможность активно выражать недовольство содержанием речи партнера;  интенсивность речи интерпретируется как громкость (давление, сила, агрессия);</p>
<p><b>ситуация 3.</b>  д: если вы считаете человека бездарностью, это не значит, что он правда бездарность. есть люди, которым нравится его музыка. на вкус и цвет товарищей нет.</p>	<p>допускается наличие разных вкусов у разных людей;  относительность, субъективность точек зрения на человека;  возможность настаивать на своем мнении;</p>
<p><b>ситуация 4.</b>  м: 100% бездарность, пацан, который жил в херовой семье, был изгоем в школе, у него проблемы со здоровьем, но сука он делает тур по России и собирает много народа на каждом концерте</p>	<p>приемлемость иронии/сарказма в отношении третьего лица;  возможность использования инвективной лексики (м);  негативные обстоятельства жизни в прошлом не обуславливают социальной неуспешности в настоящем/будущем;</p>
<p><b>ситуация 5.</b>  д: да каждый исполнитель, получается, бездарь, ибо каждый п*здит песни!  м: пруф, что каждый  д: именно так и получается, если судить по твоей логике  м: суицид, что сп*здели?  д: да ты конченный!</p>	<p>проблема таланта;  значимые лица – музыканты;  бездарность связывается с плагиатом;  значение придается аргументам, доказательствам;  неприемлемость суицида вследствие неких действий в отношении человека;  возможность крайне негативной оценки партнера по коммуникации;  возможность использовать инвективную лексику (д, м);</p>
<p><b>ситуация 6.</b>  д: оставьте свое мнение при себе! если не спрашивают</p>	<p>возможность регулировать общение по теме, если содержание не нравится (запрет на выражение мнения);</p>

1	2
	<p>субъективно значимое правило: высказываться нужно только после прямой просьбы выразить свое мнение;</p>
<p><b>ситуация 7.</b> м: ребят! спасите меня! кто сможет забрать меня? д: откуда? м: от поселка таежный. спасиииии. есть риск, что я здесь останусь на год. а здесь, кроме того, чтобы колотья и бухать, больше нечего делать. и в этом посёлке очень распространена наркоторговля. у меня два соседа в подъезде торгуют наркотой. соседка рассказала.</p>	<p>представление о готовности партнеров помочь; возможность управлять поведением партнера для достижения своей цели; неприемлемость определенного образа жизни, негативное отношение к наркотикам и алкоголю как к постоянному занятию; дифференциация, оценка различных социальных пространств с точки зрения возможностей (качества жизни, развития); возможность доверительных отношений между знакомыми людьми;</p>
<p><b>ситуация 8.</b> м: я просто не понимаю, как можно так по*уистически относиться к дизайну телефона д1: все равно его будут покупать д2: я не буду, у меня денег нет</p>	<p>значимые вещи: телефон, его характеристики (дизайн); значимые бренды, приоритет бренда над качеством вещи; возможность самостоятельного выбора, несмотря на ощущение группового давления; возможность публично признаться в отсутствии денег, в своей несостоятельности; возможность использовать инвективную лексику (м);</p>
<p><b>ситуация 9.</b> д1: народ! никто меня встретить не хочет 30 числа на театре опера и балета? д2: ты действительно считаешь, что кому-то нужна? д3: а ты кому нужна? д4: а ты кто? д3: человек, прикинь.ваш сарказм не очень. не шутите так. он не нравится никому, так что гуляй!</p>	<p>проблема нужности/ненужности человека; возможность прямо и резко высказываться – инициативно и в ответ; возможность управлять статусом собеседника; необходимость понимать, кто конкретно является собеседником; негативная оценка сарказма, шулки, обращенной лично к собеседнику и как коммуникативного правила;</p>

1	2
<p>д4: ахаха, я просто не знаю, кто ты  д3: и не нужно  д4: ты та, которая курит?  д3: тебе объяснять не буду, почему я курю, тебя это не касается!  д4: нах*й иди, я нормально спросила кто ты, а ты начинаешь пальцы гнуть, невъ*бенная слишком  д3: а то, что вы своим сарказмом "смешным" людей обсираете, ничего? пускай Соня свой ротик оффнет!  м1: хорошая компания, и сарказмы интересные  м2: очень интересная история.а реально, что это за ноунэйм? ааа, это же *фамилия*, чет в лагере ревела от шуток, а тут вон какая дерзкая.</p>	<p>идентификация и оценка человека по отдельным его характеристикам, привычкам;  возможность использовать инвективную лексику (д);  возможность использовать жаргон;  возможность переноса своих эмоций на всех людей – гиперобобщение;  дифференциация поведения, характеристик общения в социальной сети и в реальной жизни;  возможность корректировать статус собеседника;  возможность конфликта;</p>
<p><b>ситуация 10</b>  д1: я смотрю, у тебя рил 47 хромосом  д2: ага.иди нах*й, ты чего дое*алась до меня?  д1: нравится мне это дело  д2: ну иди нах*й  д1: я заскринила. надеюсь, знаешь, что такое скрин?  д2: надеюсь, знаешь, как идти нах*й  д1: покажи дорогу, ты туда часто ходишь  д3: а ты там живешь походу!</p>	<p>возможность оскорбить собеседника;  возможность конфликта, скандала;  возможность использовать инвективную лексику (д – д);  допущение угрозы в коммуникации;  представление о физиологических отклонениях;  возможность оценивать интеллектуальную состоятельность партнера;  провокация как способ самоутверждения;  возможность использовать жаргон;  возможность управлять статусом партнера в коммуникации;</p>
<p><b>ситуация 11.</b>  д1: если тебе она не нужна, это не значит, что всем пох*й на неё, так что, Соня, завали еб*льник  м1: а ты ее встретила?  д1: она приезжает 30, и да, я ее встречу</p>	<p>возможность заступиться за третье лицо;  возможность настаивать на своем мнении;  возможность интересоваться делами третьих лиц;</p>

