

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

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

ОГОРОДНИКОВА КАРОЛИНА ОЛЕГОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ СТАРШИХ
ПОДРОСТКОВ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

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

28.05.18

Научный руководитель

к.псх.н., доцент Маланчук И.Г.

28.05.18

Дата защиты

28.06.18

Обучающийся

Огородникова К.О.

28.05.18

Оценка _____

Красноярск 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ И СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	7
1.1 Социальное сознание как категория социальной психологии	7
1.2 Возможности изучения социального сознания.....	20
1.3 Возрастные особенности детей старшего подросткового возраста.....	31
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	38
ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	41
2.1 Организация и проведение исследования	41
2.2 Анализ ситуаций речевого взаимодействия детей старшего подросткового возраста	42
2.3 Характеристики социального сознания старших подростков.....	56
2.4 Анализ особенностей социального сознания в младшем школьном возрасте по сравнению со старшим дошкольным возрастом.....	68
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	72
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	74
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	77

ВВЕДЕНИЕ

Теория социальных представлений в рамках современных социально-психологических знаний является одной из самых продуктивных концепций в исследовании явлений и процессов, происходящих в ситуации современных условий, что обусловлено в первую очередь социально-экономическими изменениями [13]. Особое значение имеет информационное развитие общества, которое создает новые коммуникативные и деятельностные пространства, в которые особенно быстро включаются подростки в силу своих возрастных особенностей. Очевидно, что социальные представления и социальное сознание подростков прошлого и настоящего имеют значительные различия, однако сравнить его содержание не представляется возможным в силу отсутствия исследований в этом направлении. Этот факт затрудняет процесс модернизации образования в соответствии с новыми социально-экономическими требованиями, а также препятствует организации эффективного взаимодействия между субъектами образовательного процесса.

Кроме этого, в Федеральном Государственном Образовательном Стандарте общего образования отмечается, что одним из личностных результатов освоения основной образовательной программы является формирование социальной компетентности: знания и представления о социальной действительности и себе, система социальных умений и навыков, сценарии поведения в типичных ситуациях [25]. Однако формирование социальной компетентности невозможно без понимания того, какие представления о социальной действительности уже сформированы у обучающегося. Именно этот факт обуславливает актуальность изучения проблемы социального сознания и социальных представлений на сегодняшний день для отечественной психологии в целом.

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, так как это позволяет осознавать и удерживать задачи развития социальности компетенций. Кроме этого, такое знание важно и для консультативной работы педагога-психолога с родителями, так как позволяет обеспечить оптимизацию детско-родительских отношений.

Цель исследования: изучение особенностей социального сознания старших подростков.

Объект исследования: социальное сознание.

Предмет исследования: особенности социального сознания старших подростков.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что содержание социального сознания старших подростков имеет отличия по сравнению с предыдущим возрастным этапом. Новыми для исследуемого нами возраста будут следующие характеристики социального сознания:

1. Развитие в сознании старших подростков ментальной категории «будущее».
2. Амбивалентное отношение старшего подростка к группе: с одной стороны принадлежность к группе и одновременно дистанцирование от нее.
3. Профессиональное самоопределение как актуальная ментальная деятельность: осознание наличия вариантов профессионального выбора,

возможности ориентироваться на собственные возможности и желания.

Задачи исследования:

1. Теоретически изучить проблему социальных представлений в зарубежных и отечественных концепциях.
2. Проанализировать и обосновать эффективность методов изучения социального сознания старших подростков.
3. Изучить особенности социальных представлений старших подростков.
4. Сравнить особенности социальных представлений старших и младших подростков.
5. Выделить особенности социального сознания старших подростков.

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.

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

Эмпирическая база исследования: Образовательное пространство МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № XX» г. Красноярска, открытая социальная среда г. Красноярска.

Выборка: представляет собой описание ситуаций речевого взаимодействия старших подростков, включающих тексты монологов,

диалогов, и полилогов подростков в учебных и внеучебных ситуациях. Для дальнейшего подробного качественного и количественного анализа методом случайной выборки было отобрано 50 ситуаций речевого взаимодействия.

Научная новизна исследования: в результате проведенного исследования были выявлены особенности содержания социального сознания детей старшего подросткового возраста, а также перспективы его развития, что ранее в социальной психологии не было изучено.

Практическая значимость исследования: результаты научно-исследовательской работы имеют широкую область применения, прежде всего, в рамках педагогической деятельности учителей средней школы, которые, зная особенности социального сознания старших подростков, смогут построить эффективное взаимодействие обучающимися, выстроить учебное, а также внеучебное пространство, учитывая эти особенности, разработать новые рече-коммуникативные технологии и формы работы с детьми.

Также данное знание имеет большое значение в рамках психолого-педагогической деятельности для консультативной работы педагога-психолога с родителями, что позволяет обеспечить оптимизацию детско-родительских отношений. Кроме того, результаты могут быть использованы в высшем учебном заведении при подготовке студентов – будущих психологов и педагогов.

Материалы работы позволяют обосновать экспертный научный аппарат в отношении качества социально-коммуникативной культуры образовательной организации.

Структура работы подчинена цели и задачам исследования. Работа включает в себя введение, теоретическую главу, главу, описывающую эмпирическое исследование, заключение и библиографический список, включающий 40 источника.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ И СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

1.1 Социальное сознание как категория социальной психологии

Зародившееся в 70-е гг. XX века в рамках французской социально-психологической школы под руководством С. Московичи, научное направление изучения социальных представлений в настоящее время представляет собой сеть научных школ и подходов.

Исследователи выделяют в рамках теории социальных представлений несколько направлений в зависимости от объекта исследования. Так, П.Н. Шихерев 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 [3].

Необходимо отметить, что социальные представления включены в сложную структуру социального сознания, именно поэтому, в первую очередь, необходимо рассмотреть понятие «сознание».

В социологических науках сознательность трактуется как упорядоченность, и противопоставляется стихийности. В философии сознание отождествляется с внутренней картиной мира субъекта, так как считается, что объектная и социальная действительность представлена именно в сознании. В отечественной психологии понятие «сознание» было расширено и на настоящий момент является самым полным. «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» [15, с. 8].

Таким образом, сознание представляет собой интериоризированный

внешний мир, то есть объектную реальность и тот опыт, 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 нечто объективное [6]. Развивая идеи Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьев определяет значение, как «ставшее достоянием моего сознания обобщенное отражение действительности» [10], что не исключает влияния интересов, склонностей, опыта, влечений самого человека на понимание окружающего мира, то есть значение, как нечто субъективное. 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 представлений, которые характеризуют субъекта, как индивидуальность и принадлежат социальной группе соответственно [7], Г. Тарду, описывающего феномен «социального ума» [23], Ж. Пиаже, анализирующего аспекты социального конструирования значений и действительности идеи З. Фрейда о переходе внешних реалий во внутренний мир человека.

По замечанию С. Московичи «отправная точка изучения общества есть само это общество» [8], 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 [7].

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 [27]. Это не просто переход от восприятия к мышлению или от образа к понятию. Социальные представления – 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.

Однако, предъявляя 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 [2]. Отсюда же 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, рожают новые представления, в то время как старые исчезают» [35]. С динамической точки зрения социальные представления появляются в качестве «сети» идей, метафор и образов, более или менее свободно связанных друг с другом.

Своеобразной «отправной точкой» в работах С. Московичи выступают «коллективные представления» Э. Дюркгейма. 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 [23].

Вслед за Э. Дюркгеймом, С. Московичи описывает представления как что-то общее в индивидуальных сознаниях каждого члена социальной жизни [35]. Это те представления, которые типичны для членов одной социальной группы, выделенной по определенному признаку. Исходя из того, 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 непрерывно 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 [37]. Попытка понять поведение не как пассивный ответ, жестко детерминированный в своем содержании внешним стимулом, а как активное взаимодействие с объектом является прогрессивной для социальной психологии.

Третья функция – адаптивная, рассматривается теоретиками двояко. На уровне общества в целом адаптивная функция рассматривается как приспособление новой поступающей информации к уже сложившейся социальной системе норм, оценок, представлений [37]. На уровне когнитивной организации индивида – это адаптивная перестройка «когнитивного универсума» субъекта с целью сохранения его внутреннего равновесия [37].

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 происходит по следующей схеме [2]:

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. После чего 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» [2, 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, как правило, явления и феномены социальной жизни. По мнению С. Московичи, изучение социальных представлений должно происходить по следующей 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].

В настоящее время вопрос о том, являются ли они типами представлений или этапами в развитии 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 в некоторых ее аспектах связана с когнитивистскими теориями. Их цель – эмпирическое исследование социальных и культурных факторов, необходимых для конструирования научного знания. Однако для того чтобы упорядочить совокупность полученных факторов, не достаточно одной эмпирической составляющей.

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, в то время как для теории социальных представлений процесс поиска человеком смысла подразумевает под собой и изменение существующей стратегии поведения. 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 подразумевалась «первоидея» [17]. Темата – это долго существующее, стабильное когнитивное образование, которое задает научные представления и участвует в их трансформации. Тематанаходится в основе культуры и обладает генеративной и нормативной силой в формировании представления, «в установлении соответствия между неизвестной информацией и уже существующей» [17]. Введение этого понятия позволяет рассматривать роль коллективной памяти, культуры и языка в процессе формирования представлений.

Помимо С. Московичи, проблемой социального познания в западноевропейской психологии в рамках Женевской школы занимался французский ученый В. Дуаз. Его подход получил название динамического, который делает акцент на связи индивидуальной когнитивной деятельности и коллективного сознания.

В. Дуаз 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 [31]. 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 [28].

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» [33, 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 [3]. 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

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. В первую очередь необходимо исследовать его структуру для того, чтобы иметь возможность сравнивать содержание социального сознания разных групп.

В отечественной психологии полноценных исследований, касающихся изучения социального сознания крайне мало. В основном они оформляются в теоретические положения, концепции или же остаются на этапе идей.

Так, рассматривая теорию познания, С.Л. Рубинштейн описывает два вида мышления: рефлексивное и нерефлексивное [16]. 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 [16]. 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 нерефлексивным 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» [18]. Так же и объективизация перестраивает события, которые были

неоднозначным и 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 объективация являются характерными чертами развития человеческого познания в целом и социальных представлений в частности.

