

*К. М. Гайдар*

**СОЦИАЛЬНО-  
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ  
КОНЦЕПЦИЯ  
ГРУППОВОГО СУБЪЕКТА**



Издательство  
Воронежского государственного университета  
2013

УДК 159.9 : 316.35.023.4

ББК 88.5

Г14

Р е ц е н з е н т ы:

д-р психол. наук *Е. А. Корсунский*,

д-р психол. наук *С. В. Сарычев*

**Гайдар К. М.**

Г14 Социально-психологическая концепция группового субъекта : монография / К. М. Гайдар ; Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2013. – 396 с.

ISBN 978-5-9273-1988-6

В монографии излагаются результаты многолетнего цикла исследований малых групп как целостных субъектов. Представлена социально-психологическая концепция группового субъекта, раскрывающая методологические, теоретические, методические основы изучения психологии группового субъекта.

Для научных работников, преподавателей вузов, студентов и аспирантов психологических специальностей.

УДК 159.9 : 316.35.023.4

ББК 88.5

ISBN 978-5-9273-1988-6

© Гайдар К. М., 2013

© Оформление, оригинал-макет.

Издательство Воронежского

государственного университета, 2013

## ВВЕДЕНИЕ

---

---

Обращение к социально-психологической проблематике группового субъекта, в качестве которого выступает малая группа, обусловлено следующими обстоятельствами. Человек как существо общественное не может достигать своих целей в одиночку, не кооперируясь с другими людьми. Кроме того, ведущие его потребности (в дружбе, одобрении, поддержке, идентичности, самореализации и др.) могут быть удовлетворены только в «республике субъектов» (С. Л. Рубинштейн). Для ощущения своей ценности ему необходимо чувство принадлежности к группе, восприятие себя частью «Мы» [4; 262; 290; 391; 447; 482; 534; 556; 566; 568]. Малая группа — та сфера, где происходит становление и развитие личности, обретение ею жизненно важных качеств и способностей, позволяющих стать культурно продуктивным субъектом. Отсюда с очевидностью вытекает необходимость и непреходящая актуальность социально-психологического изучения самой малой группы.

Особо значима проблематика малой группы для российской психологии. Во-первых, это связано с ее методологическими традициями, согласно которым становление, функционирование и развитие психологии человека не может быть до конца понято и изучено вне той социальной системы, в которую он включен как ее неотъемлемая составляющая [73; 103; 265; 269; 270; 329; 390; 474; 530 и др.]. Во-вторых, российский менталитет отличается определенной синкретичностью личного и группового. В самосознании россиянина представления «Я» непосредственно соотнесены с обществом и теми группами, в которых он состоит. В ценностной иерархии на первых местах соседствуют ценности индивидуального характера и обусловленные принадлежностью к группам [8; 58; 350 и др.]. Это следствие эт-

нокультурной российской специфики, ориентированной на соборность, жизнь «всем миром». Наряду с этим социальная нестабильность в обществе актуализировала потребность в присоединенности и социальных связях, удовлетворение которой укрепляет чувство уверенности и защищенности. В этих условиях возрастает значение малых групп в жизни человека.

Усилившуюся сегодня потребность в защите люди связывают с ориентацией на взаимодействие и кооперацию в группах членства [190; 259; 302; 394 и др.]. Одновременно растет объективная значимость коллективного труда, совместного принятия решений, самоорганизации и самоуправления разных групп в производственной, социальной, политической и других сферах жизни общества. Нельзя игнорировать и тот факт, что в XXI веке людям продолжают угрожать всевозможные катаклизмы, противостоять которым и выжить можно лишь сообща. Не зря Э. Фромм был убежден: выход человека из кризиса, гуманизация сверхтехнологизированного общества возможны лишь посредством актуализации групповых форм «совместной жизни и действия» [483]. Только в объединении с другими человек может проявить себя как субъект. Однако должно соблюдаться необходимое условие — сама малая группа также должна быть субъектом.

В связи с этим требуются новые методологические подходы к изучению группы. Одним из них выступает *субъектный подход*, основная задача которого — разработка и применение принципов, методов и средств изучения психологии людей как субъектов (индивидуальных и групповых). Он весьма эвристичен в психологии группы, так как позволяет вскрывать еще не исследованные ее свойства, изучать процесс ее превращения в подлинно психологическую общность, механизмы, критерии развития группового субъекта, его структурную организацию и особенности; такую важную проблему, как «внедрение» личности в группу и группы — в личность, то есть проблему взаимного обогащения (а в чем-то и взаимного ограничения) индивидуального и группового субъектов.

Субъектный подход открывает перспективы создания новой — субъектной — концепции малой группы, которая раскрывает психологию группового субъекта как самоорганизующейся и саморазвивающейся системы, помогает глубже понять взаимосвязь и взаимовлияние таких уровней социальной организа-

ции, как личность — подгруппа — группа — другие группы, то есть и во внутригрупповом, и в межгрупповом планах. Вместе с тем по степени и глубине разработки проблематика группового субъекта значительно уступает исследованиям субъекта в его наиболее традиционном понимании, то есть как отдельно человека.

Исследования малой группы как субъекта расширяют границы проработки этого понятия в психологии, а также служат предпосылкой для прояснения специфики больших групп, так как последние также могут изучаться с позиций субъектного подхода. Разработка субъектной концепции малой группы создает основу нового научного направления — социальной психологии группового субъекта — и вносит значимый вклад в решение задачи построения общей психологической теории группового субъекта.

Эффективность работы психологов, специалистов смежных профессий с учебными, производственными, спортивными и другими группами возрастает при условии ее ориентации на субъектный подход к ним. Ведь тогда каждая группа предстает как динамичный, самостоятельно отвечающий за свою судьбу, уникальный субъект, требующий дифференцированного и индивидуального подхода в его психологическом сопровождении.

Приведенные выше положения определяют научно-теоретическую и социально-практическую актуальность исследования группового субъекта.

Необходимость расширять теоретические и прикладные исследования малых групп сталкивается с трудностями, переживаемыми социальной психологией групп. Несмотря на солидную историю и весомые достижения в этой области отечественных и зарубежных психологов, до сих пор в большинстве теорий групп не преодолена так называемая «индивидуалистическая» парадигма, признающая индивида единственной психической реальностью. Многие групповые феномены по-прежнему изучают через призму отдельного субъекта, что не позволяет более полно раскрыть специфические характеристики и механизмы, присущие группе как структурной единице общества. Один из путей преодоления данного затруднения видится в разработке субъектного подхода к изучению малой группы. Можно констатировать, что в настоящее время его влияние на разработку психологии групп усиливается.

Появляются работы, посвященные общим и специальным вопросам больших групп как социальных субъектов определенных видов активности, в частности, большие студенческие группы исследуются как субъекты учебно-воспитательной деятельности, производственные предприятия — как коллективные субъекты труда, большие тренинговые группы — как субъекты общения, группы населения — как субъекты межкультурных, межэтнических и межпоколенческих отношений [122; 181; 212; 335; 336; 338; 350; 384]. Расширяются исследования малых групп как субъектов: управленческие команды, проектные группы изучаются как субъекты управления, профессиональных взаимодействий, педагогические коллективы — как субъекты инновационной деятельности, детские коллективы — как субъекты социального взаимодействия, производственные и студенческие группы — как субъекты межгрупповых отношений и разных видов совместной активности [48; 54; 93; 107; 129; 250; 280; 309; 372; 455; 473; 477 и др.]. Как субъекты взаимодействия и взаимоотношений изучаются микрогруппы в составе малых групп [417; 418; 422].

В последние десятилетия внимание психологов переносится на не совсем традиционные для социальной психологии групп, в том числе малых, феномены: групповое сознание и мышление, групповую ментальность и рефлексию, «Мы-концепцию» [20; 106; 110; 111; 305; 412; 450; 496 и др.], креативность группы [105; 189; 308], ее самооценку [40; 115], экономическое самоопределение группы [254], групповые ценности и мотивацию, мотивационно-ценностную включенность группы [165; 193; 267], групповую готовность к риску [92; 93], индивидуальность группы [108; 473; 525]. В этих исследованиях раскрываются разные аспекты групповой психологии, но не всегда используется термин «групповой субъект».

Анализ теоретических и прикладных работ отечественных [29; 31; 153; 166; 175; 179; 244; 246; 280; 344; 402; 403; 454; 472; 502; 508; 510 и др.] и зарубежных ученых [548; 559; 560; 562–567; 574; 575 и др.], освещающих различные аспекты психологии малой группы, позволяет выделить следующие проблемы: недооценка субъектного начала в жизнедеятельности малой группы; несогласованность представлений о природе, характере и этапах процесса группового развития, сосредоточенность на отдельных аспектах жизнедеятельности группы в ущерб

целостному взгляду на нее как групповой субъект; необходимость изучения и описания тех групповых феноменов, которые ранее считались неуловимыми для научного анализа, но которые как раз характеризуют группу как субъект (к примеру, групповое сознание); недостаток надежного инструментария для выявления характеристик группового субъекта.

При психологическом изучении субъектных проявлений малой группы исследователи сталкиваются с рядом противоречий:

В качестве *внешних* выступают противоречия:

а) между потребностями общества в эффективных группах, являющихся единими субъектами, готовыми и способными к продуктивной совместной активности, ответственному поведению, инициативной выработке целей, задач, ценностей, норм, творческой самореализации и саморазвитию, с одной стороны, и недостаточной их изученностью в психологии, с другой стороны;

б) между потребностью социальной психологии в дальнейшем развитии теории групп, в том числе малых, в связи с запросами общества на объяснение закономерностей групповых форм жизни людей и на психологическое сопровождение функционирования и развития разных групп, с одной стороны, и неразработанностью теоретических и методологических основ изучения групповой субъектности, осложняющей исследования группового субъекта и его жизнедеятельности, разработку и осуществление программ его развития, с другой стороны.

В качестве *внутренних* выделяются противоречия:

а) между потребностью группы сохранять целостность и устойчивость для успешного функционирования, с одной стороны, и необходимостью осуществлять самоизменения, развивать свою субъектность как предпосылку групповой продуктивности и субъектного развития членов группы, с другой стороны;

б) между стремлением группы утвердить свою индивидуальность в составе основной организации, осознанием своей идентичности, лежащей в основе восприятия себя как единого субъекта, с одной стороны, и необходимостью взаимодействия с другими индивидуальными и групповыми субъектами, требующего согласования своих субъектных проявлений с ними и грозящего ей превращением в объект социальных воздействий, потерей субъектного статуса, с другой стороны;

в) между направленностью группы на актуализацию и укрепление своей субъектности посредством включения и интеграции в групповую жизнедеятельность всех ее участников, формирования их психологического единства и относительно сходства, с одной стороны, и задачей сохранения и развития субъектности каждого члена группы, создания для этого оптимальных условий внутри группы, с другой стороны.

Итак, в настоящее время имеется широкий, подчас мозаичный, спектр представлений психологов о групповом субъекте. Существование группового субъекта признается многими учеными, однако единая концептуальная основа для разработки проблем группового субъекта отсутствует. Необходимым условием преодоления этого затруднения является проведение систематических теоретико-эмпирических исследований различных аспектов феномена субъектности малой группы на основе субъектного подхода к ней. До сих пор малая группа как субъект не становилась предметом специального социально-психологического исследования. Онтологические аспекты психологии группового субъекта (то есть жизнедеятельность, воплощающаяся в разных видах совместной активности и включающая в себя процессы функционирования и развития) и его феноменологические аспекты (представленные психосоциальной структурой, системой ведущих свойств, групповой индивидуальностью, сознанием и самосознанием) изучены в отечественной социальной психологии недостаточно.

Цель многолетнего цикла исследований автора состояла в разработке субъектной концепции малой группы как основы нового научного направления — социальной психологии группового субъекта. Это предполагало теоретико-методологический и эмпирический анализ онтологических и феноменологических аспектов психологии группового субъекта — особенностей жизнедеятельности, механизмов и условий функционирования и развития, структурных, функциональных, динамических характеристик.

# Глава 1

---

---

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ГРУППОВОГО СУБЪЕКТА

---

---

### 1.1. Методологические основы исследования малой группы как субъекта

Повышенное внимание к проблемам субъекта стало отличительной чертой российской психологии на рубеже XX и XXI веков. Субъектно-деятельностная концепция С. Л. Рубинштейна, развитая его учениками и последователями А. В. Брушлинским, К. А. Абульхановой, Л. И. Анцыферовой и другими, дополненная важными теоретико-методологическими положениями иных направлений отечественной психологии, по праву занимает сегодня ведущее место в ее методологическом фундаменте. Роль категории субъекта емко выразил А. В. Брушлинский: «Понятие субъекта позволяет шире и глубже раскрыть психологию человека по сравнению с понятием личности. Это касается характеристики как индивидуального, так и группового субъекта» [83, с. 16]. Однако необходимо констатировать, что по степени и глубине проработки проблематика группового субъекта значительно уступает исследованиям субъекта в его наиболее традиционном понимании, то есть как отдельного человека.

Последние десятилетия характеризуются снижением интереса российских психологов к исследованиям групп, в том числе малых. Доказательство тому — мизерное число монографий, статей, диссертаций по этой тематике на фоне огромного количества психологических публикаций. Некоторые авторы объясняют этот тревожный симптом трудностями методологического характера и отсутствием новых концепций группы [246; 417].

Нам представляется, что методологические трудности в разработке проблемы малой группы связаны с недостаточным вниманием исследователей к вопросу соотношения общей и специальной методологий [29; 198; 248; 249; 515]. Ограничение каким-то одним уровнем методологии сужает научный поиск, затрудняет разработку теорий, способных продвинуть вперед изучаемую область и открыть новые перспективы.

Социальная психология долгое время базировалась на принципе деятельности как общеметодологическом, в то время как он — лишь часть специальной методологии социальной психологии [27; 29]. Созданные на его основе параметрическая концепция Л. И. Уманского — А. С. Чернышева, теория деятельности опосредствования межличностных отношений А. В. Петровского и другие, безусловно, способствовали выявлению широкой картины социально-психологических проявлений группы, но не смогли исчерпывающе ответить на вопросы о том, как осуществляется процесс развития малой группы, как происходит становление ее в качестве субъекта жизнедеятельности, какие новые свойства она при этом обретает.

В 1980-х годах в социальную психологию стал проникать (прежде всего благодаря работам Б. Ф. Ломова) системный подход [270; 271; 272]. Он позволяет изучать сложноорганизованные и постоянно развивающиеся объекты — системы, поэтому признается универсальной методологией современных научных исследований, в том числе психологических. Будучи общей методологией, «работающей» во многих науках [43; 69; 204; 224; 397 и др.], системный подход потребовал своеобразного «перевода» на язык психологии, с чем блестяще справился Б. Ф. Ломов.

В настоящее время вопросы методологии психологии приобретают особую значимость. Поэтому считаем полезным специально остановиться на методологическом обосновании настоящего исследования.

В качестве общенаучной методологии исследования психологии группового субъекта нами избран *системный подход*.

Не ставя целью оценить состояние разработанности самой теории систем, приведем одно из наиболее распространенных определений системы как «...множества взаимосвязанных элементов, выступающих как определенная целостность» [397, с. 18]. Это определение раскрывает суть системы с тео-

ретики-множественной позиции. Однако возможен и метатеоретический подход к ее трактовке, когда первичной в системе признается целостность. Элементы не даны для нее заранее, а строятся в процессе ее членения [373; 522; 523]. Такое понимание системы отнюдь не исключает ее теоретико-множественной интерпретации, но уже после того как выбран конкретный способ выделения элементов. В любом случае входящие в состав системы элементы разнородны, обладают неодинаковыми свойствами, но образуют при этом единое целое.

В последние десятилетия XX века системный подход начал применяться в отечественных психологических исследованиях групп и организаций в качестве общенаучной методологии, что отвечает природе группы как системного объекта [107; 178; 246; 354 и др.].

Малая группа, рассматриваемая нами как групповой субъект, является социальной системой, чьими элементами (неделимыми единицами) служат составляющие ее индивиды, имеющие как общие, так и отличительные черты. Между ними складываются взаимосвязи и взаимоотношения, порождающие упорядоченность группы и позволяющие ей как целостности функционировать и развиваться в окружающей действительности. Разные аспекты этой упорядоченности создают основу для структуры группы и ее организации как системы. При этом взаимодействие элементов, то есть входящих в нее людей, а также возникающих в этом взаимодействии их подгрупп, приводит к появлению интегративных качеств, исходно не присущих отдельным ее представителям. Такие качества называют системными. Все это позволяет рассматривать группу именно как системную целостность, в которой внутренние отношения и связи ее частей преобладают над связями этой системы или ее отдельных частей с внешней средой. Благодаря этому во взаимодействии со средой система всегда выступает как нечто единое.

Взгляды на группу как систему давно утвердились в науке среди отечественных и зарубежных ученых (Г. М. Андреева, П. П. Блонский, Я. Л. Коломинский, Л. И. Уманский, Р. Акофф, Ф. Эмери и др.). Еще П. П. Блонский утверждал, что «... класс — коллектив. Он не является простой суммой отдельных учеников. Поэтому характеристика класса не может быть подменена собранием индивидуальных характеристик детей» [70,

с. 486]. Я. Л. Коломинский отмечает, что группе «... присущи отличительные признаки любой системы: связь, целостность и обусловленная ими устойчивая структура» [228, с. 34—35]. Л. И. Уманский добавляет, что группу следует рассматривать «... в качестве динамической системы с подсистемами (параметрами) и общими их количественно-качественными особенностями» [469, с. 147]. Важную характеристику группы как системного образования подчеркивают Р. Акофф и Ф. Эмери: «Социальная группа — это целеустремленная система, участниками которой являются целеустремленные индивиды, умышленно сопродуцирующие достижение общей цели...» [23, с. 203].

Понимание субъекта как системы, благодаря классикам отечественной психологии (Б. Г. Ананьеву, Б. Ф. Ломову, С. Л. Рубинштейну) и современным авторам (К. А. Абульхановой, В. А. Барабаншикову, А. В. Брушлинскому, Е. А. Сергиенко и др.), стало общепринятым [2; 4; 25; 52; 53; 78; 413 и др.]. Так, К. А. Абульханова пишет: «... Характерной особенностью субъекта при его теоретическом определении является то, что его сущность связана не только с гармонией, упорядоченностью, целостностью, но и с разрешением противоречия. Субъект сам представляет собой некоторую специфическую систему...» [4, с. 112].

В литературе встречаются указания на то, что групповой субъект также выступает в качестве специфической системы: «Любые социально-психологические характеристики группы (структурные, динамические, функциональные) должны преимущественно отражать именно признаки группы как целостной микросистемы социальных и психологических отношений. В особенности это относится к характеристикам сложившейся группы как “совокупного субъекта”» [246, с. 10]. Или: «Следует различать коллективный субъект как систему индивидуальных субъектов и социальную общность как совокупность индивидов» [287, с. 20].

Проиллюстрируем необходимые атрибуты системы на примере такой разновидности группового субъекта, как студенческая группа. Уже самим фактом своего существования она представляет собой некоторую целостность с присущими ей социально-психологическими и иными характеристиками. Это — юношеская группа, разнополая, имеющая официальную и не-

официальную структуру, осуществляющая учебно-профессиональную и другие виды деятельности, внутри- и межгрупповое общение и взаимодействие, иные виды совместной активности. От конкретного состава, композиции группы и того ее аспекта, который будет выделен в ходе изучения группового субъекта, выбранного способа декомпозиции групповой системы будет зависеть «наполнение» этих и других характеристик конкретным психологическим содержанием, а следовательно, будет раскрываться индивидуальность группового субъекта, его «психологический облик».

Итак, субъект (групповой в том числе) целесообразно исследовать с позиций системного подхода, позволяющего изучать его психологические особенности с акцентом на интегративных свойствах и многообразных связях, имеющих место внутри исследуемого объекта и в его взаимоотношениях с внешней средой.

По мнению теоретиков системного подхода, ведущими свойствами всякой системы являются ее целостность, иерархичность строения, упорядоченность, организация, структура. Отсюда следует, что с понятием системы неразрывно связано понятие структуры. Последняя имеет огромное значение в определении качественной специфики системы в целом и ее отдельных свойств, не присущих образующим ее компонентам. Согласно М. С. Кагану, «... не существует бесструктурных систем и внесистемных структур» [205, с. 89]. Поскольку в дальнейшем мы обратимся к изучению структуры психологии группового субъекта, требуется уточнить содержание этого понятия.

Понятие структуры отражает внутреннее строение системы, включающее в себя множество элементов и связей между ними. Структура системы — обобщенная характеристика специфических системных свойств, фиксирующая в абстрактной форме элементы системы и специфический способ связей и отношений между ними, их упорядоченность и организацию [43; 44; 334; 397]. Считается, что структура определяет функциональность системы, ее поведение и характер взаимодействия с окружающей средой или с другими системами. Наряду с этим в целом ряде случаев именно функциональное назначение системы детерминирует ее структуру. В качестве примера можно привести малую группу. Не вызывает сомнений, что в группах, созданных для решения различных задач и осуществления раз-

ных видов деятельности (учебной, трудовой, спортивной, творческой и др.), будет наблюдаться разная структура — прежде всего в психологическом смысле.

Многие авторы подчеркивают, что непременным признаком структуры является ее устойчивость, инвариантность по отношению к изменениям, происходящим с системой. Например, в такой системе, как малая группа, ее структура (ролевая, статусно-позиционная, лидерская, коммуникативная и пр.) может оставаться той же самой, несмотря на изменение состава членов группы. Благодаря наличию структуры система сохраняет свою целостность в определенных границах. Наряду с этим структура является условием накопления количественных изменений в системе, предпосылкой для ее дальнейшего развития, качественного преобразования. Но это не означает, что структура не обладает свойством подвижности. Напротив, она динамична, особенно в социальных системах. Структура есть условие появления количественных изменений, ведущих к качественным преобразованиям системы, то есть к ее последующему развитию.

Применительно к группе людей понятие структуры отражает ее внутреннюю организацию. Особый интерес для психологов представляют не просто особенности входящих в нее элементов, то есть членов группы, но качественно определенный способ (характер) связей и отношений между ними, обеспечивающий специфику системы. По В. Г. Афанасьеву, «... структура целостной системы, системы социальной в первую очередь, характеризуется тремя типами отношений компонентов: отношениями координации и субординации; отношениями детерминации, как правило, нелинейной, вероятностной, стохастической; отношениями совместимости. Эти отношения являются ... важнейшим фактором устойчивости, целостности системы» [44, с. 121].

Социальные группы, несомненно, являются системами разнопорядковых и неоднородных свойств, состояний и процессов, возникающих в силу множественности связей и отношений людей между собой и с окружающим миром. В отличие от отдельного человека, для малой группы данное утверждение справедливо вдвойне, так как и группа как целостность имеет множественные и разнообразные связи и отношения с окружающим миром (отдельными индивидами, малыми и большими группами) и внутри себя (между своими участниками), и каж-

дый ее член в отдельности, которого в данном случае можно трактовать как микросистему, — тоже. Разнообразие свойств группы влечет за собой богатство ее социально-психологических проявлений (в том числе субъектных). Но оно же может создавать трудность для группового субъекта, приводя к кризисным ситуациям, внутригрупповым противоречиям. Вместе с тем потенциальные возможности выхода из кризиса, разрешения тех или иных противоречий тем шире, чем более разнообразны и неоднородны качества и характеристики группового субъекта.

Понимание группы как системы требует изучения ее жизнедеятельности и групповых феноменов как системных явлений. Раскроем основные принципы *системного подхода*, согласно Б. Ф. Ломову [270; 276; 277 и др.], применительно к исследованию малой группы как субъекта.

1. *Целостность психологических явлений в сочетании с различными аспектами анализа, что предполагает многоплановость (многоаспектность) их изучения.* Согласно этому принципу, малая группа, во-первых, исследуется как целостная система, имеющая специфические особенности, свойства, характеристики (например, групповую мотивацию, стиль управления в группе, эмоционально-волевое единство, другие интегративные образования, сохраняющие качественное своеобразие групповой системы). Тем самым группа создает среду развития для входящих в нее людей. Во-вторых, группа — это часть макросистемы, в которую она включена и законам которой подчиняется. Открытость группы действию извне, взаимодействие с себе подобными создает новые возможности для ее развития. В-третьих, группа являет собой совокупность (точнее — ансамбль) микросистем. Таковыми могут быть собственные ей микрогруппы, а также отдельные ее представители (к примеру, новички, старожилы, аутсайдеры, лидеры). Эти микросистемы детерминируют своим поведением, мотивацией, ценностными ориентациями, стилем взаимоотношений качественную специфику и индивидуальность группы. Таким образом, характеристики микросистем проявляются не только сами по себе, но и в целостной группе. Последнее детерминировано взаимозависимостью протекающих в ней процессов, взаимодействием присущих ей свойств и состояний. В-четвертых, должна исследоваться не только сама группа, но и условия

ее бытия, социальная ситуация жизнедеятельности, которые обуславливают ее структуру, активность, развитие.

2. *Многомерность в исследовании психологических феноменов.* Примером реализации этого принципа служит концепция структуры малой группы и ее подструктур, теоретически разработанная и эмпирически обоснованная школой Л. И. Уманского — А. С. Чернышева [282; 460; 467; 470; 507; 508; 509 и др.]. Анализ социально-психологических характеристик структуры группы в их взаимосвязи позволяет адекватно отразить ее психологию. Изучение такого сложного феномена по отдельным взятым основаниям ведет к его упрощенному пониманию, не позволяет выработать рекомендации для организации и развития группового субъекта.

3. *Многоуровневость в исследовании психологических явлений, представляющих собой определенную иерархию.* Это не исключает, а напротив, предполагает признание того факта, что система есть организованная целостность, объединяющая разные уровни. Данный принцип реализован, в частности, в стратометрической концепции А. В. Петровского, отражающей многоуровневую структуру межличностных отношений в коллективе [329; 364]. Игнорирование идеи многоуровневости групповых явлений не позволяет описать группу как целостность.

Как отмечал Б. Ф. Ломов, «... важнейшим условием выявления взаимоотношений между разными подсистемами и подуровнями в каждом конкретном случае является определение системообразующего фактора» [270, с. 96]. В отечественной социальной психологии принято считать системообразующим фактором становления и развития малой группы совместную деятельность ее членов. Однако, думается, что такая многокачественная и многоуровневая система, как контактная группа, действующая в разнообразных, изменяющихся условиях, не может быть глубоко изучена, если для любых случаев ее жизнедеятельности в качестве системообразующего фактора будет рассматриваться лишь деятельность. Ведь группа способна выступать в разных ипостасях: то как субъект деятельности, то как субъект общения, то как субъект межличностных и межгрупповых отношений, то как субъект управления и самоуправления и т.д. Поэтому наряду с деятельностью в конкретных условиях роль системообразующего фактора могут выполнять дру-

гие виды совместной активности (общение, взаимоотношения и пр.), благодаря чему группа образует целостность во взаимосвязи различных подсистем и уровней, проявляющуюся, в частности, в психологическом единстве.

4. *Понимание детерминации психических явлений как системной — многоплановой, многомерной, многоуровневой.* Б. Ф. Ломовым выделено в ней несколько уровней, связанных динамичными отношениями: причинно-следственные связи, внешние и внутренние факторы, общие и специфические предпосылки, способность системы к самоорганизации.

Подчеркнем важное методологическое положение Б. Ф. Ломова: соотношение между детерминантами разных типов изменчиво, подвижно, но все они функционально образуют динамическое целое. Структура системной детерминации зависит от конкретных обстоятельств, поэтому какое-то явление в одних условиях может выступать как причина, в других — как предпосылка (общая или специальная), в третьих — как фактор (внешний или внутренний). Мы согласны с А. Л. Журавлевым, что в некоторых случаях может произойти смена ведущей детерминации [184]. Так, на экономические, организационно-управленческие процессы в группах могут оказывать обратное влияние процессы социально-психологические. Благоприятные отношения в группе могут мешать эффективному осуществлению деятельности, снижать у ее участников взаимную требовательность и ответственность. Эти положения современных психологов продуктивно развивают принцип детерминизма, в формулировке С. Л. Рубинштейна «внешнее через внутреннее».

Итак, принцип системной детерминации нацеливает на изучение условий и причин чередования тех или иных детерминант в психологии группового субъекта.

5. *Изучение психологических феноменов в развитии.* Этот принцип не противоречит принципу целостности, если не абсолютизировать целостность системы как равновесие, внутреннюю непротиворечивость, а рассматривать последнюю как динамичный объект. Развитие — неотъемлемая форма существования любой системы [35; 270; 301; 414 и др.]. При этом необходимо учитывать, что отдельные ее стороны, функции развиваются гетерохронно [24]. В развитии системы возможны разные пути: смена детерминант, возникновение новых

качеств развивающейся системы, ее дифференциация и т.д. Данный принцип системного подхода требует рассматривать группу как постоянно развивающуюся систему. Процесс развития служит одновременно и предпосылкой ее возникновения, и способом существования, при этом отличается гетерохронностью. Ранее нами это было продемонстрировано на примере развития субъектных проявлений студенческой группы [107].

Изучая трудовой коллектив, А. Л. Журавлев показал, что целесообразно рассматривать его развитие как системный процесс в двух планах. «Первый — это анализ развития коллектива по его уровням, который предполагает выявление количественного и качественного соотношения его различных свойств. Второй план анализа развития трудового коллектива — это его развитие по стадиям, по этапам, которое автоматически не повторяет развитие коллектива по уровням, так как очередная стадия фактически может быть переходом на нижележащий уровень или некоторым преобразованием (изменением) психологии трудового коллектива без перехода на какой-то другой уровень» [186, с. 60—61]. Мы считаем полезным двухплановый анализ развития при изучении любой малой группы как субъекта.

Уровень развития коллектива обусловлен изменением его свойств как субъекта совместной деятельности; определяется путем анализа всей совокупности реальных связей, возникающих в процессе его жизнедеятельности (а не только социально-психологических); выявляется посредством выделения ведущего основания (им являются психологические характеристики реальной деятельности коллектива) и способов его интеграции.

В работах А. И. Донцова, А. Л. Журавлева, А. Г. Ковалева, Б. Ф. Ломова утверждается, что определенная стадия развития группы обусловлена доминированием одного из двух постоянно взаимодействующих процессов: интеграции и дифференциации [152; 153; 178; 221; 275; 278]. Смена стадий детерминируется тем, что всякий раз ведущая роль того или иного процесса осуществляется по иным, чем на предыдущих этапах, основаниям. Согласно предложенному пониманию механизма стадийного развития, выделяются этапы первичного синтеза, первичной дифференциации, вторичного синтеза, вторичной дифференциации и т.д.

Говоря о стадиальности (позэтапности) развития любой системы, в том числе группового субъекта, необходимо помнить общий философский принцип, в соответствии с которым при переходе от одного этапа развития к другому достижения предыдущего этапа сохраняются на последующем в «снятом», по терминологии Г. Гегеля, виде. В результате один этап выступает как подготовка к другому этапу в развитии системного объекта. Методологическим ориентиром при исследовании процесса поэтапного развития группового субъекта выступает для нас глубокий анализ проблемы развития, проведенный С. Л. Рубинштейном, который призывал видеть в этапах, сменяющих друг друга в ходе психического развития, не внешние противоположности, лишённые внутреннего единства, а одновременно подготовительную ступень к последующему этапу [387].

Системный процесс развития группы предполагает не только поуровневое и поэтапное развитие, но и развитие самой детерминации, обуславливающей ее социально-психологический рост.

Таково содержание принципов системного подхода как общенаучной методологической основы исследования группы в качестве субъекта.

Поскольку специфической чертой развития системного подхода в настоящее время является перенос внимания на так называемые динамические, неравновесные системы [313; 398 и др.], то он продуктивно сочетается с *синергетикой* (теорией самоорганизации систем). В центре ее внимания — открытые системы, к которым правомерно отнести и человеческие общности. Открытой системе свойствен постоянный обмен энергией, веществом и информацией как с окружающим физическим и социальным миром, так и внутри нее самой — между ее компонентами (подсистемами). В существовании и развитии открытых систем моменты стабильности и устойчивости переходящи. Типичными состояниями выступают неустойчивость и неравновесность.

Использование психологами идей синергетики [247; 299; 301; 303; 345; 424—426] — это не дань моде, а требование времени. В современных условиях рассогласования и противоречия между субъектами на разных уровнях организации социума — от индивида до человечества в целом — приводят к явлениям хаотичности и иррациональности. Для понимания и объясне-

ния этих феноменов целесообразно привлекать теоретические положения синергетики. Более того, социально значимой становится самоорганизация систем, в ходе которой достигается оптимальное соотношение стабильности и неустойчивости.

В соответствии с актуальным состоянием методологических разработок при исследовании психологии группового субъекта мы опираемся на системный подход, дополненный элементами синергетики, реализуя принцип дополнительности немецкого физика-теоретика В. Гейзенберга. Системный и синергетический подходы не могут быть объединены эклектически, но их согласованное использование позволяет прояснить природу и механизмы развития систем, в том числе группы как субъекта, и, следовательно, является методологически продуктивным. Основопологающей для нас служит идея Б. Ф. Ломова о том, что лишь на основе взаимодействия и сопоставления комплементарных или даже ортогональных теоретико-эмпирических взглядов, использующих в качестве базовой какую-либо одну категорию (в данном случае категорию системы), появляется возможность творческих прорывов в понимании закономерностей функционирования психического. Фактически в работах самого Б. Ф. Ломова, посвященных системному подходу в психологии, можно увидеть контуры синергетического видения психического как системы, так как он неоднократно отмечал такие свойства разных психологических систем, как многомерность, нелинейность, иерархическое строение.

Замысел нашего исследования требует обратиться к идеям о саморазвитии группы, разрабатываемым рядом отечественных психологов в рамках системного подхода [186; 270; 508 и др.], и созвучным им основным постулатам синергетики [355; 484]. Отдельные положения обоих подходов близки между собой, что побуждает ряд авторов считать синергетику современным этапом развития системных исследований [51; 219; 304 и др.].

Приложение идей синергетики к проблеме развития малой группы как субъекта требует обращения не только к причинной (детерминистической), но и к вероятностной модели развития. Тем более что с ней хорошо согласуются принципы многомерности, многоплановости, многоуровневости ломовской версии системного подхода в психологии. Согласно ему, источник развития кроется в системе противоречий (между разными уров-

нями, свойствами, аспектами явления), а это предполагает различные пути их разрешения.

Социальная среда, в которой находится группа, всегда имеет определенную степень стихийности. Да и сама группа, являясь устойчивым, целостным субъектом, не лишена элементов стихийности, в частности, во взаимоотношениях членов этой группы как социальной открытой системы. По законам синергетики, хаос обязательно во что-то преобразуется. Отсюда вытекает, что группа, даже если не испытывает на себе организующего воздействия извне, сама осуществляет организационные процессы относительно себя, иными словами, самоорганизуется. Мы полагаем, что самоорганизация — неперенное свойство группового субъекта.

Поскольку большинство психологических систем, к числу которых относится и групповой субъект, являются нелинейными самоорганизующимися системами, ряд положений синергетики имеет методологически важное значение для их изучения. Это означает, что акцент должен быть сделан, во-первых, на их анализе как развивающихся систем; во-вторых, на исследовании моментов неустойчивости в развитии таких систем, когда может произойти — даже под влиянием незначительного внешнего воздействия — смена пути развития; в-третьих, на выявлении возможных путей развития в конкретных условиях существования.

Интересной представляется идея И. Пригожина и И. Стенгерс о том, что в самой системе кроется сила, способствующая ее стабилизации, несмотря на постоянно возникающие флуктуации, угрожающие ее устойчивости и вообще существованию. Такой силой являются внутрисистемные связи, выполняющие роль стабилизирующего фактора [355]. «Судьба» системы зависит от того, что возобладает — устойчивость, обеспечиваемая связями между частями (компонентами) системы, или неустойчивость, порождаемая флуктуациями. Это положение важно учитывать при изучении группового субъекта, обращая особое внимание на складывающиеся внутри группы взаимодействия между ее микросистемами.

Устойчивость и неустойчивость не существуют друг без друга. Хотя у И. Пригожина и его коллег понятие неустойчивости (нестабильности) освобождается от негативного оттенка и трактуется как условие стабильного и динамичного развития,

самоорганизации системы, нельзя, по мнению Е. Н. Князевой и С. П. Курдюмова, не принимать во внимание стабильность, детерминизм как оборотную сторону единого процесса развития: «Устойчивость вырастает из неустойчивости, в результате неустойчивости, ибо начало, рождение нового структурного образования связано со случайностью, хаосом, неустойчивостью. А устойчивость, в конце концов, рано или поздно оборачивается неустойчивостью» [220, с. 17]. Иными словами, фазы возникновения новых структур и их распада, стабильности и изменчивости постоянно чередуются.

