

# Статусная позиция старшеклассников и студентов на разных этапах их вхождения в ученическую группу

**Расходчикова М. Н.,**

*аспирант, преподаватель кафедры теоретических основ факультета социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета*

В статье рассматривается актуальная для социальной и возрастной психологии проблема, связанная со спецификой взаимосвязи интрагруппового статуса и стадии вхождения развивающейся личности в референтную для нее ученическую группу. Экспериментальное исследование осуществлено применительно к такому контингенту, как старшеклассники и студенты. Результаты работы показали, что даже субъективное представление юношей и девушек, на какой стадии вхождения в класс или учебную студенческую группу они находятся, значимо коррелирует с тем, какой интегральный интрагрупповой статус они имеют в рамках референтного для них сообщества. Находящиеся на стадии адаптации к реально функционирующей ученической группе старшеклассники практически никогда не занимают высокостатусной позиции, а студенты, как правило, оказываются среднестатусными; активно индивидуализирующиеся старшеклассники преимущественно занимают высокостатусную позицию в группе, и лишь иногда среднестатусную, а находящиеся на стадии индивидуализации студенты имеют либо низкий, либо высокий статус; интегрированные в группе учащиеся, вне зависимости от того, старшеклассниками или студентами они являются, могут занимать любую – высокостатусную, среднестатусную или низкостатусную – позицию.

*Ключевые слова:* ученическая группа, интегральный интрагрупповой статус, адаптация, индивидуализация, интеграция, социально-психологическая модель процесса вхождения развивающейся личности в референтную для нее группу.

В связи с тем, что современная педагогическая практика в России характеризуется реальным переходом от учебно-дисциплинарной к личностно-ориентирован-

ной модели образования, учащиеся становятся действительно полноценными субъектами образовательного процесса. В решающей степени именно этим обусловлен

---

\*[marinab7@mail.ru](mailto:marinab7@mail.ru)

тот факт, что сегодня как теоретические, так и собственно экспериментальные попытки изучения специфики социальной и межличностной ситуаций их развития, в том числе и в рамках соответствующего образовательного учреждения, оказываются наиболее актуальными. В то же время, несмотря на откровенно пристальное внимание к изучению межличностных отношений в ученических группах разного типа, целый ряд проблем еще до конца не прояснен. Несомненно, что существует достаточное количество классических исследований, раскрывающих психологическую природу и специфику интрагруппового структурирования в реально функционирующих контактных сообществах (в данном случае речь идет практически обо всем блоке исследований, посвященных проблематике руководства и лидерства, ауто-сайдерства и в целом процессы групповой дифференциации). При этом в последние годы реализуется самоценный цикл экспериментальных изысканий (Э. Г. Вартанова, С. И. Дубов, М. Ю. Кондратьев, Е. О. Кравчино, М. Е. Сачкова и др.), содержательно базирующийся на основных положениях разработанной А. В. Петровским социально-психологической модели процесса вхождения личности в референтную для нее группу [3; и др.]. Немаловажным фактом в данном случае является и то, что с опорой на вышеуказанную модель тем же автором была предложена концептуальная схема восхождения личности к социальной зрелости, имеющая отчетливо выраженный возрастно-периодизационный характер [4; и др.].

Ключевой идеей нашего исследования являлось предположение, что процесс вхождения развивающейся личности в референтную для нее ученическую группу, будучи связанным с закономерной и при этом последовательной сменой личностных задач на этапах адаптации, индивидуализации и интеграции, напрямую связан с достаточно отчетливой статусной динамикой позиции данной личности в интрагрупповой структуре. При этом в качестве основного контингента испытуемых нами бы-

ли выбраны учащиеся десятых классов общеобразовательной школы (после существенного переформирования ученических групп по завершении девяти лет обучения) и студенты-первокурсники вузов. В данном случае мы ставили перед собой задачу исследовать, каким образом в условиях различных образовательных учреждений юноши и девушки, находясь на возрастно-социальной стадии интеграции, решают свои личностно-статусные задачи в конкретных ученических группах в зависимости от того, на какой стадии вхождения в данное общество находится конкретный учащийся.

