

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

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

БУРЛЯ АНАСТАСИЯ АЛЕКСЕЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

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

18.05.2019

Руководитель

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

18.05.2019

Дата защиты

19.06.2019

Обучающийся

Бурля А.А.

А.А. Бурля

Оценка

Красноярск 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	6
1.1. Возрастные особенности детей младшего школьного возраста: теоретический обзор	6
1.2. Социальные представления как научная проблема.....	12
1.3. Методы исследования социальных представлений в детских возрастах.	24
Выводы по главе 1.....	30
ГЛАВА 2. АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	34
2.1. Организация исследования	34
2.2. Анализ ситуаций речевого взаимодействия с участием младших школьников в аспекте социальных представлений.....	35
2.3. Сравнительный анализ социальных представлений младших школьников и младших подростков	58
Выводы по главе 2.....	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	63
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	64

ВВЕДЕНИЕ

Согласно нормам ФГОС НОО, по завершении обучения в начальной школе у ребенка должны сформироваться определенные характеристики социального сознания, которые появляются за счет взаимодействия с другими детьми и педагогами, рефлексии, эмпатии, умения слушать и слышать других [1].

При этом существует проблема целенаправленного развития социальных представлений детей, целостной структуры социального сознания, однако сначала требуется изучить социальные представления младших школьников, понять культурную норму и её варианты, что позволит, осознавая возможности развития социальности детей, сформировать её желаемый образ для данной ступени образования.

Знание особенностей социального сознания младшего школьника в целом, навык анализа социальных представлений младших школьников является важным условием эффективного построения работы педагога с детьми, так как это сможет позволить ему осознавать задачи развития социальных представлений детей, корректировать имеющиеся. Важен в этом смысле и социально-коммуникативный образ самого педагога, так как младшие школьники, стремясь подражать ему, считывают и усваивают его формы поведения, взгляды, стереотипы, оценки, отношение к людям.

Проблемой изучения социальных представлений, разработкой инструментария, с помощью которого можно анализировать и фиксировать особенности социального сознания, в последние десятилетия занимаются отечественные и зарубежные психологи. Это отражается в таких концепциях и терминах как «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, Е.А. Сергиенко). Предложены инструменты анализа, к которым относятся

эксперимент и его интерпретация (С. Бэрн-Коэн; Е.А. Сергиенко, А.А. Герасимова и др.), контент-анализ, а также реконструкция социальных представлений и структуры социального сознания по фактам речи и языка (И.Г. Маланчук).

Цель исследования: изучение особенностей социального сознания младших школьников.

Объект исследования: социальное сознание.

Предмет исследования: особенности социального сознания младших школьников.

Задачи исследования:

1. Изучить основные теоретические подходы к проблеме социального сознания.
2. Выбрать диагностический инструментарий для выявления особенностей развития социального сознания младших школьников;
3. Выделить основные тенденции в развитии социального сознания младших школьников.
4. Провести сравнительный анализ основных тенденций в развитии социального сознания младших школьников и младших подростков.

Методы и методики исследования.

Теоретические: анализ теоретических литературных источников, документов нормативно-регулятивного характера; обобщение, классификация, систематизация.

Эмпирические: невключённое наблюдение.

Методы обработки и интерпретации данных: контент-анализ, качественный анализ, реконструкция социальных представлений по фактам речи и языка.

Гипотеза исследования: предполагаем, что существуют отличия в социальном сознании младших школьников и младших подростков в представлениях о школьных правилах и правилах коммуникации со сверстниками.

База исследования: МАУО Гимназия XX г. Красноярска.

Выборка исследования: выборкой исследования являются ситуации речевого взаимодействия младших школьников в учебных и внеучебных ситуациях. Всего проанализировано 40 диалогов и полилогов детей.

Практическая значимость: результаты данного исследования могут применяться в педагогической деятельности, поскольку педагоги, зная особенности социального сознания младших школьников, они смогут построить эффективное взаимодействие с детьми, организовать педагогическую коммуникацию с учетом этих особенностей, разработать новые формы работы с детьми младшего школьного возраста. Также результаты работы могут найти применение при подготовке студентов вузов – психологов и педагогов.

Структура работы: работа включает в себя введение, 2 главы (теоретическая глава и глава, описывающая эмпирическое исследование), заключение и библиографический список, включающий 49 источников. Работа содержит 1 таблицу.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

1.1. Возрастные особенности детей младшего школьного возраста: теоретический обзор

Изучение социального и речевого поведения младшего школьника, а именно взаимодействия ребёнка с социальной средой позволяет увидеть, какие социальные феномены влияют на психическое развитие детей, какие ценности формируются, как младшие школьники проявляют себя в отношении других людей.

Границы младшего школьного возраста находятся в пределах 7–10–11 лет и традиционно соответствуют обучению ребёнка в начальной школе [36].

В этот период происходят физиологические трансформации, которые вызывают значительные изменения в психике ребенка. Происходит совершенствование познавательных процессов, формирование высших психических функций, что позволяет ребенку младшего школьного возраста производить уже более сложные, по сравнению с дошкольником, мыслительные операции. При благоприятных условиях обучения и достаточном уровне умственного развития на этой основе возникают предпосылки к развитию теоретического мышления и сознания [34].

К 7 годам созревают лобные отделы больших полушарий головного мозга, что создает основу для большей, чем у дошкольников, гармонии процессов возбуждения и торможения, необходимой для развития целенаправленного произвольного поведения [13].

С поступлением в школу открывается новая воспитательная, социализирующая ситуация: воздействие на личность ребенка сверстников-школьников, учителей, новые требования и система отношений к ребенку со стороны родителей. Расширяется сфера социальных контактов, а также контактов с источниками информации за счет возможностей чтения.

Начало обучения в школе для детей является переломным моментом, который и определяет социальное развитие, так как ребенок становится субъектом, включенным в достаточно широкий социальный мир, у него появляются новые обязанности, которые подвергаются в дальнейшем общественной оценке. Вся система отношений перестраивается в связи с развитием новых познавательных потребностей, активизацией интереса к окружающей действительности, овладением новыми знаниями, умениями, навыками [25].

Ведущую роль в младшем школьном возрасте занимает учебная деятельность, так как именно в этом возрасте закладываются её основы, а от степени её сформированности зависит и дальнейшее развитие ученика. На данном этапе ребёнку предъявляется достаточно много правил и требований, направленных как на обеспечение продуктивной работы всего класса, так и на регуляцию отношений между детьми класса и учителем.

Ключевыми характеристиками учебной деятельности являются: результативность, обязательность, произвольность. Таким образом, учебная деятельность определяет формирование у младших школьников психических новообразований, таких как: произвольность психических процессов, развитие теоретических форм мышления, рефлексия (личностная, интеллектуальная), внутренний план действий (планирование в уме, умение анализировать), усиление познавательных интересов, способности управлять своим поведением [31].

Одним из важных новообразований младшего школьного возраста является переход от неосознаваемого (непроизвольного) поведения к осознаваемому, или произвольному, ребенок учится контролировать собственное поведение, намечает цели и стремится к их достижению, что свидетельствует о переходе на новый уровень в мотивационно-потребностной сфере [19]. Социальные мотивы становятся значительно шире, за счет усиления социального влияния на младшего школьника новых социальных институтов и субъектов [18].

Ещё одной особенностью школьного обучения является изучение науки в системе и в логике этой науки. Научные знания – это не обыденные представления, они не совпадают с практическими знаниями, которые ребенок получил, исходя из личного опыта или под руководством взрослых в дошкольный период развития. Переход к изучению науки – новый качественный толчок для детей к познанию мира, рассмотрению сущности определенных предметов и явлений [36].

Достаточно велики и возможности детей к моменту поступления в школу: дети способны определенное время концентрировать внимание на предмете, обладают некоторыми навыками запоминания, речь сформирована и имеется определённый словарный запас. Кроме этого на данном этапе у детей формируются личностные проявления: настойчивость, постановка целей, оценка других с точки зрения общественной значимости, стремление к признанию, чувство долга, ответственность и др. [31, с. 207].

Центральной позицией в формировании личностных структур обладает отношение к школе и учебе. В зависимости от положительности или отрицательности этих отношений начинает складываться либо социально нормативный, либо девиантный и акцентуированный варианты личности. Самый большой вклад в развитие по девиантному пути вносит школьная дезадаптация и академическая неуспеваемость. К концу обучения в первом классе становится заметной группа учеников с ярко выраженными невротическими и психосоматическими проявлениями. Это группа риска по социально-девиантному варианту развития, так как у абсолютного большинства школьников данной группы уже сформировалось негативное отношение к школе и учебе [21].

В первом классе личностные качества, как считается, ещё мало выражены, но к концу третьего и началу четвертого года обучения личность ребенка уже отчетливо проявляется в системе ценностей и отношений со сверстниками и взрослыми. Социальные представления младших школьников также имеют определенную динамику: у детей, которые только

пришли в школу, одни представления, у четвероклассников уже другие. Существуют данные о динамике представлений о друге и дружбе у младших школьников. В понимании первоклассников – друг, тот с кем играет ребенок, он руководствуется, прежде всего, внешними характеристиками, а не личностными качествами. Дружба между детьми может возникнуть благодаря стечению случайных обстоятельств, например, дети вместе ходят в школу, живут в одном доме, сидят за одной партой. Дети оценивают, в первую очередь, поведение, обращают внимание на то, как они себя ведут – «хорошо» или «плохо». Они испытывают гордость, когда сверстники обращают внимание на их ловкость, сообразительность, гибкость и т.д., переживают, если их оценивают не по достоинству. При этом в период младшего школьного возраста впервые возникает обобщение переживаний, или аффективное обобщение, логика чувств. Следовательно, возникает ряд сложных образований, которые приводят к тому, что трудности во взаимоотношениях коренным образом меняют своё значение, и принципиально отличны от трудностей дошкольного возраста, а также связаны с началом формирования самооценки. Однако считается, что на начальном этапе школьного обучения подобные переживания чаще всего длятся короткое время и в дальнейшем забываются ребенком [5]. Более значимую роль в системе социальных отношений для ребенка на данном этапе играет учитель и его отношение к детям, так как дети, опираясь на его авторитет, выстраивают свое отношение к одноклассникам. Хороший друг для первоклассника, чаще всего тот, кто «не балуется», «слушается учительницу», «хорошо учится» [4].

