

Интрагрупповое структурирование учебных групп в образовательных учреждениях разного типа

О. Б. Крушельницкая

*кандидат психологических наук, заведующая кафедрой
теоретических основ социальной психологии факультета социальной
психологии Московского городского психолого-педагогического университета*

А. В. Киселёв

*кандидат психологических наук, менеджер отдела карьерного развития
Управления мотивации персонала и карьерного развития
Департамента кадровой политики ОАО «Сбербанк России»*

В статье изложены результаты исследования особенностей интрагруппового структурирования учебных групп в общеобразовательной школе, колледже и вузе. С помощью социометрии, референтометрии, процедуры определения неформальной структуры власти, методики «Интегральная самооценка уровня развития группы» (Л. Г. Почебут), модификации техники «репертуарных решеток» Дж. Келли и других методических средств осуществлен сравнительный анализ специфики интрагруппового структурирования учебных сообществ, находящихся на разных этапах своего социально-психологического развития. Выявлены свойственные каждому типу образовательных учреждений доминирующие подструктуры межличностных отношений. Проанализированы связи между этапом развития учебной группы в рамках образовательного учреждения и спецификой ее интрагруппового структурирования. Показано, что подструктуры аттракции, референтности и неформальной власти имеют различную выраженность в учебных группах учреждений разного типа.

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

Создание условий, способствующих раскрытию и реализации социально значимого потенциала школьников, учащихся средних профессиональных учебных заведений и студентов вузов, невозможно без изучения системы их взаимодействия с ближайшим референтным окружением. Глубокое понимание пси-

хологами и педагогами основных аспектов межличностных отношений учащихся обогащает образовательную практику возможностью построения моделей, оптимизирующих психолого-педагогический процесс.

Задача воспитания просоциально активных, высокофункциональных членов

общества также не может быть адекватно решена без учета основных закономерностей внутригруппового структурирования академических групп образовательных учреждений разного типа и уровня. Поскольку социально-институализированные учебные заведения являются важным каналом целенаправленного воздействия социума на формирование личности, необходимо выявление закономерностей влияния складывающейся в них структуры межличностных отношений на процесс личностного становления учащихся.

Чаще всего в эмпирических исследованиях, посвященных рассматриваемой тематике, объектом изучения становятся учебные группы, образованные в рамках какого-либо одного типа учебных заведений. При этом специфика интрагруппового структурирования исследуемых общностей интерпретируется преимущественно сквозь призму возрастных особенностей учащихся и (или) посредством ссылки на степень институционализированной «закрытости/открытости» образовательного учреждения (Ю. Е. Алешина, А. И. Донцов, Е. М. Дубовская, Я. Л. Коломинский, М. Ю. Кондратьев, Ю. М. Кондратьев, А. С. Коноводова, Р. Л. Кричевский, О. Б. Крушельницкая, А. Н. Лутошкин, Н. Н. Обозов, А. А. Реан, М. Е. Сачкова, Л. И. Уманский, А. С. Чернышев и др.). Однако объяснительный потенциал этих факторов не всегда достаточен для понимания закономерностей внутригрупповой организации учебных групп. В частности, в недостаточной мере при объяснении различий интрагруппового структурирования учебных групп в рамках учебных заведений учитывается роль внешних «контекстных» условий

существования учебных сообществ и тех социальных институтов, в которых они функционируют, а также трансляции ожиданий относительно вклада, который учащиеся в своей будущей трудовой деятельности принесут в общество.

Таким образом, к настоящему времени в должной мере осознана необходимость изучения неформальной структуры учебных групп, проведено значительное количество научных работ по данной тематике, уделено необходимое внимание всем статусным категориям малой группы (Ю. Е. Алешина, С. А. Алифанов, И. П. Волков, Е. М. Дубовская, Я. Л. Коломинский, М. Ю. Кондратьев, Ю. М. Кондратьев, А. С. Коноводова, О. Б. Крушельницкая, Н. Н. Обозов, Б. Д. Парыгин, М. Е. Сачкова, А. С. Силаков, Л. И. Уманский и др.). Вместе с тем существует некоторая разобщенность результатов этих исследований, освещающих те или иные аспекты интрагруппового структурирования, что обусловлено разнородностью методологических позиций научных школ, в рамках которых эти исследования осуществлялись. Поэтому назрела потребность в консолидации и содержательном структурировании комплекса научных сведений по проблематике интрагруппового структурирования учебных групп, в выявлении существенных различий и фиксации закономерностей внутригрупповой организации сообществ, функционирующих в рамках учебных заведений разного типа, с целью оптимизации процессов обучения и всестороннего развития учащихся. Чтобы внести некоторый вклад в решение обозначенной проблемы, мы осуществили собственное теоретико-экспериментальное исследование.

Методика исследования

Основной целью нашего исследования стало выявление социально-психологических особенностей интрагруппового структурирования «становящихся», «зрелых» и «умирающих» учебных групп в образовательных учреждениях разного типа (в соответствии с терминологией Ю. М. Кондратьева [7]). В качестве «становящихся» учебных групп для исследования в колледже и в вузе нами были выбраны сообщества первого года обучения, в качестве «зрелых» — сообщества второго года обучения в колледже и третьего года обучения в вузе, в качестве «умирающих» — сообщества 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 более продолжительным общим сроком обучения в школе и социальными условиями видоизменения учебных групп на некоторых этапах обучения. Другими словами, по причине, что используемые нами методические средства исследования применимы только с момента достижения респондентами подросткового возраста, так как учащиеся младшего возраста еще слабо рефлексировать и дифференцируют изучающиеся с помощью применявшегося инструментария интрагрупповые феномены, а также из-за того, что учебные группы старшеклассников и младших школьников кардинальным образом отличаются друг