В качестве методического обеспечения для решения этого блока задач, помимо целенаправленного наблюдения за жизнедеятельностью ученических групп старшеклассников и студентов, анализа документальной материала и консультаций с компетентными лицами, были использованы следующие собственно экспериментальные методики и методические приемы: социометрия, аутосоциометрия, референтометрия, аутореферентометрия, методический прием выявления интрагрупповой неформальной структуры власти, социально-психологическая модификация техники «репертуарных решеток» Дж. Келли, один из вариантов определения ценностно-ориентационного единства в группе [1; 2; и др.].

Результаты проведенного исследования позволили в целом подтвердить выдвинутую гипотезу и продемонстрировали, что существует реальная взаимосвязь между статусной позицией развивающейся личности в референтной для нее группе и той стадией вхождения в это сообщество, на которой она находится. Напомним, что находящийся на стадии адаптации индивид решает, прежде всего, личностную задачу, связанную с тем, чтобы доказать и себе и своему ближайшему окружению, «что он такой, как все». Понятно, что успешное решение этой задачи возможно лишь через усвоение норм, правил и ценностей, принятых в данном сообществе, и руководство именно ими на уровне пове-

денческой активности. На следующей после адаптации стадии вхождения в группу – на стадии индивидуализации – определяющей личностной задачей является задача доказать самому себе и своему референтному окружению, что «я не такой как все». Понятно, что успешное решение этой задачи может быть достигнуто, если развивающая личность предъявляет группе тот набор своих индивидуальных особенностей, которые она сама в себе наиболее ценит и которые при этом могут быть приняты сообществом как позитивные и группоразвивающие. Если эти индивидуализационные проявления не принимаются группой, то личность можно считать дезадаптированной, и она возвращается на повторный «круг» адаптации либо изгоняется из сообщества. Если группа оценивает индивидуальные личностные «вклады» своего члена как позитивные и, несомненно, полезные для себя, можно говорить об успешной интеграции данной конкретной личности в референтной для нее общности.

Итак, о конкретных экспериментально полученных результатах.

1. В ходе эмпирического исследования была выявлена следующая закономерность: субъективно ощущающие себя на стадии адаптации новые члены ученической группы (вне зависимости от того, старшеклассниками или студентами они являются) оказываются в реальности как низкостатусными, так и среднестатусными членами референтного для них ученического сообщества. При этом они, как правило, не занимают объективно высокостатусное положение в инtragрупповой структуре, так как в рамках реального взаимодействия и общения подобная статусная позиция не может не быть ими осознана как не совпадающая с решением основной личностной задачи, характерной для этапа активной адаптации, – «быть таким, как все». Если говорить о доказательности выявленной закономерности, следует отметить, что считающие себя адаптирующимися в группе индивиды (базовой методикой в данном случае является социально-психологическая модификация техники «репертуарных

решеток» Дж. Келли), вне зависимости от того, кто они – старшеклассники или студенты – качественно реже в реальности были высокостатусными, чем низкостатусными (различия статистически значимы;  $P < 0,05$ ) и среднестатусными (различия статистически значимы;  $P < 0,05$ ). При этом в данном случае следует специально отметить, что в рамках эксперимента были зафиксированы два случая артефактов, когда субъективно ощущающие себя в качестве адаптирующихся члены ученических групп в реальности оказались высокостатусными. Оба эти случая были связаны с тем, что для конкретной группы-класса общеобразовательной школы ситуативно оказалось крайне значимой (межшкольные общегородские соревнования) спортивная успешность этих ее членов. Таким образом, в данном случае совершенно справедливо считающие себя адаптирующимися эти два члена группы приобрели в логике ситуативных межличностных выборов высокостатусную (вполне возможно, столь же ситуативно).

2. В ходе эмпирического исследования была выявлена следующая закономерность: субъективно ощущающие себя на стадии индивидуализации члены ученической группы (вне зависимости от того, старшеклассниками или студентами они являются) оказываются как низкостатусными, так и высокостатусными. Существенно реже эта категория учащихся может занимать в инtragрупповой структуре статусную позицию среднего, в силу того, что активная индивидуализационная активность менее всего сочетается со стабилизационным статусно-ролевым положением среднестатусного члена группы. Если говорить о доказательности выявленной закономерности, следует отметить, что считающие себя индивидуализирующимися в группе индивиды (базовой методикой в данном случае является социально-психологическая модификация техники «репертуарных решеток» Дж. Келли) вне зависимости от того, кем они были – старшеклассниками или студентами, – качественно реже в реальности были среднестатусными, чем

низкостатусными (различия статистически значимы;  $P < 0,01$ ) и высокостатусными (различия статистически значимы;  $P < 0,01$ ). При этом в данном случае следует специально отметить, что в рамках эксперимента был выявлен лишь один случай, когда субъективно считающий себя индивидуализирующимся член ученической группы в реальности оказал среднестатусным.