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

Именно в этом возрасте проявляется социально-психологический феномен дружбы как индивидуально-избирательных глубоких межличностных детских отношений, характеризующихся взаимной привязанностью, основанной на чувстве симпатии и безусловного принятия другого. Наиболее распространённой является групповая дружба. Дружба выполняет множество функций, главными из которых является развитие самосознания и формирование чувства причастности, связи с обществом себе подобных. Я.Л. Коломинский предлагает рассматривать так называемые первый и второй круги общения школьников. В первый круг общения входят «те одноклассники, которые являются для него объектом устойчивого выбора, – к кому он испытывает постоянную симпатию, эмоциональное тяготение». Среди оставшихся имеются такие, выбор которых для общения ребёнок постоянно избегает, а также такие, «в отношении которых ученик колеблется, испытывая к ним большую или меньшую симпатию». Эти последние и составляют «второй круг общения» школьника. [32].

Занимаемое социальное положение младшего школьника зависит от определённых факторов: для первоклассника значимы такие характеристики как опрятная внешность, принадлежность к коллективу, готовность поделиться вещами, хорошая успеваемость и отношение учителя. Неблагополучное положение формируется за счёт таких особенностей: отчуждение от класса, неопрятность, плохая успеваемость, дружба с нарушителями норм школы, плаксивость, ябедничество. Первоклассники в первую очередь оценивают других по тому, что они могут увидеть внешне, и на что обращает внимание учитель [16].

В дальнейшем приоритеты несколько меняются: дети начинают ценить организаторские способности, но по-прежнему остается значимой внешность сверстников, учение может отходить на второй план, соответственно, неблагоприятное положение в группе сверстников формируется за счет пассивности, недобросовестного отношения к труду и т. д. [5].

Особое место в системе отношений среди младших школьников занимает такое явление как ябедничество. Ябедничество выступает своеобразной формой привлечения внимания к нарушению правил кем-либо, так первоклассники могут выразить то, что их учебной деятельности кто-то мешает, либо они добросовестно относятся к школьным правилам, и не могут терпеть их нарушения [22]. Данное явление можно наблюдать в таких высказываниях как: «Она не ту тетрадь открыла», «Егор на парте рисует», «Скажите, чтобы он ко мне не лез» и т.д. Дети-второклассники и более старшие классы ориентируются на ценность межличностных отношений со сверстниками, правила уже освоены, а дружба и общение с другими детьми приобретают большую значимость, постепенно жалобы становятся реже, так как ябедничество приобретает отрицательный характер, прежде всего для того кто жалуется [22]. Согласно Л.В. Довыденко и И.Г. Маланчук, ябедничество – запрос детей на подтверждение социальной нормы со стороны взрослого. Этими авторами детально проведен анализ между такими речевыми формами как ябедничество и жалоба [8].

Сложнее ситуация обстоит с формированием моральных качеств младших школьников, так как трудно сказать, почему и каким образом формируется то или иное качество. В основе формирования моральных качеств лежит опыт общественного поведения. Ребенку мало сказать, как нужно поступать в какой-либо ситуации, он сам должен пережить эти моменты, чтобы понять, что для него правильно, а что неприемлемо. Именно поэтому жизнедеятельность ребёнка как члена коллектива является основой для формирования любви и уважения к школе, учителю, одноклассникам, а также других важных моральных качеств личности. [22]. Моральное воспитание представлено четкой системой требований, выполнение которых контролируется окружающими людьми: родителями, учителями, сверстниками. Ребенок, вступая с ними в диалог должен руководствоваться существующими нормами и правилами поведения, указывая ребенку на существующие требования со стороны

общества важно объяснить ему, строгость их выполнения, целенаправленность, последствия, только ясное понимание позволит сознанию ребенка выстроить четкую систему моральных требований, которые он будет систематически выполнять [5].

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

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

1.2. Социальные представления как научная проблема

Социальные представления – сложное ментальное образование человека, поскольку соотносится с большим количеством психических явлений: памятью, верованиями, убеждениями, идеологиями и др. [24].

Изучение социального сознания и социальных представлений имеет ряд проблем, которые связаны с пониманием и интерпретацией людьми смыслов, эмоций и чувств других; процессов формирования отношения и значимости социальных установок в социальной жизни; формированием самооценки и её влиянием на других; участием различных психических процессов в формировании социальных представлений и их постоянным усложнением.

Обращение к различным научным источникам позволяет увидеть, как происходит развитие социальных представлений и какие существуют попытки решения проблем, связанных с ними.

Одной из самых известных зарубежных теорий, касающихся данной области, является теория социальных представлений, принадлежащая французскому психологу С. Московичи, который, в свою очередь, опирался на идеи французского социолога Э. Дюркгейма.

Э. Дюркгейм считал, что у людей существует два типа сознания: индивидуальное, которое характеризует субъекта, как индивидуальность, и коллективное, или общественное, присущее какой-либо социальной группе. Именно последнее выражается в коллективных представлениях. Коллективные представления «исходят не из индивидов, взятых изолированно друг от друга, но из их соединения» [11, с. 234]. Соотношение этих двух составляющих сознания может быть различным, и изменением этого соотношения, по Э. Дюркгейму, сопровождается изменение социальных связей на пути превращения традиционного общества или общины в общество современное. Общество наполняет сознание индивида представлениями, которые должны руководить им в его жизни. Представления при этом не есть простой образ действительности, не есть инертная тень, проектируемая в нас вещами; это сила, связанная с множеством органических и психических явлений. Представления – в особенности представления человека о своем обществе – упорядочены по значимости и окружены чувствами. Нарушение предписанных отношений

глубоко оскорбляет человека. Оно «вызывает более или менее сильную эмоциональную реакцию, направленную против оскорбителя» [11].

С. Московичи пишет о том, что человек делает выводы о социальной реальности либо из собственных иллюзий, либо из социальной информации, то есть наша реальность складывается из социальных представлений, за которыми скрываются понятия, утверждения, объяснения, возникшие в ходе межличностного взаимодействия [24]. Представления являются основой взаимодействия, поэтому прежде чем вступить в общение с человеком, нужно представить себе возможные связи и результаты этого взаимодействия.

Социальные представления, по теории С. Московичи, имеют структуру: информация – поле представления – установка. *Информация* представляет собой набор знаний об объекте; на основе информации формируется представление. На этом так называемом когнитивном уровне результируется познавательная деятельность человека, а именно информация, которая стала продуктом обработки и конструирования знания. *Поле представления* – это единство образных и смысловых элементов, хранимых в памяти, в уже иерархическом порядке. *Установка* – это эмоционально-оценочный уровень. Самим индивидом он практически не осознается. В рамках установки индивид уже готов высказывать свое отношение к субъекту или объекту представления и выразить суждения. Установка существует при дефиците информации и нечетком поле представления [33].

С. Московичи показал, что человек при выборе способов действия опирается не на стимулы объективной реальности, а на то, как он их себе представляет. Данное положение ранее наглядно было продемонстрировано известным «Стэнфордским тюремным экспериментом» Ф. Зимбардо (1972).

Г.М. Андреева дает разъяснение термина «социальные представления», введенного С. Московичи. Для него социальные представления есть осмысленные знания, они являются в современном обществе эквивалентом

тому, что в традиционных обществах рассматривается как мифы и верования, таким образом, «социальные представления» – способ интерпретации и осмысления повседневной реальности, определенная форма познания социальной действительности, предполагающая когнитивную активность индивидов и групп [3, с. 204]. Они рождаются в повседневном мышлении, чтобы осмыслить и интерпретировать окружающую человека социальную реальность, с их помощью человек делает вещи вокруг себя более устоявшимися, понятными и знакомыми. Немаловажную роль в формировании социальных представлений играет предшествующий опыт человека, а также его социальное окружение, принадлежность к какой-либо группе, благодаря этим факторам полученные знания обрастают определенной смысловой нагрузкой, и дают возможность человеку создать для себя непротиворечивую картину мира [3, с. 205].

В процессе жизни происходит поступление информации в обыденное сознание человека, поэтому информация является первым компонентом, входящим в структуру социальных представлений. Второй составляющей является поле представления, которое подразумевает общее групповое толкование того или иного понятия или явления. И, наконец, установка, которая сочетает в себе, как групповую интерпретацию, так и собственный опыт человека о понятии, как правило, установка носит уже устоявшийся характер, но может подвергаться влиянию образования, СМИ и т.д. [35].

Социальные представления выполняют функцию сохранения стабильности, устойчивости индивидуальной или групповой когнитивной структуры, что дает человеку возможность иметь представления о повседневных явлениях и интерпретировать их. Функция детерминации поведения регулирует поведение человека и группы, их коммуникацию, ценности. Адаптация внешних социальных фактов, введение их в строй духовной жизни коллективного субъекта позволяет приспособить новую информацию к уже устоявшимся нормам и представлениям, сохранить существующую картину мира [10, с. 149].

Формирование социальных представлений включает в себя следующие этапы:

1. Зацепление. Человек фиксирует на определенном понятии свое внимание, выделяет в нем что-то новое, и вписывает его в уже существующие в обществе рамки. Суть данного процесса можно описать, как интегрирование новых феноменов: впечатлений, отношений, действий, объектов в знакомое мировоззрение, сводя незнакомые воздействия до минимума [14, с. 69].

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

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

Таким образом, по С. Московичи, в формировании социальных представлений участвует каждый человек, впоследствии они преобразуются группой и интегрируются обществом, социальные отношения являются источником социального познания.

Д. Жоделе определяет социальное представление, как специфическую форму познания, именно знание «здорового смысла», содержание функции и воспроизводство которых социально обусловлено [45, с. 350]. В более широком плане под социальными представлениями понимаются свойства обыденного практического мышления, направленные на освоение и осмысление социального, материального и идеального окружения [46, с. 361].

Социолог В. Дуаз выделяет 4 уровня социального познания:

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

2) уровень «межличностных» и «внутриситуационных» процессов, дает возможность увидеть, на основе каких представлений складывается взаимодействие индивидов;

3) уровень, который включает понятие социальной позиции или статуса, на котором происходит выявление социальных взаимодействий, где индивиды выступают носителями этих позиций и статусов;

4) уровень анализа общих понятий, касающихся социальных отношений, которые проявляются в ситуациях взаимодействия индивидов и воспринимаются как «универсальные идеологические принципы», приводят к различным ментальным представлениям и поведению [48].

