

Социально-психологические особенности взаимосвязи самооценки и личностно-ролевой самопредставленности студентов

М. Ю. КОНДРАТЬЕВ

*доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО,
декан факультета социальной психологии Московского городского
психолого-педагогического университета*

Е. В. ЕМЕЛЬЯНОВА

*педагог-психолог Центра научно-методического обеспечения службы
практической психологии образования Московского городского
психолого-педагогического университета*

В статье представлены результаты социально-психологического исследования, посвященного анализу особенностей связей личностно-ролевой самопредставленности студентов и их самооценки. Экспериментально выявленные с помощью социометрии, референтометрии, методического приема определения интрагрупповой структуры формальной власти в группе и методики «подставной» самооценки зависимости и закономерности, характеризующие данную психологическую реальность, демонстрируют принципиально различную выраженность готовности студентов разных курсов к личностно-самооценочной идентификации как с другими студентами, так и с преподавателями. При этом студенты-первокурсники, выстраивая свою самооценку, в большей степени ассоциируют себя со студентами пятого курса и преподавателями и подчеркивают свою личностную несхожесть с третьекурсниками; третьекурсники, выстраивая свою самооценку, в большей степени ассоциируют себя с пятикурсниками и преподавателями и подчеркивают свою несхожесть с первокурсниками; студенты-пятикурсники, выстраивая свою самооценку, в большей степени идентифицируют себя с преподавателями и подчеркивают свою несхожесть как с первокурсниками, так и с третьекурсниками. Помимо этого, особый интерес представляют и эмпирические данные, раскрывающие специфику проявления данной закономерности при учете такой дополнительной социально-психологической переменной, как интегральный интрагрупповой статус студента.

Ключевые слова: *интрагрупповой статус, самооценка, личностно-ролевая представленность, межличностные отношения, студенческая группа.*

Сегодня, когда в условиях бурно меняющегося мира в России происходит реальная смена учебно-дисциплинарной модели образования на личностно-

ориентированную, учащиеся и особенно наиболее старшие из них — студенты — становятся в действительности полноценными субъектами образова-

тельного процесса. В этом контексте процессы личностного развития и группобразования, система неформальных межличностных отношений студентов и характер их взаимоотношений и взаимодействия с педагогами-преподавателями представляют собой качественно значимый предмет психологического исследования. В то же время, в отличие от зарубежной психологии, в рамках которой именно студенты, как правило, и являются наиболее часто привлекаемым к психологическим исследованиям контингентом испытуемых, в отечественной психологии по сравнению с дошкольниками и школьниками, а также с разнопрофильными трудовыми коллективами студенты не столь часто оказываются в роли испытуемых. Более того, практически подавляющее большинство экспериментальных работ, посвященных проблематике студенчества в рамках психологической науки, носит либо психолого-педагогический, либо психолого-возрастной характер. Что касается социально-психологической проблематики студенчества, то посвященные ей отечественные работы явно немногочисленны и не позволяют аргументированно говорить об отсутствии предметно-проблемных лакун в этой исследовательской области. Одним из таких «пробелов» является, на наш взгляд, комплекс вопросов о взаимосвязи самооценки и личностно-ролевой взаимопредставленности субъектов образовательного процесса в вузе.

Методы исследования

Целью данного конкретного исследования было выявление, описание и ин-

терпретация качественных закономерностей и зависимостей, характеризующих особенности взаимосвязи самооценки и личностно-ролевой взаимопредставленности разностатусных студентов первого, третьего и пятого курсов.

Помимо целенаправленного наблюдения за жизнедеятельностью экспериментальных групп студентов, анализа документального материала и консультаций с компетентными лицами были использованы следующие методические процедуры: социометрия, референтометрия, методический прием определения интрагрупповой структуры неформальной власти, методика «подставной» самооценки. Социометрическая и референтометрическая процедуры проводились в форме группового опроса, осуществлялись в параметрическом варианте, по «смешанному» критерию, с использованием лишь позитивных выборов [2; 3; 7; 8; 10]. Методический прием определения интрагрупповой структуры неформальной власти применялся в своем классическом варианте [4–6], позволяющем в итоге получить ранжированный ранговый ряд по критерию «неформальная властная позиция в группе». Понятно, что получаемые с помощью этого блока методических процедур эмпирические данные позволяют получить картину интрагруппового статусного «расклада» по трем универсально-значимым групповым структурам (аттракционная структура, структура референтных отношений, структура неформальной власти) и показатели интегрального интрагруппового статуса каждого испытуемого в рамках каждой из экспериментальных групп.

Что касается методики «подставной» самооценки, это методическое средство не столь широко известно, как вышеуказанные методические процедуры, и поэтому требует более развернутой содержательной характеристики.

Методика «подставной» самооценки, несмотря на свое название, ясно указывающее именно на самооценочную направленность, собственно этой направленностью с точки зрения своих целей не исчерпывается. Именно поэтому методика «подставной» самооценки совершенно правомерно может рассматриваться и оцениваться не только как личностный методический инструментальный, но и как социально-психологическая методика. Речь идет о том, что полученные с ее помощью экспериментальные данные позволяют не только получить необходимую информацию о самооценке конкретной личности, но и зафиксировать как в количественном, так и в качественном планах характер взаимосвязи этой личности со «значимым другим» или «значимыми другими» через идентификацию или, наоборот, конфронтацию этой личности с ее конкретным референтным окружением.

Идея данной методической процедуры, а также замысел самой методики в ее полном объеме были предложены В. А. Петровским [4; 9], а затем эта методическая процедура была многократно апробирована как в рамках чисто научно-исследовательской практики, так в целом ряде диссертационных исследований (Е. В. Емельянова, Е. О. Кравчино, Е. Ю. Уварина и др.).

