

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
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

**АБДУРАШИДОВ БАХТИЁР МУХИДДИН УГЛИ**  
**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**  
**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ**  
**О ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы  
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой  
канд. психол. наук, доц. Дубовик Е.Ю.

 21.05.2019

Руководитель  
канд. психол. наук, доц. Маланчук И.Г.

 21.05.2019

Дата защиты

Обучающийся  
Абдурашидов Б.М.У.

21.05.2019 

Оценка

Красноярск 2019

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ .....	6
1.1. Понятие социального сознания .....	6
1.2. Возможности изучения социального сознания .....	18
1.3. Особенности старшего подросткового возраста .....	27
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1 .....	34
ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ О ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ В ГРУППЕ .....	36
2.1. Организация исследования и выбор метода .....	36
2.2. Анализ представлений старших подростков о взаимоотношениях в группе сверстников .....	<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2 .....	53
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	57
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК .....	58

## ВВЕДЕНИЕ

Федеральным государственным образовательным стандартом общего образования установлено, 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 [22].

Формирование социальной компетентности невозможно без понимания того, какие представления о социальной действительности уже сформированы у обучающихся различных возрастов. Это обуславливает актуальность изучения проблемы социального сознания и социальных представлений современных детей и подростков в возрастном, социально-психологическом аспектах.

Изучению проблемы социального сознания посвящены работы зарубежных и отечественных исследователей в области социальной и когнитивной психологии: «социальные представления» (С.Московичи; Г.М.Андреева; Л.А.Петровская), «социальное мышление» (С.Л.Рубинштейн; К.А.Абульханова-Славская), «социальное познание» (В.Дуаз), «социальный конструкционизм» (К.Джерджен), «теория психического» (Дж.Флейвелл).

Также были предложены различные инструменты анализа социальных представлений – от эксперимента и его интерпретации (Д.Деннет; С.Бэрн-Коэн; Е.А.Сергиенко, А.А.Герасимова и др.) до реконструкции социальных представлений и структуры социального сознания по фактам речи и языка (И.Г.Маланчук).

Знание особенностей социального сознания старших подростков и умение анализировать их отдельные социальные представления является одним из важнейших условий построения эффективной работы педагога с детьми. Именно это позволяет осознавать и удерживать задачи развития социальности компетенций подростков. Кроме того, такое знание важно для

консультативной работы педагога-психолога, педагогов и классных руководителей с родителями, поскольку позволяет обеспечить оптимизацию детско-родительских отношений.

**Цель исследования** – изучение качественных характеристик социального сознания старших подростков.

**Объект исследования** – социальное сознание.

**Предмет исследования** – представления старших подростков о взаимоотношениях в группе.

**Гипотеза исследования:** мы предполагаем, что старших подростков характеризует а) амбивалентное отношение старшего подростка к группе: с одной стороны принадлежность к группе и одновременно дистанцирование от нее; б) группа сверстников воспринимается как ресурсная с точки зрения формирования ценностей, выработки представлений о мире и форм социального поведения со взрослыми.

**Задачи исследования:**

- 1) Теоретически изучить проблему социальных представлений в зарубежных и отечественных концепциях;
- 2) Обосновать выбор методов изучения социального сознания старших подростков;
- 3) Изучить социальные представления старших подростков в рамках темы данной работы.

**Методологическими основаниями** работы послужили: теоретические разработки С. Московичи по проблеме социальных представлений, положения о связи языка и сознания (А.Р.Лурия, О.С.Виноградова, Т.М.Цветкова), положение о психологическом содержании вербального высказывания (А.А.Леонтьев), концепция репрезентации социальных представлений, содержания социальных отношений в формах речи и языка (И.Г. Маланчук).

**Методы исследования:**

Теоретические методы: анализ, синтез, обобщение, сравнение,

классификация, реконструкция социальных представлений по речи и языку.

**Эмпирические методы:** невключенное наблюдение, контент-анализ, качественный анализ.

**Эмпирическая база исследования:** Образовательное пространство МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № XX» г. Красноярска.

**Выборка:** представляет собой описание ситуаций речевого взаимодействия старших подростков и включает тексты монологов, диалогов, и полилогов подростков в учебных и внеучебных ситуациях.

**Практическая значимость исследования:** результаты работы значимы для применения в педагогической деятельности учителей подростковой школы, а также в деятельности психолога образования, который получит новое знание о современных подростках, сможет вести самостоятельные исследования. Результаты могут быть использованы в среднем и высшем профессиональном образовании при подготовке студентов – будущих психологов и педагогов.

**Структура работы** отвечает цели и задачам исследования. Работа включает в себя введение, теоретическую главу, главу, описывающую эмпирическое исследование, заключение и библиографический список, включающий 36 источников.

# ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

## 1.1. Понятие социального сознания

Возникшее в 70-е гг. XX века в рамках французской социально-психологической школы С.Московичи научное направление по изучению социальных представлений в настоящее время представляет собой сеть научных школ и подходов. Современные 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.

Социальные представления составляют сложную структуру социального сознания. Поэтому, в первую очередь, необходимо рассмотреть понятие «сознание».

В философии сознание отождествляется с картиной мира субъекта, так как считается, что объектная и социальная действительность представлена именно в сознании. В отечественной философии и психологии понятие «сознание» представлено следующим определением: «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» [13. С.8]. Таким образом, сознание представляет собой интериоризированный внешний мир, то есть объектную реальность и представления об опыте, который получил человек. Первый, кто задумался о том, каким образом можно передавать этот опыт из поколения в поколение был Л.С.Выготский. За единицу передачи он предложил взять значение знаков как некой объективной, внешней по отношению к человеку реальности. 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 значения как субъективного феномена. Таким образом, «значение для меня» формирует индивидуальное сознание.

Учитывая то, что человек, наряду с биологической природой, имеет и социальную природу, можно говорить о социальной обусловленности его сознания. Изучение социального сознания имеет некоторые сложности, связанные с пониманием и интерпретацией субъектов общественных отношений смыслов, эмоций и чувств других; значимостью социальных установок, обуславливающих психические процессы; формированием самооценки и ее влиянием на других.

Как уже отмечалось выше, в рамках изучения социального сознания представлена концепция социальных представлений, разработанная французским психологом С.Московичи. В основу своей теории он положил идеи Э.Дюркгейма о «социальном реализме» и о различиях индивидуальных и коллективных представлениях, которые характеризуют субъекта, как индивидуальность и принадлежат социальной группе соответственно [6], Г.Тарду, описывающего феномен «социального ума» [19], Ж.Пиаже, анализирующего аспекты социального конструирования значений и действительности и идеи З. Фрейда о переходе внешних реалий во внутренний мир человека.

По замечанию С.Московичи, «отправная точка изучения общества есть само это общество» [7], то есть предмет социальной психологии должен отражать свою собственную реальность. При этом рассматривается не внешне наблюдаемое поведение, а то, что его определяет, то есть когнитивные детерминанты – «умственные образы», формирующиеся у субъектов во взаимодействии. Теория социальных представлений направлена на анализ тех самых «умственных образов» или обыденных представлений,

которые используются в процессе коммуникации во время повседневного взаимодействия людей. Такой подход сближает концепцию социальных представлений с рядом когнитивистских направлений в современной социальной психологии [6].

По мнению С.Московичи, социальные представления, в первую очередь, выступают как своеобразное средство познания социального мира, так как на их основе строятся выводы об окружающей реальности [24]. Социальные представления, следовательно, это осмысленные знания, за которыми скрываются понятия и утверждения. Их основная функция – описание, классификация и объяснение явлений и событий социальной реальности.

Кроме этого, социальные представления, в рамках определенной когнитивной структуры, задают формат интерпретации вышеупомянутых явлений и событий. Таким образом, индивид воспринимает и познает социальную реальность через призму своих собственных интересов, желаний, представлений. Но также необходимо учитывать, что появление имеющихся интересов, желаний и представлений было обусловлено социальным миром, то есть тем окружением, с которым человек взаимодействовал от самого своего рождения.

Выдвигая положение о детерминированности общественного сознания условиями социальной жизни индивидов и групп, Э.Дюркгейм описывает суть этих условий не как отношения между людьми в процессе материального производства, а как набор этических, эстетических, правовых норм, регулирующих взаимоотношения между субъектами общественной жизни. Отсюда вытекает положение об автономии сферы социальной действительности, образованной совокупностью социальных представлений той или иной группы.

Сформировавшись, социальные представления начинают существовать самостоятельно, вне зависимости от материального носителя. С.Московичи, описывая особенности социальных представлений, констатирует: «Однажды

произведенные, они живут своей жизнью, перемещаются, комбинируются, притягиваются и отталкиваются, рождают новые представления, в то время как старые исчезают» [32].

Своеобразной «отправной точкой» в работах С.Московичи выступают «коллективные представления» (Э.Дюркгейм). К числу коллективных представлений Э.Дюркгейм относил религию и мифы, противопоставляя их индивидуальным представлениям. Для него коллективные представления – это «социальный факт» духовной природы, который накладывается на нас извне, его трудно оспорить, и он достаточно однороден по своему воздействию. В то время как индивидуальные представления есть личные интерпретации различных людей [20].

Вслед за Э.Дюркгеймом, С.Московичи описывает представления как общее в индивидуальных сознаниях каждого члена социальной жизни. Это те представления, которые типичны для членов одной социальной группы, выделенной по определенному признаку. Исходя из этого, ученый утверждает, что изучение социальных представлений дает важнейший фактический материал для понимания социально-психологических черт определенной социальной группы.