Не менее значимой выступила теория «социального конструкционизма», принадлежащая американскому психологу К. Джерджено. Основной постулат данной теории он выражает следующим высказыванием: «...движение в сторону конструкционизма начинается в тот момент, когда под сомнение ставится теория знания как ментального представления» [7, с. 63], что выдвигает новую проблему, касающуюся создания новых форм поведения и конструирования социальной реальности.

Элементами теории К. Джерджено являются следующие постулаты:

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

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

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

4. Описания и объяснения мира констатируют определенные формы социального действия, вступая во взаимодействие с социальной реальностью [7].

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

Выделяется несколько групп теорий, которые пытаются объяснить развитие понимания детьми психических состояний, первая из них – это так называемая теория теории (Gopnik, Meltzoff 1997; Gopnik, Wellman 1994; Perner 1991; Wellman, Gelman 1998) данные авторы являются приверженцами того, что человеческие знания сравнимы скорее не с формальной научной теорией, а с обыденными, неформальными рассуждениями. Представители этой теории выделяют этапы, которые ребенок проходит на пути к theory of mind, являющейся характерной для взрослого. Например, Bartsch и Wellman (1995) считают, что развитие представлений ребенка начинается с понимания желаний другого (desire psychology), затем ребенок переходит к пониманию желаний, сопряженных с представлениями другого, при этом понимание желаний другого является первичным (desire-belief psychology), и на заключительном этапе ребенок достигает стадии, характерной для взрослого человека, понимание представлений другого сопряжено с его желаниями (belief-desire psychology), ребенок распознает, что знание других людей это, что он хочет и это в свою очередь влияет на его поведение [49].

Теория модулярности – вторая группа теорий, которая предполагает, что развитие происходит благодаря действию специфических нейронных и

модулярных механизмов, коррелирующих с контактами живых объектов. [44].

Третья группа теорий – теория подражания, которая предполагает, что ребенок принимает роль, и начинает понимать ментальные состояния других людей [47].

Astington, J.W. и Baird, J.A. считают, что способность к theory of mind лежит в развитии функций контроля, а также в речевом развитии (в смысле навыков понимания слов взрослых, описывающих ментальные состояния самого ребенка, либо других людей) [43].

Основным следствием развития социальных представлений, согласно этой теории, является возрастающий успех социальных отношений, тенденции направлять навыки понимания чужих ментальных состояний на социальные, а также и на антисоциальные цели [48].

Дж. Флейвеллом акцентировано, что существуют базовые и сходные в различных культурах механизмы понимания внутреннего мира другого человека, которые реализуются на ранних этапах развития, что исследовано в работах: Wellman (1988); Wellman (2000).

В России исследования, касающиеся «теории психического», начались недавно.

В работе Е.А. Сергиенко выделены теории, предшествующие «теории психического». Первыми из них стали исследования Ж. Пиаже, который изучал понимание детьми ментального мира, им приписывался эгоцентризм в восприятии точек зрения, ошибочном приписывании ментальных состояний физическим объектам (анимизм) и физических характеристик ментальным состояниям (реализм) [28]. Вторым источником выступили исследования понимания ментальных слов детьми [49] и их представлений об описаниях, которые являются значимыми для детей, чтобы понимать истории, эмоции, возникающие у героев их мотивов и поведения. Третий источник развития «теории психического» – развитие метапознания, которое фокусируется на способности прослеживания и управления собственными когнитивными

процессами (вниманием, восприятием, запоминанием, умозаключениями) [32]. Е.А. Сергиенко отмечает то, что «теория психического» строится, прежде всего, на концептуальном анализе, анализе житейского ментализма, как источника теории сознания, также она подчеркивает, что человеческие интуитивные психические знания – это знания об отношениях между индивидами и мире [32].

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

Как видим, «Теория психического» составляет область социального познания, которая фокусируется на определенной проблеме и, как правило, использует эксперимент. У каждого отдельно взятого человека наполнение социального познания разное, соответственно и область исследований, касающаяся социального познания, задает узкое понимание. Предполагается, что нужно исследовать сложные, интегративные структуры характера, которые будут включать, во-первых, формы социального поведения субъектов между, которыми происходит взаимодействие. Во-вторых, особенности понимания и интерпретации ими социальной реальности. В-третьих, эмоциональную составляющую, которая возникает как реакция на различные акты восприятия и понимания социальной информации.

В настоящее время таких исследований практически нет, формируются отдельные подходы, закладываются основы различных концепций, сделаны обобщения, которые нельзя распространить на сложные проявления социального поведения.

И.Г. Маланчук отмечает, что в отечественной психологии последней четверти XX в., в начале XXI в. чрезвычайно мало полноценных концепций,

касающихся проблем социального сознания, его структур, образов объектов, отражающих современную социальную реальность. В рамках социальной психологии проблема заявляет о себе в аспектах социального познания, социальных представлений, представителями учений которых являются Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская; А.А. Налчаджян, напрямую вопросы, касающихся социального сознания и социального мышления поставила психология личности, а именно работы К.А. Абульхановой-Славской, С.Л. Рубинштейна, социальные представления детей в контексте других проблем рассматривают М.В. Осорина, В.В. Абраменкова [15, с. 44].

Одной из самых популярных и существенных концепций в России по проблеме социального сознания является концепция К.А. Абульхановой, которая в своей работе «Социальное мышление личности» подчеркивает значимость социального мышления и определяет актуальность данной проблемы рядом причин. Во-первых, это сближение мышления с сознанием, реализации в психологии гносеологического подхода. Во-вторых, антропогенетический подход к мышлению. В-третьих, усиление влияния информационного подхода. И в-четвертых, исследование специальных проблем, касающихся технического и других видов мышления, и разработки педагогики, направленных на усвоение специальных понятий [2, с 46].

К.А. Абульханова пишет: «Социальность мышления личности раскрывается, прежде всего, через эту сферу, которая является предметом – областью ее мышления и через потребность личности как субъекта соотноситься с этой сферой. Поиск и определение личностью своей позиции в этой действительности, в сплетении зависящих и не зависящих от нее детерминант, своей идентичности и идентификации – все эти жизненно-практические самоосуществления, самореализации озадачивают личность, актуализируя ее сознание, «требуя» его работы» [2].

«Личность мыслит о социальной действительности в целом и одновременно очерчивает своим сознанием ту ее сферу, в которой она

осуществляет себя, устанавливает связи с другими людьми, проходит этапы своего жизненного пути. Её сознание обеспечивает определенность представления о действительности (в широком смысле слова), выявляет ее связи и противоречия, имеющие всеобщее значение и смысл для данной личности. Сам способ мышления социален в том отношении, что он детерминирован объективной позицией личности в этой действительности, а последняя является конкретно-исторической, социокультурной» [37].

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

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

Не менее значимой выступила теория социальных представлений С.Л. Рубинштейна, который вслед за Л.С. Выготским считал, что между речью и сознанием существует неразрывное единство, имея в виду связь мышления и языка. Он рассматривал развитие содержания сознания и мыслительные операции как «теснейшим образом взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы». Человеческая речь «существует благодаря своему отношению к мышлению, если не к понятийному, то наглядному, с другой стороны «формируя свою речевую форму, мышление само формируется» [7]. Речь (язык) объединяет совокупность нескольких предметов в одно слово, тем самым формируя общее представление об этом

предмете. В результате, речь (исходя из представлений) дает возможность человеку распознать объективную действительность. В представлениях отражены объективные связи, которые несут внешний характер; представления личностно детерминированы, но степень их связи с личностью различна и отличается заинтересованностью избирательностью, абстрактностью, конкретностью, разной степенью четкости. В представлениях «не отражается сущность», но они могут иметь обобщенный характер, им присущ субъективизм, также они создают возможность сознанию осуществлять сравнения, ассоциации, фокусировку на проблемах, т.е. создают основу «работы социального мышления» [29].

После того как социальные представления сформировались, они начинают жить самостоятельной жизнью, так как ребенок попадает в определенное социальное окружение и принимает его как данность. Социальное окружение демонстрирует существующие представления и подвергает их сомнению лишь при определенных обстоятельствах, в этом случае человек использует их неосознанно, необдуманно. В тоже время, человек – активно мыслящее и действующее лицо, у нее есть свои способы понимания, общения и воздействия на социальную реальность, как только эта реальность попадает в мысли человека, он перестает автоматически использовать и неосознанно воспроизводить свое социальное окружение, он начинает познавать его и переживать осознанно [17].

В мире существует множество различных социальных явлений и объектов, поэтому чтобы сделать его более простым и управляемым, человек использует процесс обобщения, который получил название «Заякоривание». «Заякоривание» заключается в группировке человеком событий и объектов, сходных между собой по определенным признакам, затем происходит объектификация, благодаря которой, происходит перестройка события в более однозначное и его закрепление, таким образом, событие приобретает более упрощенную форму и активно включается в социальное окружение [17].

Важно отметить, что для развития независимого мышления человека, важна его свобода от различных ограничений социального окружения, в результате он будет ставить под сомнение существующие социальные явления, обсуждать их и наконец, достигнет их осознания, будет понимать и ясно объяснять все, что он усвоил с самого рождения [29].

Таким образом, изучение зарубежных и отечественных концепций дает возможность создать представление об общих механизмах социального мышления, складывания социального сознания. Однако существует и проблема: целостного, системного представления об этом явлении, полученном на эмпирическом материале, пока в науке нет. В силу этого актуальность изучения социальных представлений и социального сознания на эмпирическом материале остается высокой.

1.3. Методы исследования социальных представлений в детских возрастах

Традиционным и основным методом получения данных об особенностях социальных представлений людей является эксперимент. Он заключается в специальной разработке условий реализации форм поведения людей, на основе которых делаются выводы о качестве и уровне развития социальных представлений, а также механизмах, обуславливающие эти формы поведения. Примерами таких экспериментов являются:

- «Салли-Энн-тест», который заключается в том что, кукла Салли «прячет» шарик и «уходит», затем кукла Энн в отсутствие Салли перепрятывает шарик. У испытуемого спрашивают, где Салли будет искать шарик, когда вернется. Тест предполагает выявление предсказания испытуемого, как человек будет себя вести [44];

- эксперимент на ложные убеждения: направлен на определение того, что один человек думает о том, что думает другой и выглядит.