Данная методика в процедурном плане «разбита» на два этапа, первый из которых направлен на получение

эмпирики, связанной именно с изучением самооценки личности испытуемого, а второй, нося социально-психологический характер, по своим целям ориентирован на получение информации о том, каким образом испытуемый соотносит себя по значимым личностным особенностям со своим референтным окружением.

Первому этапу предшествует определенная предварительная работа, направленная на выявление тех важных, по мнению членов обследуемой группы, личностных параметров, которые в дальнейшем и выступают в качестве критериев самооценки. В рамках этого исследования испытуемых в ходе предварительной экспериментальной серии просили обозначить от пятнадцати до двадцати характеристик и особенностей личности, которые, по их мнению, в системе реальных межличностных отношений и являются подлинно значимыми ориентирами при оценке товарищей по группе и при этом, безусловно, важными для ее успешной жизнедеятельности. Затем, обрабатывая индивидуально выполненные списки в логике простого частотного употребления конкретных личностных характеристик, отбирали двенадцать наиболее часто употребляемых критериев-качеств.

После завершения данной процедуры осуществлялся первый из двух основных экспериментальных этапов. Для каждого испытуемого подготавливался бланк, в котором изображена окружность, разделенная двенадцатью радиусами в соответствии с количеством критериев для последующей самооценочной процедуры. При этом каждый из радиусов градуирован и, таким образом, представляет собой своего рода десятибалль-

ную шкалу оценки выраженности конкретного свойства-критерия (чем ближе к центру окружности, тем качество менее выражено; чем ближе к окружности, тем качество выражено сильнее). Получив подобный бланк, испытуемый, считая, что он отвечает вполне анонимно, должен был оценить себя по всем двенадцати личностным характеристикам, крестиком указав на градуированной шкале степень выраженности у себя конкретного качества.

Вторая экспериментальная серия позволяла получить ту эмпирику, которая носит собственно социально-психологический характер. Правда, экспериментатор должен, во-первых, перед тем как начать вторую серию после завершения первой, переждать около двух недель, а во-вторых, использовать это время для подготовки новых экспериментальных бланков, изменив на них порядок чередования характеристик, подвергаемых самооценке (чтобы испытуемый не смог опознать свои прошлые ответы), а также перенеся на новый бланк реальные ответы испытуемого, полученные на первом экспериментальном этапе. Перед началом второй экспериментальной серии испытуемым сообщалось, что их бланки, заполненные в рамках первой серии исследования, испорчены или утеряны, а новых чистых бланков попросту нет. Поэтому перед ними ставится задача, согласно которой они должны были осуществить снова самооценочную процедуру, но на бланках, уже заполненных якобы другими людьми (при этом специально указывалось, что они не должны обращать внимания на те крестики, которые есть на этих уже заполненных якобы другими людьми экс-

периментальных бланках). Здесь следует подчеркнуть один принципиальный момент: на этих бланках (а каждый испытуемый по логике эксперимента получал именно свой видоизмененный бланк, заполненный им в ходе первой экспериментальной серии) экспериментатором был указан его «подставной» исполнитель (в логике задач данного конкретного исследования этим «подставным» исполнителем был либо студент другого курса, либо преподаватель). В отличие от эмпирических данных первой серии, результаты второго экспериментального этапа не рассматривались в качестве результатов, несущих именно самооценочную информацию. Принципиально значимым здесь оказывалось то отклонение от своих собственных самооценочных показателей, полученных на первом этапе, которые в интерпретационном плане в данном случае были, безусловно, связаны не столько с самооценкой испытуемого, сколько с тем, насколько он стремится подчеркнуть свою личностную непохожесть на якобы самооценку «подставного» испытуемого.

Именно таким образом в экспериментальном плане получают подтверждение факты реальной идентификации и конфронтации, а также их степени в подлинной системе межличностных ориентаций испытуемых — членов обследуемых групп.

Говоря об организационной стороне проведенного исследования, необходимо указать на следующие факты. Экспериментальная работа проводилась в течение 2007–2009 гг. на базе МГППУ, МПГУ и МГПУ. Всего в исследовании приняли участие 512 студентов первого, третьего и пятого курсов.

Результаты исследования

Полученные в ходе экспериментального исследования результаты позволили проверить справедливость трех изначально выдвинутых гипотез.

Согласно *первой гипотезе*, предполагалось, что студенты-первокурсники, выстраивая свою самооценку в рамках учебной студенческой группы, в личном плане в большей степени идентифицируют себя со студентами-пятикурсниками и преподавателями, а также подчеркивают свою несхожесть с третьекурсниками.

Согласно *второй гипотезе*, предполагалось, что студенты-третьекурсники, выстраивая свою самооценку в рамках учебной студенческой группы, в личном плане в большей степени идентифицируют себя с пятикурсниками и преподавателями, а также подчеркивают свою несхожесть со студентами-первокурсниками.

Согласно *третьей гипотезе*, предполагалось, что студенты-пятикурсники, выстраивая свою самооценку в рамках учебной студенческой группы, в личном плане в большей степени идентифицируют себя с преподавателями, а также подчеркивают свою несхожесть и со студентами-первокурсниками, и со студентами-третьекурсниками.

Представим полученные эмпирические данные и результаты их интерпретации, если так можно выразиться, «погипотезно».