1	2
<p>д2: а почему она должна молчать? она просто спросила д3: с чего ты решила, что имеешь право меня затыкать? и ты тоже! м2: чсв еб*ное</p>	<p>признание права высказывать свое мнение со стороны третьих лиц; возможность управлять коммуникативным поведением партнера; оценка «чувства собственной важности» как негативного; возможность конфликта; возможность использовать инвективную лексику; возможность использовать жаргон;</p>
<p><b>ситуация 12.</b> д: Гоша, спасибо, что удалил из друзей, век не забуду) м: мы не общаемся же д: понял принял</p>	<p>допустимость иронии/сарказма в общении; общение как обязательный критерий дружбы; значимость статуса в социальных сетях; принятие чужой точки зрения; возможность использовать мужской жаргон в общении с мальчиком (д); идентификация с мужской ролью как сигнал социальной игры (д); возможность управлять статусами – своим и партнера;</p>
<p><b>ситуация 13.</b> м: привет! у кого как дела? д: пойдет. твои как? м: мои просто шикарно! че, как, что делали последнее время после того, как мы не виделись? д: а ты че веселый-то такой? м: зарплату получил, вот и веселый д: ты где-то работаешь? м: да, я работаю д: круто</p>	<p>веселость как нетипичное поведение; возможность интересоваться делами, течением жизни собеседников; возможность публично выразить свои эмоции; возможность говорить о деньгах; связь денег и хорошего настроения; возможность и желание делиться достижениями; работа – престижно, заслуживает уважения;</p>
<p><b>ситуация 14.</b> д: а с Викой общаетесь? м: кто такая? д: *фамилия* м: нет д: а ее ты не удалил</p>	<p>возможность интересоваться общением третьих лиц; необходимость уточнять информацию; связь общения и статуса в социальной сети (находиться в друзьях в соц.сети = общаться);</p>

1	2
<p><b>ситуация 15.</b>                      д1: вы в одном классе?                      д2: я в «а», она в «б»                      д1: ооо, красава, я тоже в «а»                      д2: давай пять!</p>	<p>возможность интересоваться третьими лицами;                      партнер как носитель информации о третьих лицах как о школьниках;                      позитивная оценка партнера в связи с общим социальным признаком;                      возможность развития контакта на основе общего социального признака – изменение социальной дистанции;</p>
<p><b>ситуация 16.</b>                      д1: ну что, ребяташки, как четверть заканчиваете?                      д2: нормас. сойдет.                      д1: эх, везет                      д2: все «пятерки». наверное, осталось узнать матан и гео.                      д1: ну как у меня вообще-то                      д3: мне б ваши оценки. у меня три «двойки»</p>	<p>возможность позиционироваться в позиции взрослого (социальная игра);                      возможность кодировать социальную информацию;                      представление о достаточных интеллектуальных возможностях партнеров, чтобы адекватно распознать социальную игру;                      возможность выражать интерес к достижениям, школьной успеваемости других;                      возможность восстановить свой высокий статус в коммуникации;                      статус определяется учебными достижениями, уровнем интеллекта;                      возможность признаться в своей некомпетентности, несостоятельности;                      представление о желаемом уровне успеваемости;</p>
<p><b>ситуация 17.</b>                      д1: а давайте все забросим беседу!                      д2: можно                      д3: что за срач. да, мы очень дружный отряд                      д4: это еще не срач                      *д5 покинула беседу*                      д1: урааа                      м1: ну я тоже могу *покинул беседу*                      м2: ну, собственно, чем я хуже?                      *покинул беседу*</p>	<p>представление о допустимости иронии, сарказма в общении;                      представление о необходимости поддержать общее настроение;                      дружба как ценность;                      возможность манипулировать понятием «дружба»;                      возможность выразить свое коммуникативное намерение, противоположное большинству;                      возможность использовать инвективную лексику (м);                      возможность использовать жаргон;</p>



1	2
<p>мЗ: ну а я тем более *покинул беседу*, *вернулся в беседу* хотя не, херня какая-то дЗ: лол</p>	
<p><b>ситуация 18.</b> м: мне подарили попугайчика волнистого, у него цвет такой необычный, сине-зеленый какой-то странный цвет. он теперь живет в клетке, в которой раньше жила канарейка, которая сдохла.</p>	<p>возможность позиционироваться за счет некоего события, чего-то необычного; приемлемость темы смерти в общении;</p>
<p><b>ситуация 19.</b> д: я стараюсь делать вид, что все хорошо, но к вечеру меня накрывает все равно.</p>	<p>возможность выразить свои амбивалентные состояния; представления о нормах коммуникации с точки зрения выражения эмоциональных состояний; дифференциация поведения в социуме и с самим собой; партнер как понимающий;</p>
<p><b>ситуация 20.</b> – какие у вас любимые предметы? д: все нелюбимые</p>	<p>возможность открыто выразить отношение к школьным предметам; возможность довериться собеседнику; необходимость саморегуляции и выполнения школьных правил;</p>
<p><b>ситуация 21.</b> м: вы очень умная, вы нужны нам!</p>	<p>возможность публично выразить оценочное отношение к собеседнику; возможность распространить свою точку зрения на группу сверстников («мы»); представление об уме как значимом качестве; представление о нужности, пользе, выгоде от человека; возможность публично позиционироваться в низком статусе;</p>
<p><b>ситуация 22.</b> д: почему ты учишься... да потому что закон такой об учебе!</p>	<p>представление о мотивации учения как о внешней, основанной на законодательстве; необходимость подчиняться социальным правилам;</p>

1	2
	возможность выразить отношение к школе;
<p><b>ситуация 23.</b>                      д1: ты любишь математику?                      д2: ну такое...                      д1: понимаю – и ладно, пусть будет любимый</p>	возможность позиционироваться в связи с пониманием предмета; возможность выразить свое отношение к школьному предмету; представление об отношении к предмету в связи с его пониманием;
<p><b>ситуация 24.</b>                      д: а мы хорошие, мы ничего не заполнили! (ситуация, где требовалось без команды не заполнять пункты)</p>	необходимость подчиняться правилу; возможность получить одобрение партнера; зависимость отношения к себе от выполнения инструкции (учет внешней точки зрения);
<p><b>ситуация 25.</b>                      д: надеюсь, тебе понравится                      м: что?                      д: да забей                      м: ты про урок?</p>	возможность игнорировать; возможность не объяснять, не уточнять свои высказывания; представление о значимой для партнера эмоциональной ситуации; значимость ситуаций школьной жизни;
<p><b>ситуация 26.</b>                      д: мы все понимаем, если бы день был свободен, мы бы соблюдали режим сна. а так, когда твой день занят с 8 до 14, начинаются проблемы с учебой, ты не выдержишь и колешься.</p>	возможность позиционироваться как группа, как член группы; проблема свободы; режим сна как требование, которое невозможно выполнять; учеба как значимая социальная деятельность; возможность публично признаться в школьной неуспешности; социальные проблемы; представление о зависимости эмоционального состояния от учебной успешности/неуспешности; возможность публичного обсуждения своего эмоционального состояния; представление о наркотиках как средстве снять стресс;
<p><b>ситуация 27.</b>                      д: осталось 10 минут, давайте уже перейдем к тому, чего мы не знаем!</p>	представление о времени урока; необходимость тратить время только на нужную информацию;