Появившиеся в последние годы работы, посвященные изучению учебных и производственных коллективов, свидетельствуют о том, что картина развития реальной контактной группы намного сложнее, противоречивее и разнообразнее, чем это традиционно представлялось в социально-психологической теории — как неуклонное (пусть с остановками и даже некоторым возвратом назад) и поэтапное движение от низшего уровня развития к высшему, от неколектива к коллективу [107; 186; 311; 427 и др.]. Есть основания полагать, что траектория дальнейшего движения малой группы после тех или иных «возмущений» опосредуется социальной ситуацией ее жизнедеятельности. При этом следует учесть, что со сложностью системы растет число возможных выборов последующего пути развития.

Синергетика значима именно своей методологической стороной, мировоззренческой позицией, поскольку дает определенный подход к пониманию сложнейших открытых нелинейных систем, к числу которых относятся и малые группы. Поэтому ее отдельными положениями удачно дополняется системный подход как общенаучная методология исследования группового субъекта, позволяющий раскрыть его онтологическую специфику, особенности формирования, существования, развития в едином системном процессе жизнедеятельности.

Специальная (конкретно-научная) методология, на которую может опираться исследование психологии группы, представляет собой ряд взаимосвязанных методологических принципов социальной психологии, образующих в совокупности определенный подход. В качестве такового мы избираем *субъектный подход*, получивший в настоящее время в российской психологии заслуженное признание. Под субъектным

подходом предлагаем понимать методологическое направление, основная задача которого — разработка и применение принципов, методов и средств изучения психологии субъектов (индивидуальных и групповых) [119]. Фокусом субъектного подхода выступают психологические особенности субъекта как источника, причины самодетерминации, саморазвития, самопреобразования; как автора и режиссера своей жизни и, соответственно, его активность, инициативно им порождаемая, целеустремленно реализуемая, осознаваемая и самостоятельно регулируемая, за которую он несет ответственность.

Категория субъекта, введенная С. Л. Рубинштейном, оказалась весьма эвристичной. На это указывает тот факт, что субъектный подход в последние десятилетия утвердился в психологии личности, а в настоящее время приобретает статус методологического и в социальной психологии групп. Его методологические функции состоят в том, что он позволяет: во-первых, изучать человека целостно во всех его проявлениях и на разных уровнях социальной организации — от отдельной личности до человечества; во-вторых, раскрыть его интегральную индивидуальность в сочетании с универсальными характеристиками, обусловленными социально-нравственной природой; в-третьих, проследить процесс развития и реализации субъектности как непрерывной смены качественных этапов и уровней организации индивидуального и группового субъектов. Мы согласны с оценкой А. В. Брушлинским методологической роли субъектного подхода: он служит основой интеграции психологической науки, объектом изучения которой выступают и индивидуальный, и групповой субъекты [80; 81 и др.].

Мы считаем, что на основе субъектного подхода разработка групповой проблематики может получить сегодня новый стимул. Он перспективен для социальной психологии, так как обеспечивает возможность выявлять еще не раскрытые свойства группы, изучать процесс превращения объективно возникшей группы в целостную психологическую общность, исследовать общие, базовые феномены и характеристики группового субъекта, а на их основе — частные, конкретные проявления, процессы, состояния вплоть до индивидуализированных, присущих только данной группе, отражающих ее своеобразие и уникальность. Использование субъектного подхода при анализе социальной общности и протекающих в ней процессов

создает условия для гуманистически ориентированной практической работы психологов с различными группами (в психологии образования, организационной, клинической и других сферах психологии). Ведь в этом случае каждая из них предстает как живой, развивающийся социальный организм, своеобразный и неповторимый, требующий дифференцированного и индивидуального подхода.

Субъектный подход открывает перспективы создания новой — субъектной — концепции малой группы, которая раскрывает психологию группового субъекта как самоорганизующейся и саморазвивающейся системы, помогает глубже понять взаимосвязь и взаимовлияние таких уровней социальной организации, как индивид — подгруппа — группа — другие группы, то есть и во внутригрупповом, и в межгрупповом планах. Разработка субъектной концепции малой группы значима, поскольку позволяет получить новое психологическое знание, способное содержательно заполнить «лакуны» общей социально-психологической теории группы.

Во всем этом нам видится отличие субъектного подхода к малой группе от иных подходов, которые также возможны как специальная методология ее исследования. Поскольку в отечественной психологии ранее ведущим был деятельностный подход, подчеркнем, что субъектный подход не отменяет его, но на деле как бы вбирает в себя. С позиций субъектного подхода группа рассматривается как субъект разных видов совместной активности, носящих как внешне-, так и внутринаправленный характер (деятельность, поведение, общение, познание, самоорганизация, самоуправление и др.), говоря обобщенно — как субъект жизнедеятельности [107; 119; 179 и др.], в которой деятельности принадлежит очень важная, но не единственная роль.

Статус субъектного подхода как специальной методологии при изучении группового субъекта подтверждается тем, что он, во-первых, сам имеет отчетливые точки пересечения с системным подходом, во-вторых, служит тем средством организации психологического исследования, которое позволяет адекватно применить общенаучные и философские принципы к предмету исследования в конкретной научной области — психологии групп.

Современный этап развития психологии характеризуется ее методологами и теоретиками как *постнеклассический* [41;

49; 138; 139; 140; 236; 284; 358; 458; 533 и др.]. Ему, согласно Е. А. Сергиенко, как нельзя лучше отвечает субъектный подход. Ведь основные методологические тенденции постнеклассической психологии — парадигмальная толерантность, междисциплинарный дискурс, герменевтический стиль мышления, внимание к внутрисубъектному опыту — хорошо согласуются с субъектным подходом, в центре которого «... системообразующая роль субъекта в конструировании собственного развития, деятельности, жизни, собственного бытия», презентующая «... самоопределение и выбор (самодетерминацию) человека как субъекта, что предполагает свободу воли, свободу самореализации, характерные для постнеклассического этапа развития науки» [414, с. 130].

Е. А. Сергиенко предлагает в качестве одного из вариантов субъектного подхода в психологии рассматривать *системно-субъектный подход*, ссылаясь на А. В. Брушлинского, поддерживавшего идею объединения системного и субъектного подходов. Она выделяет общие положения этих подходов:

1) принцип развития как один из ведущих: само понятие системы предполагает ее способность к развитию; одним из неотъемлемых свойств субъекта является развитие, а также его способность и стремление к саморазвитию;

2) любая система состоит из разнородных элементов, обеспечивающих ее гетерохронное и потому непрерывное развитие; субъект также характеризуется непрерывным развитием, причем различные его сферы и особенности развиваются также разновременно, с разными темпом и скоростью;

3) всякая система есть взаимосвязь элементов, образующих целостность; целостность является обязательным атрибутом субъекта;

4) системе, независимо от степени сложности ее структуры, свойственно иерархическое строение, ее компоненты объединены иерархическими связями; субъект также имеет уровневую организацию, обеспечивающую его иерархическую выстроенность и далее — целостность и интегративность;

5) в современных вариантах системного подхода (в частности, в системно-синергетическом) речь идет о самоорганизующихся системах; субъект также понимается как качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции человека или группы, как центр координации всех психических про-

цессов, свойств, состояний, что является основой системности всех его психологических качеств.

Аналогичную позицию занимает В. А. Барабанщиков, считающий, что в современной психологической науке расширение принципа системности осуществляется за счет, с одной стороны, синергетической ветви, а с другой, — субъектного подхода [51]. Мы согласны с этими авторами в том, что в настоящее время системно-субъектный подход является одним из наиболее перспективных среди различных вариантов реализации субъектного подхода в психологии. Он представляется продуктивным и в разработке проблематики группового субъекта. По мнению В. А. Барабанщикова, «анализ субъекта открывает возможность выявления механизмов порождения и развития целостностей и оказывается внутренним моментом системного исследования...» [53, с. 94].

Поскольку групповой субъект есть разновидность социальных систем, то, с нашей точки зрения, кроме субъектного подхода, специальной методологией при его исследовании должен выступать и *психосоциальный подход*. Его отличительной чертой является изучение закономерных связей психических явлений и общественной жизни человека, причем не абстрактного, а живущего в определенном обществе, принадлежащего конкретной социальной группе, специфика которых отражается в человеческой психологии. Истоки психосоциального подхода в отечественной психологии мы находим в трудах Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейна по развитию психики в конкретных исторических условиях, ее социальной детерминации, а в западной психологии — в известных концепциях М. Мид, Э. Фромма, Э. Эриксона и др. [37; 103; 281; 295; 385; 391; 482; 531 и др.].

В настоящее время с позиций психосоциального подхода исследуется развитие личности либо широких социальных общностей, в частности этносов и поколений [1; 4; 147; 201; 202; 233; 323; 331; 338; 383; 448; 456; 462].

Мы считаем, что если психосоциальный подход применим к личности как представителю определенной социальной группы, то он может и должен быть применим и к самой группе, в частности малой. Перефразируя высказывание К. А. Абульхановой и М. И. Володиковой о возможностях применения психосоциального подхода к личности в сочетании с субъектным

подходом [5], отметим, что при исследовании группы он позволяет изучать способы ее функционирования в реальных жизненных обстоятельствах и взаимосвязях. При этом мы уверены, что именно изучение реальных групп способно обеспечить дальнейшее продвижение социально-психологической теории и продуктивное внедрение ее достижений в практику групповой работы.

В нашем исследовании используемый в качестве специальной методологии психосоциальный подход выражается в том, что изучаются реальные учебные молодежные группы (студентов и школьников), функционирующие и развивающиеся в естественных условиях своей жизнедеятельности. Их специфика как групповых субъектов детерминирована характерной именно для учебных групп социальной ситуацией жизнедеятельности, обусловленной, в свою очередь, современным состоянием сферы образования, возрастно-психологическими особенностями участников таких групп, их принадлежностью к образовательным организациям.

*Итак, в качестве общенаучной методологии изучения психологии группового субъекта в нашем исследовании используется системный подход, в качестве специальной — субъектный и психосоциальный подходы.*

Подведем итоги проведенной методологической рефлексии:

— малая группа, понимаемая как субъект, представляет собой целостную социальную систему, свойства которой не сводятся и не выводятся из свойств составляющих ее элементов (отдельных индивидов и их микрогрупп). В связи с этим свойства отдельных компонентов групповой системы рассматриваются лишь в соотношении с ее целостностью, так как каждый компонент связан со всеми другими, благодаря чему группа становится целым, а не совокупностью элементов;

— наиболее перспективной и продуктивной общенаучной методологией социально-психологического изучения группового субъекта является системный подход, требующий применения следующих принципов: целостность описания изучаемого объекта, что предполагает многоплановость (многоаспектность) проводимого исследования; многомерность в изучении психологических феноменов; многоуровневость анализа системного объекта исследования, поскольку он всег-

да являет собой некоторую иерархию; изучение системного характера детерминации познаваемого явления, то есть ее многоплановости, многомерности, многоуровневости; исследование психологических феноменов в их развитии;

— использование системного подхода в изучении группового субъекта требует учета его новых расширенных вариантов, нашедших свое выражение, в частности, в системно-синергетической парадигме современных естественных и гуманитарных наук. Это значимо с методологической точки зрения, поскольку группа — это открытая, нелинейная, самоорганизующаяся система;

— наиболее адекватными природе группового субъекта являются идеи синергетики о сочетании детерминистической и вероятностной моделей развития, возможности выбора групповой системой одной из нескольких альтернативных траекторий развития после достижения ею точки бифуркации, возникновения организации системы из неупорядоченного состояния в процессе ее саморазвития и самоорганизации и некоторые другие;

— специальной методологией изучения группового субъекта служит сочетание двух подходов: субъектного, с позиций которого групповой субъект трактуется не просто как носитель определенных видов активности, но как качественно определенный способ самоорганизации группы, как автор собственной жизнедеятельности и развития, осознающий себя в качестве источника и причины самодвижения, и психосоциальный, с позиций которого групповой субъект изучается во взаимосвязи с социальными факторами его существования, отражающимися в социальной ситуации его жизнедеятельности;

— опора на системный подход, дополненный элементами синергетики, субъектный и психосоциальный подходы как методологические основы исследования психологии группового субъекта позволяет описать онтологические и феноменологические ее аспекты, воссоздать картину функционирования и развития группового субъекта, раскрыть психологические механизмы и условия, лежащие в основе его жизнедеятельности.

## 1.2. Соотношение понятий «групповой субъект», «групповая субъектность», «групповая субъективность»

Для исследования группового субъекта чрезвычайно важно, что С. Л. Рубинштейн, заложивший теоретико-методологические основы субъектного подхода в психологии, не исключал возможности употребления понятия субъекта в отношении группы людей, хотя в центр его субъектно-деятельностной концепции был поставлен субъект, понимаемый, главным образом, как отдельная личность. Несмотря на то, что ни в одной его работе мы, вероятно, не встретим прямого указания на это, тем не менее основания для такого утверждения дает знакомство с одной из малоизвестных статей ученого, написанной им в 1917—1918 годах и опубликованной впервые лишь в 1994 году под названием «О философской системе Г. Когена»\*. В ней автор раскрывает сущность человека как этического субъекта. Нам представляется, что положения этой статьи имеют принципиальное значение для психологического анализа любого субъекта, включая групповой. В ней он характеризовал человечество как совокупность и единство всех людей и писал: «Лишь в единстве человечества определяется и осуществляется этический субъект. Человечество есть предпосылка и объективный приус\*\* для человека как нравственного субъекта» [386, с. 253]. И несколькими строками выше: «Но этическое деяние человека предполагает другого человека как другой этический субъект. ... Этический субъект во мне предполагает другого человека как другой этический субъект, и лишь в отношении к нему этический субъект определяется и осуществляется» [386, с. 252]. Логично сделать вывод: если этический субъект «определяется и осуществляется» лишь относительно другого субъекта и если человечество в своем единстве составляет предпосылку для формирования отдельной личности как нравственного субъекта, то, следовательно, человечество само есть нравственный субъект. Значит, понятие субъекта может быть отнесено и к общности людей.

В работах А. В. Брушлинского обосновывается представление о том, что субъект — это социальная целостность, осуществляющая разные виды активности и целенаправленно изменя-

---

\* Название было условно дано О. Н. Бредихиной, подготовившей рукопись С. Л. Рубинштейна к печати.

\*\* Приус (от лат. *prius*) — первый, первичный, предшествующий.

ющая, преобразовывающая не только внешний мир (природу и общество), но и самое себя. Социальность в широком смысле слова понимается автором как неразрывные взаимосвязи между людьми во всех видах активности. Значит, социальность может проявляться в разных формах: индивид, группа, нация, человечество в целом [79; 81; 82 и др.]. Социальное — всеобщая, исходная характеристика субъекта и его психики.

Исторически в гуманитарных науках сложились две направленности научного мышления: одна исходит из примата личности над обществом, другая признает примат общества над личностью. Именно в рамках последней парадигмы утвердилась идея о социальной природе человеческой психики. Она реализована во многих психологических учениях (достаточно вспомнить принцип творческой самодеятельности С. Л. Рубинштейна, культурно-историческую концепцию Л. С. Выготского, учение о групповой идентичности как источнике идентичности индивидуальной Э. Эриксона, Г. Тэджфела, Дж. Тернера [103; 389; 532; 568]). Из нее вытекает, что групповой субъект составляет основу для возникновения и развития индивидуального субъекта.

Однако можно встретить и противоположную позицию [333; 354 и др.]. Естественно, групповой субъект складывается из отдельных субъектов, входящих в данную группу. Но психология группы как субъекта неравнозначна психологии составляющих ее личностей. Целостность группового субъекта неразрывно связана с его системностью. А это означает, что ему присущи такие психологические свойства, которые отсутствуют у отдельных членов группы. Поэтому в известном смысле групповой субъект существует вне каждого отдельного индивидуального субъекта.

Когда в 1970-е годы в работах ряда социальных психологов (Л. П. Буева, Б. Ф. Ломов и др.) впервые появились представления о группе (коллективе) как субъекте, то чаще всего использовался термин «совокупный субъект» [86; 87; 278]. Однако такое словосочетание представляется не совсем удачным. Словом «совокупный» в русском языке обозначается то, что собрано из частей, присоединенных друг к другу. За понятием же «субъект» еще со времен С. Л. Рубинштейна закрепились такие характеристики, как целостность и системность. Другими словами, словосочетание «совокупный субъект» таит в себе двусмысленность.

Мы считаем более обоснованным использование понятия «групповой субъект» или «коллективный субъект» (но последнего — в особых случаях, с учетом различий между группой и коллективом. Думается, уточнение сходства и различия этих двух понятий может составить предмет отдельного специального исследования, хотя в широком смысле они могут трактоваться как синонимы). Кстати, выражение «совокупный субъект» постепенно исчезло со страниц психологических изданий и сегодня практически не встречается.

Следует констатировать, что пока не выработана общепринятая дефиниция понятия «групповой (коллективный) субъект». Свои варианты его определения предлагают А. Л. Журавлев, А. Н. Кимберг и А. С. Налетова, Н. Е. Максимова с соавторами, А. А. Митькин, А. С. Чернышев [175; 214; 287; 300; 494]. Одной из причин выявляющейся многозначности интересующего нас понятия служит определенная размытость термина «субъект». Возможно, другой причиной этого является то, что в последние годы сфера использования данного понятия заметно расширяется: оно применяется не только по отношению к малым группам, но и к большим, а также к диадам. Следует подчеркнуть, что наряду с многозначностью в литературе фактически не дифференцируются понятия «групповой субъект» и «коллективный субъект».

Подробный перечень разных значений понятия «коллективный субъект» представлен в работах А. Л. Журавлева: как аналог понятий «коллектив», «группа» в гносеологическом значении; в противопоставлении «коллективу (группе) как объекту»; как способность коллектива к реальному управлению и самоуправлению в онтологическом смысле; в противопоставлении индивидуальному субъекту и несвязанной совокупности индивидов в гносеологическом и онтологическом смысле; как определенное качество группы — быть субъектом; как группа людей, проявляющая себя в разных видах совместной активности [179; 182 и др.]. Согласимся с А. Л. Журавлевым, что различия в значениях этого понятия обусловлены разным пониманием «коллективного», «коллективности» в социальной психологии и добавим — отсутствием однозначного толкования ключевого понятия «субъект» как в психологии личности, так и в социальной психологии.

Группа становится субъектом через осознание себя (что составляет, как нам представляется, содержание группового самосознания) и других (в этом случае логично говорить о групповом сознании). Мы считаем, что групповое сознание и самосознание — неперенная психологическая характеристика группы как целостного субъекта.

Мы предлагаем определять понятие «групповой субъект» как системное и динамическое качество малой группы, проявляющееся, когда она осуществляет свою жизнедеятельность в социальной системе, взаимодействуя как единое целое с социальным окружением, в том числе преобразовывает ситуации жизнедеятельности и саму себя, осознавая при этом, что именно она является источником этих действий и преобразований.

Групповому субъекту свойственно осуществление разных видов совместной активности и обладание хотя бы в минимальной степени групповым сознанием, чтобы осознавать свою активность, вектор которой может быть ориентирован как вовне, так и внутри группы, на преобразование ее самой.

По нашему мнению, групповой субъект не может быть отождествлен ни с коллективом, ни с командой хотя бы на том основании, что эти два понятия подразумевают высокий уровень социально-психологического развития, в то время как групповой субъект может иметь разные уровни развития, в том числе и достаточно низкие вплоть до потенциальной субъектности. Кроме того, и коллектив, и команда отличаются тем, что для них системообразующим фактором выступает совместная деятельность. Групповой субъект же наряду с деятельностью осуществляет и другие виды совместной активности.

Понятие «групповой субъект» имеет широкие перспективы в современной социальной психологии. В отличие от имеющих оценочный характер понятий «коллектив» и «команда» [148], данное понятие обладает объяснительным потенциалом. С его использованием появляется реальная возможность раскрыть собственно групповое начало такой человеческой общности, как малая группа.

Критериями группового субъекта являются: 1) самоорганизация, то есть организация своей жизни и деятельности, которая может быть реализована на трех последовательных уровнях: репродуктивной активности, творческой (преобразовательной) предметно-ориентированной активности, творческой

(преобразовательной) субъектно-ориентированной активности; 2) способность разрешать внутригрупповые и межгрупповые противоречия; 3) конструктивность, то есть способность разрешать противоречия оптимальным для себя и окружающей среды способом.

Необходимо различать понятия «групповой субъект», «групповая субъективность» и «групповая субъектность». Когда мы говорим «групповой субъект», то имеем в виду реально существующую малую группу, которая проявляет себя как субъект в различных сферах своей жизнедеятельности.

Говорить о групповой субъективности позволяет утверждение, что группа как субъект характеризуется сознанием и самосознанием, способностью к рефлексии. В силу этого она имеет свою «субъективную реальность», которую в данном контексте целесообразнее обозначить термином «групповая реальность» (В. А. Штроо). Под ней понимается общая для всех членов группы часть их индивидуальных «картин мира» [524]. В определенном смысле это эквивалент используемого в социальной психологии понятия «групповое сознание». Благодаря ему групповой субъект в любых обстоятельствах сохраняет свою пристрастность, занимая ту или иную позицию, вырабатывая определенное отношение к происходящему с ним и вокруг него. Причем эти позиция, отношение могут быть адекватными либо не соответствующими действительности. Как следствие этого активность группового субъекта может быть конструктивной или деструктивной.

Групповую субъективность нельзя смешивать с групповой субъектностью. Мы считаем, что одним из непременных условий возникновения субъектности группы служит вступление ее членов в контакты и взаимодействие друг с другом, иначе говоря, в субъект-субъектные отношения. В качестве другого условия мы выделяем наличие у группового субъекта сознания и самосознания, без чего невозможно осуществление им разных видов активности, связанной с выбором путей и возможностей не только преобразования действительности, но и собственно развития и совершенствования.

Понятие «групповая субъектность», с одной стороны, отражает интенцию, позволяющую группе как субъекту проявлять себя, и одновременно фиксирует тот факт, что на деле эта возможность не всегда реализуется (или, по крайней мере, в

различных сферах и видах групповой активности проявляется неодинаково, с разной степенью выраженности). С другой стороны, в наиболее выраженном виде группа проявляет субъектность, когда самостоятельно и творчески осуществляет совместную активность, расширяет спектр ее разных сфер, видов и форм, выбирает наиболее благоприятную для себя социальную ситуацию жизнедеятельности, а также демонстрирует способность изменять ее, оптимизировать, иными словами, проектировать развивающую социальную среду, благоприятствующую как личностному росту отдельных ее участников, так и позитивным преобразованиям самой группы, что выражается в повышении уровня социально-психологической зрелости группового субъекта в целом. В связи с этим целесообразно говорить о потенциальной и реальной групповой субъектности.

В качестве итогов предпринятого категориального анализа предлагаем рабочие определения ключевых для нашего исследования понятий, выделяя в них собственно психологический смысл:

- *групповой субъект* — системное и динамическое качество малой группы, проявляющееся, когда она осуществляет свою жизнедеятельность в социальной системе, взаимодействуя как единое целое с социальным окружением, в том числе преобразовывает ситуации жизнедеятельности и саму себя, осознавая при этом, что именно она является источником этих действий и преобразований;

- *групповая субъектность* — возможность и способность группы проявлять себя в качестве субъекта; интенция, которая в зависимости от волеизъявления группового субъекта может быть реализована или нет (или, по крайней мере, в различных сферах и видах внутри- и межгрупповой активности может актуализироваться неодинаково, с разной степенью выраженности);

- *групповая субъективность* — вырабатываемая на основе сознания и самосознания группового субъекта его пристрастность, выражающаяся в определенной, характерной только для него позиции, определенном отношении к происходящему с ним и вокруг него, причем эти позиция и отношения могут быть как адекватными, так и не соответствующими действительности.

## Глава 2

---

---

### ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ ГРУППОВОГО СУБЪЕКТА

---

---

#### 2.1. Общая характеристика жизнедеятельности группового субъекта

Как указывалось в параграфе 1.1, долгое время разработка в нашей стране психологии групп базировалась на принципе деятельности как общеметодологическом. Совместная деятельность считалась системообразующим фактором развития группы вплоть до ее высшего уровня — коллектива. Положительной стороной такой позиции было то, что проводилось значительное число исследований реальных малых групп — в основном производственных, учебных, спортивных [27; 153; 226; 245; 278; 329; 364; 435 и др.].

Однако на рубеже XX—XXI веков стали активно изучаться и иные группы (семейные, находящиеся в экстремальных условиях, включенные в разные формы собственности, новые формы хозяйствования, управленческие команды, объединения по интересам и пр.). В исследованиях ряда ученых, в том числе автора данной работы, помимо совместной деятельности, обнаруживалась довольно широкая палитра видов групповой активности (во всяком случае в нетрудовых группах). Причем совместная деятельность отнюдь не была доминирующей в проявлениях субъектности реальных групп и определяющей динамику их развития. Стали выявляться факты, говорящие о том, что не всегда совместная деятельность играет ведущую роль в жизни группы [279; 346; 365; 507 и др.]. В связи с этим еще в первой половине 1990-х годов при исследовании учебных групп студентов мы использовали понятие «жизнедеятель-

ность группы» и дали характеристику таких ее видов, как совместная деятельность, общение, взаимоотношения [107].

Постепенно становилось ясно, что совместная деятельность — необходимый, но недостаточный фактор, детерминирующий психологические особенности группы, особенно когда она рассматривается как субъект, имеющий системную природу. Как справедливо замечают некоторые авторы, доминировавшая к тому времени в отечественной социальной психологии концепция совместной деятельности со временем стала играть роль некоего ограничителя исследований [159; 185]. На исходе XX века возникла потребность в новых понятиях, которые по объему шире, чем понятие «совместная деятельность». Статус новой научной категории получило понятие «*совместная жизнедеятельность*», а в российской социальной психологии стало разрабатываться относительно новое направление — психология совместной жизнедеятельности групп и организаций [183; 184; 368; 500].

Под совместной жизнедеятельностью понимается «... любое взаимосвязанное (взаимозависимое, взаимовлияющее) функционирование людей в социальных группах разной численности, то есть в группах действующих, выполняющих свои функции, реализующих свои роли и назначение, что-то осуществляющих, исполняющих и т.п.» [183, с. 10]. По мнению А. Л. Журавлева, это понятие помогает найти концептуальный выход из теоретического кризиса в использовании понятия «совместная деятельность». При этом предлагается широкое его толкование, что создает простор для исследовательской работы психологов, так как позволяет описывать многообразные проявления групповой психологии в разных реальных объединениях людей (малых и больших, естественных и лабораторных, организованных и стихийных группах, семьях, учебных, трудовых, спортивных коллективах и др.).

Использование понятия совместной жизнедеятельности при изучении групповой психологии с позиций субъектного подхода предполагает уточнение сути психологического феномена совместности. Синонимом совместности считается коллективность\*. Но последняя не тождественна коллективизму, поскольку коллективизм — качество самого коллектива или

---

\* Напомним, что слово происходит от латинского *collectivus*, что значит собирательный [434, с. 600].

личности, включенной в коллектив. Понимание коллективности как совместности, то есть различных взаимосвязей индивидов в группе, образующих целостную систему, идет в отечественной социальной психологии от работ В. М. Бехтерева и Г. Г. Шпета. В зарубежной психологии сходные взгляды высказывали, в частности, К. Левин, М. Шоу и другие, считая отличительными признаками группы взаимозависимость, взаимодействие и взаимовлияние ее членов. Данную традицию в интерпретации совместности мы обнаруживаем и у современных авторов [66; 179; 262; 430; 431; 521; 561 и др.].

Для нашего исследования является ценной мысль К. А. Абульхановой о том, что изучение субъекта обязательно предполагает анализ его жизнедеятельности [7]. Это справедливо и для группы. Считаем, что понятие совместной жизнедеятельности наиболее адекватно при изучении психологии малой группы как субъекта: во-первых, термин «совместность» акцентирует факт, что группа изучается с позиций субъектного подхода как единое целое, во-вторых, термин «жизнедеятельность» дает основу для воссоздания широкой панорамы психологических феноменов, характеризующих группового субъекта, в-третьих, он наиболее уместен при изучении не лабораторных групп, а реальных, находящихся в сложных, постоянно меняющихся естественных условиях существования. Именно познание реальных групп способно обеспечить дальнейшее развитие современной социальной психологии, если она на деле стремится стать действенной силой общественного прогресса.

Сегодня наряду с понятием «совместная жизнедеятельность» используются близкие к нему по содержанию понятия «совместная активность» и «совместное функционирование». Рассмотрим их соотношение. На наш взгляд, наиболее широким является понятие «совместная жизнедеятельность». Феномен, им обозначаемый, имеет содержательно-психологический и процессуально-динамический аспекты, при этом «совместная активность» отражает первый, а «совместное функционирование» — второй. Более того, считаем, что, поскольку групповой субъект — это открытая система, непременным атрибутом которой является развитие, необходимо дополнить понимание процессуально-динамического аспекта совместной жизнедеятельности группового субъекта: он не ограничивается лишь функционированием, но включает и его развитие. Этого требу-

ет используемый нами в качестве методологической базы исследования системный подход. Не зря В. Н. Садовский говорит, что «наличие связей и отношений между элементами системы и порождаемые ими интегративные, целостные свойства системы обеспечивают относительно самостоятельное, обособленное существование, функционирование (а в некоторых случаях и развитие) системы» [397, с. 84]. Подтверждение нашей позиции находим и у К. А. Абульхановой: «Субъект жизнедеятельности — это субъект изменений и развития: во взаимодействии с обстоятельствами своей жизнедеятельности он выступает как изменяемое ими и как изменяющее их существо, которое само меняется в процессе их изменения» [3, с. 210]. Соотношение рассматриваемых понятий представлено на рис. 1.

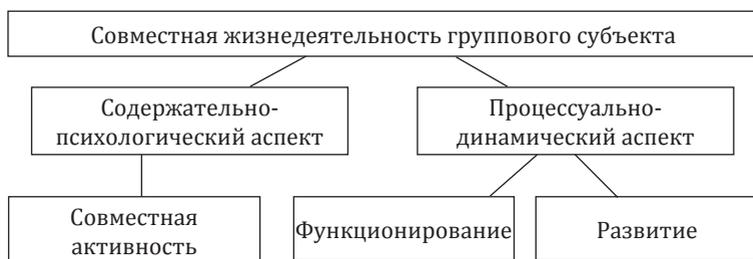


Рис. 1. Система совместной жизнедеятельности группового субъекта

Итак, система совместной жизнедеятельности группового субъекта, выражающаяся в разных видах совместной активности и включающая в себя процессы функционирования и развития, представляет собой онтологический пласт его психологии.

Каждый из аспектов совместной жизнедеятельности группового субъекта будет проанализирован подробно в следующих параграфах, а сейчас обратим внимание на важное обстоятельство. Как отмечалось в параграфе 1.2, мы определяем групповую субъектность как формирующуюся способность группы быть субъектом, или самодетерминирующим началом разных сфер и сторон своего бытия. Субъектность — это потенциал (возможность), который может воплотиться в активности группы, а может и не реализоваться в действительности, что обуславливается собственным ее волеизъявлением как субъекта в выборе для себя меры включенности в конкретные виды и формы активности и творчества в ней. Поэтому можно

утверждать, что проявления групповой субъектности не имеют постоянного характера, а связаны с конкретными условиями и ситуациями, в которых находится группа в определенный промежуток времени. Косвенно на это указывает следующее высказывание Л. И. Уманского: «... В условиях обычной повседневной жизнедеятельности группы функционируют (в зависимости от социальной значимости и характера групповой деятельности, активности входящих в группу личностей, их межличностных взаимоотношений и взаимодействий) лишь “избранные” ... подструктуры» [472, с. 12—13]. Такое представление о характере групповой субъектности хорошо согласуется и с мнением А. С. Огнева о том, что стать субъектом раз и навсегда невозможно [320]. Группа всякий раз, в каждом своем действии заново порождает себя в качестве субъекта, непременно учитывая при этом жизненные обстоятельства, проявляя к ним определенное отношение. Иными словами, она реализует свой субъектный потенциал лишь при определенных условиях.

Признание этого факта актуализирует потребность в разработке понятия «социальная ситуация развития» по отношению не только к личности (что давно и успешно сделано в психологии развития, возрастной психологии, психологии личности Л. С. Выготским и его последователями [73; 104 и др.]), но и к малой группе как субъекту различных видов и форм активности.

Считаем целесообразным использовать понятие «социальная ситуация жизнедеятельности группового субъекта», поскольку мы установили, что совместная жизнедеятельность — более широкое понятие, чем «совместная активность», «совместное функционирование» и «развитие» группового субъекта. Думается, это понятие позволит продвинуться в исследовании психологии группового субъекта. Без опоры на него трудно не только вести теоретические разработки, но и на практике достигать цели оптимизации жизнедеятельности разных объединений людей, эффективного взаимодействия групп и входящих в них личностей. Впервые мы использовали данное понятие в 1994 г. [107]. Анализ литературы показал, что в работах по «ситуационной» тематике имеется терминологическая неопределенность, а в вопросе о социальной ситуации жизнедеятельности группы немало «белых пятен». Дальнейшие исследования привели нас к пониманию необходимости его углубленной проработки [117].

И в российской, и в зарубежной психологии понятие «ситуация» широко распространено в тезаурусе возрастной, педагогической, социальной, клинической, экологической, экстремальной психологии, психологии развития, психологии личности, психодиагностики и др. Однако зачастую оно остается без четкого определения. Вероятно, поэтому в обзорах исследований по психологии социальных ситуаций в основном рассматриваются не столько их дефиниции, сколько описания, данные западными и отечественными психологами [89; 134; 369; 396 и др.].

Как за рубежом, так и в нашей стране в истории разработки проблемы ситуации выделяются подходы, условно называемые «объективным» и «субъективным». Сторонники первого (Б. В. Зейгарник, А. Н. Леонтьев, В. С. Мерлин; Д. Кантер, Д. Магнуссон, У. Мишел и др.) считают, что ситуация — это непосредственно окружающая человека физическая и социальная среда, заданная объективно и детерминирующая его активность [266; 283; 548 и др.]. Второй подход (Л. И. Анцыферова, Ф. Е. Василюк; Дж. Мид, Х. Томэ и др.) базируется на том, как субъект воспринимает, интерпретирует и описывает ситуацию и как он эту интерпретацию «встраивает» в контекст своего жизненного пространства [34; 36; 95; 101; 215; 294; 395; 569 и др.]. Сегодня преобладающим является подход, акцентирующий внимание на взаимодействии субъекта и ситуации, их взаимовлиянии. Человек не только подвергается воздействию каких-то ситуаций, но и активно их конструирует, трансформирует в соответствии со своими потребностями, интересами, преобразуясь при этом сам и как субъект, и как личность [134; 381; 487 и др.]

Можно заключить, что именно этот подход наиболее тесно смыкается с субъектно-деятельностной концепцией С. Л. Рубинштейна, рассматривающей человека как субъекта собственной жизни, ее автора и творца [388; 391].

Понятие «ситуация» и в российской, и в зарубежной научной литературе имеет пока недостаточно отчетливые границы. Показательным в этом отношении является тот факт, что данное понятие появилось в российских психологических словарях сравнительно недавно. В «Кратком психологическом словаре» (1985) ситуация трактуется как «... система внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредствующих его активность. Качество “быть внешним” по отношению к субъекту означает: в пространственном отношении — восприни-

маемая внеположенность субъекту, во временном отношении — предшествование действию субъекта, в функциональном отношении — независимость от него существующих условий в момент действия. К элементам ситуации могут относиться и состояния самого субъекта в предшествующий момент времени, если они обуславливают последующее поведение» [242, с. 323]. За прошедшие два десятилетия ничего нового в этом плане не появилось, а, например, в «Большом психологическом словаре» (2003) это понятие и вовсе отсутствует [75].

Одним из первых среди отечественных психологов о понятии «ситуация» заговорил Л. С. Выготский, введя для объяснения процесса возрастного развития ребенка понятие «социальная ситуация развития». Ее он понимал как специфическое для данного возраста и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной [104]. Важна следующая мысль ученого: именно переживание ситуации как «единица» ее психологического анализа определяет то, какое влияние она будет иметь на дальнейшее развитие ребенка. Высказанная в первой трети XX века, эта идея о детерминирующей роли переживания субъектом ситуации нашла свой отклик в более поздних психологических исследованиях. Говоря о переживании ребенком среды, Л. С. Выготский настаивал на том, что среда играет роль не обстановки, а источника детского развития. Вслед за Л. С. Выготским его ученица Л. И. Божович этим понятием обозначила «... особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для каждого возрастного этапа и обуславливает динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, и новые качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу» [73, с. 152].

Разработку понятия «социальная ситуация развития» уже в социально-психологическом контексте продолжил Б. Г. Ананьев. Он понимал ее как взаимодействие человека с комплексом обстоятельств жизни, включающим в себя производственные процессы, сферу потребления, социальные институты, средства массовой коммуникации, различные объединения людей. Б. Г. Ананьев наметил контуры типологии подобных ситуаций, выделив, в частности, экономические, политические, правовые, идеологические, социально-психологические и др. [25].