1. *Сначала об экспериментатике, касающейся проверки справедливости первой гипотезы.* Как показывают эмпирические данные, полученные с помощью методики «подставной» самооценки, практически по всем самооценочным крите-

риям разница между показателями первой и второй серии, когда в качестве «подставного» лица выступали преподаватели и пятикурсники, в бланках студентов-первокурсников оказывалась статистически значимо меньшей, чем когда в качестве «подставного» лица выступали студенты-третьекурсники (различия в ситуации с «подставными» лицами — пятикурсниками и преподавателями, с одной стороны, и третьекурсниками — с другой, статистически значимы, $p < 0,05$; различия в ситуации с «подставными» лицами — пятикурсниками, с одной стороны, и «подставными» лицами — третьекурсниками — с другой, статистически значимы, $p < 0,05$; различия в ситуации с «подставными» лицами — пятикурсниками, с одной стороны, и преподавателями — с другой, статистически незначимы; различия в ситуации с «подставными» лицами — преподавателями, с одной стороны, и «подставными» лицами — третьекурсниками — с другой, статистически значимы, $p < 0,01$).

Как мы видим, воспринимая свою собственную самооценку в качестве самооценки чужой (в одном случае как самооценку третьекурсника, в другом — как самооценку пятикурсника, в третьем — преподавателя), студенты-первокурсники по-разному реагировали на созданную экспериментатором иллюзию и именно в связи с этим меняли свою самооценку в одной экспериментальной серии по сравнению с другой. Как мы и предполагали, формулируя первую гипотезу исследования, испытуемые-первокурсники в наименьшей степени были склонны менять свою самооценку, если она была представлена им экспериментатором в качестве якобы самооценки пятикурсника

или педагога. Если же реально выявленная на первом этапе эксперимента самооценка первокурсника представлялась ему экспериментатором как самооценка третьекурсника, то в логике откровенной межличностной конфронтации первокурсник качественно менял свою самооценку практически по всем заявленным ее параметрам.

Если попытаться проинтерпретировать эти экспериментальные результаты, по-видимому, имеет смысл опираться прежде всего на то, кем видит себя студент-первокурсник. Во-первых, он «студент», во-вторых, он представитель профессии (пусть даже полноценный представитель профессии лишь в будущем). Сравним с этой точки зрения третьекурсников, пятикурсников и педагогов. Вряд ли требует специальных доказательств тот факт, что по обоим этим параметрам третьекурсник явно проигрывает и пятикурснику, и преподавателю, а первокурсник, естественно, желает идентифицироваться с наиболее «выигрышным» вариантом.

Принципиально важным, на наш взгляд, здесь является то, что зафиксированная зависимость, лежащая в основе первой гипотезы диссертации, в данном случае опирается на экспериментальные данные, относящиеся к недифференцированной по статусному основанию выборке испытуемых — первокурсников. В то же время методическое обеспечение исследования позволяет провести сравнительно-сопоставительный анализ проявлений этой закономерности именно с учетом такой переменной, как статусная позиция первокурсника в интрагрупповой статусной структуре.

Сравнительно-сопоставительный анализ в этом плане проводился в следу-

ющей смысловой логике: сначала мы, раздробив общую выборку первокурсников на подвыборки «высокостатусные студенты», «среднестатусные студенты», «низкостатусные студенты», проверили, «работает» ли зафиксированная в целом по выборке закономерность применительно к каждой из статусных подвыборок; затем провели сравнительно-сопоставительный анализ, насколько выражены идентификационная или конфронтационная самооценочные ориентации испытуемых первокурсников — представителей различных статусных слоев — в ситуациях предъявления им во второй серии методики «подставной» самооценки их собственной самооценки в качестве самооценочных описаний сначала третьекурсников, потом пятикурсников и, наконец, преподавателей.

В первой серии сравнительно-сопоставительного анализа оказалось, что выявленная в целом по выборке первокурсников закономерность, раскрывающая факт преимущественно идентификационной самооценочной ориентации первокурсников в отношении пятикурсников и педагогов, а также факт преимущественно конфронтационной самооценочной ориентации первокурсников в отношении третьекурсников, получила свое подтверждение и в том случае, когда выборка первокурсников-испытуемых подверглась дроблению на три дифференцированно-статусных подвыборки. Иными словами, и низкостатусные первокурсники, и среднестатусные первокурсники, и высокостатусные первокурсники примерно с одинаковой степенью интенсивности меняют свою самооценку в том случае, когда она им предъявляется в качестве якобы самооценки третьекурсников, и в существенно мень-

шей степени склонны к самооценочной динамике в тех ситуациях, когда экспериментатор предъявляет им их собственную самооценку под видом самооценки пятикурсников или преподавателей.

На наш взгляд, достаточно интересной является эмпирика, раскрывающая особенности реакции испытуемых-первокурсников разного статуса (при этом именно в сравнительно-сопоставительном плане), когда анализ этой экспериментатики осуществляется в следующем порядке.

1. Представители какого из интрагрупповых статусных слоев первокурсников в сравнительно большей степени склонны к динамике своей самооценки, если она предъявляется им как якобы самооценка третьекурсников?

2. Представители какого из интрагрупповых статусных слоев первокурсников в сравнительно большей степени склонны к динамике своей самооценки, если она предъявляется им как якобы самооценка пятикурсников?

3. Представители какого из интрагрупповых статусных слоев первокурсников в сравнительно большей степени склонны к динамике своей самооценки, если она предъявляется им как якобы самооценка преподавателей?