3. В ходе эмпирического исследования была выявлена следующая закономерность: субъективно ощущающие себя на стадии интеграции члены ученической группы (вне зависимости от того, старшеклассниками или студентами они являются) могут занимать любую (низкостатусную, среднестатусную, высокостатусную) позицию в интрагрупповой структуре. При этом следует отметить, что среди субъективно ощущающих себя в качестве интегрированных членов группы качественно больше реально среднестатусных. Но в данном случае именно в интерпретационном плане вряд ли целесообразно говорить о психологически содержательной взаимосвязи среднестатусности индивидов и их субъективном ощущении об интегрированности в сообществе: подобная соотношенность, скорее, результат того, что практически в любой, в том числе и в ученической группе среднестатусных заведомо больше, чем высокостатусных и низкостатусных членов.

И еще на одном моменте нельзя не остановиться особо. Сама логика исследования и выдвинутого в его рамках предположения связана с анализом субъективного плана восприятия своей позиции испытуемыми. В то же время совершенно очевидно, что, ограничиваясь лишь этим ракурсом рассмотрения проблемы, попросту невозможно получить адекватную картину специфики интрагруппового структурирования в ученических группах старшеклассников и студентов с учетом того, на какой стадии вхождения в референтное для них сообщество они находятся. В то же время та эмпирика, которая позволяет получить экспериментатору используемая социально-психологическая модификация техники «репертуарных решеток» Дж. Келли, поми-

мо характеристики субъективного ощущения членов группы по поводу той стадии вхождения в нее, на которой они находятся, дает возможность зафиксировать объективную картину этой ситуации применительно к каждому конкретному испытуемому. Напомним, что все три зафиксированные закономерности «работают» вне зависимости от того, о группах десятиклассников общеобразовательной школы или о студентах-первокурсниках идет речь. При этом было бы крайне странно, если бы специфика образовательного учреждения, а значит, и социальный статус испытуемых никоим образом не влияли на характер соотношенности их интрагруппового статуса и стадии вхождения в референтную для них ученическую группу.

Подобные зависимости были зафиксированы в ходе эксперимента и при этом с учетом не субъективного ощущения испытуемых о той стадии вхождения в группу, на которой, как им кажется, они находятся, а с учетом реального их нахождения на одной из стадий – адаптации, индивидуализации или интеграции.

1. В ходе эмпирического исследования была выявлена следующая зависимость: реально находящиеся, по мнению группы, на стадии адаптации старшеклассники общеобразовательной школы преимущественно занимают низкостатусную и среднестатусную позиции (из этой категории занимающих высокостатусную позицию значимо меньше;  $P < 0,05$ ), а реально, по мнению группы, находящиеся на стадии адаптации студенты-первокурсники преимущественно занимают среднестатусную позицию (по сравнению с высокостатусными и низкостатусными их в долевым плане значимо больше;  $P < 0,05$ ). По-видимому, подобная ситуация связана с тем, что адаптирующиеся, а следовательно, решающие задачу «быть такими, как все», старшеклассники находятся в условиях, когда среди учеников наличествуют «старожилы», которые подобные проявления готовности к принятию уже существующих в ученической группе норм, правил и ценностей воспринимают как своего рода социальную

«приниженность», и потому относят часть подобных «новичков» к категории «смирившихся» низкостатусных. Что касается студентов-первокурсников, то готовность «быть таким, как все» того или иного соученика, как правило, воспринимается в качестве доказательства партнерства по созданию кодекса норм, правил и ценностей ученического сообщества, в котором по определению «старожилов» нет, а потому такой партнер изначально заслуживает статуса, как минимум, «среднего».