от друга как по возрастным особенностям своих членов, так и по детерминированным этим фактом социально-психологическим процессам, происходящим в сообществах, эмпирическое сопоставление интрагруппового структурирования учебных групп первоклассников и старшеклассников выглядело бы некорректным. В связи с указанными обстоятельствами в нашем исследовании было бы методологически неверно брать в качестве представителей «становящихся» учебных групп в рамках общеобразовательной школы сообщества первоклассников. Учитывая данный факт, а также практику реформирования списочного состава школьных общностей на стыке девятого и десятого классов, за условно «становящиеся» нами были приняты десятые классы школы, подвергавшиеся эмпирическому изучению в самом начале своего совместного обучения в обновленном составе (при условии, что реформирование затронуло не менее 75 % списочного состава класса). Социально-психологические условия существования указанных общностей способствуют тому, что реформированные десятые классы, по сути, являются диффузными группами, имеющими в своем составе в виде микрогрупп лишь осколочные элементы когда-то сплоченных «зрелых» учебных сообществ. Первоначальные условия функционирования «становящихся» десятых классов отчасти отягощены дезинтеграционными процессами, происходившими в девятых классах, которые были в большей степени «умирающими», так как часть их членов планировала покинуть стены школы после окончания девяти классов, нежели «зрелыми» сообществами. Ученики вновь созданных десятых классов еще

недостаточно знакомы друг с другом, они предпочитают взаимодействовать преимущественно в рамках подгрупп, сохранившихся от функционировавших ранее учебных групп. И если представители разных классов, объединенные в одну формальную общность, и были раньше в рамках школы знакомы друг с другом, имеют некоторое представление о возможностях и особенностях друг друга, то в условиях совместной учебно-познавательной деятельности они, скорее всего, не взаимодействовали. Исходя из приведенных соображений, в качестве «становящихся» классов в общеобразовательной школе мы исследовали сформированные из отдельных элементов списочных составов девятых классов учебные сообщества десятиклассников. Объектами исследования, представляющими «зрелые» сообщества, послужили восьмые классы школы, существующие продолжительное время в одном и том же составе и сумевшие выстроить приемлемую структуру конструктивного взаимодействия между своими членами. Кроме того, в своем большинстве восьмиклассники, как правило, еще не обеспокоены вопросами о том, каким образом будет складываться их жизненный путь в сфере обучения по окончании девятого класса. 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. Осознание этого факта, а также актуальные размышления о своем ближайшем профессиональном будущем, о выборе

специализированного учебного заведения отодвигают вопросы внутригруппового взаимодействия с одноклассниками на второй план и накладывают своеобразный отпечаток, характерный для «умирающих» групп, на всю систему межличностных отношений в классе.

Согласно основной гипотезе исследования, мы предположили, что интрагрупповое структурирование академических учебных групп обладает как универсальными характеристиками, свойственными образовательным учреждениям разного типа, так и специфическими для каждого типа учебного заведения и этапа обучения в нем особенностями. При этом подструктуры аттракции, референтности и неформальной власти имеют различную выраженность во внутригрупповой структуре учебных групп образовательных учреждений разного типа.

Поскольку данная гипотеза является теоретической по своему содержанию, для ее проверки были сформулированы, а затем экспериментально доказаны следующие частные гипотезы.

1. Интрагрупповое структурирование учебной группы имеет характеристики, не зависящие от этапа ее социально-психологического развития и типа образовательного учреждения, в рамках которого она функционирует: высокостатусные учащиеся склонны занижать, а среднестатусные и низкостатусные — завышать свою позицию в подструктуре неформальной власти; оценки личностных характеристик аутсайдеров другими членами группы носят преимущественно эмоционально-негативный характер; среди студентов колледжа и вуза девушки чаще занимают высокостатусные позиции, а юноши — низкостатусные.

2. Интрагрупповое структурирование учебной группы имеет специфические черты, свойственные определенному этапу ее социально-психологического развития в рамках образовательного учреждения: в «становящихся» сообществах преобладает эмоциональная основа межличностных выборов, а большинство учащихся находятся на адаптационной стадии своего развития в группе; в «зрелых» сообществах преобладает деловая основа межличностных выборов, число индивидуализирующихся и интегрирующихся учащихся примерно одинаково и значительно превышает численность адаптирующихся членов группы, высокостатусные учащиеся обычно занимают лидирующее положение одновременно во всех универсальных подструктурах; в «умирающих» сообществах преобладает эмоциональная основа межличностных выборов, большинство учащихся находятся на стадии индивидуализации, кроме того фиксируются явления абсолютного лидерства и абсолютного аутсайдерства.

3. Интрагрупповое структурирование учебной группы обладает специфическими чертами, свойственными определенному типу образовательных учреждений: доминирующим основанием межличностной значимости учащихся школьного класса является подструктура аттракции; в средне-специальных учебных заведениях имеется тенденция к преобладанию референтометрической подструктуры межличностных отношений; доминирующим основанием межличностной значимости студентов академической группы вуза является подструктура неформальной власти. В отличие от общеобразовательной школы, колледж и вуз имеют сходную специфи-

ку интрагруппового структурирования включенных в них учебных сообществ.

4. Существуют закономерности интрагруппового структурирования учебных групп, обусловленные совокупным влиянием таких факторов, как тип образовательного учреждения и конкретный этап, на котором находится общность в рамках учебного заведения: для социометрической и референтометрической подструктур «зрелых» сообществ общеобразовательной школы характерно наличие однополюх микрогруппировок; «умирающие» группы школьников наиболее низко оцениваются их членами по деятельностным характеристикам; группы первокурсников вуза характеризуются наиболее диффузной, по сравнению с другими учебными сообществами, системой межличностных отношений; при оценке личностных характеристик однокурсников в «умирающих» группах вуза студенты не склонны ориентироваться на их статусную позицию.

В методологическом плане наше исследование опиралось на принципы системности, развития, гуманизма, единства внешнего и внутреннего в формировании психологических явлений; идеи А. Н. Леонтьева о деятельности как формирующем факторе личностного развития, на теорию деятельностного опосредствования межличностных отношений в группах разного типа (А. В. Петровский и др.), теорию отношений личности (В. Н. Мясищев и др.), трехфакторную модель «значимого другого» (А. В. Петровский), концепцию персонализации (В. А. Петровский), на результаты эмпирических работ, посвященных изучению интрагрупповой структуры реально функционирующих контактных сообществ (Ю. Е. Алешина, Н. С. Жеребова,

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 на данные о возрастных особенностях индивидов 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. Коллюцкий, А. А. Реан, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.).

Отдельно следует сказать о предложенной В. А. Петровским [9] *концептуальной схеме логической преемственности* трехфакторной модели «значимого другого» по отношению к теории деятельностного опосредствования межличностных отношений в группе (А. В. Петровский). 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. Из положений данной модели следует, 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 (С. И. Розум [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 возмож-

ной 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.