Оказалось, что высокостатусные первокурсники в большей степени, чем низкостатусные ($p < 0,25$), и еще в большей степени, чем среднестатусные ($p < 0,1$), склонны к изменению своей самооценки, если она предъявляется им как якобы самооценка третьекурсников. В том случае когда самооценка студентов-первокурсников предъявляется им в качестве самооценки якобы пятикурсников, низкостатусные испытуемые в большей

степени, чем высокостатусные ($p < 0,15$), и в еще большей степени, чем среднестатусные ($p < 0,1$), склонны изменить свою самооценку. И, наконец, если самооценка первокурсников предъявляется им в качестве самооценки якобы преподавателей, то «картинка» склонности к динамике своей самооценки выглядит таким же образом, как и в ситуации с «подставной» самооценкой, приписываемой экспериментатором пятикурсникам (низкостатусные больше, чем высокостатусные — $p < 0,25$; низкостатусные больше, чем среднестатусные, $p < 0,15$).

Для полноценной интерпретации зафиксированных закономерностей и зависимостей в данном случае определяющей является информация о том «знаке отскока», который в каждом случае осуществляется испытуемыми в рамках второй серии методики «подставной» самооценки. Здесь следует отметить, что в той ситуации, когда испытуемым первокурсникам их собственная самооценка предъявляется в качестве якобы самооценки третьекурсников, они ориентированы на завышение своей самооценки практически по всем предъявляемым параметрам, а в случаях предъявления им самооценки в качестве самооценки якобы пятикурсников и преподавателей — к занижению своей самооценки по сравнению с первой экспериментальной серией.

Говоря о возможной интерпретации полученных экспериментальных данных, по нашему мнению, целесообразно исходить из следующего психологического содержательного объяснительного «посыла». Совершенно очевидно, что проявляемое студентами-первокурсниками стремление существенно зависить свою самооценку при сравнении себя с

третьекурсниками говорит о нежелании идентифицироваться с последними, т. е. с преимущественно конфронтационной ориентацией. При этом подобная личностно-ролевая позиция наиболее ярко выражена у высокостатусных первокурсников и частично у низкостатусных первокурсников, а наименее ярко — у среднестатусных. Подобная межличностно-самооценочная позиция высокостатусных студентов, скорее всего, связана с тем, что они практически полностью адаптировались к новой для них не только конкретной группе, но и к внутривузовской среде в целом, и в связи с этим наиболее остро переживают свою, на их взгляд, «ущемленность» в рамках неформальной иерархии статусов по сравнению с третьекурсниками. Принципиально иной (и при этом не только по «знаку» самооценочной динамики) оказывается ситуация, когда первокурсникам предъявляется их самооценка в качестве самооценки якобы пятикурсников или преподавателей. Оказывается, что в обоих случаях «картинка», по сути, близка. Наиболее активно меняют свою самооценку именно низкостатусные испытуемые, которые, по-видимому, вполне осознавая свое аутсайдерство и расценивая выпускников и преподавателей как своеобразный «целевой образ», несколько занижают свою самооценку по сравнению с теми, на кого, если так можно выразиться, они равняются. Именно поэтому, на наш взгляд, в этом случае было бы неверно рассматривать факт несовпадения самооценочных показателей испытуемых первокурсников в качестве признака их конфронтационных устремлений. Более того, здесь речь должна идти, скорее, о выстраивании определенной личностно-самооценочной траекто-

рии своего развития с идентификационным «прицелом», попросту отодвинутым во времени.

И еще на одном моменте хотелось бы остановиться особо. Легко заметить, что наиболее стабильными во всех трех ситуациях предъявления «подставной» самооценки испытуемым первокурсникам оказались среднестатусные студенты. Как показывает целый ряд специальных социально-психологических исследований, в ученических группах старшеклассников и студентов именно среднестатусные члены, будучи своего рода оплотом и гарантом групповой стабильности и устойчивости, в то же время заметно менее, чем представители других статусных слоев, включены в осознанно активное выстраивание своей статусной «карьеры» и в большей степени, чем кто бы то ни был, заняты своей собственно профессиональной деятельностью. В этих обстоятельствах и их самооценка оказывается наименее подверженной влиянию относительно внешних (во всяком случае в их восприятии) межличностных факторов.

2. Теперь о результатах проверки справедливости второй гипотезы.

Как показывает наработанная экспериментатика, которая получена путем использования методики «подставной» самооценки, существует вполне отчетливо выраженная разница между самооценочными показателями первой и второй экспериментальных серий. При этом испытуемые третьекурсники в той ситуации, когда во второй серии в качестве «подставного» лица выступали либо преподаватели, либо пятикурсники, в качественно меньшей степени изменяли свою самооценку, чем в том случае, когда их собственная самооценка представ-

лялась им как якобы самооценка первокурсников (различия в ситуациях с «подставными» лицами — пятикурсниками и преподавателями, с одной стороны, и с «подставными» лицами — первокурсниками — с другой, статистически значимы, $p < 0,01$; различия в ситуациях с «подставными» лицами — пятикурсниками, с одной стороны, и «подставными» лицами — первокурсниками — с другой, статистически значимы, $p < 0,01$; различия в ситуации с «подставными» лицами — пятикурсниками, с одной стороны, и с «подставными» лицами — преподавателями — с другой, статистически незначимы; различия в ситуациях с «подставными» лицами — преподавателями, с одной стороны, и с «подставными» лицами — первокурсниками — с другой, статистически значимы, $p < 0,01$).

Итак, однозначно выявлена и зафиксирована следующая с социально-психологической точки зрения принципиально значимая закономерность: если третьекурсникам предъявляется их собственная самооценка в качестве якобы самооценки пятикурсников или преподавателей, то они не склонны к качественному изменению самооценочных показателей, продемонстрированных в ходе проведения первой экспериментальной серии, (т. е. демонстрируют готовность к самооценочно-личностной идентификации как со старшекурсниками, так и с преподавателями); и наоборот, если третьекурсникам предъявляется их собственная самооценка в качестве якобы самооценки первокурсников, то они демонстрируют откровенную готовность качественно по-иному оценить себя с целью продемонстрировать свою «непохожесть» на первокурсников (т. е. демонстрируют готовность к реализации само-

оценочно-личностной конфронтации в отношении этой категории студентов).