1	2
	<p>возможность негативно оценивать действия партнера/партнеров;                      возможность управлять поведением партнера/партнеров;                      возможность позиционироваться в более статусной роли;</p>
<p><b>ситуация 28.</b>                      – ситуация такая: пошла в гости к знакомым, но забыла дома зубную щетку. каков риск заражения?                      д: низкий.                      - да? а почему?                      д: потому что можно купить.</p>	<p>возможность проанализировать проблему за границами условий задачи;                      значимость денег в проблемной ситуации, связанной с личной вещью;                      необходимость коммуникации с педагогом в учебной ситуации;</p>
<p><b>ситуация 29.</b>                      м: давайте наконец-то покажем себя воспитанными людьми, а не как обычно</p>	<p>представление о социальных нормах в коммуникации со взрослыми;                      дифференциация поведения в коммуникации со взрослыми и со сверстниками: социальные характеристики ситуативны;                      возможность управлять поведением партнеров;</p>
<p><b>ситуация 30.</b>                      – вич-инфекция – это не венерическое заболевание.                      д: а какое?!</p>	<p>представление о сексуальной сфере, венерических заболеваниях;                      возможность публично выразить свое понимание;                      значимость информации о зппп;</p>
<p><b>ситуация 31.</b>                      д: курение плохо влияет, потому что никотин попадает в мозг, поэтому портятся легкие.</p>	<p>курение как проблема;                      возможность позиционироваться;                      возможность публично выразить свое понимание негативного влияния курения на здоровье;                      представление о мозге как центре влияния на состояние других органов;</p>
<p><b>ситуация 32.</b>                      д1: кто-то вообще соблюдает режим сна?                      д2: нет, никогда.</p>	<p>возможность приписывать свое мнение группе сверстников;                      возможность позиционироваться как группа, как член группы;                      представление о группе как группе поддержки;</p>

1	2
	<p>возможность позиционироваться – обесценить предлагаемую учебную проблему;</p>
<p><b>ситуация 33.</b>  м: я пойду распечатаю.  д: ты придурок! нам не нужно больше печатать. точно тупой.</p>	<p>необходимость сориентировать партнера в своих действиях;  возможность оскорбить партнера;  необходимость объяснить свою оценочную точку зрения на партнера;  связь умственных способностей с выполнением инструкций;  возможность позиционироваться в высоком статусе исходя из соблюдения инструкции;</p>
<p><b>ситуация 34.</b>  д: представляете, Матвей Балов (блогер) лайкнул в моём инстаграме фото, на котором я его отметила! а еще одна блогерша взяла мой комментарий для своего видео</p>	<p>возможность позиционироваться в более высоком статусе по сравнению с партнерами;  значимые личности (блогеры);  значимость связи с публичными лицами;  возможность поделиться своими достижениями;</p>
<p><b>ситуация 35.</b>  д: наконец-то досмотрела фильм, мелодраму, сериал „джамайка“. очень советую это фильм. затрагивает душу, смотрите – не пожалеете! я, когда его смотрела, я и плакала, и смеялась, и переживала за героиню! очень-очень советую посмотреть!</p>	<p>возможность публично выражать эмоции, вкусовые предпочтения;  возможность открыто выражать свое мнение;  возможность давать советы;  значимость героев фильмов;  представление о душе;  прогнозирование эмоциональных состояний партнеров;</p>
<p><b>ситуация 36.</b>  м: Санькок, погнали кушать!</p>	<p>возможность исказить имя партнера;  представление о значимости совместных действий с партнером;  партнер как готовый поддержать;  возможность управлять поведением партнера;  представление о своих потребностях;  возможность использовать жаргон, характерный для разных социальных групп;  представление о потребностях партнера;</p>

1	2
<p><b>ситуация 37.</b> м: че не спите? взрослые, что ли? д: сейчас 14:18. да. я взрослая!</p>	<p>представление о взрослых, их возможностях, поведении; границы мира взрослых и детей/подростков; возможность иронии/сарказма в общении со сверстниками; возможность позиционироваться в высоком статусе в ситуации социальной игры;</p>
<p><b>ситуация 38.</b> д: обожаю андертейл! ночью вообще не сплю, смотрю андертейл!</p>	<p>возможность открыто выражать свое мнение; возможность яркого выражения эмоций; выражение важности явления через отказ ото сна;</p>
<p><b>ситуация 39.</b> д: лайк, если считаешь, что *фамилия* чмо</p>	<p>возможность открыто высказывать негативное отношение к другим людям; допускается оскорбление в общении; возможность управлять поведением партнеров; партнер как субъект поддержки;</p>
<p><b>ситуация 40.</b> м: имейте наглость поступать так, как хотите</p>	<p>допускается возможность следовать своим желаниям, потребностям; возможность осуществлять свое поведение в зависимости от желаний; амбивалентное представление о наглости как социальном качестве; представление о наглости: делаешь, как хочешь = наглый); возможность провоцировать партнеров на определенные формы поведения («наглое»);</p>
<p><b>ситуация 41.</b> д: я уверена, что родилась без той части мозга, которая отвечает за чувства</p>	<p>представление о чувствах как важных; представление, что за чувства отвечает часть головного мозга; возможность использования метафор для описания своих состояний; возможность публично признаться в своих трудностях, недостатках, несостоятельности;</p>