Еще одной значимой концепцией в России, касающейся изучения социального познания, является концепция К.А. Абульхановой, которая представила свои основные положения в работе «Социальное мышление личности».

Актуальность изучения проблемы социального мышления она видит в сближении и взаимообусловливании мышления и сознания. По ее мнению, социальное сознание человека ограничивается сферой его деятельности и взаимодействия с другими людьми [1]. 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.

Теория К.А. Абульхановой имеет ряд отличий с концепцией социальных представлений, предложенной С. Московичи [1].

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.

Подводя итог теории К.А. Абульхановой, можно выделить основные особенности социальных представлений:

- 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) иерархичность представлений по критерию ценности.

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 [23]. 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 психологии настоящего времени И.Г. Маланчук была выработана новая психологическая концепция связи речи и социального сознания [12], основанная на представлениях Л.С. Выготского о связи речи и мышления. Развивая тему, 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 феномен, и как психический процесс.

Подводя итоги параграфа, обозначим основные характеристики социальных представлений, выделенные Л.А. Паутовой [23]:

1. Социальные представления обладают диалоговым характером: сочетают элементы предсознательного, мифологического, эмоционально-чувственного, детского, рационального, научного, квазинаучного сознания.

2. Социальные представления носят индивидуальный (чувственные образы, личные смыслы) и коллективный характер (социальное знание).

3. Социальные представления имеют ядро и периферию.

4. Социальные представления сочетают элементы осознаваемого и неосознаваемого.

5. Социальные представления имеют эмоционально-оценочный и ценностный характер.

б. Социальные представления 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

В данном параграфе мы 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 [35]. 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 [14], 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 наиболее показательных экспериментов, известных истории.

1. В эксперименте участвуют трое 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 [29]. Автором данного эксперимента являлся Д. Деннетт.

2. Следующий 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 [13].

Кроме этого, существуют эксперименты второго порядка на ложные убеждения, которые направлены на определение того, что один человек думает о том, что думает или может подумать другой человек.

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 [13].

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 ведущего – угадать, кто из игроков спрятал колечко. При этом все игроки должны были обмануть ведущего, говоря, что у них нет колечка. Колечко надо было спрятать на себе. Ведущего спрашивали: «Почему ты выбрал именно этого человека?» У испытуемого, который прятал колечко, спрашивали: «Что ты собирался делать, чтобы тебя не заподозрили?».

В этом эксперименте были получены следующие данные: не обнаружено различий в успешности распознавания и успешности собственного обмана внутри какой-либо возрастной группы по сравнению с другой: 11-тилетние обманывали и распознавали обман 11-тилетних с той же успешностью, что и 5-тилетние обманывали и распознавали обман 5-тилетних.

Описывая признаки обмана, наблюдаемого со стороны, дети всех возрастов способны отмечать разные детали: слова, контекст, знания, индивидуальные особенности, поведенческие проявления. Включаясь лично в ситуацию обмана, дети всех возрастов обращают внимание на поведенческие проявления. При этом для 5-тилетних наибольшее значение имеют улыбка («улыбается») и движение («сидит и не двигается»), а для старших – взгляд («не смотрел в глаза», «смотрит так, как будто бы не она обманывает») и общее впечатление («такой серьезный, как виноватый», «не такой, не похожий на себя»).

А.Г. Тертышников 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 [23].

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.

Ограничением данного метода, на наш взгляд, является индивидуальная направленность изучения социальных представлений, так как задействует бессознательные процессы отдельного человека.

Техника семантического дифференциала направлена на выявление эмоционального компонента социальных представлений [23]. Шкалы семантического дифференциала тесно связаны с выявлением «хорошего» и «плохого» отношения к социальным объектам, но связь эта оказывается незаметной для опрашиваемых. Благодаря этому можно измерять представления в условиях, способствующих получению ответов, не искаженных давлением процедуры опроса. Кроме этого имеются возможности графического изображения результатов.

Метод виньеток представляет собой совокупность кратких рассказов или сценариев, которые описывают предполагаемые ситуации, на которые респонденту необходимо каким-либо образом отреагировать [18]. Для сохранения реалистичности, сценарии могут базироваться на ситуациях из реальной жизни.

Первый шаг в использовании виньеток заключается в определении их назначения. Тут главное достичь понимания социальных компонентов процесса восприятия респондента. На первый взгляд винюетки кажутся довольно простыми, однако их составление таким не назовешь. Сюжет должен быть достоверным, необходимо ориентироваться на конкретные

вопросы, которые необходимы для достижения целей исследования, виньетка должна быть подробной, но в то же время не должна перегружать респондента.

Написание виньетки от первого лица может быть одним из способов побудить респондента к комментариям действий персонажа путем идентификации себя с этим персонажем. Если составные части виньетки заведомо многозначны, то есть возможность изучать предположения по целому ряду элементов сценария (например, различные характеристики персонажей: пол, возраст, расовая принадлежность и т.п. или различные типы сценария: принятие межрасовых смешений в либеральной и консервативной идеологии) [20]. Считается, что для небольших исследований достаточно 15–40 виньеток; для средних – 40–100; для крупных – от 200 виньеток.

Однако 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 речекommunikативных аспектов. Еще, 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 [13].

Исходя из выше описанного убеждения, 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 [21]. 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 [14].

Технология 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 представляется возможным использовать параллельно с такими методами, как наблюдение, анкетный опрос, интервью, биографический метод, контент-анализ и др. [9]. Рассмотрим некоторые из них.

Как уже было сказано выше, в рамках когнитивной лингвистики также применяется метод контент-анализа, который позволяет вычлениить значимые для исследования единицы информации [14]. Контент-анализ (от англ. *contens* – содержание) – научный метод качественно-количественного анализа содержания документов с целью выявления или измерения различных фактов и тенденций, отраженных в этих документах. Главной особенностью контент-анализа является то, что он изучает документы в их социальном контексте.

Главные условия, которым должен отвечать объект контент-анализа – наличие однозначного правила для надежного фиксирования необходимых

характеристик (принцип формализации), а также, высокая частота встречаемости интересующих исследователя элементов (принцип статистической значимости).

Чаще всего в качестве объектов исследования контент-анализа выступают сообщения печати, радио, телевидения, протоколы собраний, письма, приказы, распоряжения и т.д., а также данные свободных интервью и открытые вопросы анкет.

Основные направления применения контент-анализа 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.

В разработке и практическом применении контент-анализа выделяют несколько стадий [14]. В первую очередь необходимо сформулировать тему, задачи и гипотезы исследования, после чего определяются категории анализа – наиболее общие, ключевые понятия, соответствующие исследовательским задачам. В практике отечественного контент-анализа сложилась довольно устойчивая система категорий: знак, цели, ценности, тема, герой, автор, жанр и др. Категории контент-анализа должны охватывать все части содержания, определяемые задачами данного исследования, одни и те же части не должны принадлежать различным категориям. Иногда необходимо принимать во внимание и отсутствующие элементы текста, которые могут быть значимыми для контент-анализа».

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 [13]. 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 [14].

В своем исследовании социальных представлений об отцовстве Е.А. Чикалова использует метод анкетного опроса [26]. 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 [34]. 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.

Gregory lo 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.

Первый метод, который рассматривает Gregory lo Monaco – вербальные ассоциации [34]. Задания на ассоциации являются одним из основных методов сбора содержания социальных представлений. Данный метод использовался многими исследователями, изучавшими представления о различных аспектах социальной жизни (Dany, Urdapilleta&LoMonaco, Ernst-Vintila, Delouee, &Roland-Levy, Jung&Pawlowski, Mäkinieni, Pirttilä-Backman, &Pieri.).

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 [34]. 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 [14].

1.3 Возрастные особенности детей старшего подросткового возраста

По определению психологов подростковый возраст является одним из самых сложных и противоречивых периодов развития человека. Именно поэтому он владеет вниманием исследователей и ученых в области физиологии, психологии и педагогики с начала XX века.

К современному состоянию развития психологической науки был 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 [11].

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 [28]. 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 подростковый возраст до 24 лет, так как к 18 годам 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) [39]. 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 [31], 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 саморефлексии, для старших подростков менее характерно стремление к групповой поддержке, нежели 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 [32].

Именно «Я» – 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 [24]:

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.

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 взрослости подростков и формирования их социальной компетентности является долго сохраняющееся отношение взрослых к подростку как ребенку. Оно противоречит представлениям подростка о степени его собственной взрослости, его притязаниям на новые права и является дополнительным источником различных конфликтов и трудностей во взаимоотношениях с «взрослым» социумом.

Общение взрослого с ребенком 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 чего и является изменение социальных представлений старших подростков по сравнению с предыдущим возрастным этапом.

Не смотря 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 ита, 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 свободно строить свою жизнь в мире людей, а также совершать жизненные выборы и поступки, основными критериями которых являются принятые личностью ценности [21].

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 одиннадцатом классе, поступить в среднее специальное 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 [11]. Поэтому часто большая часть времени посвящается прогулкам, разговорам или молчаливому «ничего неделанию», 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 старшекласника: девятые классы уже причисляются к старшим и в восприятии учителей и младших сверстников, и в организации общешкольных дел.

Таким образом, период старшего подросткового возраста – это время изменения места ребенка в обществе, 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. Можно выделить следующие особенности старшего подросткового возраста [11]:

- 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;

б) формирование способности к анализу ситуаций социального взаимодействия.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В первой главе нашей научно-исследовательской 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 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.

За рубежом, в рамках французской научной психологической школы, основоположником теории и практики изучения социальных представлений явился С. Московичи. В настоящее время его научные труды, посвященные рассматриваемой проблеме, являются наиболее значимыми и являются методологической основой при изучении социальности.

Его основная идея заключалась в понимании социальных представлений как интеграции индивидуального сознания каждого члена общества в процессе их взаимодействия, обусловленного нормами морали, нравственности, а также правилами и социальными нормами [35].

В. Дуаз в рамках Женевской школы при изучении социальных представлений делает акцент на связи индивидуальной когнитивной деятельности и коллективного сознания [31]. Он подчеркивает, что ключевой проблемой при изучении социальных представлений является то, что они состоят из совокупности человеческих мнений, установок или стереотипов, из которых необходимо реконструировать общие для человеческих групп организующие положения.