Наряду с анализом научной психологической литературы и нормативных документов, наблюдением за совместной деятельностью учащихся школ, колледжей и вузов, консультациями с опытными специалистами в области психологической службы образования в исследовании были использованы социометрическая и референтометрическая процедуры; методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе; методика определения ценностно-ориентационного единства (В. В. Шпалинский); методика выявления мотивационного ядра межличностных выборов (В. А. Петровский); методика оценки психологической атмосферы в коллективе (по Ф. Фидлеру); карта-схема определения психологического климата группы А. Н. Лутошкина; методика интегральной самооценки уровня развития группы как коллектива (Л. Г. Почебут); модификация техники «репертуарных решеток» Дж. Келли (М. Ю. Кондратьев); метод экспертной диагностики взаимодействия в малых группах (А. С. Чернышев, С. В. Сарычев); метод экспертных оценок при определении уровня развития группы и при оценке эффективности группы в основной сфере ее деятельности; процедура взаимооценивания подростков по значимым для их взаимоотношений критериям, статистические методы обработки данных.

Исследовательской базой являлись учебные заведения Москвы. В основной

части исследования приняли участие 729 человек (школьники — ученики восьмых, десятых и одиннадцатых классов; учащиеся первого, второго и третьего курсов колледжа; студенты первого, третьего и пятого курсов психолого-педагогического вуза, а также эксперты — преподаватели, имеющие продолжительный опыт профессионального взаимодействия с обследуемыми группами).

Спланированная нами программа эмпирического исследования была последовательно реализована в два этапа. На первом этапе, целью которого было формирование однородной экспериментальной выборки, свободной от артефактов, способных значительным образом исказить результаты исследования, мы применяли к обследуемым группам процедуру определения уровня ценностно-ориентационного единства. В результате треть сообществ, продемонстрировавших наиболее высокие показатели по данному критерию, и треть сообществ, продемонстрировавших наиболее низкие показатели по данному критерию, были исключены из участия в основной стадии исследования. В итоге из 81 учебной группы были отобраны 27, характеризующихся средним уровнем социально-психологического развития и являющихся репрезентативными по отношению к генеральной совокупности академических сообществ, представленных в реальной практике общеобразовательных школ, средне-специальных и высших учебных заведений. На втором этапе были реализованы две стадии основного исследования. На первой стадии выявлялись особенности интрагруппового структурирования учебных групп разного типа, а также проводилась диагностика уровня выраженности различ-

ных групповых феноменов. Параллельно с проведением первой стадии второго этапа отобранные общности подвергались оценке экспертов, в роли которых выступали преподаватели, имевшие продолжительный опыт профессионального взаимодействия с обследуемыми группами. Вторая стадия второго этапа являлась заключительной. В ходе ее осуществления были завершены диагностические измерения, предполагающие реализацию в два шага, первый из которых был воплощен на первой стадии второго этапа нашего исследования.

После получения всего массива экспериментальных данных проводилась еще одна операция, направленная на фильтрацию и стандартизацию собранного эмпирического материала. Данная операция производилась при определении интегрального интрагруппового статуса учащихся с помощью количественно-качественных методов.

Результаты исследования и их обсуждение

Как уже упоминалось, экспериментальная проверка четырех частных гипотез нашего исследования позволила подтвердить справедливость его основной гипотезы. Остановимся подробнее на результатах, полученных в ходе поэтапного доказательства сформулированных нами гипотетических предположений.

Как показали результаты проверки справедливости *первой частной гипотезы*, вне зависимости от типа учебного заведения и этапа обучения все обследованные группы имеют полную неусеченную структуру универсальных интрагрупповых подструктур, а количествен-

но преобладающей категорией является среднестатусная прослойка членов учебных сообществ.

В средне-специальных и высших учебных заведениях представительницы женского пола (независимо от возраста), чаще занимают ведущие позиции в интрагрупповой структуре академических групп ($p \leq 0,05$). В значительной мере это определяется, по-видимому, гуманитарной направленностью образовательной среды выбранных в качестве экспериментальной площадки учреждений. В данных условиях особую ценность приобретают такие профессионально важные качества, как эмпатия и высокий уровень ориентации на оказание помощи, более интенсивная выраженность которых традиционно приписывается представительницам женского пола. В общеобразовательной школе подобных корреляций между интегральным статусом и полом учащихся не выявлено.

В целом во всех учебных группах (независимо от принадлежности к учебному заведению того или иного типа) представительницы женского пола получают большее количество социометрических выборов, с более высокой точностью, чем юноши, предсказывают свое место в аттракционной подструктуре учебной группы и чаще угадывают одноклассников, выбирающих их ($p \leq 0,05$). Юноши же чаще совершают неадекватные выборы в рамках подструктуры аттракции, т. е. отвечают противоположным по знаку отношением одноклассникам, относящимся к ним с симпатией или антипатией.

В свою очередь, юноши склонны давать более высокие, чем девушки, оценки уровню социально-психологической

зрелости своего учебного сообщества ($p \leq 0,05$). Прежде всего это относится к оценкам группы по критериям «подготовленность», «организованность» и «интегративность».

Учащиеся с высоким интегральным статусом совершают больше, чем представители других статусных прослоек, взаимных выборов и меньше взаимных отклонений в рамках социометрии и референтометрии ($p \leq 0,05$). Высокостатусные лучше осознают отношение одноклассников к себе и чаще верно определяют тех членов сообщества, для кого они значимы по тому или иному основанию.

Аутсайдеры значительно ниже, чем остальные члены группы, оценивают социально-психологическую атмосферу и уровень психологической зрелости общности ($p \leq 0,05$), что объясняется, по-видимому, в первую очередь, их неудовлетворенностью своим положением в рамках интрагрупповой структуры и попыткой указать на факторы эмоционального дискомфорта: они считают свою группу враждебной, а отношения между участниками сообщества — холодными.

Высокостатусным свойственно занижать свой ранг в подструктуре власти в среднем на 1,07 позиции по сравнению с реальным положением в иерархическом ряду (стандартное отклонение — 0,57), оставаясь при этом в пределах своей статусной категории. Среднестатусные, напротив, несколько завышают свою позицию по сравнению с истинным рангом — в среднем на 4,07 ранговых делений (стандартное отклонение — 6,97), оставаясь в рамках своей статусной категории или претендуя на позицию высокостатусного члена группы. Низкостатусные же завышают свой истинный ранг в

интрагрупповой структуре неформальной власти на значительное число позиций — в среднем на 10,54 (стандартное отклонение — 8,61), представляя себя как среднестатусных и высокостатусных членов группы. На наш взгляд, объяснить подобные результаты можно как личностными особенностями разностатусных учащихся, так и различной степенью благоприятствования условий существования в группе для представителей тех или иных статусных категорий.