2. В ходе эмпирического исследования была выявлена следующая зависимость: учащиеся-десятиклассники, реально по оценке класса воспринимаемые как активно индивидуализирующиеся, занимают преимущественно высокостатусную позицию (лишь в некоторых случаях среднестатусную, и то как промежуточную ступеньку в их статусной карьере), а оцениваемые студенческой группой как реально индивидуализирующиеся соученики, как правило, имеют либо низкий, либо высокий статус. По-видимому, подобное расхождение данных связано с тем, что такие образовательные учреждения, как школа и вуз, характеризуются качественно различными отношениями в системе «учащийся-педагог»: так, чаще всего противостояние учащегося «учительскому влиянию» в школе, к сожалению, практически всегда, даже в десятом классе, в той или иной мере повышает статус учащихся, а в условиях вуза, куда по собственному желанию стремились попасть практически все первокур-

сники, нарушение отношений в системах «студент-преподаватель» и «преподаватель-студент», особенно в начале обучения, как правило, приводит к падению статуса соученика в глазах его сокурсников.

3. Что касается реально интегрированных, по мнению ученического сообщества, соучеников, то в данном случае они так же, как и в ситуации, когда испытуемые лишь считали себя интегрированными, вне зависимости от того, об общеобразовательной школе или о вузе идет речь, могут занимать любую статусную позицию в интрагрупповой структуре ученического сообщества.

Помимо теоретической ценности полученных в рамках проведенного эксперимента данных, заключающейся в немаловажном обогащении знаний в области социально-психологических и возрастно-психологических особенностей вхождения юношей и девушек в ученические группы разного типа образовательно-институциональной принадлежности, эмпирические данные и результаты их интерпретации имеют отчетливо выраженное прикладное значение и позволяют в этом плане оптимизировать как работу практического психолога, так и педагога-куратора в плане учета факта определенной соотношенности статусно-ролевых позиций учащихся и стадий их вхождения в референтную для них группу для позитивизации социально-психологического климата в ней, а также эффективного стимулирования просоциальных процессов личностного развития и группообразования.

### **Литература**

1. Кондратьев М. Ю. Социальный психолог в общеобразовательной школе. М., 2007.
2. Кондратьев М. Ю., Ильин В. А. Азбука социального психолога-практика. М., 2007.
3. Петровский А. В. Развитие личности в системе межличностных отношений // Социальная психология. М., 1987.
4. Психология развивающейся личности /

Под ред. А. В. Петровского. М., 1997.

5. Расходчикова М. Н. К проблеме соотношенности интрагруппового статуса развивающейся личности и этапа ее вхождения в ученическую группу // Социально-психологические проблемы образования: вопросы теории и практики. Вып. 6. М., 2008.

## Status position of high school and university students at different stages of their entry into the students group

**M. N. Rashodchikova,**

*PhD Student, lecturer, Theoretical Basis Chair, Department of Social Psychology, MSUPE*

The article deals with relevant for social and developmental psychology problem related to specifics of intra-group status and entry stage of developing personality into its referent students group. The study was carried out on high school and university students. The results indicate that even a subjective representation of boys and girls about their entry stage to the class or a student group significantly correlates with the integral intra-group status they have in their referent community. Those high school students who are on the adaptation stage to a real students group almost never have a high status position, and university students usually have middle status. Actively individualized high school students mainly have a high status position in the group and only occasionally – the middle status position; university students on the individualization stage usually have either low or high status. Students (both high school and university) integrated into the group can hold any - high status, middle status or low status – position.

**Keywords:** students group, integral intra-group status, adaptation, personalization, integration, socio-psychological model of the entry process of the evolving personality in the referent group.

### References

1. Kondrat'ev M. Yu. Social'nyi psiholog v obshe-obrazovatel'noi shkole. M., 2007.
2. Kondrat'ev M. Yu., Il'in V. A. Azbuka social'nogo psihologa-praktika. M., 2007.
3. Petrovskii A. V. Razvitie lichnosti v sisteme mezhlichnostnykh otnoshenii // Social'naya psihologiya. M., 1987.
4. Psihologiya razvivayusheysya lichnosti / Pod red. A. V. Petrovskogo. M., 1997.
5. Rashodchikova M. N. K probleme sootnesennosti intragruppovogo statusa razvivayusheysya lichnosti i etapa ee vhozheniya v uchenicheskuyu gruppu // Social'no-psihologicheskie problemy obrazovaniya: voprosy teorii i praktiki. V. 6. M., 2008.