Д. Жоделе – представитель Парижской школы – рассматривает социальные представления как форму познания социальной действительности, и раскрывает специфическую форму знания: «знание здравого смысла, содержание которого свидетельствует о действии социально маркированных порождающих и функциональных процессов» [33].

Ж.-К.Абрик как представитель структурного подхода рассматривал социальные представления как взаимосвязь двух структурных единиц: ядра и периферии. Центральное ядро – это коллективная память, то, что содержится в сознании каждого человека и является малочувствительным к изменениям. Периферия – содержание, то, что может меняться в зависимости от контекста и легко адаптироваться к существующей реальности [3].

В России изучением социальных представлений занималась ученый-исследователь К.А. Абульханова, которая считала, что 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 [1].

В настоящее время И.Г.Маланчук была выработана новая

психологическая концепция связи речи и социального сознания [13], основанная на представлениях Л.С. Выготского о связи речи и мышления. Автор выдвинула тезис о взаимосвязи форм речи (речевых жанров) с образами ситуаций социального взаимодействия, что и составляет содержание социального сознания.

Таким образом, мы видим, что 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. 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 [13].

В настоящее время разработано достаточно много методов изучения социального сознания. К ним относятся такие, как эксперимент, проективные методы, техника семантического дифференциала, метод виньеток, анкетный опрос, вербальные ассоциации.

Однако на наш взгляд самым эффективным методом для изучения социального сознания является реконструкция социальных представлений по фактам речевых высказываний, так как 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.

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

2.1 Организация и проведение исследования

Целью нашего исследования выступило изучение особенностей социального сознания старших подростков. Исследование проводилось на базе открытой социальной среды г. Красноярска, а также МБОУ СШ №XX.

Для достижения поставленной цели была сформирована выборка, представляющая собой описание рече-коммуникативных ситуаций с участием старших подростков (14–15 лет) – диалоги обучающихся старшего подросткового возраста друг с другом, с взрослыми, а также полилоги и монологи, через которые предоставляется возможность реконструировать особенности социальных представлений старших подростков.

Всего было отобрано 50 рече-коммуникативных ситуаций, зафиксированных как в условиях урочной и внеурочной системы, так и в условиях учебной и внеучебной деятельности. 50 ситуаций коммуникативного взаимодействия были отобраны методом случайной выборки из широкой базы высказываний старших подростков.

Изучение особенностей социального сознания старших подростков происходило посредством метода реконструкции социального сознания в 4 этапа:

I этап – изучение и анализ научной литературы по проблеме исследования, подбор наиболее эффективных методов исследования, сбор эмпирических данных.

II этап – анализ первичных данных посредством контент-анализа по заданным критериям с последующим выделением категорий анализа и раскрытие их содержания.

III этап – сравнение содержания социального сознания старших подростков с особенностями социального сознания младших подростков.

IV этап – выделение специфических особенностей социального

сознания старших подростков, оформление выводов.

На первом этапе для сбора эмпирических данных было использовано невключенное наблюдение – фиксировались все ситуации коммуникативного взаимодействия старших подростков со сверстниками и взрослыми.

На втором этапе для анализа первичных эмпирических данных и выделения особенностей социального сознания старших подростков был использован контент-анализ, который в нашем варианте качественного анализа представляет собой анализ репрезентативности тех или иных элементов структуры социального сознания (Таблица 1).

Далее полученные данные подвергаются вторичному анализу с целью выделения категорий социального сознания – ядро, и конкретизации их содержания – периферия (Таблица 2).

2.2 Анализ ситуаций речевого взаимодействия детей старшего подросткового возраста

В данном параграфе представлен качественный анализ ситуаций рече-коммуникативного взаимодействия старших подростков между собой с учителями и другими взрослыми, полученных нами посредством невключенного наблюдения в ходе психолого-педагогической практики. В качестве критериев для первичного контент-анализа были выделены следующие:

1. Что субъект взаимодействия понимает о себе.
2. Что субъект взаимодействия понимает о других.
3. Как субъект структурирует социальный мир.
4. Какие объекты социального мира актуальны для субъекта.
5. Какие социальные действия значимы для субъекта.
6. Какие социальные отношения значимы для субъекта.
7. Какие характеристики социального пространства субъект дает.

Анализ ситуаций речевого взаимодействия с участием обучающихся
старшего подросткового возраста в контексте особенностей содержания
социального сознания

Содержание рече-коммуникативных ситуаций	Результаты качественного анализа социальных представлений
1	2
<p>Ситуация 1. Разговор между двумя парнями: 1: «Нравится ли тебе готовить еду?» 2: «А смотря для кого. Для себя – да, кому-то – нет».</p>	<p>Еда и ее приготовление как актуальная тема; Отсутствие гендерного различия в социальном действии приготовления пищи; У другого может быть эмоциональное отношение к приготовлению пищи; Дифференцированное эмоциональное отношение к социальному действию приготовления пищи в зависимости от бенефициаров; Дифференциация социальной реальности на «я» и «другие»; Значимость действия, обращенного на себя; Возможность свободно высказать свою (эгоистичную) точку зрения.</p>
<p>Ситуация 2. Ситуация урока, участники: учитель, обучающийся. Обучающийся кидает бумажный самолетик по классу. У: «Вадим, выкини самолетик». О: «Куда?» У: «В мусорное ведро». О: «А где оно?» У: «Подойди сюда, покажу». (кидает самолетик, чтобы сам долетел до мусорного ведра) О: «Китайский самолетик, нифига не летает».</p>	<p>Возможность игнорировать школьные правила в присутствии педагога; Возможность манипулировать/управлять поведением педагога; Возможность использовать этнические стереотипы при оценке объекта; Возможность публично использовать ненормативную лексику в коммуникации с педагогом; Педагог имеет более высокий статус; Необходимость подчиниться требованиям педагога.</p>
<p>Ситуация 3. Диалог на уроке между одноклассниками:</p>	<p>Проблема морально-нравственного выбора; Другой как носитель точки зрения,</p>

1	2
<p>1: «А опыты на животных проводить – это плохо или хорошо?» 2: «Ты как думаешь?» 1: «Я не знаю».</p>	<p>способной сориентировать в проблеме; Другой как субъект поддержки, помощи; Возможность не дать содержательный ответ на вопрос партнера; Возможность признаться в своей некомпетентности</p>
<p>Ситуация 4. Разговор двух одноклассников между собой. 1: «Фамилию подписал?» 2: «Нет». 1: «Пиши «даун». Я «даун». Пиши» Обучающийся подписал работу своим именем и отдал ее учителю.</p>	<p>Значимость школьных правил; Допускается возможность оскорбления, негативной оценки партнера-сверстника; Возможность позиционироваться в более высоком статусе; Возможность принять негативную для себя ситуацию, низкостатусную позицию; Возможность не развивать конфликт.</p>
<p>Ситуация 5. Разговор между двумя подругами: 1: «Посмотри, какую футболку я купила на свои первые лично заработанные деньги. 2: «Ну-ка покажи! Что там?» Показывает футболку. На ней изображена рок-группа Nirvana. 2: «Я тоже такую хочу». 1: «Купи!»</p>	<p>Возможность хвастаться своим личным достижением; Значимость самостоятельного заработка; Вещь как значимая для позиционирования; Возможность/необходимость эмоционального присоединения, подражания сверстнику; Для реализации своих потребностей нужны деньги; Значимость личных усилий, личной ответственности в ситуации обладания.</p>
<p>Ситуация 6. «Стремишься уехать за границу, а потом ссышься выйти на улицу».</p>	<p>Возможность публично оценивать социальные действия людей; Представление о будущем за границей; Представление о социальных страхах; Возможность использовать жаргон.</p>
<p>Ситуация 7.</p>	<p>Дифференциация людей в различных</p>

1	2
<p>«Американцы хорошие люди, но у них политика хреновая».</p>	<p>этнотах, нациях; Сфера политики как значимая; Возможность публично оценивать представителей других этносов, наций; Возможность выразить свое мнение; Возможность использовать нецензурную лексику.</p>
<p>Ситуация 8. Обучающийся своему товарищу из параллельного класса: «Олежа, короче, давай мне все ответы, чтобы я всему своему классу дал, чтобы у нас у всех пятерки были».</p>	<p>Группа как ценность; Учебные успехи группы как ценность; Возможность нарушения школьных правил; Другой как субъект поддержки, помощи; Возможность позиционироваться в низком статусе в манипулятивных целях; Возможность управлять поведением партнера; Необходимость объяснить желание обладать информацией.</p>
<p>Ситуация 9. Разговор между двумя подругами: 1: «У нее идеальные волосы». 2: «У нее все идеальное, она ведь модель!»</p>	<p>Внешние характеристики человека как значимые; Представления об идеальных качествах; «Идеальные» качества как ценность; Представления о девушках-моделях как о носителе идеальных качеств; Позиционирование в статусе более компетентного человека; Возможность публично выразить свою оценку характеристик третьего лица; Возможность позиционироваться в более низком статусе по сравнению с публичным/известным человеком.</p>
<p>Ситуация 10. Девушка-подросток своей подруге: «Он обращается с ней, как с куклой фарфоровой, а она тает».</p>	<p>Гендерное поведение мальчиков как значимые; Межполовые отношения как значимые;</p>

1	2
	<p>Другой как субъект поддержки; Возможность выразить оценку третьего лица.</p>
<p>Ситуация 11. Обучающаяся педагогу-психологу: О: «Они надо мной смеются. Мои одноклассники». П: «Почему?» О: «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 как важный критерий оценивания человека; Ответственность в социальной роли; Возможность группы манипулировать участниками; Значимость деятельности человека для группы сверстников; Группа как значимая; Дифференциация группы на актив и не-актив; Компетентный взрослый как консультант, помощник в выработке решения.</p>
<p>Ситуация 12. Разговор на уроке между учителем и обучающимися: У: «Тут у вас понятий из социальной сферы много еще, а вы только семь раскрыли, схитрили?» О: «Почему схитрили-то? Мы просто не все раскрыть успели ещё».</p>	<p>Группа как значимая социальная общность; Представление о содержании социальных отношений между подростками и педагогами в процессе обучения; Представление об учебной цели группы и объеме учебного задания; Образ группы должен быть позитивным; Возможность публично опровергнуть точку зрения педагога; Возможность выразить эмоциональное состояние (недовольство).</p>
<p>Ситуация 13. Разговор на уроке между учителем и обучающимися: «Ребята, у нас сегодня гости, надеюсь, вы все выучили и подготовились». - «Ну, Нина Ивановна, как всегда, вы не могли заранее нас предупредить?»</p>	<p>Образ группы: дифференциация желательного образа и возможного в реальной деятельности; Представление о школьных правилах; Возможность выразить недовольство действиями педагога.</p>
<p>Ситуация 14. Разговор между двумя</p>	<p>Представление о социальных институтах</p>