В дальнейшем изучались разные виды ситуаций: значимые ситуации (В. Н. Мясищев [307]), жизненные ситуации (Л. Ф. Бурлачук, Т. М. Дридзе, Е. Ю. Коржова [90; 156; 235]), критические ситуации (Ф. Е. Василюк [95]), межличностные ситуации (Ю. Н. Емельянов [167]).

В педагогике, педагогической и общей психологии исследуются проблемные ситуации. Чаще они касаются личности учащегося как субъекта познания, на которого оказывается педагогическое воздействие. Хотя в некоторых случаях это понятие применяют и в отношении учебной группы. Проблемная ситуация определяется как «1) содержащее противоречие и не имеющее однозначного решения соотношение обстоятельств и условий, в коих разворачивается деятельность индивида или группы (курсив наш. — К. Г.); 2) психологическая модель условий порождения мышления на основе ситуативно возникающей познавательной потребности, форма связи субъекта с объектом познания» [367, с. 293—294]. Проблемная ситуация «... характеризует взаимодействие субъекта и его окружения, а также психическое состояние познающей личности...» [566, с. 607].

Распространен также термин «социальная ситуация» [73; 104; 134; 167 и др.]. Но при этом смысл слова «социальная» специально не разъясняется.

В российской науке существуют две трактовки термина «социальный»: общепсихологическая — детерминированность психических явлений социальными факторами (общественной системой ценностей, социальными связями и пр.) и социально-психологическая — принадлежность к социальному миру (таким социальным объектам и системам, как человек, группа, общество). Мы считаем, что о ситуации как социальной правомерно говорить, имея в виду случаи как организованного, так и стихийного взаимодействия индивидуального или группового субъекта с себе подобными или с обществом в целом, причем субъект должен осознавать, во-первых, принадлежность к обществу и свою собственную, и партнера по взаимодействию, а во-вторых, свою психологическую (а не просто формальную) включенность в процесс взаимодействия. Тогда к социальным ситуациям могут быть отнесены межличностные, конфликтные и некоторые другие и в то же время нельзя назвать таковыми, например, предметные ситуации — в тех случаях, когда

взаимодействие человека с предметом реально не опосредуется другим человеком.

Вслед за М. Аргайлом и его соавторами большинство современных психологов на Западе трактуют социальную ситуацию как «естественный фрагмент социальной жизни» [38; 538 и др.].

Обсуждая подходы к определению ситуации, уместно вспомнить «теорему» У. Томаса: «... Человек не просто реагирует на ту или иную ситуацию, но определяет ее, одновременно “определяя” себя в этой ситуации. Тем самым личность фактически сама создает, конструирует тот социальный мир, в котором живет...» [цит. по: 134, с. 132]. Это положение перекликается с идеей субъекта С. Л. Рубинштейна. С ней, на наш взгляд, хорошо согласуется и понимание ситуации А. В. Филипповым и С. В. Ковалевым как «... продукта и результата активного взаимодействия личности и среды», как «... субъективной, личностно и деятельностно опосредуемой концептуализации объективных взаимодействий человека со средой его жизнедеятельности» [478, с. 15]. Их подход в психологическом изучении ситуации представляется перспективным, поскольку авторы исходят из сущностной характеристики ситуации, состоящей в том, что объединенные в ситуацию элементы находятся в связях и отношениях между собой. При этом они опираются на понимание ситуации, данное в работах Б. Ф. Ломова, подчеркивавшего, что ситуация есть *система* (курсив наш. — К. Г.) событий [273]. А. В. Филиппов и С. В. Ковалев считают, что социальная ситуация — это сложная система, организуемая разными видами связей, хотя в определенный период времени тот или иной вид связей (а возможно, и несколько видов) может преобладать. Но они подчеркивают, что так бывает не всегда. В зависимости от отношения между составляющими элементами авторы выделяют три разновидности ситуаций: ситуации-системы, в которых представлены причинно-следственные связи, вскрывающие сущность явления в этих событиях; ситуации, базирующиеся на отношениях противоборства включенных в них объектов или субъектов; ситуации, образованные исключительно случайными связями между событиями. Авторы делают вывод о том, что «... ситуация возникает как результат ... взаимодействия субъекта со средой ... является способом организации субъектом явлений внешнего мира» [478, с. 17]. При этом последний не

ограничивается предметной и функциональной формами, а предстает также как совокупность общественных и межличностных отношений.

Нам близка позиция А. В. Филиппова и С. В. Ковалева, которые выступают против акцентирования внимания в трактовке ситуации на внешних событиях и подчеркивают роль субъекта в ее образовании. Его актуальные потребности требуют удовлетворения и потому влекут за собой психологическую готовность включаться в разные условия и обстоятельства, активно взаимодействовать с ними. В генезисе ситуации позиция субъекта двойственна. С одной стороны, обладая актуальными потребностями и психологической готовностью включиться в определенные внешние обстоятельства, он творит, организует и преобразует ситуацию. С другой, его психологические свойства и состояния служат одним из условий, формирующих ситуацию.

Исходя из сказанного, мы предлагаем следующее рабочее определение социальной ситуации жизнедеятельности группового субъекта: это естественный фрагмент социальной жизни, представляющий собой взаимодействие группового субъекта с присущими ему процессами и состояниями и объективных социальных условий, обусловленное актуальными потребностями этого субъекта и его психологической готовностью включиться в значимые для него условия, развивая в них разные виды активности, ведущие в конечном итоге к преобразованию как самих этих условий, так и субъекта. Отражение этого взаимодействия в сознании группового субъекта опосредует его активность (в том числе деятельность) и конкретное «разворачивание» в определенных пространственно-временных границах составляющих ситуации (взаимосвязанных событий и обстоятельств). Таким образом, социальная ситуация жизнедеятельности группового субъекта — одновременно внутригрупповой и внешнегрупповой фактор проявления им совместной активности, функционирования и развития, его самодвижения. Она опосредует как содержательно-психологический, так и процессуально-динамический аспекты его жизнедеятельности. Используя терминологию синергетики, скажем, что социальная ситуация жизнедеятельности группового субъекта представляет собой своеобразную точку бифуркации, пре-

доставляя ему некоторое «поле возможностей» проявления своей активности, направленной в том числе на преобразование и социального окружения, и самого себя.

Резюмируя сказанное, отметим:

— психологическое изучение субъекта требует обязательного изучения его жизнедеятельности. Для группового субъекта наиболее адекватным термином представляется понятие «совместная жизнедеятельность», позволяющее описать различные его проявления в многообразных видах внутригрупповой и межгрупповой активности;

— феномен совместной жизнедеятельности группового субъекта имеет содержательно-психологический и процессуально-динамический аспекты. Первый представляет собой различные виды совместной активности (деятельность, общение, взаимоотношения, поведение и пр.), второй составляют процессы функционирования и развития группы. Система совместной жизнедеятельности группового субъекта, выражающаяся в разных видах совместной активности и включающая в себя процессы функционирования и развития, представляет собой онтологический пласт его психологии;

— проявления групповой субъектности не имеют постоянного характера. Они связаны с конкретными условиями, в которых находится группа в конкретный промежуток времени. То есть активность группового субъекта, его функционирование и развитие опосредуются социальной ситуацией жизнедеятельности. Социальная ситуация жизнедеятельности группового субъекта — это естественный фрагмент социальной жизни, представляющий собой взаимодействие группового субъекта с присущими ему процессами и состояниями и объективных социальных условий, обусловленное актуальными потребностями этого субъекта и его психологической готовностью включиться в значимые для него условия, развивая в них разные виды активности, что ведет в конечном итоге к преобразованию и самих этих условий, и субъекта;

— понимание ситуаций жизнедеятельности группового субъекта как социальных подразумевает случаи как организованного, так и стихийного его взаимодействия с другими группами, отдельными людьми, обществом в целом, причем групповой субъект должен осознавать, во-первых, принадлеж-

ность к обществу и свою собственную, и партнера по взаимодействию и, во-вторых, свою психологическую включенность в процесс взаимодействия.

## **2.2. Совместная активность как содержательно-психологический аспект жизнедеятельности группового субъекта**

Совместная жизнедеятельность группового субъекта имеет два аспекта — содержательно-психологический и процессуально-динамический. Первый раскрывает понятие совместной активности. Оно отражает общее взаимодействие группы с социальным окружением в ее субъектной позиции, то есть когда она проявляет себя как единое целое по отношению к разным социальным объектам и самой себе. Такая активность группы представляет собой активность, совместно осуществляемую в группе взаимосвязанными и взаимодействующими ее членами.

Вслед за другими авторами мы выделяем основные виды активности группового субъекта: совместная деятельность, общение, взаимоотношения, взаимодействия, социальное познание и самопознание, рефлексия и саморефлексия, управление и самоуправление, поведение, творчество и др. Практически каждый из них может воплощаться в двух формах в зависимости от направленности: внутригрупповой или межгрупповой. Групповой субъект может нацеливать свою активность на самого себя, к примеру, осуществляя внутригрупповое общение, реализуя самопознание и саморефлексию, налаживая взаимодействия и взаимоотношения между членами группы, организуя поведение своих участников в границах группы. Наряду с этим его активность может иметь внешнюю направленность, разворачиваться в межгрупповом социально-психологическом пространстве: он может вступать во взаимодействие и контакты с другими группами и/или отдельными их членами, осуществлять совместную с ними деятельность, проводить их познание, управлять ими, вести себя по отношению к ним определенным образом.

Понятие совместной субъектной активности группы отражает взаимодействие последней с миром, а тот или иной вид активности есть ее конкретизация в соответствии с выработанными или принятыми группой целями, избранными способами

и средствами достижения этих целей. При всем разнообразии какой-то один или несколько видов субъектной активности группы являются для нее типичными, ведущими.

Проведя теоретический анализ, мы выделили общие качества разных видов совместной активности группового субъекта. Каждое из них есть континуум, имеющий полярные проявления: а) осознанная и целенаправленная — импульсивная и бесцельная; б) систематичная — эпизодичная; в) конструктивная — деструктивная; г) основана на самоорганизованности группы — основана на внешних организационных факторах; д) внутринаправленная — внешненаправленная; е) субъектно-ориентированная — предметно-ориентированная; ж) воспроизводящая (репродуктивная) — преобразующая (творческая); з) адаптивная — неадаптивная; и) приводящая к объективному результату (продуктивная) — безрезультативная (непродуктивная); к) вызывающая субъективную удовлетворенность — вызывающая субъективную неудовлетворенность.

Обозначенные выше виды совместной активности группового субъекта реализуются в двух сферах:

1) *инструментальная (деловая) сфера активности* — разворачивающиеся в ней виды активности направлены на решение стоящих перед групповым субъектом задач, связанных с осуществлением им целевой функции в рамках определенной социальной структуры (например, основной организации). Это совместная деятельность по профилю группы (трудовая — для производственной группы, учебная — для учебной, и т.д.), управление и самоуправление; возможно, социальное познание (в том числе самопознание, рефлексия и саморефлексия); межгрупповые взаимодействия; групповое творчество;

2) *экспрессивная (эмоциональная) сфера активности* — относящиеся к ней виды групповой активности нацелены на поддержание внутреннего равновесия и устойчивости группового субъекта, сохранения его как целостной системы за счет сплочения, усиления взаимосвязанности, психологического единства. Сюда относятся: межличностное общение в группе и межгрупповое общение; внутри- и межгрупповые взаимоотношения, групповое поведение.

Теперь представим характеристику отдельных видов совместной активности группового субъекта. Это позволит обозначить его качественную определенность, проявляемую в

разных сферах, видах и формах активности, в которые он включен. А это, в свою очередь, даст возможность полнее раскрыть психологическую сущность группы как субъекта. Забегая вперед, скажем, что соответствующие свойства группы как субъекта определенного вида активности будут описаны в главе 3.

Начнем с совместной деятельности группового субъекта как одного из самых распространенных видов его активности, тем более что в отечественной научной литературе понятие «групповой (коллективный) субъект совместной деятельности» лучше проработано по сравнению, например, с коллективным субъектом общения, группой как субъектом познания и др.

В Институте психологии РАН под руководством А. Л. Журавлева, начиная с 80—90-х годов минувшего века, разрабатывается динамическая концепция совместной деятельности, базирующаяся на методологическом положении С. Л. Рубинштейна о том, что совместность — исходное свойство человеческой деятельности. Активный вклад в ее развитие вносят представители и других научно-психологических центров страны [154; 184; 185; 343; 347; 357; 365; 368; 392; 442 и др.]. В этой концепции, во-первых, показано, что содержанием совместности как свойства деятельности является взаимозависимость ее участников, основанная на разных связях и отношениях. Это положение позволило обосновать понятие «тип совместной деятельности» и выделить его разновидности: функциональный, экономический, социально-психологический, формально-организационный — в дополнение к формам организации совместной деятельности, по Л. И. Уманскому: совместно-индивидуальной, совместно-последовательной и совместно-взаимодействующей. Во-вторых, в качестве «единицы» анализа совместной деятельности утверждается целевое или предметно-направленное взаимодействие ее участников [183; 468].

Совместная деятельность представляет собой целостную, организованную динамическую систему «... активности взаимодействующих индивидов, направленную на целесообразное производство (воспроизводство) объектов материальной и духовной культуры» [319, с. 24]. Специфика совместной деятельности, по сравнению с индивидуальной, состоит в том, что она «... представляет единство двух сторон: во-первых, совместные воздействия на общий предмет труда; во-вторых, это воздействия участников совместной деятельности друг на друга» [188, с. 26].

Первое обстоятельство определяет тот факт, что в совместной деятельности особенности и феномены деятельности индивидуальной приобретают качественно своеобразное содержание и выражение, а также актуализируются такие психологические новообразования, которых не имеет деятельность, выполняемая человеком в одиночку. К их числу можно отнести совместность, порождаемую взаимосвязью и взаимозависимостью включенных в общую деятельность индивидов; объединение, совмещение, согласование индивидуальных деятельностей, в результате чего получаемый группой результат превышает тот, которого мог бы достичь каждый индивидуальный исполнитель; формирование из объединения людей группового субъекта совместной деятельности, иными словами, проявление субъектного потенциала группы.

Вторая из упомянутых отличительных черт совместной деятельности детерминирует актуализацию таких возможностей каждого ее отдельного участника, которые он, как правило, не реализует в индивидуально выполняемой деятельности. Речь идет не только и не столько об операциональных его возможностях, сколько о социально-психологических, духовных качествах: умении распределять и координировать усилия с партнерами, нести взаимную ответственность, осуществлять взаимопомощь и сотрудничество, обмениваться и делиться опытом, проявлять свой лидерский потенциал и подчиняться при необходимости другим; способности занимать доминирующую либо ведомую позицию.

Традиционно совместная деятельность изучалась на материале трудовых групп как деятельность трудовая, профессиональная, производственная. Мы в своих исследованиях изучали возможность совместной деятельности в учебных (студенческих) группах и пришли к выводу, что в них есть главное психологическое условие реализации учебной деятельности как совместной, потому что «цели совместной деятельности соответствуют целям и потребностям индивидов, вступающих в контакт друг с другом» [161, с. 43]. В частности, в академической группе студентов таким главным психологическим условием является тот факт, что цель учебной деятельности — решение учебно-познавательных задач — соответствует индивидуальным целям обучающихся: получить высшее образование в ходе овладения системой знаний, умений, навыков, компетентно-

стей, хотя при этом мотивы поступления и учения в вузе, как известно, иногда не связаны непосредственно с учебной работой.

В исследованиях ряда психологов на примере школьников и студентов показано, что возможно организовать учебную деятельность как коллективную работу целой группы учащихся [107; 112; 120; 160; 162; 227; 392; 505 и др.]. В них убедительно доказано, что она гораздо эффективнее традиционных форм учебной работы, ориентированных на индивидуальное усвоение знаний, так как порождает новые взаимосвязи между участниками, отношения взаимной ответственности, требующие согласованности в действиях, объединения усилий и ориентации всех на достижение общего успеха. Совместный характер учебной деятельности усиливает психологическую связь между ее участниками, увеличивает число обучающихся, активно вовлеченных в нее и эффективно оказывающих практическое влияние на ее продуктивность, расширяет их опыт кооперативного планирования и осуществления единой деятельности, а также осмысления и совместной рефлексии ее результатов. При благоприятных условиях учебная группа может стать «самообразовательным» субъектом, который представляет собой саморегулируемую, самоорганизующуюся социальную систему. Вместе с тем возможны ситуации, когда групповой субъект может препятствовать продуктивной учебной активности [446]. Но в любом случае, если речь идет о групповом субъекте совместной учебной деятельности, должно иметь место хотя бы относительное взаимодополнение и взаимосоответствие, сходство мотивов и целей обучающихся.

Мы считаем, что в учебных группах старшеклассников и студентов совместная деятельность должна пониматься широко. Наряду с учебной они занимаются научной, трудовой, спортивной, художественно-творческой, волонтерской и другими видами деятельности. В любом из них группа может проявить себя как субъект. Иногда она становится субъектом деятельности сначала во внеучебной работе, а затем, когда появляется некоторое психологическое единство, и в учебной. Например, большинство студентов одной группы увлекаются туризмом и постоянно проводят групповые туристические походы; студентов другой группы может объединить творческая деятельность, в частности создание студенческого театра и участие в различных фестивалях, конкурсах, концертах; третья группа

приходит к совместной учебной деятельности, лишь став единой спортивной командой, и т.п. И даже если условия благоприятствуют тому, что группа исходно формируется как субъект учебной деятельности, в определенные периоды учеба может отходить на второй план, поскольку начинают доминировать другие виды работы (к примеру, в период подготовки к фестивалю художественной самодеятельности).

Конечно, нередки случаи, когда группа, став субъектом конкретного вида деятельности, отвлекается от своей основной работы — учебной — и не проявляет себя в ней как психологическая общность, объединенная единой целью, принятой всеми. Но, как бы то ни было, любая группа имеет возможность стать субъектом того или иного вида совместной деятельности. Мы поддерживаем мнение Н. И. Рейнвальд и Т. И. Рейнвальд, что единой целью учебной группы должно быть гармоническое развитие личности каждого ее члена, максимальный учет его индивидуальных особенностей [377]. Думается, это может быть отнесено к любому групповому субъекту. В каком именно виде совместной деятельности будет реализована эта общегрупповая цель, зависит от специфических особенностей конкретной группы, социальной ситуации ее жизнедеятельности. Реализация своих субъектных свойств на практике, совместное переживание успеха, чувство собственной силы позволяет группе сформировать психологический климат, благотворно влияющий на каждого ее члена. В результате даже индивидуальные виды деятельности (среди них может быть и учебная) выполняются более эффективно.

Таким образом, понимание малой группы как субъекта позволяет изучать присущую ей «систему деятельности» (Г. М. Андреева), «веер деятельности» (А. С. Чернышев) [29, с. 57; 510, с. 39]. Отдельными видами совместной деятельности группового субъекта являются: учебная, учебно-профессиональная, трудовая, научная, спортивная, организационная, добровольческая (волонтерская), творческая и пр. Причем два последних вида совместной деятельности лишь недавно стали предметом интереса психологов, поэтому кратко их охарактеризуем.

Волонтерская (добровольческая) деятельность сегодня все более широко распространяется в нашей стране и потому все чаще становится предметом изучения ученых-гуманитариев [378; 423 и др.]. Особо значима она для молодежи, которой

важно удовлетворить потребность в общении и самоуважении, осознать свою полезность для общества, найти условия для личностной самореализации и самоопределения. Все эти задачи развития находят оптимальное решение лишь при включении молодых людей в группы, где они чувствуют свое единение с другими, солидарность с ними, психологическую защищенность и возможность обогатить свой жизненный опыт во взаимодействии с людьми, имеющими такие же потребности в социальном служении, оказании помощи и поддержке нуждающимся и одновременно в собственном личностном росте. Именно группа, реализующая волонтерскую деятельность, становится той социальной средой, в которой развивается субъектность каждого и одновременно растет зрелость самой группы как субъекта этой деятельности.

Если школьники, как правило, участвуют в волонтерской деятельности социально-гуманитарного или общественно-патриотического профиля (помощь детям, ветеранам и инвалидам, забота о социально незащищенных группах населения, благоустройство территории проживания и мемориальных мест, сохранение объектов культурного наследия, проведение праздничных мероприятий для населения и др.), то студенты, кроме перечисленного, зачастую включаются в волонтерскую деятельность в соответствии со своей профессией в составе учебных групп, поскольку рассматривают работу по социальному служению и как возможность развить, обогатить свой профессиональный опыт (будущие врачи, педагоги, психологи, экологи, культурологи, юристы). Это соответствует выделяемому специалистами групповому уровню волонтерской деятельности.

Л. Е. Сикорская подчеркивает: «участие молодых людей в деятельности добровольческих организаций рассматривается как действенный и действующий механизм развития и самореализации личности молодого человека» [423, с. 163]. Этот успех определяется, в частности, тем, что члены подобных объединений приобретают опыт эффективного социального взаимодействия.

В последних работах А. В. Брушлинского была высказана мысль о субъекте творчества: «Субъект в своей деятельности — это субъект творчества. Любая его деятельность является творческой хотя бы в минимальной степени» [83, с. 16].

В этом взгляды А. В. Брушлинского полностью совпадают с позицией его учителя С. Л. Рубинштейна, в известной статье которого, заложившей основы субъектно-деятельностного подхода, деятельность субъекта рассматривалась как обязательно творческая. Эти общие теоретико-методологические посылки в настоящее время реализуются современными авторами (Е. А. Аксеновой, Т. Ю. Базаровым, А. Л. Журавлевым, П. В. Малиновским и др.) при разработке проблемы совместно-творческого вида совместной деятельности, называемого также совместным или групповым творчеством [46; 105; 189; 288; 511 и др.]. Групповая творческая деятельность характеризуется тем, что каждый участник группы является создателем нового, но при этом принципиально невозможно определить его индивидуальный вклад в общий продукт или результат. Этот вид совместной деятельности выражается в генерации оригинальных идей, инновационных предложений, нахождении способов нестандартного решения проблем, инициативном отношении к делу, стремлении к высоким профессиональным и иным достижениям. Групповая креативность связана со стремлением группы к инновационности создаваемых продуктов, реализации творческого потенциала и росту своего профессионализма.

Специалисты отмечают, что в современных условиях функционирования разных организаций наиболее востребована совместно-творческая деятельность, так как основной формой производственного труда стала командная работа. Ведущим требованием, предъявляемым к ней, является инновационность; неизмеримо возросшая сложность и ответственность решаемых задач требует не просто совместных усилий многих специалистов, но их согласованного и творческого подхода в составе группового субъекта творчества. Мы считаем, что роль молодежных учебных групп состоит в том числе в подготовке их членов к совместной профессиональной деятельности в трудовых коллективах, так как, участвуя в составе академической группы в учебной и научной работе, студенты получают опыт профессионального общения и взаимодействия, расширяют его путем включения в разные виды совместной деятельности, внутригруппового общения и взаимоотношений.

Итак, дав краткий обзор состояния проблемы совместной деятельности в отечественной социальной психологии, отме-

тим, что создание концепции совместной деятельности стимулировало разработку проблематики группового субъекта деятельности, под которым понимается объединение людей (прежде всего малая группа), выполняющих вместе какую-либо деятельность на одном пространстве в одно и то же время [27; 149; 151; 152; 153; 188; 208; 471; 495 и др.]. Причем чаще всего при рассмотрении группы как субъекта совместной деятельности речь идет о трудовых коллективах и соответственно трудовой деятельности.

Однако в педагогической, философской, психологической литературе встречаются и другие взгляды на проявления группового субъекта. Так, А. С. Макаренко считал детский коллектив субъектом деятельности, управления, воспитания, способным к самоорганизации и самоуправлению [285].

Философ В. А. Лекторский изучает группу как коллективный субъект познания, то есть носителя коллективного познавательного процесса. Под ним он понимает социальную систему, не сводимую к конгломерату составляющих ее людей, и считает, что, «... хотя коллективный субъект отличен от индивидуального, он вполне эмпиричен и имеет определенные пространственно-временные границы» [263, с. 282]. Хотя Г. Тэджфел не называет группу субъектом познания, а признает ее в качестве субъекта социального процесса, определяющего включенность индивида в группу, по сути, его взгляд согласуется с вышеизложенным. Ведь под социальным процессом Г. Тэджфел понимает познавательные процессы, осуществляемые не только отдельными индивидами, но и целыми группами: социальную категоризацию, социальную идентификацию, социальное сравнение и различение [566].

Одни психологи (В. В. Новиков) подходят к трудовым коллективам как субъектам социального развития, достигаемого путем изменения его официальной структуры, кадрового состава, профессионального уровня работников, воздействия на них с целью формирования позитивных групповых интересов, ценностей и т.д., другие (Е. С. Гайдаржи, А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко, В. П. Позняков) — как субъектам совместной собственности, совместного хозяйствования, управления [122; 183; 316; 346; 347; 359 и др.]. Ряд социальных психологов (К. М. Гайдар, М. Н. Горбачева, Ю. А. Лунев, А. С. Чернышев и др.) видят в малой группе единого субъекта совместной деятельности,

познания, общения, взаимоотношений [107; 130; 279; 494]. К сожалению, большинство авторов ограничиваются лишь названием того или иного вида совместной активности, в которой группа выступает в качестве субъекта, но не раскрывают присущих ему свойств. А потому возможность таким путем охарактеризовать психологическую сущность группового субъекта пока реализуется исследователями не в полной мере.

Закономерно встает вопрос: всегда ли совместная деятельность детерминирует развитие ее субъекта. Вспомним слова В. А. Сухомлинского, которые правомерны и в отношении группового субъекта: «Деятельность — это краеугольный камень коллектива, но построить коллектив нельзя, если этот камень — единственный» [453, с. 17]. Мы согласны с А. И. Донцовым, что односложный утвердительный ответ на этот вопрос не отражает всей многоплановой и противоречивой картины жизнедеятельности группы [153]. Во-первых, разные виды совместной деятельности, различающиеся по содержанию, формам, условиям осуществления, неодинаково стимулируют процесс группового развития. Во-вторых, такая сложная социально-психологическая реальность, как процесс развития малой группы в естественных условиях жизнедеятельности, не исчерпывается только становлением ее как субъекта совместной деятельности. Хотя последняя и может выступать системообразующим фактором, не меньшую роль в функционировании и развитии группы как субъекта играют общение и взаимоотношения, складывающиеся в ней. Обратимся к этим видам групповой совместной активности.

Субъектность группы возникает тогда, когда люди вступают в контакты друг с другом, между ними складываются субъект-субъектные отношения, обозначаемые понятием «общение» [270; 274 и др.]. Общение и деятельность — самостоятельные виды активности, но они тесно связаны и переплетаются в жизнедеятельности группы. Опора на какую-либо одну из этих категорий при изучении группового субъекта неизбежно сужает научный поиск. Вне общения не может осуществляться взаимодействие членов группы. Именно посредством общения они участвуют в совместной деятельности, общение — это своеобразный каркас, на основе которого она складывается и развивается. Общение не только организует групповую деятельность, но и обогащает ее новыми связями и отношениями между людьми.

Итак, любая малая группа в своей жизни выступает субъектом общения, под которым понимается «... группа, достигшая такого уровня социально-психологической зрелости, который обеспечивает ей способность формировать общение и управлять им в зависимости от целей и условий совместной деятельности, происходящей или в условиях межгруппового взаимодействия, или в рамках самой группы» [494, с. 201]. Субъектность группы в общении проявляется в стремлении ее членов принадлежать к ней не формально, а психологически, чувствовать свою общность, участвовать в совместных действиях, испытывая при этом положительные эмоции. Таким образом, целью членов группы является именно общение, которое снимает напряжение, создает ощущение психологической защищенности и удовлетворяет потребности в принятии, признании, понимании.

Групповой субъект демонстрирует две основные разновидности общения: личностно-ориентированное и социально-ориентированное. Первое касается личных проблем участников группы — их индивидуальных желаний, увлечений, переживаний и т.п. — и нацелено на обмен жизненным опытом, обогащение их ценностно-смысловой сферы, взаимную психологическую поддержку. Второе связано с включением членов группы в разные виды совместной активности, в первую очередь в деятельность, и обусловлено необходимостью принимать коллегиальные решения, координировать общие усилия, достигать поставленных целей, осмысливать групповые результаты.

Рассмотрим теперь малую группу как субъект взаимоотношений. Взаимоотношение — это взаимная позиция одной личности к другой либо к общности (в отличие от отношения, под которым понимают позицию личности ко всему, что ее окружает, и к самой себе). Взаимоотношение — это межличностное отношение, то есть отношение, идущее от личности к личности, как бы навстречу друг другу, предполагающее обязательное установление обратной связи. Подчеркнув разницу между этими двумя понятиями в строгом смысле слова, мы будем, однако, в дальнейшем для краткости употреблять термин «отношение» как синоним «взаимоотношения».

Деятельность и взаимоотношения, общение и взаимоотношения — самостоятельные, но тесно связанные виды групповой

активности [7; 29; 264; 274; 489]. Однако их взаимозависимость не всегда линейна. Неоднозначность влияния и позитивных, и негативных взаимоотношений на эффективность совместной деятельности обусловлена, в частности, структурой и конкретным видом сообща решаемой задачи, уровнем волевого развития взаимодействующих личностей, другими факторами, что было продемонстрировано в ряде психологических исследований [100; 132; 186; 229; 411; 485; 489; 501].

Еще одним интересным и одновременно малоизученным видом совместной активности является групповое поведение. Поскольку групповой субъект основывается на взаимосвязях и взаимозависимостях составляющих его индивидов, между которыми устанавливаются определенные отношения, то эта область групповой реальности непосредственно связана с поведением группы. Она в этом случае выступает, пользуясь словами С. Л. Рубинштейна, прежде всего как этический субъект. Ее поведение представляет собой систему взаимосвязанных поступков, то есть таких действий, в которых отражаются складывающиеся на основе действующих в ней норм отношения членов группы друг к другу и группы в целом к другим группам [386; 387].

Е. П. Белинская и О. А. Тихомандрицкая определяют социальное поведение как «особую форму активности человека в обществе, социальных группах, направленную на поддержание и развитие этого общества, групп и самой личности» [56, с. 114]. Мы считаем, что словосочетание «социальное поведение» избыточно в смысловом плане. Не может быть несоциального поведения (ни индивидуального, ни группового), если понимать социальность в духе С. Л. Рубинштейна и А. В. Брушлинского как неразрывные взаимосвязи между людьми, независимо от того, каковы общественная полезность и нравственная оценка той активности, которую они осуществляют совместно друг с другом [85; 390].

На наш взгляд, о групповом поведении можно и необходимо говорить не только на уровне индивидуального, но и группового анализа. Думается, понятие «групповое поведение» требует уточнения. Если имеется в виду поведение отдельного члена группы, то правильнее именовать его как «поведение в группе». Когда же субъектом поведения является группа, следует оперировать понятием «групповое поведение». Хотя, безуслов-

но, индивидуальный и групповой уровни взаимосвязаны. Групповое поведение воплощается в поведении отдельных членов группы. Но сам факт их поведения — это лишь необходимое условие группового поведения. Достаточным же условием для того, чтобы можно было констатировать поведение группового субъекта, является единообразие — хотя бы в определенной степени — поведения его представителей по отношению к какому-то значимому социальному объекту (индивиду, другой группе), на который оно направлено.

К сожалению, в литературе содержатся лишь отрывочные сведения по проблеме группового поведения, причем чаще присутствуют ссылки на зарубежных, нежели отечественных авторов. Так, Дж. Хоманс относит к элементам группового взаимодействия членов группы взаимосвязанное поведение, их индивидуальные поступки, а также эмоциональные взаимоотношения между ними. Для лучшего понимания специфики группового поведения может быть привлечена теория групповой синтальности Р. Кеттелла. Под нею он понимает поведение группы, действующей как целое. Поэтому понятие синергии является одним из ключевых в этой теории. По Р. Кеттеллу, при вхождении в группу любой человек привносит в нее некоторое количество своей индивидуальной энергии, что помогает группе реализовывать совместную активность. Общее количество этой индивидуальной энергии, имеющейся у группы, и есть синергия. Часть ее составляет так называемую «синергию сохранения группы», а другая часть — «эффективную синергию». По мнению Р. Кеттелла, первая предназначена для сохранения группы как целостности, вторая — для достижения ее целей, то есть, с одной стороны, синергия служит своеобразным строительным материалом группы, ее внутренней структуры, а с другой — представляет собой фактор, организующий и направляющий ее активность вовне. Подчеркнем, что в российской социальной психологии эффект синергии в группе впервые изучался В. М. Бехтеревым и М. В. Ланге, которые показали, что при объединении людей в целостную группу групповой результат, как правило, превышает сумму индивидуальных результатов [64; 65; 246].

Мы определяем поведение группового субъекта (групповое поведение) так: это внешне наблюдаемые и фиксируемые через занимаемую позицию проявления межличностного взаимодействия и взаимоотношений внутри группы как субъекта

и ее самой по отношению к субъектам из социального окружения, акцентирующие моральный аспект человеческих взаимосвязей. Группа может проявлять ту или иную позицию как по отношению к своим членам или участникам иных групп, так и к другим общностям как целостным субъектам. Поведение группового субъекта может иметь внутригрупповую или межгрупповую направленность, то есть быть ориентировано на решение внутригрупповых проблем или проблем внешней по отношению к группе среды. В исследованиях Ю. А. Лунева, С. В. Сарычева и других продемонстрировано, как ситуации внутригруппового взаимодействия в напряженных условиях и ситуации межгруппового взаимодействия актуализируют определенные формы поведения группового субъекта, связанные с особенностями его направленности, организованности, волевого единства [280; 402; 404; 405].

Широкий обзор примеров группового поведения, сопровождающегося как мотивационными и организационными потерями, так и мотивационными и организационными преимуществами, содержится в работе Р. Бэрона, Н. Керра и Н. Миллера. Общая идея состоит в том, что эффективность поведения группы зависит от того, может ли она в полной мере использовать свои потенциалы и ресурсы и каким именно нормам она будет следовать [91].

В работах Ю. А. Лунева и А. С. Чернышева показано, что стратегия группового поведения определяется сочетанием объективных и субъективных факторов, то есть ее детерминация имеет системный характер. К ведущему объективному фактору авторы относят внешние социально-нормативные требования (например, со стороны основной организации, подсистемой которой является группа), а к ведущему субъективному фактору — направленность групповой активности [280; 500]. Полагаем, что раз учитываются объективные и субъективные факторы в их совокупности, то можно говорить о детерминации группового поведения социальной ситуацией жизнедеятельности.

Вероятно, именно в групповом поведении наиболее ярко выражен аксиологический аспект онтологии группового субъекта. Базовыми регуляторами поведения группы являются действующие в ней системы норм и ценностей, входящие в ее направленность. Она как самоуправляемая, саморегулируемая, самоорганизующаяся система «преломляет» через эти нормы и

ценности воздействия, идущие к ней из внешней и внутренней среды, что и обуславливает ее субъектную позицию, проявляющуюся в поведении.

Действующие в группе нормы не просто служат регулятором поведения ее как субъекта, но на их основе складываются и нормы, которыми руководствуется в своем поведении каждая личность, входящая в группу. Таким образом, групповые нормы выступают своего рода опосредующим звеном между социальными нормами общества и индивидуальными нормами отдельного человека, определяют поведение группы, обуславливают отношения ее членов к внутренней и внешней среде. Требуется учитывать, что нормы регламентируют поведение группового субъекта лишь в значимых для него ситуациях, играющих важную роль в реализации его целей. Тем самым, задавая определенные паттерны поведения в группе, нормы в известном смысле обеспечивают достижение ожидаемого результата. Как правило, группа вынуждает своих членов придерживаться общепринятых в ней норм, для того чтобы: а) сохранить себя как целое; б) достичь своих целей; в) ее члены имели некие стандарты для соотнесения с ними своих мнений и поступков; г) могли, ориентируясь на эти нормы, выработать определенное отношение к социальному окружению, особенно в неопределенных, непредсказуемых или угрожающих ситуациях.

Нормы группы тесно взаимосвязаны с ее ценностями. Это позволяет говорить о целостной системе нормативно-ценностной саморегуляции поведения группового субъекта. Групповые нормы и ценности выполняют регулятивную, оценочную, санкционирующую, стабилизирующую, идентификационную функции, которые в совокупности обуславливают устойчивость, определенный «стиль поведения» группового субъекта, который отличает последнего от подобных ему других групп и воплощает в себе его индивидуальность. Поскольку нормы и ценности группы являются содержательными компонентами ее сознания и самосознания, то именно ориентация на них групповым субъектом своего поведения придает этому поведению сознательный, самостоятельный и планомерный характер.