1	2
<p><b>ситуация 42.</b> м: то чувство, когда ты Паша...</p>	<p>возможность публично выразить отношение к имени; связь определенных качеств личности с вариантом имени;</p>
<p><b>ситуация 43.</b> д: я приехала на один день. я погуляла с одним человеком, я погуляла с другим человеком, я просто поняла: мне тут о***нно, я бухаю, я гуляю, я общаюсь с людьми, которые хотят общения со мной. это было весело. я вспоминаю лагерь, этот е***нный отряд, и понимаю, что в городе мне просто о***нно хорошо. есть люди, которые нужны мне, и которым нужна была я!</p>	<p>допускается использование инвективной лексики в общении со сверстниками; вредные привычки как норма; алкоголь как атрибут хорошего времяпрепровождения; взаимность, совместность действий как важный критерий хороших отношений; возможность выразить негативное отношение к детскому лагерю, своему отряду; дифференциация людей: нужность/ненужность; эмоции как аргумент при выборе пространств; дифференциация социальных пространств: город – детский лагерь;</p>
<p><b>ситуация 44.</b> м: ее слова – это всегда дичь.</p>	<p>возможность публичной негативной оценки содержания речи человека; возможность не дифференцировать ситуации в зависимости от отношения к человеку;</p>
<p><b>ситуация 45.</b> м: какая она неадекватная, когда пьяная! д: все мы немного неадекватные, когда пьяные</p>	<p>допускается принятие алкоголя мальчиками и девочками и тема алкоголя в общении; возможность публично выразить негативную оценку третьего лица; представление о связи между принятием алкоголя и состоянием человека;</p>
<p><b>ситуация 46.</b> м: я просто зашел вк, чтобы написать одной чике, и она такая *имя*: «ты чо, да ты меня з***бал, в своем телефоне вечно сидишь!» ну да, конечно же, мы с тобой всего два раза погуляли, и я тебя уже з***бал. и при этом ты меня просишь, чтобы я тебя донес до дома!</p>	<p>допускается использование инвективной лексики в общении; возможность использовать жаргон; возможность использовать сарказм/иронию в отношении партнера; возможность публично говорить о своих взаимоотношениях с третьим лицом;</p>

1	2
сука, как это мило.	представление о противоречивости отношений с девушкой, о противоречивых социальных сигналах;
<p><b>ситуация 47.</b> м: да это жесть! я один день с ней погулял, а она капец как мне доверилась</p>	<p>возможность публичной оценки качества отношений с девушкой; понятие доверия; оценка времени отношений для установления доверия; представление о себе; возможность использовать жаргон;</p>
<p><b>ситуация 48.</b> д: хочешь, я тебе еще один маленький секрет раскрою? у меня была тогда подруга одна. ее просто изнасиловали, она была мне лучшей подругой. я не могла ей тогда помочь, я не могла к ней подойти и успокоить. я была не рядом с ней. никогда и никому я этого не говорила.</p>	<p>представление о секретной, личной информации третьих лиц; дифференциация друзей, подруг по качеству отношений; возможность поделиться тайной при достаточном уровне доверия; возможность выразить чувство вины; вина связана с бездействием;</p>
<p><b>ситуация 49.</b> м: блин, меня слили. так бы я еще посмеялся. ребят, ну зачем? у меня бессонница, я с ней всю ночь переписывался, потому что мне было скучно. вы у меня единственную игрушку забрали, ребята!</p>	<p>допускается возможность использования доверия другого человека своих целях; возможность использовать жаргон; допускается сравнение человека с игрушкой; пренебрежительное отношение к чувствам другого человека; возможность публично выразить негативную оценку поведения партнеров;</p>
<p><b>ситуация 50.</b> м: зачем сделали, что сейчас в лагере могут отдыхать до 18 лет? представляете, 1 отряд, там почти все 15 лет, и тут заявляется дядя такой и говорит: «здрасьте, мне 18!» д: а что, в 18 уже старость? м: ну по сравнению с ними-то!</p>	<p>представление о возрастах и визуальных характеристиках возрастов; особенности языкового обозначения лиц более старших возрастов;</p>

1	2
<p><b>ситуация 51.</b>                      м: представляю, ребенка лет 16                      поставить волонтером на отряд, в                      котором 50% будет 18 лет. он будет                      чувствовать себя мелким ублюдкой,                      которого никто ни во что не ставит.</p>	<p>представление о 16-летних                      подростках как о детях;                      представление о связи возраста и                      статуса в социальной группе:                      подчиняются только старшим;                      возможность обсуждать                      психологическое содержание                      социальной роли;                      возможность моделировать точки                      зрения других людей;                      возможность оценивать социально-                      профессиональные правила;</p>

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

В таблице 2 представлены категории анализа, выделенные по фактам речевого взаимодействия детей. Эти же категории ранее анализировались для предшествующего возраста. Также представлен анализ, который показывает особенности социального сознания и социальных представлений у детей младшего подросткового возраста.

Таблица 2

#### Характеристики социального сознания в младшем подростковом возрасте

Категории социального сознания	Содержание
1	2
«я»	<p>относительность, субъективность точек зрения на человека;                      субъективно значимое правило: высказываться нужно только после прямой просьбы выразить свое мнение;                      возможность самостоятельного выбора, несмотря на ощущение группового давления;</p>



1	2
	<p>возможность переноса своих эмоций на всех людей – гиперобобщение;</p> <p>возможность и желание делиться достижениями;</p> <p>возможность признаться в своей некомпетентности, несостоятельности;</p> <p>представление о желаемом уровне успеваемости;</p> <p>возможность позиционироваться за счет некоего события, чего-то необычного;</p> <p>дифференциация поведения в социуме и с самим собой;</p> <p>желание получить одобрение партнера;</p> <p>зависимость отношения к себе от выполнения инструкции (учет внешней точки зрения);</p> <p>возможность позиционироваться как группа, как член группы;</p> <p>проблема свободы;</p> <p>необходимость тратить время только на нужную информацию;</p> <p>возможность позиционироваться;</p> <p>связь умственных способностей с выполнением инструкций;</p> <p>возможность поделиться своими достижениями;</p> <p>возможность публично выражать эмоции, вкусовые предпочтения;</p> <p>представление о душе;</p> <p>представление о своих потребностях;</p> <p>допускается возможность следовать своим желаниям, потребностям;</p> <p>возможность осуществлять свое поведение в зависимости от желаний;</p> <p>представление о чувствах как важных;</p> <p>возможность публично признаться в своих трудностях, недостатках, несостоятельности;</p> <p>представление о себе;</p> <p>возможность выразить чувство вины;</p> <p>вина связана с бездействием;</p> <p>возможность выразить свои амбивалентные состояния;</p>
я и другой (сверстник)	<p>возможность использовать инвективную лексику в разговоре с девочкой;</p> <p>возможность крайне негативной оценки партнера по коммуникации;</p>