Условно выделяют три функции социальных представлений. Говоря о функции сохранения стабильности когнитивной структуры, 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. Также в исследованиях Т.П. Емельяновой описана функция социальных представлений, заключающаяся в стабилизации эмоционального состояния членов отдельных социальных групп в условиях социальной нестабильности, порожденной трансформацией общества [4].

Так как социальные представления возникают в процессе коммуникации субъектов, еще одной их функцией является обусловливание и

облегчение коммуникативных взаимодействий и регуляция поведения индивидуального и группового субъекта. Значимым итогом теоретических и экспериментальных исследований явилось положение о том, что связь представлений и поведения не является однонаправленной, так как поведенческие акты способствуют порождению новых представлений. Таким образом, социальные представления одновременно выступают и содержанием и результатом коммуникации. «Любой стимул, любая частица окружения, любое впечатление социально реконструированы, и поведение не является ответом на стимул, но реконструкцией этого стимула», – утверждает С.Московичи [33]. Попытка понять поведение не как пассивный ответ, жестко детерминированный в своем содержании внешним стимулом, а как активное взаимодействие с объектом считается прогрессивной для социальной психологии.

Третья функция – адаптивная, и она рассматривается учеными двояко. На уровне общества в целом адаптивная функция рассматривается как приспособление новой поступающей информации к уже сложившейся социальной системе нормам, оценок, представлений [33]. На уровне когнитивной организации индивида – это адаптивная перестройка «когнитивного универсума» субъекта с целью сохранения его внутреннего равновесия. Обобщая, можно сказать, что функции представлений – это перестройка имеющихся знаний и адаптация новых в соответствии с требованиями и действительностью сложившейся системы социальных отношений.

Формирование социальных представлений, как считается, происходит по следующей схеме:

1. «Постановка на якорь или зацепление» заключается в том, что любой незнакомый объект необходимо сконцентрировать в своем сознании, то есть «зацепить», сфокусировать на нем внимание, для того, чтобы вписать его в уже существующие в обществе рамки [2]. После этого возникает возможность реализации второго звена.

2. Объективизация заключается в конкретизации нового неизвестного предмета. Во время этого процесса что-то абстрактное становится более понятным и знакомым. «Объективизировать – значит раскрыть знакомое качество в туманной идее или сущности, перевести понятие в образ» [Там же. С. 38].

3. Натурализация – принятие полученного «знания» как некоторой объективной реальности, результатом чего является приведение новой, встретившейся информации в соответствие с существующей картиной мира, не разрушающей ее.

В качестве объектов социальных представлений выступают в основном явления и феномены социальной жизни (более широкое понимание см. у: И.Г. Маланчук ([10; 11]. По мнению С.Московичи, изучение социальных представлений должно происходить по схеме, состоящей из трех компонентов: «информация» (совокупность имеющихся знаний об объекте представлений); «поле представления» (содержательный компонент, включающий в себя характерные сущностные черты, а также образные и смысловые характеристики объекта); «установка» (оценочное отношение субъекта к объекту, то есть желание и готовность выражать положительную или отрицательную оценку или негативное или позитивное суждение касательно объекта представления) [2. С. 207].

С.Московичи в своих работах различает три типа представлений:

- 1) руководящие – принятые и разделяемые всеми членами группы;
- 2) эмансипированные – знания и идеи, принадлежащие отдельным подгруппам, пребывающим в более или менее тесном контакте;
- 3) полемические – представления, выработанные в ситуациях социального конфликта или полемики. Такие представления не разделяются всеми членами общества и определяются антагонистическими отношениями между членами общества [5].

Является ли это типами социальных представлений или этапами в развитии социальных представлений, остается открытым.

Таким образом, нами была рассмотрена теория социальных представлений, предложенная С.Московичи в рамках социального познания, основной идеей которого является интеграция индивидуального сознания каждого члена общества в процессе их взаимодействия, обусловленного нормами морали, нравственности, а также правилами и социальными нормами, результатом которого является формирование специфических социальных представлений.

Теория социальных представлений связана с когнитивными теориями. Их цель – эмпирическое исследование социальных и культурных факторов, необходимых для конструирования знания. Основным отличием теории социальных представлений от теории традиционного когнитивизма является то, что в рамках когнитивизма все сводится к потребности индивида в постоянном потоке новой информации и восстановлению когнитивного соответствия. Теория социальных представлений подразумевает, в отличие от этого, изменение существующей стратегии поведения в процессе поиска человеком смысла. Эта стратегия формируется в результате группового общения, когда складывается общее видение существующей реальности.

В начале 90-х годов XX века теория социальных представлений получила свое дальнейшее развитие. Дж.Холтоном было введено новое понятие – темата, под которым понимается долго существующее, стабильное когнитивное образование, которое задает представления и участвует в их трансформации. Темата находится в основе культуры и обладает генеративной и нормативной силой в формировании представления, «в установлении соответствия между неизвестной информацией и уже существующей» [15]. Введение этого понятия усиливает роль коллективной памяти, культуры и языка в процессе формирования социальных представлений.

Помимо С.Московичи, проблемой социального познания в западноевропейской психологии в рамках Женевской школы занимался французский ученый В.Дуаз. Его подход получил название динамического.

Акцент сделан на связи индивидуальной когнитивной деятельности и коллективного сознания. Он отмечает, что важной проблемой в изучении социальных представлений является то, что их основа содержит в себе собрание человеческих мнений, установок или предрассудков, из которых нужно воссоздать общие для человеческих групп организующие принципы [27]. В центре данного подхода лежит изучение влияния социальной структуры на формирование представлений. Регулирование осуществляется посредством двух социокогнитивных процессов: объективации и анкеровки. Под первым предлагается понимать трансформацию абстрактного в конкретное посредством коммуникации, в результате чего социальное представление приобретает значение. Далее образы и значения оказываются заякоренными в имеющихся знаниях и убеждениях посредством процесса анкеровки.

Также В.Дуаз выделяет 4 уровня социального познания:

1) уровень исследования способов организации человеком своего восприятия окружающей действительности, ограниченный «психологическими» или «внутриличностными» процессами;

2) уровень исследования «межличностных» или «внутриситуативных» процессов, имеющих место между индивидами и складывающиеся на их основе представления;

3) уровень, включающий понятие социального статуса для различения содержания ситуационных взаимодействий, в которых складываются коллективные представления;

4) уровень анализа общих понятий, относящихся к социальным отношениям, и показывающих, как «универсальные идеологические убеждения» приводят к различным ментальным представлениям и поведению [26].

Еще один подход к пониманию социальных представлений был предложен Д.Жоделе – представителя Парижской школы. Он рассматривает социальные представления как «форму социального мышления, чей генезис,

свойства и функции должны быть приближены к процессам, которые влияют на социальную жизнь и социальную коммуникацию, к механизмам, сопутствующим определению идентичности и специфики социальных объектов» [29. С. 359]. Д.Жоделе отмечает, что эта форма знания, представленная натуральным знанием, отделена от научного понимания, так как оно формируется на основе уже имеющегося у нас опыта, информации, а также способов мышления, которые мы усваиваем посредством традиции, образования и социальной коммуникации.

Следующий подход – структурный – основанный на изучении структуры представлений, был предложен Ж.-К.Абриком в рамках Школы Экс-ан-Прованса. С его точки зрения, социальные представления – это возможность субъектов социального мира понимать окружающую действительность через призму собственной системы отношений и таким образом адаптироваться к ней. Представления состоят из центрального ядра и периферической системы. Центральное ядро, по его мнению, связано с коллективной памятью и является устойчивым образованием. Здесь сконцентрированы элементы, коренящиеся в культуре. Основной функцией ядра является придание смысла тому или иному представлению. Периферическая система является связующим звеном между ядром и той ситуацией, в которой действует представление, а также конкретизирует его. К.Абрик выдвинул суждение о том, что с изменением одного представления, меняется вся структура социального сознания. Таким образом, для выявления особенностей социального сознания недостаточно изучить его содержание. Необходимы исследования структур социального сознания для того, чтобы иметь возможность сравнивать содержание социального сознания разных групп.

В отечественной психологии полноценных исследований, касающихся изучения социального сознания, немного.

С.Л.Рубинштейн описывает два вида мышления: рефлексивное и нерефлексивное [14]. По его мнению, для того, чтобы у ребенка появилась

возможность развивать способность к независимому мышлению, ему необходимо освободиться от ограничений социального мира, подвергая сомнению существующие социальные явления.

Теория социальных представлений, по убеждению С.Л.Рубинштейна, объясняет, как индивид и группа выстраивает свой собственный относительно стабильный мир на основе разнообразных явлений. Так как сразу после рождения человек находится в социальном окружении, а сформированные социальные представления существуют вне зависимости от носителя, он вынужден принять существующие представления как естественное окружение, онтологическую реальность, то есть как нечто, подвергаемое сомнению лишь при определенных обстоятельствах. Таким образом, исходя из позиции С.Л.Рубинштейна, теория социальных представлений имеет дело, прежде всего, с нерелексивным мышлением. Человек справляется со сложностью понимания мира группируя события и объекты так, чтобы с ними можно было обращаться как с одинаковыми или похожими. Данный процесс был назван «заякоривание» [15]. Так же и объективизация перестраивает события, которые были неоднозначными в нечто менее дифференцированное, посредством чего событие конвенционализируется. А как только объект подвергся упрощению, мышление становится нерелексивным. В такой упрощенной форме объект будет включен в социальное окружение индивида. Закрепление и объективизация являются характерными чертами развития человеческого познания в целом и социальных представлений в частности.