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

Кроме этого, экспериментально изучаются притворство, игры с предметами-заместителями, ролевые игры. В эксперименте А. Лесли двухлетнему ребенку показывают, как его мать разговаривает, прикладывая к уху банан. Полученные результаты интерпретируются следующим образом: если ребенок ограничен представлениями о повседневном поведении мамы, он будет неспособен понять значение ее поведения; если нет, то поймет, что мать притворяется и что банан является предметом – заместителем телефона [37].

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

Применение этого метода невозможно без такого метода, как реконструкция социальных представлений. Он предполагает предварительную фиксацию фактов речевого взаимодействия – диалогов, полилогов, с вербальным и невербальным наполнением. При этом желательно использование аудиотехники для более точной записи материала, однако существуют исследования, которые были сделаны на материале письменной фиксации высказываний детей [15].

Для исследований ситуация речевого взаимодействия используется еще один метод – контент-анализ, который является методом, позволяющим вычлнить основные единицы информации для исследования [20].

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. Основными направлениями применения контент-анализа являются:

- выявление того, что существовало до текста и что тем или иным образом получило в нем отражение (текст как индикатор определенных сторон изучаемого объекта – окружающей действительности, автора или адресата);

- определение того, что существует только в тексте как таковом (различные характеристики формы – язык, структура, жанр сообщения, ритм и тон речи); выявление того, что будет существовать после текста, т.е. после его восприятия адресатом (оценка различных эффектов воздействия) [35].

Система категорий играет роль вопросов в анкете и указывает, какие ответы должны быть найдены в тексте. В практике отечественного контент-анализа сложилась довольно устойчивая система категорий – знак, цели, ценности, тема, герой, автор, жанр и др. Всё более широко распространяется контент-анализ сообщений средств

массовой информации, основанный на парадигматическом подходе. В соответствии с данным подходом, изучаемые признаки текстов (содержание проблемы, причины её возникновения, проблемообразующий субъект, степень напряженности проблемы, пути её решения и др.) рассматриваются как определенным образом организованная структура.

Категории контент-анализа должны быть:

- исчерпывающими (охватывать все части содержания, определяемые задачами данного исследования);
- взаимоисключающими (одни и те же части не должны принадлежать различным категориям);
- надёжными (между кодировщиками не должно быть разногласий по поводу того, какие части содержания следует относить к той или иной категории);
- уместными (соответствовать поставленной задаче и исследуемому содержанию).

При выборе категорий для контент-анализа следует избегать крайностей: выбора слишком многочисленных и дробных категорий, почти повторяющих текст, и выбора слишком крупных категорий, т.к. это может привести к упрощенному, поверхностному анализу. Иногда необходимо принимать во внимание и отсутствующие элементы текста, которые могут быть значимыми для контент-анализа» [16].

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

и интерпретативный контент-анализ, который создан для скрытого анализа содержания [30, с. 19].

Существуют проективные методики, в том числе для изучения социальных представлений. Например, «Метод неоконченных предложений» относится к классу проективных методик. Их основная особенность состоит в том, что они косвенно воздействуют на переживания индивида и вызывают соответствующую реакцию. Также стоит отметить, что к данным, полученным в результате такого исследования, можно неоднократно возвращаться и, объединяя их в новые элементы и компоненты, делать иные выводы. Однако здесь есть свои сложности, которые заключаются в выборе эмпирических индикаторов для количественных подсчетов, а также в отсутствии валидных критериев для проверки надежности и качества исследования. Метод неоконченных предложений относится к классу мягких методик, характеризующихся отсутствием чёткости, структурированности и определенности в гипотезах. Сфера применения данного метода – изучение представлений о личных проблемах человека, субъективных ожиданий и переживаний и т.п. Благодаря такому методу можно получить данные о тех категориях и понятиях, которые используют люди для описания жизненного опыта [33].

В научной группе И.Г. Маланчук по речи и языку детей в коммуникациях различных типов проводятся исследования социальных представлений детей, начиная с раннего детского возраста, в том числе в гендерном аспекте. Исследованиями, затрагивавшими данную тему, занимались: Денисова А.Г., Замкина Т.Ю., Ширмовская А.А., Шлетгауэр Т.В (2015); Каткова Е.С. (2018).

Таким образом, мы видим, что для изучения особенностей социального сознания используются различные методы: эксперименты и их интерпретации, проективные методики, методики психосемантики, в рамках коммуникативного подхода – контент-анализ и реконструкция социальных

представлений и структур социального сознания, прежде всего, на материале вербальных высказываний.

Выводы по главе 1

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

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

Изучение социального сознания на сегодняшний день становится достаточно популярным среди отечественных и зарубежных исследователей, при этом полноценные концепции, касающиеся данной проблемы, практически отсутствуют. Особое место в развитии социального сознания занимает «Теория социальных представлений», автором которой является С. Московичи. Он считает, что социальные представления являются ведущей и единственной характеристикой общественного и индивидуального

сознания [16], они дают возможность человеку осмыслить и интерпретировать социальную реальность.

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

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

В России к представителям, которые занимаются изучением социального сознания, относятся: Е.А. Сергиенко, которая утверждает, что важно считывать психические состояния других людей и своих собственных для осуществления взаимодействия между людьми, для прогнозирования поведения человека, при этом важно отслеживать как у детей, так и у взрослых изменения в развитии понимания социальной реальности [24]; К.А. Абульханова пишет о социальности мышления человека, он мыслит о социальной действительности, определяет свое место в ней, устанавливает связи с другими. Сознание человека обеспечивает определенность его представлений о действительности, выявляет её связи и противоречия [2].

Как видим, из рассмотренных нами концепций, чёткого и адекватного определения термину «социальное сознание» не дается, но есть сведения о том, что его источником являются социальные представления, благодаря которым человек понимает социальную реальность, которая окружает его, в связи с этим нами поддерживается рабочее определение, на основе которого построено данное исследование: *социальное сознание – это целостная система социальных представлений, имеющих структурные связи, иерархию, глубинный и актуальный для возраста уровни, система, репрезентированная в формы речи и языка, в формы поведения* [18]. Исходя из этого определения, нами был выбран метод изучения социальных

представлений как элементов структуры социального сознания – метод реконструкции социальных представлений / социального сознания по фактам речи и языка детей.

Традиционно методов изучения социального сознания существует немного: эксперимент, невключенное наблюдение, контент-анализ [38].

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

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

Контент-анализ предполагает формирование выборки из определенного массива данных, отбор единиц анализа, выделение единиц счета, включая частоту встречаемости и содержание информации; количественные данные интерпретируются исследователем, делается заключение по поводу того, что имел в виду автор теста [38].

Таким образом, в теоретическом обзоре нами выявлено расширение социальной реальности младших школьников в связи с переходом на новый уровень, формирование новых социальных представлений, при этом не описанных конкретно ни в одной отечественной работе, что является важным аспектом в изучении данной проблемы, поскольку социальные представления / социальное сознание имеют культурную специфику.

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

ГЛАВА 2. АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Организация исследования

Эмпирическая база исследования представлена ситуациями речевого взаимодействия младших школьников со сверстниками и со взрослыми. Это 40 диалогов, полилогов, высказываний младших школьников, по результатам анализа которых в ходе работы сделаны выводы об особенностях социального сознания детей данного возрастного периода. Материалы представляют записи, сделанные в условиях как урочной и внеурочной деятельности, так и в условиях естественной внешкольной коммуникации младших школьников.

Этапы проведения исследования:

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

II этап – анализ эмпирических данных, определение категорий анализа;

III этап – обобщение и интерпретация полученных данных, оформление выпускной квалификационной работы.

Для выделения особенностей социального сознания был использован метод контент-анализа, который в нашем варианте качественного анализа подразумевает анализ содержания с точки зрения представленности в детских высказываниях тех или других социальных представлений, являющихся элементами структуры социального сознания.

Также был использован метод реконструкции социальных представлений и структур социального сознания по фактам речи и языка, который заключается в фиксации фактов речевого взаимодействия – диалогов и полилогов, которые в дальнейшем подвергаются анализу и интерпретации.

2.2. Анализ ситуаций речевого взаимодействия с участием младших школьников в аспекте социальных представлений

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

Акцент в данном исследовании сделаем на представления младших школьников о школьных правилах и коммуникативных правилах и возможностях.

Таблица 1

Анализ социальных представлений младших школьников по речи

№	Коммуникативные речевые ситуации	Анализ социальных представлений
	1	2
1	<p>Ситуация 1.</p> <p>Дети участвуют в групповой игре вместе с педагогом.</p> <p>В процессе игры и обсуждения один из мальчиков выкрикивает: «Это называется "противень", не зря я в деревне живу!»</p>	<p>представление о своей информационной и вербальной компетентности по сравнению с другими детьми;</p> <p>представление о своём особом социальном опыте;</p> <p>опыт дает уникальное знание;</p> <p>представление о границах социальных пространств (город/деревня; игра/реальность);</p> <p>представление о возможном позиционировании себя в высоком статусе (статус определяется информационной компетентностью по сравнению с другими детьми);</p>

№	1	2
1		<p>представление о свободе коммуникации, о доверии другим людям;</p> <p>представление о том, что хвастовство – норма.</p>
2	<p>Ситуация 2.</p> <p>Дети участвуют в групповой игре вместе с педагогом.</p> <p>Задача игры – объяснение детьми представленных на картинках ситуаций.</p> <p>Один из детей говорит: «Мальчик лопнул другу шарик и поэтому тот захотел ему отомстить!»</p>	<p>представление о принадлежности вещи (владении, собственности);</p> <p>действие над вещью (собственностью) как причина психологического состояния человека;</p> <p>представление об ущербе;</p> <p>представление о желании, намерении человека в отношении другого человека.</p>
3	<p>Ситуация 3.</p> <p>Два мальчика. Один сидит на скамейке, другой стоит у окна.</p> <p>1: «Слава, дай телефон? Можно, пока ещё мы не пошли, я поиграю?»</p> <p>2: «Нет»</p> <p>1: «Ну, можно, я поиграю? Я хочу поиграть».</p> <p>2: «Нет, нет, нет».</p> <p>1: «Ну, пока нет ещё занятия».</p> <p>2: «Нет!» (уходит)</p>	<p>представление о владении предметом;</p> <p>представление о возможности необоснованного отказа в передаче предмета (личной собственности);</p> <p>возможно попросить;</p> <p>представление о возможности повлиять на другого – настаивать на своей просьбе, используя повторы;</p> <p>партнер своим поведением вызывает у меня определенное эмоциональное состояние (недовольство);</p>