Однако нельзя не заметить, что выявленная и зафиксированная зависимость была определена без учета такой принципиально важной в социально-психологическом плане переменной, как интрагрупповой статус того или иного испытуемого-третьекурсника. Безусловно, методическое обеспечение исследования позволяет при анализе экспериментальных данных использовать интерпретационный «ключ» как интегральный интрагрупповой статус.

Точно также, как и при проверке первой гипотезы, сравнительно-сопоставительный анализ в этом плане проводился по следующей смысловой схеме: «раздробив» общую выборку третьекурсников на подвыборки «высокостатусные студенты», «среднестатусные студенты» и «низкостатусные студенты», проверили, действует ли выявленная по выборке в целом закономерность применительно к каждой из статусных подвыборок; затем провели сравнительно-сопоставительный анализ, насколько интенсивно проявляется идентификационно- или конфронтационно-личностно-самооценочная ориентация испытуемых третьекурсников — представителей различных статусных слоев во второй серии проведения методики «подставной» самооценки в ситуациях предъявления им их собственной самооценки в качестве самооценки сначала якобы первокурсников, затем якобы пятикурсников и, наконец, якобы преподавателей.

В первой серии сравнительно-сопоставительного анализа выяснилось, что закономерность, выявленная в целом по всей выборке третьекурсников и отража-

ющая преимущественную *идентификационную* ориентацию в личностно-самооценочном плане, если речь идет о пятикурсниках и преподавателях, и *конфронтационную*, когда речь идет о первокурсниках, в целом получила свое подтверждение и в условиях, когда выборка студентов-третьекурсников подверглась статусному дроблению на три подвыборки. Другими словами, представители всех трех статусных слоев (высокостатусные, среднестатусные и низкостатусные) в относительно одинаковой степени склонны к динамике своей самооценки, когда она предъясняется им как якобы самооценка первокурсников (демонстрируя тем самым отчетливо выраженную личностно-самооценочную *конфронтационную* ориентацию), и в меньшей степени готовы к изменению самооценки, когда их самооценочный профиль предъясняется им как якобы самооценка пятикурсников или преподавателей (различия статистически значимы, $p < 0,05$).

Безусловно, интересными являются данные экспериментального характера, отражающие специфику (именно в сравнительно-сопоставительном ракурсе рассмотрения) реакции на «подставную» самооценку разностатусных испытуемых-третьекурсников, если подобный анализ данной эмпирики будет осуществлен в следующем порядке.

1. Представители какого из интрагрупповых статусных слоев третьекурсников в сравнительно большей степени склонны к динамике своей самооценки, если она предъясняется им как якобы самооценка первокурсников?

2. Представители какого из интрагрупповых статусных слоев третьекурсников в сравнительно большей степени склонны к динамике своей самооценки,

если она предъясняется им как якобы самооценка пятикурсников?

3. Представители какого из интрагрупповых статусных слоев третьекурсников в сравнительно большей степени склонны к динамике своей самооценки, если она предъясняется им как якобы самооценка преподавателей?

Отвечая на первый вопрос, отметим сразу, что высокостатусные третьекурсники в существенно большей степени, чем среднестатусные ($p < 0,15$), и еще в большей степени, чем низкостатусные ($p < 0,1$), демонстрируют склонность к изменению своего «самовидения» в том случае, когда им их собственная оценка предъясняется как якобы самооценка первокурсников. В ситуации когда самооценка третьекурсников представляется им в качестве якобы самооценки пятикурсников, именно низкостатусные в большей степени, чем среднестатусные ($p < 0,25$), и еще в большей степени, чем высокостатусные ($p < 0,1$), готовы изменить свое самоотношение. В той же ситуации когда речь идет о предъяснении разностатусным третьекурсникам их собственной самооценки как самооценки преподавателей, низкостатусные студенты в большей степени, чем высокостатусные ($p < 0,15$), и еще в большей степени, чем среднестатусные ($p < 0,1$), осуществляют самооценочный «отскок» от своего изначального самооценочного «профиля».

Итак, если пытаться проинтерпретировать полученные данные, прежде всего следует зафиксировать то, что называется «констатационной картинкой». Совершенно очевидно, что в логике отчетливо выраженной конфронтации (т. е. самооценочной позиции в условиях сравнения себя с первокурсниками) наи-

более активную позицию занимают высокостатусные, а затем по нисходящей — среднестатусные и низкостатусные третьекурсники. Объяснение в данном случае достаточно простое: чем более успешно интегрирован студент-третьекуржник в своей учебной группе, тем с большей настойчивостью он демонстрирует свою личностную несхожесть с теми, кто в вузовском сообществе находится на самой начальной, откровенно адаптационной стадии, т. е. с первокурсниками. В том случае, когда в качестве «подставной» самооценки разностатусным третьекурсникам предъявляется якобы самооценка пятикурсников, «картинка» меняется и конфронтационную активность наиболее четко проявляют низкостатусные студенты по сравнению со среднестатусными, а тем более с высокостатусными своими сокурсниками. Здесь, по-видимому, объяснение подобной зависимости может быть в следующем: будучи членами «зрелой» студенческой группы, третьекурсники-аутсайдеры четко понимают свою несхожесть с пятикурсниками (и, возможно, даже недостижимость для себя подобного статуса); высокостатусные третьекурсники, наоборот, в личностно-самооценочном плане практически приравнивают себя к старшекурсникам, отчетливо видят себя в ближайшем будущем носителями подобного статуса и менее всего склонны противопоставлять себя старшекурсникам, практически идентифицируясь с ними. И, наконец, в ситуации, когда разностатусным третьекурсникам предъявляется их собственная самооценка в качестве якобы самооценки преподавателей, фиксируется следующая зависимость: так же, как и в случае с «подставной» самооценкой пятикурсников,