Значимой концепцией, касающейся изучения социального познания, является концепция К.А.Абульхановой, которая представила свои основные положения в статье «Социальное мышление личности». Актуальность изучения проблемы социального мышления она видит в сближении и взаимообуславливании мышления и сознания. По ее мнению, социальное сознание человека ограничивается сферой его деятельности и взаимодействия с другими людьми. Имеется в виду, что мышление

детерминировано объективной позицией личности в этой действительности и поэтому оно является социально обусловленным. Именно позиция человека в обществе образует ось его сознания. Тут К.А.Абульханова предлагает использовать понятие «эгоцентризм», введенное Ж.Пиаже для описания детской речи, только теперь для описания позиции взрослого человека. Таким образом, работа сознания обусловлена теми социальными потребностями, которые возникают у человека в силу его социального положения. Однако не исключается влияние и общественного сознания, которое осуществляется посредством следующих механизмов:

1. Влияние общественных знаний, установок, убеждений, норм, ценностей, идеалов – так называемые стереотипы, которые ребенок начинает усваивать с самого рождения и которые определяют его поведение и мышление.

2. Влияние коллективного бессознательного, которое составляет самые глубокие корни личностной идентичности.

3. Влияние общественного менталитета или социальных законов, которые усваиваются личностью в процессе социализации.

К.А.Абульханова выделяет отличия своей концепции от концепции социальных представлений С.Московичи [1]. Так, во-первых, для С.Московичи социальные представления являются механизмом социального познания, для К.А.Абульхановой – процедурой социального мышления, наряду с проблематизацией, категоризацией и др. Во-вторых, С.Московичи рассматривает проблему социальных представлений как соотношение индивидуального и общественного сознания, К.А.Абульханова – как механизм сознания личности и их взаимную обусловленность. В-третьих, С.Московичи в своем исследовании не учитывал теорию коллективного бессознательного. И последнее: теория С.Московичи охватывает общественные представления в целом, в то время, как теория К.А.Абульхановой акцентирует свое внимание только на той действительности, в которой находится отдельный человек.

Особенностями теории К.А.Абульхановой являются следующие положения:

1. Умозрительность и личная значимость социальных представлений;
2. Социальные представления могут иметь отдаленный, изолированный от сознания личности характер;
3. Существует класс представлений, противоречащих друг другу;
4. Существует иерархичность представлений по критерию ценности для личности.

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 [20]. Это связано с пониманием социальных представлений как результата интеракции; именно во взаимодействии социальные представления рождаются, модифицируются, обмениваются и распространяются по социальным группам.

Таким образом, социальные представления мы можем обнаружить через речевые высказывания, раскрывающие все многоуровневое содержание смысловых вариантов описываемых людьми феноменов, явлений и ситуаций. Так, отечественные психологи считали, что сознание возникает параллельно с развитием языка. А.Р.Лурия отмечает, что человек, обладающий развитым языком, имеет преимущество, так как мир удваивается. То есть «человек имеет двойной мир, в который входит и мир непосредственно отражаемых предметов, и мир образов, объектов, отношений и качеств, которые обозначаются словами». Язык содержит в себе в форме семантических компонентов идеальные эталоны, мерки, которые выделяют в отражаемой действительности те или иные аспекты.

В современной психологии И.Г.Маланчук была выработана новая психологическая концепция связи речи и социального сознания [10]. Автор выдвинула тезис о взаимосвязи форм речи (речевых жанров) с образами ситуаций социального взаимодействия, что и составляет содержание

социального сознания. В данной концепции речь рассматривается и как социально-коммуникативный феномен, и как психический процесс.

Подводя итоги параграфа, обозначим основные характеристики социальных представлений, выделенные Л.А.Паутовой [20]:

1. «Обладают диалоговым характером: сочетают элементы предсознательного, мифологического, эмоционально-чувственного, детского, рационального, научного, квазинаучного сознания;
2. Носят индивидуальный (чувственные образы, личные смыслы) и коллективный характер (социальное знание);
3. Имеют ядро и периферию;
4. Сочетают элементы осознаваемого и неосознаваемого;
5. Имеют эмоционально-оценочный и ценностный характер;
6. Опираются на актуальный дискурс».

Таким образом, изучение социальных представлений, в силу своей социальной природы, должно происходить во взаимосвязи с анализом речевых высказываний, обнаруженных в процессе коммуникации человека с человеком.

## **1.2. Возможности изучения социального сознания**

Рассмотрим те методы, с помощью которых представляется возможным изучить социальные представления различных социальных групп.

Необходимо отметить, что изначально С.Московичи – родоначальник теории социальных представлений – в своих работах подчеркивает необходимость создания специальной методологии, которая позволила бы усилить теорию социальных представлений. Вместе с этим ученый предлагает воспользоваться анкетой и контент-анализом, по его мнению, эти методы «наиболее эффективны для изучения социального представления» благодаря их гибкости и палитре возможностей. Однако прошло полвека с момента публикации научных работ С.Московичи и в настоящее время

можно говорить о заметном прогрессе исследовательской практики в социальной психологии в частности. Методы, методики и техники изучения социальных представлений пополнялись и совершенствовались по мере возникновения новых подходов. По утверждению Р.Фарра, не существует единственного пути изучения социальных представлений, если иметь в виду методы исследования.

Один из методов, предложенный экспериментальной психологией – постановка эксперимента или серии экспериментов [12], которые специально разрабатываются в качестве условий реализации форм поведения людей, на основе которых делаются выводы об уровне развития социальных представлений обуславливающих формы поведения.

Приведем примеры таких экспериментов.

1. В эксперименте участвуют три испытуемых. Первый испытуемый кладет некий объект в контейнер и выходит из комнаты. Второй 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. Автором данного эксперимента являлся Д. Деннетт.

2. Эксперимент – «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 на ложные убеждения, которые направлены на определение того, что один человек думает о том, что думает

или может подумать другой человек.

3. 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.

4. 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 ведущему – 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»).

А.Г. Тертышникова предлагает использовать для исследования социальных представлений проективные методы, обосновывая это тем, что социальные представления – не только эмоциональные образцы существующего мира, но и субъективные конструкции, направленные на объяснение окружающей реальности [20].

В качестве отличительных особенностей 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 рамках проективных методов, наиболее эффективными являются такие, как метод неоконченных предложений, с помощью которого 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 респондентам.

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.

Рассмотренные выше методы не являются достаточно эффективными в исследованиях 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 богатейший опыт проверки выбираемых рече-

коммуникативных 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 [11]. Исходя из этого, первый метод, который необходимо рассмотреть – концептуальный анализ, обоснование применения которого приводит в своей статье «Исследование социального сознания методами когнитивного анализа» Т.В. Романова.

Концептуальный анализ – это анализ, объектом которого, в первую очередь является концепт [18]. 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, таким образом, также можно отнести метод реконструкции социальных представлений [12]. 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. Но, несмотря на это, большее количество известных исследований сделаны на основе письменной фиксации высказываний человека.

Необходимо отметить, что данный метод возможно использовать

параллельно с такими методами, как наблюдение, анкетный опрос, интервью, биографический метод, контент-анализ и др. [8]. Рассмотрим некоторые из них.

Как уже было сказано выше, в рамках когнитивной лингвистики также применяется метод контент-анализа, который позволяет вычленить значимые для исследования единицы информации [12]. Контент-анализ (от англ. *contents* – содержание) – научный метод качественно-количественного анализа содержания речевых продуктов с целью выявления или измерения различных фактов и тенденций, отраженных в них. 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 выделяют текст как индикатор определенных сторон изучаемого объекта – окружающей действительности, автора или адресата; различные характеристики формы – язык, структура, жанр сообщения, ритм и тон речи; то, что будет существовать после текста, т.е. после его восприятия адресатом.

Второй метод, на основе которого в дальнейшем возможно произвести реконструкцию социальных представлений – 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 [12].

В своем исследовании социальных представлений об отцовстве Е.А.Чикалова. использует метод анкетного опроса [23]. 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.

Gregory Io 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 [30]. 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.

G. Io Monaco предлагает все методы классифицировать на несколько категорий:

- 1) содержание социальных представлений;
- 2) их структура;
- 3) 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.

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, основан на идеи 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 ассоциациях). 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.

Подводя итоги параграфа, хотелось бы отметить ограничение всех представленных выше методов, касающееся адекватности выводов, которые делаются исследователем. Во-первых, полученные выводы, содержат субъективное понимание исследователя, так как в основном основываются на анализе и интерпретации данных. Также для них характерна гипотетичность, что нельзя исключить в гуманитарных и социальных исследованиях. Во-вторых, смыслы, которые вкладывает исследователь в интерпретацию социального представления, составляют его социальную реальность. При этом следует обратить внимание на тот факт, что у исследователя существует понимание общепринятости, конвенциональности смыслов и значений, подвергаемых контент-анализу или используемых для интерпретации текста критериев [12].

### **1.3. Особенности старшего подросткового возраста**

Подростковый возраст является одним из самых сложных и противоречивых периодов развития человека. К настоящему моменту накоплен значительный фактический материал о психологических особенностях подростков, проведены исследования, посвященные изучению их мотивационно-потребностной сферы, морально-нравственных представлений, эмоционально-волевой и личностной сферы, многообразия факторов, влияющих на их развитие [9]. Однако заметим сразу, что значимо формирование нового знания, касающегося современных подростков.