№	1	2
3		<p>ВОЗМОЖНО ВЫТИ ИЗ коммуникативного пространства для устранения влияния, избегания конфликта, реализации своего права.</p>
4	<p>Ситуация 4. По инструкции педагога все выполняют разминку на занятии. Один из детей: «Почему он неправильно делает?!»</p>	<p>представление о своей компетентности и о некомпетентности другого; представление о возможности публично высказаться по поводу некомпетентности другого; учитель как консультант, человек, который организует процесс и регулирует выполнение действий.</p>
5	<p>Ситуация 5. Начало занятия. Один из детей: «А Арина вообще ещё не пришла!» Педагог: «Я вижу, у неё эти занятия необязательные, она может не приходить, когда не хочет».</p>	<p>представление о школьных правилах как одинаковых для группы детей; возможно свободно высказываться по поводу несоблюдения другими школьного режима/школьных норм – ябедничать; возможно апеллировать к учителю за подтверждением школьной нормы; необходимость коррекции своих представлений о норме: вариативность нормы.</p>

№	1	2
6	<p style="text-align: center;">Ситуация 6.</p> <p>Мальчик стоит во дворе с собакой, мимо него проходит девочка.</p> <p>Мальчик: «Соня, почему ты в школу не ходишь?»</p> <p>Девочка: «Я болею (отвечает и идёт дальше)».</p> <p>Мальчик: «Ох уж эти девочки, вот как в школу ходить, так они болеют, а как по улице, так здоровые».</p>	<p>гиперобобщение в отношении группы «девочки»;</p> <p>возможно смоделировать точки зрения другого, связанные с различными ситуациями (выгодно интерпретировать ситуации по-разному;</p> <p>представление о физическом состоянии другого (болезнь) и связи его с поведением, а также с местонахождением;</p> <p>гендерные группы и их особенности (состояние и поведение);</p> <p>наделение определёнными характеристиками по гендерному признаку;</p> <p>представление о неискренности собеседника;</p> <p>представление о возможности высказываться по поводу неискренности собеседника – оценить поведение;</p> <p>представление о школьных правилах и нормативном поведении ученика.</p>
7	<p style="text-align: center;">Ситуация 7.</p> <p>Посреди класса сидит девочка в</p>	<p>представление о границах личной собственности;</p>

№	1	2
7	<p>слезах. В класс заходит чья-то родительница и спрашивает у детей, что случилось.</p> <p>Девочка (из класса): «А что она постоянно в телефон всем смотрит? Достала! Пусть покупает себе свой и делает, что захочет».</p> <p>Девочка (в слезах): «Да есть у меня телефон!»</p> <p>Мальчик (из класса): «Ну, у тебя дрова потому что...»</p> <p>Родительница: «Ребята, зачем до слёз доводить, вы что, так нельзя. У всех разные телефоны, может ей просто интересно бывает посмотреть, во что вы играете, например... Можно ведь спокойно поговорить. Сказать, если вам не нравится».</p> <p>Девочка (из класса): «Мы ей уже говорили, а она всё равно лезет! Пусть покупает себе нормальный телефон, раз интересно».</p>	<p>вещь, её качество определяют значимые социальные характеристики её владельца;</p> <p>вторжение в гаджет/телефон – вторжение в личное пространство;</p> <p>вторжение в личное пространство;</p> <p>виртуальное пространство как личное пространство;</p> <p>границы личного пространства;</p> <p>поведение другого человека влияет на мое эмоциональное состояние;</p> <p>недопустимо вторгаться в чужой телефон без согласия владельца;</p> <p>представление о возможности негативной оценки поведения другого человека и негативных высказываний в отношении чужой собственности;</p> <p>представление о необходимости наличия у других детей современных гаджетов;</p> <p>неразличение финансовых возможностей семьи и ребенка;</p> <p>финансовые возможности как значимые.</p>
8	<p>Ситуация 8.</p> <p>Две девочки и один мальчик сидят возле кабинета, опоздав на урок:</p>	<p>представление о школьных правилах: их требуется соблюдать;</p> <p>представление о нарушении</p>

№	1	2
8	<p>Одна из девочек: «Ну что, пошли?»</p> <p>Вторая девочка: «Мне страшно».</p> <p>Мальчик: «Я не пойду!»</p> <p>Первая девочка: «Ну, у нас есть два выхода: либо пойти туда, тогда нас наругает О.В., либо сидеть здесь и ждать, тогда не знаю, что будет».</p> <p>Мальчик: «Ладно, не с..те, пойдём».</p> <p>Девочки переглядываются и идут за ним.</p>	<p>школьного правила;</p> <p>представление о возможном наказании;</p> <p>возможно выразить свой страх в группе сверстников;</p> <p>представление о вариантах возможного поведения;</p> <p>значимость негативной оценки поведения учителем;</p> <p>значимость мнения группы при принятии решения;</p> <p>допустимо использование грубой лексики мальчиком в присутствии девочек;</p> <p>возможно принять решение за других;</p> <p>возможно изменить эмоциональное состояние других (использует подбадривание).</p>
9	<p>Ситуация 9.</p> <p>Мальчик: «Не хочешь бутерброд?»</p> <p>Девочка: «Не, спасибо».</p> <p>Мальчик: «А я буду, пока никого нет, не то что вчера, спалился с чипсами».</p> <p>Мальчик (доедает бутерброд):</p>	<p>представление о необходимости делиться с другими;</p> <p>возможно предложить еду другому для совместного действия;</p> <p>возможно отказаться от предложения;</p> <p>необходимо поблагодарить;</p> <p>необходимо повторить свое</p>

№	1	2
9	<p>«Если что, у меня второй есть».</p> <p>Девочка: «Нет, спасибо, я не хочу».</p>	<p>предложение;</p> <p>представление о возможном изменении решения другим;</p> <p>представление о необходимости скрывать нежелательное пищевое поведение;</p> <p>представление о необходимости объяснить свое отрицательное решение, при котором не создается ситуация совместных действий.</p>
10	<p>Ситуация 10.</p> <p>Дети стоят в коридоре, ожидая занятия.</p> <p>Мальчик: «Встречайте гостей!»</p> <p>1 девочка: «Всем привет».</p> <p>2 девочка: «Ты! Я тебе звонила, узнать хотела, будет английский или нет».</p> <p>1 девочка: «А у меня даже пропущенных нет».</p> <p>2 девочка: «Ничё не знаю».</p> <p>1 девочка: «Ну, блин, извини».</p> <p>2 девочка: «Не извиню!»</p>	<p>представление о необходимости ритуального введения в группу новых лиц;</p> <p>представление о возможности влияния на группу, изменение эмоционального состояния в пользу новых участников группы;</p> <p>выражение когнитивно-эмоционального состояния (не ожидала увидеть собеседницу);</p> <p>возможно публично выразить упрек, обиду;</p> <p>возможно не принять извинение, обострить конфликт, связанный с недоумением партнером;</p> <p>представление о неответе на звонок как о прямом игнорировании,</p>

№	1	2
10		<p>недопустимом поведении; коммуникативное поведение партнера, не отвечающее ожиданиям, как причина моего эмоционального состояния и повод для конфликта.</p>
11	<p>Ситуация 11. Одна девочка за что-то благодарит другую: «Ой, спасибо, ты мой спаситель! За это ты получаешь приз» (даёт в руки конфету).</p>	<p>необходимо выразить благодарность; предмет (в данном случае сладкое, то есть приятное) как вознаграждение; другой как помощник; подарок как выражение благодарности; возможно выразить благодарность в торжественной форме; я в низком статусе; необходимо восстановить высокий статус; высокий статус предпочтителен.</p>
12	<p>Ситуация 12. Мальчики подходят сдавать тетради к учительскому столу после урока. 1: «Сдай за меня». 2: «Ты блин, овощ, тебе же рядом, вон тут сдать».</p>	<p>возможно выразить просьбу; представление об учебной самостоятельности; представление о необходимости физической активности (возрастно-обусловленные образы физической активности);</p>

№	1	2
12		<p>возможно публично выразить негативную оценку сверстника; возможно отказать в просьбе.</p>
13	<p>Ситуация 13. Девочка в коридоре: «Тупая школа, из-за тебя я не выспалась!»</p>	<p>негативное отношение к школе как к явлению; школа причиняет физический дискомфорт; школа как субъект насилия</p>
14	<p>Ситуация 14. Мальчик говорит: «Эта школа, она не для меня. Оно мне не надо. Я хочу жить весело!»</p>	<p>представление о невозможности сочетания учебы в школе и «весёлой жизни»; школа осознается как место не для веселья; представление о школе как преграде на пути к «веселью»; школа – не значима для «я»; представление об отсутствии личной необходимости обучения в школе; значимость эмоционального состояния веселья; возможно публично выразить недовольство школой</p>
15	<p>Ситуация 15. Мальчик говорит по телефону: «Мама, я иду домой. Ну да, из дома домой. Школа же это мой</p>	<p>школа как значимое жизненное пространство; необходимо сообщить взрослым о своем местонахождении (дома либо</p>

№	1	2
15	второй дом».	в школе); возможно сравнить школу и дом, ценностно их идентифицировать.
16	<p>Ситуация 16.</p> <p>Девочка, увидев у школы недавно установленную вывеску с надписью «Сбавь скорость, впереди школа!», говорит: «Можно подумать, туда кто-то бегом бежит!»</p>	представление об отсутствии у школьников желания идти и находиться в школе.
17	<p>Ситуация 17.</p> <p>Девочка говорит другой девочке: «Читать я умею, писать я умею, считать я умею, нах..на мне эта школа?»</p>	<p>представление о своей учебной компетентности;</p> <p>представление о значимости собственных умений;</p> <p>возможно в общении между девочками использовать обценную лексику;</p> <p>представление о достаточности приобретённых знаний и навыков для жизни;</p> <p>представление об избыточности преподаваемых в школе знаний.</p>
18	<p>Ситуация 18.</p> <p>Двое мальчиков подбегают к третьему со словами: «Скотина, ты почему на наши звонки не отвечаешь?»</p>	<p>представление о возможности публичной грубой негативной оценки, оскорбления;</p> <p>телефонная связь всегда доступна, требуется отвечать на звонки;</p>