Во всех обследованных сообществах характеристики, приписываемые аутсайдерам, отличаются высокой степенью эмоциональной негативности.

Кроме описанных результатов, выявилась еще одна универсальная для всех исследованных групп тенденция: расхождение между оценкой характеристик своей общности ее членами и оценкой, даваемой общности экспертами, в роли которых выступили преподаватели. Статистический анализ подтвердил, что между этими показателями существует корреляционная связь, причем оценки экспертов обычно несколько ниже оценок учащихся.

С целью проверки справедливости **второй частной гипотезы** нашего исследования была изучена специфика интрагруппового структурирования учебных групп, находящихся на разных стадиях своего социально-психологического развития. Результаты показали, что (вне зависимости от типа образовательного учреждения) в «становящихся» учебных группах большинство членов общности пребывают на адаптационной стадии вхождения в группу (в среднем 72 % учащихся). При этом процесс адаптации в рамках нового учебного заведения проходит несколько сложнее, чем в образова-

тельном 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) и интегрирующиеся (в среднем 42 % учащихся) члены сообществ. Это говорит о том, что (независимо 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 группах, ввиду длительности их существования, казалось бы, должна фиксироваться стадия в целом успешного завершения вхождения в относительно стабильную социальную общность, однако в среднем для 64 % членов «умирающих» общностей диагностируется стадия индивидуализации. На наш взгляд, было бы неверным объяснить наблюдаемую картину «откатом назад» — на стадию индивидуализации в учебной группе. По-видимому, к этому времени многие учащиеся, осознавая приближающееся окончание жизнедеятельности учебной группы, перестают тратить свои личностные ресурсы на развитие системы межличностных отношений в ней. 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.

При сравнении специфики «становящихся», «зрелых» и «умирающих» групп существенные различия зафиксированы

в области соотношения носителей полярных рангов в трех универсальных интрагрупповых подструктурах. В «зрелых» в социально-психологическом плане группах учащиеся, стоящие на высокостатусных позициях в одной подструктуре, чаще лидируют и в других подструктурах ($p < 0,1$). Такое слияние разных оснований межличностной значимости одного индивида — не показатель реализации групповой монодеятельности, а скорее результат действия механизма переноса: группа, выработав шаблоны оценок для наиболее важных сфер интрагрупповой активности, переносит их на другие области жизнедеятельности сообщества. Носителями низких рангов в «зрелых» группах чаще всего оказывались разные люди. В «умирающих» общностях прослеживается явление абсолютного лидерства и абсолютного аутсайдерства: полярные интрагрупповые слои невелики по численности учащихся, но преимущественно все верхние позиции принадлежат одному члену группы и все нижние также остаются за каким-либо одним участником сообщества.

Статистически значимо различаются «становящиеся», «зрелые» и «умирающие» учебные группы и по уровню ЦОЕ ($p \leq 0,05$), демонстрирующему степень групповой сплоченности и косвенно указывающему на выраженность социально-психологической зрелости сообщества. Результаты исследования подтвердили, что наивысший уровень ЦОЕ фиксируется в «зрелых» сообществах: среднее значение — 0,48 (стандартное отклонение — 0,11). В «умирающих» группах средний показатель ЦОЕ равен 0,37 (стандартное отклонение — 0,15). Наименьший уровень ЦОЕ отмечается в «становящихся» сообществах — 0,29

(стандартное отклонение — 0,12). Также «становящиеся», «зрелые» и «умирающие» группы дифференцируются по величине индивидуальных оценок групповой атмосферы. Наивысшие оценки атмосфере своего учебного сообщества дают представители «зрелых» групп, наименьшие — представители «умирающих» групп ($p \leq 0,05$). Соответствующие различия зафиксированы по следующим компонентам психологической атмосферы: «дружелюбие/враждебность», «удовлетворенность/неудовлетворенность», «продуктивность/непродуктивность», «теплота/холодность», «сотрудничество/несогласованность», «взаимоподдержка/недоброжелательность», «увлеченность/равнодушие», «успешность/безуспешность». Объясняются указанные данные все той же логикой процесса интрагрупповой динамики учебных групп: «становление — оптимальное функционирование — распад».

Члены «зрелых» групп получают больше взаимных социометрических выборов, чем участники «становящихся» и «умирающих» сообществ ($p < 0,05$). Представители «становящихся» групп совершают наибольшее количество неадекватных выборов при выполнении социометрического задания ($p < 0,05$), что интерпретируется отсутствием соответствующего опыта межличностных отношений в конкретном контактном сообществе. Учащиеся в «зрелых» группах лучше всего ($p < 0,05$), а учащиеся в «становящихся» группах хуже всего ($p < 0,05$) осознают, как в эмоциональном плане к ним относятся другие участники учебного сообщества. В соответствии с этим в рамках аутосоциометрической процедуры представители «зрелых» общностей предсказывают наибольшее

количество выборов и отклонений в свой адрес, а представители «становящихся» общностей — наименьшее ($p < 0,05$).

В «становящихся» учебных группах совокупность референтометрических выборов, обращенных одноклассниками друг к другу, можно назвать отчасти «размытой», т. е. в целом эти выборы распределены относительно равномерно между большей частью численного состава официально заданной общности. В «зрелых» учебных группах основной референтометрический интерес учащихся концентрируется на 6–7 членах сообщества, реально представляющих межличностную значимость для одноклассников. В «умирающих» группах часто наблюдается явление «референтометрической сверхзвездности», когда основной массив референтометрических выборов приходится на одного-двух членов сообщества.

Проверка справедливости выдвинутой нами *третьей частной гипотезы* осуществлялась в процессе эмпирического изучения специфики интрагруппового структурирования учебных сообществ, функционирующих в рамках учебных заведений разного типа. Так, было выявлено, что в рамках общеобразовательной школы наиболее важную для жизни сообщества роль играет подструктура аттракции. Коэффициент корреляции между интегральным и социометрическим статусами школьников равен 0,826 ($p < 0,01$). Объясняется это, в первую очередь, социально-возрастными особенностями учащихся, для которых в данный период на первый план выходит потребность в эмоциональной близости со сверстниками. Между школьниками в классах преобладают субъект-субъектные отношения (S-S), строящиеся на ос-

нове симпатий и антипатий, а предмет совместной деятельности, коим является обучение, т. е. объект (O), попросту не учитывается членами учебного сообщества при выстраивании системы межличностных отношений или учитывается в минимальной степени по сравнению с учетом этого компонента учащимися в колледжах и вузах.