Наиболее обобщенный подход к субъекту, как известно, был предложен С. Л. Рубинштейном и затем развит К. А. Абульхановой и А. В. Брушлинским. В их работах человек изучается как субъект жизни [2; 4; 6; 9; 81; 391]. Это его оптимальное качест-

во выражается в способности организовывать и регулировать свой жизненный путь как непрерывную и преемственную целостность в соответствии с целями, ценностями, личностными смыслами. Будучи субъектом жизни, человек сам творит, организует и координирует те события, из которых складывается его жизненный путь, самостоятельно и ответственно разрешает противоречия между необходимым и желательным, наличным и возможным, индивидуальным и типичным. Считаем, что по аналогии можно говорить о группе как субъекте совместной жизнедеятельности. В этом своем качестве она, по нашему предположению, может демонстрировать по крайней мере три уровня субъектной активности:

1) групповой субъект владеет социальной ситуацией жизнедеятельности. На основе ранее присвоенного или сформированного в различных сферах внутригрупповой и межгрупповой активности субъектного опыта он использует, воспроизводит его в совместной деятельности, общении, взаимоотношениях и т.д., решая не только стандартные общегрупповые задачи, но и неординарные, требующие оригинальности, изобретательности, творческого подхода. Назовем этот базовый уровень субъектной активности группы *уровнем владения ситуацией*, или *воспроизводяще-продуктивным* уровнем;

2) групповой субъект преобразует социальную ситуацию жизнедеятельности и свою активность: изменяет представления об условиях осуществления активности, способы ее реализации, приемы контроля и оценки результатов, вектор приложения сил в этой активности. Этот уровень обозначим как *внешнее преобразование*, или *объектно-преобразовательный* уровень (имеется в виду, что преобразования не затрагивают группу как таковую);

3) групповой субъект целенаправленно преобразует не только социальную ситуацию жизнедеятельности, но и себя: изменяет структуру и организацию, осуществляет перераспределение функций между участниками, выбирает нового лидера, пересматривает групповые ценности, ставит новые цели. Этот высший уровень активности группы назовем *уровнем внутреннего преобразования* (самопреобразования), или *субъектно-преобразовательным* уровнем. Он характеризует групповой субъект как самоорганизующуюся и саморазвивающуюся систему, самостоятельно определяющую пространство своего функционирования и пути дальнейшего развития.

Думается, что последовательный переход от первого к третьему уровню связан со все бóльшим развитием, зрелостью групповой субъектности.

Итак, в нашем исследовании будем исходить из того, что совместная жизнедеятельность группового субъекта реализуется им в различных сферах посредством разных видов и форм его активности, в каждой из которых он в той или иной степени, то есть на разных уровнях, может проявлять свою субъектность.

Подводя итоги наших рассуждений, сформулируем следующие выводы:

— выявленный на основе анализа литературы широкий спектр представлений о групповом субъекте и их своеобразная мозаичность указывают на то, что существование группового субъекта сегодня признается многими учеными. Вместе с тем отсутствует единая концептуальная основа в разработке этой проблемы. С одной стороны, это затрудняет, а с другой — стимулирует ее дальнейшее изучение в целях уяснения психологической сущности группового субъекта;

— раскрыть психологическую сущность группового субъекта позволяет анализ его жизнедеятельности, содержательно-психологическим аспектом которой выступает совместная активность. Под ней понимается взаимодействие группы с социальным окружением в ее субъектной позиции, то есть когда она проявляет себя как единое целое по отношению к разным социальным объектам и самой себе;

— конкретизация взаимодействия группового субъекта с миром в соответствии с выработанными или принятыми целями, способами и средствами достижения этих целей осуществляется в разнообразных видах совместной активности: совместной деятельности, общении, взаимоотношениях, взаимодействиях, социальном познании, в том числе самопознании, рефлексии и саморефлексии, управлении и самоуправлении, поведении, творчестве и др.;

— совместная активность группового субъекта может воплощаться в двух формах — внутригрупповой и межгрупповой — и в двух сферах — инструментальной (деловой) и экспрессивной (эмоциональной);

— независимо от видов, сфер и форм реализации все виды совместной активности группового субъекта имеют общие качества, представленные в виде континуума: а) осознанная и

целенаправленная — импульсивная и бесцельная; б) систематичная — эпизодичная; в) конструктивная — деструктивная; г) основана на самоорганизованности группы — основана на внешних организационных факторах; д) внутринаправленная — внешненаправленная; е) субъектно-ориентированная — предметно-ориентированная; ж) воспроизводящая (репродуктивная) — преобразующая (творческая); з) адаптивная — неадаптивная; и) приводящая к объективному результату (продуктивная) — безрезультативная (непродуктивная); к) вызывающая субъективную удовлетворенность — вызывающая субъективную неудовлетворенность;

— возможно существование трех уровней субъектной активности группы: владения ситуацией (воспроизводяще-продуктивного), внешнего преобразования (объектно-преобразовательного), внутреннего самопреобразования (субъектно-преобразовательного).

### **2.3. Функциональный анализ процессуально-динамического аспекта совместной жизнедеятельности группового субъекта**

В соответствии с требованиями системного подхода мы понимаем групповой субъект как динамическую систему. Его совместная жизнедеятельность отражает этот динамизм. Рассмотрев в параграфе 2.2 содержательно-психологический аспект последней, остановимся теперь на процессуально-динамическом аспекте, имея в виду возможность его двупланового анализа: функционального и генетического. Именно эти два плана существования систем различают специалисты в области системного подхода [44; 68; 94; 486 и др.]. Чтобы раскрыть процессуально-динамические особенности совместной жизнедеятельности группового субъекта, необходимо проанализировать его функционирование и развитие как разные стороны единой групповой динамики. Ее мы трактуем как зарождение (возникновение), становление, функционирование, развитие, достижение периода зрелости, преобразование (в том числе самопреобразование) и/или исчезновение (прекращение) жизнедеятельности группового субъекта, то есть его распад.

Согласно концептуальным положениям синергетики, неравновесные системы, в структуре которых наблюдается неравномерное развитие отдельных подструктур, демонстрируют

большую динамику развития, а равновесные тяготеют к застою. Отсюда вытекает, что для функционирования группового субъекта более благоприятна ситуация схождения (близости) уровней развития его подструктур. К развитию же группового субъекта ведет ситуация расхождения в уровнях их развития. Качественные изменения в групповой системе, связанные прежде всего с преобразованием ее структуры, можно рассматривать как своеобразные точки бифуркации, для которых характерны неоднозначность, случайность, неопределенность будущего. Преобразования структуры могут выражаться в изменении уровней развития ее отдельных подструктур, трансформации компонентного состава и взаимосвязей между отдельными элементами одной подструктуры или между самими подструктурами. Все это знаменует собой процесс развития группового субъекта.

Различия между процессами функционирования и развития состоят в следующем. Если структурные изменения системы заметно не затрагивают ее прежней организации, имеет место функционирование, обеспечивающее стабильность и устойчивость в относительно изменяющихся условиях. Изменения, ведущие к смене качественных состояний, структурной организации системы и, как следствие, к формированию новых функций, не доступных ей на предшествующих этапах, являют собой развитие, понимаемое как процесс количественных, а главное, качественных изменений в системе. Происходящие при этом преобразования сочетаются с одновременным сохранением важных для системы свойств, обеспечивающим ее самотождественность [68; 486 и др.]. Будучи связанным с целостностью, качественной определенностью, устойчивой структурой системы, функционирование накладывает некоторые ограничения на ее развитие. Именно это позволяет ей при всех существенных изменениях оставаться самотождественной. В то же время развитие, конечно, сказывается на функционировании системы, способствуя ее переходу на качественно новый уровень, делая его более совершенным.

Развитие и функционирование группового субъекта как самостоятельной системы взаимосвязаны. Второе составляет основу первого, подготавливая условия для перехода количественных изменений в качественные. Как пишет В. Г. Афанасьев, «... система, обреченная только на функционирование, только

на воспроизведение своего данного качества, бесперспективна и исторически обречена» [44, с. 144]. В свою очередь развитие ведет к образованию новых функций, не свойственных ранее групповому субъекту. В отдельные периоды жизнедеятельности на первый план может выходить один из двух процессов, определяя конкретную картину групповой динамики.

В этом параграфе мы проанализируем такой динамический процесс, как функционирование группового субъекта, под которым, вслед за К. А. Абульхановой, будем понимать «... не отдельные динамические проявления... но целостное... взаимодействие с жизнью, которая определенным образом структурируется, моделируется и регулируется» [4, с. 11]. Отсюда логически вытекает, что совместная жизнедеятельность группового субъекта проявляется прежде всего в его функционировании, выполнении им своих функций, которое всегда приводит к некоторому результату — материальному или идеальному, значимому для самого группового субъекта и/или его социального окружения. Ведя речь о функциях, будем придерживаться определения М. Хасанова: «Функция — избирательное взаимодействие элементов с элементами данной системы и системы в целом с внешней средой, выражающее ее внутреннюю целостную специфическую природу» [486, с. 116]. Всякая функция есть интегрирующее свойство, благодаря которому система формируется, сохраняется и развивается как целостность. Функциональность, то есть действие для достижения определенного полезного результата, — важнейшее качество любой системы.

Мы определяем функционирование как процесс воспроизводства свойств, структуры, функций группового субъекта без существенных их изменений, позволяющий ему сохранять в течение определенного промежутка времени свою качественную определенность и вместе с тем — индивидуальность. В функционировании группового субъекта как самоуправляемой и самоорганизующейся системы находит выражение его целостность и устойчивость. Иными словами, функционирование отражает жизнедеятельность группового субъекта в каждый данный отрезок времени, не допуская его дестабилизации и дезорганизации.

Разработчики системного подхода подчеркивают, что функции системы необходимым образом связаны с ее структурой. Но диалектическое единство структуры и функции не тождест-

венно их однозначному взаимному соответствию. Структура может быть относительно не зависимой от функции. В ходе жизнедеятельности группового субъекта может расширяться «репертуар» выполняемых им функций без существенных изменений его структуры. Это обусловлено тем, что групповой субъект — не застывшее образование, а открытая система, социальная ситуация жизнедеятельности которой характеризуется высокой степенью неопределенности и изменчивости. Поэтому следует ожидать появления новых соотношений между разными компонентами его структуры, что детерминирует возникновение новых функций. При этом число функций может превышать число элементов системы, так как последние способны образовывать разные сочетания и ансамбли, каждый из которых «отвечает» за «свою» функцию.

Изучая функционирование группового субъекта, следует учесть два аспекта — внутреннее и внешнее функционирование. Под внутренним функционированием имеется в виду осуществление групповым субъектом некоторого набора функций в границах его целостности — во внутригрупповой среде. Эти функции могут иметь отношение и ко всей группе, и к отдельным ее членам или микрогруппам. Но поскольку она существует в широком социальном объединении, выступая его подсистемой, то вынуждена осуществлять и внешнее функционирование, то есть взаимодействовать, вступать во взаимоотношения с другими группами — как равного статуса, так и иного по отношению к ней самой. Понятно, что механизмы внутреннего и внешнего функционирования группового субъекта различны [206].

В качестве механизма внешнего функционирования выступает обмен информацией и другими ресурсами с окружением, что ведет к самостоятельному формулированию групповым субъектом или к постановке ему извне новых задач, изменению состава входящих в группу людей и др. Результатами внешнего функционирования группового субъекта могут быть: адаптация в более широком объединении, сохранение целостности и групповой самоидентичности, совершенствование выполняемых группой функций, изменение статуса группы в основной организации. Например, студенческая группа получила информацию об участии факультета во внутривузовских спортивных соревнованиях. Она взаимодействует с другими группами

факультета для формирования факультетской команды и выдвигает в ее состав значительное число участников. Команда заняла на соревнованиях призовое место. Это позволяет данной группе, во-первых, чувствовать себя нужной факультету, отвечающей его интересам, адаптированной в его составе; во-вторых, повысить свой статус на факультете: в собственных глазах и в восприятии других групп факультета она — успешна; доказала, что не подведет факультет, оправдает его надежды и в дальнейшем; в-третьих, опираясь на приобретенный опыт совместного решения задачи, в последующих сходных ситуациях она сможет более совершенно (с лучшей согласованностью, меньшими затратами времени и пр.) выполнять свои функции.

Механизмами внутреннего функционирования служат субординационные и координационные взаимодействия между структурными компонентами группы (отдельными членами, микрогруппами и т.д.). Но внутреннее функционирование группового субъекта может быть обусловлено и его внешним функционированием. Так, в рассмотренном выше примере активность группы по обсуждению кандидатур возможных участников факультетской команды и их выдвижению была инициирована полученной извне информацией о внутривузовских соревнованиях и первоначальными контактами с другими группами факультета. Результатами внутреннего функционирования могут быть: поддержание стабильности внутренней среды группы, адаптация к ней ее отдельных частей (например, новых членов), расширение совместного опыта, осознание группой своего потенциала и др.

Вместе с тем возможны ситуации, когда внутреннее функционирование группового субъекта является необходимой предпосылкой его внешнего функционирования. Например, в студенческой группе рождается идея оказать помощь детскому дому (собрать игрушки и книжки для детей, подготовить концерт, поработать совместно с психологом и социальным педагогом детского дома). В ходе обсуждения вопросов, связанных с реализацией этой идеи, группа приходит к общему мнению, что помощь детскому дому должна быть общефакультетским делом. С этим предложением она обращается в деканат и делится своими замыслами с другими группами факультета. Независимо от того, будет ли принята или отвергнута эта идея более широким объединением, данная группа как инициатор

дела взаимодействует с другими группами (осуществляет обмен материальными ресурсами, информацией, проводит организаторскую работу и т.п. в случае принятия идеи или только информационный обмен и межгрупповое обсуждение в том случае, если она будет отвергнута), основываясь на результатах внутреннего функционирования.

Из всего сказанного можно заключить, что структура группового субъекта может реализовать себя лишь посредством его функционирования. И только благодаря своей функциональности она становится источником движения группы как системы, обеспечивая ее воспроизводство и развитие. Поэтому структурный анализ психологии группового субъекта неразрывно связан с функциональным, так что можно говорить о едином структурно-функциональном анализе.

Любая функция способствует интеграции компонентов в систему и сохранению последней как целого. Поэтому согласимся с мнением Ю. П. Платонова, В. П. Ратникова и других, что нецелесообразно стремиться выделить какую-либо одну, главную, функцию [343; 375 и др.]. Учитывая, что групповой субъект имеет сложную структуру и является многофункциональной системой, обозначим основные классы его функций.

1. *Производственные функции* связаны с реализацией конкретных видов групповой активности. Среди них, как уже говорилось в параграфе 2.2, часто можно выделить какой-то ведущий вид и другие, которые могут быть непосредственно связаны с ведущим видом совместной активности, способствуя его осуществлению групповым субъектом, иметь второстепенное значение или играть компенсаторную роль (к примеру, общение членов группы). Этот класс функций отражают такие функциональные качества группового субъекта, как интрагрупповая активность, интергрупповая активность и лидерство. Какое из них будет иметь ключевое значение — зависит от конкретной ситуации жизнедеятельности группового субъекта, выбора им основной сферы самореализации и других причин.

2. *Социально-психологические функции* связаны с созданием условий для свободного развития и самореализации каждого в группе и группы в целом. В зависимости от специфики групповой жизнедеятельности, ведущего вида активности и других факторов эти функции могут различаться по составу, характеру реализации, своей ценности для группы. Но к минимальному

перечню этих функций можно, по-видимому, отнести информирование и ориентирование в социальном пространстве, коммуникацию, оказание взаимопомощи, воспитательные воздействия на отдельных членов группы, их мотивирование на участие в определенных видах активности, ценностно-нормативную регуляцию поведения группового субъекта и его представителей, их психологическую защиту и некоторые другие. Этот класс функций отражают такие функциональные качества группового субъекта, как интрагрупповая активность, лидерство, референтность, микроклимат.

3. *Социально-интегративные функции* связаны с обеспечением целостности группового субъекта. Представляется, что можно говорить о разной направленности этих функций. С одной стороны, это могут быть действия по самоорганизации, сплочению, установлению разносторонних взаимосвязей между всеми входящими в группу личностями, выработке общности взглядов, переживаний и т.п., что и приводит к формированию из группы единого субъекта. С другой стороны, это могут быть действия, реализуемые группой с целью ее включения, интеграции в основную социальную организацию (к примеру, студенческой группы — в факультет; класса — в школьный коллектив; производственной бригады — в трудовой коллектив предприятия). Это разнообразные формы межгрупповых взаимодействий и взаимоотношений. Только существование группового субъекта в составе определенной организации, объединение с другими групповыми субъектами позволяет очертить границы его как целостности. Ведь для этого в равной степени важными условиями являются самовосприятие группового субъекта как целостности и качественной определенности и восприятие его таковым со стороны окружения. Отсюда можно заключить, что этот класс функций отражают такие функциональные качества группового субъекта, как интегративность, интрагрупповая активность, интергрупповая активность.

Следует учесть, что понятие функционирования отнюдь не означает, что группа — застывшее образование. Напротив, в него включается значение движения (точнее даже — самодвижения), динамики функционирующего объекта. Но когда говорят о функционировании группы как системы, то подразумевают, что, проявляя присущий ей динамизм, осуществляя свои функции, она характеризуется в течение конкретного, подчас длитель-

ного, временного интервала качественной определенностью и целостностью, неким порядком жизнедеятельности, которые базируются на ее структуре, относительно устойчивом компонентном составе, взаимодействии и взаимосвязях отдельных частей, а также всей групповой системы как целостности с другими системами, состоящими с ней в функциональных связях.

Развитие же группы как субъекта знаменует собой ее качественные преобразования в прогрессивном или регрессивном направлении, переход на новый уровень и этап своей жизнедеятельности. Говоря словами В. Г. Афанасьева, функционирование — это актуальный план групповой динамики, развитие — потенциальный план, отражающий направленность в будущее, к более совершенным и организованным формам жизнедеятельности [44]. Признание существенных различий в процессах функционирования и развития группового субъекта не означает, вместе с тем, их параллельности. Основываясь на системной методологии, мы исходим из того, что функционирование и развитие группового субъекта — не тождественные процессы, но разные стороны единой групповой динамики, связанные друг с другом. С этим утверждением хорошо согласуются синергетические идеи о состояниях устойчивости/неустойчивости (изменчивости) любой открытой системы в их неразрывной взаимосвязи и взаимообусловленности.

Можно утверждать: функционирование группы является источником ее развития, а развитие — источником последующего функционирования, причем в зависимости от вектора развития — положительного или отрицательного — новый уровень функционирования будет выше или, соответственно, ниже предшествующего. Таким образом, функционирование и развитие — взаимосвязанные стороны процессуально-динамического аспекта жизнедеятельности группового субъекта, которые взаимно детерминируют друг друга.

Итак, сформулируем следующие общие выводы:

— процессуально-динамический аспект совместной жизнедеятельности группового субъекта воплощается в групповой динамике, которая понимается как возникновение, становление, функционирование, развитие, достижение периода зрелости, преобразование (в том числе самопреобразование) и/или исчезновение (прекращение) жизнедеятельности реального группового субъекта, действующего в естественных условиях, то есть его распад;

— групповая динамика имеет по крайней мере два взаимосвязанных проявления: функционирование и развитие. Соответственно процессуально-динамический аспект жизнедеятельности группового субъекта должен подвергаться двухплановому анализу — функциональному и генетическому;

— функционирование представляет собой актуальный план групповой динамики, развитие — ее потенциальный план;

— функционирование группового субъекта — это процесс воспроизводства его свойств, структуры, функций как системы без существенных изменений перечисленных параметров, позволяющий ему сохранять в течение некоторого времени качественную определенность и индивидуальность;

— функционирование группового субъекта протекает в двух аспектах — как внутреннее и как внешнее функционирование, имеющее разные механизмы и разные результаты;

— к основным классам осуществляемых групповым субъектом функций могут быть отнесены производственные, социально-психологические, социально-интегративные;

— все функции группового субъекта действуют в направлении повышения его собственной субъектности и субъектности людей, его составляющих.

#### **2.4. Генетический анализ процессуально-динамического аспекта совместной жизнедеятельности группового субъекта: параметры источников, детерминации и механизмов развития**

Всякая социальная система не является неизменной. Это справедливо и по отношению к групповому субъекту как социальной системе, изначально содержащему ресурсы развития. Изменение системной организации группы влечет за собой совершенствование ее функций и их развитие. Новые функции ведут к синтезу новых возможностей группы и в итоге определяют развитие самой групповой системы, осуществляющееся в границах ее целостности. Следовательно, функциональный анализ процессуально-динамического аспекта совместной жизнедеятельности группового субъекта должен сочетаться с генетическим анализом, главным предметом которого является процесс развития.

Несмотря на большое число исследований малых групп, нельзя считать полностью изученным процесс их развития

и его социально-психологические механизмы. Эта проблема требует дальнейшей теоретической рефлексии и развернутого эмпирического обоснования. Находясь в начале разработки психологии группового субъекта, отечественная социальная психология не имеет пока готовых ответов на вопрос о том, как именно совершается его развитие в реальных условиях жизнедеятельности. Малая группа становится субъектом не сразу в момент своего появления (образования), а лишь в ходе длительного, противоречивого и сложного процесса развития [107; 182; 203].

Проблема развития группового субъекта должна разрабатываться на базе интеграции общенаучной (системный подход) и специальной методологии (субъектный и психосоциальный подходы), так как принцип развития является для них одним из основных. В своем развитии каждая система имеет начало и конец: она зарождается (возникает), становится, функционирует и развивается, достигая зрелости, приходит в упадок и прекращает свое существование в качестве самостоятельного и целостного образования либо происходит ее преобразование, трансформация (в том числе самопреобразование) в иную систему [12; 13; 44 и др.]. Развитие группового субъекта следует понимать как системный процесс, который может быть отражен в модели его «жизненного цикла».

Построим теоретическое исследование процесса развития группового субъекта на основе модели, состоящей из трех блоков параметров\* (рис. 2).

Поскольку любая модель — это некий образ, служащий для воспроизведения строения и действия изучаемого явления,

---

\* Параметр модели (от др.-греч. *παράμετρον* — соразмеряю; греч. *parametrōn* — отмеривающий) — относительно постоянный показатель, характеризующий моделируемую систему (процесс). Параметры являются своеобразным каркасом модели, так как указывают, чем данная система (процесс) отличается от других. Поэтому они могут быть как количественными (то есть показателями), так и качественными (к примеру, некоторыми свойствами объекта, его названием и т.п.). Основной параметр системы часто считают константной ее характеристикой, которая изменяется лишь с изменением самой системы. Однако основные параметры могут быть и переменными величинами, то есть подлежащими пусть медленно, но изменению. Исходя из приведенного определения, мы будем использовать понятие «параметр модели» в широком его значении, то есть как качественные свойства изучаемого процесса развития группового субъекта.



Рис. 2. Модель «жизненного цикла» группового субъекта

она охватывает лишь наиболее общие его характеристики, ведущие свойства (параметры). Поэтому сделаем несколько комментариев к предложенной модели.

Во-первых, каждая из трех фаз включает в себя определенные периоды «жизненного цикла» группового субъекта. Так, стартовая фаза подразумевает его зарождение (возникновение) и становление. Фаза актуализации охватывает функционирование и собственно развитие группового субъекта в их взаимосвязи, достижение им определенной зрелости. Финишная фаза означает либо приход в упадок и прекращение существования группового субъекта в сложившемся виде, либо его преобразование в некое новое объединение.

Во-вторых, длительность обозначенных фаз может быть неодинакова, особенно для групп, действующих в естественных условиях жизнедеятельности достаточно длительное время. Не исключено, например, что финишная фаза может быть более продолжительной, чем стартовая.

В-третьих, конкретные параметры модели соотнесены с той или иной фазой с определенной долей условности и исключительно по времени своего начального проявления, но отнюдь не завершения действия. Понятно, что именно на стартовой фазе должны обнаружиться источники развития (хотя бы некоторые), влияние детерминации (хотя бы отдельных ее видов), проявиться механизмы развития (хотя бы какие-либо их варианты). На следующих фазах «жизненного цикла» действие этих параметров, конечно, не прекращается, а проявляется в сочетании с другими параметрами. Так, на второй фазе развитие группового субъекта представляет собой актуализацию его сути, этот процесс приобретает определенный характер,

осуществляется в виде продвижения по конкретным уровням и этапам (причем в тот или иной период имеет место определенное соотношение поуровневого и поэтапного развития), в качестве результата развития выступает достижение группой зрелости. При этом параметры первой фазы могут продолжать оказывать явное или скрытое воздействие. Финишная фаза также характеризуется параметрами предыдущих фаз, но проявляющимися в новом контексте, то есть в новой социальной ситуации жизнедеятельности: находясь на определенном уровне и этапе развития, под влиянием некоторых источников развития (противоречий) и детерминирующих факторов, группа завершает свой «жизненный цикл», или приходя в упадок, прекращая жизнедеятельность и распадаясь как целостный субъект, или преобразуясь в другую общность.

В-четвертых, все три фазы, безусловно, взаимосвязаны друг с другом.

В этом параграфе остановимся на анализе таких параметров модели развития группового субъекта, как источники, детерминанты и механизмы.

### **Источники развития группового субъекта**

Развитие группового субъекта протекает под влиянием одновременно его внутренней и внешней среды. Как открытая система он постоянно обменивается с окружающей средой информацией, энергией и пр. В этой открытости кроется присущая ему противоречивость. Возникающие противоречия и служат источниками его развития. Мы опираемся на общепринятую трактовку противоречия как наличия в системе взаимоисключающих, друг друга отрицающих и одновременно взаимно предполагающих сторон, противоположностей. Групповой субъект характеризуется внутренними и внешними противоречиями [113; 354; 420 и др.].

Наиболее фундаментальным внутренним противоречием группового субъекта является противоречие между стремлением индивида быть членом группы, а значит приобрести общие с другими ее членами свойства, качества и т.п., и одновременно его желанием сохранить индивидуальность, «не раствориться» в группе, осознанием своей самоценности. С одной стороны, формирование группы как единого субъекта влечет за собой все большую включенность ее членов во внутригрупповую

структуру и идентифицированность с нею, а с другой — возрастает стремление каждого максимально развить свою личность, самоутвердиться [291; 329 и др.]. Базовое внешнее противоречие — это противоречие между стремлением группы как самостоятельного субъекта к самоутверждению и самореализации в основной организации и необходимостью взаимодействия с другими группами в ней. И в первом, и во втором случаях обе тенденции и отрицают, и взаимно предполагают друг друга. Сохранение индивидуальности требует акцентирования своих отличий от других, а не схожих с ними черт. Но нельзя проявить индивидуальность (и субъектность тоже) в социальном вакууме. Личность может реализовать ее лишь в группе, а группа — в организации. Возникающие во взаимодействии с другими общие качества, включаясь в систему субъекта, приобретают индивидуализированную окраску и тем самым подчеркивают его уникальность.

Среди других противоречий, характерных для группового субъекта, могут быть следующие: между поведением лидера и ожиданиями группы, которым оно не отвечает; между возможностями группы, накапливающей в ходе своей жизнедеятельности определенный психологический потенциал, и ее реальной активностью, в которой не всегда эти возможности реализуются; между вновь приходящими в группу новыми членами и «старожилами», между стремлением группы к самостоятельности, инициативе, творчеству и определенными ограничениями со стороны социального окружения.

Групповые противоречия можно объединить в три типа: 1) *межсистемные* противоречия — между групповым субъектом и представителем другой группы, этой и иной группой в целом или социальной организацией, в которую включен данный групповой субъект; 2) *мезосистемные* противоречия — между отдельными частями группового субъекта или структурными компонентами его психологии; 3) *микросистемные* противоречия — между составляющими группу конкретными индивидами и/или их микрогруппами. Все три типа противоречий образуют многоуровневую систему, взаимозависимы и взаимодействуют друг на друга.

В разные периоды жизни группы «... в качестве ведущего, в наибольшей степени определяющего процесс прогрессивного или, наоборот, регрессивного развития, может выступать тот

или иной вид противоречия. Учитывая... что возникающие в группе противоречия связаны между собой, доминирование какого-то одного из них вызывает обострение и/или сглаживание других противоречий» [420, с. 45]. Противоречия обусловлены системной природой группы и особенностями социальной ситуации жизнедеятельности, которая всегда динамична и изменчива. Их разрешение ведет к формированию новой ситуации жизнедеятельности и качественным изменениям групповой психологии, то есть развитию. Подчеркнем: речь идет именно о разрешении противоречий, в чем и проявляется субъектность группы. Если противоречие не разрешается, а воспроизводится группой, то имеет место функционирование, в котором она сохраняет самотождественность.

### **Детерминация развития группового субъекта**

Согласно системному подходу, детерминация развивающегося явления всегда системна, то есть многопланова, многомерна, многоуровнева. Противоречия как источники развития одновременно выступают в роли ведущих детерминант этого процесса, задающих его логику, характер, траекторию и пр. Но помимо этого, согласно Б. Ф. Ломову [270; 272; 277], имеется еще несколько видов динамично связанных между собой детерминант.

1. *Причинно-следственные связи.* В такой системе, как реальная группа, зачастую следствие наступает не сразу после причины, а через какое-то время как итог ряда событий. В этого рода связях немалую роль играет антиципация: группа организует свою деятельность, общение и т.д., имея в виду не только прошлый опыт, но и события, которые могут произойти в будущем.

Выделяют три вида причинно-следственных связей: макросистемные; мезосистемные (межгрупповые); микросистемные (внутригрупповые) [217 и др.]. Макросистемные связи, то есть связи группы с обществом, в первую очередь с основной организацией, в которую она входит в качестве ее подсистемы, являются важной детерминантой развития группы, поскольку ее цели чаще всего обусловлены потребностями общества. Мезосистемные (межгрупповые) связи, то есть связи данной группы с себе подобными могут устанавливаться между группами в целом, между частью одной группы и частью другой, между

частью одной группы и другой группой в целом, между группой и отдельным членом другой группы, между отдельным членом данной группы и другой группой в целом. Микросистемные связи — связи внутри группы между ее микросистемами. Здесь возможны два варианта. Один — это связи между микрогруппами. От того, какие между ними складываются отношения, зависит консолидация всех членов группы в разных видах совместной активности и дальнейшее ее развитие либо разрушение психологического единства и даже распад группы. Другой вид представляют собой связи между членами группы: формальными и неформальными лидерами, лидерами и аутсайдерами, «старожилыми» и новичками. Движение группы вперед во многом определяется благополучием их взаимоотношений. Все три вида связей-детерминант постоянно развиваются. Из них наиболее динамичны внутригрупповые связи, в то время как темпы преобразования связей группы с обществом не столь быстры по сравнению с двумя другими видами связей.

2. *Внешние факторы*, существующие вне группы. Это задачи и цели, поставленные перед группой широкой социальной общностью, параметры решаемых группой задач, традиции организации, в которой возникает новая группа, формально-заданное распределение ролей в группе, требования основной организации к поведению группы в межгрупповом взаимодействии, стиль руководства группой и др. [31; 57; 485 и др.]. Внешние факторы детерминируют специфику принимаемых групповых решений, эффективность осуществляемых группой общения, деятельности, поведения, характер межличностных отношений между ее членами. Однако, согласно рубинштейновскому варианту принципа детерминизма («внешнее через внутреннее»), действие внешних факторов всегда опосредуется особенностями самого субъекта.

3. *Внутренние факторы*, то есть присущие каждому из членов группы и группе в целом. Групповой субъект в качестве исходного и неделимого далее компонента имеет отдельного человека — участника группы как носителя социального системного качества — качества субъектности. Согласно принципу детерминизма как одному из постулатов системного подхода, развитие малой группы не есть результат простого воздействия внешних сил. Подобные воздействия всегда преломляются через призму внутренних условий — состав и структуру группы,

присущие ее психологии специфические закономерности. Значит, члены группы — «активное начало, порождающее в процессе своего взаимодействия систему в целом в той же степени, в какой они сами порождены системой» [44, с. 94], причем роль разных людей в ее развитии неодинакова. К внутренним факторам относят статусно-позиционную структуру, отражающую роли и функции членов группы, а также место, занимаемое ими в межличностных отношениях; статус самой группы в основной организации; направленность и мотивацию групповой деятельности; эмоциональное единство и межличностные отношения; индивидуальные особенности членов группы [31; 32; 232; 400; 510 и др.].

Обсуждая проблему внешних и внутренних факторов развития, нельзя не затронуть аксиологический аспект онтологии группового субъекта. С одной стороны, его развитие может быть обусловлено (зачастую так и случается с реальными группами) целями, задачами, ценностями, задаваемыми широкой социальной общностью, прежде всего — основной организацией, в состав которой он входит. С другой стороны, групповой субъект сам может генерировать — особенно в значимых для себя видах совместной активности — цели, задачи, ценности (кстати, само развитие может быть особой ценностью для него), и это будет побуждать его к движению вперед. Думается, именно в такой ситуации группа имеет возможность наиболее полно реализовать субъектный потенциал, и, продвинувшись в развитии, накопить ресурсы для того, чтобы этот процесс мог продолжиться в будущем.

Поэтому для группового субъекта важно, что возобладает — заданные извне аксиологические структуры или выработанные им самим. В первой ситуации присвоенные внешние цели и ценности могут вступить в противоречие с собственными целями и ценностями группы. Разрешение этого аксиологического противоречия может быть двояким. Либо группа подчинится внешним факторам и под их влиянием продолжит свое развитие, но скорее всего оно не будет длительным, так как их стимулирующая функция ограничена, а значит, активность, направленная на развитие, со временем угаснет. Либо в ходе разрешения противоречия группа мобилизует свою субъектность и, осознавая, что сама является автором и режиссером собственной жизни, будет ее строить в направлении достижения большей зрелости, защиты и сохранения своих ценностных

ориентиров и норм. Если имеет место такая ситуация, важным становится содержание групповых ценностей: согласуются ли они с общественными или идут вразрез с ними. Потому что в последнем случае развитие, конечно, будет совершаться, но его направленность приобретет антиобщественный характер, и это грозит в конечном счете распадом группового субъекта (вспомним отрицательную ветвь развития группы в параметрической концепции Л. И. Уманского — А. С. Чернышева [470; 504]).

От чего зависит конкретный вариант разрешения описанного аксиологического противоречия развития группы как субъекта? Считаем, что главную роль в этом играют наличие в группе духовных начал, свидетельствующих о ее способности вырабатывать ценности, нормы, цели, задачи, мотивы своей активности [125; 136; 170; 176; 254; 258; 497], и способность к самоорганизации, делающая групповой субъект чувствительным к появлению аттракторов и соответственно готовым к выбору определенного пути развития из представившегося «поля» возможностей [279; 335; 337; 441; 500 и др.].

4. *Общие и специфические предпосылки*, играющие роль благодатной «почвы», на которой разворачиваются групповые процессы. Без определенных предпосылок другие детерминанты могут не проявить свое действие. К общим предпосылкам можно отнести композицию группы, к специфическим — особенности той или иной деятельности группы и т.п.

5. *Способность группы к самоорганизации* как выражение ее субъектности. Наиболее подходящим здесь является термин Б. Ф. Ломова «самодетерминация». Она проявляется в способности группового субъекта к быстрым изменениям ролевой структуры, перестройке реализуемых функций, трансформации внутригрупповых каналов информирования и коммуникативных сетей в зависимости от условий жизнедеятельности или от стадии решения общей задачи, иными словами, в повышении уровня своей организации.

Говоря о детерминации группового развития, следует помнить предупреждение Б. Ф. Ломова: «... в исследовании психических явлений попытка искать одну единственную детерминанту того или иного явления — тупиковый путь. Любое явление определяется системой детерминант» [277, с. 30]. Ему созвучны мысли А. Л. Журавлева и А. Б. Купрейченко о важности изучения взаимной детерминации экономических,

управленческих, социальных, психологических, нравственных факторов, составляющих системную детерминацию психологии коллективов и организаций [176; 178; 186; 254].

Вышесказанное позволяет утверждать, что базовым фактором, детерминирующим развитие группового субъекта, выступает социальная ситуация жизнедеятельности, в составе которой обнаруживаются все указанные виды детерминант и которая сама представляет систему социальной природы.

Анализ развития группового субъекта с позиций системного подхода требует признания, что его детерминация не только носит системный характер, но также не является жесткой и однозначной. Поскольку члены группы — компоненты групповой системы и неотъемлемая часть социальной ситуации ее жизнедеятельности — имеют определенное число степеней свободы, то процесс группового развития, подчиняясь общим закономерностям, обладает в то же время вариативностью, отражающей индивидуальность конкретной группы как субъекта: «... каждая социальная система по-своему возникает, по-своему живет, по-своему существует, по-своему цветет, по-своему умирает» [44, с. 186]. Именно многозначность и многоуровневость этой детерминации, приводящей группового субъекта в вероятностное состояние, вызывает «самодвижение» и определенное изменение его психологических характеристик. В свою очередь, это позволяет ему гибко реагировать и на значительные, и на малозаметные влияния внешней и внутренней среды, реализуя имеющийся потенциал и накапливая новые резервы развития. Значит, неоднозначная и нежесткая системная детерминация одновременно является основой и развития группового субъекта, и сохранения его целостности.