1	2
	<p>представление о готовности партнеров помочь; проблема нужности/ненужности человека; признание права высказывать свое мнение со стороны третьих лиц; общение как обязательный критерий дружбы;</p> <p>веселость как нетипичное поведение; возможность интересоваться делами, течением жизни собеседников;</p> <p>возможность интересоваться общением третьих лиц;</p> <p>возможность интересоваться третьими лицами; партнер как носитель информации о третьих лицах как о школьниках;</p> <p>представление о достаточных интеллектуальных возможностях партнеров, чтобы адекватно распознать социальную игру;</p> <p>возможность выражать интерес к достижениям, школьной успеваемости других;</p> <p>представление о необходимости поддержать общее настроение;</p> <p>дружба как ценность;</p> <p>возможность манипулировать понятием «дружба»;</p> <p>возможность распространить свою точку зрения на группу сверстников («мы»);</p> <p>представление о значимой для партнера эмоциональной ситуации;</p> <p>возможность приписывать свое мнение группе сверстников; возможность позиционироваться как группа, как член группы;</p> <p>представление о группе как группе поддержки;</p> <p>партнер как готовый поддержать;</p> <p>представление о потребностях партнера;</p> <p>партнер как субъект поддержки;</p> <p>дифференциация людей: нужность/ненужность;</p> <p>представление о противоречивости отношений с девушкой, о противоречивых социальных сигналах;</p> <p>дифференциация друзей, подруг по качеству отношений;</p> <p>возможность поделиться тайной при достаточном уровне доверия;</p>

1	2
	<p>допускается возможность использования доверия другого человека своих целях; допускается сравнение человека с игрушкой;</p>
я и другой (взрослый)	<p>возможность доверительных отношений между знакомыми людьми; возможность позиционироваться в позиции взрослого (социальная игра); представление о нужности, пользе, выгоде от человека; представление о социальных нормах в коммуникации со взрослыми; дифференциация поведения в коммуникации со взрослыми и со сверстниками; социальные характеристики ситуативны; представление о взрослых, их возможностях, поведении; границы мира взрослых и детей/подростков; особенности языкового обозначения лиц более старших возрастов;</p>
значимые субъекты (родители, бабушки, дедушки, педагог, публичные люди, кумиры)	<p>значимые лица – музыканты; значимые вещи: телефон, его характеристики (дизайн); значимые бренды, приоритет бренда над качеством вещи; представление об уме как значимом качестве; значимость денег в проблемной ситуации, связанной с личной вещью; значимые личности (блогеры); значимость связи с публичными лицами; значимость героев фильмов; выражение важности явления через отказ ото сна;</p>
школьные и социальные правила	<p>возможность выражать интерес к достижениям, школьной успеваемости других; возможность открыто выразить отношение к школьным предметам; необходимость саморегуляции и выполнения школьных правил; представление о мотивации учения как о внешней, основанной на законодательстве; представление об отношении к предмету в связи с его пониманием;</p>

1	2
	<p>зависимость отношения к себе от выполнения инструкции (учет внешней точки зрения);                      необходимость подчиняться социальным правилам;                      возможность выразить отношение к школе;                      необходимость подчиняться правилам;                      значимость ситуаций школьной жизни;                      учеба как значимая социальная деятельность;                      возможность публично признаться в школьной неуспешности;                      представление о зависимости эмоционального состояния от учебной успешности/неуспешности;                      представление о времени урока;                      необходимость коммуникации с педагогом в учебной ситуации;                      возможность позиционироваться – обесценить предлагаемую учебную проблему;</p>
<p>социальные пространства (город, поселок, лагерь, виртуальная реальность и др.)</p>	<p>дифференциация, оценка различных социальных пространств с точки зрения возможностей (качества жизни, развития);                      дифференциация поведения, характеристик общения в социальной сети и в реальной жизни;                      связь общения и статуса в социальной сети (находиться в друзьях в соц.сети = общаться);                      возможность выразить негативное отношение к детскому лагерю, своему отряду;                      эмоции как аргумент при выборе пространств;                      дифференциация социальных пространств: город – детский лагерь;</p>
<p>социальная оценка</p>	<p>представление о превосходстве, исключительности человека в определенной социальной группе;                      социальная иерархия на основе отдельных социальных признаков или характеристик продуктов деятельности человека;                      идентификация и оценка человека по отдельным его характеристикам, привычкам;                      возможность оценивать интеллектуальную состоятельность партнера;                      статус определяется учебными достижениями, уровнем интеллекта;</p>

1	2
	<p>возможность публично оценивать продукты деятельности людей; оценка «чувства собственной важности» как негативного; позитивная оценка партнера в связи с общим социальным признаком; возможность публично выразить оценочное отношение к собеседнику; возможность негативно оценивать действия партнера/партнеров; возможность публичной негативной оценки содержания речи человека; возможность публично выразить негативную оценку третьего лица; возможность публичной оценки качества отношений с девушкой; возможность оценивать социально-профессиональные правила;</p>
социальное взаимодействие	<p>относительность, субъективность точек зрения на человека; возможность настаивать на своем мнении; возможность управлять поведением партнера для достижения своей цели; возможность прямо и резко высказываться – инициативно и в ответ; необходимость понимать, кто конкретно является собеседником; негативная оценка сарказма, шутки, обращенной лично к собеседнику и как коммуникативного правила; допускается возможность конфликта; представление о противоречивости отношений с девушкой, о противоречивых социальных сигналах; прогнозирование эмоциональных состояний партнеров; возможность давать советы; возможность публично выражать свои чувства; возможность активно выражать недовольство содержанием речи партнера; значение придается аргументам, доказательствам;</p>

1	2
	<p>возможность крайне негативной оценки партнера по коммуникации;</p> <p>возможность регулировать общение по теме, если содержание не нравится (запрет на выражение мнения);</p> <p>возможность оскорбить собеседника;</p> <p>возможность использовать инвективную лексику (д – д);</p> <p>допущение угрозы в коммуникации;</p> <p>провокация как способ самоутверждения;</p> <p>возможность заступиться за третье лицо;</p> <p>возможность интересоваться делами третьих лиц;</p> <p>возможность управлять коммуникативным поведением партнера;</p> <p>возможность принятия чужой точки зрения;</p> <p>возможность публично выразить свои эмоции;</p> <p>необходимость уточнять информацию;</p> <p>возможность развития контакта на основе общего социального признака – изменение социальной дистанции;</p> <p>возможность выразить свое коммуникативное намерение, противоположное большинству;</p> <p>возможность игнорировать;</p> <p>возможность не объяснять, не уточнять свои высказывания;</p> <p>возможность публичного обсуждения своего эмоционального состояния;</p> <p>возможность управлять поведением партнера/партнеров;</p> <p>необходимость сориентировать партнера в своих действиях;</p> <p>необходимость объяснить свою оценочную точку зрения на партнера;</p> <p>возможность обсуждать психологическое содержание социальной роли;</p> <p>возможность моделировать точки зрения других людей;</p> <p>представления о нормах коммуникации с точки зрения выражения эмоциональных состояний;</p> <p>прогнозирование эмоциональных состояний партнеров;</p> <p>возможность исказить имя партнера;</p>

