

# Особенности интрагруппового структурирования учебных групп разного типа

**Киселёв А. В.\***,

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

Представленное в статье теоретико-экспериментальное исследование посвящено выявлению специфики интрагруппового структурирования учебных групп образовательных учреждений разного типа. В эксперименте приняли участие 648 человек: учащиеся средних общеобразовательных школ, студенты колледжей и вузов.

Подтверждена гипотеза, что интрагрупповое структурирование учебных групп обладает как универсальными характеристиками, свойственными образовательным учреждениям разного типа, так и специфическими для каждого учреждения и этапа обучения. При этом подструктуры аттракции, референтности и неформальной власти имеют различную (на уровне  $p < 0,05$ ) выраженность во внутригрупповой структуре учебных групп учреждений разного типа.

**Ключевые слова:** малая группа, интрагрупповое структурирование, образовательные учреждения, учебная группа, трехфакторная модель «значимого другого», аттракция, референтность, неформальная структура власти.

Социально-психологическая феноменология малой группы на протяжении многих лет привлекает внимание исследователей (Я. Л. Коломинский, М. Ю. Кондратьев, Ю. М. Кондратьев, А. С. Коноводова, Р. Л. Кричевский, М. Е. Сачкова, А. В. Сидоренков и др.). Учитывая важность задачи воспитания просоциально активного члена общества, способного быть высокофункциональным в современных

реалиях, особое место в социально-психологических исследованиях малых групп отводится изучению учебных групп различных образовательных учреждений.

Работы по изучению особенностей интрагруппового структурирования учебных сообществ различного типа, как правило, сфокусированы на изучении групп, образованных в рамках какого-либо одного типа

---

\*al\_kiselev@front.ru

учебных заведений [1–4; 6–8; 10; 12; 14]. Закономерности же трансформации внутригрупповой структуры учебных групп в зависимости от критерияльно-выделяемых этапов обучения демонстрируются в основном только в рамках определенного образовательного учреждения, выбранного в качестве экспериментальной базы [8; 10; 12; 14]. Такой подход практически не позволяет провести сравнительный анализ и объяснить различия в закономерностях внутригрупповой активности учебных сообществ образовательных учреждений разного уровня. Кроме того, при объяснении специфики интрагруппового структурирования учебных групп в недостаточной мере учитывается фактор внешних контекстных условий функционирования этих сообществ.

С целью частичного восполнения указанных в изучении данной проблематики пробелов нами было осуществлено теоретико-экспериментальное исследование особенностей интрагруппового структурирования учебных групп, функционирующих в рамках учебных заведений разного уровня (общеобразовательная школа, колледж и вуз). Также была изучена связь особенностей интрагруппового структурирования учебных сообществ с этапом обучения, на котором в нем находится группа. В соответствии с этой исследовательской задачей в качестве экспериментальной базы были выбраны, согласно терминологии Ю. М. Кондратьева, «становящиеся», «зрелые» и «умирающие» учебные сообщества [10].

Методологической основой исследования явились положения теории деятельностного опосредствования межличностных отношений в группах разного типа (А. В. Петровский и др.), теория отношений личности (В. Н. Мясищев и др.), трехфакторная модель «значимого другого» (А. В. Петровский), концепция персонализации (В. А. Петровский и др.), результаты многочисленных эмпирических работ, посвященных изучению интрагрупповой структуры реально функционирующих контактных сообществ (Ю. Е. Алешина, Н. С. Же-

ребова, Я. Л. Коломинский, М. Ю. Кондратьев, Ю. М. Кондратьев, А. С. Коноводова, Р. Л. Кричевский, О. Б. Крушельницкая, Н. Н. Обозов, М. Е. Сачкова, А. В. Сидоренков и др.), а также данные о психологических закономерностях развития личности в периоды отрочества, юности и ранней молодости (Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий, Б. С. Волков, Л. С. Выготский, В. А. Ильин, И. С. Кон, И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий, А. А. Реан, Д. И. Фельдштейн, Э. Эриксон и др.).