1	2
<p>одноклассниками: 1: «Что для тебя семья?» 2: «Если анализировать функции семьи, можно сделать вывод, что семья – главный социальный институт».</p>	<p>Семья: субъективный образ и социальное понятие (функции, социальный институт) Возможность не давать лично значимого ответа</p>
<p>Ситуация 15. – «Расскажите о доме, в котором вам хочется жить?» – «А в котором хочется жить или в котором живем уже?» – «Я не знаю. Я дала задание, вы расскажите, как поняли». – «А все-таки, о каком доме нужно рассказать?»</p>	<p>Образ дома: дифференциация образов реального и идеального домов Возможность уточнять задание Возможность управлять поведением педагога Задание должно быть четким, понятным</p>
<p>Ситуация 16. – «Во-первых, хочу, чтобы мой дом находился там, где есть вся инфраструктура». – «Для чего ты этого хочешь?» – «Чтобы можно было осуществить все свои творческие мечты».</p>	<p>Дом в контексте социальной и экономической инфраструктуры Возможность сообщать о своих желаниях, представлениях публично Мечты как значимые ментальные феномены Связь мечты и будущего Связь мечты и творчества Представление о том, что осуществиться должны все мечты</p>
<p>Ситуация 17. – «Я хочу, чтобы дома можно было бы сделать все, чего хочется». – «Это чего?» – «Сходить куда хочешь, съездить, куда мечтаешь».</p>	<p>Дом как личное пространство для деятельности, действий; Дом как личная «точка» в пространстве; Представление о возвращении домой; Внешнее пространство как пространство реализации; Возможность сообщать о своих желаниях, представлениях публично.</p>
<p>Ситуация 18. – «Вот ты уже всю жизнь свою расписала, а если что-то не по плану пойдет, что делать будешь?» – «Ты имеешь в виду, если я рано распишусь с кем-нибудь?» – «Ну, например».</p>	<p>План жизни: может быть нарушен; Объективность обстоятельств, влияющих на реализацию замыслов; Возможность приписать партнеру понимание; Допускаются варианты понимания; Возможность принять точку зрения</p>

1	2
<p>– «Если у меня очень рано родятся дети, то я все равно постараюсь сделать так, чтобы они ни в чем не нуждались»</p>	<p>партнера; Замужество: раннее замужество корректирует жизненные планы; Дети: допускается появление детей в замужестве «рано»; Осознание своей ответственности в роли матери; Дети не должны ни в чем нуждаться.</p>
<p>Ситуация 19. – «А в чем дети не должны нуждаться?» – «В моей семье всегда было так: если я хочу играть на инструменте музыкальном, то мы всей семьей ищем возможность дать мне это, недавно мы нашли старую гитару, я научилась немного. Если я хочу попробовать нарисовать что-то красками, то родители дадут мне их. Недавно бабушка подарила мне очень дорогие краски. Хочу, чтобы у меня было также, давать возможность моим детям развиваться. Вот я о чем».</p>	<p>Значение семьи Осознание семьи как «мы»; Внутрисемейные правила, направленные на развитие детей; Необходимость найти возможности реализовывать желания ребенка; Пробы детей в разных видах деятельности; Особое внимание к детям со стороны взрослых (бабушка); Значение денег; Возможность уточнить представления для лучшего понимания партнером.</p>
<p>Ситуация 20. – «Ты говоришь, что семья должна строиться на таких качествах, как любовь, уважение, забота. А откуда ты взяла все эти качества?» – «Все из семьи. Мои бабушка и дедушка являются для меня примером. До сих пор они относятся друг к другу очень чутко».</p>	<p>Значимость семьи; Предшествующие поколения как образцы социальных (внутрисемейных) отношений; Категории: любовь, уважение, забота, чуткость; Время жизни в динамике развития/статике отношений.</p>
<p>Ситуация 21. – «Хотел заниматься гитарой, но потом перешел. Зато родители заставили меня заниматься борьбой. Я сначала сопротивлялся, но потом смирился».</p>	<p>Возможность ориентироваться на свои интересы, желания при выборе дополнительной деятельности; Дополнительная деятельность: необходима для развития личности, физического развития; Возможность пробовать себя в разной</p>

1	2
	<p>деятельности; Родители как имеющие власть и авторитет; Стремление отстаивать свои интересы; Необходимость социального действия «смириться/смирение» перед родителями; Возможность публично среди сверстников признать свою подчиненность воле родителей.</p>
<p>Ситуация 22. –«Ты уже знаешь, с какой профессией хочешь связаться?» –«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; Представления о будущей профессии: варианты личного выбора; Образ «я» в аспекте выбора профессии: возможность ориентироваться при выборе профессии на собственные психические, социальные возможности и стремления/цели; Возможность публично обсуждать свой выбор, свои особенности, цели: доверие партнеру(-ам), партнер как понимающий.</p>
<p>Ситуация 23. –«Мне кажется, во время студенческой жизни можно понять, зачем ты нужен в этом мире».</p>	<p>Представление о студенческой жизни; Человек и мир («я» и мир); Категория «нужности человека в мире» как значимая; Возможность публично высказать свое мнение; Временная перспектива.</p>
<p>Ситуация 24. –«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>Возможность публично высказывать свои желания, давать информацию о своем культурном опыте; Возможность пренебрежения своими желаниями; Представление о родителях как «исполнителях желаний»; Время как ценность; Представление о приоритетах.</p>

1	2
<p>Ситуация 25. –«А что ты можешь сказать о своей семье?» –«В моей семье не умеют слушать, надеюсь, в моей будущей семье такого не будет».</p>	<p>Интерес к точке зрения «другого»; «Семья» как важная социальная группа; Возможность давать публичную оценку своей семье, поведению взрослых; Умение слушать как важный критерий; Дистанцирование от содержания отношений в родительской семье; Представления о своей будущей семье: варианты поведения людей; Возможность открыться «другому».</p>
<p>Ситуация 26. –«Мы какие-то ненормальные».</p>	<p>Группа подростков как значимая; Возможность дать оценку всей референтной группе; Категории нормальный/ненормальный.</p>
<p>Ситуация 27. –«Мы всё сделали!» –«Молодцы». –«Нет, мы не молодцы, знаете какие мы плохие?»</p>	<p>Возможность выразить состояние всей группы; Возможность не согласиться с мнением педагога; Дистанцирование от позитивной педагогической оценки; Возможность навязывать свое отрицательное представление о референтной группе.</p>
<p>Ситуация 28. –«Напишите, почему вы учитесь». –«Я напишу, что меня классный руководитель заставляет». –«Я тебя разве заставляю?» –«Да» –«Ты так говоришь, будто я тебе и мама, и папа, и классный руководитель в одном лице» –«Почтитак и есть!»</p>	<p>Учеба как социальная ситуация; Представление о своем негативном отношении к учебе; Подчиненная позиция в ситуации учебы; Классный руководитель как авторитетное лицо; Классный руководитель как ответственное за ребенка лицо; Возможность публично нарушать школьные правила.</p>
<p>Ситуация 29. – «Все поняли?» – «Нет, я не понял».</p>	<p>Возможность признаться в непонимании; Возможность оскорбления</p>

1	2
<p>– «Да не объясняйте ему, он дурак, я сама объясню».</p>	<p>сверстника; Возможность самостоятельно взять на себя новую задачу; Возможность позиционироваться в более статусной позиции по сравнению со сверстником; Социальное действие «помощь»: готовность к ней.</p>
<p>Ситуация 30. –«Сдаём дневники!» – «Ой, я завтра сдам, сегодня дома оставил. А, стоп, я вообще проверил хоть? (проверяет). Да, точно оставил».</p>	<p>Возможность игнорировать школьные правила; Возможность придумывать различные способы избегания наказания; Возможность социальной игры: публичная демонстрация лжи; Необходимость устранить ситуацию лжи в коммуникации с педагогом.</p>
<p>Ситуация 31. –«Смотри, какие у меня брови». –«Фу, извращенец».</p>	<p>Презентация себя через внешние признаки: брови как значимый визуальный признак; Возможность оскорбления сверстника; Возможность допустить оскорбление в свой адрес;</p>
<p>Ситуация 32. –«Поговорим сегодня о здоровом образе жизни, а в конце поговорим о ВИЧ-инфекции». – О, Господи, еще и про ВИЧ».</p>	<p>Возможность выказать недовольство темой занятия.</p>
<p>Ситуация 33. – «Правильное питание должно осуществляться пять раз в день». –«Вот давайте по-честному, у нас просто не хватает времени на это. Утром проснулся, пока умылся, пока собрался, уже и в школу бежать надо. А завтрак сам себя не приготовит. Вы еще про зарядку утреннюю говорите. Когда?»</p>	<p>«Время» как актуальная категория; Возможность признания своей некомпетентности; Приемлемость сарказма в общении; Возможность высказать свое мнение.</p>
<p>Ситуация 34. –«Да за один раз употребления</p>	<p>Признание возможности употребления наркотиков</p>