Основным содержанием подросткового периода является переход от детства к взрослому состоянию. Согласно возрастной периодизации Д.Б. Эльконина, подростковый возраст находится в промежутке от 11 до 15-17 лет [25]. Считалось, что за это время подросток может решить задачи самоопределения, развития идентичности и профессиональной ориентации. Однако в настоящее время заметна динамика откладывания, как формирования представлений о себе в будущем, так и о социальной реальности в целом. Британский психолог L.Antrobus предлагает растянуть верхнюю границу подросткового («тинейджерского») возраста до 24 лет, так как к 18 годам современные молодые люди перестали успевать решать задачи по переходу к взрослой жизни (сформировать адекватный образ себя и стабильную самооценку, завершить сепарацию от родителей, пережить шторм гормональной перестройки и стать эмоционально и социально зрелыми) [35]. Очевидно, что это связано с перестройкой социальных процессов.

Деление возрастного периода на младший и старший позволяет, характеризуя старший подростковый возраст (14-15 лет), акцентировать внимание не на физическом развитии организма и гормональных перестройках, что обуславливает психическое и личностное развитие в большей степени в младшем подростковом возрасте (10-13 лет), так как в большинстве случаев к середине старшего подросткового возраста уже достигается полный физический рост [28], а на появлении более сложных психических новообразований, обусловленных развитием ведущего вида деятельности.

Старший подростковый возраст для нашего исследования был выбран неслучайно, так как его особенность заключается в переходности и в пересечении специфических возрастных черт – с одной стороны подростковых, а с другой – юношеских. Так, ведущими потребностями подросткового периода являются потребности в проявлении взрослости и в общении со сверстниками. Но в старшем подростковом возрасте они

дополняются потребностями, присущими ранней юности: в самопознании и самоопределении. Согласно концепции Э.Эриксона, главной особенностью рассматриваемого периода – «кризис идентичности» [5], то есть осознание себя как личности и индивидуальности. Главная мотивационная сила подростков 14-15 лет связана со стремлением к личностной интеграции и самосовершенствованию. Таким образом, важнейшим моментом новой социальной позиции подростка оказывается осознание им своего Я, которое проявляется в формировании самооценки, в отношениях со сверстниками и взрослыми, в повышенном интересе к собственной личности и потребности в оценке своих личностных качеств.

Девятиклассники начинают обращать внимание на свой внутренний мир: свои собственные желания и возможности, и соотносить его содержание с внешним миром. Они всё чаще задаются вопросами: «Кто я? Какой я? Каково мое место среди других людей?». В связи с развитием рефлексии для старших подростков, как считается, менее характерно стремление к групповой поддержке, чем для младших подростков. Некоторые старшие подростки наоборот могут избегать принадлежности к конкретным группам, так как ведущим становится развитие осознания своего собственного смысла в обществе [28]. Именно «я» – и сам по себе, и как субъект взаимодействия с «другими» – становится доминантой мироощущения старшего подростка. Постепенно потребность стать взрослым меняется на жизненную необходимость им быть: многие из подростков уже в этом возрасте самостоятельно расставляют жизненные приоритеты, задумываются о своем будущем профессиональном и личностном пути и самостановлении.

Стремление к сепарации подростка связано с его большой зависимостью от личностных влияний окружающих. Это можно объяснить тем, что чувство взрослости порождает определенное отношение к себе, а оно в свою очередь, как любое внутреннее отношение, складывается под влиянием внешних оценок. Именно поэтому подросток озабочен тем, что о нем подумают окружающие люди, и активно ищет такую среду, которая

позволила бы ему почувствовать и продемонстрировать свою полноценность и компетентность. Выделяют несколько вариантов социальной ориентации подростка:

1) низкий уровень социальной зрелости, выражающийся в ориентации подростков на взрослых людей, которые и задают для них разного вида нормы;

2) высокий уровень социальной зрелости, проявляющийся в ориентации подростков на общество и нахождении ими своего места в нем через принадлежность к определенной когорте, через которую они ощущают связь с обществом;

3) выход за рамки когорты и осознание связи с определенной социальной группой, которая позволяет подросткам проявлять высокую активность в социальной деятельности различного характера наравне с взрослыми [21].

Таким образом, социально ответственная деятельность подростков максимально отвечает их потребностям, способствуя социальному созреванию, расширяет возможности освоения новых социальных ролей. Однако в современных условиях сфера социального функционирования подростков крайне сужена. Кроме того, препятствием на пути развития социальной зрелости подростков и формирования их социальной компетентности является долго сохраняющееся отношение взрослых к подростку как ребенку. Оно противоречит представлениям подростка о степени его собственной зрелости, его притязаниям на новые права и является дополнительным источником различных конфликтов и трудностей во взаимоотношениях со «взрослым» социумом. Общение взрослого с подростком может быть перспективным в плане формирования социальной компетентности, если учитывать потребность подростка в анализе мотивов поведения человека, стремление выделить разные точки зрения при оценке тех или иных поступков, при соблюдении или нарушении определенных социальных норм.

С развитием автономности старших подростков, с их стремлением стать независимым от родителей, возникает потребность самостоятельно налаживать контакт и с внешним социальным миром, как суверенная личность, что ведет к увеличению круга общения, преобразованию эмоциональной сферы, расширению личного опыта. Следствием этого становится изменение социальных представлений старших подростков по сравнению с предыдущим возрастным этапом.

Несмотря на то, что ведущим видом деятельности подростков является интимно-личностное общение, через которое они познают себя, окружающих и особенности социального взаимодействия, приоритетной и значимой деятельностью для девятиклассников может стать и та, которая имеет отношение к их профессиональному самоопределению. Такой деятельностью может быть и обучение, особенно, если старший подросток планирует продолжать образование. Для этого девятиклассникам важно проявлять свою субъектность на уроке. Согласно определению, данному В.И.Слободчиковым, субъектная позиция – это устойчивая система отношений человека к миру, другим людям и самому себе, позволяющая ему сознательно, ответственно и свободно строить свою жизнь в мире людей, а также совершать жизненные выборы и поступки, основными критериями которых являются принятые личностью ценности [18].

Таким образом, старшим подросткам важно проявлять истинную активность и самостоятельность в решении личностно-значимых задач.

В 15 лет необходимо самостоятельно принять первое ответственное решение: продолжить обучение в старшей школе, поступить в среднее профессиональное учреждение или начать работать. Таким образом, социум требует от старшего подростка первоначального профессионального самоопределения. При этом ему важно понять свои сильные стороны, разобраться в способностях и склонностях, проанализировать интересы, что не всегда является простым для подростков и порождает серьезные страхи и тревогу за свое будущее.

В этом возрасте расширяется «география» общения. Уже и в 7–8 классах подростков интересует не только общение в школе под непосредственным контролем взрослых, но и за пределами школьной жизни. У старших подростков в отличие от предыдущих возрастов возникает способность оценивать, какие новые возможности может предоставить им социальное пространство. Но вместе с этим подростковому возрасту присущ низкий уровень развития способности к самоорганизации и организации своей деятельности, направленной на осуществление личностного развития и жизненного плана. Поэтому часто большая часть времени посвящается прогулкам, разговорам или молчаливому «ничегонеделанию», что может привести к формированию социальных представлений, противоречащих социально-одобряемым. Личностная нестабильность порождает противоречивые желания и поступки: с одной стороны подростки стремятся во всем быть похожими на сверстников, а с другой – выделиться в группе, обратить на себя внимание; желают заслужить уважение, но оперируют недостатками; требуют верности и меняют друзей. Кроме этого, в период перехода к ранней юности, у подростка большой интерес начинают вызывать взрослые, чей опыт, знания помогают ориентироваться в вопросах, связанных с будущей жизнью.

Социальная адаптация в старшем подростковом возрасте связана с примериванием на себя будущих социальных ролей. Помимо профессиональных и гендерных ролей, это и роль старшеклассника: девятые классы уже причисляются к старшим и в восприятии учителей и младших сверстников, и в организации общешкольных дел.

Выделяют следующие особенности старшего подросткового возраста:

1) стремление к независимости и автономии, что выражается в желании познать себя, свой внутренний мир, выявлении и развитии своих личностных возможностей, формировании своей собственной жизненной позиции;

2) осознание и принятие социально одобряемых норм и правил поведения в обществе;

3) стремление к расширению собственных общественных отношений и социальных связей, освоение новых социальных ролей;

4) постепенный переход от самопознания и познания социального мира к личностному самоопределению;

5) развитие волевых качеств: упорство, настойчивость, самоконтроль; формирование способности и готовности брать на себя личную ответственность за свои действия и участие в событиях;

6) формирование способности к анализу ситуаций социального взаимодействия [9].

Таким образом, период старшего подросткового возраста – это время изменения места подростка в социуме, смены его позиции при вступлении в новые общественные отношения с миром взрослых и миром их ценностей, что во многом определяет и новое содержание его сознания.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В первой главе данной работы представлен теоретический анализ проблемы изучения социального сознания старших подростков в соответствии с поставленными задачами. Были рассмотрены зарубежные и отечественные подходы к рассмотрению понятия «социальные представления», «социальное мышление» и «социальное сознание», проанализированы существующие методы изучения и выявления социальных представлений, выделены наиболее эффективные из них, а также рассмотрены психологические особенности старших подростков.