№	1	2
18		не ответить на звонок несколько раз – не норма коммуникативного поведения.
19	<p style="text-align: center;">Ситуация 19.</p> <p>Мальчик стоит у окна, вздыхает и говорит другому: «Эх, Дима, мы как в тюрьме: окна есть, а выйти нельзя...»</p>	<p>представление о школе как о месте заключения;</p> <p>представление об ограниченности своих действий внутри школы, необходимости подчиняться школьным правилам и социальным правилам, которые относятся к школьникам.</p>
20	<p style="text-align: center;">Ситуация 20.</p> <p>Мальчик пинает батарею со словами: «Видишь, школа, я тебя пинаю».</p>	<p>школа как субъект насилия;</p> <p>возможно выражать публично и разными способами (физически, речью) негативное отношение к школе;</p> <p>перенос негативных эмоций о школе в целом на отдельный объект;</p> <p>возможно применить физическое воздействия на предмет в целях эмоциональной разрядки</p>
21	<p style="text-align: center;">Ситуация 21.</p> <p>Два мальчика в школьном дворе. Рядом с ними собака. Собака отходит от мальчиков и идёт к прохожим.</p> <p>1 Мальчик: «Вы её не бойтесь, она</p>	<p>представление о своем высоком уровне компетентности в ситуации;</p> <p>представление о недостаточной осведомлённости другого в вопросе;</p> <p>представление о возможном исходе ситуации на базе своего</p>

№	1	2
21	<p>не кусается».</p> <p>2 Мальчик: «Откуда ты знаешь? Мы её только что встретили».</p>	<p>позитивного либо негативного опыта и знаний;</p> <p>представление о том, что незнакомым людям можно дать значимую для них информацию и изменить их эмоциональное отношение;</p> <p>представление об ответственности перед другими (незнакомыми) людьми;</p> <p>представление о возможности либо необходимости выразить претензию сверстнику, остановить его поведение, которое оценивается как неправильное.</p>
22	<p>Ситуация 22.</p> <p>Девочка говорит мальчику: «Пойдёшь на работу – покупай, что хочешь. (Пауза) Только про семью не забывай».</p>	<p>семья как ценность и приоритет;</p> <p>представление о финансовой ответственности за семью (гендерный аспект);</p> <p>представление о необходимости самостоятельного заработка в будущем, о необходимости работать;</p> <p>представление об ограниченных возможностях выбора при покупке, если деньги не заработаны самостоятельно;</p>

№	1	2
22		финансовая самостоятельность обеспечивает желаемые покупки.
23	<p align="center">Ситуация 23.</p> <p>1 девочка: «Да не комплексуй ты из-за этого платья, ну и что, что короткое».</p> <p>2 девочка: «Ну не знаю...»</p>	<p>представление о переживаниях сверстника и их причине;</p> <p>представление о незначимости каких-либо характеристик вещи, социально значимых для другого;</p> <p>необходимо и возможно дать поддержку, помочь переосмыслить проблему;</p> <p>необходимо и возможно снять проблему для дальнейшей коммуникации со сверстником.</p>
24	<p align="center">Ситуация 24.</p> <p>Мальчик вслед старшекласснице, быстро выходящей на улицу без шапки: «Одень шапку, простудишься».</p>	<p>представление о необходимости соблюдения мер профилактики болезней;</p> <p>представление о необходимости предупреждения других о возможных последствиях несоблюдения данных мер;</p> <p>представление о своей компетентности;</p> <p>возможно выразить беспокойство за другого;</p> <p>представление о своей ответственности за другого школьника – девочку (гендерный</p>

№	1	2
24		аспект), старше по возрасту
25	<p align="center">Ситуация 25.</p> <p>На площадке мальчик стоит в луже на кочке, а другой протягивает ему палку со словами: «Слышь, братан, не впутывайся в это, я уже влип по уши в это дерьмо, не надо, братан».</p>	<p>представление об общем знании некой ситуации;</p> <p>представление о своей компетентности в сравнении с другим;</p> <p>другой как значимый;</p> <p>предостережение значимого другого о возможных последствиях его действий на основании собственного негативного опыта;</p> <p>возможно использовать грубую лексику для эмоционального усиления аргументации.</p>
26	<p align="center">Ситуация 26.</p> <p>Девочка в слезах, за ней идёт мальчик со словами: «Ну прости, прости, просто она лучше чем ты».</p> <p>Девочка: «Чем?»</p> <p>Мальчик: «Её глаза карие, а у тебя голубые».</p>	<p>приоритет внешних характеристик при оценке другого;</p> <p>возможно искренне выразить оценку, предпочтение другого;</p> <p>необходимо извиниться, если причина эмоционального состояния другого (девочки – возможно, гендерный аспект) – мое отношение;</p> <p>представление об отношении другого ко мне;</p> <p>представление о необходимости выбора одного партнера в ситуации гендерных отношений.</p>

№	1	2
27	<p align="center">Ситуация 27.</p> <p>Мальчик говорит девочке: «Понимаешь, в 11 лет я уже всё перепробовал и ничего не хочется».</p>	<p>представление о своём опыте как об избыточном (субъективно); мир стал понятным, предсказуемым, в том числе с точки зрения эмоционального опыта; возможно выразить публично свое отношение к миру (отсутствие интереса); представление о возможности искреннего общения с другим; предполагает понимание со стороны другого; необходимо объяснить свое состояние, отношение.</p>
28	<p align="center">Ситуация 28.</p> <p>Длинная очередь в столовой, ученики толкают друг друга, один из детей: «Это не столовая, это какое-то безобразие».</p>	<p>возможно выразить негативное отношение к поведению других, косвенно, через оценку места взаимодействия; представления о социальных правилах в различных местах; представление о невозможности регулировать поведение других в связи с правилами; представление о нормах физического взаимодействия в различных социальных пространствах (ситуациях).</p>

№	1	2
29	<p align="center">Ситуация 29.</p> <p>Сестра ведет младшую сестру в школу и девочка говорит: «А вот здесь живет Никита, его никто в школу не водит и никто не забирает, потому что его родители постоянно на работе, и он все делает сам. Эх, наверное, ему можно приходить домой во сколько угодно!»</p>	<p>представление об особенностях жизни других по сравнению с собой;</p> <p>представления о взрослых;</p> <p>представление о самостоятельности своей и других;</p> <p>представления о желаниях и возможностях сверстников;</p> <p>представления о социальных правилах, необходимости им подчиняться, ограничении своих желаний;</p> <p>дом как значимое пространство, возможно, пространство личной свободы.</p>
30	<p align="center">Ситуация 30.</p> <p>Мальчик говорит маме: «Всё, мам, пока, я в школу хочу!»</p>	<p>представление о значимости школы, возможно, как коммуникативного пространства;</p> <p>возможно регулировать коммуникацию со взрослыми в своих целях;</p> <p>возможно использовать аргумент, значимый для взрослого.</p>
31	<p align="center">Ситуация 31.</p> <p>Мальчик, смотря в свой телефон, говорит: «Чё все в телефонах сидят?»</p>	<p>представление о правилах естественной коммуникации;</p> <p>необходимо отвлекаться от виртуального мира в присутствии других, кто не реализует общее</p>

№	1	2
31		<p>поведение; возможно выразить недовольство поведением других; необходимо привлечь внимание.</p>
32	<p>Ситуация 32. Мальчик говорит папе: «Папа, я тебя люблю, как летнее солнышко».</p>	<p>представление о своём эмоциональном отношении к взрослому – члену семьи, возможности его выразить; субъективно необходимо выразить эмоциональное отношение, возможно, в связи с ограничениями, накладываемыми школьными правилами.</p>
33	<p>Ситуация 33. Мальчик в столовой говорит девочке, которая покупает себе булочку: «Ну, куда тебе булочку, посмотри, ты и так толстая».</p>	<p>представление о необходимости следить за своей фигурой – возможно, как гендерное требование; представление о возможности оценочно высказываться по поводу внешних характеристик других.</p>
34	<p>Ситуация 34. Мальчик, одеваясь, говорит бабушке: «Бабушка, я уже взрослый, независимый мужчина».</p>	<p>представление о себе как о взрослом; представление о собственной независимости, исходя из декларирования взрослости; представление о необходимости объяснить свое поведение,</p>

№	1	2
34		<p>аргументировать;</p> <p>представление о возможности сопротивляться взрослому, в том числе по гендерным основаниям; мужчина статусно выше женщины.</p>
35	<p>Ситуация 35.</p> <p>Мальчик, вслед старшекласснице: «Эй, ну хватит плакать, не раскисай».</p>	<p>представление о значимости школьников в общем пространстве школы;</p> <p>возможность выразить поддержку;</p> <p>возможность изменить эмоциональное состояние другого;</p> <p>гендерное превосходство мальчика данного возраста независимо от возраста девочки.</p>
36	<p>Ситуация 36.</p> <p>Девочка в автобусе: «Сегодня нельзя опаздывать, потому что линейка и гимн поют, не придёшь – накажут».</p>	<p>представление о важности и необходимости присутствия на школьных мероприятиях;</p> <p>представление о возможном наказании за непунктуальное поведение;</p> <p>специфическое представление о наказании.</p>
37	<p>Ситуация 37.</p> <p>Девочка говорит другой девочке: «Ааа, так у тебя не айфон что ли? М-да. Как так? Почему ты не айфон взяла?»</p>	<p>телефон как социально, статусно значимая вещь;</p> <p>бренд как важный показатель при оценке вещей;</p> <p>возможно публично выразить</p>

№	1	2
37	<p>Вторая девочка в ответ: «Зачем? Не захотела и не взяла».</p>	<p>оценку другого; представление о социально значимом выборе вещи другим; возможно реализовать свой выбор, независимо от группового мнения; возможно прибегнуть к эмоциональному аргументу.</p>
38	<p>Ситуация 38. 1: «А что ты смотришь в этой тетради?» 2: «У меня наклейки здесь и рисунки всякие». 1: «А можно я тоже посмотрю?» 2: «Смотри».</p>	<p>возможно выразить интерес к поведению, интересу другого; необходимо ответить на вопрос; возможно объяснить свое поведение, интерес; представление о субъекте обладания; необходимо спросить разрешение; представление об интимном пространстве другого; возможность выразить свою волю, запрет либо разрешение</p>
39	<p>Ситуация 39. Мальчик падает со стула, подходит девочка и говорит: «Он специально так делает, хочет обратить на себя внимание, потому что здесь взрослая девочка, и она понравилась ему!»</p>	<p>представление о мотивации поведения другого: социальная эмоция (интерес) – причина активности, направленной на другого; возможно обсуждать публично причины поведения другого; представление о гендерных</p>

№	1	2
39		отношениях.
40	<p style="text-align: center;">Ситуация 40.</p> <p>Мальчик обзывался на одноклассников, и они спросили: «Юра, почему ты так грубо со всеми разговариваешь?»</p> <p>Мальчик в ответ: «Такой жестокий мир у нас сегодня, привыкайте!»</p>	<p>возможно оскорблять сверстников;</p> <p>представление о предпочитаемых формах общения;</p> <p>представление о коммуникативной норме группы;</p> <p>возможно скорректировать формы общения другого с группой;</p> <p>группа как значимая социальная общность;</p> <p>представление о жестокости «мира»;</p> <p>необходимо аргументировать свою позицию, прибегая к гиперобобщению для управления другими;</p> <p>возможно поменять представления группы об основаниях коммуникации.</p>

На основе проведенного анализа сделаем обобщения по проблемам отношения младших школьников к школе и школьным правилам, а также выводы о системе их представлений о коммуникации со сверстниками.