1	2
наркотиков в тюрьму не садят, за это вообще ничего не будет, один раз можно».	Представления об уголовной ответственности за многократное употребление наркотиков Возможность возразить педагогу Возможность высказать свое мнение
<p>Ситуация 35. Ситуация на уроке между одноклассниками: 1: «Придурок, замолчи, ты мешаешь, хватит матюгаться». 2: «Ты нормальный? Разве можно так к человеку обращаться, у него ведь есть имя. А если бы тебе так сказали: «Придурок, можете высказать своё мнение», как бы ты себя чувствовал?» 1: «Но я ведь не веду себя как придурок, тут всё от ситуации зависит, это самое важное». 2: «Нет, это зависит от воспитания. У каждого есть право быть человеком с большой буквы «Ч» 1: «Понятно, унизиламеня конкретно».</p>	<p>Возможность оскорблять «другого»; Мат как социально-порицаемое явление; Возможность принять оскорбление; Возможность встать на защиту «другого»; Моделирование и понимание чувств «другого»; Возможность «воспитывать» другого (предъявлять социальные правила); Ситуация как критерий оценки поведения человека; Воспитанность как критерий оценки человека; Возможность выразить свое состояние; Права человека; Возможность признать свое поражение.</p>
<p>Ситуация 36. –«А что выберешь ты, 100 друзей или 100 рублей?» –«Конечно 100 друзей. У каждого по сотке занять и будет десять тысяч».</p>	<p>Интерес к социальным представлениям и выбору «другого»; Дружба как возможность получить выгоду.</p>
<p>Ситуация 37. –«Вы будете слушать наш урок?» –«Да». –«Это будет весело».</p>	<p>Урок как лично значимое событие; Моделирование реакции «другого» (взрослого).</p>
<p>Ситуация 38. –«Какое было домашнее задание?» Класс молчит. Педагог: –«Очень интересно...» –«У нас ведь контрольная была, вы ничего не задали».</p>	<p>Возможность уйти от ответа педагогу; Возможность защитить всю группу Представление о личной ответственности; Возможность признаться в незнании чего-либо.</p>

1	2
<p>–«А перед этим?» –«Да? Меня просто не было, не знаю».</p>	
<p>Ситуация 39. Разговор между двумя одноклассниками: 1: «Оооо, это та самая песня?» 2: «Даааа, тебе нравится?» 1: «Класс, обожаю её очень».</p>	<p>Основа взаимоотношений – общие интересы; Возможность экспансии в пространство сверстника; Интерес к предпочтениям «другого»; Возможность дать оценку.</p>
<p>Ситуация 40. Вопрос учителя обучающемуся: У: «Большевики – это кто?» О: «Не меньшевики».</p>	<p>Возможность спонтанно находить решения по вопросам, на которые не знаешь точный ответ; Представление о необходимости ответить на вопрос педагога.</p>
<p>Ситуация 41. Разговор на уроке между учителем и обучающимся: У: «Выборы в армии! Как вам?» О: «Плохо!» У: «Почему?» О: «Ну они ведь выберут того, кто будет давать им мало заданий, чтобы не напрягаться сильно».</p>	<p>Представление о мотивации поведения других (в армии); Ограниченность применения процедуры выборов; Возможность публично выразить свою точку зрения.</p>
<p>Ситуация 42. Разговор между учителем и обучающимся на уроке: У: «Ты не удерживаешь линию. Почему? Скажи: «Потому что я еще ребенок». О: «Нет!» У: «Почему тогда?» О: «Я просто забыла».</p>	<p>Дистанцирование от позиции ребенка; Возможность сопротивляться точке зрения взрослого; Возможность публично признаться в своей некомпетентности; Возможность публично обсуждать свое психическое (интеллектуальное) состояние.</p>
<p>Ситуация 43. Разговор между двумя одноклассниками: 1: «Ты просто не понимаешь политические шутки». 2: «Ух ты ж. Политические шутки». 1: «Ну а что? Они правдасмешные».</p>	<p>Политическая сфера как актуальный и значимый аспект социальной жизни; Возможность оценить «другого» как некомпетентного; Возможность иронично реагировать на унижение дискредитацией темы.</p>
<p>Ситуация 44. Разговор на перемене:</p>	<p>Возможность дать оценку группе; Возможность выразить согласие с со</p>

1	2
<p>1: «Снова у нас в классе зоопарк начинается...» 2: «Да зоопарк девятый год продолжается».</p>	<p>сверстником в оценке группы; Амбивалентное состояние: в группе («классе») и одновременно дистанцирование от нее.</p>
<p>Ситуация 45. Разговор между одноклассниками: 1: «А ты зачем в поликлинику?» 2: «Освобождение хочу взять. Говорят, что там без проблем можно получить его» 1: «Ой, я тоже хочу». 3: «И я». 2: «Ну пойдемте сразу все вместе узнаем, чтобы не отвлекать его так часто». 1: «Неее, сначала сам сходи, если прокатит, тогда и мы».</p>	<p>Интерес к состоянию «другого»; Возможность выразить свои намерения «другому»; Поиск легальной возможности избежать посещения занятий; Групповое поведение как значимое; Представление об особенностях работы третьего лица (доктора), учет их при моделировании коммуникации с доктором; Представление об обмане; Необходимость исследовательского поведения в неопределенной социальной ситуации.</p>
<p>Ситуация 46. Разговор обучающегося и психолога-практиканта во время прохождения личностного опросника: О: «Вы эти результаты никому не покажете?» П: «Эти результаты только для меня». О: «И родителям точно не покажете?»</p>	<p>Представление о конфиденциальности как способе защиты своей личности; Возможность выразить недоверие взрослому; Психологическая дистанция от родителей как значимая; Необходимость получить от взрослого определенный и безопасный ответ.</p>
<p>Ситуация 47. Разговор между двумя девушками-подростками: 1: «Я понимаю, что у всех свое мнение, но никак не могу удержаться от спора, когда кто-то не согласен со мной. 2: «Тогда бей, бей, бей, бей!»</p>	<p>Амбивалентное состояние: абстрактно – принятие чужого мнения, субъективно – невозможность согласиться; Спор как личностно-значимая социальная ситуация; Необходимость отстаивать свое мнение; «Я» как активный ментальный и социальный субъект; Представление о деструктивном способе разрешения конфликтных</p>

1	2
	ситуаций и споров; Возможность физического насилия Физическое насилие в споре как абсурд; Социальная игра: предложение физического насилия и одновременно осознание недопустимости его.
<p>Ситуация 48. На перемене группа подростков обсуждали религиозную тему. Один из участников разговора сказал: «Грехи не будут прощены, если Бога нет».</p>	Религиозная сфера как актуальная, значимая; Категория «грех»; Бог в аспекте возможности прощения грехов; Неразрешимость проблемы греха, если нет бога.
<p>Ситуация 49. На уроке во время прохождения личностного опросника один из подростков сказал: «Каждый день думаю, что живу неправильно».</p>	Представление о проживании своей жизни: необходимость оценки (правильно/неправильно); Возможность доверять партнеру(-ам) по коммуникации; Возможность выразить свое личное представление в группе сверстников.
<p>Ситуация 50. Ситуация на уроке: психолог-практикант попросила обучающихся помочь ей в исследовании и пройти небольшой личностный опрос. О: «Вот мы вам сейчас помогаем, а вы нам потом поможете, когда мы также будем учиться, как вы?» П: «В педагогическом, что ли, учиться будете?» О: «Ну не знаю, где-нибудь».</p>	Важность создания социальных связей для успешной будущей жизни; Будущее в учебно-профессиональном аспекте: неопределенность; Возможность дать неопределенный ответ.

Таким образом, были проанализированы монологи, полилоги и диалоги с участием старших подростков. В Таблице 1 представлены результаты контент-анализа рече-коммуникативного взаимодействия старших подростков со сверстниками и взрослыми по заранее заданным критериям.

Далее, в параграфе 2.3, посредством обобщения полученных

результатов, выделим категории социального сознания старших подростков и конкретизируем их содержание.

2.3 Характеристики социального сознания старших подростков

В Таблице 2 представлены данные о тенденциях и особенностях развития социального сознания старших подростков – социальные категории и их содержание. Слева представлены социальные категории анализа – центральное ядро социального сознания старших подростков, – выделенные по фактам речевого взаимодействия подростков. Справа – содержание социальных категорий – периферия социального сознания старших подростков, – которое отражает специфику отличий социального сознания старших подростков от особенностей социального сознания предыдущего возрастного этапа.

Таблица 2

Категории социального сознания и их содержания в старшем подростковом возрасте

Категории социального сознания	Содержание
1	2
Образ «Я»	Создание образа «Я» через оценку себя как компетентного или некомпетентного: возможность признаться в непонимании или признать поражение; Создание образа Я через сравнение себя с другими: 1) Возможность позиционироваться в более высоком статусе; 2) Возможность позиционироваться в более низком статусе по сравнению с публичным/известным человеком; Значимость действия, обращенного на себя; Позиционирование себя через внешние признаки и вещи: брови как значимый визуальный признак;

1	2
	«Я» как активный ментальный и социальный субъект.
Отношение к деятельности	Возможность самостоятельно взять на себя новую задачу; Значимость личных усилий и личной ответственности в ситуации обладания.
Границы коммуникативной ситуации	Нарушение личных границ в процессе общения: Возможность допустить оскорбление в свой адрес; 2) Возможность оскорблять другого; Возможность принять негативную для себя ситуацию, низкостатусную позицию в общении.
Отстаивание своей позиции	Дистанцирование (непринятие) от позиции ребенка посредством ее отрицания; Возможность свободно высказать свою (эгоистичную) точку зрения, стремление отстаивать свои интересы; Возможность пренебрежения своими желаниями во взаимодействии.
Человек и мир/жизнь	«Я» и мир: категория «нужности человека в мире» как значимая; Представление о проживании своей жизни: необходимость оценки (правильно/неправильно).
Проявления себя в социальном мире	Возможность хвастаться своим личным достижением; Возможность выразить эмоциональное состояние (недовольство); Возможность сообщать о своих желаниях, представлениях публично.
Я и другой	Дифференциация социальной реальности на «я» и «другие»; «Другой» как носитель точки зрения, способной сориентировать в проблеме; «Другой» как субъект поддержки, помощи; Интерес к точке зрения «другого»; Возможность встать на защиту «другого»; Моделирование и понимание чувств «другого»; Возможность «воспитывать» другого (предъявлять социальные правила); Возможность оценить «другого» как некомпетентного; Интерес к социальным представлениям и выбору