Обладателями важных для внутригруппового взаимодействия качеств оказались ученики, представляющие высокостатусную прослойку в социометрической подструктуре. Качества, которые им приписываются и высоко ценятся сообществом, носят прежде всего эмоционально-коммуникативный характер: «общительность», «чувство юмора», «отзывчивость», «доброта» и «дружелюбие». При оценке своих одноклассников учащиеся в значительной мере ориентируются на их статус только в одной из подструктур — аттракционной (61 % случаев). Ориентация учеников на интегральный статус фиксировалась в 48 % ситуаций (процент рассчитывался исходя из общего количества скрытых в задачах подсказок, сформированных на основании статусного расклада в какой-либо из подструктур). Кроме того, контент-анализ качественных характеристик, даваемых друг другу учащимися общеобразовательных школ при определении параметра «сходство/различие», показал явное преобладание дефиниций эмоциональной направленности — 45 %. В остальном было зафиксировано следующее распределение по категориям (%): «генерализованные определения» — 23, «нейтральные определения» — 18, «определения деятельностной направленности» — 10, «определения информативной значимости» — 4.

В средне-специальном образовательном учреждении при формировании интрагрупповой структуры учебных сообществ на первый план выходят следующие подструктуры: в начале обучения приблизительно в равной степени значимы подструктура аттракции и референтометрическая подструктура, в конце обучения приблизительно в равной степени значимы референтометрическая подструктура и подструктура власти. В целом следует отметить, что референтометрическая подструктура хоть и не является единственно доминирующей в рамках средне-специальных учебных заведений (система референтных отношений преобладает на уровне тенденции: $p < 0,1$), но играет более заметную роль для актуальной системы межличностных отношений, нежели в общеобразовательной школе или вузе. Коэффициент корреляции между интегральным и референтометрическим статусом учащихся колледжа равен 0,791 ($p < 0,01$). В рамках средне-специальных учебных заведений учебная деятельность выстроена таким образом, что приоритет отдается дисциплине взаимодействия между учащимися в организационной сфере и закладыванию самых важных профессиональных основ в учебной сфере. Поскольку в колледже, с одной стороны, «учат учиться», а с другой характеру межличностных отношений между членами учебных групп еще свойственна эмоциональность периода школьного обучения, учащиеся осваивают предмет деятельности (О) в том числе и посредством своего более информированного соученика. То есть деятельность опосредуется по принципу: S-S-O. Исходя из этого посыла субъект-субъект-объектных отношений, в средне-специальных

учебных заведениях строится интрагрупповая структура учебных сообществ.

В средне-специальных учебных заведениях обладателями наиболее важных для внутригруппового взаимодействия качеств являются лидеры различных подструктур. Приписываемые им характеристики носят как эмоциональный, так и деятельностный характер. Ряд занимающих центральное место в системе межличностных отношений учащихся характеризуются сверстниками с помощью определений информативной значимости: «много знает», «ходячая энциклопедия», «всегда может поделиться интересной информацией» и т. д.

Данные социально-психологической модификации техники «репертуарных решеток» Дж. Келли свидетельствуют о практически равноценной ориентации учащихся колледжа при оценке своих одноклассников на их социометрический (50 %), референтометрический статус (52 %) и статус власти (47 %). Ориентация на интегральный статус зафиксирована в 54 % ситуаций. Схожие сведения дает контент-анализ характеристик, даваемых учащимися колледжа друг другу. Определения информативной значимости составляют 28 % (их доля несколько снижается от первого курса к последнему), определения эмоциональной направленности — 27, определения деятельностной направленности — 21 %, генерализованные определения — 16, нейтральные определения — 8 %.

Доминирующей подструктурой, в значительной мере определяющей характер межличностных отношений студентов в рамках академических групп высших учебных заведений, оказалась подструктура власти. В вузе основания

власти студентов многоаспектны, поэтому сложно выделить какие-либо из них в качестве ведущих. Однако ближе к завершению обучения в качестве ценимой членами учебных групп основы власти все чаще выступает статус в широкой общественной среде — признание за пределами академического сообщества, в том числе и вуза (профессиональный статус, уровень дохода, общественная деятельность и т. д.). Корреляция интегрального статуса со статусом по критерию степени властного влияния составляет 0,816 ($p < 0,01$). В процессе трансформации учебной мотивации студентов в мотивацию профессиональную ближайшая перспектива заняться трудовой деятельностью играет все большую роль в сознании учащейся молодежи. С учетом этого фактора и строятся в вузе отношения межличностной значимости. Студенты при переходе с курса на курс все больше общаются по поводу своей профессиональной деятельности и все чаще поднимают вопросы эффективности взаимодействия. Иначе говоря, здесь мы видим наличие субъект-объектных отношений.

Данные применения процедуры взаимооценивания участников группы по значимым для их взаимоотношений критериям демонстрируют, что центральную роль в системе межличностных отношений учебных сообществ вузов играют студенты, занимающие ведущие позиции в подструктуре власти. Качества, которые в них ценят однокурсники, носят преимущественно деятельностный характер: «умение сотрудничать», «активность», «ответственность», «ум», «целеустремленность».

Результаты применения социально-психологической модификации техники «репертуарных решеток» Дж. Келли по-

казывают, что при оценке своих однокурсников студенты вуза в значительной мере ориентируются на их статус в подструктуре власти — 62 % случаев использования имплицитной подсказки. Ориентация студентов на интегральный статус фиксировалась в 53 % ситуаций, на референтометрический статус — в 41 % ситуаций, на статус в подструктуре аттракции — в 23 % ситуаций. Контент-анализ качественных характеристик, даваемых студентами вуза друг другу, показывает, что определения деятельности направленной здесь встречаются в 34 % случаев (при этом прослеживается тенденция значительного увеличения их доли от третьего курса к пятому), определения информативной значимости составляют 24 %, определения эмоциональной направленности — 19, генерализованные определения — 16, нейтральные определения — 7 %.