Старший подростковый возраст находится в промежутке от 14 до 15-16 лет. В результате теоретического анализа психолого-педагогической литературы, были выделены следующие психологические особенности старших подростков: стремление к независимости и автономии от взрослых, что выражается через желание познать себя, свой внутренний мир, выявление и развитие своих личностных возможностей, формирование своей собственной жизненной позиции; осознание и принятие социально одобряемых норм; стремление к расширению собственных общественных отношений и социальных связей, освоение новых социальных ролей; постепенный переход от самопознания и познания социального мира к личностному самоопределению; развитие волевых качеств: упорство, настойчивость, самоконтроль; формирование способности и готовности брать на себя личную ответственность за свои действия и участие в событиях; формирование способности к анализу ситуаций социального взаимодействия.

Во многих подходах понятия «социальное сознание» и «социальные представления» четко не разграничиваются, мы же будем придерживаться того подхода, что социальные представления являются источником и частью социального сознания.

В настоящее время И.Г.Маланчук была выработана новая

психологическая концепция связи речи и социального сознания; автор выдвинула тезис о взаимосвязи форм речи (речевых жанров) с образами ситуаций социального взаимодействия, что и составляет содержание социального сознания. Исходя из этого, социальное сознание – целостная система социальных представлений, имеющих структурные связи иерархию, глубинный и актуальный для возраста уровни, система, репрезентированная в формы речи и языка, в формы поведения [11].

Таким образом, к настоящему времени разработано достаточно много методов изучения социального сознания. К ним относятся такие методы как эксперимент, проективные методики, техника семантического дифференциала и ряд других. Считаем эффективными методами для изучения социального сознания методы контент-анализа и реконструкции социальных представлений по речи и языку.

## ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ О ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ В ГРУППЕ

### 2.1. Организация исследования и выбор метода

**Целью** нашего исследования является изучение качественных характеристик социального сознания старших подростков в аспекте представлений о взаимодействии в группе сверстников.

**Объект исследования** – социальное сознание.

**Предмет исследования** – представления современных старших подростков о взаимоотношениях в группе.

**Гипотеза исследования:** мы предполагаем, что старших подростков характеризует:

- а) амбивалентное отношение старшего подростка к группе: с одной стороны принадлежность к группе и одновременно дистанцирование от нее;
- б) группа сверстников воспринимается как ресурсная с точки зрения формирования ценностей, выработки представлений о мире и форм социального поведения подростков со взрослыми.

**Задачи эмпирического исследования:**

- 1) Обосновать выбор методов изучения социального сознания старших подростков;
- 2) Изучить социальные представления старших подростков в рамках выбранной темы.

**Эмпирическая база исследования:** МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № XX» г. Красноярска.

**Выборка:** представляет собой описание ситуаций речевого взаимодействия старших подростков и включает тексты монологов, диалогов, и полилогов подростков в учебных и внеучебных ситуациях. Для качественного анализа методом случайной выборки было отобрано 25 ситуаций речевого взаимодействия.

**Метод, этапы и технология анализа.** Изучение особенностей социального сознания старших подростков происходило с помощью метода контент-анализа и метода реконструкции социальных представлений. Анализ предполагает ответ на вопрос, какие социальные смыслы, субъекты, отношения характерны для того или иного высказывания.

Эмпирическое исследование предполагало 3 этапа:

I этап – сбор данных;

II этап – подбор наиболее эффективных методов исследования;

III этап – анализ полученных данных методом контент-анализа с выделением категорий анализа и раскрытие содержания социальных категорий у подростков (в аспекте выбранной темы).

## **2.2. Анализ представлений старших подростков о взаимоотношениях в группе сверстников**

В данном параграфе представлен качественный анализ ситуаций рече-коммуникативного взаимодействия старших подростков между собой. Данные получены нами с помощью метода невключенного наблюдения в ходе психолого-педагогической практики.

Критериями для первичного контент-анализа стали:

1. Образ «я» старшего подростка, реализующийся в коммуникации со сверстниками;
2. Понимание «другого» (сверстника);
3. Актуальность (значимость) тех или иных социальных действий во взаимодействиях старших подростков;
4. Актуальность (значимость) тех или иных социальных отношений во взаимодействиях старших подростков;
5. Актуальность каких-либо объектов социального мира в коммуникациях старших подростков.

В таблице ниже будет представлен первичный анализ социальных представлений старших подростков о содержании социальных взаимодействий в группах сверстников.

**Таблица 1.**

**Анализ речевых продуктов старших подростков в аспекте представлений о взаимодействиях в группе (группах) сверстников**

<b>Содержание рече-коммуникативных ситуаций</b>	<b>Результаты качественного анализа социальных представлений</b>
1	2
<p><b>Ситуация 1.</b></p> <p>1) Разговор на перемене в классе между одноклассниками-парнями:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Ты сделал домашнюю работу?»</li> <li>- «Да»</li> <li>- «Дай списать.»</li> <li>- «Я не дам тебе списать.»</li> <li>- «Почему?»</li> <li>- «Самому надо делать.»</li> </ul>	<p>Представление о необходимости предварительно узнать у сверстника необходимую информацию, на основе которой предполагается строить дальнейшую коммуникацию с ним</p> <p>Представление о соблюдении коммуникативных правил: на вопрос ожидается и дается ответ.</p> <p>Возможно транслировать отношение к школьным правилам и эмоции в связи с ними: выражаю тревожность в присутствии сверстника</p> <p>Амбивалентное представление о школьных правилах: возможность их нарушать и необходимость их соблюдать</p> <p>Представление о возможности использовать партнера в своих целях</p> <p>Непонимание причины отказа со стороны партнера</p>

	<p>Представление о возможности отказать сверстнику и необходимость объяснить причину отказа</p> <p>Значимость самостоятельных учебных действий как тема коммуникации</p>
<p><b>Ситуация 2.</b></p> <p>Разговор между двумя мальчиками-подростками:</p> <p>- «Тебе нравится готовить еду, когда родители на работе?»</p> <p>- «Смотря для кого. Для себя – да, кому-то – нет».</p>	<p>Я могу быть в низком коммуникативном статусе</p> <p>Могу проявлять интерес к бытовому поведению сверстника, и это может быть значимой темой для коммуникации</p> <p>Предполагаю, что у другого может быть эмоциональное отношение к приготовлению пищи</p> <p>Могу осуществлять перенос своей формы поведения на другого</p> <p>Могу консультироваться с другим по интересующей теме</p> <p>Могу свободно высказать свою точку зрения, даже если она эгоистична</p>
<p><b>Ситуация 3.</b></p> <p>Диалог на уроке между одноклассниками:</p> <p>- «А опыты на животных проводить – это плохо или хорошо?»</p> <p>- «Ты как думаешь?»</p> <p>- «Я не знаю».</p>	<p>Проблема морально-нравственного выбора как актуальная тема для подростков</p> <p>Другой как носитель значимой точки зрения, которая может помочь сориентироваться в личном выборе</p> <p>Другой как субъект поддержки, помощи</p>

	<p>Я могу в коммуникации со сверстником не дать определенного ответа на вопрос партнера</p> <p>Могу признаться в своей некомпетентности или безразличии к предложенной теме</p>
<p><b>Ситуация 4.</b></p> <p>Разговор двух одноклассников между собой.</p> <p>- «Фамилию подписал?»</p> <p>- «Нет».</p> <p>- «Пиши».</p> <p>Обучающийся подписал свою работу и отдал листок учителю.</p>	<p>Могу позиционироваться в более высоком статусе</p> <p>Могу контролировать учебные действия сверстника и указывать, что он должен сделать</p> <p>Могу в коммуникации не реагировать на давление со стороны сверстника</p> <p>Могу не поблагодарить сверстника за подсказку</p> <p>Могу принять свой формально низкий статус</p> <p>Могу продемонстрировать самостоятельное поведение для изменения своего статуса на более высокий, равный в учебной ситуации статусу сверстника</p>
<p><b>Ситуация 5.</b></p> <p>Разговор между двумя подругами:</p> <p>- «Посмотри, какую футболку я купила на свои первые лично заработанные деньги.</p> <p>- «Ну-ка покажи! Я тоже такую хочу».</p>	<p>Могу похвастаться личным достижением из роли «взрослый»</p> <p>Могу позиционироваться в более высоком статусе среди сверстников</p> <p>Значимость денег и самостоятельного заработка как тема коммуникации</p> <p>Вещь как значимая для</p>

<p>- «Купи!»</p>	<p>позиционирования в группе сверстников</p> <p>Необходимо выразить готовность к эмоциональному присоединению к сверстнику</p> <p>Представление о том, что для реализации своих потребностей нужны деньги</p> <p>Могу показать другому значимость личных усилий для создания ситуации обладания</p>
<p><b>Ситуация 6.</b></p> <p>Обучающийся своему сверстнику из параллельного класса: «Саня, дай, короче, мне все ответы, чтобы я всему своему классу дал, чтобы у нас у всех пятерки были».</p>	<p>Представление о сверстнике как человеке, который может помочь мне и значимым для меня людям</p> <p>Представление о группе как ценности</p> <p>Референтная группа как получающая выгоду от моего действия</p> <p>Учебные успехи референтной группы как ценность</p> <p>Демонстрация возможности нарушить школьные правила</p> <p>Могу позиционироваться в низком статусе в целях референтной группы</p> <p>Могу управлять поведением сверстника в целях референтной группы</p> <p>Представление о необходимости объяснить сверстнику свое желание обладать информацией</p>