На основе проведенного анализа сделаем обобщения по проблемам отношения младших школьников к школе и школьным правилам, а также выводы о системе их представлений о коммуникации со сверстниками.

Систему представлений младших школьников о школьных правилах, о школе (образ школы) составляют, таким образом:

- представление о школьных правилах как одинаковых для группы детей; о социальных правилах в разных пространствах школы, которые должны поддерживаться взрослыми;

- учитель – лицо, к которому нужно и можно свободно апеллировать за подтверждением школьной нормы; консультант, человек, который организует процесс и регулирует выполнение действий;

- представления о нарушении школьного правила, значимости негативной оценки учителем, возможном наказании за нарушение школьного правила; вместе с этим – представление о вариантах поведения, если правила нарушены группой детей, и значимость мнения группы при принятии решения о своем поведении в случае нарушения школьных правил;

- представление об учебной самостоятельности как норме;

- негативный образ школы как социального института: школа осмысляется как субъект насилия, школа причиняет физический дискомфорт, не значима; школа и состояние «веселья» – понятия несовместимые; возможно публично выразить недовольство школой; представление об отсутствии у школьников желания идти и находиться в школе; представление об отсутствии личной необходимости обучения в школе; представление о достаточности приобретённых знаний и навыков для жизни;

- представление об избыточности преподаваемых в школе знаний; представление об ограниченности своих действий внутри школы;

- с другой стороны, школа осмысляется как значимое жизненное пространство; другой школьник (включая более старших по возрасту) как значимый социальный субъект, т.е. все школьники осмысляются как значимая группа, переживается ответственность за них в определенных ситуациях (их слабости, рисках для них – физических и социальных);

- сравнение школы и дома, ценностное отношение к ним (школа как второй дом).

Систему представлений младших школьников о правилах коммуникации со сверстниками, коммуникативных возможностях и ограничениях составляют:

- представление о своей информационной и вербальной компетентности по сравнению с другими детьми и свободном позиционировании в высоком статусе на основе знаний, особого опыта, отсюда – хвастовство как норма;

- представление о доверии сверстникам;

- с другой стороны, представление о возможной неискренности сверстника, в связи с чем возможно высказываться публично;

- представление о владении предметом и правилах взаимодействия со сверстниками – обладателями каких-либо предметов: требуется просить разрешения на присоединение к сверстнику, временное использование его предмета; о возможности необоснованного отказа в передаче предмета (личной собственности);

- с другой стороны, представление о необходимости делиться чем-либо;

- представление о том, что партнер своим поведением вызывает у меня определенное эмоциональное состояние (недовольство), при этом нужно выйти из коммуникативного пространства для устранения влияния, избегания конфликта, реализации своего права;

- представление о своей компетентности в сравнении с другими и представление о возможности публично высказаться по поводу некомпетентности другого;

- представление о возможности негативной оценки поведения другого человека и негативных высказываний в отношении чужой собственности;

- представления об особенностях гендерных групп сверстников и возможность свободно транслировать гендерную норму;

- группа как значимая, может определять твое поведение; лидер берет ответственность за группу, принимает решение за других;

- представление о значимости совместных действий;
- представления о коммуникативных ритуалах (повторное предложение при отказе; предположение о том, что партнер может изменить решение; выражение благодарности за предложение; подарок как выражение благодарности; необходимость объяснить отказ; необходимо извиниться; представление о необходимости ритуального речевого поведения для введения в группу новых лиц);
- представление о социальном давлении и необходимости скрывать нежелательное для референтной группы поведение; возможность сопротивляться мнению группы;
- представление о влиянии на сверстников для стабилизации их психических состояний;
- представления о возможности публичного выражения своих чувств, когнитивных состояний, оценок, воли;
- возможно создать конфликт для поддержания правил коммуникации;
- с другой стороны, возможно не развивать конфликт, принять претензии, вытерпеть оскорбление, негативную оценку;
- представления о недопустимых формах коммуникации (неответ на звонок как прямое игнорирование, недопустимое поведение);
- представления о статусах в коммуникативной ситуации: высокий статус предпочтителен, его требуется восстанавливать; с другой стороны, возможно принять низкий статус; апеллировать к более статусному сверстнику);
- представление о нормах физического взаимодействия в различных социальных пространствах (ситуациях);
- возможность транслировать правила естественной коммуникации в ситуациях наблюдаемой виртуальной коммуникации;
- представление о возможности поменять представления группы об основаниях коммуникации.

2.3. Сравнительный анализ социальных представлений младших школьников и младших подростков

Воспользуемся результатами исследования Катковой Е.А. (2018) о социальном сознании младших подростков, выделив данные её исследования, значимые в отношении поставленных нами гипотез о разнице представлений младших школьников и младших подростков о школе, школьных правилах и коммуникации со сверстниками.

На основе этих данных и проведенного нами анализа (см. выше) выявляется сходство и различие представлений младших школьников и младших подростков о школе, школьных правилах. Так, в обеих группах представление амбивалентны: школа и школьные правила осмысляются как значимые, и при этом сформированы представления о школе как «давящем» социальном пространстве, ограничивающем свободу и переживание радости, «веселья», а школьные правила при понимании их значимости можно нарушать. Тенденция усиливается в младшем подростковом возрасте, когда подростки начинают считать, что веселость в школе – нетипичное поведение. С другой стороны, у них возникает понимание, что учеба является социально значимой деятельностью. Можно считать, что младшие школьники находятся в позиции самоопределения в отношении школьных правил; в младшем подростковом возрасте тенденция сохраняется. Младшие школьники и младшие подростки осознают школу в связи со своей учебной компетентностью, имеют представления о желаемом уровне своей успеваемости. Школа воспринимается младшими школьниками и младшими подростками как пространство, которое должно оптимально регулироваться взрослыми.

В отношении представлений о коммуникации со сверстниками выявлено: сходство представлений о том, что группа сверстников – пространство, где можно открыто выразить свои состояния, эмоции, мысли, рассказать о своих достижениях, признаться в своей некомпетентности. При

этом у младших подростков появляется субъективно значимое правило – высказываться только после прямой просьбы выразить свое мнение. В обеих возрастных группах существует представление о возможности самостоятельного выбора, реализации собственных желаний, несмотря на ощущение группового давления. Представления о коммуникативных партнерах схожи: сверстник и группа – субъекты поддержки, помощи, при том, что в младшем подростковом возрасте нарастает необходимость в получении одобрения от партнера; на группу же распространяется переживаемая эмоция и строй мыслей – группа осмысливается как эмоционально и когнитивно однородный субъект. В обеих возрастных группах нормативными представлениями являются представления о возможности негативной оценки партнера по коммуникации, принятие своего низкого статуса, предпочтительности высокого статуса, необходимости выравнивая статусных позиций, об отношениях как конфликтных и возможности не развивать конфликт. В обеих возрастных группах высокий статус партнера определяется, прежде всего, его учебными достижениями, уровнем интеллекта, уникальным опытом. Отношения доверия значимы в обеих возрастных группах, однако у младших подростков возникает представление о том, что возможно пользоваться доверием других в своих целях. Младшие подростки видят группу сверстников как носителей значимой социальной информации о третьих лицах – широком социальном окружении, что не представлено у младших школьников. У младших подростков выявлено осмысление людей в категориях нужный/ненужный, полезный/неполезный; нарастание значимости социальной компетентности человека (партнер как советчик), возможности и значимости моделировать точки зрения других людей. В обеих возрастных группах взаимность, совместность действий осознается как важный критерий хороших отношений.

Выводы по главе 2

Проведенное нами эмпирическое исследование социальных представлений младших школьников показало амбивалентность представлений о школе и школьных правилах, а также о коммуникации между сверстниками.

Представления о школе у младших школьников имеют сложную структуру. С одной стороны, её составляют представления о своей учебной и социальной компетентности, о значимости школы, о школьных правилах как правилах для всех; необходимости подтверждать школьные нормы (делают это с помощью педагога). С другой стороны – представления о школе как субъекте насилия, когда с образом школы связаны физический, эмоциональный дискомфорт, проблемное переживание школьных правил. Можно считать, что младшие школьники самоопределяются в своем отношении к школе и школьным правилам.

В отношении проблемы представлений о коммуникации со сверстниками, поддержания либо установления коммуникативных правил, мы установили, что, с одной стороны, младшие школьники имеют представления о доверии сверстникам, возможности публично выразить свои состояния, мысли, используют представления о социальных ритуалах в общении друг с другом. С другой стороны, допускают конфликтные отношения, негативные оценки, оскорбления. Можно сказать, что конфликт они создают вербально, воспринимая конфликтную ситуацию как норму. При этом не развивают конфликтные отношения, если претензии друг к другу основаны на понятных правилах коммуникации. Имеют представления о приоритете высокого статуса в группе, используют стратегии для его восстановления. Младших школьников характеризуют представления о том, что давление в коммуникации устранимо с помощью ухода из коммуникативного пространства (стратегия избегания), а также с помощью апелляции к одинаковым для всех условиям и требованиям.

Мы сравнили данные, полученные нами в отношении младших школьников, с имеющимися данными, касающимися младших подростков.