Анализ данных по трем универсальным интрагрупповым подструктурам позволил сделать вывод, что в различных учебных заведениях учащиеся, как правило, стремятся занять высокие позиции именно в той интрагрупповой подструктуре отношений межличностной значимости, которая является главенствующей для данного типа образовательного учреждения. Наибольшую активность в этом процессе проявляют члены группы, занимающие промежуточное положение между среднестатусной и высокостатусной прослойкой доминирующей подструктуры.

Эмпирические результаты, позволяющие на основе изучения зависимости интрагруппового структурирования учебных сообществ от типа образовательного учреждения и этапа обучения проверить справедливость выдвинутой нами

четвертой частной гипотезы, показали, что только для социометрической и референтометрической подструктур «зрелых» сообществ общеобразовательной школы (8-е классы) характерно наличие исключительно однополюх микрогруппировок, что можно объяснить социально-возрастными особенностями учащихся. Также только в восьмых классах не было зафиксировано ни одного случая обладания учащимся абсолютным интегральным статусом. Восьмиклассники, характеризуя свою группу, дают наиболее высокие оценки, по сравнению с представителями «зрелых» сообществ в других образовательных учреждениях ($p < 0,01$), сплоченности собственной учебной группы. Возможно, за этим кроется не истинное положение вещей, а эмоциональная идеализация подростками взаимоотношений в своем классе.

Интрагрупповая структура «становящихся» сообществ общеобразовательной школы (10-е классы) характеризуется наличием трех-четырёх крупных микрогруппировок. Члены каждого из этих образований практически не взаимодействуют с представителями других микрогруппировок. При анализе генезиса данных микрообщностей выясняется, что критерий объединения в такую микрогруппировку, по сути, один – опыт пребывания в одном классе до реформирования учебного сообщества на пороге между девятым и десятым классами. Наибольший интерес представляет то, что объединяются в одну микрогруппировку в «становящихся» классах школы зачастую даже те, кто ранее в рамках другой учебной общности отрицательно относился друг к другу. «Умирающим» группам общеобразовательной школы свойственны самые низкие оценки из

всех обследованных сообществ по таким факторам, как «организованность» и «активность» ($p < 0,01$).

«Становящиеся» и «зрелые» учебные группы колледжа статистически значимо не отличаются от других исследованных нами групп. В «умирающих» же сообществах средне-специальных учебных заведений, несмотря на общую тенденцию разрушения референтных отношений в группах, заканчивающих свое существование, наблюдается значительное возрастание взаимных референтометрических выборов.

Интрагрупповая структура «становящихся» групп вуза в наибольшей степени заслуживает сравнения с природой диффузных групп. Здесь наблюдается наибольшее количество неадекватных взаимоотношений в рамках социометрической и референтометрической подструктур ($p < 0,01$), наименьшая степень осознания отношения одноклассников к себе ($p < 0,01$), а также минимальные оценки по таким критериям, как «сотрудничество/несогласованность», «успешность/безуспешность» и «интегративность» ($p < 0,05$). «Зрелые» группы вуза отличаются наивысшей степенью осознания студентами отношения одноклассников к себе ($p < 0,01$). На наш взгляд, это обуславливается совместным влиянием таких факторов, как высокий уровень социально-психологической перцепции, свойственный молодым людям, и продолжительный срок существования академической общности.

Интегральный интрагрупповой расклад в «умирающих» сообществах вуза имеет наименьшую корреляционную взаимосвязь (причем значимость этой взаимосвязи не подтверждается статистически) как с деловым, так и с эмоциональ-

ным рядами мотивационного ядра межличностных выборов. В данном случае уместно предположить, что на пороге самостоятельной взрослой жизни в межличностных выборах молодых людей начинают доминировать не традиционные для всей системы образования (эмоциональные и деловые) основания, а какие-то специфические факторы, связанные с жизнедеятельностью за рамками учебного сообщества. Кроме этого, по данным проведения социально-психологической модификации техники репертуарных решеток Дж. Келли, в оценках пятикурсниками друг друга фактически пропадает ориентация на статусную позицию.

Выводы

1. Интрагрупповое структурирование учебных групп обладает как универсальными характеристиками, свойственными образовательным учреждениям разного типа, так и специфическими для каждого учреждения и этапа обучения особенностями.

2. Отношения межличностной значимости в условиях учебных групп, система межличностных взаимооценок и характер взаимоотношений, а также сама интрагрупповая статусная иерархия достаточно жестко связаны с тем, в рамках какого учебного заведения функционирует академическое сообщество и на каком этапе обучения находится учебная группа.

3. Подструктура аттракции, референтометрическая подструктура и подструктура неформальной власти, характеризующая различные сферы внутригрупповой активности и оставаясь в равной степени универсально-значимыми самосто-

ятельными элементами в неформальной структуре учебных групп, имеют различные уровни проявления в качестве доминирующего основания межличностной значимости в рамках образовательных учреждений разного типа и на разных этапах обучения. В классах общеобразовательной школы при выстраивании актуальной системы межличностных отношений между учениками центральной преимущественно является подструктура аттракции, в студенческих группах колледжа на первый план чаще, чем в учебных заведениях других типов, выходит референтометрическая подструктура, а в рамках учебных групп вуза определяющее влияние на совокупную систему межличностных отношений студенческих сообществ оказывает подструктура неформальной власти.

4. Учащиеся академических сообществ, функционирующих в рамках различных учебных заведений, как правило, стремятся занять высокие позиции именно в той интрагрупповой подструктуре отношений межличностной значимости, которая является главенствующей для данного типа образовательного учреждения. При этом наибольшую активность проявляют члены группы, занимающие промежуточное положение между среднестатусной и высокостатусной прослойкой доминирующей подструктуры.

5. В средне-специальных и высших учебных заведениях девушки чаще занимают ведущие позиции в интрагрупповой структуре академических групп, чем юноши, что, по-видимому, связано с гуманитарной направленностью будущей профессиональной деятельности учащихся педагогического колледжа и психолого-педагогического вуза, подразуме-

вающей востребованность личностных качеств, более интенсивная выраженность которых традиционно приписывается представительницам женского пола (эмпатия, направленность на помощь другим и т. д.). В общеобразовательной школе подобных корреляций между интегральным статусом и полом учащихся не выявлено.