Итак, детерминация развития группового субъекта, во-первых, имеет системный характер, во-вторых, не является жесткой и однозначной.

### **Механизмы развития группового субъекта**

Многие исследователи вопрос о механизмах развития увязывают с вопросом о механизмах функционирования. Теоретики системного подхода подчеркивают: механизмы функционирования и механизмы развития системы могут как совпадать, так и различаться (в последнем случае они связаны с разными компонентами системы) [69; 486 и др.]. Примени-

тельно к групповому субъекту этот вопрос до сих пор остается дискуссионным ввиду сложности познания психологии этого субъекта.

Системный подход в его философско-диалектическом осмыслении содержит методологические ориентиры для решения данного вопроса, но не предлагает готовых ответов. Поиск последних должен основываться на специальной методологии конкретной науки, поскольку было бы упрощением думать, что развитие столь разных по своей природе систем, как биологические, социальные, психологические и иные, можно объяснить посредством неких универсальных механизмов. Другое дело, что формально-динамические характеристики механизмов развития этих систем сходны. Очевидно, это и порождает представление об их универсальности. Под формально-динамическими характеристиками мы подразумеваем интегративно-деинтегративный характер этих механизмов, их направленность на поддержание и, более того, повышение уровня целостности, организованности, эффективности системы или на снижение этого уровня вплоть до разрушения ее как таковой. Следует учесть, что представления об интеграции/деинтеграции, интеграции/дифференциации как механизмах развития системы есть некоторая научная абстракция, описывающая этот процесс в его существенных, но все же общих чертах, не раскрывающая специфики. Последняя определяется содержательно-психологическими характеристиками механизмов развития, которое всегда своеобразно для систем определенного рода. Мы полагаем, что изучение содержательно-психологических характеристик механизмов развития группового субъекта должно следовать за описанием формально-динамических характеристик этого процесса. Рассмотрим подробнее эти последние.

В философской, социологической, психологической, педагогической, биологической литературе по проблемам механизмов развития систем представлены две позиции. Одни авторы утверждают, что этими механизмами являются процессы интеграции и дифференциации, другие в качестве таковых называют процессы интеграции и деинтеграции.

В общем виде интеграция определяется как объединение в целое элементов на основе некоторой их общности. В результате возникают качественно новые свойства и связи между ними. Деинтеграция понимается как распад целостности на основе

нарушения существовавших между ее элементами связей или образования новой связи, актуализирующей их взаимное отрицание. Дифференциация трактуется как разделение, расчленение целого на части ввиду определенных различий между ними, не ведущее к исчезновению системы как целостности.

В развитии группового субъекта интеграция нацелена на упрочение его психологического единства, стабилизацию и упорядочение межличностных отношений и взаимодействий, повышение уровня организованности, целостности и эффективности. Дифференциация проявляется в неизбежных специализации и иерархизации деловых и эмоциональных взаимосвязей членов группы, в различии их функциональных ролей и психологических статусов. Это является итогом и одновременно стимулом дальнейшего развития группы, так как, разрешая прежние противоречия, дифференциация может породить новые. Она предполагает вычленение отдельных частей внутри группы или выделение группы среди ей подобных с обозначением границ между ними и сохранением целостности. Дезинтеграция состоит в нарушении гармонии отношений членов группы, разрыве их взаимосвязей, в предельном случае — в распаде группы как целостности или же в разъединении нескольких групп, что может угрожать целостности основной организации, в которую входят эти группы. Таким образом, групповая дифференциация не может быть отождествлена с групповой дезинтеграцией.

Думается, что бинарные позиции «интеграция — дифференциация», «интеграция — дезинтеграция» не в полной мере отражают такой сложный процесс, как развитие группового субъекта. Нам представляется необходимым говорить о триаде «интеграция — дифференциация — дезинтеграция», взаимоотношения между составляющими которой носят обоюдно направленный характер. Если ограничиться рассмотрением только интеграции и дифференциации (такой подход широко представлен в отечественной психологии групп [153; 186; 221; 278 и др.]), то возникает вопрос, до какого предела длится действие последней. Скажем, вновь образованная группа первоначально является некоей диффузной целостностью, но по мере ее жизнедеятельности в ней происходят процессы дифференциации: образуются лидерское ядро, микрогруппы, обособляются отдельные члены, не входящие в них, складываются статус-

но-позиционная, функционально-ролевая, ценностно-нормативная структуры и т.д. Понятно, что ответ на поставленный вопрос зависит от направленности самого процесса дифференциации. Ведь он может «работать» на повышение целостности, организованности, интегративности группового субъекта, тем самым стимулируя его прогрессивное развитие — посредством дробления исходной целостности, формирования в ней определенной структуры, взаимосвязи между компонентами которой, перестройки и трансформации самих элементов и взаимосвязей между ними в процессе разрешения возникающих при этом противоречий как раз и будут способствовать групповому развитию. Но тот же процесс дифференциации в случае антагонистических противоречий в группе может привести к дезинтеграции, то есть разрушению взаимосвязей, поддерживавших целостность группового субъекта, и его распаду как системы. Иными словами, требуется анализировать процесс развития группы не с позиций диады «интеграция — дифференциация», а с позиций обозначенной выше триады.

С другой стороны, сосредоточение только на интеграции и дезинтеграции (к примеру в [418; 421]) ведет к тому, что из поля зрения исчезает сам переход от первого процесса ко второму. Остается непонятным, как именно обладавшая некогда целостностью система вдруг прекращает свое существование. Такое событие — не одномоментный акт (особенно для социальных групп), поэтому логично предположить наличие какого-то процесса, связывающего интеграцию и дезинтеграцию. Этим «посредником» выступает дифференциация, базирующаяся на различиях между составляющими системы. Дифференциация может служить «питательной почвой» для дезинтеграции, «эксплуатирующей» именно те различия, которые отражают взаимоисключение составных частей системы.

Итак, с общеметодологической позиции модель механизмов развития группового субъекта может быть представлена как триада взаимосвязанных процессов: интеграция — дифференциация — дезинтеграция. Она помогает понять сложность, неоднозначность, гетерохронность его развития. Кстати, применительно к социальным системам о взаимодействии всех трех процессов говорил известный российский мыслитель, автор так называемой всеобщей организационной науки, или тектологии, А. А. Богданов [71; 370]. В качестве центрального

процесса он выделял системную дифференциацию, двойственность результатов которой (одновременное возрастание устойчивости за счет формирования дополнительных связей и неустойчивости из-за накапливающихся внутренних противоречий) может приводить в одних случаях к интеграции, то есть консолидации и повышению организованности системы, в других — к дезинтеграции, влекущей за собой ее распад.

Дифференциация, как уже подчеркивалось, носит двунаправленный характер, может «работать» на благо как интеграции группового субъекта, так и его дезинтеграции. На какой из этих процессов она будет устремлена в данный момент, зависит от характера имеющихся у группового субъекта противоречий и социальной ситуации его жизнедеятельности.

Процессы интеграции — дифференциации — дезинтеграции одновременно и предполагают, и отрицают друг друга. Поэтому их соотношение неоднозначно. Они не просто постоянно сменяют друг друга в качестве доминирующих, но и протекают одновременно и взаимосвязанно, затрагивая, однако, при этом разные сферы и виды совместной активности группового субъекта и различные компоненты его структуры. Так, рост сплоченности и организованности микрогруппы (интеграция) может сопровождаться отчуждением от нее других микрогрупп или отдельных участников группы (дезинтеграция); иерархизация ценностей и норм в составе такой подструктуры психологии группового субъекта, как направленность совместной активности (дифференциация), может сочетаться с усилением эмоционального единства, выражающегося в сходном позитивном отношении и принятии всеми или большинством группы этих норм и ценностей (интеграция).

О сосуществовании этих процессов можно говорить также, рассматривая выделенные нами в параграфе 2.2 разные формы активности группового субъекта — внутригрупповую и межгрупповую. Заметим, что в литературе они, к сожалению, чаще исследуются по отдельности [15; 135; 153; 343 и др.]. К примеру, в ситуации межгруппового соревнования студенческих групп внутри факультета одновременно могут иметь место дифференциально-интегративные тенденции на внутригрупповом уровне (специализация и перестройка связей между частями группы способствует повышению ее эффективности и целостности, повышая шансы на победу) и дифференциально-дезинтегративные тенденции в плане межгрупповой актив-

ности (выделение данной группы из основного коллектива и разрыв связей, пусть и временный, с другими группами, потеря психологического единства с ними).

В ситуации же межфакультетского соревнования направленность этих тенденций может измениться, но опять-таки они будут проявлять себя одновременно. Теперь уже во внутригрупповой активности будут действовать дифференциально-дезинтегративные тенденции (нужно выделить представителей от группы в факультетскую команду, они должны на некоторое время «выпасть» из группового контекста, чтобы наладить связи с членами команды — представителями других групп факультета), а на межгрупповом уровне возобладают дифференциально-интегративные (четкое обозначение границ между данным и другими факультетами, осмысление отличия своего факультета от них, его специфики и одновременно рост психологического единства факультета, болеющего за свою команду на межфакультетских соревнованиях).

Наряду с этим не исключены случаи, когда тот или иной процесс из рассматриваемой триады оказывается ведущим. Его преобладание в ходе развития группового субъекта определяется, на наш взгляд, социальной ситуацией жизнедеятельности и закономерностями взаимодействия группы как целостной системы с ее компонентами как микросистемами. Здесь полезно вспомнить, что в рамках системных теорий существует два подхода. Первый исходит из примата элементного состава системы по отношению к ее типу и форме и предполагает, что не из любого элементного состава можно сформировать желаемый тип системы. Второй подход утверждает первичность целостности системы над ее элементным составом [355; 523]. Думается, что в первом случае в развитии системы будут доминировать процессы дифференциации, во втором — интеграции. Приведем в качестве примера отдельные периоды развития студенческой группы как субъекта. Так, на первом курсе, когда она является диффузной целостностью, в ней преобладает первичная интеграция, которая во многом задается извне самим фактом создания академической группы. А, скажем, в конце второго курса, когда группа находится на этапе преобразования, вызванном необходимостью выбора специализации (профилизации) и предстоящим в связи с этим переформированием учебных групп, в ней главенствует процесс дифференциации, на первый план выходит психология отдельных студентов, обусловленная

их научными и профессиональными интересами, карьерными намерениями и т.д.

Подытожим сказанное. Формально-динамическими характеристиками механизмов развития группового субъекта выступает триада взаимосвязанных, предполагающих и одновременно взаимоотрицающих друг друга процессов интеграции, дифференциации и дезинтеграции. Их последовательная взаимная смена как доминирующих в те или иные периоды жизнедеятельности группового субъекта, а также одновременное проявление в отдельных ситуациях обуславливают переход группы из одного качественного состояния в другое, обеспечивают ей возможность совершенствовать свою организацию за счет как структурных, так и функциональных качественных изменений.

Что же касается содержательно-психологических характеристик механизмов развития группового субъекта, то еще раз подчеркнем, что они специфичны именно для этого рода систем. В контексте нашей концепции группового субъекта соотношение формально-динамических и содержательно-психологических характеристик механизмов группового развития с учетом того, что может иметь место (чаще всего так и бывает) одновременное проявление нескольких процессов, отражающих формально-динамические характеристики, представлено в табл. 1.

Т а б л и ц а 1

*Механизмы развития группового субъекта*

Формально-динамические характеристики механизмов развития	Содержательно-психологические характеристики механизмов развития
Внутригрупповая дифференциация и внутригрупповая интеграция	Процесс образования групповой структуры
Межгрупповая дезинтеграция и внутригрупповая интеграция	Процесс формирования индивидуальности группового субъекта
Внутригрупповая интеграция и межгрупповая дифференциация	Процесс групповой самоидентификации
Внутригрупповая дезинтеграция и межгрупповая интеграция	Процесс преобразования группового субъекта путем включения в другую группу
Внутригрупповая дифференциация и внутригрупповая дезинтеграция	Процесс распада группового субъекта

Сочетание процессов внутригрупповой дифференциации и внутригрупповой интеграции в содержательно-психологическом плане отражает процесс образования структуры, точнее, разных структур группового субъекта: психосоциальной, функционально-ролевой, статусно-позиционной, социально-психологической и других, многие из которых довольно подробно описаны в психологической литературе [226; 246; 417 и др.]. Однако о какой бы разновидности структуры не шла речь, важно, что процесс ее формирования предполагает членение исходной целостности на составные части на основе определенных различий между ними, специализацию этих частей, выстраивание между ними отношений дополнительности, установление иерархических и координационных динамических взаимосвязей. Наряду с внутригрупповой дифференциацией актуализируется внутригрупповая интеграция, так как «расхождение» возникших из первоначального целого специализированных компонентов, частей, элементов грозит неустойчивостью групповой системы. Поэтому внутри целого образуются и сохраняются связи между ними. Это позволяет групповому субъекту четко обозначить и поддерживать свои границы, вновь достичь устойчивости, но уже на новом уровне развития.

Одновременное проявление внутригрупповой интеграции и межгрупповой дезинтеграции как формально-динамических характеристик механизмов развития группового субъекта в содержательно-психологическом отношении выражается в становлении индивидуальности группового субъекта. Здесь сочетаются усиление внутригруппового единства и консолидации и хотя бы временное его отчуждение от других групп, увеличение дистанции с ними, позволяющие яснее осознать свою уникальность, непохожесть на них.

Совместное действие процессов внутригрупповой интеграции и межгрупповой дифференциации на содержательно-психологическом уровне представлено групповой самоидентификацией, результатом которой служит групповая самоидентичность. Для того чтобы групповой субъект отразил себя как целостность, он должен осознать свои отличия от других групп, максимизируя тем самым межгрупповые различия (межгрупповая дифференциация) и одновременно воспринять психологическую общность своих членов, свое психологическое единство, максимизируя внутригрупповое сходство и ми-

нимизируя внутригрупповые различия (внутригрупповая интеграция).

Совместное действие процессов внутригрупповой дезинтеграции и межгрупповой интеграции в содержательно-психологическом плане представляет процесс преобразования группового субъекта в какую-либо новую группу. С одной стороны, это не может произойти без его распада, сопровождающегося разрывом сложившихся взаимосвязей между его участниками. С другой стороны, образующиеся при этом «степени свободы» побуждают микросистемы прежней группы (отдельных членов, микрогруппы) к проявлению активности в направлении поиска общности и объединения с другими группами в социальном окружении (или их частями), то есть межгрупповой интеграции. На основе этих двух совместно действующих процессов происходит преобразование группы\*: завершается ее жизнедеятельность в прежнем статусе и она превращается в новую общность.

Совпадение во времени действия таких формально-динамических характеристик механизмов развития группового субъекта, как внутригрупповая дифференциация и внутригрупповая дезинтеграция, на содержательно-психологическом уровне заключается в процессе распада группового субъекта. Так, в выпускном школьном классе сначала могут обостряться процессы внутригрупповой дифференциации, когда между отдельными учащимися максимизированы сходные черты (они объединяются в микрогруппы на основе общих познавательных интересов и профессиональных выборов, совместной учебной деятельности, направленной на подготовку к поступлению в определенный вуз), и одновременно максимизированы их отличия от других соклассников. В этот период структура взаимоотношений в классе может приобретать совершенно новую конфигурацию. Вместе с тем по мере приближения момента окончания школы они все более осознают неизбежность расставания и одновременно цель и намерение поступить в вуз заставляют видеть конкурентов даже в тех одноклассниках, с кем еще недавно именно на этой почве они находили свое сходство и психологическое единство. В силу возникающих противоречий увеличивают свое действие «центробежные» силы, нару-

---

\*Здесь рассмотрен в качестве примера один из случаев преобразования группы. Различные его варианты будут представлены в параграфе 2.6.

шается баланс между ростом дифференцированности группы и ростом ее взаимосвязанности. Иными словами, внутригрупповая дезинтеграция начинает преобладать над внутригрупповой дифференциацией, что и ведет к распаду группы не только в формальном смысле (понятно, что выпускной класс прекращает свою «жизнь» в школе), но и в психологическом.

Не останавливаясь более на характеристике названных процессов, поскольку они подробно будут представлены в главе 3, подчеркнем следующее.

Во-первых, одновременное проявление формально-содержательных характеристик механизмов развития группового субъекта возможно как на внутригрупповом, так и межгрупповом уровне (например, сочетание внутригрупповой дифференциации и внутригрупповой интеграции или сочетание внутригрупповой интеграции и межгрупповой дифференциации).

Во-вторых, различная попарная конфигурация из трех формально-динамических характеристик механизмов развития группового субъекта приводит к различным вариантам содержательно-психологических характеристик механизмов развития группового субъекта. Мы, в частности, в качестве таковых выделяем следующие процессы: образования групповой структуры, формирования индивидуальности группового субъекта, групповой самоидентификации, его преобразования в другую общность, распада группы. Причем, как и формально-динамические характеристики, характеристики содержательно-психологические также взаимосвязаны; только в случае содержательно-психологических характеристик механизмов развития группового субъекта связи между ними могут выражаться как во взаимном усилении этих характеристик (чем ярче выражена одна, тем ярче выражена другая), так и в их взаимном ослаблении (слабая выраженность одной сочетается со слабой выраженностью другой). Так, групповая самоидентичность не может сложиться, если группа не осознает свою индивидуальность, отличие от других групп. Одновременно процесс групповой самоидентификации облегчает формирование индивидуальности группового субъекта. В свою очередь, последний процесс предполагает наличие у группы определенной структуры, что и составляет ее психологический колорит, «индивидуальный портрет» и опять-таки обнаруживает положительные взаимосвязи с групповой самоидентификацией.

Вместе с тем процесс распада группы сопровождается разрушением групповой структуры и одновременной потерей индивидуальности, а процесс преобразования группового субъекта в новую общность — ослаблением связей между его структурными компонентами и снижением групповой самоидентичности.

Итак, подведем итоги:

— главным предметом генетического анализа процессуально-динамического аспекта совместной жизнедеятельности группового субъекта является процесс его развития. С позиций системного подхода развитие группового субъекта следует понимать как системный процесс;

— «жизненный цикл» группового субъекта включает в себя зарождение (возникновение), становление, функционирование и развитие, достижение зрелости, приход в упадок и прекращение существования как самостоятельного и целостного образования либо преобразование (в том числе самопреобразование) в иную социальную систему. «Жизненный цикл» группового субъекта может быть описан посредством модели, включающей в себя три взаимосвязанные фазы: стартовую (его возникновение и становление), фазу актуализации (функционирование и собственно развитие в их взаимосвязи, достижение определенной зрелости) и финишную фазу (приход в упадок и прекращение существования или преобразование в новую группу);

— с той или иной фазой развития группового субъекта могут быть с определенной долей условности соотнесены конкретные параметры модели — по времени своего начального проявления, но отнюдь не завершения действия, поскольку, возникнув на определенной фазе, они могут продолжать оказывать явное или скрытое воздействие и на других фазах процесса развития группы как субъекта;

— на стартовой фазе развития группового субъекта начинают проявляться следующие параметры модели: источники, детерминация, механизмы;

— источниками развития группового субъекта служат возникающие внутренние и внешние противоречия. В их разрешении и проявляется субъектность группы;

— детерминация развития группового субъекта многопланова, многомерна, многоуровневая и в обобщенном виде представляет собой различные социальные ситуации его жиз-

недеятельности, которые включают в себя систему детерминант: противоречия, причинно-следственные связи, внутреннее и внешние факторы, специальные и общие предпосылки, способность к самоорганизации. Детерминация развития группового субъекта, во-первых, имеет системный характер, во-вторых, не является жесткой и однозначной;

— механизмы группового развития имеют формально-динамические и содержательно-психологические характеристики;

— формально-динамические характеристики механизмов развития группового субъекта представляют собой триаду процессов интеграции — дифференциации — дезинтеграции и являются общими с аналогичными характеристиками механизмов систем другой природы;

— содержательно-психологические характеристики механизмов развития группового субъекта специфичны для него как разновидности социальных систем. Их, в частности, представляют процессы образования групповой структуры, формирования индивидуальности группового субъекта, групповой самоидентификации, его преобразования путем включения в другую группу, распада группового субъекта;

— формально-динамические и содержательно-психологические характеристики механизмов развития группового субъекта взаимосвязаны.

### **2.5. Генетический анализ процессуально-динамического аспекта совместной жизнедеятельности группового субъекта: параметры характера, уровней, этапов, результатов развития**

Согласно изложенной в параграфе 2.4 модели развития группового субъекта, рассмотрим следующие параметры этого процесса: его характер, развитие по уровням и по этапам в их взаимосвязи, результаты развития.

#### **Характер развития группового субъекта**

Развитие группы всегда носит вероятностный характер. Многозначность и многоуровневость детерминации этого процесса вызывают своего рода флуктуации психологических свойств и состояний группового субъекта. Благодаря этому он гибко и своевременно реагирует на всевозможные воздействия внешней и внутренней среды. Нелинейная, неоднозначная и

нежесткая детерминация, с одной стороны, обеспечивает развитие группового субъекта и, с другой стороны, служит одним из главных факторов его устойчивости и целостности как системы [44].

Взаимосвязь и одновременное проявление в формально-динамических характеристиках механизмов развития группового субъекта интегративно-дифференциально-деинтегративных тенденций (реже в их гармоничном соотношении, чаще — в форме преобладания одной из них в определенной сфере жизнедеятельности или их взаимной смены в качестве доминирующих) обуславливают разнонаправленный, «пульсирующий» характер развития. Этот процесс предполагает ряд качественно своеобразных уровней и включает возможность как относительно стабильного восхождения группы к более высоким уровням, так и обратного движения. Но обычно он не является последовательным продвижением от низшего уровня к высшему. В нем могут быть и частичные регрессивные преобразования. Так, А. Г. Кирпичником, А. Н. Лутошкиным, Л. И. Уманским была обнаружена закономерность «пульсирующей кривой» становления первичного коллектива. Аналогичные выводы были сделаны Р. С. Немовым и А. Г. Кирпичником в результате изучения школьных классов. Не только в течение длительного времени, но даже в рамках одного учебного года для одного и того же класса характерна неравномерность его становления как коллектива, когда периоды спадов и подъемов чередуются с остановками на том или ином уровне развития. По данным А. Л. Журавлева, неравномерность группового развития свойственна и трудовым коллективам: их развитие включает в себя не только линию прогресса, но на отдельных стадиях и линию регресса [186; 216; 282; 311; 472].

Способность к поступательному прогрессивному движению присуща любой нелинейной системе, в том числе малой группе как субъекту. Однако она может быть реализована лишь при наличии благоприятных внешних и внутренних условий, способствующих переходу в более организованное состояние. В противном случае может возобладать регрессивный вектор развития. Регресс выражается в снижении уровня сплоченности группы, удовлетворенности групповым членством и межличностным общением; в росте эмоциональной экспансивности, сопровождающейся внутренними конфликтами, и т.п. Времен-

ные спады могут быть полезны для группы, так как позволяют не поддерживать постоянно высокое напряжение, но оставаться на том уровне, на котором она привыкла стабильно работать без чрезмерной затраты сил. Поэтому через какой-то промежуток времени группа может мобилизовать усилия, чтобы подняться на более высокий уровень развития.

В развитии группового субъекта возможны не только прогрессивные или регрессивные изменения его психологии, но в отдельные моменты и остановки на том или ином этапе или определенном уровне. Эти остановки отмечают и отечественные, и западные ученые: А. Л. Журавлев, А. Г. Кирпичник, А. С. Макаренко, Р. С. Немов, Л. И. Уманский; В. Беннис и Г. Шепард, К. Гершик, Х. Эрроу и др. [57; 61; 186; 216; 286; 311; 470; 472; 539; 553 и др.]. Они очень важны, так как позволяют сохранить достигнутый уровень и расширить потенциалы группового роста благодаря интегративным проявлениям механизмов развития, обеспечивающим психологическое единство группы.

Неравномерность (гетерохронность) развития группового субъекта выражается и в том, что одни этапы занимают более длительный промежуток времени, чем другие. Темпы перехода от этапа к этапу также могут различаться в зависимости от объективных и субъективных условий жизнедеятельности группы. Одни компоненты психосоциальной структуры группового субъекта в своем развитии могут опережать другие, хотя в следующий период времени «лидерство» в развитии может перейти уже к иным.

Характер развития группового субъекта определяется также сменой периодов устойчивого (поступательного) движения и кризисного развития. В периоды устойчивого развития накопление количественно-качественных изменений идет медленнее и менее заметно для группы. Групповой системе свойственна бóльшая согласованность, отсутствуют угрозы ее целостности.

Кризисный период в развитии группового субъекта отличается тем, что наступает временная рассогласованность его структурных компонентов, за непродолжительное время могут появляться заметные количественно-качественные изменения, в результате которых он переходит в новое состояние, изменяется уровень его развития, причем все эти изменения в достаточной степени осознаются самим групповым субъек-

том. Чаще всего кризисные периоды в его развитии возникают как следствие каких-либо противоречий, разрешение которых требует либо относительно продолжительного времени, либо поиска иных, нетривиальных способов действия, либо привлечения помощи извне, либо и того, и другого, и третьего вместе. В качестве отрицательной симптоматики кризиса выступают ощущение угрозы целостности группы, чувство неудовлетворенности основных потребностей группы и/или отдельных ее членов, эмоциональная неудовлетворенность взаимоотношениями внутри нее и/или с другими группами, результативностью деятельности, снижение способности к самоорганизации.

Считаем, что критические периоды в развитии группового субъекта можно подразделить, по крайней мере, на два типа: 1) когда в групповой системе исчезает один или несколько элементов: например, утрачиваются какие-то ценностные ориентации, отвергаются действовавшие ранее нормы или из группы выходит кто-то из референтных для нее участников; 2) когда групповая система сохраняет свой компонентный состав, но вынуждена произвести существенные изменения и перестройки: осуществлять новые функции, устанавливать новые связи с окружающей средой (макросистемой), например, повысить свой статус в межгрупповом взаимодействии и др.

Преодолеть критический период в своей жизни группа может, проявляя свою активность: а) на объектно-преобразовательном уровне, то есть путем изменения социальной ситуации жизнедеятельности; б) на субъектно-преобразовательном уровне, то есть преобразуя свою структуру, проявляя самоорганизацию; в) сочетая оба уровня активности. В итоге группа может приобрести позитивные психологические новообразования как индикатор успешного преодоления кризиса. Они позволят ей в дальнейшем сохранять целостность и укреплять субъектность. Но возможно появление и негативных психологических новообразований, что в конечном счете может грозить распадом группового субъекта, так и не сумевшего преодолеть кризис в своем развитии.

Итак, развитие группового субъекта носит стохастичный (вероятностный), разнонаправленный («пульсирующий»), неравномерный (гетерохронный) характер, при котором происходит чередование устойчивых и критических периодов.

## Взаимосвязь поуровневого и поэтапного развития группового субъекта

В исследовании развития группового субъекта мы разделяем позицию А. Л. Журавлева о целесообразности двупланового анализа этого процесса: по уровням и по этапам [186]. Она весьма продуктивна, потому что, во-первых, четко ставит вопрос о различении понятий «уровень развития группы» и «этап развития группы» (достаточно долгое время на различия между ними многие исследователи не обращали внимания и зачастую отождествляли их), во-вторых, позволяет полнее раскрыть картину групповой динамики.

Уровень группового развития — это определенное количественное и качественное соотношение психологических подструктур и свойств группы, а этап группового развития — период в развитии группы, имеющий свои качественные особенности по сравнению с другими периодами ее жизнедеятельности, обусловленные преобладающими в этот временной отрезок внутренними и/или внешними противоречиями, характерной направленностью формально-динамических характеристик механизмов развития (интегративной, дезинтегративной) и их соотношением, специфической социальной ситуацией жизнедеятельности группы и другими факторами.

Подчеркнем, что в российской социальной психологии поуровневое развитие малой группы изучено подробнее, чем поэтапное. Наиболее известные концепции поуровневого развития малых групп — теория деятельностного опосредствования межличностных отношений А. В. Петровского и параметрическая концепция Л. И. Уманского — А. С. Чернышева [329; 330; 364; 470; 472; 503; 507 и др.]. Поскольку обе многократно анализировались в литературе, не будем останавливаться на их рассмотрении.

В соответствии с приведенной выше общей трактовкой уровня развития группы под уровнем развития группового субъекта мы понимаем определенное количественное и качественное соотношение его психологических подструктур (направленности совместной активности, организационного единства, подготовленности, интеллектуального, эмоционального и волевого единства), а также таких характеристик, как уровень совместной активности и тип самовосприятия. С нашей позицией перекликается точка зрения А. В. Сидоренкова,

который пишет: «Динамика малой группы в целом может быть правильно понята через анализ изменения ее структурных компонентов... а также связей между всеми этими компонентами» [419, с. 72]. Как видно из предложенного определения, мы следуем традициям школы Л. И. Уманского — А. С. Чернышева, в которой уровень развития группы определяется соотношением ее социально-психологических подструктур, но считаем необходимым, говоря об уровне развития группы как субъекта, учитывать также уровень ее субъектной активности (в параграфе 2.2 нами обозначены уровни: воспроизводяще-продуктивный, объектно-преобразовательный, субъектно-преобразовательный) и тип самовосприятия группы (мы выделяем объектный, субъектный и смешанный типы).

Эмпирическим путем мы установили пять уровней развития группового субъекта (их подробное описание представлено в Приложении 1):

1) *досубъектный уровень* — группа не является единым субъектом, все подструктуры ее психологии находятся на низком уровне развития, преобладает объектный тип самовосприятия, совместная активность отсутствует. Данный уровень чаще всего характерен либо для самого начала существования группы, когда между ее участниками не установились еще никакие связи, взаимные контакты и взаимодействия, люди практически не знакомы друг с другом, либо для заключительного периода ее существования, когда происходящие в жизни группы события неминуемо приводят ее к распаду;

2) *квазисубъектный уровень* (от лат. *quasi* — как будто, якобы, то есть мнимый, ненастоящий) — низкий уровень развития группы как единого субъекта, характеризующийся тем, что большая часть подструктур ее психологии слабо развита (отдельные из них могут достигать среднего уровня или приближаться к нему), доминирует объектный тип самовосприятия, совместная активность имеет место изредка, малоэффективна, плохо организована. Группа может производить внешнее впечатление единой общности, но это единство мнимое, поскольку проявляется в основном в том, что по своей инициативе групповой квазисубъект не хочет менять сложившийся образ жизни, а потому если и стремится к объединению, то только с целью противостоять каким-то внешним воздействиям, переменам;

3) *мезосубъектный уровень* (от греч. *mésos* — средний, промежуточный, занимающий среднее, промежуточное положение или характеризующийся средней, умеренной величиной) — средний уровень развития группы как субъекта, выражающийся в том, что ее субъектные проявления неустойчивы. Большая часть подструктур групповой психологии имеет умеренный уровень развития (отдельные подструктуры могут находиться на уровне или выше, или ниже среднего), группе присущ смешанный тип самовосприятия, в совместной активности преобладает воспроизводяще-продуктивный уровень;

4) *просубъектный уровень* (приставка «про» в прилагательных и существительных указывает на приверженность кого-то чему-то определенному) — уровень развития такой группы достаточно высок, что позволяет оценивать ее как единый субъект. Большая часть подструктур ее психологии имеет уровень развития выше среднего (отдельные подструктуры могут быть высокоразвитыми), ей свойствен субъектный тип самовосприятия, наряду с воспроизводяще-продуктивным проявляется и объектно-преобразовательный уровень совместной активности. Группа демонстрирует устойчивую тенденцию к прогрессивному развитию и саморазвитию, является приверженцем «субъектной идеологии», то есть стремится и реально проявляет себя как сформировавшийся целостный субъект;

5) *протосубъектный уровень* (от греч. *prōtos* — первый, главный; устар. — высшая степень\*) — высокий уровень развития группы, при котором большая часть подструктур ее психологии высоко развита (отдельные подструктуры могут находиться на уровне выше среднего), преобладает субъектный тип самовосприятия, сочетаются объектно-преобразовательный и субъектно-преобразовательный уровни ее совместной активности. Группа способна целенаправленно преобразовывать не только социальную ситуацию жизнедеятельности, но и себя. Она демонстрирует высокую степень самоорганизованности, выраженную способность к саморазвитию. По мере развития группы, особенно при целенаправленном формировании у нее субъектных качеств, постепенно происходит превращение ее в

---

\* «Прото» как первая часть сложных слов имеет несколько значений: может означать как высшую степень (например, протодьякон), так и отнесенность к истокам чего-либо, предшествование чему-либо или кому-либо (например, прототип).

объект воздействия, что грозит потерей субъектного статуса («парадокс формирования субъектности», по М. И. Найденову [309]). Развитая группа осознает, что она устранит риск потери субъектности, если перейдет к саморазвитию, когда объект и субъект развития совпадают. Именно поэтому саморазвитие в наиболее выраженном виде характерно именно для группы-протосубъекта.

Группа-протосубъект может служить основой для появления и развития других групп — в том случае, если преобразовательные действия, совершающиеся относительно нее, ведут в итоге к ее исчезновению в сложившемся виде и организации на ее основе нескольких новых общностей либо к ее вхождению в более широкую группу в статусе подсистемы последней.

Далее обратимся к проблеме поэтапного развития группы. Идея поэтапного развития группы берет свое начало от работ А. С. Макаренко. Впоследствии разработки в этом направлении вели многие психологи и педагоги нашей страны, в частности, А. М. Бернштам, А. Г. Ковалев, Т. Е. Конникова, Е. С. Кузьмин, Л. И. Новикова, А. В. Петровский, К. К. Платонов, Л. И. Уманский, А. С. Чернышев [62; 221; 234; 251; 286; 318; 329; 341; 470; 668]. Основной вывод состоял в том, что в своем развитии группа проходит ряд этапов, каждый из которых отражает качественные изменения ее психологии.

Разработанные отечественными психологами модели этапов группового развития можно подразделить на линейные — однофакторные и многофакторные (И. П. Волков, А. Г. Кирпичник, А. Н. Лутошкин) и нелинейные (Ю. В. Синягин и др.) [98; 99; 216; 282; 427 и др.]. Установленные в нелинейных моделях закономерности поэтапного развития группы согласуются с положениями синергетики о том, что в живой и неживой природе существуют некие универсальные законы ритма, отражающие циклическую смену состояний системы (подъем — спад — стагнация — подъем и т.д.). Такой колебательный режим «жизненного цикла» системы позволяет ей сохранять целостность и динамично развиваться. Отсюда следует, что и развитие субъектности группы не может быть только линейным прогрессивным процессом. Ведь групповой субъект относится к нелинейным открытым системам.

Что касается западных социальных психологов, то заметим, что, обходя вниманием проблему поуровневого развития

малой группы, они достаточно активно изучают ее поэтапное развитие. Однако обобщающих подходов, разделяемых большинством исследователей, до сих пор не выработано. Как правило, зарубежные авторы ограничиваются построением частных моделей поэтапного развития группы, беря за основу несколько социально-психологических критериев или конкретные сферы жизнедеятельности группы. Предложены двухфакторные модели, в которых развитие группы раскрывается через изменение ее нормативной и статусно-ролевой структур (Н. Обер), сквозь призму соотношения неосознаваемых и осознаваемых аспектов межличностного взаимодействия (Ф. Байон), двух сфер групповой активности — деловой и межличностной (Б. Такмен, Г. Стенфорд и А. Роарк); трехфакторная модель В. Шутца, в которой развитие группы объясняется сочетанием трех изначально заданных потребностей, реализуемых в сфере межличностных отношений, и др. Чаще всего эти модели строятся на материале групп определенного рода (терапевтические группы — у В. Байона, тренинговые — у В. Бенниса и Г. Шепарда, школьные классы — у Г. Стенфорда и А. Роарка, семейные группы — у В. Сатир и т.д.). Поэтому не всегда ясно, можно ли их распространять на иные группы. Большинство моделей западных психологов можно разделить на две категории — это модели линейной групповой динамики с завершенным развитием (В. Беннис и Г. Шепард, Л. Коэн, В. Шутц и др.) и циклические модели (К. Левин, В. Сатир, Б. Такмен, С. Уорчел и др.). Среди последних отдельным блоком можно выделить группу моделей нелинейного спиралевидного развития, в которых отражен ряд идей синергетики: множественности путей развития, чередования фаз равновесия и неустойчивости (хаоса) и пр. (Б. А. Мак-Клур, М. Орлицки и Р. Хирокава и др.) Численность этапов группового развития в различных моделях чаще всего варьирует от двух до шести [26; 61; 91; 246; 260; 351; 407; 440; 544; 550; 554; 555; 557; 570; 574; 576 и др.].