1	2
	«другого»; Моделирование реакции «другого» (взрослого); Представление о мотивации поведения других (в армии); ограниченность.
Я и сверстник	Группа сверстников как значимая; Возможность публично среди сверстников признать свою подчиненность воле родителей; Основа взаимоотношений – общие интересы; Допускается возможность оскорбления, негативной оценки партнера-сверстника; Необходимость и возможность эмоционального присоединения к сверстнику, подражания; Межполовые отношения как значимые; Возможность выразить согласие со сверстником в оценке группы; Возможность экспансии в пространство сверстника.
Я и группа	Группа как ценность, значимая социальная общность Образ группы должен быть позитивным; Групповое поведение как значимое; Возможность группы манипулировать участниками; Дифференциация группы на актив и не-актив; Дифференциация желательного образа и возможного в реальной деятельности; Значимость и полезность деятельности человека для группы сверстников; Амбивалентное состояние: в группе («классе») и одновременно дистанцирование от нее; Возможность выразить состояние всей группы; Возможность навязывать свое отрицательное представление о референтной группе; Возможность дать оценку всей референтной группе.
Я и взрослый	Компетентный взрослый как консультант, помощник в выработке решения; Необходимость получить от взрослого определенный и безопасный ответ; Возможность выразить недоверие взрослому; Возможность сопротивляться точке зрения

1	2
	взрослого.
Образ родителей	<p>Родители как имеющие власть и авторитет;</p> <p>Представление о родителях как «исполнителях желаний»;</p> <p>Психологическая дистанция от родителей как значимая;</p> <p>Необходимость социального действия «смириться/смирение» перед родителями.</p>
Образ педагога	<p>Представление о содержании социальных отношений между подростками и педагогами в процессе обучения;</p> <p>Педагог имеет более высокий статус;</p> <p>Необходимость подчиниться требованиям педагога;</p> <p>Возможность публично использовать ненормативную лексику в коммуникации с педагогом;</p> <p>Возможность публично опровергнуть точку зрения педагога;</p> <p>Возможность выразить недовольство действиями педагога;</p> <p>Классный руководитель как авторитетное лицо;</p> <p>Классный руководитель как ответственное за ребенка лицо.</p>
Способы социального взаимодействия	<p>Возможность манипулировать, управлять поведением педагога;</p> <p>Дружба как возможность получить выгоду;</p> <p>Возможность позиционироваться в низком статусе в манипулятивных целях;</p> <p>Возможность не дать содержательный ответ на вопрос партнера/дать неопределенный ответ;</p> <p>Социальное действие «помощь»: готовность к ней;</p> <p>Возможность не развивать конфликт;</p> <p>Возможность не давать лично значимого ответа;</p> <p>Возможность уточнить представления для лучшего понимания партнером;</p> <p>Доверие партнеру(-ам), партнер как понимающий;</p> <p>Возможность открыться «другому»;</p> <p>Социальная игра: предложение физического насилия и одновременно осознание</p>

1	2
	<p>недопустимости его;</p> <p>Возможность социальной игры: публичная демонстрация лжи;</p> <p>Представление об обмане;</p> <p>Представление о конфиденциальности как способе защиты своей личности;</p> <p>Необходимость исследовательского поведения в неопределенной социальной ситуации;</p> <p>Возможность спонтанно находить решения по вопросам, на которые не знаешь точный ответ;</p> <p>Возможность придумывать различные способы избегания наказания;</p> <p>Необходимость объяснить желание обладать информацией;</p> <p>Возможность приписать партнеру понимание;</p> <p>Возможность принять точку зрения партнера;</p> <p>Необходимость устранить ситуацию лжи в коммуникации с педагогом;</p> <p>Возможность иронично реагировать на унижение дискредитацией темы;</p> <p>Представление об особенностях работы третьего лица (доктора), учет их при моделировании коммуникации.</p>
Отношение к школьным правилам	<p>Значимость школьных правил;</p> <p>Возможность игнорировать школьные правила в присутствии педагога;</p> <p>Возможность нарушения школьных правил;</p> <p>Дистанцирование от позитивной педагогической оценки.</p>
Социальная оценка	<p>Возможность использовать этнические стереотипы при оценке объекта;</p> <p>Возможность публично оценивать представителей других этносов, наций;</p> <p>Дифференциация людей в различных этносах, нациях;</p> <p>Возможность публично оценивать социальные действия людей;</p> <p>Возможность публично выразить свою оценку характеристик третьего лица;</p> <p>Внешние характеристики человека как значимые при оценке;</p>

1	2
	<p>Социальный статус как важный критерий оценивания человека;</p> <p>Оценка в категории «идеального»: представления об «идеальных» качествах человека;</p> <p>Представления о девушках-моделях как о носителе «идеальных» качеств;</p> <p>Ситуация как критерий оценки поведения человека;</p> <p>Воспитанность как критерий оценки человека;</p> <p>Оценка в категориях нормальный/ненормальный.</p>
Гендерные роли и их содержание	<p>Отсутствие гендерного различия в социальном действии приготовления пищи;</p> <p>Гендерное поведение мальчиков как значимое.</p>
Социальные роли и их содержание	<p>Ответственность в социальной роли;</p> <p>Осознание своей ответственности в роли матери.</p>
Значимые социальные проблемы	<p>Проблема морально-нравственного выбора;</p> <p>Сфера политики как значимая: ограниченность применения процедуры выборов.</p>
Религиозная сфера	<p>Религиозная сфера как актуальная, значимая;</p> <p>Категория «грех»;</p> <p>Бог в аспекте возможности прощения грехов;</p> <p>Неразрешимость проблемы греха, если нет бога.</p>
Дети	<p>Особое внимание к детям со стороны взрослых (бабушка);</p> <p>Дети не должны ни в чем нуждаться;</p> <p>Роль внутрисемейных правил, направленных на развитие детей;</p> <p>Необходимость реализовывать желания ребенка;</p> <p>Пробы детей в разных видах деятельности.</p>
Социальное пространство: дом	<p>Дом в контексте социальной и экономической инфраструктуры;</p> <p>Образ дома: дифференциация образов реального и идеального домов;</p> <p>Дом как личное пространство для деятельности, действий;</p> <p>Дом как личная «точка» в пространстве;</p> <p>Представление о возвращении домой.</p>
Социальное пространство: семья	<p>Значимость семьи: «семья» как важная социальная группа;</p> <p>Семья как субъективный образ и социальное понятие (функции, социальный институт);</p>

1	2
	<p>Осознание семьи как «мы»;</p> <p>Предшествующие поколения как образцы социальных (внутрисемейных) отношений;</p> <p>Категории любовь, уважение, забота, чуткость как значимые;</p> <p>Возможность давать публичную оценку своей семье, поведению взрослых;</p> <p>Умение слушать как важный критерий взаимоотношений в семье; Возможность дистанцироваться от содержания отношений в родительской семье.</p>
Социальная категория: будущее	<p>Представление о будущем за границей;</p> <p>Представление о студенческой жизни;</p> <p>Представления о своей будущей семье: варианты поведения людей;</p> <p>Важность создания социальных связей для успешной будущей жизни.</p>
Социальная категория: время	<p>«Время» как актуальная категория;</p> <p>Время как ценность;</p> <p>Временная перспектива;</p> <p>Время жизни в динамике развития/статике отношений;</p> <p>Представление о приоритетах.</p>
Социальная категория: деньги	<p>Значение денег;</p> <p>Значимость самостоятельного заработка;</p> <p>Для реализации своих потребностей нужны деньги</p>
Социальная категория: мечты	<p>Мечты как значимые ментальные феномены;</p> <p>Связь мечты и будущего;</p> <p>Связь мечты и творчества;</p> <p>Представление о том, что осуществиться должны все мечты</p>
Социальная категория: замужество	<p>Раннее замужество корректирует жизненные планы;</p> <p>Допускается появление детей в замужестве «рано»</p>
Социальная категория: конфликт	<p>Представление о деструктивном способе разрешения конфликтных ситуаций и споров;</p> <p>Возможность физического насилия в конфликте;</p> <p>Физическое насилие в споре как абсурд;</p> <p>Амбивалентное состояние в конфликте/споре: абстрактно – принятие чужого мнения, субъективно – невозможность согласиться;</p>

1	2
	спор как личностно-значимая социальная ситуация: необходимость отстаивать свое мнение.
Актуальная деятельность: выбор профессии	Выбор будущей профессии как актуальная тема; Представления о будущей профессии: варианты профессионального выбора; Образ «я» в аспекте выбора профессии: возможность ориентироваться на собственные психические, социальные возможности и стремления/цели; Будущее в учебно-профессиональном аспекте: неопределенность.
Актуальная деятельность: учебная	Учеба как социальная ситуация; Представление об учебной цели группы и объеме учебного задания; Учебные успехи группы как ценность; Возможность уточнять задание; Задание должно быть четким, понятным; Представление о своем негативном отношении к учебе; Подчиненная позиция в ситуации учебы; Классный руководитель как авторитетное лицо; Классный руководитель как ответственное за ребенка лицо; Возможность выказать недовольство темой занятия; Поиск легальной возможности избежать посещения занятий; Урок как личностно значимое событие.
Актуальная деятельность: саморазвитие, самореализация	Внешнее пространство как пространство реализации; Объективность обстоятельств, влияющих на реализацию замыслов; План жизни: может быть нарушен; Возможность ориентироваться на свои интересы, желания при выборе дополнительной деятельности; Дополнительная деятельность: необходима для развития личности, физического развития; Возможность пробовать себя в разной деятельности.
Актуальная	Еда и ее приготовление как актуальная тема;

1	2
деятельность: приготовление пищи	Дифференцированное эмоциональное отношение к социальному действию приготовления пищи в зависимости от бенефициаров; У другого может быть собственное эмоциональное отношение к приготовлению пищи.
Наркотики	Признание возможности употребления наркотиков; Представления об уголовной ответственности за многократное употребление наркотиков.
Форма речи	Мат как социально-порицаемое явление; Возможность использовать жаргон и нецензурную лексику; Приемлемость сарказма в общении.

Таким образом, были выделены социальные категории, репрезентированные в сознании старших подростков, и раскрыто их содержательное наполнение. К социальным категориям сознания старших подростков относятся следующие:

1. Образ «Я»

- «Я» как активный ментальный и социальный субъект;
- создание образа «Я» через оценку себя как компетентного или некомпетентного: возможность признаться в непонимании или признать поражение;
- сравнение себя с другими по внешним признакам, интеллектуальным способностям и личным достижениям при определении своего социального статуса.