Отдельно следует сказать об использованной в работе концептуальной схеме логической преемственности трехфакторной модели «значимого другого» по отношению к теории деятельностного опосредствования межличностных отношений в группе [11]. Данная схема была применена в качестве теоретико-гипотетического объяснительного принципа, максимально учитывающего не только возрастные особенности учащихся и степень «закрытости/открытости» учебного заведения, но и роль внешних по отношению к группе контекстных факторов. На базе этой модели было сформулировано предположение, что трансформация внутригрупповой структуры учебных сообществ при переходе от образовательного учреждения одного уровня к учебному заведению другого уровня (от школы к колледжу и от колледжа – к вузу) в значительной степени определяется развитием так называемого процесса вторичной социализации [13], в рамках которого учащиеся получают возможность во все большей мере усваивать основы каких-либо направлений профессиональной деятельности. Таким образом, при переходе к образовательному учреждению более высокого (в плане возможной профессионализации учащихся) уровня, а также при движении от одного этапа обучения к другому внутри одного учебного заведения меняется социальный контекст, во многом определяющий специфику функционирования учебного сообщества. Поэтому в неформальной структуре учебных групп, находящихся на разных стадиях движения от общеобразовательного к профессио-

нальному обучению, могут доминировать (то есть становиться определяющими в построении актуальной системы взаимоотношений) различные основания межличностной значимости.

В исследовании приняли участие учащиеся образовательных учреждений разного типа – общеобразовательной школы, колледжа и вуза (всего – 648 чел.). Классификация «становящиеся» учебные группы в колледже и в вузе закреплялась нами за сообществами первого года обучения, классификация «зрелые» – за сообществами второго года обучения в колледже и третьего года обучения в вузе, классификация «умирающие» – за сообществами третьего года обучения в колледже и пятого года обучения в вузе. Подобная логика была несколько трансформирована применительно к целевым объектам исследования в рамках общеобразовательной школы. Обоснованием послужили методологические требования, обусловленные представленностью более широкого возрастного диапазона учащихся в школе, по сравнению с колледжем и вузом, а также спецификой социально-психологических характеристик учебных групп на разных этапах обучения в школе. Учитывая данный факт, а также практику реформирования списочного состава школьных общностей на стыке девятого и десятого классов, за условно «становящиеся» группы нами были приняты десятые классы школы в самом начале своего совместного обучения в обновленном (не менее чем на две трети) составе. Объектами исследования, представляющими «зрелые» сообщества, послужили восьмые классы школы, существующие продолжительное время в одном и том же составе и сумевшие выстроить в целом приемлемую структуру взаимодействия между своими членами. В качестве «умирающих» групп для эмпирического исследования нами были выбраны сообщества одиннадцатиклассников, которые, с одной стороны, уже прошли критический период становления, свойственный вновь сформированным десятым классам, а с другой – находятся на пороге прекращения

жизнедеятельности учебной группы в связи с окончанием школы.

Как показали результаты исследования, универсальным признаком, характерным для всех групп вне зависимости от типа учебного заведения и этапа обучения, является полная неусеченная структура универсальных интрагрупповых подструктур (аттракции, референтометрии и подструктуры неформальной власти). Подтвердилось также, что вне зависимости от типа учебного заведения существует связь между продолжительностью существования группы в рамках конкретного учебного заведения и некоторыми аспектами интрагруппового структурирования. При этом речь идет не о хронологическом отсчете времени, а о психологически осознаваемом, неодинаковом для образовательных учреждений разного типа и в значительной мере определяемом знанием учащимися нормативного срока своего обучения, по окончании которого учебная группа перестает существовать. Возможно, поэтому в образовательных учреждениях с краткосрочным обучением процесс группового развития в целом и развития каждого индивида в рамках сообщества, в частности, более интенсифицирован, чем в учебных заведениях с долгосрочным периодом обучения.

На основании применения социально-психологической модификации техники «репертуарных решеток» Дж. Келли [7–10] было доказано, что механизм развития индивида в учебном сообществе в большей степени связан с этапом функционирования группы в рамках одного учебного заведения ( $U$ -критерий Манна-Уитни,  $p < 0,05$ ), нежели с типом образовательного учреждения. Вне зависимости от типа образовательного учреждения (школа, колледж или вуз) в «становящихся» учебных группах большинство членов общности пребывают на адаптационной стадии вхождения в группу (в среднем 72 % учащихся, стандартное отклонение – 5,36). Наименьшее число учащихся (около 63 %), только начинающих свой путь вхождения в сообщество, фиксируется в «становящихся» классах школы, так как вновь формируемые де-

сятые классы, в отличие от учебных групп первокурсников, не строятся «с нуля»: хотя и обновленные не менее чем на две трети, по сравнению с бывшими девятыми, они имеют в основе своего становления некоторый (наработанный в рамках одного образовательного учреждения) базис межличностных отношений. Соответственно полученные данные могут являться свидетельством того, что процесс адаптации в рамках нового учебного заведения проходит несколько сложнее, чем в образовательном учреждении, в котором индивид обучался в течение нескольких лет.