именно низкостатусные студенты наименее склонны к идентификации; но высокостатусные склонны к идентификации все же меньше, чем среднестатусные (на наш взгляд, подобный факт во многом связан с тем, что на третьем курсе именно высокостатусные студенты в целом ряде случаев уже спланировали свою дальнейшую профессиональную деятельность, безусловно, как «непреподавательскую» и во многом именно это задает относительно конфронтационный личностно-самооценочный фон).

Несомненно, при интерпретации полученных эмпирических данных необходимо, помимо самого факта несовпадения результатов использования первой и второй серий методики «подставной» самооценки, учитывать не только факт самооценочного «отскока», но и завышение или занижение своей самооценки разностатусными третьекурсниками в зависимости от того, кого экспериментатор объявляет владельцем «подставной» самооценки — первокурсников, пятикурсников или преподавателей.

В ситуации когда в качестве «подставной» самооценки третьекурсникам предъявляется якобы самооценка первокурсников, представители всех без исключения статусных категорий третьекурсников завышают свою самооценку практически по всем ее параметрам. Если же третьекурсникам предъявляется их собственная самооценка в качестве якобы самооценки пятикурсников, низкостатусные третьекурсники в ряде случаев занижают, а в ряде случаев завышают свою самооценку так же, как среднестатусные студенты, а высокостатусные слегка занижают. В ситуации когда в качестве «подставной» самооценки разностатусным третьекурсникам предъявля-

ется якобы самооценка преподавателей, низкостатусные и среднестатусные студенты в соответствующей мере (низкостатусные больше, а среднестатусные минимально) ее занижают, а высокостатусные или занижают, или завышают (по-видимому, в зависимости от своих профессиональных намерений в плане дальнейшей профессионализации).

Хотелось бы подчеркнуть особо, что эмпирика, отражающая «знак» самооценочного «отскока» разностатусных испытуемых третьекурсников, в объяснительно-интерпретационном плане практически полностью «укладывается» в ту интерпретационную логику, которая была нами приведена несколько выше, при анализе «внезаковой» интенсивности динамики самооценки третьекурсников.

3. И, наконец, о проверке третьей гипотезы, касающейся пятикурсников.

Прежде всего, о той эмпирике, которая была получена при проведении двух серий методики «подставной» самооценки. Оказалось, что испытуемые пятикурсники при предъявлении им во второй серии «подставных» самооценок качественно по-разному реагируют в тех случаях, когда их собственная самооценка предъявляется в качестве якобы самооценки преподавателей или студентов более младших (первый и третий) курсов: когда как «подставное» лицо выступали преподаватели, самооценочный «отскок» в экспериментальных бланках испытуемых пятикурсников оказывался принципиально меньшим, чем в случаях предъявления пятикурсникам их самооценки как якобы самооценки студентов третьего и первого курсов (различия в ситуациях с «подставными» лицами — преподавателями, с одной стороны, и с «подставными» лицами — первокурсниками и третьекурсни-

ками, с другой стороны, статистически значимы, $p < 0,05$; различия в ситуациях с «подставными» лицами — первокурсниками, с одной стороны, и с «подставными» лицами — третьекурсниками с другой, статистически незначимы; различия в ситуациях с «подставными» лицами — преподавателями, с одной стороны, и с «подставными» лицами — первокурсниками — с другой, статистически значимы, $p < 0,05$; различия в ситуациях с «подставными» лицами — преподавателями, с одной стороны, и с «подставными» лицами — третьекурсниками — с другой, статистически значимы, $p < 0,05$).

Таким образом, перед нами предстает «картинка», отражающая наличие у студентов-пятикурсников неоднозначной и, более того, разнонаправленной самооценочно-личностной ориентации в отношении студентов более младших курсов и преподавателей.

Выявленная на личносно-самооценочном материале закономерность определялась без учета такой переменной, как интегральный интрагрупповой статус испытуемых. Нельзя не подчеркнуть, что в той логике, в которой только что была начата интерпретация наработанной экспериментатики, интрагрупповая статусная принадлежность тех или иных испытуемых пятикурсников выступает в качестве универсально-значимой переменной групповой дифференциации. В связи с этим дальнейший более углубленный анализ полученной эмпирики целесообразно проводить, разделив всю выборку испытуемых пятикурсников на три подвыборки — «высокостатусные студенты», «среднестатусные студенты», «низкостатусные студенты».

Итак, при учете интегрального интрагруппового статуса испытуемых-пяти-

курсников была получена возможность осуществить сравнительно-сопоставительный анализ идентификационной или конфронтационной их реакции на «подставную» самооценку в следующей содержательно-смысловой логике: проверить, действует ли зафиксированная по выборке в целом закономерность идентификационных и конфронтационных личностно-смысловых ориентаций в каждой из статусных подвыборок в отдельности; после этого осуществить сравнительно-сопоставительный анализ того, насколько отчетливо оказались выражены идентификационная или конфронтационная личностно-самооценочные ориентации разностатусных пятикурсников в ситуации предъявления им их собственной самооценки как самооценки сначала первокурсников, затем третьекурсников и, наконец, преподавателей.