1	2
	<p>возможность провоцировать партнеров на определенные формы поведения («наглое»);</p> <p>возможность публично выразить отношение к имени;</p> <p>связь определенных качеств личности с вариантом имени;</p> <p>возможность не дифференцировать ситуации в зависимости от отношения к человеку;</p>
<p>социальный статус, детерминанты социального статуса, социального положения человека</p>	<p>социальное превосходство на основе оценки возможностей людей;</p> <p>представление о превосходстве, исключительности человека в определенной социальной группе;</p> <p>социальная иерархия на основе отдельных социальных признаков или характеристик, продуктов деятельности человека;</p> <p>возможность управлять статусом собеседника;</p> <p>возможность корректировать статус собеседника;</p> <p>значимость статуса в социальных сетях;</p> <p>работа – престижно, заслуживает уважения;</p> <p>возможность восстановить свой высокий статус в коммуникации;</p> <p>статус определяется учебными достижениями, уровнем интеллекта;</p> <p>возможность позиционироваться в высоком статусе исходя из соблюдения инструкции;</p> <p>возможность позиционироваться в более высоком статусе по сравнению с партнерами;</p> <p>возможность позиционироваться за счет некоего события, чего-то необычного;</p> <p>возможность публично позиционироваться в низком статусе;</p> <p>возможность позиционироваться в более статусной роли;</p> <p>возможность позиционироваться в высоком статусе в ситуации социальной игры;</p> <p>представление о связи возраста и статуса в социальной группе: подчиняются только старшим;</p>
<p>возраст и визуальные характеристики возрастов</p>	<p>особенности языкового обозначения лиц более старших возрастов;</p> <p>представление о 16-летних подростках как о детях;</p>

1	2
отстаивание своей позиции	<p>относительность, субъективность точек зрения на человека;</p> <p>возможность настаивать на своем мнении;</p> <p>признание права высказывать свое мнение со стороны третьих лиц;</p> <p>субъективно значимое правило: высказываться нужно только после прямой просьбы выразить свое мнение</p> <p>принятие чужой точки зрения;</p>
деньги и материальные ценности	<p>сформированность представлений о значимости денежных средств для существования человека;</p> <p>значимые вещи: телефон, его характеристики (дизайн);</p> <p>значимые бренды;</p> <p>возможность публично признаться в отсутствии денег, в своей несостоятельности;</p> <p>возможность говорить о деньгах;</p> <p>связь денег и хорошего настроения;</p> <p>значимость денег в проблемной ситуации, связанной с личной вещью;</p>
честность и доверие	<p>пренебрежительное отношение к чувствам другого человека;</p> <p>допускается возможность использования доверия другого человека своих целях;</p> <p>возможность поделиться тайной при достаточном уровне доверия;</p> <p>представление о секретной, личной информации третьих лиц;</p> <p>оценка времени отношений для установления доверия;</p> <p>сформировано понятие доверия;</p> <p>возможность довериться собеседнику;</p>
выбор форм речи	<p>возможность использовать инвективную лексику в разговоре с девочкой (м);</p> <p>возможность использовать жаргон;</p> <p>возможность использовать инвективную лексику (д - д);</p> <p>интенсивность речи интерпретируется как громкость (давление, сила, агрессия);</p> <p>приемлемость иронии/сарказма в отношении третьего лица;</p>



1	2
	<p>негативная оценка сарказма, шутки, обращенной лично к собеседнику и как коммуникативного правила;</p> <p>допустимость иронии/сарказма в общении;</p> <p>возможность использовать мужской жаргон в общении с мальчиком (д);</p> <p>возможность использовать инвективную лексику (д, м);</p> <p>возможность использовать мужской жаргон в общении с мальчиком (д);</p> <p>особенности языкового обозначения лиц более старших возрастов;</p> <p><i>можно сделать вывод, что присутствует амбивалентное отношение к использованию иронии и сарказма в общении</i></p>
взаимоотношения	<p>представление о готовности партнеров помочь;</p> <p>возможность доверительных отношений между знакомыми людьми; партнер как понимающий;</p> <p>представление о нужности, пользе, выгоде от человека; представление о значимости совместных действий с партнером; представление о чувствах как важных; дифференциация людей: нужность/ненужность;</p> <p>взаимность, совместность действий как важный критерий хороших отношений;</p> <p>возможность публично говорить о своих взаимоотношениях с третьим лицом;</p> <p>представление о противоречивости отношений с девушкой, о противоречивых социальных сигналах;</p> <p>возможность публичной оценки качества отношений с девушкой;</p> <p>оценка времени отношений для установления доверия;</p> <p>возможность поделиться тайной при достаточном уровне доверия;</p> <p>допускается возможность использования доверия другого человека своих целях;</p> <p>пренебрежительное отношение к чувствам другого человека;</p> <p>возможность публично выразить негативную оценку поведения партнера;</p>

1	2
отношение к смерти	противопоставление мира живых и мира мертвых; причина смерти – функционирование организма; возможность обсуждать смерть пренебрежительно, грубо (м); причина смерти – наркотики; неприемлемость суицида вследствие неких действий в отношении человека; приемлемость темы смерти в общении;
творчество	за человеком закрепляются продукты его деятельности; возможность публично оценивать продукты деятельности людей; дифференциация представления о человеке и о его творчестве; проблема таланта; бездарность связывается с плагиатом;
вредные привычки	допущение потребления наркотиков без последствий для здоровья; неприемлемость определенного образа жизни, негативное отношение к наркотикам и алкоголю как к постоянному занятию; представление о наркотиках как средстве снять стресс; курение как проблема; возможность публично выразить свое понимание негативного влияния курения на здоровье; вредные привычки как норма; алкоголь как атрибут хорошего времяпрепровождения; допускается принятие алкоголя мальчиками и девочками и тема алкоголя в общении; представление о связи между принятием алкоголя и состоянием человека; наркотики как возможная причина смерти; <i>присутствует амбивалентность в отношении к вредным привычкам</i>
жизненная перспектива	негативные обстоятельства жизни в прошлом не обуславливают социальной неуспешности в настоящем/будущем; работа – престижно, заслуживает уважения;

1	2
физиология	причина смерти – функционирование организма; представление о физиологических отклонениях; режим сна как требование, которое невозможно выполнять; представление о сексуальной сфере, венерических заболеваниях; возможность публично выразить свое понимание; значимость информации о зппп; представление о мозге как центре влияния на состояние других органов; представление, что за чувства отвечает часть головного мозга; представление о связи между принятием алкоголя и состоянием человека; наркотики как возможная причина смерти;

В ходе нашей работы было проанализировано содержание категорий социального сознания, относящихся к предшествующему возрастному периоду. Данные, полученные в ходе нашего исследования, позволяют нам сравнить социальное сознание детей младшего подросткового возраста с социальным сознанием детей младшего школьного возраста, что представлено в следующем параграфе.