В «зрелых» группах во всех типах учебных заведений практически в равном процентном соотношении выявлены *индивидуализирующиеся* (в среднем 38 % учащихся, стандартное отклонение – 5,81) и *интегрирующиеся* (в среднем 42 % учащихся, стандартное отклонение – 4,82) члены сообществ. Это говорит о том, что вне зависимости от общей нормативной продолжительности обучения в конкретном учебном заведении период от начала учебы до достижения срединных этапов получения образования является достаточным для полноценного раскрытия социально-психологического потенциала личности в группе.

В «умирающих» учебных сообществах ввиду длительности существования групп, казалось бы, должна фиксироваться стадия в целом успешного завершения вхождения в относительно стабильную социальную общность, однако в среднем для 64 % (стандартное отклонение – 4,2) членов «умирающих» общностей диагностируется стадия индивидуализации. На наш взгляд, было бы неверным объяснить наблюдаемую картину «откатом назад» – на стадию индивидуализации в учебной группе. Повидимому, к этому времени многие учащиеся, осознавая приближающееся окончание жизнедеятельности учебной группы, перестают тратить свои личностные ресурсы на развитие системы межличностных отношений в ней. Они совершают «психологический уход» из группы, поскольку та частично утрачивает в их глазах свою значимость.

Школьники и студенты, планируя свое будущее, находятся в поисках новых сообществ, в которых им предстоит функционировать. Поэтому в «умирающих» группах личность вновь испытывает потребность проявить свою индивидуальность, но уже не столько в рамках данной общности, сколько в контексте более широкого социума.

По всей видимости, достижение группой стадии «зрелости» является свидетельством наступления этапа продуктивных свершений и наивысшей эффективности группы. Так, в мотивации межличностных отношений «зрелых» сообществ, по сравнению с сообществами «становящимися» и «умирающими», чаще преобладают деловые, а не эмоциональные компоненты. Кроме этого, «зрелые» группы наиболее развиты в социально-психологическом плане (диагностика проводилась с помощью методики «Интегральная самооценка уровня развития группы» Л. Г. Почебут), что фиксируется на уровне тенденции ( $p < 0,1$  по  $t$ -критерию Стьюдента). «Становящиеся» и «умирающие» сообщества имеют больше признаков, объединяющих их с диффузными группами, однако в «умирающих» общностях статистически значимо, по сравнению с общностями «становящимися», возрастает уровень референтометрического интереса, проявляемого учащимися к своим одноклассникам ( $p < 0,05$ ).

Кроме того, результаты исследования показали, что в интегральном статусе учащихся образовательных учреждений разного типа доминируют различные основания межличностной значимости. Интрагрупповое структурирование учебных сообществ в колледже и вузе является более сходным между собой, по сравнению со школой. Так, при сравнении доминирования тех или иных оснований интегрального интрагруппового статуса учащихся школы и колледжа, а также школы и вуза обнаруживаются значимые различия ( $U$ -критерий Манна-Уитни,  $p < 0,05$ ). Что же касается «вклада» каждого из оснований интегрального статуса в его общий результат, то различия фиксируются по всем типам образовательных учреждений.

Так, в рамках общеобразовательной школы наиболее важную для жизни сообщества роль играет подструктура аттракции. Коэффициент корреляции между интегральным и социометрическим статусом школьников равен 0,826 ( $p < 0,01$ ). Это явление объясняется в первую очередь социально-возрастными особенностями учащихся, для которых в данный период на первый план выходит потребность в эмоциональной близости со сверстниками. Лишь при приближении ко времени выпуска из стен общеобразовательной школы деятельностный аспект (профессиональные намерения старшеклассников) начинает играть некоторую роль в построении интрагрупповой структуры класса, о чем свидетельствуют данные ряда экспериментальных исследований [5; 8 и др.].

В колледже, по сравнению со школой, в системе межличностных отношений учебной группы доминирующей явля-

ется подструктура власти. В несколько меньшей степени значима аттракция. Референтометрическая подструктура не играет существенной роли. В системе же межличностных отношений учебной группы вуза зафиксировано доминирование подструктуры власти. Чуть менее значима для студентов вуза подструктура референтных отношений. Подструктура аттракции для этого типа образовательных учреждений занимает третье место по значимости.

Следовательно, гипотеза о наличии как универсальных, так и присущих конкретному типу образовательного учреждения и уровню развития в нем учебной группы социально-психологических характеристик полностью подтвердилась. Полученные результаты могут быть использованы психологами и педагогами образовательных учреждений в целях оптимизации учебно-воспитательного процесса.