<p><b>Ситуация 7.</b></p> <p>Разговор между двумя подругами:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «У нее идеальные волосы».</li> <li>- «У нее все идеальное, она ведь модель!»</li> </ul>	<p>Могу публично выразить свою оценку третьего лица</p> <p>Внешние характеристики человека как значимая тема в коммуникации между сверстницами</p> <p>Категория «идеальная внешность» как ценность</p> <p>Категория «модель» имеет содержание «носитель идеальных свойств»</p> <p>Могу позиционироваться в статусе более компетентного человека</p> <p>Могу позиционироваться в низком статусе по сравнению с известным человеком</p>
<p><b>Ситуация 8.</b></p> <p>Разговор между одноклассником и одноклассницей:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «У тебя красивая кофта»</li> <li>- «Посредственный комплимент.»</li> <li>- «Лучшего ты не заслужила.»</li> </ul>	<p>Могу сделать комплимент (мальчик-подросток девочке-подростку) в доступной форме</p> <p>Могу выразить негативную оценку «комплименту»</p> <p>Могу оскорбить встречно, если меня унизили</p> <p>Можно не развивать конфликтные отношения, несмотря на то, что тебя унизили</p>

<p><b>Ситуация 9.</b></p> <p>Диалог на уроке между одноклассниками:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Прикинь, у меня брат собрался в армию уходить»</li> <li>- «Зачем ему туда идти?»</li> <li>- «Хочет отслужить чтобы без проблем на работу устроиться»</li> <li>- «Удачи ему»</li> </ul>	<p>Возможность обсудить свои тревоги и домашние проблемы со сверстником</p> <p>Армия, работа как значимые в коммуникации между мальчиками тема</p> <p>Нужно привлечь внимание, создать интерес к теме у сверстника</p> <p>Возможность поддержать собеседника</p>
<p><b>Ситуация 10.</b></p> <p>Девочка-подросток своей подруге: «Он обращается с ней, как с куклой фарфоровой, а она тает».</p>	<p>Тема гендерного поведения мальчиков как значимая в коммуникации девочек-подростков</p> <p>Сверстник как субъект поддержки</p> <p>Возможно выразить оценку третьих лиц с точки зрения своей нормы поведения</p>
<p><b>Ситуация 11.</b></p> <p>Девочка-подросток об одноклассниках говорит педагогу-психологу:</p> <p>Д: «Они надо мной смеются. Мои одноклассники»</p> <p>П: «Почему?»</p> <p>Д: «Они говорят, что я актив, значит, я сама все должна делать. А я не чувствую, что делаю что-то полезное. Поэтому я хочу выйти из актива».</p>	<p>Социальный статус сверстника в классе – важная тема коммуникации старших подростков</p> <p>Статусная социальная роль связана с ответственностью в отношении всей группы</p> <p>Возможность группы манипулировать формальным лидером</p> <p>Значимость деятельности человека для группы сверстников</p> <p>Группа как значимая</p> <p>Социальная дифференциация внутри</p>

	<p>группы (актив и не-актив) как значимая тема</p> <p>Возможно перемещаться внутри группы сверстников, менять статус и свою значимость для группы</p>
<p><b>Ситуация 12.</b></p> <p>Разговор на уроке между учителем и обучающимися:</p> <p>У: «Тут у вас понятий из социальной сферы много еще, а вы только семь раскрыли, схитрили?»</p> <p>О: «Почему схитрили-то? Мы просто не все раскрыть успели ещё».</p>	<p>Группа – значимая социальная общность;</p> <p>Нужно сохранить позитивный образ группы;</p> <p>Категория социального поведения «схитрили» оценивается негативно</p>
<p><b>Ситуация 13.</b></p> <p>Разговор на уроке между учителем и обучающимися:</p> <p>- «Ребята, у нас сегодня гости, надеюсь, вы все выучили и подготовились».</p> <p>- «Ну, Нина Ивановна, как всегда, вы не могли заранее нас предупредить?»</p>	<p>Образ группы: желаемый образ – позитивный, реальный может отличаться от желаемого</p> <p>Возможно группой выразить недовольство профессиональным поведением педагога, упрекнуть его</p>
<p><b>Ситуация 14.</b></p> <p>Разговор между одноклассниками:</p> <p>- «Что для тебя семья?»</p> <p>- «Если анализировать функции семьи, можно сделать вывод, что семья – главный социальный институт».</p>	<p>Социальный институт семьи – значимая тема для обсуждения</p> <p>Другой – человек, который помогает выработать понимание, субъект помощи</p> <p>Возможно не давать лично значимого ответа</p> <p>Возможно использовать научное</p>

	знание в обсуждении социальных тем
<p><b>Ситуация 15.</b></p> <p>- «Вот ты уже всю жизнь свою расписала, а если что-то не по плану пойдет, что делать будешь?»</p> <p>- «Ты имеешь в виду, если я рано распишусь с кем-нибудь?»</p> <p>- «Ну, например».</p> <p>- «Если у меня очень рано родятся дети, то я все равно постараюсь сделать так, чтобы они ни в чем не нуждались»</p>	<p>Возможно обсуждать личную жизнь и жизненные планы</p> <p>Значимые социальные категории: замужество, дети, я как мать – значимые темы в коммуникации между подростками</p> <p>Возможно оценить действия сверстника (здесь: в отношении жизненного плана)</p> <p>Возможно поставить проблему для размышления</p> <p>Возможно приписать партнеру понимание</p> <p>Допускаются варианты понимания</p> <p>Возможно принять точку зрения другого и скорректировать планы</p>
<p><b>Ситуация 16.</b></p> <p>- Ты уже знаешь, с какой профессией хочешь связаться?</p> <p>- Да, думаю, это будет что-то общественное: психолог или учитель. Я очень активная и живу движением и развитием. Хочу помогать людям.</p>	<p>Выбор будущей профессии как актуальная тема коммуникации со сверстниками</p> <p>Возможно обсуждать варианты личного выбора;</p> <p>Возможно обсуждать свои личные качества и мотивацию в качестве основания выбора профессии</p>
<p><b>Ситуация 17.</b></p> <p>Мальчик-подросток рассказывает:</p> <p>- Я хотел заниматься гитарой, но</p>	<p>Возможно публично в группе сверстников признать авторитет и власть родителей</p>

<p>потом перехотел. Зато родители заставили меня заниматься борьбой. Я сначала сопротивлялся, но потом смирился.</p>	<p>Возможно в группе обсуждать свои желания, планы, признаться в своей неуспешности в деятельности и социальном поведении</p>
<p><b>Ситуация 18.</b> - Мне кажется, во время студенческой жизни можно понять, зачем ты нужен в этом мире.</p>	<p>Возможно обсуждать жизненные перспективы Возможно обсуждать тему смысла жизни как значимую Возможно открыто выразить свое мнение</p>
<p><b>Ситуация 19.</b> - Мы всё сделали! - Молодцы. - Нет, мы не молодцы, знаете какие мы плохие?</p>	<p>Возможно выразить состояние, результат деятельности всей группы за всю группу; Возможно публично негативно оценить референтную группу «мы», когда подросток позиционируется как часть группы</p>
<p><b>Ситуация 20.</b> - Мы какие-то ненормальные.</p>	<p>Группа подростков как значимая Возможно дать негативную оценку всей референтной группе Оценочные категории нормальный / ненормальный из внешней точки зрения</p>
<p><b>Ситуация 21.</b> - Я ни разу не был в театре и в цирке, но хотел бы. - А ты говорил об этом родителям? - Да у нас все равно нет времени на это.</p>	<p>Возможно публично высказывать свои желания, давать информацию о своем культурном опыте Возможно пожаловаться собеседнику-подростку на свою ситуацию, нереализованные желания</p>

	Другой как человек, который может поддержать, предложить способ действия
<p><b>Ситуация 22.</b></p> <p>Диалог между парнем и девушкой:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Меня мой брательник уже начинает злить. Он постоянно достает меня вопросами»</li> <li>- «Маленький он, пусть узнает мир»</li> <li>- «Почему я ему все должна объяснять.»</li> </ul>	<p>Возможно пожаловаться сверстнику другого пола на проблемы коммуникации с младшим в семье</p> <p>Другой как субъект эмоциональной поддержки</p> <p>Другой компетентнее меня, если обсуждается лицо того же пола, что и собеседник</p> <p>Возможно защитить третье лицо, объяснить причины его поведения</p> <p>Возможно не согласиться с мнением сверстника</p>
<p><b>Ситуация 23.</b></p> <p>Разговор на перемене:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Решил в КВН пойти?»</li> <li>- «Я в прошлой школе состоял в нем, было весело. Посмотрю, что в этом»</li> </ul>	<p>Возможно проявить интерес, уточнить намерения собеседника</p> <p>Возможно открыто объяснить мотивы своего решения</p>
<p><b>Ситуация 24.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Все поняли?</li> <li>- Нет, я не понял.</li> <li>- Да не объясняйте ему, он дурак, я сама объясню.</li> </ul>	<p>Возможно признаться в непонимании в присутствии группы одноклассников</p> <p>Возможно оскорбить сверстника</p> <p>Возможно позиционироваться в более статусной позиции по сравнению со сверстником</p> <p>Возможно выразить готовность помочь без учета желания сверстника</p>