#### **2.4. Анализ особенностей социального сознания младших подростков по сравнению с младшим школьным возрастом**

Для того чтобы увидеть тенденции развития особенностей социального сознания младших подростков, важно иметь в виду особенности социального сознания предшествующей возрастной ступени, а именно детей младшего школьного возраста. 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 успешной коммуникации окружающих с ребенком [14].

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» [14].

У младших подростков становится шире выбор форм речи, появляется возможность свободно использовать инвективную лексику, жаргон, иронию и сарказм в общении между собой. Если в младшем школьном возрасте только начинало формироваться представление социального превосходства на основе оценки возможностей людей, то в младшем подростковом возрасте это является практически основным критерием формирования представлений о статусах людей. Также формируется представление о социальной иерархии на основе отдельных социальных признаков или характеристик, продуктов деятельности человека. Помимо этого, появляется возможность управлять собственным статусом и статусом собеседника.

У младших подростков появляется возможность настаивать на своем мнении, однако имеет место быть признание права высказывать свое мнение со стороны третьих лиц и возможность принятия чужого мнения.

Обращая внимание на содержание категории «деньги и материальные ценности», следует отметить, что в младшем школьном возрасте деньги были способом выделения себя среди сверстников, критерием превосходства над другими. Младшие подростки имеют возможность публично признаться в отсутствии денег, в своей несостоятельности, также они понимают значимость денег в проблемной ситуации.

Младшие школьники относятся к понятию «честность» более трепетно, проявление «нечестности» в основном вызывает недовольство и конфликт. В младшем подростковом возрасте понятия «честность» и «доверие» тоже ценятся довольно высоко, однако присутствует возможность использования

доверия человека в своих целях, пренебрежение чувствами другого человека, а также возможность публично в этом признаться.

Младшие школьники оценивают других в основном по внешним физическим данным и на их основе строят взаимодействие с ними. В младшем подростковом возрасте критерии оценки других людей значительно расширяются: появляется возможность оценивать интеллектуальную состоятельность партнера, оцениваются продукты деятельности людей, отдельные характеристики человека, его привычки, возможна позитивная оценка партнера в связи с общим социальным признаком.

Новыми тенденциями младшего подросткового возраста являются представления о себе, о вредных привычках, смерти и функционировании организма. В основном, практически вся деятельность подростка, социальное взаимодействие опираются на его субъективные ощущения, подросток во всем ищет себя, пробует различные способы поведения, взаимоотношений, интересуется темами, которые в предыдущем возрастном периоде не входили в область его интересов. Увеличиваются возможности подростков, появляются новые представления, расширяется и формируется социальное сознание, образ «я», происходит поиск, усваивание и закрепление новых способов взаимодействия. Таким образом, полученная в ходе исследования информация подтверждает нашу гипотезу о том, что социальное сознание младших подростков имеет отличия по сравнению с детьми младшего школьного возраста.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

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

1) образ «я», включающий возможность самостоятельного выбора, несмотря на ощущение группового давления, понимание субъективности точек зрения на человека, возможность дифференциации поведения в социуме и с самим собой, представления о себе;

2) возможность позиционироваться в роли взрослого (социальная игра), ситуативность социальных характеристик, дифференциация поведения в коммуникации со взрослыми и сверстниками, понимание границ мира взрослых и детей;

3) значимость материальных ценностей, модных брендов. Ум представляется как значимое качество. Значимость связи с публичными лицами (музыканты, блогеры);

4) необходимость саморегуляции и выполнения школьных правил. Значимость ситуации школьной жизни. Представление о зависимости эмоционального состояния от учебной успешности/неуспешности;

5) дифференциация, оценка различных социальных пространств с точки зрения возможностей (качества жизни, развития). Дифференциация поведения, характеристик общения в социальной сети и в реальной жизни. Эмоции как основной аргумент при выборе социального пространства;

6) представления о социальной иерархии на основе отдельных социальных признаков или характеристик продуктов деятельности человека. Идентификация и оценка человека по отдельным его характеристикам, привычкам. Возможность публично выражать оценочное отношение к партнеру;

7) относительность, субъективность точек зрения на человека. Появление возможности управлять поведением партнера в своих целях, публично выражать свои чувства;

8) социальное превосходство на основе оценки возможностей людей. Возможность управлять статусом собеседника. Определение статуса с помощью учебных достижений, уровня интеллекта;

9) возможность настаивать на своем мнении, отстаивание своей позиции;

10) сформированность представлений о значимости денежных средств для существования человека. Возможность публично признаться в отсутствии денег, в своей несостоятельности;

11) допускается возможность использования доверия другого человека своих целях. Представление о секретной, личной информации третьих лиц. Оценка времени отношений для установления доверия. Сформированность понятия доверия;

12) возможность использовать инвективную лексику, жаргон, иронию и сарказм в общении;

13) противопоставление мира живых и мира мертвых. Понимание, что функционирование организма, употребление алкоголя и наркотиков может быть причиной смерти. Возникают представления о суициде, который публично отрицается;

14) дифференциация представлений о человеке и его творчестве, закрепление за человеком продукта его деятельности.

Таким образом, как видим, у младших подростков нарастает, по сравнению с предыдущим возрастом, сложность социального сознания, складываются новые социальные представления, развиваются существовавшие ранее.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе нашей работы были исследованы особенности социального сознания младших подростков. В связи с вступлением в новый этап жизни младшего подростка (сменой ведущего вида деятельности, перестройкой отношений с окружающими людьми, формировании социальных мотивов самоутверждения и самосовершенствования, поиска себя) происходит преобразование социальных представлений и возникновение новых.

Анализ литературы показал, что на сегодняшний день нет четкого определения социального сознания, существует множество различных теорий и подходов к пониманию этой проблемы и информация о том, что источником социального сознания являются социальные представления, поэтому нами было использовано рабочее определение, на основе которого построено данное исследование. Под социальным сознанием понимается целостная система социальных представлений, имеющих структурные связи, иерархию, глубинный и актуальный для возраста уровни, система, репрезентированная в формы речи и языка, в формы поведения.