#### **Литература**

1. Алешина Ю. Е., Коноводова А. С. Взаимоотношения подростков в школьном коллективе // Вопросы психологии. 1988. № 3.
2. Башкатов И. П. Психология асоциально-криминальных групп подростков и молодежи. М., 2002.
3. Битянова М. Р. Как измерить отношения в классе: социометрический метод в школьной практике. М., 2005.
4. Виноградова Е. В. Особенности межличностных отношений в детских домах и школах-интернатах: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1992.
5. Горбатенко Т. М. Взаимовлияние профессиональных намерений старших школьников и их межличностных отношений: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1985.
6. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). Мн., 2000.
7. Кондратьев М. Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. СПб., 2005.
8. Кондратьев М. Ю. Социальный психолог в общеобразовательном учреждении. М., 2007.
9. Кондратьев М. Ю., Кондратьев Ю. М. Психология отношений межличностной значимости. М., 2006.
10. Кондратьев Ю. М. Социальная психология студенчества. М., 2006.
11. Петровский В. А. Вместо послесловия. Слово об отце: «многовершинность» личности // Петровский А. В. Психология и время. СПб., 2007.
12. Расходчикова М. Н. Статусная позиция старшеклассников и студентов на разных этапах их вхождения в ученическую группу // Психологическая наука и образование. 2008. № 5.
13. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека. СПб., 2007.
14. Сачкова М. Е. Среднестатусный подросток в системе межличностных отношений школьного класса. М., 2002.
15. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2005.

## Some features of intra-group structuring in different types of study groups

A. V. Kisselyev,

PhD student, social psychology theory department, social psychology faculty, the Moscow State University of Psychology and Education

The article presents results of theoretical and empirical research on eliciting particularities of inner-group structuring of training groups in educational institutions of different types. Hypothesis was confirmed that inner-group structuring of training groups has both features common to educational institutions of various types, and features attributable to each particular establishment and grade level. Such substructures as attraction, reference and informal power have different intensity (with  $p < 0,05$ ) in inner-group structure of training groups in institutions of different types. There were applied sociometry [3, 6, 7, 8, 9, 10], referentometry [7, 8, 9, 10], method of informal power structure evaluation [7, 8, 9, 10], "Integral group development self-rating scale" (Potchebut L.G.) [14], modified G. Kelly's Repertory Grid technique [7, 8, 9, 10] and other tools. 648 students of secondary general schools, colleges and institutions of higher education were recruited as participants.

**Keywords:** small group, inner-group structuring, educational establishment, training group, three-factor model of significant other, attraction, reference, informal power structure.

### References

1. Aleshina Ju. E., Konovodova A. S. Vzaimootnosheniya podrostkov v shkol'nom kollektive / Ju. E. Aleshina, A. S. Konovodova // *Voprosy psihologii*. 1988. № 3.
2. Bashkatov I. P. Psihologija asocial'no-kriminal'nyh grupp podrostkov i molodezhi. M., 2002.
3. Bitjanova M. R. Kak izmerit' otnosheniya v klasse: Sociometricheskij metod v shkol'noj praktike. M., 2005.
4. Vinogradova E. V. Osobennosti mezhluchnostnyh otnoshenij v detskih domah i shkolah-internatah: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 1992.
5. Gorbatenko T. M. Vzaimovlijanie professional'nyh namerenij starshih shkol'nikov i ih mezhluchnostnyh otnoshenij: Avtoref diss. ... kand. psihol. nauk. M., 1985.
6. Kolominskij Ja. L. Psihologija vzaimootnoshenij v malyh gruppah (obshie i vozrastnye osobennosti). Mn., 2000.
7. Kondrat'ev M. Ju. Social'naja psihologija zakrytyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij. SPb., 2005.
8. Kondrat'ev M. Ju. Social'nyj psiholog v obshchobrazovatel'nom uchrezhdenii. M., 2007.
9. Kondrat'ev M. Ju., Kondrat'ev Ju. M. Psihologija otnoshenij mezhluchnostnoj znachimosti. M., 2006.
10. Kondrat'ev Ju. M. Social'naja psihologija studentchestva. M., 2006.
11. Petrovskij V. A. Vmesto posleslovija. Slovo ob otce: «mnogovershinnost'» lichnosti / V. A. Petrovskij // *Psihologija i vremja*. SPb., 2007.
12. Rashodchikova M. N. Statusnaja pozicija starsheklassnikov i studentov na raznyh jetapah ih vhozhdenija v uchenicheskiju gruppu / *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie*. 2008. № 5.
13. Rozum S. I. Psihologija socializacii i social'noj adaptacii cheloveka. SPb., 2007.
14. Sachkova M. E. Srednjestatusnyj podrostok v sisteme mezhluchnostnyh otnoshenij shkol'nogo klassa. M., 2002.
15. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manujlov G. M. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp. M., 2005.