2. Отношение к деятельности – значимость личной активности:

- возможность самостоятельно взять на себя новую задачу;
- значимость личных усилий и личной ответственности в ситуации обладания.

3. Границы коммуникативной ситуации – возможность нарушения личных границ в общении.

4. Отстаивание своей позиции посредством дистанцирования от позиции ребенка и возможностью свободно высказать свою точку зрения.

5. «Я» и мир – категория «нужности человека в мире» как значимая, необходимость внешней оценки проживания своей жизни (правильно/неправильно).

6. Проявления себя в личных достижениях посредством социального действия – хвастовство, а также через выражение своего эмоционального состояния и желаний.

7. Дифференциация социальной реальности на «я» и «другие»; «другой» как носитель точки зрения, способной сориентировать в проблеме, оказать поддержку; интерес к точке зрения «другого»; возможность смоделировать чувства, мотивацию и реакции «другого».

8. Группа сверстников как значимая: основа взаимоотношений – общие интересы; возможность публично среди сверстников признать свою подчиненность воле родителей; необходимость и возможность эмоционального присоединения к сверстнику, подражания.

9. Группа как значимая социальная общность: образ группы должен быть позитивным; дифференциация группы на актив и не-актив; дифференциация желательного образа и возможного в реальной деятельности; амбивалентное состояние: в группе («классе») и одновременно дистанцирование от нее.

10. Взрослый как консультант, помощник в выработке решения; необходимость получить от взрослого определенный и безопасный ответ, но в тоже время возможность выразить недоверие взрослому, сопротивляться его точке зрения.

11. Образ родителей: имеющие власть и авторитет: осознание социального действия «смириться» пред родителями; в тоже время необходимость обретения психологической дистанции от родителей.

12. Образ педагога: имеет более высокий статус – авторитетное лицо, ответственное за обучающегося; осознание необходимости подчиниться

требованиям педагога; возможность публично использовать ненормативную лексику в коммуникации с педагогом; возможность публично опровергнуть точку зрения педагога.

13. Отношение к школьным правилам: амбивалентное.

14. Способы социального взаимодействия – обман, манипулирование, управление поведением партнера по общению в личных целях: возможность не дать содержательный ответ на вопрос партнера/дать неопределенный ответ или не давать лично значимого ответа; социальная игра: предложение физического насилия и одновременно осознание недопустимости его, публичная демонстрация лжи; представление о конфиденциальности как способе защиты своей личности; необходимость исследовательского поведения в неопределенной социальной ситуации.

15. Социальная оценка: зависит от ситуации, основана на этнических стереотипах, внешних характеристиках, социальном статусе, степени воспитанности; значима категория «идеального»: представления об «идеальных» качествах человека, представления о девушках-моделях как о носителе «идеальных» качеств; оценка в категориях нормальный/ненормальный, компетентный/некомпетентный.

16. Гендерное поведение: отсутствие гендерного различия в реализации некоторых социальных действий; поведение мальчиков как значимое;

17. Социальные роли: осознание своей ответственности при реализации различных социальных ролей.

18. Значимые социальные проблемы: морально-нравственный выбор, проблемы в политической сфере.

19. Религиозная сфера как актуальная, значимая; категория «грех»; Бог в аспекте возможности прощения грехов; неразрешимость проблемы греха, если нет Бога.

20. Дети: особое внимание к детям со стороны взрослых (бабушка); дети не должны ни в чем нуждаться; роль внутрисемейных правил, направленных на развитие детей; пробы детей в разных видах деятельности.

21. Социальное пространство: дом как личное пространство для деятельности, действий; дифференциация образов реального и идеального домов.

22. Социальное пространство: семья как важная социальная группа, осознание семьи как «мы»; предшествующие поколения как образцы социальных (внутрисемейных) отношений; категории любовь, уважение, забота, чуткость, умение слушать как значимые; возможность дистанцироваться от содержания отношений в родительской семье.

23. Будущее в аспектах профессии, семьи; осознание важности создания социальных связей для успешной будущей жизни.

24. Категория времени как ценность: осознание времени жизни в динамике развития/статичности отношений.

25. Категория денег: значимость самостоятельного заработка; для реализации своих потребностей нужны деньги.

26. Категория «мечты»: мечты как значимые ментальные феномены.

27. Категория «замужество»: раннее замужество корректирует жизненные планы; допускается появление детей в замужестве «рано».

28. Категория «конфликт»: представление о деструктивном способе разрешения конфликтных ситуаций и споров – возможность физического насилия в конфликте; амбивалентное состояние в конфликте/споре: абстрактно – принятие чужого мнения, субъективно – невозможность согласиться.

29. Актуальная деятельность: учебная, профессиональное самоопределение, самореализация/саморазвитие.

30. Категория наркотики: признание возможности употребления наркотиков; представления об уголовной ответственности за многократное употребление наркотиков.

31. Формы речи: мат, нецензурная лексика, жаргон, сарказм, ирония.

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

Для того, чтобы выявить особенности социального сознания старших подростков и увидеть тенденции его развития, важно иметь в виду особенности социального сознания предыдущего возрастного этапа развития, а именно младших подростков. Данные о социальном сознании младших подростков взяты из новейшего исследования Е.С. Катковой (2018), проведенного в научном семинаре И.Г. Маланчук.

Сравнивая процесс формирования «образа Я» в младшем и старшем подростковом возрасте можно сказать, что если младшие подростки при формировании «образа Я» опираются на внешние оценки в результате стремления получить одобрение партнера в процессе демонстрации своих достижений, то старшие подростки осознают себя как ментальный и социальный субъект и формируют свой «образ Я» через сравнение своих внешних признаков, интеллектуальных и личных достижений с этими же качествами другого человека, что связано со стремлением к личностной интеграции и самосовершенствованию.

Качественные изменения касаются использования категории «нужности» человека. Если младшие подростки, говоря о «нужности», имеют в виду получение определенной личной выгоды или пользы от партнера коммуникации или члена групп, то старшие подростки рассматривают категорию «нужности» в общечеловеческом масштабе, описывая пользу для общества в целом.

С переходом на новый возрастной этап меняется и представление об образе «другого». Младшие подростки рассматривают другого, как носителя информации о третьих лицах, в основном в рамках школьного пространства. Старшие подростки определяют образ «другого» как носителя точки зрения, способной сориентировать в проблеме, показать другую реальность, оказать поддержку, в этой связи и возникает интерес к «другому». Это может быть

связано с потребностью подростка в анализе мотивов поведения человека, стремление выделить разные точки зрения при оценке тех или иных поступков.

Отношение к группе в целом также меняется: если в младшем подростковом возрасте группа рассматривается как значимая социальная общность, возникает стремление стать членом определенной группы и самоотношение формируется, в частности, от принадлежности к ней, то в старшем подростковом возрасте происходит дифференциация желательного и возможного образа в реальной деятельности группы.

В этой связи возникает амбивалентное состояние старшего подростка: с одной стороны принадлежность к группе и одновременно дистанцирование от нее, так как происходит осознание им своего Я, которое проявляется в формировании самооценки и в повышенном интересе к собственной личности. Эта информация является значимой для подтверждения второго положения нашей гипотезы.

Одинаковые проявления, как у младших, так и у старших подростков имеет категория «социальная оценка», которая ориентируется на комплексные характеристики человека и выражается в таких показателях как внешность, компетентность в определенной деятельности, интеллектуальная состоятельность партнера, результаты труда. Однако новым для старших подростков при присвоении оценки является учет той ситуации, в которой находится человек.

В сознании старших подростков происходит формирование образа взрослого как компетентного в определенных вопросах, к которому можно обратиться за помощью при выработке решения проблемы, но в то же время актуализирована возможность выразить недоверие взрослому, сопротивляться его точке зрения, в то время как младшие подростки стремятся к полной психологической независимости от взрослого, устанавливая четкие границы между миром детей (подростков) и взрослых (родителей).

Качественно меняется образ родителей. Наряду с потребностью в обретении психологической дистанции от них и к самостоятельности, старшими подростками начинает осознаваться власть и авторитет родителей: осознание социального действия «смириться» пред родителями.

Иное отношение складывается у старших подростков к деятельности.

Во-первых, деятельность представлена в их сознании как осознанная личная активность, то есть возможность самостоятельно взять на себя новую задачу и осознание личных усилий и личной ответственности в ситуации обладания чем-либо, как результат деятельности. Скорее всего, это связано с тем, что ответственная деятельность способствует социальному созреванию, что является потребностью данного возраста, а также расширяет возможности освоения новых социальных ролей.

Во-вторых, появляется потребность в дополнительной деятельности как возможности саморазвития и самореализации.

Новой тенденцией в старшем подростковом возрасте является возникновение ментальной категории «будущее», в рамках которой актуализируются такие проблемы как профессиональное самоопределение, дифференциация семьи на реальную и идеальную, временная перспектива. Образ будущего формируется в сознании старших подростков через мечты, без постановки конкретных целей, что может быть связано с низким уровнем развития перспективного мышления.

Говоря о профессиональном самоопределении важно отметить, что, несмотря на неопределенность в выборе профессии, старшие подростки осознают наличие вариантов этого личностного выбора, а также возможность ориентироваться на собственные психические, социальные возможности, стремления/цели. Таким образом, эта информация подтверждает первое и третье положение нашей гипотезы.

В старшем подростковом возрасте происходит осознание семьи как «мы». Предшествующие поколения и реальная семья выступают как образцы социальных (внутрисемейных) отношений: категории любовь, уважение,

забота, чуткость, умение слушать как значимые при создании идеальной семьи. В этом возрасте осознается возможность дистанцироваться от содержания отношений в родительской семье, если они не подходят под критерии «идеальго».

Категория времени становится значимой и ценной для старших подростков. Происходит осознание времени жизни в динамике развития/статике отношений; представление о приоритетах.

Таким образом, в данном параграфе приведено сравнение содержания социального сознания младших и старших подростках и выделены специфические особенности социального сознания старших подростков.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

В результате проведенного исследования на основе анализа речекommunikативных ситуаций были выделены следующие особенности социального сознания старших подростков:

1. Осознание себя как ментального и социального субъекта и формирование «образа Я» через сравнение своих внешних признаков, интеллектуальных достижений и результатов труда с этими же качествами другого человека.

2. Использование категории «нужности» в общечеловеческом масштабе, описывая её как пользу для общества в целом.