С учетом приведенного выше понимания этапа развития группы мы утверждаем, что этап развития группового субъекта — определенный период, характеризующийся качественными особенностями проявления его субъектности. На наш взгляд, проявления групповой субъектности могут иметь общий и особый характер. В первом случае реализуется предложенный А. Л. Журавлевым типологический подход. В нем обозначены

три типа групповой субъектности, каждый из которых на конкретном этапе развития может доминировать: потенциальная субъектность, реальная субъектность, рефлекслирующая субъектность [179; 182 и др.]. Особенности проявления группового субъекта могут быть выделены путем анализа его свойств, актуализирующихся в отдельных видах совместной активности. Назовем такой подход видо-специфическим. Поскольку группа может проявлять субъектность в одном или сразу в нескольких видах активности (причем в последнем случае в разной степени), это обуславливает ее качественные особенности в определенном временном промежутке и знаменует тот или иной этап ее развития. Так, доминирование субъектности группы в общении выводит на первый план такие ее свойства, как коммуникативность, интерактивность, перцептивное единство, а преобладание субъектности группы в совместной деятельности — целенаправленность, мотивированность, целостность, структурированность, согласованность, организованность, результативность.

Исходя из того, какой подход к выделению этапов развития группового субъекта выберет исследователь — типологический или видо-специфический, эта линия процесса группового развития может иметь разную картину.

Напрашивается вопрос: чем обусловлено «движение» группового субъекта по уровням и этапам развития в ходе его жизнедеятельности? Для ответа на него вновь обратимся к источникам и механизмам развития группы. Переход от одного уровня развития к другому детерминирован возникновением и разрешением в группе различных внутренних и внешних противоречий. Ведь именно в ходе их разрешения происходят количественные и — самое главное — качественные изменения социально-психологических характеристик группы. Это приводит к возникновению новых интегративных свойств, знаменующих собой иной уровень ее развития, причем не обязательно более высокий.

В такой сложной системе, как малая группа, чаще всего одновременно проявляются несколько противоречий, а конфигурация механизмов развития нестабильна, постоянно меняется, причем в первую очередь изменения затрагивают формально-динамические характеристики механизмов, то есть их направленность (интегративную, дифференциальную, дезин-

тегративную). К тому же в разных видах групповой активности в один и тот же период времени имеют место неодинаковые сочетания этих механизмов, что может быть связано со спецификой обнаруживающихся противоречий. Все это и обуславливает определенный «рисунок» развития группового субъекта, представляющий собой по сути смену уровней. Можно предполагать, что дифференциально-интегративный характер механизмов группового развития будет сочетаться с повышением уровня, а дифференциально-деинтегративный — с его понижением. Если же фиксируется остановка на том или ином уровне развития, то причиной этого могут быть либо трудности в разрешении конкретного противоречия (что требует от группы накопления дополнительных потенциалов развития), либо слишком медленное разрешение, когда затягивается переход количественных изменений в качественные.

Процесс поэтапного развития группового субъекта, состоящий в нашем понимании в смене качественных особенностей проявления его субъектности, при всей содержательной специфике этой линии развития имеет ту же логику. В основе развития группового субъекта по этапам лежат преобладающие в конкретный временной промежуток противоречия, определенная направленность формально-динамических характеристик механизмов развития (интегративная, дифференциальная, деинтегративная) и их соотношение, а также специфическая социальная ситуация жизнедеятельности группы. Например, сложившаяся в какой-то период жизни студенческой группы социальная ситуация привела к постановке задачи оказания помощи детскому дому. Это актуализировало ряд противоречий (между данной задачей и другими интересами группы; между разными мнениями, имеющимися в группе, о том, как лучше организовать помощь детскому дому; между несколькими микрогруппами, претендующими на роль лидеров в этом деле, и др.). В зависимости от того, какое противоречие станет доминирующим, формально-динамические характеристики механизмов группового развития будут по-разному проявляться в различных областях жизнедеятельности группы и по-разному окрашивать ход разрешения противоречия. Это, в свою очередь, может привести к тому, что один из типов групповой субъектности, к примеру реальная субъектность, станет преобладающим, а другие займут второстепенное положение.

Качественные проявления субъектности группы могут быть реализованы, в частности, или в совместной деятельности, или в общении, или одновременно в обоих этих видах совместной активности. Все это в совокупности и определит конкретный этап развития группового субъекта.

Вопрос о соотношении уровней и этапов развития малой группы особенно сложен. В социальной психологии до сих пор в нем нет ясности. Высказываются разные точки зрения — как отождествляющие поуровневое и поэтапное развитие (А. Г. Кирпичник, А. В. Петровский, Л. И. Уманский), так и дифференцирующие их (А. М. Бернштам, К. М. Гайдар, А. Л. Журавлев).

Мы считаем, что этап и уровень развития группового субъекта не совпадают, хотя резонно предположить определенную их взаимосвязь. Развитие группы по этапам автоматически не повторяет ее развитие по уровням [186]. При наступлении очередного этапа в развитии группового субъекта уровень этого развития может измениться (как повыситься, так и понизиться) либо остаться прежним. С другой стороны, уровень развития группового субъекта может рассматриваться как один из моментов конкретного этапа, имеющий свою специфику в соответствии с актуальной социальной ситуацией его жизнедеятельности. Поэтому можно ожидать изменений в уровне развития группового субъекта во временных границах одного этапа.

Поскольку в литературе отсутствуют данные о соотношении этапов и уровней развития группового субъекта, сошлемся на материалы собственного лонгитюдного исследования, проведенного с участием одних и тех же студенческих групп с 1 по 5 курс, изучаемых нами как субъекты совместной деятельности, общения, взаимоотношений [107]. Мы выявили следующие последовательность и содержание поэтапного развития этих групп: субъект общения; субъект взаимоотношений; субъект общения и деятельности; субъект общения, деятельности и взаимоотношений в равной мере; субъект общения и взаимоотношений; субъект общения; прекращение существования группы как субъекта (слабая выраженность всех проявлений ее субъектности). Одновременно установлен «пульсирующий» характер поуровневого развития студенческих групп. Они начинали свой путь в вузе с высокого или среднего уровня развития (автономии или кооперации, согласно концепции

Л. И. Уманского — А. С. Чернышева), а заканчивали на низком (ассоциации).

Предпринятый нами трехфакторный дисперсионный анализ позволил дифференцировать степень влияния на уровень развития студенческой группы, находящейся на определенном этапе своего развития, каждого из трех проявлений ее субъектности, а также возможных их сочетаний. Выстроив проанализированные факторы в порядке убывания оказываемого ими влияния, мы получили следующий ряд: общение; взаимоотношения; общение и взаимоотношения; общение и деятельность; общение, деятельность и взаимоотношения; взаимоотношения и деятельность. Наряду с этим факторный анализ показал, что деятельностное проявление субъектности студенческой группы, не сочетающееся с другими проявлениями, не влияет на уровень ее развития.

Нами обнаружена взаимосвязь между поэтапным и поуровневым развитием студенческой группы как субъекта. Этапы развития группы, когда она является преимущественно субъектом общения или одновременно субъектом общения и деятельности, связаны с повышением уровня ее социально-психологического развития до среднего или высокого. При этом уровень тем выше, чем ярче выражены данные проявления группового субъекта. На тех же этапах своей жизнедеятельности, когда студенческая группа выступает как субъект взаимоотношений и общения, уровень ее развития снижается до среднего или низкого. Заметим, что это имеет место даже при явно выраженных проявлениях субъектности группы. Уровень развития группы на этапе, когда все проявления ее субъектности сформированы в равной мере, находится в прямой зависимости от степени этой сформированности. Высокая степень их сформированности способствует повышению уровня развития группы до выше среднего или высокого. В случае умеренного проявления субъектности группы во всех трех видах совместной активности ее развитие снижается до уровня ниже среднего. Наконец, на последнем этапе, когда все три проявления группового субъекта выражены слабо, уровень его развития становится низким. Сочетание проявлений субъектности студенческой группы в областях взаимоотношений и деятельности влияет на уровень ее развития незначительно. Наконец, только деятельностное проявление ее субъектности вообще не оказывает на него какого-либо влияния.

## Результаты развития группового субъекта

При понимании направленности процесса развития группового субъекта как в целом прогрессивного его результатом может быть изменение уровня субъектности группы, преобразование ее субъектного потенциала, смена типов субъектности и т.п. При этом следует учитывать, что отнюдь не обязателен именно рост субъектности группы и сразу во всех областях ее жизнедеятельности. Возможно, что он будет наблюдаться лишь в некоторых из них, в которых группа актуализирует свою активность в соответствии с имеющейся социальной ситуацией жизнедеятельности, в то время как в других сферах группа будет характеризоваться умеренной или слабо выраженной субъектностью.

Вопрос о результате субъектного развития группы требует выделить конкретный критерий и его показатели. В нашем исследовании для описания результата развития группового субъекта мы выделяем определенный критерий этого процесса, то есть сущностный психологический признак, по которому можно судить о том, что в ходе развития группа стала субъектом. Таким критерием служит социально-психологическая зрелость группового субъекта. Опираясь на разработку этого понятия А. Л. Журавлевым, который считает правомерным относить его и к индивидуальному, и к групповому субъекту, перечислим признаки социально-психологической зрелости: активное владение своим окружением — и ближним, и более отдаленным с психологической точки зрения; относительная автономность (самодостаточность) и независимость; способность к адекватной социальной перцепции и самовосприятию; устойчивая целостность присущих субъекту свойств; способность к самостоятельным поступкам и действиям; принятие на себя ответственности за социальные последствия своей активности [191]. Данные признаки есть субъектные признаки, имеющие социально-психологическое содержание. По А. Л. Журавлеву, их наличие (отсутствие) и степень выраженности позволяют судить об уровне социально-психологической зрелости субъекта. К ее базовым критериальным признакам он относит активную социальную позицию, самостоятельность и социальную ответственность, которые взаимосвязаны.

Социально-психологическую зрелость группового субъекта мы трактуем как достаточно высокий уровень развитости

его субъектных проявлений, рассматриваемых сквозь призму групповых процессов, свойств, состояний (структурно-функциональных характеристик группы, системы внутри- и межгрупповых взаимоотношений и взаимодействий, состояния группового сознания и самосознания и др.). Проводя аналогию с положением параметрической концепции Л. И. Уманского — А. С. Чернышева об «общих» качествах группы, посредством которых проявляются ее подструктуры, мы полагаем, что для всех признаков социально-психологической зрелости группы таким «общим» качеством является позитивная направленность ее активности — в отношении как внутригрупповой, так и внешней среды.

Зрелая группа — это не остановившийся, а продолжающий развиваться субъект. Целостность и устойчивость типичных его свойств, будучи признаком социально-психологической зрелости, всегда относительны и поэтому не означают остановки или завершения развития. Именно социально-психологическая зрелость позволяет групповому субъекту двигаться дальше в своем саморазвитии, становиться все более интегративной и интегрированной («встроенной», «включенной») подсистемой основной социальной организации, находить в ней источники и ресурсы последующего развития, активно проектируя совместно с окружающей средой (другими индивидуальными и групповыми субъектами) новые социальные ситуации своей жизнедеятельности и себя самого.

Представляется, что наилучшим условием субъектного развития группы, достижения ею социально-психологической зрелости является специфический — развивающий — характер социальной среды, в которой она функционирует и развивается. Данную среду А. С. Чернышев с соавторами называют «социальным оазисом» [279; 500; 529]. При этом для ситуации развития группового субъекта характерно своеобразное «удвоение» такой среды: так же, как для него «социальным оазисом» является основная организация, он сам представляет собой «социальный оазис» для составляющих его личностей, способствующий развитию их индивидуальной субъектности.

Социально-психологическая зрелость как критерий развития группового субъекта выражается в ряде параметров. Ограничимся выделением базового, на наш взгляд, параметра,

характеризующего его зрелость в качественном и количественном отношении, — *социального самоопределения группового субъекта*. Данная качественная характеристика указывает на то, что в процессе своего развития групповой субъект достиг определенного уровня социально-психологической зрелости.

Отметим, что проблема самоопределения является достаточно сложной и разрабатывается разными отраслями научного знания — философией, социологией, психологией, педагогикой. В философско-социологической и педагогической литературе самоопределение традиционно изучается относительно различных сфер жизни человека, в связи с чем говорят о профессиональном, ролевом, нравственном, семейно-бытовом и в целом жизненном самоопределении. Психологи, в общем соглашаясь с таким подходом, дополняют его выяснением собственно психологической сущности самоопределения, выделяя такие его проявления, как определение своего места в мире, осознание своей позиции, своих возможностей, соотнесение их с требованиями общества, окружающих, нахождение смысла своих действий и жизни в целом и некоторые другие. Основы для такой трактовки заложены в работах С. Л. Рубинштейна, включавшего в самоопределение личности ее активность, в том числе по отношению к самой себе, то есть самодетерминацию, самосознание и самопознание, определение своего отношения к окружению (прежде всего к другим людям) и своей позиции [388 и др.].

В психологии виды самоопределения анализируются, как правило, в отношении отдельной личности. Недаром сложился термин «личностное самоопределение». Его социально-психологический аспект (в этом случае предпочитают термин «социальное самоопределение») чаще всего сводится к самоопределению личности в группе (социуме), которое состоит в осознании ею своего места в системе групповых отношений, определении своей позиции в этой системе, соотнесении своих возможностей с требованиями группы (общества), а поведения — с групповыми (общественными) нормами и ценностями. В качестве главных механизмов социального самоопределения выделяются идентификация и самооценка (К. А. Абульханова, А. Г. Асмолов, М. Р. Гинзбург, А. Л. Журавлев, Е. А. Климов, И. С. Кон, А. Б. Купрейченко, А. В. Петровский, Н. С. Пряжников и др.) [9; 18; 42; 127; 187; 218; 231; 254; 362; 364; 409 и др.].

Вопрос же социального самоопределения группового субъекта не разработан. Проанализировав и обобщив психологические работы по проблеме самоопределения, мы предлагаем определять социальное самоопределение группового субъекта как самостоятельный поиск и осуществление группой характерного для нее способа существования в социуме, развитие самой себя в качестве активной подсистемы основной социальной организации, в которой она реализует себя, познавая свои возможности и ограничения, формируя и утверждая свою индивидуальность. Подчеркнем, что социальное самоопределение группового субъекта возможно лишь при условии его активной включенности в социальную среду, соотнесения с ее потребностями, требованиями, целями собственных мотивов и целей, их лучшего осознания, укрепления своих стремлений и их достижения. Это явление К. К. Платонов называл «самоукреплением коллектива» [339]. Значимо, что такое «самоукрепление», по сути, рост субъектности группы, есть непереносимое условие эффективного развития личности в группе, совершенствования ее субъектности.

В этом процессе группа постепенно приходит к осознанию себя в качестве целостного, самостоятельного, свободного, творческого субъекта собственной жизнедеятельности, а также кооперативной жизнедеятельности с другими группами в рамках более широкой социальной общности. Она осмысливает собственные позицию и статус в основной организации, а также перспективы своего развития в ней, особый смысл которого находит для себя во взаимообогащении с социальным окружением и одновременно со своими непосредственными участниками. С этой целью групповой субъект творчески вырабатывает систему норм и ценностей, осваивает новые деятельности и другие виды активности, самостоятельно конструирует и преобразует внутреннюю и внешнюю среду, различные ситуации своей жизнедеятельности.

Самоопределение субъекта (личности или группы) А. Б. Купрейченко относит к одному из феноменов самосознания, который фокусирует внимание на самодетерминации [254]. Нам представляется целесообразным дополнить такое видение самоопределения субъекта именно потому, что оно связано с самодетерминацией. Социальное самоопределение группового субъекта предполагает его активность, проявляющуюся в способности к самоорганизации, самоуправлению, соотнесению

себя с другими субъектами, что, конечно же, требует и определенного уровня развития группового самосознания (его особенности будут рассмотрены нами в главе 3). Следовательно, в сочетании ментального и активностного проявлений самоопределения группы проявляется ее истинно субъектная позиция.

Важно, что социальное самоопределение невозможно осуществить в одиночку. Иными словами, ставшая субъектом группа не может состояться без активного, продуктивного взаимодействия с социальной средой, без «... избирательного и в то же время преобразующего отношения... к внутренним и внешним условиям своей жизнедеятельности» [180, с. 45].

Таким образом, развитие группы как субъекта есть движение к социально-психологической зрелости, которая на достаточно высоких уровнях этого развития воплощается в социальном самоопределении группы, способной сформировать вполне конкретную субъектную позицию. Понятно, что незрелым в социально-психологическом отношении группам социальное самоопределение фактически недоступно.

Обозначим ряд показателей, которые на эмпирическом уровне дают возможность выявить само наличие социального самоопределения у группы как субъекта (качественные показатели) и степень выраженности этого параметра (количественные показатели, или индикаторы) (рис. 3).

Подытоживая все сказанное выше о результатах субъектного развития группы, можно констатировать, что относительно групп, находящихся на досубъектном и квазисубъектном уровнях развития, говорить о какой-либо социально-психологической зрелости не приходится. Группы, для которых свойствен мезосубъектный уровень развития, могут быть признаны созревающими в социально-психологическом смысле. Группы протосубъектного уровня могут быть отнесены к условно-зрелым, а протосубъектного уровня — к зрелым.

В заключение сформулируем некоторые выводы:

— развитие группового субъекта носит стохастичный (вероятностный), разнонаправленный («пульсирующий»), неравномерный (гетерохронный) характер, при котором происходит смена устойчивых и критических периодов;

— уровень развития группового субъекта — это определенное количественное и качественное соотношение его психологических подструктур и свойств: подструктур направленности



Рис. 3. Критерий, параметр и показатели субъектного развития группы

совместной активности, организационного единства, подготовленности, интеллектуального, эмоционального и волевого единства, а также таких характеристик, как уровень совместной активности и тип самовосприятия;

— в развитии группового субъекта возможны пять уровней: досубъектный, квазисубъектный, мезосубъектный, протосубъектный и протосубъектный;

— этап развития группового субъекта — определенный период в развитии, имеющий качественные особенности проявления его субъектности по сравнению с другими периодами жизнедеятельности;

— в зависимости от типологического или видо-специфического подхода возможно выделение различных этапов развития группового субъекта и воспроизведение разной картины этого развития;

— «движение» группового субъекта по уровням и этапам развития в ходе его жизнедеятельности обусловлено возникновением и разрешением в группе различных внутренних и внешних противоречий, нестабильностью конфигурации механизмов развития, затрагивающей в первую очередь формально-динамические характеристики этих механизмов, то есть их направленность (интегративную, дифференциальную, дезинтегративную), а также специфической социальной ситуацией жизнедеятельности группы;

— поэтапное и поуровневое развитие группового субъекта в принципе не совпадают, но, как правило, взаимосвязаны;

— критерием результата развития группового субъекта является его социально-психологическая зрелость как достаточно высокий уровень развитости его субъектных проявлений, рассматриваемых сквозь призму групповых процессов, свойств, состояний;

— базовым параметром социально-психологической зрелости группового субъекта служит его социальное самоопределение как самостоятельный поиск и осуществление группой характерного для нее способа существования в социуме, развитие самой себя в качестве активной подсистемы основной социальной организации, в которой она реализует себя, познавая свои возможности и ограничения, формируя и утверждая свою индивидуальность. Социальное самоопределение группового субъекта является одним из проявлений его самосознания;

— возможно эмпирическое изучение социального самоопределения группового субъекта через качественные и количественные показатели.

## **2.6. Генетический анализ процессуально-динамического аспекта совместной жизнедеятельности группового субъекта: параметр завершения «жизни» группового субъекта**

В соответствии с моделью развития группового субъекта (см. параграф 2.4) рассмотрим такой параметр этого процесса, как завершение его «жизни».

У любой системы наступает момент, когда она исчерпывает потенциал своего развития. Что касается социальной системы, разновидностью которой является групповой субъект, то чаще всего при этом не происходит ее полное исчезновение. Просто «центробежные силы», возникшие в связи с определенными противоречиями, увеличивают число «степеней свободы» ее отдельных элементов. Последние получают возможность изменить конфигурацию системы так, что прежняя целостность разрушается, а они включаются в новые системы или образуют их самостоятельно. Будучи сложноорганизованной системой, групповой субъект подпадает под общую закономерность «... распадаться, достигая своего развитого состояния» [220, с. 17]. Благодаря этому освободившиеся элементы могут войти в состав других систем, привнеся в них опыт, накопленный в прежней системе.

При исследовании групп, существующих не малый, но все же ограниченный период времени (школьный класс, студенческая группа, временный творческий коллектив и т.п.), вопрос о конце их существования приобретает особую значимость и в теоретическом, и в практическом плане. Но приходится констатировать, что он до сих пор не изучен в социальной психологии. Не известно, в частности, на каком уровне и на каком этапе развития группа прекращает свое существование как единый субъект, что в итоге приобретают, а что теряют ее члены.

Представим нашу точку зрения на процесс завершения жизнедеятельности группового субъекта. Сделаем сначала предварительные замечания.

Во-первых, исследование обозначенной проблемы будем проводить на основе системно-синергетической парадигмы, которая наиболее адекватно, на наш взгляд, раскрывает процесс развития системных объектов, обладающих таким свойством, как способность к самоорганизации и саморазвитию.

Во-вторых, будем исходить из предположения, что к развитию группового субъекта применим экспоненциальный закон: сначала процесс идет быстро, затем все медленнее. Возможно, это происходит потому, что по мере развития группового субъекта усиливается его дифференциация как системы, вследствие чего его становится все труднее интегрировать, хотя и возможно, воздействуя извне. Ему самому в ходе самоорганизации также все труднее интегрироваться. Если система в своем дви-

жении достигает какого-то предела в соотношении формально-динамических характеристик механизмов развития, а именно в соотношении интеграции и дифференциации, если нарушается баланс между ростом ее дифференцированности и ростом ее взаимосвязанности, она прекращает свое существование.

В качестве иллюстрации своих рассуждений выберем студенческую группу, существующую ограниченный 4—5 годами период.

Мы считаем, что окончание «жизни» группового субъекта может принимать две основные формы: 1) группа разрушается до элементного уровня, то есть происходит ее полная дезорганизация, хотя при этом она может сохранить формальные границы (переходит на нижележащий уровень развития, обретает другой статус или вообще его теряет); 2) группа трансформируется как субъект в новую систему, то есть происходит ее реорганизация с сохранением, повышением или понижением прежнего уровня ее развития.

Преобразование\* группового субъекта возможно под влиянием внешних факторов (к примеру, правил основной организации) либо внутренних, таких как: новые цели и задачи, выдвигаемые группой самостоятельно; необходимость привлечения для их достижения новых ресурсов в виде группового опыта, знаний, умений, способностей своих членов; ощущение угрозы целостности и самому существованию группы и т.п. В случае действия внутренних факторов речь идет о самопреобразовании группового субъекта.

Возможны следующие варианты преобразования группового субъекта в завершающий период его «жизни»:

а) *включение данной группы в другую в качестве ее подсистемы.* Например, в результате организационно-структурных преобразований численность кафедры уменьшилась до критической степени, вследствие чего оставшиеся ее члены переводятся в состав другой кафедры. Прежняя кафедра перестает существовать в качестве самостоятельного субъекта;

б) *объединение ряда групп в одну.* Так, нескольких небольших частных адвокатских контор могут добровольно объединиться в единое адвокатское бюро — с целью расширения специали-

---

\* Вообще преобразование свойственно не только окончанию «жизни» системы, но и любой другой фазе ее развития, поскольку в силу неустойчивости равновесия системы ее структура и функции подвергаются изменениям [13].

зации и спектра оказываемых услуг, привлечения клиентуры, повышения конкурентоспособности. Другой пример: в школе литературный клуб, фотостудия и кружок юных программистов объединяются в редакцию школьной газеты. Все это случаи самопреобразования групповых субъектов. Подобное может происходить и под влиянием внешних управляющих факторов, когда, к примеру, руководство производственной организации для обеспечения выполнения заказа, требующего работ нового вида, объединяет два структурных подразделения в одно, перепрофилируя его в соответствии с изменившимися условиями деятельности;

в) *разделение единой группы на несколько отдельных*. Скажем, из значительной по размеру кафедры организуются две самостоятельные в составе нового факультета. Похожая ситуация описывается Ю. В. Синягиным на примере возглавляемой С. П. Королевым группы энтузиастов, исследовавших реактивное движение: «... после признания обществом значимости разрабатываемой ими проблематики, создания сначала лаборатории, а затем и института, начатое Дело легло в основу формирования целой плеяды коллективов, в которых оно распредмечивалось» [427, с. 116];

г) *«извлечение» из группы ряда подсистем* (отдельных членов группы), влекущее за собой ее значительное переструктурирование, перестройку функций, изменение образа жизни и т.п. Так, отчисление неуспевающих студентов, являвшихся лидерами-дезорганизаторами в учебной группе, способно заметно изменить ее психологический облик, стиль жизнедеятельности в лучшую сторону. Мы наблюдали учебную группу, в которой внезапная смерть старосты, бывшего признанным лидером, совпавшая с уходом из нее нескольких других авторитетных студентов, обусловленным их личными жизненными обстоятельствами\*, отрицательно сказалась на психологическом единстве группы как субъекта, ее организованности, готовности преодолевать трудности. Несмотря на то, что по формальным признакам группа оставалась прежней, она фактически потеряла присущее ей ранее «индивидуальное лицо», произошла кардинальная трансформация ее подструктур; вплоть до конца обучения группа так и не смогла оправиться от этого удара;

---

\* В качестве примера приведен реальный случай из жизни одной из изученных нами групп.

д) «микширование»\* групп с образованием новых из их прежних составов. В связи с началом специализации (профилизации) численность академических групп на курсе остается той же, но их состав изменяется, обновляется, в буквальном смысле перемешивается, так как группы теперь формируются в соответствии с персональным выбором каждым студентом интересующей его специализации. Аналогичная ситуация может иметь место при переходе студентов из бакалавриата в магистратуру.

Рассмотрим теперь особенности завершения «жизни» группового субъекта на примере студенческой группы в том случае, когда она распадается как единая система на пятом курсе. Групповой субъект прекращает существование не одновременно, а в течение некоторого времени. В этот период последовательно сменяются две формально-динамические характеристики механизмов группового развития, что подтверждает жизненная практика. Сначала доминирует дифференциация группы, а затем на первый план выходит дезинтеграция, и группа исчезает как самостоятельная и относительно автономная целостность. Дифференциация выражается в том, что каждый студент как член учебной группы воспринимает себя уже как профессионала, самостоятельного субъекта на новом уровне развития — и в профессии, и в жизни. Ведь зачастую к завершению обучения в вузе он создает собственную семью, рождает и воспитывает детей, самореализуется в своих увлечениях, развивает способности (прежде всего профессиональные), поднимается на новый уровень морального развития. Именно на границе поздней юности и ранней взрослости, что, как правило, совпадает с моментом окончания вуза, студент становится полноценным субъектом жизни.

Тенденции дифференциации групповой системы чрезвычайно сильны в это время ввиду того, что они, собственно говоря, символизируют достижение студентами возрастных задач развития на данном этапе онтогенеза, а именно осуществление в общих чертах личностного и профессионального самоопределения и формирование готовности к жизненному самоопределению в целом. Тенденции же интеграции (включенности человека в группу членства, «внедрения» в нее, формирования

---

\* От лат. *mixtus* — смешанный; греч. *mixis* — смешение; англ. *mix* — смешивать и *mixing* — смешение.

психологического единства с группой и самой группы как системной целостности), выступавшие ранее в качестве психологического средства решения названных задач, в этот период, когда они уже решены, перестают играть ведущую роль. Интеграция не только не может «одержать верх», но даже уравновесить посредством присущей ей функции сохранения целостности группового субъекта процессы внутригрупповой дифференциации.

Способствуют распаду студенческой группы и внешние условия, задаваемые образовательной организацией. А именно: вуз оказывается не в состоянии, да это, наверно, и не является его задачей в отношении учебных групп выпускников, обеспечить благоприятную социально-психологическую основу для сохранения этих групп. Постоянство требований вуза к академической успеваемости, соблюдению учебной дисциплины и другие, с одной стороны, и новые жизненные планы и задачи, встающие перед студентами в это время, с другой стороны, вступают в противоречие друг с другом.

К тому же внутригрупповая дифференциация приводит ко все более резким отличиям одних подсистем группы (микрогрупп и/или отдельных членов) от других: одни студенты уже нашли работу и начали самостоятельную трудовую деятельность, другие — нет; одни уже имеют собственные семьи и семейные интересы у них могут даже преобладать над иными, у них исчезает потребность в общении с однокурсниками, у других же студентов на первом месте остаются интересы совместной студенческой жизни; одни чрезмерно озабочены успешной сдачей выпускных экзаменов, для других учебная деятельность давно потеряла свою значимость. Эти внутригрупповые противоречия накладываются на упомянутые выше внешние. И потому процессы внутригрупповой дифференциации постепенно теряют свой вес, уступая место внутригрупповой дезинтеграции.

В этом, по нашему мнению, находит свое подтверждение идея аттрактора, высказанная в синергетике: любая система (в том числе групповой субъект) не может эволюционировать безгранично, в ее «жизни» возможны лишь несколько направлений развития.

Выпускники ясно осознают приближение конца существования их учебной группы, понимают, что им надо готовиться к освоению новой — трудовой — деятельности, их ждет переход

в новые группы и вообще смена социальной среды. И чтобы интегрироваться в эти другие группы (трудовые, семейные, дружеские и др.), где можно реализовать свой возросший за время учебы в вузе субъектный потенциал, молодым людям надо сначала дифференцироваться, «разойтись», а потом и разорвать психологические связи с членами учебной группы, по крайней мере с большинством.

Этот своеобразный кризис в «жизни» группы выступает, согласно основам синергетики, в роли точки бифуркации. Его разрешение состоит в непосредственном выходе студентов из сложившейся ситуации, который знаменует собой распад той учебной общности как группового субъекта, членами которой они были в течение пяти лет обучения в вузе. Это резко повышает открытость системы и ее неустойчивость. Используя идею аттрактора, можно говорить об увеличении в этих условиях числа «степеней свободы» и возможностей выбора дальнейших путей развития для отдельных студентов.

В системном подходе при решении вопроса о соотношении целого и образующих его частей традиционно утверждается, что без взаимодействующих элементов не может быть самой системы. Кроме того, подчеркивается, что целое всегда больше его составных частей, поскольку обладает интегративными свойствами, не характерными для них. В контексте же обсуждаемой нами проблемы завершения «жизни» группы более значим временной аспект соотношения целого и частей. «Целое часто существует дольше своих частей, однако ... бывает и так, что целое разрушается, а части продолжают существовать. При этом они, конечно, перестают быть частями разрушившегося целого и или обретают самостоятельное существование, или становятся частями других целостных образований» [44, с. 102]. Таким образом, распад студенческой группы можно понимать и как исходный пункт ее преобразования, осуществляющегося в таком варианте, как разделение единой группы на несколько отдельных. К примеру, с окончанием вуза перестает существовать как официальная его единица академическая группа, но могут сохраниться отдельные микрогруппы, объединенные дружескими связями или возможностью трудоустройства в одну организацию. В предельном случае рассматриваемого варианта группа распадается на столько частей, сколько было в ней участников. В последующем выпускники входят в состав новых групп на пра-

вах их подсистем, включаются в профессиональные, семейные и прочие общности, то есть обретают реальную свободу от своей академической группы. Иными словами, «единицы» бывшей учебной группы продолжают самостоятельное существование вне ее и, как правило, в составе новых объединений.

Вместе с тем психологические связи, будучи интериоризованными членами студенческой группы, могут сохраняться в течение определенного, иногда длительного, времени. Благодаря этому студенческая группа как субъект не умирает в прямом смысле слова, а продолжает существование в своих бывших участниках, поскольку в каждом из них живет частичка группового опыта, группового сознания. Такое «виртуальное» состояние студенческой группы, которая уже не является реальным объединением, можно назвать *квазисистемой*. Ее назначение состоит в том, чтобы препятствовать быстрому образованию психологического вакуума в результате рвущихся одна за другой связей выпускников со своим вузом. Именно в этом смысле целое существует дольше своих частей. Опять-таки можно говорить о своеобразном преобразовании группового субъекта, когда из реальной группы он превращается в виртуальную, условную, «живущую» в групповой памяти.

Кроме того, групповая память продолжает функционировать и хотя бы частично интегрировать бывший реальный групповой субъект в ходе спланированных или случайных встреч выпускников, которые, как правило, сопровождаются активными воспоминаниями о студенческих годах, времени совместной жизнедеятельности в группе, пережитых вместе событиях, приобретенном опыте. Испытываемый нередко после таких встреч эмоциональный подъем играет положительную роль и способствует поддержанию контактов между представителями единой в прошлом группы. Более того, эти встречи помогают обмену профессиональным опытом между бывшими одноклассниками, создают условия для их сотрудничества и нового объединения — теперь уже в составе трудовых групп, — а также обмену новым жизненным опытом (например, по воспитанию детей, по самореализации в творчестве и т.п.), что обогащает каждого отдельного человека. В этом нам видится роль группового субъекта в жизни его бывших членов в поствузовский период его квазисуществования, наступающего после реального распада.

Итак, подытожим сказанное:

— окончание «жизни» группового субъекта — не одномоментный акт, а некоторый период времени, в ходе которого его развитие продолжает подчиняться системно-синергетическим закономерностям и происходит последовательная смена таких формально-динамических характеристик механизма его развития, как внутренняя дифференциация и внутренняя дезинтеграция;

— завершение «жизни» группового субъекта имеет две основные формы: распад группы до элементного уровня и ее трансформация в новую систему;

— трансформация группового субъекта может приобретать разные варианты как преобразования под влиянием внешних факторов, так и самопреобразования под воздействием внутренних факторов, связанных с группой;

— распад группового субъекта может означать его полное исчезновение или являться началом его нового — «виртуального» — существования в памяти бывших членов группы (в этом случае он приобретает статус квазисистемы).

## Глава 3

---

---

### ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ ГРУППОВОГО СУБЪЕКТА

---

---

#### 3.1. Систематизация свойств группового субъекта

Понятие группового субъекта отражает очень сложную «групповую реальность», исследование которой представляет для современной социальной психологии достаточную трудность как в теоретико-методологическом, так и методическом плане. На наш взгляд, на пути построения социально-психологической концепции группового субъекта одной из первых должна быть решена задача *изучения его свойств*. Причем, поскольку групповой субъект представляет собой социальную системную целостность, можно утверждать, что его свойства носят системный характер и должны изучаться в системе.

В настоящее время в психологической литературе описано значительное число свойств индивидуального субъекта, гораздо реже упоминаются свойства группового субъекта. Общий недостаток работ по данной тематике видится в том, что субъектные свойства чаще всего рассматриваются как рядоположные, хотя выделяются по разным основаниям, относятся к разным классам психических явлений, подчас неправомерно отождествляются или, напротив, разграничиваются, хотя логически «поглощают» друг друга.

Полагаем, что решение обозначенной выше задачи возможно на основе четкого различения уровней анализа ведущих свойств группового субъекта. Мы выделяем три уровня: *философско-психологический, конкретно-психологический и дифференциально-психологический*.

Начнем анализ с *философско-психологического уровня*, предполагающего выделение *сущностных характеристик* группо-

вого субъекта. Сущностная характеристика — это описание типичных, отличительных свойств и их взаимозависимостей, раскрывающих внутреннее содержание изучаемого объекта и входящих в его определение.

Проанализировав и обобщив имеющиеся в литературе взгляды на главные, базовые свойства субъекта, к его сущностным характеристикам мы отнесли *активность, социальность, самостоятельность*.

Классики отечественной психологии С. Л. Рубинштейн, Л. И. Анцыферова, Л. И. Божович, А. В. Брушлинский, а также современные авторы видят в активности неотъемлемое качество субъекта [4; 33; 73; 84; 287; 356; 390 и др.]. Причем это особое, а именно системное функционально-динамическое, качество, интегрирующее всю психологическую структуру субъекта и позволяющее ему осознанно, с учетом собственных ценностей и объективной общественной необходимости структурировать свою жизнедеятельность. Активность субъекта проявляется в способности сознательно ставить цели и реализовывать свои намерения путем самостоятельных действий.

К. А. Абульханова так говорит об активности личности как субъекта: «Активность — это такой способ самовыражения личности в жизни, при котором в большей или меньшей мере сохраняется целостность, автономность, индивидуальность личности и тем самым одновременно обеспечивается возможность ее развития ... обеспечивается или сохраняется ее субъектность» [4, с. 14]. Можно заключить, что активность — основа развития любого субъекта, в том числе группового. На активность как сущностное свойство субъекта указывал и А. В. Брушлинский: «Многообразные виды и уровни активности субъекта образуют целостную систему внутренних условий, через которые только и действуют на него любые внешние причины...» [84, с. 12].