Были определены методы изучения социального сознания младших подростков: невключенное наблюдение, контент-анализ социальных категорий сознания, реконструкция социальных представлений, социального сознания по фактам речи и языка. В результате анализа диалогов, полилогов речевого взаимодействия были выделены особенности социального сознания младших подростков. Проведено их сравнение с данными, относящимися к предшествующему возрасту – младшему школьному. Таким образом, гипотеза исследования подтверждена.



## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ от 17.12.2010 № 1897.
2. Абульханова К.А. Социальное мышление личности // Современная психология: состояние и перспективы исследований. Часть 3. Социальные представления и мышление личности. М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2002. С.88–103.
3. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: АСТ, 2004. 288 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
5. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие для студентов пед. ин-в. / Под ред. Петровского А.В. М.: Просвещение, 1973. 288 с.
6. Выготский Л.С. Педология подростка // Собр. соч. в 6-ти т. Т. 1. Детская психология / Под ред Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 132с.
7. 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.
8. Донцов А.И., Емельянова Т.П. Концепция «социальных представлений» в современной французской психологии: уч. пособие. М.: Изд-во МГУ, 1987. 128 с.
9. Дюркгейм Э. Социология: ее предмет, метод, предназначение. М.: Академия, 1995. 351 с.
10. Ковалев А.Г. Психология личности. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1970. 390 с.
11. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. 290 с.

12. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 280 с.
13. 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.
14. Маланчук И.Г., Ширмовская А.А. Исследование социального сознания младших школьников: качественный анализ речи и языка // материалы VIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум – 2016». Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2016/1392/23890>
15. Манаев О.Т. Контент-анализ – описание метода [Электронный ресурс] // сайт проекта «Пси-фактор». URL: <http://psyfactor.org/lib/kontent.htm> (дата обращения 29.03.2018).
16. Маркова И. Представления как субъект-объектные отношения / под ред. К.А. Абульханова-Славская. М.: Просвещение, 2011. 399 с.
17. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд / С. Московичи // Психологический журнал. 1995. № 1. С.3–18.
18. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб.: Питер, 1999. 304 с.
19. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. СПб.: Питер, 2005. 280 с.
20. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969. 367 с.
21. Практическая психология образования: учебное пособие / Под ред. И.В. Дубровиной. СПб.: Питер, 2004. 592 с.
22. Пузанова Ж.В. Метод виньеток в социологических исследованиях: методологические принципы и методические решения // Вестник РУДН. 2015. Т. 15. № 4. С.44–56.
23. Романова Т.В. О содержании понятия концепт текста // Функциональная лингвистика. Язык. Культура. Общество. Материалы конференции. Ялта, 9-14 октября 2000. Симферополь: CLC, 2000. С.296–300.

24. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. 712 с.
25. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. Воронеж: МОДЭК, 1996. 384 с.
26. 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.
27. Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Под ред. Д.И. Фельдштейна: 2-е изд., доп. М.: АСТ, 1996. 304 с.
28. Сергиенко Е.А. Модель психического как парадигма познания социального мира // Психологические исследования, 2014. Т. 7. № 36. С. 6. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 05.03.2018).
29. Тард Г. Социальная логика. СПб.: Питер, 1996. 417 с.
30. Шихирев П.Н. Современная социальная психология. М.: Академический проект, 1999. 364 с.
31. Шлетгауэр Т.В. Гендерные особенности структуры и содержания социального сознания в старшем дошкольном возрасте: магистерская дисс. Красноярск, 2015. Режим доступа: [elibrary.kspu.ru](http://elibrary.kspu.ru)
32. Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков // Психология подростка: хрестоматия / сост. Ю.И. Фролов. М: Российское педагогическое агентство, 1997. 378 с.
33. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии, 1971. № 4. С.47–68.
34. Эльконин Д.Б. Психическое развитие детей в детских возрастах / Под ред. Д.И. Фельдштейна / Вступительная статья Д.И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Институт практической психологии, Воронеж.: МОДЭК, 1997. 416 с.

35. Astington J.W., Baird J.A. Introduction: Whulanguagematers. In J.W. Astington, J.A. Baird (Eds). Whu language maters for Theory of Mind. Oxford.: Oxford University Press, 1998. 576 p.
36. Baron-Cohen S., Mindblindness: An essay on autism and theory of mind. Cambridge, MA.: MIT Press, 1995. 392 p.
37. Bartsc K., Wellman H.M. Children talk about the mind. N.Y.: Oxford University Press, 1995. 280 p.
38. 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.
39. Dois W. Levels of explanations in social psychology. Cambridge:University Press, 1986. 450 p.
40. Flavell J.H. Development of children knowledge about the mental world.Inernational Journal of Behavioral Development, 2000. Vol. 24. № 1. PP.15–23.
41. Gopnik A., Meltzoff A.N. Words, thoughts, and theories. Cambridge, MA.: MIT Press, 1997. 276 p.
42. Gopnik A., Welmann H.M. The «theory» theory. In L.A. Hirschfeld, S.A. Gelmann (Eds.). Mapping the mind: Domain specificity in cognition andculture. Cambridge, UK.: Cambridge University Press, 1994. PP.257–293.
43. Harris P.L. From simulation to folk psychology: The case for development. Mind and Language, 1992. № 7. PP.120–144.
44. Hughes C. Finding your marbles: Does preschoolers' strategic behavior predict later understanding of mind? Developmental Psychology, 1998. №34. PP.1326–1339.
45. Jodelet D. Representation sociale: phenomenes, concept ettheore In S. Moscovici (ed.). Psychologiesociale. Paris: Presses Universitaires de France, 1984. PP.357–378.
46. Leslie A.M. Pretending and believing: Issues in the theory of ToMM // Cognition. 1994. № 50. PP. 211–238.

47. Monaco G.L. Methods for Studying the Structure of Social Representations: A Critical Review and Agenda for Future Research // Journal for the Theory of Social Behaviour. 2017. 371 p.

48. Moscovici S. Psychoanalysis: its image and its public. Cambridge: Polity press, 2008. 416 p.

49. Perner J. Understanding the representational mind. Cambridge, MA.: MIT Press, 1991. 318 p.

50. Repacholi B.M., Slaughter V. (Eds.). Individual differences in the theory of Mind. N.Y.: Psychology Press, 2003. 412 p.

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

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.