Сначала коснемся первого блока сравнительно-сопоставительного анализа. Выяснилось, что зафиксированная в целом по выборке всех пятикурсников закономерность, отражающая наличие отчетливо преимущественно-идентификационной личностно-самооценочной ориентации пятикурсников в отношении педагогов, а кроме того, наличие преимущественно конфронтационной личностно-самооценочной ориентации пятикурсников в отношении первокурсников и третьекурсников, подтвердилась в ситуации, когда вся выборка испытуемых-пятикурсников была подвергнута «дроблению» на три статусные подвыборки. Практически речь идет о том, что представители всех трех разностатусных подвыборок практически в одинаковой мере выражено меняют свою самооценку тогда, когда она предъявляется им в

качестве якобы самооценки первокурсников или третьекурсников (иначе говоря, они проявляют достаточно выраженную склонность к конфронтационной личностно-самооценочной ориентации), а в ситуации, когда их самооценка предъявляется им как якобы самооценка педагогов, в целом не склонны к отказу от своей первоначальной самооценочной позиции (иначе говоря, проявляют достаточно выраженную склонность к идентификационной личностно-самооценочной ориентации).

Безусловно, содержательно интересными оказываются экспериментальные данные, отражающие специфику реакции испытуемых пятикурсников разного статуса (при этом именно в сравнительно-сопоставительном плане), когда анализ этой эмпирики осуществляется в следующем порядке.

1. Представители какого из интрагрупповых статусных слоев пятикурсников в сравнительно большей степени склонны к динамике своей самооценки, если она предъявляется им как якобы самооценка первокурсников?

2. Представители какого из интрагрупповых статусных слоев пятикурсников в сравнительно большей степени склонны к динамике своей самооценки, если она предъявляется им как якобы самооценка третьекурсников?

3. Представители какого из интрагрупповых статусных слоев пятикурсников в сравнительно большей степени склонны к динамике своей самооценки, если она предъявляется им как якобы самооценка преподавателей?

Выяснилось, что среднестатусные испытуемые-пятикурсники в большей степени, чем низкостатусные и высокостатусные ($p < 0,1$), склонны изменять свою

первоначальную самооценку, если она предъядвляется им в качестве якобы самооценки первокурсников. Именно эта же (хоть и в меньшей степени выраженная) закономерность проявляется и тогда, когда самооценка разностатусных пятикурсников предъядвляется им в качестве якобы самооценки студентов-третьекурсников (различия в самооценочном «отскоке» от своей первоначальной самооценки среднестатусных существенно более выражены, чем эти самооценочные «отскоки» у низкостатусных и высокостатусных, $p < 0,25$). В той ситуации когда самооценка студентов-пятикурсников предъядвляется им как якобы самооценка преподавателей, самооценочный «отскок» наиболее отчетливо проявляется у высокостатусных выпускников — существенно более выражено, чем у низкостатусных и среднестатусных ($p < 0,1$).

Не менее интересным является и «знак отскока». Здесь следует отметить, что в обоих случаях предъядвления пятикурсникам их самооенок как якобы принадлежащих студентам более младших курсов выпускники откровенно завышали свою первоначальную самооценку вне зависимости от того, к какому статусному слою они сами принадлежали. Что касается динамики самооценки пятикурсников в ситуации, когда она им предъядвлялась как якобы самооценка преподавателей, картина выглядела качественно поиному: высокостатусные выпускники либо откровенно завышали, либо несколько занижали свою первоначальную самооценку, а низкостатусные и среднестатусные пятикурсники практически всегда ее занижали, правда, крайне незначительно.

На наш взгляд, полученные в ходе экспериментального исследования и изложенные выше эмпирические данные поз-

воляют осуществить следующую их содержательную интерпретацию. Во-первых, продемонстрировано, что пятикурсники как в целом по всей выборке испытуемых-выпускников, так и по каждой из трех статусных подвыборок проявляют четко выраженную неготовность к лично-самооценочной идентификации и с первокурсниками, и с третьекурсниками, а также склонность к лично-самооценочной идентификации с преподавателями. Во-вторых, несмотря в целом на наличие вполне устойчивой выраженности данной закономерности по статусным подвыборкам, выяснилось, что наиболее активно проявляющими преимущественно-конфронтационную лично-самооценочную ориентацию в отношении студентов более младших курсов оказываются среднестатусные выпускники. По-видимому, подобная ситуация обусловлена тем, что среднестатусные пятикурсники, будучи основной силой, стабилизирующей систему межличностных отношений в учебной студенческой группе, наиболее привержены к своей роли «старшекурсник-выпускник» по сравнению с низкостатусными и высокостатусными студентами-пятикурсниками, которые хоть и по разным причинам, но во многом расценивают свой статус студента как нечто почти «вчерашнее». В-третьих, экспериментальные данные и результаты их обработки показали, что при предъядвлении разностатусным пятикурсникам их собственной самооценки в качестве якобы самооценки преподавателей они склонны к преимущественно идентификационной лично-самооценочной реакции. Правда, определенным артефактом в этом плане является позиция высокостатусных выпускников, которые или завышают, или занижают свою первоначаль-

ную самооценку. В данном случае (и на это указывают результаты наших конкретных целенаправленных наблюдений и локальных бесед с конкретными высокостатусными выпускниками) решающим фактором является, какие профессиональные намерения и планы сформировались у тех или иных отдельно взятых пятикурсников: если они планируют в качестве преподавателей или аспирантов продолжить свою профессиональную связь с вузом, то, как правило, слегка занижают свою первоначальную самооценку; в случае же когда высокостатусные выпускники планируют достаточно жестко прервать свою профессиональную связь с вузом, они при предъявлении им их собственной самооценки в качестве самооценки преподавателей, как правило, достаточно активно завышают свою первоначальную самооценку.