6. В интрагрупповой структуре учебных групп общеобразовательной школы, колледжа и вуза фиксируется содержательно различная неадекватность самооценки своей статусной позиции в подструктуре неформальной власти учащимися, принадлежащими к различным статусным слоям. Высокостатусные члены учебных групп склонны к незначительному занижению своей позиции по сравнению с истинным местом в интрагрупповой иерархии власти. При этом в качественном отношении высокостатусные определяют себя как представителей верхней статусной прослойки. Среднестатусные учащиеся имеют тенденцию к завышению своего рангового места в иерархическом ряду. При этом примерно с одинаковой частотностью встречаются как случаи качественного определения среднестатусными себя высокостатусными членами сообщества, так и случаи отнесения своего статуса к средней категории. Низкостатусные члены учебных групп стремятся к значительному завышению своей позиции в неформальной подструктуре неформальной власти. При этом качественно аутсайдеры определяют себя как высокостатусных или среднестатусных членов группы.

7. Вне зависимости от типа учебного заведения и этапа, на котором находится сообщество в рамках этого заведения, в академических группах оценки личност-

ных характеристик низкостатусных учащихся одноклассниками носят преимущественно эмоционально-негативный характер.

8. Между оценкой характеристик своей учебной группы ее членами и оценкой, даваемой общности экспертами-преподавателями, работающими с группой, существует корреляционная связь, однако оценки экспертов обычно несколько ниже оценок участников групп. В наибольшей степени это относится к деятельностным характеристикам сообществ (подготовленность к деятельности, организованность, активность).

9. Вне зависимости от типа учебного заведения существует связь между продолжительностью существования группы в рамках конкретного учебного заведения и некоторыми аспектами ее интрагруппового структурирования. При этом речь идет не о хронологическом отсчете времени, а о психологически осознаваемом, которое различно для образовательных учреждений разного типа и в значительной мере определяется знанием учащимися нормативного срока своего обучения, по окончании которого учебная группа перестает существовать. В связи с этим 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.

10. Существуют различия в соотношении носителей полярных рангов в трех универсальных интрагрупповых подструктурах учебных групп разного уровня развития. В «зрелых» в социально-психологическом плане группах учащиеся, стоящие на высокостатусных по-

зициях в одной подструктуре, чаще лидируют и в других подструктурах. В «умирающих» общностях прослеживается явление абсолютного лидерства и абсолютного аутсайдерства: преимущественно все верхние позиции принадлежат одному члену группы и все нижние также остаются за каким-либо одним участником сообщества.

11. В «становящихся» сообществах преобладающее количество учащихся пребывает на адаптационной стадии вхождения в группу. В «зрелых» учебных общностях количество индивидуализирующихся и интегрирующихся участников группы примерно одинаково и значительно превышает численность адаптирующихся учащихся. Члены «умирающих» общностей, последовательно проходя совместно с развитием сообщества три стадии вхождения в группу (адаптация, индивидуализация, интеграция), по достижении интеграционной стадии способны вновь оказаться на стадии индивидуализации, что не является свидетельством дезадаптационного процесса, а указывает на возможность выхода на качественно новый уровень взаимодействия индивида с групповой средой. Учащийся, перешедший с интеграционной стадии на индивидуализационную, находит оптимальные возможности для собственной индивидуализации за пределами учебной группы.

12. В группах разного уровня социально-психологической зрелости преобладают различные основания межличностных предпочтений. В «становящихся» и «умирающих» учебных сообществах доминирует эмоциональная основа межличностных выборов, а в «зрелых» — деловая.

13. Ряд закономерностей интрагруппового структурирования учебных

групп определяется совокупным влиянием таких факторов, как тип образовательного учреждения и конкретный этап, на котором находится общность в рамках учебного заведения: для социометрической и референтометрической подструктур «зрелых» сообществ общеобразовательной школы характерно наличие однополюх микрогруппировок; «умирающие» группы школьников наиболее низко оцениваются их членами по деятельностным характеристикам; группы первокурсников вуза характеризуются наиболее диффузной, по сравнению с другими учебными сообществами, системой межличностных отношений; при оценке личностных характеристик однокурсников в «умирающих» группах вуза студенты не склонны ориентироваться на их статусную позицию.

14. По характеру интрагруппового структурирования учебных сообществ средне-специальные и высшие учебные заведения достаточно схожи между собой, общеобразовательные же школы по данному критерию существенно отличаются от них. Помимо ссылки на социально-возрастные особенности учащихся, это объясняется и тем, что в колледже и вузе, в отличие от школы, осуществляется профессиональное, а не общее обучение, что позволяет субъектам образования более четко осознавать свое место в широком социальном контексте и видеть возрастающую просоциальность их деятельности, что прямым образом отражается на специфике межличностных отношений между участниками учебных групп.

На наш взгляд, на основании проведенного теоретико-экспериментального исследования, можно предложить некоторые практические рекомендации по совершенствованию системы подготов-

ки, переподготовки и повышения квалификации психологов-практиков и педагогов, а также по оптимизации деятельности психологической службы образования. В частности, психологам и педагогам, которым приходится профессионально работать в образовательных учреждениях разного типа, целесообразно учитывать вероятность превалирования во внутригрупповых межличностных отношениях учащихся различных оснований значимости и в соответствии с этим осуществлять эмоционально-акцентированные (в общеобразовательной школе), информационно-акцентированные (в колледже) или деятельностно-акцентированные (в вузе) воспитательные влияния.

При планировании влияния на учебную группу через значимых для нее участников педагогам и психологам-практикам необходимо выявлять учащихся, занимающих лидирующие позиции в доминирующей подструктуре межличностных внутригрупповых отношений, и оказывать опосредованное психолого-педагогическое воздействие на общность именно через этих индивидов. В рамках общеобразовательной школы наибольшую значимость для сверстников может представлять «социометрическая звезда», для учащихся колледжа — «референтометрическая звезда», а для студентов вуза — лидер в подструктуре неформальной власти.

При реализации коррекционных мероприятий, направленных на оптимизацию внутригруппового положения статусно неблагополучных учащихся, психологам-практикам следует проводить предварительный глубокий анализ межличностных оснований фиксируемого неблагополучия. При этом первоочеред-

ное внимание следует уделять тем членам группы, которые не удовлетворены своим положением в рамках доминирующей на данном этапе интрагрупповой подструктуры.