	в учебной ситуации
<p><b>Ситуация 25.</b></p> <p>- Смотри, какие у меня брови.</p> <p>- Фу, дурак.</p>	<p>Возможно привлечь внимание необычными внешними признаками</p> <p>Возможно оскорбить сверстника</p> <p>Возможно допустить оскорбление в свой адрес и не отвечать на оскорбление</p>
<p><b>Ситуация 26.</b></p> <p>Разговор между одноклассницами:</p> <p>- «Оооо, это та самая песня?»</p> <p>- «Даааа, тебе нравится?»</p> <p>- «Класс, обожаю её очень».</p>	<p>Возможно внедриться в субъективное пространство другого, если тебе в нем что-то интересно</p> <p>Возможно инициативно присоединиться к сверстнику (эмоционально)</p> <p>Возможно выразить интерес к предпочтениям другого, на этой основе поддержать свой интерес и, возможно, статус в микрогруппе</p>
<p><b>Ситуация 27.</b></p> <p>На уроке мальчик-подросток сказал:</p> <p>«Каждый день думаю, что живу неправильно».</p>	<p>Значимая тема коммуникации – правильная либо неправильная жизнь в данном возрасте</p> <p>Возможно публично предъявить свою оценочную, рефлексивную точку зрения</p>
<p><b>Ситуация 28.</b></p> <p>Разговор между одноклассниками:</p> <p>- «Придунок, замолчи, ты мешаешь, хватит матюгаться».</p> <p>- «Ты нормальный? Разве можно так к человеку обращаться, у него ведь</p>	<p>Возможно оскорбить другого (сверстника)</p> <p>Возможно запретить что-либо, основываясь на коммуникативной норме, воспитывать</p> <p>Необходимо объяснить свое</p>

<p>есть имя. А если бы тебе так сказали: «Придунок, можете высказать своё мнение», как бы ты себя чувствовал?»</p> <p>- «Но я ведь не веду себя как придунок, тут всё от ситуации зависит, это самое важное».</p> <p>- «Нет, это зависит от воспитания. У каждого есть право быть человеком с большой буквы «Ч»</p> <p>- «Понятно, унизила меня конкретно».</p>	<p>недовольство</p> <p>Возможно принять оскорбление, свой низкий статус в группе</p> <p>Возможно защитить другого, используя общее представление о норме и перенос ситуации на того, кто оценивает, оскорбляет</p> <p>Образ другого как человека переживающего, чувствующего</p> <p>Представление о любом другом как об «абстрактном» человеке с правом считаться «Человеком»</p> <p>Возможно оценивание другого в зависимости от ситуации</p> <p>Значимая категория – воспитанность</p> <p>Возможно выразить свое состояние</p> <p>Возможно признать свое поражение в споре</p>
<p><b>Ситуация 29.</b></p> <p>Диалог после урока физкультуры:</p> <p>- «У нас никогда не появится душ в школе, люблю весь день ходить и вонять после спорта»</p> <p>- «Душ моментально уничтожат в нашей то школе»</p> <p>- Тут ты прав, но неприятно»</p>	<p>Возможно поделиться своей негативной эмоцией, недовольством</p> <p>Значимость имиджа, образа тела – важная тема</p> <p>Возможно предотвратить упреки, претензии, недовольство со стороны других</p> <p>Возможно негативно оценить группу сверстников, исходя из понимания особенностей поведения членов группы</p>

	Возможно согласиться с аргументом другого (ситуативно), одновременно утверждать значимость своей точки зрения (проблемы)
<p><b>Ситуация 30.</b></p> <p>Разговор на перемене между одноклассницами:</p> <p>- «Я пытаюсь новую хореографию выучить»</p> <p>- «Где выступать будете?»</p> <p>- «У нас 8 марта концерт будет, мы с танцем участвуем»</p> <p>- «Я ради твоего танца приду и посмотрю»</p>	<p>Необходимо объяснить мотив своего поведения (в данном случае инициативно)</p> <p>Возможно позиционироваться как члену другой группы «мы»</p> <p>Значимость другого</p> <p>Выражение интереса к деятельности другого</p> <p>Оценка (в косвенной форме) достижений другого</p> <p>Возможно позиционироваться как человеку, принимающего собственные решения, касающиеся другого</p>

Обобщим полученные данные о том, какие социальные представления реализуются во взаимодействиях старших подростков в группах (микрогруппах) сверстников, то есть обуславливают содержание и качество их взаимоотношений.

Итак, как видим, старших подростков характеризуют:

- представление о себе как субъекте и индивидуальности: носители собственных эмоций и чувств, ментальных особенностей, субъекте деятельности, поведения, речевого поведения, отличающихся от данных характеристик у других сверстников. Старшие подростки свободно предъявляют свои индивидуальные особенности в коммуникации со сверстниками. Это становится значимыми темами для обсуждения в группах

коммуникантов-сверстников. При этом индивидуальные особенности, мнения, точки зрения, как правило, принимаются другими членами группы. Мысли, коммуникативное поведение могут корректировать, используя абстрактные культурные представления (об идеальном «Человеке»);

- наряду с этим старшие подростки позиционируются как «мы» – обычно это микрогруппы, которые имеют общие характеристики (интеллектуальные, коммуникативные, поведенческие, общие интересы). Ситуация актуальна для открытых коммуникаций с участием внешних субъектов – представителей других групп, педагогов;

- в группах старшие подростки позиционируются в низком, высоком статусе, ситуативно принимают статусные изменения; понижение в статусе в группе принимается, это, как правило, не влечет за собой конфликтного поведения;

- позиционируясь в низком статусе, способны запрашивать помощь сверстников, консультироваться у них по различным проблемам;

- из высокого статуса готовы помогать другим сверстникам (защищают, готовы помочь в учебе, напоминают о школьных требованиях);

- уникальный статус обеспечивается характеристиками взрослости: заработок, самостоятельные покупки на заработанные деньги;

- значимыми темами в коммуникации старших подростков являются: внутрисемейные отношения и отношения между сиблингами (в аспекте возрастной сегрегации как нормы); семья как социальный институт; замужество, дети, роль матери (девочки – старшие подростки); работа, армия (мальчики – старшие подростки); гендерное поведение и гендерные отношения; бытовое поведение сверстника; поведение в школе, учебная успешность либо неуспешность, школьные правила; собственное поведение и жизнь и их самооценка; морально-нравственный выбор; значение «я» для людей; характеристики «взрослости»; вещи, внешность как основания позиционирования в группе сверстников; выбор профессии; индивидуальные интересы, деятельность, успешность в разных видах деятельности; статус в

группе; смысл жизни; собственная жизнь как «правильная» или «неправильная»;

- во взаимодействиях со сверстниками старшие подростки считают возможным: использовать партнера в своих целях; игнорировать другого; не отвечать на вопросы; оскорбить; не поблагодарить за помощь; управлять поведением другого в целях группы; обсуждать свои тревоги и домашние проблемы; отказать с объяснением причины отказа; дистанцироваться внутри группы при обсуждении незначимой темы; принять точку зрения другого и скорректировать свои мысли и поведение; уточнить, с чем связано непонятное для них поведение сверстника; признаться в своей некомпетентности; продемонстрировать свою компетентность; интерпретировать поведение другого в его присутствии, исходя из знаний о своем поведении; открыто выражать свою точку зрения, желания, намерения, планы;

- во взаимодействиях со сверстниками страшие подростки считают необходимым: получить предварительную информацию для выбора тактик общения со сверстником; указать другому на общепринятую норму, на необходимость прилагать усилия для достижения успеха;

- группу сверстников считают, с одной стороны, ресурсной и ценностно значимой: сверстники представляются людьми, способными помочь, выработать точку зрения, поведение;

- с другой стороны, группа представляется единым субъектом: группа получает выгоду от действий ее членов, требует личного (эмоционального, интеллектуального) вклада в общение, совместную деятельность; оценивается позитивно или негативно как целостность; учебные и другие успехи групп осознаются как ценность; при изменении статуса в коммуникации на низкий (унижение, оскорбление) старшие подростки склонны к неконфликтному поведению, конфликт не развивают; считают необходимым регулировать поведение формального лидера; высокостатусная социальная роль в группе сверстников связана с ответственностью в

отношении всей группы; считают, что нужно сохранять позитивный образ группы, при этом реальный образ может отличаться от желаемого; считают возможным негативно оценить всю группу, являясь членом группы; групповое мнение расценивают как возможность сопротивляться, изменить нежелательную ситуацию; считают возможным инициативно высказывать мнение от лица группы; члены группы предоставляют защиту друг другу; считают возможным принимать решение за другого члена группы;

- старшие подростки допускают позиционирование сверстника как члена других групп (например, в секциях, кружках), интересуются успехами в деятельности других групп.