К атрибутам активности субъекта, то есть ее существенным свойствам относят: самостоятельность, сознательность и целенаправленность, избирательность, творческий, преобразующий характер.

Другая сущностная характеристика группового субъекта — социальность. Будучи общечеловеческим качеством, она в рамках субъектного подхода понимается как неразрывные взаимосвязи людей как субъектов деятельности, общения, по-

ведения и других видов активности, независимо от степени их общественной полезности, нравственной оценки и значимости.

Социальность нельзя сводить лишь к влиянию общества, группы как его подсистемы на индивида. Индивид также социален, поскольку рождается в обществе, развивается под его воздействием и оказывает на него обратное влияние. Следует признать правоту А. В. Брушлинского, который, возражая Л. С. Выготскому, утверждавшему «... сказать о процессе “внешний” — значит сказать “социальный”» [103, с. 145], настаивал на том, что понятие «социальный» относится и к внешним, и к внутренним условиям развития людей (а значит и их групп). «Социальное — это всеобщая, исходная ... характеристика субъекта и его психики в их общечеловеческих качествах. Общественное же — это не синоним социального, а более конкретная — типологическая — характеристика частных проявлений социального...» [363, С. 207]. Социальность весьма многообразна и проявляется в различных формах — индивидуальной, групповой, массовой. Она отражает сущность любого субъекта — человека, группы, общества, человечества в целом.

Третья сущностная характеристика группового субъекта — самодеятельность. Мы понимаем ее не столько в значении самостоятельности субъекта (действуя по образцу, тоже можно осуществлять самостоятельную активность, проявляя минимальную степень инициативности, субъектности; к тому же человек может проявлять самостоятельную активность не только в отношении себя, но и в отношении других), сколько в значении «делания самого себя» (само-деятельности). Это активность, осознанно направляемая субъектом на самого себя, которая приобретает разные формы: самодетерминация, самоосуществление, самоопределение, самоорганизация, саморегуляция, самосовершенствование, саморазвитие, самопреобразование.

К этой мысли нас привел анализ работы С. Л. Рубинштейна «О философской системе Г. Когена», посвященной проблеме сущности человека как этического субъекта. В главе 1 мы уже отмечали, что идеи этой статьи значимы для психологического анализа любого субъекта, в том числе группового. Имеет смысл процитировать рассуждения автора: «... Этический субъект ... в этических деяниях ... не просто проявляется... он в них возникает и порождается. Лишь в этических деяниях этический

субъект определяется и тем самым осуществляется ... Субъект, определяясь своими деяниями, этим *самоопределяется* (курсив наш. — К. Г.)». И далее: «... Этический субъект не есть изолированный индивидуум... Я самоопределяюсь в своих отношениях к людям, в отношении своем ко всем людям — к человечеству как совокупности и единству всех людей» [386, с. 250—251, 252—253]. Еще более четко эта мысль звучит в статье С. Л. Рубинштейна «Принцип творческой самодеятельности», где он впервые очертил контуры будущего принципа единства сознания и деятельности: «Итак, в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности субъект не только обнаруживается и проявляется; он в них *созидается* и *определяется* (курсив наш. — К. Г.)» [389, с. 106].

Никто не может сделать из группы субъект. Им она может стать только сама. Утверждая это, мы руководствуемся позицией С. Л. Рубинштейна, который не ограничивался при определении субъекта указанием на внутренне присущую ему активность, но признавал за ним свойства самодетерминации, самосовершенствования, саморазвития [387; 389].

Сущностные характеристики группового субъекта — его имманентные характеристики. И если активность не есть прерогатива и отличительная черта только человека, так как присуща любым живым существам, то социальность и самодеятельность свойственны исключительно ему. (Социальность, как уже говорилось, мы понимаем в контексте идей С. Л. Рубинштейна и А. В. Брушлинского.) Что же касается самодеятельности, которую мы трактуем как «самостроительство», «созидание себя субъектом», то у отдельного человека эта характеристика проявляется не всегда, а, по всей видимости, лишь начиная с определенного этапа онтогенеза, когда у него накапливаются соответствующие психологические возможности и ресурсы, среди которых главное место принадлежит сознанию и самосознанию (не следует путать их с предпосылками становления субъектности человека, имеющимися, естественно, у любого). Большую роль в этом играет другой субъект. Для ребенка это, безусловно, взрослый, во взаимодействии с которым он только и может приобрести опыт и способности, необходимые для того, чтобы стать субъектом своей жизни (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн). В отличие от индивида, группа (если только ее участники — не дети раннего возраста), по нашему мнению,

имеет психологическую возможность стать субъектом с первых же этапов существования, она способна к самостоятельности, хотя и не во всех сферах своей жизнедеятельности может проявлять эту способность, а следовательно, и субъектность в равной и достаточно выраженной степени.

Итак, самостоятельность присуща только человеку и начиная лишь с некоторых, хотя и достаточно ранних, этапов жизни. Социальность характеризует только человека, причем с момента его рождения. Активность тоже свойственна человеку с момента рождения, но присуща и животным. Все три существенных свойства используются при определении группового субъекта как системного и динамического качества малой группы, проявляющегося, когда она осуществляет свою жизнедеятельность в социальной системе, взаимодействуя как единое целое с социальным окружением (*социальность*), в том числе преобразовывает ситуации жизнедеятельности (*активность*) и саму себя (*самостоятельность*), осознавая при этом, что именно она является источником этих действий и преобразований.

Существенные свойства группового субъекта взаимосвязаны и взаимозависимы. Его активность так или иначе выражается в самостоятельности — напрямую, когда он специально ставит перед собой такую задачу, и косвенно — при постановке иных задач, поскольку реализация любых видов и форм активности, даже если они исходно не ориентированы на самого группового субъекта, обогащает его новым совместным опытом, способствует расширению общегрупповых ресурсов и тем самым влияет на его самоопределение, самоосуществление, саморазвитие. Активность группы воплощается также в ее социальности — в форме установления взаимосвязей и взаимозависимостей между входящими в нее людьми. Очевидно также, что групповой субъект не может актуализировать свою социальность, не будучи активным и самостоятельным, поскольку взаимосвязи между членами группы образуются только в результате активности как отдельных ее участников, так и группы в целом, в том числе если эта активность направлена на «построение» группой самой себя как целостного субъекта. Наконец, самостоятельность группового субъекта не может проявиться не только без его активности, но и вне его социальности. Не обладая внутренними связями и взаимоотношениями между своими участниками, то есть социальностью, группа

не может быть квалифицирована как качественная определенность — единый субъект и, следовательно, не сможет проявить свою самодеятельность.

Таким образом, выделенные нами на философско-психологическом уровне анализа группового субъекта его сущностные характеристики — активность, социальность и самодеятельность — это не просто неотъемлемые его свойства, они неотъемлемы именно в своем триединстве, так как друг без друга не существуют и не конституируют групповой субъект.

Обратимся к следующему уровню анализа группового субъекта. Исходя из того, что малая группа — это социальная система, а ее субъектность является системным качеством, считаем, что проанализировать групповой субъект на *конкретно-психологическом уровне* означает выделить и охарактеризовать его *системные свойства*, наполнив их психологическим содержанием. Методологической основой для этого служит системный подход, требующий в первую очередь выявить целостные интегративные свойства изучаемого в качестве системы объекта, а также связи и отношения, образующиеся как внутри данной системы между ее составляющими, так и вне ее благодаря взаимоотношениям с внешним окружением.

В литературе перечисляются различные интегративные свойства системы. Приведем позицию В. Н. Садовского как своеобразное обобщение научных представлений по этому вопросу. В качестве ведущих свойств системы он называет ее целостность, иерархичность строения, упорядоченность, организацию, структуру [397]. С нашей точки зрения, не все эти свойства являются рядоположными, в частности, структура и упорядоченность, структура и иерархичность строения. Сам В. Н. Садовский, возможно, ощущая некую несогласованность перечня основных свойств системы, в основном акцентирует внимание на двух из них — структурности и целостности. Причем последнюю признает первичным свойством системы.

Малая группа, несомненно, является системой разнопорядковых и неоднородных свойств, состояний и процессов, возникающих в силу множественности связей и отношений людей между собой и с окружающим миром. Для нее это утверждение справедливо вдвойне, так как и группа как целостность имеет множественные и разнообразные связи и отношения с окружающим миром (отдельными индивидами, малыми и большими

группами) и внутри себя (между своими участниками), и каждый ее член в отдельности, которого в данном случае можно трактовать как микросистему, — тоже.

На наш взгляд, групповой субъект как системное образование обладает свойствами *целостности; структурности, в том числе иерархичности; способности к самоорганизации и саморазвитию*. Охарактеризуем их.

Категория целостности — одна из основных в системных описаниях системных объектов. А. В. Брушлинский считал целостность субъекта его ведущим качеством, подчеркивал, что «целостность субъекта есть основание для системности всех его психических свойств» [85, с. 570].

Это понятие широко используется в психологии, хотя его суть окончательно еще не определена. Аристотель одним из первых определил целостность как полноту охвата составляющих частей. У И. Канта и Г. Гегеля целостность обретает новый аспект: это внутреннее объединение, связь элементов структуры [39; 126; 209]. Согласно современным представлениям о системных объектах, любой из них есть определенная целостность подсистем, частей и элементов. Целостность возникает лишь тогда, когда ее составные компоненты начинают не просто взаимодействовать друг с другом, а когда это взаимодействие приобретает согласованный, кооперативный характер. «... Только при коллективном поведении компонентов системы достигается определенный целостный эффект: возникает система с соответствующей динамической структурой», — считает Г. И. Рузавин [393, с. 14].

Следовательно, о целостности группового субъекта можно говорить тогда, когда его участники становятся способными к согласованному коллективному взаимодействию, общению, восприятию и пр. Но определенная мера целостности должна быть присуща групповому субъекту еще до того, как члены группы начнут взаимодействовать, иначе им не достичь согласованной активности. С этой точки зрения целостность характеризуется степенью взаимосвязанности и взаимозависимости членов группы и является исходным свойством для ее становления и развития в качестве субъекта. Иными словами, целостность как системное свойство группового субъекта базируется на таких его сущностных характеристиках, как активность и социальность.

В психологическом плане целостность группового субъекта выражается в перцептивном, интеллектуальном, эмоциональном, мотивационном, поведенческом, волевом единстве членов группы, проявляясь в различных видах совместной активности: деятельности, общении и т.д., а также во взаимодействии (кооперативном или соревновательном) с другими группами.

Понятие целостности означает, что «... связи между частями системы обладают большей “жесткостью”, чем их связи с какими-то компонентами внешней среды» [137, с. 88]. И здесь закономерно встает вопрос о психологических механизмах, создающих целостность группового субъекта. В самом общем виде на него можно ответить, по-видимому, так: механизмами интеграции группы как субъекта служат сближение психологических свойств членов группы, их взаимное уподобление и идентификация со своей группой. На этой основе возникает групповая самоидентичность, под которой можно понимать остающуюся относительно постоянной совокупность существенных признаков группы, фиксируемых в групповом самосознании. Целостность группы отражается в формирующемся в ее сознании образе «Мы» и переживаемом чувстве «Мы». Можно предположить, что при этом индивидуальность отдельных членов группы снижается в том смысле, что не выражается в полной мере в определенных условиях и ситуациях (хотя, естественно, что каждый участник группы сохраняет свою индивидуальность и самооценку), а индивидуальность группы как единого субъекта возрастает.

Социально-психологическими признаками (критериями) целостности группового субъекта могут быть упорядоченность внутригрупповых структур, согласованный характер видов и форм активности группы, устойчивость взаимосвязей и взаимоотношений внутри нее, стабильность и преемственность процессов функционирования и развития, отражение в групповом сознании и самосознании психологической общности между членами группы.

Целостность группового субъекта — ведущее условие его существования. С одной стороны, благодаря вышеназванным ее признакам она позволяет групповому субъекту преодолевать деструктивные и дестабилизирующие проявления (к примеру, со стороны отдельных членов группы или микрогрупп), обеспечивать свою сохранность и автономность, а с другой — изби-

рать новое направление движения, перестраивать структуру, приобретать новые функции и т.д., иными словами, проявлять субъектность в ходе функционирования и развития. Группа демонстрирует целостность, взаимодействуя с другими группами на одном «поле труда», например, в условиях межгрупповых операций или соревнования.

Особо подчеркнем: целостность вовсе не означает «замороженного» состояния группового субъекта. Наоборот, будучи динамическим качеством, она варьирует по степени выраженности, обеспечивая тем самым определенную «степень свободы» группового субъекта, позволяющую ему развиваться.

Итак, целостность, являющаяся, по нашему мнению, обязательным и особым системным свойством группового субъекта, выполняет двуединую функцию: одновременно служит и основанием, и следствием его совместной жизнедеятельности. Группа предстает (для окружающих и в собственном восприятии) как субъект, только когда она представляет собой целостность, а значит, занимает субъектную позицию, то есть так организует и структурирует свою жизнедеятельность, как никто другой за нее сделать это не может.

Целостность группового субъекта отнюдь не означает его аморфности. Напротив, она «вызывает к жизни» такое его системное свойство, как структурность. В любой системе, в том числе групповом субъекте, изучается структура — единство элементов, объединенных в необходимое и достаточное число подструктур, а также взаимосвязи между ними. Структуре психологии группового субъекта будет посвящен отдельный параграф (3.2), поэтому здесь остановимся лишь на некоторых общих моментах.

Во-первых, групповой субъект как сложная социально-психологическая система не обладает одной-единственной структурой. Фактически в нем можно выявить и описать различные структуры, что определяется избранным исследователем критерием, используя который он будет выделять конкретные компоненты групповой системы и взаимосвязи между ними.

Во-вторых, структура группового субъекта изменчива как в смысле ее множественности, так и в том плане, что одна и та же структура (выделенная по конкретному критерию), как правило, не является постоянной. В зависимости от социальной ситуации жизнедеятельности она может менять свою конфигу-

рацию (число и качество составляющих ее компонентов, количество и характер связей между ними) вплоть до значительных трансформаций. Это, безусловно, отражается на групповой психологии. Качественные изменения в структуре группового субъекта детерминируют процесс его развития.

В-третьих, изменения структуры могут инициироваться не только внешними по отношению к групповому субъекту факторами, но и им самим. В этом находит свое выражение его способность к самопреобразованию.

В-четвертых, изучение структуры группового субъекта обязательно требует анализа соотношения связей и отношений между членами группы. Его структура обладает особой сложностью, поскольку в ней (в отличие от многих других систем) одновременно присутствуют как координационные связи и отношения между компонентами (то есть связи по горизонтали, предполагающие равный статус образующих их элементов, например, дружеские отношения между членами группы предполагают согласование, упорядочение целей, намерений друзей без ущемления интересов кого-либо из них), так и субординационные (то есть связи по вертикали, требующие строгого подчинения одних элементов системы другим, например, отношения «лидер — ведомый», «руководитель — подчиненный»).

Системное свойство структурности групповой системы необходимо дополняется свойством иерархичности — упорядоченности по принципу от высшего к низшему. Иерархичность есть сторона структуры сложной системы и возникает она именно при отношениях субординации между ее составляющими. Отношения координации, которые, как уже говорилось, также присущи структуре группового субъекта, не предполагают иерархичности. Обоснование свойства иерархичности базируется на положении, что групповая система — это организованная целостность, объединяющая в себе разные уровни, между которыми существуют отношения соподчинения.

Иерархичность группового субъекта хорошо представлена в параметрической концепции малой группы Л. И. Уманского — А. С. Чернышева. В ней, во-первых, раскрывается процесс поровневого развития группы именно как иерархия уровней, где каждый последующий отличается более зрелым состоянием групповых подструктур и их более гармоничным соотношением. Во-вторых, каждому уровню группового развития присуще

своеобразное соотношение подструктур, одна из которых может доминировать, а другие — играть подчиненную роль.

Из сказанного выше вытекает, что структурность группового субъекта как системное свойство непосредственно основывается на таких его сущностных характеристиках, как социальность и самодеятельность. Это свойство является многомерным, многоуровневым, динамическим. При его анализе необходимо акцентировать внимание и на таком аспекте, как иерархичность, что позволяет более полно описать группу как организованную целостность.

Следующее системное свойство группового субъекта — его способность к самоорганизации и саморазвитию. При его изучении полезно опираться на системный подход в сочетании с идеями синергетики. Это свойство тесно связано с предыдущим. Наличие определенной структуры, равно как и возможности ее перестройки, означает, что групповому субъекту свойственны способность к самоорганизации как созданию взаимосвязей между компонентами и преобразованию этих взаимосвязей, что может сопровождаться количественными и качественными изменениями самих компонентов.

Самоорганизация группового субъекта отражается в таком качестве, как организованность — способность группы «... самостоятельно создавать организацию в состоянии неопределенности и сочетать разнообразие мнений и форм инициативного поведения с устойчивым единством действий его участников» [509, с. 27]. Мы считаем, что о самоорганизации группового субъекта можно говорить тогда, когда под влиянием внутренних процессов по инициативе самой группы или ее отдельных подсистем создается структура с присущими ей связями между подструктурами, что воплощается в выполняемых этой группой функциях. Самоорганизация есть истинно субъектное свойство группы, потому что именно в нем она предстает как автор собственной жизнедеятельности.

Механизмом самоорганизации группового субъекта являются процессы кооперации, то есть согласованного взаимодействия его компонентов. Причем важно подчеркнуть, что он сам инициирует эти процессы, самостоятельно выстраивает структуру, делает выбор в пользу отношений координации, субординации или их оптимального сочетания; в случае необходимости с учетом конкретной социальной ситуации жизнедеятельности сам формули-

рует новые цели и задачи, для достижения которых перестраивает сложившуюся структуру, осваивает новые функции, и пр.

Самоорганизация, выражающаяся в способности группового субъекта к самодвижению, изменению своих состояний, усложнению своей структуры, самоуправлению, саморегуляции, влечет за собой развитие. Если эти процессы не инициируются из внешней среды, а исходят от самого группового субъекта, то следует говорить о саморазвитии. Таким образом, можно утверждать, что самоорганизация группового субъекта непосредственно связана с его саморазвитием, и эта системная способность зиждется на таких его сущностных характеристиках, как активность и самодеятельность.

Переходя к этому, второму, аспекту рассматриваемого нами свойства группового субъекта, подчеркнем, что, согласно системному подходу, развитие системы не противоречит ее целостности, если не абсолютизировать последнюю как раз и навсегда заданное равновесное и непротиворечивое единство всех элементов системы, а рассматривать ее в динамике. Всякий системный объект обладает способностью к развитию. Следуя принципу развития как одному из базовых в системном подходе, можно утверждать, что групповой субъект — это постоянно развивающаяся система; процесс развития — это одновременно и предпосылка его возникновения, и способ существования.

На наш взгляд, развитие группового субъекта в первую очередь должно пониматься как саморазвитие. Продуктивными при изучении саморазвития группового субъекта мы считаем представления синергетики о ситуациях неустойчивости в жизни системы, точках бифуркации, многовариантности путей ее развития, выбор которых она осуществляет самостоятельно.

Групповой субъект как разновидность социальных систем характеризуется их общей особенностью, а именно невозможностью постоянно оставаться устойчивым. Это связано с тем, что он является открытой системой, включенной в процессы взаимодействия с другими социальными системами (индивидуальными и групповыми субъектами). Эти взаимодействия с социальным окружением всегда несут в себе момент «возмущения». Поэтому «рабочее» состояние группового субъекта можно назвать состоянием напряженного равновесия. Это означает постоянную смену ситуаций стабильности, устойчивости, сложившегося образа жизни, в которых группа реализует свои

функции привычными путями и способами, ситуациями неустойчивости, случайности. Зачастую ситуации второго рода складываются внезапно, в условиях дефицита времени, информации, ресурсов и грозят «расшатать» групповую систему вплоть до ее распада. В этих обстоятельствах сохранение целостности группового субъекта, обеспечение дальнейшего существования зависит от его собственных внутренних потенциалов, которые должны быть по возможности своевременно актуализированы и направлены им на необходимые преобразования своей структуры и организации. Групповой субъект сам отвечает за свою судьбу. И это воплощается в его самодетерминации, самопреобразовании и, следовательно, в саморазвитии.

Саморазвитие — сложный нелинейный системный процесс, исключаящий и полный хаос, и заведомо выбранную траекторию самодвижения. Это особенно выражено у группового субъекта, поскольку как социальная система он состоит из подсистем, в качестве которых выступают входящие в него люди, причем каждый человек, в свою очередь, может быть рассмотрен как отдельная система, также характеризующаяся развитием и саморазвитием.

Механизмами саморазвития группового субъекта выступают интегративно-дифференциально-деинтегративные тенденции, постоянно сменяющие друг друга, переводя тем самым группу на более высокий, более совершенный уровень. В ходе саморазвития происходит расчленение ранее слитных внутригрупповых образований, дифференцируется групповая организация, в ней вычлняются новые элементы и микросистемы. Они могут выстраиваться в определенную иерархию и приобретать свою специфическую специализацию в рамках группы. Усиление данных тенденций может вывести на первый план деинтегративные тенденции, что угрожает целостности группы и распаду ее структуры. Этому препятствуют процессы интеграции, которые ведут к созданию новой единой структуры группового субъекта, позволяющей реализовывать процессы кооперации, чем и обеспечивается его целостность и последующая активность.

Таким образом, способность к самоорганизации и саморазвитию является еще одним системным свойством группового субъекта. Именно самостоятельно организуя свою жизнь, инициативно и творчески управляя ею и своим развитием, группа проявляет субъектность.

Завершая характеристику системных свойств группового субъекта, подчеркнем, что они существуют во взаимосвязи, взаимно детерминируя друг друга. Их анализ привел нас к выводу, что базовым среди них является свойство целостности. Оно выступает основным условием существования и развития группового субъекта, детерминирует другие его системные свойства. Целостность группового субъекта не исключает, а, напротив, предполагает его структурированность, в том числе и иерархичность. Он представляет собой организованную, а следовательно, структурированную целостность, объединяющую в себе разные уровни, образующие определенную иерархию. Будучи сложной социально-психологической системой, групповой субъект обладает способностью к самоорганизации и саморазвитию. При этом важно отметить, что он развивается именно как качественная целостность, которая является динамичным, а не застывшим его свойством. В процессе саморазвития перестраивается — при сохранении целостности группы — структура и иерархия его разных уровней.

Взаимосвязаны между собой не только целостность и структурированность группового субъекта, целостность и его способность к самоорганизации и саморазвитию, но и структурированность группового субъекта, в том числе иерархичность, и его способность к самоорганизации и саморазвитию. Эта последняя взаимосвязь состоит в том, что саморазвитие влечет за собой качественные изменения в структуре группы и в первую очередь — в иерархии уровневого соотношения различных ее подструктур. Оформление новой иерархии становится возможным благодаря способности групповой системы к самоорганизации. Само же наличие у нее иерархически организованной структуры задает возможность дальнейшего развития, поскольку любая структура динамична за счет объединения различных уровней подструктур, установления между ними разнообразных связей, что создает противоречия, в разрешении которых и состоит смысл развития группового субъекта.

В заключение остановимся на следующей особенности системных свойств группового субъекта, выделенных на конкретно-психологическом уровне анализа. Если сравнить их по степени обобщенности, интегрированности — дифференцированности, то можно обнаружить тенденцию некоторого увеличения дифференцированности от первого свойства к третьему. Целостность группового субъекта является единым, не расчле-

няемым далее свойством. Свойство структурности группового субъекта требует при анализе обязательного вычленения такой его грани, как иерархичность групповой структуры. Но по отношению к группе мы не считаем это свойство самостоятельным, поскольку, как уже говорилось выше, могут быть выделены разные варианты групповой структуры и не для всех этих вариантов структур и не в любом периоде существования группового субъекта может быть свойственна иерархичность. Наконец, способность группового субъекта к самоорганизации и саморазвитию представляет собой как бы двусоставное (но не двухполюсное) свойство: самоорганизация и саморазвитие — это две необходимые стороны общего процесса жизнедеятельности группового субъекта. Поэтому их неправомерно рассматривать как два противоположных полюса одного свойства: они не исключают, а взаимно детерминируют друг друга. Как группа не может существовать ни без самоорганизации, ни без саморазвития, так и самоорганизация и саморазвитие не могут существовать друг без друга. Это единое двусоставное системное свойство группового субъекта.

*Дифференциально-психологический уровень* анализа группового субъекта предполагает, по нашему мнению, выделение тех свойств, которые раскрывают его качественную определенность, проявляющуюся в конкретном виде совместной активности как содержательно-психологическом аспекте жизнедеятельности группового субъекта. При этом следует учитывать, что, являясь субъектом в одном виде активности, группа может одновременно с этим не проявлять субъектность в какой-то другой сфере. Поэтому невозможно предложить единый перечень дифференциально-психологических (специфических) свойств группового субъекта. Он всякий раз будет содержательно иным в зависимости от того, о каком именно виде совместной активности будет идти речь.

В качестве примера приведем специфические свойства группового субъекта в широко распространенных видах его активности: в совместной деятельности, общении, взаимоотношениях, групповом поведении.

Опираясь на структуру совместной деятельности, А. Л. Журавлев описывает следующие свойства группы как субъекта этой деятельности [183; 188]:

- целенаправленность — стремление к общей цели;

- мотивированность — общее побуждение к совместной деятельности, активное стремление к ее осуществлению;
- целостность (интегрированность) — внутреннее единство группы;
- структурированность — четкость и строгость взаимного распределения функций, задач, прав, обязанностей и ответственности между членами группы;
- согласованность — гармоничное сочетание членов группы, взаимная обусловленность их действий;
- организованность — упорядоченность, собранность, подчиненность определенному порядку выполнения совместной деятельности, способность действовать точно в соответствии с заранее установленным планом;
- результативность — способность достигать положительного итога.

Мы поддерживаем подход А. Л. Журавлева к выделению свойств группового субъекта совместной деятельности, за исключением свойств целостности и структурированности, которые, на наш взгляд, принадлежат к классу системных, а не специфических его свойств. Что же касается свойства, определяемого А. Л. Журавлевым как *организованность*, нам представляется, что, судя по его содержательной характеристике, его правильнее было бы именовать *планомерностью*.

Таким образом, к специфическим *свойствам группового субъекта совместной деятельности* мы относим: *целенаправленность, мотивированность, согласованность, планомерность, результативность*.

В литературе имеются указания на то, что малую группу надо рассматривать и описывать как *субъект общения*, однако его свойства еще не стали предметом пристального изучения. Некоторый их перечень в виде полярных качеств предлагается А. Л. Журавлевым: целенаправленность — бесцельность, контактность — неконтактность, общительность — замкнутость, уравновешенность — неуравновешенность, комфортность — дискомфортность [182 и др.]. Однако это качества, которые исследовались ранее в социальной психологии, причем некоторые — как свойства группы, но не в контексте субъектного подхода к ней, другие — как социально-психологические свойства членов групп. А свойство «целенаправленность — бесцельность», по нашему мнению, характеризует не группу как субъект кон-

кретной активности, а саму эту активность (см. параграф 2.2). Для восполнения образовавшегося пробела мы аналогично анализу свойств группового субъекта совместной деятельности, проведенному на основе ее структуры, при выделении свойств группового субъекта общения исходили из структуры общения как трех взаимосвязанных составляющих: коммуникации, интеракции и социальной перцепции. Нами выделены следующие свойства группового субъекта общения [107; 109]:

- коммуникативность — формирующееся в результате систематических внутригрупповых коммуникаций психологическое единство, включающее интеллектуальную, эмоциональную и волевою коммуникативность;

- интерактивность — способность группы налаживать как внутри-, так и межгрупповые взаимодействия и контакты. Внутригрупповая интерактивность может осуществляться на диадном, микрогрупповом уровнях, а также между отдельным членом группы, например ее лидером, и частью членов группы как ее подсистемы. Межгрупповая интерактивность может протекать как взаимодействие одного группового субъекта с другими групповыми или индивидуальными субъектами или же как взаимодействие подсистемы данного группового субъекта (отдельного его члена, микрогруппы и т.п.) с индивидами, принадлежащими другим группам, или с целостными группами;

- перцептивное единство — способность группы согласованно отражать психологию свою и других общностей, основанная на ее познавательных способностях (межличностном и межгрупповом восприятии, самовосприятии и самосознании группы, групповом интеллекте, групповой памяти).

Итак, специфическими свойствами *группы как субъекта общения* являются *коммуникативность, интерактивность, перцептивное единство*.

Малая группа как субъект взаимоотношений также недостаточно изучена в социальной психологии. Практически отсутствуют работы, в которых изучались бы ее свойства. Их упоминает в виде полярных характеристик А. Л. Журавлев: сплоченность — разобщенность, совместимость — несовместимость, открытость — закрытость, удовлетворенность — неудовлетворенность, конфликтность — бесконфликтность, толерантность — нетерпимость, устойчивость — неустойчивость, доброжелательность — агрессивность, уважительность

— неуважительность [182 и др.]. Но подробно они не раскрываются, равно как и основание, по которому они выделены. С нашей точки зрения, некоторые из названных свойств носят соподчиненный характер. К примеру, степень конфликтности, агрессивности зависит от сплоченности, а уважительность — от степени выраженности толерантности. За основу выделения свойств группового субъекта взаимоотношений мы брали подструктуры групповых взаимоотношений: деловые, лидерские, референтные и др. Нами были изучены следующие свойства группы как субъекта взаимоотношений [107; 121]:

- сплоченность — приверженность группе ее членов;
- референтность — мера значимости группового субъекта для лиц, его образующих;
- соподчиненность — влияние одних членов группы на других в условиях совместной жизнедеятельности;
- толерантность — способность группового субъекта активно устанавливать и развивать позитивные взаимоотношения как на внутри-, так и на межгрупповом уровне с целью укрепления благоприятной психологической атмосферы, успешной адаптации, саморазвития и развития отдельных членов группы, недопущения конфронтации с окружающим миром и внутри группы.

Таким образом, специфические *свойства группового субъекта взаимоотношений* — это *сплоченность, референтность, соподчиненность, толерантность*.

В поведении группы также проявляются ее субъектные свойства. К ним мы относим:

- нравственность позиции — в занимаемой групповым субъектом позиции на первый план выходит его отношение к другим субъектам (членам своей или чужой группы, другим общностям людей);
- нормативность — способность группы формировать общую систему норм, ценностей, правил и подчинять им свое поведение;
- синергичность — способность превышать результатом группового поведения сумму результатов поведения отдельных членов группы.

Итак, констатируем, что *групповой субъект поведения* обладает следующими свойствами: *нравственность позиции, нормативность, синергичность*.

По нашему мнению, выделяемые на дифференциально-психологическом уровне анализа специфические свойства группового субъекта как бы «вырастают» из его сущностных характеристик — активности, социальности, самостоятельности. Но они в большей степени, чем сущностные и системные свойства, дают возможность изучения индивидуальности группового субъекта — в силу их большей дифференцированности и «привязанности» к отдельным видам активности. Подчеркнем, что, в каком бы виде совместной активности они не проявлялись, всегда имеет место их взаимосвязь, причем и в рамках одного вида активности (например, очевидным образом взаимосвязаны все свойства группового субъекта деятельности или все свойства группового субъекта общения), и «на границе» нескольких (так, планомерность как свойство группового субъекта совместной деятельности может быть связана с соподчиненностью как свойством группового субъекта взаимоотношений, интерактивность как свойство группового субъекта общения — с толерантностью как свойством группового субъекта взаимоотношений).

Поскольку групповой субъект — это сложнейшая социальная система, то в заключение рассмотрим вопрос о системе ведущих его свойств. Логично полагать, что они не являются, во-первых, рядоположными и, во-вторых, однопорядковыми. Поэтому мы предприняли попытку их анализа на трех уровнях: философско-психологическом, конкретно-психологическом и дифференциально-психологическом. Первый позволяет выделить сущностные свойства группового субъекта, второй — его системные свойства, третий — качественную специфику субъектности группы в конкретной сфере ее жизнедеятельности, в том или ином виде групповой активности. Свойства каждого из этих уровней анализа взаимосвязаны и детерминируют друг друга, поэтому сами представляют собой системы. Но эти системы различаются по степени интегрированности, взаимосвязанности входящих в них групповых свойств.

Система сущностных свойств группового субъекта представляется максимально интегрированной, что не позволяет выделить в ней ведущее свойство. Активность, социальность и самостоятельность — не просто сущностные свойства группового субъекта, они неразрывны в своем триединстве, каждое предполагает неперенное наличие двух других.

Системные свойства также высоко интегрированы, но предполагают и определенную дифференциацию. Среди них можно выделить системообразующее свойство — целостность. Два других в некотором смысле зависят от нее: структуру можно выделить лишь в целостной системе, о саморазвитии и самоорганизации имеет смысл говорить также только относительно целостной системы. Хотя, безусловно, оба свойства могут оказывать известное влияние на целостность группового субъекта, последняя все же возможна в отсутствие и процесса развития (группа в определенные периоды своей жизнедеятельности может функционировать, но не развиваться), и выраженной структурированности (так, на начальных этапах существования группового субъекта его структура может находиться в зачаточном состоянии, тем не менее он уже выступает как некая целостность).

Кроме того, относительно самих трех системных свойств группового субъекта также можно говорить о большей или меньшей их интегрированности — дифференцированности в смысле неделимости или, напротив, возможности вычленения в них определенных аспектов, граней.

Система специфических свойств группового субъекта, также являясь интегративным образованием, отличается заметно большей дифференцированностью по сравнению с двумя первыми системами. Это обусловлено тем, что в каждом виде групповой активности складывается определенный, специфичный именно для него состав свойств. Тем не менее это именно система свойств, поскольку, как было сказано выше, возможно образование связей между субъектными свойствами, «порождаемыми» одним видом совместной активности группового субъекта и актуализирующимися в различных видах этой активности.

Резюмируем вышеизложенное:

— поскольку групповой субъект — это сложнейшая социальная система, то его ведущие свойства не являются ни рядоположными, ни однопорядковыми, а образуют систему. Их изучение целесообразно проводить на трех уровнях анализа: философско-психологическом, конкретно-психологическом и дифференциально-психологическом;

— на философско-психологическом уровне анализа выделяются сущностные свойства группового субъекта: активность, социальность, самодеятельность;

— на конкретно-психологическом уровне анализа выделяются системные свойства группового субъекта: целостность, структурность (в том числе иерархичность), способность к самоорганизации и саморазвитию;

— на дифференциально-психологическом уровне анализа выделяются специфические свойства группового субъекта, конкретный состав которых содержательно зависит от того, субъектом какого именно вида совместной активности выступает группа;

— свойства каждого из уровней анализа взаимосвязаны и детерминируют друг друга, поэтому сами представляют собой системы. Но эти системы различаются по степени интегрированности, взаимосвязанности входящих в них групповых свойств.

### **3.2. Структура психологии группового субъекта**

Согласно Б. Ф. Ломову, «... наиболее надежной стратегией изучения психики является подход, позволяющий изучать ее как систему единую и целостную, но вместе с тем и структурированную» [270, с. 76], то есть анализ любой психологической системы, в том числе группового субъекта, требует изучения ее структуры. Выше подчеркивалось, что структурность является неизменным системным качеством группового субъекта.

Структура определяется системной организацией целого и является единством компонентов (отдельных элементов, частей, подструктур системы) в их закономерных, устойчивых и необходимых взаимосвязях [340; 341; 486; 513]. Говоря о взаимосвязи компонентов, следует учитывать связи, объединяющие их в ту или иную подструктуру, и связи между самими подструктурами системы. Именно так понимаемая структура психологии группового субъекта позволяет раскрыть его внутреннюю организацию.

Изучение литературы по вопросу структуры малых и больших групп показало, что при всем разнообразии подходов большинство авторов описывают структурные компоненты, относящиеся к основным сферам проявления групповой психологии: когнитивной, эмоциональной, мотивационно-ценностной, поведенческо-волевой [225; 246; 343; 428; 436; 467 и др.].

Применительно к групповому субъекту понятие структуры можно рассматривать, на наш взгляд, двояко: как структуру

самого группового субъекта (примером служит ролевая структура группы или структура, основанная на различии таких компонентов, как подгруппы и невключенные в них лица [417]) и как структуру его психологии, включающую в себя компоненты, относящиеся к указанным выше основным сферам проявления групповой психологии. В первом случае мы предлагаем говорить о социально-психологической структуре группового субъекта, поскольку она базируется на социальных элементах (отдельных людях и их объединениях), во втором случае — о психосоциальной структуре, так как ее основу составляют собственно психологические феномены (групповые представления, мотивы, ценности, эмоции и др.). Оба варианта структуры взаимосвязаны.

Процесс образования структуры (структур) группы, по нашему мнению, есть одна из содержательно-психологических характеристик механизмов группового развития. С формально-динамической точки зрения речь идет о процессах внутригрупповой дифференциации и интеграции.