3. «Другой» как носитель точки зрения, способной сориентировать в проблеме, оказать поддержку.

4. Амбивалентное состояние старшего подростка к группе: с одной стороны принадлежность к группе и одновременно дистанцирование от нее в связи с дифференциацией желательного и возможного образа в реальной деятельности группы.

5. Ситуация как критерий присвоения социальной оценки другому.

6. Возникновение ментальной категории «будущее», в рамках которой актуализируются такие проблемы как профессиональное самоопределение, дифференциация семьи на реальную и идеальную, временная перспектива.

7. Социальная деятельность как осознанная личная активность.

8. Формирование образа будущего через ментальную категорию «мечты».

9. Профессиональное самоопределение как актуальная деятельность: осознание наличия вариантов профессионального выбора, а также возможность ориентироваться на собственные психические, социальные возможности, стремления и цели.

10. Осознание семьи как «мы»: предшествующие поколения и реальная семья выступают как образцы социальных (внутрисемейных) отношений:

категории любовь, уважение, забота, чуткость, умение слушать как значимые при создании будущей идеальной семьи.

11. Осознание времени жизни в динамике развития/статике отношений, представление о приоритетах.

12. Образ взрослого как компетентного в определенных вопросах, к которому можно обратиться за помощью при выработке решения проблемы; наряду с этим актуализирована потребность в эмансипации от взрослого посредством возможности выразить недоверие взрослому, сопротивляться его точке зрения.

13. Осознание социального действия «смириться» пред родителями.

Таким образом, была подтверждена гипотеза о том, что особенности социального сознания старших подростков имеют отличия по сравнению с предыдущим возрастным этапом, а именно младшими подростками в таких аспектах, как возникновение ментальной категории «будущее»; амбивалентное отношение старшего подростка к группе: с одной стороны принадлежность к группе и одновременно дистанцирование от нее; профессиональное самоопределение как актуальная деятельность: осознание наличия вариантов профессионального выбора, возможности ориентироваться на собственные возможности и желания.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Социальное сознание – это целостная система социальных представлений, имеющих структурные связи, иерархию, глубинный и актуальный для возраста уровни, система, репрезентированная в формы речи и языка, в формы поведения [13]. В данной научно-исследовательской работе нам удалось обосновать актуальность обозначенной проблемы для современных условий, которая связана с глобальными изменениями в различных сферах жизни, отразить её многогранность, а также изучить особенности социального сознания старших подростков.

По мнению С.Московичи, социальные представления как структурные компоненты социального сознания – это сложное научное понятие, которое включает в себя:

- а) образы, в которых сконцентрирована совокупность значений;
- б) системы отсчета, которые позволяют людям интерпретировать происходящие с ними события, осмысливать неожиданное;
- в) категории, служащие для классификации обстоятельств, феноменов, других людей;
- г) теории, позволяющие выносить о них решение.

Исходя из анализа методов исследования социальных представлений, можно сделать вывод, что в таких исследованиях существует несколько подходов: структурный, когнитивный, коммуникативный и т.д. Но для проведения нашего исследования актуальным является именно коммуникативный подход, который позволяет факты речи и языка видеть включенными в реальные акты коммуникации. Через анализ коммуникативных актов в их социально-психологическом аспекте мы можем выявить социальные представления как сложные семантические комплексы.

Кроме этого, обзор методов изучения социальных представлений позволил нам увидеть, что для изучения социального сознания необходимо использовать различные методы в комплексе. Наиболее эффективными из

них нам представляются такие методы, как реконструкция социальных представлений из речевых высказываний в совокупности с наблюдением и контент-анализом. Как было отмечено выше, это связано с тем, что речь и язык, используемые человеком для коммуникации, дают богатейший опыт проверки выбираемых рече-коммуникативных аспектов.

Нами было выдвинуто предположение о том, что социальное сознание старших подростков имеет некоторые специфические отличия по сравнению с предыдущим этапом развития, а именно:

1. Развитие в сознании старших подростков ментальной категории «будущее».

2. Амбивалентное отношение старшего подростка к группе: с одной стороны принадлежность к группе и одновременно дистанцирование от нее.

3. Профессиональное самоопределение как актуальная ментальная деятельность: осознание наличия вариантов профессионального выбора, возможности ориентироваться на собственные возможности и желания.

В результате анализа рече-коммуникативных ситуаций с участием старших подростков были выявлены следующие особенности содержания социального сознания старших подростков:

1. Осознание себя как ментального и социального субъекта и формирование «образа Я» через сравнение своих внешних признаков, интеллектуальных достижений и результатов труда с этими же качествами другого человека.

2. Использование категории «нужности» в общечеловеческом масштабе, описывая её как пользу для общества в целом.

3. «Другой» как носитель точки зрения, способной сориентировать в проблеме, оказать поддержку.

4. Амбивалентное состояние старшего подростка к группе: с одной стороны принадлежность к группе и одновременно дистанцирование от нее в связи с дифференциацией желательного и возможного образа в реальной деятельности группы.

5. Ситуация как критерий присвоения социальной оценки другому.
 6. Возникновение ментальной категории «будущее», в рамках которой актуализируются такие проблемы как профессиональное самоопределение, дифференциация семьи на реальную и идеальную, временная перспектива.
 7. Социальная деятельность как осознанная личная активность.
 8. Формирование образа будущего через ментальную категорию «мечты».
 9. Профессиональное самоопределение как актуальная деятельность: осознание наличия вариантов профессионального выбора, а также возможность ориентироваться на собственные психические, социальные возможности, стремления и цели.
 10. Осознание семьи как «мы»: предшествующие поколения и реальная семья выступают как образцы социальных (внутрисемейных) отношений: категории любовь, уважение, забота, чуткость, умение слушать как значимые при создании будущей идеальной семьи.
 11. Осознание времени жизни в динамике развития/статике отношений, представление о приоритетах.
 12. Образ взрослого как компетентного в определенных вопросах, к которому можно обратиться за помощью при выработке решения проблемы; наряду с этим актуализирована потребность в эмансипации от взрослого посредством возможности выразить недоверие взрослому, сопротивляться его точке зрения.
 13. Осознание социального действия «смириться» пред родителями.
- Подводя итоги, можно сказать, что гипотеза об отличиях содержания социального сознания старших и младших подростках подтвердилась. В содержании социального сознания действительно проявляются такие особенности, как возникновение ментальной категории «будущее»; амбивалентное отношение старшего подростка к группе; профессиональное самоопределение как актуальная деятельность.

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. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.:Лабиринт, 1999. 352 с.
7. Дюркгейм Э. Социология: ее предмет, метод, предназначение. М.: Терра – Книжный клуб, 2008. 400 с.
8. Емельянова Т.П. Социальное представление – понятие и концепция: итоги последнего десятилетия // Психологический журнал. 2001. №6. С. 39–47.
9. 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.
10. Леонтьев А.А. Психологическая структура значения // Семантическая структура слова. Психолингвистические исследования. М., 1971. С. 7–19.
11. Лукьянова И.И. Базовые потребности возраста как основа развития социальной компетентности у подростков // Психологическая наука и образование. 2001. № 4. С. 41–47.
12. Маланчук И.Г. Речь как психический процесс // Международный журнал экспериментального образования. 2010. №10. С. 67–68.

13. 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.
14. Маркова И. Представление как субъект-объектные отношения // Философско-психологическое наследие С.Л. Рубинштейна. М.: Институт психологии РАН, 2011. С. 399–404.
15. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. М: Эксмо, 2010. 480 с.
16. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М: Книга по требованию, 2012. 208 с.
17. Почебут Л.Г. Психологический анализ социальных представлений русских // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2013. №2. С. 15–23.
18. Пузанова Ж.В. Метод виньеток в социологических исследованиях: методологические принципы и методические решения // Вестник РУДН. 2015. № 4. С. 44–56.
19. Романова Т.В. Исследование социального сознания методами когнитивного анализа // Материалы международной научной конференции. Нижний Новгород, 2005. С. 223–228.
20. 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.
21. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология образования человека. М.: ПСТГУ. 2013. 432 с.
22. Тард Г. Социальная логика. СПб.: Ленанд, 2014. 504 с.
23. Тертышникова А.Г. Измерение социальных представлений с использованием проективных методик: методологические подходы и методические решения: дис. ... кандидата соц. наук. М., 2016. 171 с.
24. Токомбаева Н.У. Роль социальной нормы в личностном становлении подростка как субъекта взаимоотношений с миром взрослых // Мир психологии. 1997. № 1. С. 120–129.

25. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Основного Общего Образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897) // Консультант Плюс: справочная правовая система. [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_142304 (дата обращения: 14.12.2017).

26. Чикалова Е.А. Социальные представления об отцовстве и нормы маскулинности у молодых мужчин: дис... кан .псих. наук, Спб., 2014. 189 с.

27. Шлетгауэр Т.В. Гендерные особенности структуры и содержания социального сознания в старшем дошкольном возрасте: магистерская дисс. Красноярск, 2015. 231 с.

28. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6–20.

29. Dennett, D.C. Beliefs about beliefs. Behavioral and Brain Sciences, 1978. №1. PP. 568–570.

30. Doise W. Levels of explanations in social psychology. Cambridge: University Press, 1986. 183 p.

31. 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.

32. Jodelet D. Representation social: pheromones, concept et theory // Psychology social. 1989. №3. P. 357–378.

33. Lewis G. Teenagers: Resource Books for Teachers. Oxford: University press, 2010. 118 p.

34. 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. [Электронный ресурс] URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01433582/document> (дата обращения: 14.12.2017).

35. Moscovici S. Introductory address // Papers on Social

Representations. 1993. № 3. P. 160–170.

36. Moscovici S. La psychoanalyse, son image et son public. Paris: Presses Universitaires de France, 2004. 506 p.

37. Moscovici S. Le scandale de la pensée sociale. Paris: Ehes, 2013. 311 p.

38. Moscovici S. Why a theory of social representations? // Representations of the social: bridging theoretical traditions. 2001. №1. P. 18–61.

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

40. Wallis L. Is 25 the new cut-off point for adulthood? // BBC. 2013. [Электронный ресурс] URL: <http://www.bbc.com/news/magazine-24173194> (дата обращения: 22.02.2018).