## **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2**

В результате анализа ситуаций речевого общения старших подростков были выделены следующие особенности их социальных представлений о взаимоотношениях в группе:

- представление о себе как субъекте и индивидуальности: носители собственных эмоций и чувств, ментальных особенностей, субъекте деятельности, поведения, речевого поведения, отличающихся от данных характеристик у других сверстников. Старшие подростки свободно предъявляют свои индивидуальные особенности в коммуникации со сверстниками. Это становится значимыми темами для обсуждения в группах коммуникантов-сверстников. При этом индивидуальные особенности, мнения, точки зрения, как правило, принимаются другими членами группы. Мысли, коммуникативное поведение могут корректировать, используя абстрактные культурные представления (об идеальном «Человеке»);

- наряду с этим старшие подростки позиционируются как «мы» – обычно это микрогруппы, которые имеют общие характеристики (интеллектуальные, коммуникативные, поведенческие, общие интересы). Ситуация актуальна для открытых коммуникаций с участием внешних

субъектов – представителей других групп, педагогов;

- в группах старшие подростки позиционируются в низком, высоком статусе, ситуативно принимают статусные изменения; понижение в статусе в группе принимается, это, как правило, не влечет за собой конфликтного поведения;

- позиционируясь в низком статусе, способны запрашивать помощь сверстников, консультироваться у них по различным проблемам;

- из высокого статуса готовы помогать другим сверстникам (защищают, готовы помочь в учебе, напоминают о школьных требованиях);

- уникальный статус обеспечивается характеристиками взрослости: заработок, самостоятельные покупки на заработанные деньги;

- значимыми темами в коммуникации старших подростков являются: внутрисемейные отношения и отношения между сиблингами (в аспекте возрастной сегрегации как нормы); семья как социальный институт; замужество, дети, роль матери (девочки – старшие подростки); работа, армия (мальчики – старшие подростки); гендерное поведение и гендерные отношения; бытовое поведение сверстника; поведение в школе, учебная успешность либо неуспешность, школьные правила; собственное поведение и жизнь и их самооценка; морально-нравственный выбор; значение «я» для людей; характеристики «взрослости»; вещи, внешность как основания позиционирования в группе сверстников; выбор профессии; индивидуальные интересы, деятельность, успешность в разных видах деятельности; статус в группе; смысл жизни; собственная жизнь как «правильная» или «неправильная»;

- во взаимодействиях со сверстниками старшие подростки считают возможным: использовать партнера в своих целях; игнорировать другого; не отвечать на вопросы; оскорбить; не поблагодарить за помощь; управлять поведением другого в целях группы; обсуждать свои тревоги и домашние проблемы; отказать с объяснением причины отказа; дистанцироваться внутри группы при обсуждении незначимой темы; принять точку зрения другого и

скорректировать свои мысли и поведение; уточнить, с чем связано непонятное для них поведение сверстника; признаться в своей некомпетентности; продемонстрировать свою компетентность; интерпретировать поведение другого в его присутствии, исходя из знаний о своем поведении; открыто выражать свою точку зрения, желания, намерения, планы;

- во взаимодействиях со сверстниками страшище подростки считают необходимым: получить предварительную информацию для выбора тактик общения со сверстником; указать другому на общепринятую норму, на необходимость прилагать усилия для достижения успеха;

- группу сверстников считают, с одной стороны, ресурсной и ценностно значимой: сверстники представляются людьми, способными помочь, выработать точку зрения, поведение;

- с другой стороны, группа представляется единым субъектом: группа получает выгоду от действий ее членов, требует личного (эмоционального, интеллектуального) вклада в общение, совместную деятельность; оценивается позитивно или негативно как целостность; учебные и другие успехи групп осознаются как ценность; при изменении статуса в коммуникации на низкий (унижение, оскорбление) старшие подростки склонны к неконфликтному поведению, конфликт не развивают; считают необходимым регулировать поведение формального лидера; высокостатусная социальная роль в группе сверстников связана с ответственностью в отношении всей группы; считают, что нужно сохранять позитивный образ группы, при этом реальный образ может отличаться от желаемого; считают возможным негативно оценить всю группу, являясь членом группы; групповое мнение расценивают как возможность сопротивляться, изменить нежелательную ситуацию; считают возможным инициативно высказывать мнение от лица группы; члены группы предоставляют защиту друг другу; считают возможным принимать решение за другого члена группы;

- старшие подростки допускают позиционирование сверстника как

члена других групп (например, в секциях, кружках), интересуются успехами в деятельности других групп.

Таким образом, подтверждается наша гипотеза о том, что в групповых коммуникациях старших школьников проявляются амбивалентные представления о группе сверстников, когда, с одной стороны, необходимо проявлять себя как член группы, с другой стороны, возможно дистанцироваться как внутри группы, так и обозначать свою принадлежность к другим подростковым группам. Подтвердилась и вторая часть гипотезы: группа сверстников представляется старшим подростком ресурсной, помогает получить помощь, поддержку, выработать мнение, отношение к чему-либо, новую форму поведения, группа ориентирует в правилах (общекультурных, групповых) и ценностях, значимых для членов группы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Социальное сознание является целостной системой социальных представлений, имеющих структурные связи, иерархию, глубинный и актуальный для возраста уровни, система, репрезентированная в формы речи и языка, в формы поведения [11].

Нами был собран материал речевой коммуникации старших подростков и выбраны методы анализа, которые позволили изучить социальные представления старших подростков о взаимодействиях, взаимоотношениях в группе сверстников.

Исследование подтвердило гипотезы о том, что в групповых коммуникациях старших школьников проявляются амбивалентные представления о группе сверстников, когда, с одной стороны, необходимо проявлять себя как член группы, с другой стороны, возможно дистанцироваться внутри группы, а также обозначать свою принадлежность к другим подростковым группам. Подтвердилась и вторая часть гипотезы: группа сверстников представляется старшим подростком ресурсной, помогает получить помощь, поддержку, выработать мнение, отношение к чему-либо, новую форму поведения, ориентирует в правилах и значимых для членов группы ценностях.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова К.А. Социальное мышление личности // Современная психология: состояние и перспективы исследований. М.: Институт психологии РАН, 2002, с. 88–103.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2014. 363 с.
3. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 2009. 288 с.
4. Бовина И.Б. Теория социальных представлений: история и современное развитие // Социологический журнал. 2010. №3. С. 5–20.
5. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан. Академия, 2003. 368 с.
6. Дюркгейм Э. Социология: ее предмет, метод, предназначение. М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 2008. 400 с.
7. Емельянова Т.П. Социальное представление – понятие и концепция: итоги последнего десятилетия // Психологический журнал. 2001. №6. С. 39–47.
8. Ильина А.А. Реконструкция социальных представлений о городе: опыт использования метода GO-ALONG // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2016. № 3. С. 20–32.
9. Лукьянова И.И. Базовые потребности возраста как основа развития социальной компетентности у подростков // Психологическая наука и образование. 2001. № 4. С. 41–47.
10. Маланчук И.Г. Речь как психический процесс: монография. Красноярск, 2009. 354 с.
11. Маланчук И.Г. Социальное сознание и речевое поведение в дошкольном возрасте: учеб. пособие. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2014. 232 с.
12. Маркова И. Представление как субъект-объектные отношения //

Философско-психологическое наследие С.Л. Рубинштейна. М.: Институт психологии РАН, 2011. С. 399–404.

13. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. М.: Эксмо, 2010. 480 с.
14. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М., 2012. 208 с.
15. Почебут Л.Г. Психологический анализ социальных представлений русских // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2013. №2. С. 15–23.
16. Романова Т.В. Исследование социального сознания методами когнитивного анализа // Материалы международной научной конференции. Нижний Новгород. 2005. С. 223–228.
17. Семенова А.В., Корсунская М.В. Контент-анализ СМИ: проблемы и опыт применения / Под ред. В.А. Мансурова. М.: Институт социологии РАН, 2010. 324 с.
18. Слободчиков В.И., Исаев Е. И. Психология образования человека. М.: ПСТГУ. 2013. 432 с.
19. Тард Г. Социальная логика. СПб.: Ленанд, 2014. 504 с.
20. Тертышникова, А.Г. Измерение социальных представлений с использованием проективных методик: методологические подходы и методические решения: дис. ... канд. социол. наук. М., 2016. 171 с.
21. Токомбаева Н.У. Роль социальной нормы в личностном становлении подростка как субъекта взаимоотношений с миром взрослых // Мир психологии. 1997. № 1. С. 120–129.
22. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Основного Общего Образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897) // Консультант Плюс: справочная правовая система. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_142304/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_142304/) (Дата обращения: 14.12.2017).
23. Чикалова Е.А. Социальные представления об отцовстве и нормы маскулинности у молодых мужчин: дисс... канд. психол. наук, СПб, 2014. 189 с.

24. Шлетгауэр Т.В. Гендерные особенности структуры и содержания социального сознания в старшем дошкольном возрасте: магистерская дисс. Красноярск, 2015. 231 с.
25. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6–20.
26. Doise, W. Levels of explanations in social psychology. Cambridge: University Press, 1986. 183 p.
27. Doise W., Spini D., Clemence A. Human rights studied as social representations in a cross-national context // European journal of social psychology, 1999. №1. P.15
28. Jodelet D. Representation social: Pheromones, concept et theory // Psychology social. Paris, 1989. P. 357–378.
29. Lewis G. Teenagers: Resource Books for Teachers. Oxford: University press, 2010. 118 p.
30. Monaco G. Methods for Studying the Structure of Social Representations: A Critical Review and Agenda for Future Research // Journal for the Theory of Social Behaviour. 2016. P. 1-17. URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01433582/document> (Accessed: 14.12.2018).
31. Moscovici S. Introductory address // Papers on Social Representations, 1993. № 3. P. 160–170.
32. Moscovici S. La psychoanalyse, son image et son public. Paris: Presses Universitaires de France, 2004. 506 p.
33. Moscovici S. Le scandale de la pensée sociale, Paris: EHESS, 2013. 311 p.
34. Moscovici S. Why a theory of social representations? // Representations of the social: bridging theoretical traditions. Oxford: Blackwell Publishers, 2001. P. 18–61.
35. Moscovici S. Psychoanalysis: it`s image and it`s public. Cambridge: Polity press, 2008. 416 p.
36. Wallis L. Is 25 the new cut-off point for adulthood? // BBC. 2013.

URL: <http://www.bbc.com/news/magazine-24173194> (Accessed: 22.02.2019).