Выявляется сходство и различие представлений младших школьников и младших подростков о школе, школьных правилах. Так, в обеих группах представление амбивалентны: школа и школьные правила осмысляются как значимые, и при этом сформированы представления о школе как «давящем» социальном пространстве, ограничивающем свободу и переживание радости, «веселья», а школьные правила при понимании их значимости можно нарушать. Тенденция усиливается в младшем подростковом возрасте, когда подростки начинают считать, что веселость в школе – нетипичное поведение. С другой стороны, у них возникает понимание, что учеба является социально значимой деятельностью. Можно считать, что младшие школьники находятся в позиции самоопределения в отношении школьных правил; в младшем подростковом возрасте тенденция сохраняется. Младшие школьники и младшие подростки осознают школу в связи со своей учебной компетентностью, имеют представления о желаемом уровне своей успеваемости. Школа воспринимается младшими школьниками и младшими подростками как пространство, которое должно оптимально регулироваться взрослыми.

В отношении представлений о коммуникации со сверстниками выявлено: сходство представлений о том, что группа сверстников – пространство, где можно открыто выразить свои состояния, эмоции, мысли, рассказать о своих достижениях, признаться в своей некомпетентности. При этом у младших подростков появляется субъективно значимое правило – высказываться только после прямой просьбы выразить свое мнение. В обеих возрастных группах существует представление о возможности самостоятельного выбора, реализации собственных желаний, несмотря на ощущение группового давления. Представления о коммуникативных партнерах схожи: сверстник и группа – субъекты поддержки, помощи, при том, что в младшем подростковом возрасте нарастает необходимость в

получении одобрения от партнера; на группу же распространяется переживаемая эмоция и строй мыслей – группа осмысливается как эмоционально и когнитивно однородный субъект. В обеих возрастных группах нормативными представлениями являются представления о возможности негативной оценки партнера по коммуникации, принятие своего низкого статуса, предпочтительности высокого статуса, необходимости выравнивая статусных позиций, об отношениях как конфликтных и возможности не развивать конфликт. В обеих возрастных группах высокий статус партнера определяется, прежде всего, его учебными достижениями, уровнем интеллекта, уникальным опытом. Отношения доверия значимы в обеих возрастных группах, однако у младших подростков возникает представление о том, что возможно пользоваться доверием других в своих целях. Младшие подростки видят группу сверстников как носителей значимой социальной информации о третьих лицах – широком социальном окружении, что не представлено у младших школьников. У младших подростков выявлено осмысление людей в категориях нужный/ненужный, полезный/неполезный; нарастание значимости социальной компетентности человека (партнер как советчик), возможности и значимости моделировать точки зрения других людей. В обеих возрастных группах взаимность, совместность действий осознается как важный критерий хороших отношений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, мы провели эмпирическое исследование социальных представлений младших школьников.

Был сделан вывод о том, что младшие школьники определяются с личным отношением к школьным правилам, в целом их принимая. Апеллируют к школьным правилам для подтверждения своего статуса в классе.

Коммуникативные правила обрабатывают в целом проблематику качества взаимодействий друг с другом, при этом младшие школьники считают конфликт нормой, принимают нормативные требования к межличностным отношениям и не склонны развивать конфликты.

Подтвердилась гипотеза нашего исследования: обнаруживается как сходство, так и существенная разница социальных представлений младших школьников и младших подростков о школьной реальности и коммуникации друг с другом. Можно полагать, что младшие подростки направлены на развитие своей социальной компетентности, в фокус внимания, помещая не только подростковую группу, но и третьих лиц – представителей неосвоенных, но значимых социальных пространств и групп, информацию о которых они получают от сверстников.

Результаты исследования значимы для развития профессиональной компетентности педагогов и психологов образования и могут применяться в процессе их профессиональной подготовки в системе СПО, высшего и дополнительного образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. Документы. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/922> (дата обращения: 12.11.2018)
2. Абульханова К.А. Социальное мышление личности // Современная психология: состояние и перспективы исследований. Часть 3. Социальные представления и мышление личности. М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2002. С. 88–103.
3. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М: Воронеж, 2000. 258 с.
4. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Гриф. Минобр, 2004. 288 с.
5. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
6. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие для студентов пед. ин-в. / Под ред. Петровского А.В. М.: Просвещение, 1973. 288 с.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т.1. Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
8. Денисова А.Г. Полообусловленные особенности структуры и содержания социального сознания детей раннего возраста: психолингвистический анализ: Дис. ... канд. психол. наук. Красноярск, 2015. 200 с.
9. Джерджен К.Дж. Движение социального конструкционизма в современной психологии // Социальная психология: саморефлексия маргинальности: Хрестоматия / Под. ред. М.П. Гапочка и Е.В. Якимовой. М.: ИНИОНРАН, 1995. С. 51–74.

10. Довыденко Л.В., Маланчук, И.Г. Ябедничество как форма речевого поведения дошкольников [Электронный ресурс] // Материалы III Общероссийской студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» (г. Красноярск, 15–20 февраля 2011 г.) Красноярск: Психологические науки. URL: <http://www.rae.ru/forum2011/12/2039> (дата обращения: 15.12.2018 г.).
11. Долинин К.А. Речевые жанры как средство организации социального взаимодействия // Жанры речи. Вып. 2. Саратов: Колледж, 1999. С.7–13.
12. Донцов А.И., Емельянова Т.П. Концепция социальных представлений в современной французской психологии: учебное пособие. М.: Изд-во МГУ, 1987. 128 с.
13. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда: Метод социологии: Пер. с фр. М.: Наука, 1991. 576 с.
14. Замкина Т.Ю. Структура и содержание социального сознания детей младшего и среднего дошкольного возраста: психолингвистический анализ: Дис. ... канд. психол. наук. Красноярск, 2015. 176 с.
15. Ковалев А.Г. Психология личности. М.: Просвещение, 1970. 390 с.
16. Кулагина И.Ю. Коллюцкий В.Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека М: 2006. 464 с.
17. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК Гнозис, 2003. 280 с.
18. Маланчук И.Г. Социальное сознание и речевое поведение в дошкольном возрасте: учебное пособие. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2014. 236 с.
19. Маланчук И.Г., Ширмовская А.А. Исследование социального сознания младших школьников: качественный анализ речи и языка [Электронный ресурс] // материалы VIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум – 2016». URL: <http://www.scienceforum.ru/2016/1392/23890> (дата обращения: 25.10.2018)

20. Манаев О.Т. [Электронный ресурс] // Контент-анализ – описание метода. URL: <http://psyfactor.org/lib/kontent.htm> (дата обращения: 01.03.19).
21. Маркова И. Представления как субъект-объектные отношения // Философско-психологическое наследие С. Л. Рубинштейна / Росс. акад. наук. Под ред. К.А. Абульхановой-Славской. М.: Ин-т психологии, 2011. С. 399–405.
22. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983. 95 с.
23. Мищенко З.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития. Курск.: Изд-во Курск, гос. пед. ун-та, 2002. 134 с.
24. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд / С. Московичи // Психол. журнал. 1995. № 1. С. 3–18.
25. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6–7 лет / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии. Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1992. 160 с.
26. Оганесян С.Е. Феномен ябедничества в младшем школьном возрасте: Дис. ... д-ра. психол. наук. М: Изд-во МГУ, 2014. 209 с.
27. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 1999. 304 с.
28. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969. 367 с.
29. Почебут Л.Г., Мейжис И.А. Социальная психология / СПб.: Питер, 2010. 672 с.
30. Практическая психология образования: учебное пособие / под ред. И.В. Дубровиной. СПб.: Питер, 2004. 592 с.
31. Павлова Е.А., Шапатина О.В. Психология развития и возрастная психология. Самара: Универс-групп, 2007. 204 с.
32. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология СПб.: Питер, 2000. 416 с.

33. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
34. Рубцов В.В. основы социально-генетической психологии. М.: Воронеж, НПО МОДЭК, 1996. 384 с.
35. Семёнова А.В., Корсунская М.В. Контент-анализ СМИ: проблемы и опыт применения. М.: Институт социологии РАН, 2010. 324 с.
36. Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студентов. М.: Институт практической психологии, 1996. 304 с.
37. Сергиенко Е.А. Модель психического как парадигма познания социального мира // Психологические исследования. psystudy.ru. 2014. Т.7. № 36. С.6–7. URL: <http://psystudy.ru/num/2014v7n36/1017-sergienko36> (дата обращения: 10.02.2019).
38. Татарова Г.Г. Методология анализа данных в социологии: учеб. пособие для вузов. М: NOTA BENE, 1999. 224 с.
39. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М: Международная пед. акад., 2004. 283 с.
40. Шлетгауэр Т.В. Гендерные особенности структуры и содержания социального сознания детей старшего дошкольного возраста: психолого-лингвистический анализ: Дис. ... канд. психол. наук. Красноярск, 2015. 231 с.
41. Эльконин Д.Б. Детская психология. М: Академия, 2007. 360 с.
42. Эльконин Д.Б. Психическое развитие детей в детских возрастах / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Институт практической психологии, 1997. 416 с.
43. Astington, J.W., Baird, J.A. Introduction: Whu language maters. In J.W. Astington, J.A. Baird (Eds). Whu language maters for Theory of Mind Oxford.: Oxford University Press, 1998.
44. Baron-Cohen, S., Mindblindness: An essay on autism and theory of mind. Cambridge, MA.: MIT Press, 1995.
45. Jodelet, D. Representation sociale: phenomenes, concept et theore In S. Moscovici (ed.). Psychologie sociale. Paris: Presses Universitaires de France, 1984. P. 357–378.

46. Gopnik, A., Wellman, H.M. The «theory» theory. In L.A. Hirschfeld, S.A. Gelman (Eds.). Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture. Cambridge, UK.: Cambridge University Press, 1994. P. 257–293.
47. Harris, P.L. From simulation to folk psychology: The case for development. *Mind and Language*, 1992. № 7. P. 120–144.
48. Repacholi, B.M., Slaughter, V. (Eds.). Individual differences in the theory of Mind. N.Y.: Psychology Press, 2003.
49. Wellman, H.M., Gelman, S.A. Handbook of Child Psychology. Vol. 2. Cognition, perception, and language. 1998. P. 523–573.

Лист нормоконтроля

Обучающийся Бурее Анастасия Алексеевна
фамилия, имя, отчество

Тема ВКР: Особенности социально-сума-
рии маргинальных социальных групп

Нормоконтроль пройден.

Нормоконтролер Л.А. - 10.06.2019г. Петелина Т.А.
(подпись, дата) (расшифровка
подписи)