Организация любой групповой деятельности должна осуществляться с учетом доминирующих оснований межличностной значимости и максимально полно использовать наиболее важную для конкретного этапа обучения сферу интрагрупповой активности.

В случаях перехода из образовательного учреждения одного типа в образовательное учреждение другого типа педагогам и психологам-практикам в процессе своей профессиональной деятельности следует учитывать вероятность превалирования во внутригрупповых межличностных отношениях учащихся иных оснований значимости, нежели существовавшие в группах, с которыми они работали ранее. При этом специалистам необходимо помнить, что изменение интрагрупповой ситуации учебных групп (в частности, смена доминирующих оснований межличностной значимости) может повлечь за собой принципиальную неприемимость используемых ранее методов работы.

Методический арсенал нашего исследования может быть рекомендован практикующим психологам, работающим в школе, колледже или вузе, в качестве предметно достаточного инструментария для решения стоящих перед ним социально-психологических профессиональных задач, связанных с анализом характера интрагруппового структурирования и специфики процесса вхождения развивающейся личности в референтную для нее учебную группу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Киселёв А. В. Особенности интрагруппового структурирования учебных групп разного типа // Психологическая наука и образование. 2009. № 5.
2. Киселёв А. В. Сравнительное исследование особенностей интрагруппового структурирования учебных групп разного типа и уровня развития (на примере общеобразовательной школы, колледжа и вуза): Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2010.
3. Коломинский Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах: Учеб. пособие для психологов, педагогов, социологов. М., 2010.
4. Кондратьев М. Ю. Социальная психология в образовании. М., 2008.
5. Кондратьев М. Ю. Социальный психолог в общеобразовательном учреждении. М., 2007.
6. Кондратьев М. Ю., Кондратьев Ю. М. Психология отношений межличностной значимости. М., 2006.
7. Кондратьев М. Ю., Кондратьев Ю. М., Кочетков Н. В., Крушельницкая О. Б., Сачкова М. Е. Социально-психологический диагностико-коррекционный комплекс для психологов-практиков современных российских интернатных учреждений. Учеб.-метод. пособие. М., 2010.
8. Кондратьев Ю. М. Социальная психология студенчества. М., 2006.
9. Крушельницкая О. Б. Подросток в системе референтных отношений: Учеб. пособие. М., 2008.
10. Петровский А. В. Трехфакторная модель значимого другого // Вопросы психологии. 1991. № 1.
11. Петровский В. А. Вместо послесловия. Слово об отце: «многовершинность» личности // Психология и время. СПб., 2007.
12. Психологическая теория коллектива / Под ред. А. В. Петровского. М., 1979.
13. Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. М., 1987.
14. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека. СПб., 2007.
15. Сачкова М. Е. Среднестатусный подросток в системе межличностных отношений школьного класса. М., 2002.

Intragroup Structuring of Study Groups in Different Types of Educational Institutions

O. B. KRUSHELNITSKAYA

PhD in psychology, head of the chair of theoretical foundations of social psychology of the Moscow State University of Psychology and Education

A. V. KISELEV

PhD in psychology, manager of department of career development, Personnel motivation and career development division, OJSC "Sberbank Rossii"

The article presents the results of a theoretical and experimental research of specifics of intragroup structuring of educational groups in regular school, college and higher education institution. Using sociometry, referentometry, informal power structure determination procedure, Integral self-evaluation of group development level (L. G. Pochebut) method, modification of Kelly's repertory grids technique and other methodical methods, comparative analysis of specifics of intragroup structuring of educational communities of different levels of socio-psychological development was carried out. Dominating sub-structures of interpersonal relations intrinsic to each type of educational institutions were identified. Interrelations between development stages of educational groups within a framework of an educational institution and specificity of its intragroup structuring were analysed. It is shown that substructures of attraction, reference and informal power have diverse levels of evidence in educational groups of different institutions.

Keywords: *intragroup structuring, educational institutions, educational group, three-factor model of "significant other", attraction, reference, informal power structure.*

REFERENCES

1. Kiselev A. V. Osobennosti intragruppovogo strukturirovaniya uchebnyh grupp raznogo tipa // *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2009. № 5.
2. Kiselev A. V. Sravnitelnoe issledovanie osobennostei intragruppovogo strukturirovaniya uchebnyh grupp raznogo tipa i urovnya razvitiya (na primere obsheobrazovatelnoi shkoly, kolledga i vuza): Diss. ... kand. psychol. nauk. M., 2010.
3. Kolominskii Ya. L. Social'naya psihologiya vzaimootnoshenii v malyyh gruppah: Ucheb. posobie dlya psichologov, pedagogov, sociologov. M., 2010.
4. Kondratyev M. Yu. Social'naya psihologiya v obrazovanii. M., 2008.
5. Kondratyev M. Yu. Social'nyi psiholog v obsheobrazovatelnom uchrejdenii. M., 2007.
6. Kondratyev M. Yu., Kondratyev Yu. M. Psihologiya otnoshenii mejlichnostnoi znachimosti. M., 2006.

7. Kondratyev M. Yu., Kondratyev Yu. M., Kochetkov N. V., Krushelnitskaya O. B., Sachkova M. E. Social'no-psihologicheskii diagnostiko-korrekcionnyi kompleks dlya psihologov-praktikov sovremennyh rossiiskih internatnyh uchrejenii: Ucheb.-metod. posobie. M., 2010.
8. Kondratyev Yu. M. Social'naya psihologiya studenchestva. M., 2006.
9. Krushelnitskaya O. B. Podrostok v sisteme referentnyh otnoshenii: Uchebnoe posobie. M., 2008.
10. Petrovskii A. V. Trehfaktornaya model' znachimogo drugogo // Voprosy psihologii. 1991. № 1.
11. Petrovskii V. A. Vmesto poslesloviya. Slovo ob otce: «mnogovershinnost'» lichnosti // Psihologiya i vremya. SPb., 2007.
12. Psihologicheskaya teoriya kollektiva / Pod red. A. V. Petrovskogo. M., 1979.
13. Psihologiya razvivayusheysya lichnosti / Pod red. A. V. Petrovskogo. M., 1987.
14. Rozum S. I. Psihologiya socializacii I socialnoi adaptacii cheloveka. SPb., 2007.
15. Sachkova M. E. Srednestatusnyi podrostok v sisteme mejlichnostnyh otnoshenii shkolnogo klassa. M., 2002.