Выводы

Содержательно-базовым выводом проведенного исследования является тот экспериментально-зафиксированный и описанный факт, что особенности личностно-ролевой взаимопредставленности разностатусных студентов разных курсов в социально-психологическом плане качественно значимым образом сопряжены с динамикой их самооценки.

Как однозначно показывают наработанные в ходе исследования экспериментальные данные и результаты их содержательно-смысловой интерпретации, существуют отчетливо выраженные качественные различия в степени готовности и способности студентов разных курсов к личностно-самооценочной идентификационной или конфронтаци-

онной ориентации в отношении других студентов и преподавателей:

а) студенты-первокурсники, выстраивая свою самооценку, в личностном плане в наибольшей степени идентифицируют себя со студентами-пятикурсниками и преподавателями и проявляют отчетливую конфронтационную личностно-самооценочную ориентацию по отношению к третьекурсникам, подчеркивая свою несхожесть с ними;

б) студенты-третьекурсники, выстраивая свою самооценку, в личностном плане в наибольшей степени идентифицируют себя со студентами-пятикурсниками и преподавателями и проявляют отчетливую конфронтационную личностно-самооценочную ориентацию по отношению к первокурсникам, подчеркивая свою несхожесть с ними;

в) студенты-пятикурсники, выстраивая свою самооценку, в личностном плане в наибольшей степени идентифицируют себя с преподавателями и проявляют отчетливую конфронтационную личностно-самооценочную ориентацию по отношению и к первокурсникам, и к третьекурсникам, подчеркивая свою несхожесть с ними.

Выявленные закономерности, характеризующие особенности готовности и способности к личностно-самооценочной идентификации и конфронтации студентов разных курсов по отношению к преподавателям и другим студентам, в целом остаются в силе вне зависимости от того, о высокостатусных, среднестатусных или низкостатусных студентах идет речь. В то же время интенсивность проявлений этих закономерностей в существенной мере связана именно со статусной интрагрупповой позицией студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антология социальной психологии возраста / Под ред. М. Ю. Кондратьева. М., 2010.
2. Волков И. П. Социометрические методы в социально-психологическом исследовании. Л., 1970.
3. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 1976.
4. Кондратьев М. Ю. Подросток в замкнутом круге общения. М.; Воронеж, 1997.
5. Кондратьев М. Ю. Социальная психология в образовании. М., 2008.
6. Кондратьев М. Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. СПб., 2005.
7. Морено Дж. Социометрия. М., 1958.
8. Психологическая теория коллектива / Под ред. А. В. Петровского. М., 1979.
9. Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. М., 1987.
10. Щедрина Е. В. Значимый круг общения и способы его экспериментального выявления // Социально-психологические проблемы формирования личности и учебно-воспитательного коллектива. М., 1975.

Socio-Psychological Peculiarities in Correlation of Self-Appraisal and Personal-Role Representations in Students

M. YU. KONDRATYEV

Doctor in Psychology, professor, corresponding member of the Russian Academy of Education, dean of the Social psychology faculty of the Moscow State University of Psychology and Education

E. V. EMELYANOVA

Educational psychologist at the Centre for scientific provision of educational psychology service of Moscow State University of Psychology and Education

The article provides the results of socio-psychological research dealing with the analysis of peculiarities of connections of personal-role mutual representations of students and their self-appraisal. Relations and regularities, distinguishing this psychological phenomenon, revealed by the means of sociometry, referentometry, methodical tool for estimating intragroup structure of formal power in a group and method of «substituted» self-appraisal, demonstrate principally different intensity of readiness for personal and self-appraisal identification with the other students as well as with the lecturers in students of different years. First year students constructing their self-appraisal mainly associate themselves with fifth year students and lecturers and emphasize their difference from third year students. Third year students constructing their self-appraisal mainly associate themselves with fifth year students and lecturers and emphasize their difference from first year students. Fifth year students constructing their self-appraisal mainly associate themselves with lecturers and emphasize their difference from both first and third year students. Empirical data revealing the specific of this regularity taking into consideration such additional socio-psychological variable as a student's integral intragroup status is of special interest.

Keywords: *intragroup status, self-appraisal, personal-role representation, interpersonal relationships, students group.*

REFERENCES

1. Antologiya social'noi psihologii vozrasta / Pod red. M. Yu. Kondrat'eva. M., 2010.
2. Volkov I. P. Sociometricheskie metody v social'no-psihologicheskom issledovanii. L., 1970.
3. Kolominskii Ya. L. Psihologiya vzaimootnoshenii v mal'nykh gruppakh. Minsk, 1976.
4. Kondrat'ev M. Yu. Podrostok v zamknutom krugе obsheniya. M.; Voronezh, 1997.
5. Kondrat'ev M. Yu. Social'naya psihologiya v obrazovanii. M., 2008.
6. Kondrat'ev M. Yu. Social'naya psihologiya zakrytykh obrazovatel'nykh uchrezhdenii. SPb., 2005.
7. Moreno Dzh. Sociometriya. M., 1958.
8. Psihologicheskaya teoriya kollektiva / Pod red. A. V. Petrovskogo. M., 1979.
9. Psihologiya razvivayusheysya lichnosti / Pod red. A. V. Petrovskogo. M., 1987.
10. Shadrina E. V. Znachimyi krug obsheniya i sposoby ego eksperimental'nogo vyyavleniya // Social'no-psihologicheskie problemy formirovaniya lichnosti i uchebno-vospitatel'nogo kollektiva. M., 1975.