Нам представляется, что задаче изучения структуры психологии группового субъекта наиболее отвечает параметрическая концепция Л. И. Уманского — А. С. Чернышева [19; 282; 461; 467; 470; 472; 499; 507; 509 и др.]. Наш выбор основывается на том, что, во-первых, с нею согласуется изложенный взгляд на структуру групповой психологии и, во-вторых, выделяемые в ней подструктуры достаточно хорошо операционализируются.

Проанализируем с позиции параметрической концепции психосоциальную структуру группового субъекта, в которой мы выделяем взаимосвязанные подструктуры: *направленность совместной активности группового субъекта, организационное единство группового субъекта, его подготовленность, интеллектуальное единство, эмоциональное единство, волевое единство.*

*Направленность совместной активности группового субъекта.* Это система общих мотивов, целей, ценностных ориентаций, норм и традиций, принятых групповым субъектом, включенных в его сознание [125; 136; 157; 165; 171; 172; 173; 267; 278; 285; 312; 343; 460; 461; 465; 466]. По сравнению с аналогичными индивидуальными мотивационными образованиями членов группы составляющие групповой направленности носят обобщенный характер. «... Они выступают своего рода

общим знаменателем, в котором каждый ... имеет возможность, удовлетворяя коллективную потребность, удовлетворять тем самым и свою личную» [343, с. 80], в частности важные для любого человека потребности в принадлежности к группе, достижениях, самоутверждении и др.

Направленность совместной активности группового субъекта может быть исследована через ряд показателей, то есть количественных и качественных характеристик, отражающих ее суть и психологическое значение. В качестве таких показателей мы выделяем: 1) заинтересованность группового большинства в разнообразных видах совместной активности; 2) включенность членов группы в реализацию совместных дел; 3) ориентацию в поведении на принятые в группе образцы и правила.

*Организационное единство группового субъекта.* Это способность группового субъекта создавать организацию, подчиняясь внешним управляющим воздействиям, и способность самостоятельно, по собственной инициативе осуществлять самоорганизацию и самоуправление, выступать субъектом этих процессов. В последнем случае вернее было бы говорить о самоорганизованности группового субъекта как его результативной характеристике. Организационное единство группового субъекта можно представить двумя параметрами: исполнительностью и самоуправляемостью. Будучи важнейшей подструктурой его психологии, оно проявляется в эффективности совместной деятельности, так как обеспечивает высокий уровень взаимодействия, способность к взаимозаменяемости и самоуправляемости [60; 503; 508 и др.]. Организованность группы глубоко изучена А. С. Чернышевым. Он определяет ее как «... способность коллектива самостоятельно создавать организацию в состоянии неопределенности и сочетать разнообразие мнений и форм инициативного поведения с устойчивым единством действий его участников» [509, с. 27].

Показателями организационного единства группового субъекта, на наш взгляд, выступают: 1) осуществление самоуправления, саморегуляции взаимодействий внутри группы и с окружающей средой; 2) эффективное распределение функций, обязанностей, ролей при решении общей задачи; 3) достижение качественного результата совместной деятельности.

*Подготовленность группового субъекта.* Это опыт, который накоплен групповым субъектом в совместной активно-

сти, содержательно заключающийся в общегрупповом «фонде» знаний, умений, навыков, привычек. Эта подструктура психологии группового субъекта напрямую зависит от содержания, сложности, формы организации, творческого потенциала совместной деятельности или другого вида его активности. В подготовленность группы включаются не только знания, умения и навыки, напрямую, в предметно-содержательном плане соответствующие реализуемой ею активности, но и организационные, коммуникативные, рефлексивные умения и навыки, с помощью которых она так распределяет роли, функции и обязанности между своими членами, чтобы максимально реализовать потенциал и опыт каждого, налаживает каналы обмена информацией, другими групповыми ресурсами, отслеживает результативность применения группового опыта. При этом групповая подготовленность может иметь разную меру эффективности в группах различного уровня развития.

Следует учитывать, что «... личностная подготовленность, безусловно, входит в общий баланс возможностей группы и влияет на групповую подготовленность», но «... отождествлять их нельзя» [цит. по: 536, С. 115]. Индивидуальная и групповая подготовленности не всегда связаны прямой зависимостью. Высокий уровень первой автоматически не гарантирует высокой групповой продуктивности. Образно говоря, «команда звезд» не есть еще «команда-звезда». Без наличия общего и доступного для всех участников «фонда» средств деятельности и умений правильно им распорядиться невозможно достижение групповым субъектом высоких результатов. На отдельных этапах его развития индивидуальная подготовленность может превышать групповую.

Если мастерство отдельных лиц соответствует целям и ценностям группы, оно способно оказать заметное влияние на ее эффективность. Так, умелые действия игрока приносят победу всей команде. В то же время сочетание высокой групповой подготовленности с недостаточной индивидуальной может привести к тому, что именно последняя будет препятствием к достижению значимого группового эффекта. Поэтому группа, проявляя субъектность, должна не только заботиться о расширении совместного опыта, но и стремиться к созданию условий для повышения мастерства, профессионализма каждого участника, считая это полезным для достижения общего успеха.

Подготовленность группового субъекта репрезентируется посредством двух показателей: 1) интеграция вкладов каждого в общее дело; 2) опыт группы — его наличие, возможности и способности актуализации, стремление к расширению, обогащению.

*Интеллектуальное единство группового субъекта.* Это когнитивные процессы, протекающие на групповом уровне, то есть в форме совместной интеллектуальной деятельности, и их результаты (общегрупповые представления и мнения). Очевидно, первым об этом групповом образовании — «соборном уме» — заговорил В. М. Бехтерев [66; 67]. Раскрывая его интегративную природу, он отмечал, что «соборный ум» не просто складывается из индивидуальных умов членов группы, а именно обобщает их интеллектуальную работу в ходе совместного общения, обсуждения, перекрестной критики, обмена мнениями, согласования позиций, делая результаты приемлемыми и значимыми для всех участников.

По своей направленности интеллектуальное единство группового субъекта может быть ориентировано и на внутригрупповую среду (отражение объективно протекающих в ней процессов, ситуаций и их непосредственных участников), и на внешнюю обстановку (отражение процессов, протекающих в окружающей среде). Когда объектом интеллектуальной активности группы выступают внутри- и/или внешнегрупповые процессы, ведущую роль, по всей видимости, играют такие когнитивные механизмы, как социальная категоризация, социальное сравнение, аналитико-синтетические и другие процессы группового мышления. Если же объектом интеллектуальной активности группы выступают ее члены, их индивидуальные свойства, личностные характеристики, то на первый план выходят процессы межличностного восприятия, взаимопонимания и взаимооценивания.

Результатами интеллектуальной активности группового субъекта и, следовательно, составляющими его интеллектуального единства являются общегрупповые представления и мнения, составляющие в своей совокупности содержание группового сознания [150; 155; 169; 306; 499; 509; 540; 543; 573 и др.].

Формирование в группе интеллектуального единства предполагает способность к стандартизации системы знаков, разработку «группового языка», позволяющего ее членам понимать

друг друга с полуслова, нахождение оптимальных способов принятия решений в совместных обсуждениях и дискуссиях. Интеллектуальное единство группового субъекта составляет когнитивную основу деятельности, общения, других видов совместной активности, стабилизирует его эмоциональный настрой, повышает организованность и волевое единство. Групповые представления и другие результаты совместной интеллектуальной активности, обеспечивая взаимопонимание, могут становиться групповыми нормами, перестраивая и обогащая и направленность всей группы, и мотивационную сферу отдельных ее членов. В них кристаллизуется опыт многих личностей, поэтому по своему содержанию они бывают более богатыми, охватывающими большее число сторон познаваемого явления, и более объективными по сравнению с индивидуальными представлениями. Участие в совместной интеллектуальной деятельности отдельных членов группы, а также присвоение ими продуктов этой деятельности оказывает обратное развивающее влияние на их когнитивную сферу.

Показатели интеллектуального единства группы: 1) совместный характер обсуждения проблем и принятия общих решений (стремление и умение это делать); 2) информированность всех или большинства группы по значимым для ее жизнедеятельности вопросам; 3) общность мнений.

*Эмоциональное единство группового субъекта.* Это переживания групповым субъектом событий и фактов собственной жизни посредством разнообразных эмоций, чувств и настроений, которые в конечном итоге отражают определенное общегрупповое отношение к объекту переживания. Здесь уместно подчеркнуть, что именно способность переживать и вырабатывать то или иное отношение к значимым процессам, явлениям, субъектам и объектам действительности обуславливает такое свойство группы, как пристрастность, что, собственно говоря, и характеризует ее субъектную природу, поскольку в переживаниях и отношениях субъекта фиксируются его ведущие сущностные характеристики: активность, социальность, жизнедеятельность.

Эмоциональное единство — не сумма индивидуальных эмоций образующих группу людей, а «... такое общее эмоциональное образование, куда входит совокупность как индивидуальных эмоциональных состояний, так и совокупность индивидуаль-

ных ощущений общего коллективного состояния» [282, с. 55]. Эта подструктура групповой психологии достаточно подробно была изучена А. Н. Лутошкиным. По его мнению, эмоциональное единство группы является индикатором ее самочувствия как системы.

Перечислим общие свойства, объединяющие названные элементы эмоционального единства. Прежде всего они представляют собой сходные эмоциональные состояния, овладевающие членами группы и влияющие на индивидуальное и групповое поведение, результаты деятельности. Вторая общая черта — ситуативность: они непостоянны, часто непродолжительны, меняются, причем иногда достаточно резко, с изменением ситуации (А. Н. Лутошкиным выявлен маятниковый эффект общегрупповых эмоциональных состояний). Преобладающие в группе переживания могут зависеть от психического склада и актуального эмоционального состояния не большинства, а подчас лишь одного ее члена, но, распространяясь по механизму «заражения», способны охватывать многих. Наконец, они имеют большую побудительную силу [282; 428]. Таким образом, эмоциональное единство группового субъекта — наиболее динамичная подструктура его психологии.

Считаем важным подчеркнуть, что не следует отождествлять эмоциональное единство группового субъекта с переживанием им только положительных эмоций и чувств, равно как и с благоприятной психологической атмосферой. Хотя во многих ситуациях его жизнедеятельности такое совпадение может иметь место, все же первое понятие шире, поскольку подразумевает, что группе свойственно совместное переживание и отрицательных эмоций, связанное с какими-либо неудачами, препятствиями, угрожающими факторами. Эмоциональное единство может выражаться и в том, что группа, когда этого требуют интересы, способна сдерживать свои эмоциональные «порывы» и «взрывы», понимая, что это может повредить общему делу.

В отличие от интеллектуального единства группового субъекта, связанного с осознанием, пониманием, осмыслением информации, являющейся предметом его познавательной деятельности, составляющие эмоционального единства в большей степени носят неосознаваемый характер. Для членов группы не всегда могут быть ясны причины конкретных эмоциональных состояний и источники их положительной или отри-

цательной модальности. Тем не менее именно опыт совместных переживаний как положительного (чувства успеха, гордости, уверенности в силах группы, удовлетворенности общими достижениями), так и отрицательного знака (чувства разочарования, неверия в свои силы, неудовлетворенности, раздражения), включая их «пиковые» проявления в виде, к примеру, общего восторга или групповой депрессии, способны привести к «расширению» группового сознания, то есть усилению взаимопонимания и осмысления социальной ситуации жизнедеятельности в целом. Иными словами, эмоциональное единство может положительно сказываться на укреплении интеллектуального единства группового субъекта.

Эмоциональное единство группового субъекта может быть раскрыто посредством двух показателей: 1) частота и общность, сходство эмоциональных переживаний в группе; 2) общность отношений к объектам этих переживаний и единство в их оценках.

*Волевое единство группового субъекта.* Это способность группового субъекта мобилизовать усилия при осуществлении преднамеренных действий, направленных на преодоление препятствий на пути к достижению общей цели. В. К. Калинин определяет это групповое свойство как «... активность группы, имеющую своим содержанием актуализацию, построение и поддержание внутригрупповых связей и отношений, обеспечивающих согласованную мобилизованность членов группы и ее соответствие целям деятельности» [207, с. 138]. Волевое единство группового субъекта не тождественно совокупности индивидуальных волей. Оно имеет интегративную природу, возникая лишь в случае взаимоусиления волевого напряжения, кооперации волевых усилий представителей группы, направленных на преодоление встающих перед ней препятствий.

Исходя из определения волевого единства группового субъекта, можно заключить, что эта подструктура его психологии наиболее ярко проявляется при встрече с трудными, напряженными, стрессогенными, экстремальными ситуациями. Мы поддерживаем мнение А. С. Чернышева о том, что волевое единство группового субъекта наиболее наглядно проявляется в его надежности [498]. Последняя как групповое свойство разносторонне раскрыта в работах С. В. Сарычева, который, исследуя совместную деятельность и поведение группового субъекта в

напряженных и экстремальных ситуациях, установил, что его надежность выражается в устойчивости функционирования в подобных ситуациях (безотказности), а также в способности адекватно перестроить и оптимизировать свою организацию, наладить взаимодействие, своевременно осуществить коррекцию действий. В итоге, даже работая на пределе возможностей, групповой субъект не снижает эффективности, качественно справляется со своими целями и задачами [402; 405; 406 и др.].

Сформированное волевое единство предрасполагает к дальнейшему развитию группового субъекта. Будучи вынужденным в целях преодоления возникших препятствий и трудностей перестраивать и совершенствовать собственную организацию, он расширяет совместный опыт, может обрести новую структуру, установить новые взаимосвязи между своими подструктурами. Тем самым обогащаются его возможности, преумножаются ресурсы, что позволяет перейти на качественно новый уровень функционирования.

Показателями волевого единства группового субъекта служат: 1) способность адекватно требованиям трудной ситуации мобилизовать свои ресурсы или сдерживать общую активность; 2) умение в трудных условиях перестроить свою организацию и поддерживать эффективное взаимодействие; 3) надежность группы (стремление достичь цели, несмотря на трудности и препятствия, и достижение в этих условиях положительных результатов).

Завершая описание шести подструктур психологии группового субъекта в отдельности, еще раз обратим внимание на то, что все они имеют интегративную природу. Следовательно, любая подструктура представляет собой не отдельный элемент, а сложное системное образование, имеющее в своем составе взаимосвязанные компоненты.

Взаимосвязи в каждой из подструктур психологии группового субъекта, равно как и между его подструктурами, бывают двух видов: а) иерархические, или субординационные, когда один компонент подчиняет себе другие, играя системообразующую роль на определенном этапе развития группового субъекта; б) координационные, при которых взаимодействие структурных компонентов осуществляется на паритетных началах, допускающих относительную автономию каждого из них. В такой сложной системе, как групповой субъект, ведущую роль играют субординационные связи.

Проанализируем связи между компонентами внутри отдельной подструктуры психологии группового субъекта на примере направленности его совместной активности. Напомним, что она образуется такими компонентами, как мотивы, цели, ценности, нормы и традиции группы.

Любой из этих компонентов имеет многоэлементный состав. У группового субъекта на том или ином этапе существования, в конкретной ситуации есть не один мотив, одна цель, одна ценность и одна норма, а много, так что они создают соответствующие системы мотивов, целей, ценностей, норм. Каждая из них имеет иерархическую структуру, то есть можно выделить более значимые мотивы, цели, ценности, нормы, располагающиеся на более высоких уровнях иерархии, и менее значимые; первые со вторыми связаны субординационной зависимостью. Не исключено, что какие-то из этих элементов в рамках соответствующей структуры имеют равную значимость для группового субъекта, занимают один и тот же уровень. Значит, между такими элементами устанавливаются координационные связи. Более того, возможно, к примеру, что несколько ценностей или норм в равной степени высоко значимы для группового субъекта, и вокруг каждой из них складывается своя иерархия. Тогда в групповой направленности могут одновременно существовать несколько нормативных или ценностных структур, взаимоотношения между которыми будут либо гармоничными, либо конфликтными.

Рассматривая связи между самими этими системами, необходимо учесть, что они также образуют иерархию. Очевидно, главенствующее значение в ней имеют групповые мотивы и цели, подчиненное — ценности и нормы, то есть между первыми и вторыми существуют субординационные связи. Располагающиеся на более высоком уровне подструктуры направленности мотивы и цели взаимосвязаны между собой, но их связи не имеют однозначного характера. Мы имеем в виду, что в разные периоды групповой жизнедеятельности то мотивы, то цели выходят на первый план. Поскольку цели группы являются конкретизацией ее мотивов в процессе их осознания, то на этапе формирования и принятия группой конкретных целей они подчинены мотивам самим фактом своего возникновения. С другой стороны, осознание групповым субъектом целей способствует выработке определенного отношения к ним, спо-

собам и возможностям их достижения, что ведет к образованию новых групповых мотивов (механизм сдвига мотива на цель, по А. Н. Леонтьеву). В этом контексте можно говорить о том, что вновь возникающие мотивы зависят от целей, выполняющих роль системообразующего фактора.

Имеющиеся у группы мотивы и цели позволяют в ходе их достижения воплощать на деле разделяемые ее членами ценности. Но в ряде ситуаций единые ценности могут оказать значимое влияние на выбор группой тех или иных целей, принятие определенных мотивов. Говоря иначе, между ценностями группового субъекта, с одной стороны, и его мотивами и целями — с другой, существует попеременно направленная субординационная взаимосвязь.

Характеризуя связи между групповыми нормами и ценностями, укажем, что первые, как правило, являются отражением вторых, которые, в свою очередь, служат основой для выработки норм. Другими словами, нормы вступают в субординационные отношения с групповыми ценностями.

Теперь перейдем к связям между подструктурами психологии группового субъекта. Некоторые сведения о них содержит концепция группы Л. И. Уманского — А. С. Чернышева, в которой направленность, организованность и подготовленность объединены в «общественный» блок, а интеллектуальное, эмоциональное и волевое единство — в «личностный». Не возражая против такой группировки подструктур, попытаемся расставить некоторые новые, существенные для анализа психологии группового субъекта акценты.

Действительно, в этой концепции теоретически и эмпирически обоснованы более тесные связи между направленностью, организационным единством и подготовленностью группового субъекта, поскольку все вместе они обеспечивают реализацию различных видов и форм совместной активности. Между этими тремя подструктурами складываются субординационные отношения. Главенствующую роль выполняет направленность группы, побуждающая ее осуществлять разные виды активности. Организованность может проявиться только после того, как выбрано направление совместной активности, определен конкретный ее вид (деятельность, общение, познание, управление и т.д.) и содержание. Подготовленность группового субъекта не может возникнуть, если он не организует

должным образом свою активность; только в ходе ее осуществления группа может совместно накопить опыт в виде совокупности определенных знаний, умений и навыков.

Обобщая, можно сказать, что это иерархически организованное объединение подструктур воплощает в себе деятельное состояние группы. Нам представляется логичным называть его *подсистемой совместной активности группового субъекта*. Эта подсистема выступает референтом таких его сущностных качеств, как активность, социальность, самодеятельность в их неразрывном единстве и взаимозависимости.

Что касается оставшихся трех подструктур психологии группового субъекта, то также имеются данные об их тесных взаимосвязях, благодаря которым интеллектуальное, эмоциональное и волевое единство образуют систему психологических связей и отношений между членами группы. Все три вида единства служат показателем включенности индивидов в жизнедеятельность своей группы, способствуют повышению ее интегративности. Кроме того, они более динамичны, легче поддаются изменениям и преобразованиям, более ситуативны, чем направленность совместной активности, организационное единство и подготовленность группы. С целью адекватного отражения психологического значения этой подсистемы ее следует, по нашему мнению, называть *подсистемой психологического единства группового субъекта*. Особо стоит отметить, что для групповых субъектов высокого уровня развития само наличие психологического единства может выступать как ценность, и для его сохранения и преумножения они готовы прикладывать значительные усилия. Данная подсистема является референтом таких системных качеств группового субъекта, как целостность, структурность, способность к самоорганизации и саморазвитию.

Сложность такой социальной системы, как групповой субъект, обуславливает тот факт, что взаимосвязи устанавливаются и между подструктурами, входящими в разные подсистемы. Так, можно проследить связи между направленностью совместной активности группового субъекта и его интеллектуальным единством. Во-первых, благодаря тому, что ценности группы одновременно выступают феноменом и мотивационным (ориентирует групповую активность в определенном направлении), и когнитивным (предполагает осознание и осмысление значимости тех или иных объектов, процессов, лиц). Ценности явля-

ются компонентом групповой направленности и одновременно входят в содержание сознания группы. Во-вторых, групповые представления как результаты совместной интеллектуальной активности усиливают взаимопонимание и могут становиться групповыми нормами, перестраивая и обогащая направленность группового субъекта.

Другой пример — взаимосвязь волевого единства с организованностью группового субъекта. С одной стороны, волевое единство, проявляющееся в его надежности, предполагает преобразование организационной структуры деятельности (поведения), с другой — сама организация того или иного вида совместной активности, достижение организационного единства требуют немалых волевых усилий от группового субъекта, поскольку зачастую он действует и решает свои задачи в затрудненных условиях. Еще одним примером взаимосвязей между подструктурами, относящимися к разным подсистемам психологии группового субъекта, служат связи между его подготовленностью и интеллектуальным единством. Поскольку в состав подготовленности входят знания, приобретаемые групповым субъектом в ходе его жизнедеятельности, то очевидно, что значительна в этом процессе роль интеллектуального единства, предполагающего анализ, переработку информации и формирование на этой основе общегруппового «фонда знаний». Вместе с тем сама совместная интеллектуальная деятельность, ее организация требуют от группового субъекта опыта обсуждений и принятия общих решений, то есть его подготовленности в качестве предпосылки к этой деятельности.

Во всех случаях, когда связи между двумя подсистемами психологии группового субъекта устанавливаются посредством отношений между их отдельными подструктурами, они носят субординационный характер. Причем направление подчинения одной подструктуры другой меняется в зависимости от социальной ситуации жизнедеятельности группы.

Итак, благодаря процессам структурирования совокупность людей преобразуется в целостный групповой субъект, важнейшим системным свойством которого является структурность, в том числе иерархичность. Будучи взаимосвязанными, подструктуры психологии группового субъекта образуют его интегральную психосоциальную структуру. Разные связи и отношения между подструктурами и образованными ими

подсистемами, приобретая относительно сохраняющийся и устойчивый характер, обеспечивают существование, функционирование и развитие групповой системы как целого.

В заключение сделаем краткие выводы:

— процесс образования групповой структуры представляет собой одну из содержательно-психологических характеристик механизмов группового развития. С формально-динамической точки зрения речь идет о процессах внутригрупповой дифференциации и внутригрупповой интеграции;

— в психосоциальной структуре группового субъекта выделяются взаимосвязанные подструктуры: направленность его совместной активности, организационное единство группового субъекта, его подготовленность, интеллектуальное единство, эмоциональное единство, волевое единство;

— все подструктуры имеют интегративную природу: каждая представляет собой сложное системное образование, состоящее из взаимосвязанных компонентов. Любой из них имеет, в свою очередь, многоэлементный состав;

— взаимосвязи в каждой из подструктур, равно как и между подструктурами, могут быть субординационными (иерархическими) — один компонент подчиняет себе другие, играя системообразующую роль на определенном этапе развития группового субъекта, а также координационными — взаимодействие структурных компонентов осуществляется на паритетных началах, допускающих относительную автономию каждого из них. В такой сложной системе, как групповой субъект, ведущую роль играют субординационные связи;

— объединение подструктур направленности совместной активности, организованности и подготовленности воплощает в себе деятельное состояние группы и может называться подсистемой совместной активности группового субъекта. Объединение подструктур интеллектуального, эмоционального и волевого единства представляет собой подсистему психологического единства группового субъекта.

### **3.3. Групповое сознание и самосознание — ядро субъектности группы**

Используемые нами в качестве специальной методологии субъектный и психосоциальный подходы требуют обратить особое внимание на проблему сознания группового субъекта.

Сознание — важнейшая и неотъемлемая характеристика субъекта. Это положение в полной мере относится и к малой группе. Групповое сознание есть одновременно и условие, и результат становления группового субъекта. Группа становится субъектом через осознание себя (то есть благодаря групповому самосознанию) и других общностей (за что «отвечает» групповое сознание) [110]. Являясь системным психологическим образованием, сознание группового субъекта непрерывно развивается в течение всего периода существования группы, одновременно оказывая развивающее воздействие на сознание ее представителей. Ведь в сознании каждого участника отражается сама группа как единый субъект и содержание ее сознания как результат группового диалога, обмена мнениями, информацией. Поэтому в индивидуальном сознании может продолжаться «заочное» обсуждение значимой для группы проблемы или ситуации, даже если реально взаимодействие с членами группы завершено, дискуссия прекращена.

Понятие группового сознания, очевидно, одно из самых загадочных в психологической науке. Еще на заре российской социальной психологии к нему возникло неоднозначное отношение исследователей, а точнее сказать, — негативное, отрицающее групповое сознание как психическую реальность. Говорилось о его мифичности, «фантазийности» (А. С. Залужный и др.). До сих пор можно встретить мнение, что сознания группы не существует, что заимствование терминологии из психологии личности для описания групповых явлений неправомерно. Методологические, теоретические и методические трудности в изучении данного феномена, по-видимому, и предопределили своеобразный исследовательский «вакуум», который возник и долгое время существовал вокруг него. Позволим себе предположить, что в силу этих обстоятельств психологи с большим желанием были готовы обсуждать и изучать групповое (коллективное) бессознательное в традициях юнгианства, чем сознание группы как субъекта. Можно констатировать, что в логической цепочке «общественное сознание — групповое сознание — индивидуальное сознание» именно среднее звено оказалось *terra incognita*.

Однако в последние десятилетия внимание психологов обращается к феноменам группового сознания, групповой ментальности, группового мышления, групповой рефлексии,

групповой Мы-концепции, групповой самооценки [20; 21; 40; 106; 110; 111; 115; 116; 177; 302; 303; 412; 450; 496 и др.]. Но между авторами, признающими наличие у группы как целостного субъекта сознания, нет единства относительно его определения, содержания, особенностей развития. Думается, именно такое положение дел позволило Г. М. Андреевой назвать термин «групповое сознание» одиозным. Хотя она же говорит о «законности» анализа именно этой сферы групповой психологии, проводя аналогию с общественным сознанием и включая в групповое сознание ряд психологических образований (групповые интересы, потребности, цели, ценности, мнения), одни из которых уже стали предметом исследования, а другие только еще ждут своего подробного изучения [29].

Итак, проблема группового сознания до сих пор остается недостаточно разработанной, хотя ее актуальность обусловлена как необходимостью теоретического осмысления, так и прикладным значением. На наш взгляд, именно она может помочь исследователям по-настоящему глубоко проникнуть в психологию группы как целостного субъекта, понять те существенные черты, которые отличают групповой субъект от индивидуального или от группы-несубъекта, и позволяет оптимизировать жизнедеятельность, повысить продуктивность реальных социальных общностей и объединений людей.

Одним из первых термин «групповое сознание» употребил К. К. Платонов, считавший, что оно возникает только в результате общения как психологического взаимоотражения [342]. Г. В. Акопов трактует групповое сознание как один из регуляторов деятельности человека, прежде всего, в пределах конкретной группы. Под групповым сознанием понимаются три класса явлений: на личностном уровне — осознание единства со своей группой, идентификация с нею; на уровне межличностных взаимоотношений и взаимодействий — система групповых ценностей, установок, норм и санкций; на групповом уровне — общность в суждениях, взглядах, оценках членов группы. На примере производственных бригад и учебных коллективов Г. В. Акоповым было доказано существование феномена группового сознания и изучены этапы его становления (появления общих элементов в индивидуальных сознаниях членов коллектива) [20; 22].

По нашему мнению, групповое сознание — это субъективное отражение группой как целостным субъектом реального

группового процесса и окружающей действительности. Благодаря сознанию групповой субъект как самоорганизующаяся и самоуправляемая система получает возможность адекватно ориентироваться в постоянно изменяющихся условиях жизни, избирать и контролировать стратегию, тактику и приемы поведения, продуманно организовать свою активность, сконцентрироваться на том или ином ее виде.

Понятие «групповое сознание» требуется отличать от ряда смежных. На наш взгляд, говоря об этой сфере групповой психологии, наиболее широким следует признать понятие групповой реальности, которое включает в себя не только осознаваемые социально-психологические образования — групповое сознание и групповое самосознание, — но также и неосознаваемые образы, совокупность которых может называться групповым неосознаваемым\*.

Очевидно, что групповое сознание, носителем которого является малая группа как субъект, смыкается с общественным сознанием, характеризующим большие социальные группы. Но ясно и другое: групповое сознание взаимосвязано с сознанием индивидуальным.

Обратимся к вопросу о становлении и развитии сознания группового субъекта. Необходимым условием этого процесса выступает активность группы. Формирование этого психологического феномена — длительный процесс, разворачивающийся во времени и связанный с уровнем развития группы как субъекта.

При низком уровне социально-психологической зрелости группы ее сознание аморфно, что выражается в наличии не связанных и не влияющих друг на друга взглядов, представлений отдельных членов группы. Общие нормы, эталоны отсутствуют. По мере развития группы как субъекта групповое сознание начинает представлять собой своеобразные «сгустки» мнений членов группы, играющих в ней ведущие роли. Такие «сгустки» как бы притягивают к себе представления других индивидов. Это явление А. С. Чернышев назвал «расслоением» мнений и определил его как ««сожительство» качественно различных,

---

\* Предлагаем данное название, чтобы уйти от понятия «коллективное бессознательное», которое, благодаря работам К. Юнга, имеет определенное психологическое значение и которое в первую очередь, по нашему мнению, применимо к большим социальным группам, а не к малым.

взаимоисключающих, парциально согласованных мнений относительно одних и тех же объектов...» [509, с. 34].

На высоких уровнях развития группового субъекта появляются согласованность и единство представлений его участников, что повышает групповую эффективность. Возникающие перцептивное и интеллектуальное единство обуславливают формирование групповых установок и эталонов. В итоге упорядочиваются мнения по важным для группового субъекта вопросам, сближаются взгляды, ценности, складываются общегрупповые представления. Обязательным условием этих процессов является осознание членами группы своей принадлежности к ней, то есть возникновение и упрочение у каждого из них образа «Я в группе» [11]. «В проявлениях и упорядочении ... оценок ... происходит взаимодействие индивидуальных сознаний, при котором возникает сознание коллективное, отнюдь не являющееся арифметической суммой взглядов, суждений и оценок ... членов этого коллектива» [516, с. 25—26]. На основе общих мнений и представлений в группе формируется система норм как регуляторов общения, взаимоотношений, совместной деятельности. Принятие и следование этим нормам всей группой или большей ее частью приводит к усилению психологического единства в ней.

Таким образом, помимо групповых представлений и мнений, в содержание группового сознания включаются также нормы и ценности, цели группового субъекта, имеющие непосредственное отношение к целеполагающей деятельности и процессу принятия решений, отношения группы как субъекта к различным объектам, в том числе другим группам.

Процесс целеобразования в совместной деятельности до сих пор изучен слабо. Общая цель рождается в групповом сознании не как сумма или наложение друг на друга личных целей, которые, как правило, не совпадают, а как новое самостоятельное образование, отражающее потребности не отдельных лиц, а группы как системы. С другой стороны, требуется проследить, как такая цель конкретизируется в индивидуальном сознании каждого члена группы в форме личных целей. Объединение группы посредством общей цели влечет за собой принятие групповым субъектом того или иного решения. Этот процесс является наглядным примером функционирования группового субъекта и активности его сознания. В ходе совместного обсу-

дения, обмена мнениями, дискуссии происходит интенсивная проработка информации, выдвижение и проверка гипотез и т.д. Итогом является выработка единого решения. Отражаясь в групповом сознании, оно определяет конкретное направление, содержание, формы, виды совместной активности.

Сформировавшееся групповое сознание не является застывшим. Напротив, оно обнаруживает способность к саморазвитию. Последнее является процессом, в котором этапы стабильного, равновесного функционирования сознания группового субъекта периодически сменяются этапами неравновесного его состояния, вызванного «вторжением» в сознание группы новых образов, идей, представлений, расходящихся в определенной степени с уже существующими в нем. Эти ментальные конструкции взаимодействуют друг с другом на основе процессов дифференциации и интеграции. В результате содержание группового сознания преобразуется, обогащается и переходит на более высокую ступень развития. В случае же выхода на первый план дезинтегративных механизмов групповое сознание подвергается риску значительного «расслоения» своего содержания, что оказывает дезорганизирующее влияние и возвращает его на более низкую ступень развития.

При разработке проблемы группового сознания одним из основополагающих является вопрос о его *функциях*. Мы не видим объективных оснований утверждать, что групповое сознание выполняет какие-то функции, принципиально отличные от функций сознания отдельного человека. Наши теоретические и эмпирические изыскания позволили выделить такие *функции группового сознания*, как *отражательная, творческая, регулятивная*. Каждая из них может реализовываться своеобразно в зависимости от конкретной социальной ситуации жизнедеятельности группового субъекта, раскрываться с разных сторон. Конкретизируем содержание этих функций.

1. *Отражательная функция* группового сознания ведет к формированию системы представлений о группе и ее членах, а также о ее окружении, куда входят другие группы, прежде всего в составе основной организации. Эта функция реализуется посредством подфункций: а) познавательной — отражение и познание окружающего мира, внешней для группового субъекта среды, в том числе и других субъектов — индивидуальных и групповых; б) рефлексивной — отражение группой самой себя,

своей психологии, групповых процессов и состояний, внутригрупповой среды в целом; в) эмоционально-оценочной — отражение, переживание и последующая оценка группой своего отношения к разным событиям, ситуациям, процессам, происходящим как вовне, так и внутри нее, наконец, к самой себе.

2. *Творческая функция* группового сознания может быть представлена как порождение новой психологической (групповой) реальности, проявляющееся в следующих подфункциях: а) интегрирующая — порождение и поддержание представлений о целостности группы, возможной только тогда, когда она становится подлинным субъектом, а также о ее единстве с социальным окружением; б) преобразовательная — преобразование групповым субъектом содержаний своего сознания, постановка целей изменения социальной ситуации жизнедеятельности, своих особенностей, активности и формирование представлений о способах, средствах, результатах этих изменений; в) создания групповой реальности — группа понимает, что способна вырабатывать у себя такие психологические свойства, которые отсутствуют у каждого из ее членов отдельно; г) расширения (обогащения) индивидуального сознания — сознание каждого отдельного члена группы изменяется, становится в определенных аспектах содержательно новым именно благодаря развивающему влиянию на него группового сознания.

3. *Регулятивная функция* группового сознания обеспечивает адекватную жизнедеятельность, то есть функционирование и развитие группового субъекта в сложных, постоянно изменяющихся условиях благодаря актуализации таких подфункций, как: а) организационно-планирующая — в ситуациях сложных, противоречивых, неопределенных группа способна выработать план будущих действий, продумать, как будет осуществляться самоорганизация, чтобы разнообразие мнений и форм инициативного поведения сочеталось с единством действий ее участников, направленных на достижение общегрупповой цели; б) ориентационная — ориентация группы в социально-психологическом пространстве за счет сохранения, пополнения и использования «фонда» общих знаний, функционирования авто- и гетеростереотипов; в) корректирующая — гибкая и своевременная выработка стратегии и тактики активности группы, принимающей различные формы и виды; г) нормативная — складывающаяся в группе система норм слу-

жит одним из важнейших регуляторов группового поведения и деятельности, так же как поведения и деятельности ее членов; д) аксиологическая (ценностная) — иерархия ценностей, разделяемых в группе, определяет направленность ее активности во внешнем плане (в плане деятельности) и во внутреннем (в плане сознания); е) защитная — активизация защитных механизмов группы как целостного субъекта, обеспечивающая ее саморегуляцию.

Обозначив основные функции и подфункции группового сознания, оговоримся, что эта систематизация, как и любая другая, во-первых, носит относительный характер и, во-вторых, является открытой для уточнений и дополнений.

Сформированному сознанию группы присуща гораздо большая устойчивость и даже ригидность, чем сознанию личности. Но сложившееся групповое сознание не предполагает абсолютного совпадения мнений в группе. Напротив, благодаря разным позициям, уточняющим, обогащающим общегрупповые суждения о тех или иных событиях, объектах, ситуациях, групповое сознание не перестает развиваться. Сегодня получило признание положение о том, что на сформированность сознания группового субъекта указывает не однородность суждений и позиций представителей группы, а наличие некоторого оптимума в пределах континуума от полной разобщенности до абсолютного единства групповых мнений [319; 496]. А. С. Чернышев и А. В. Корнев подчеркивают, что даже в высокоразвитых группах не встречается стопроцентного совпадения личного и группового представлений. Расхождение между ними составляет, по данным авторов, 35—40 %. Это создает относительную свободу для самореализации каждого члена группы. И это очень важно, потому что каждому «... необходимо иметь внутри группы достаточное пространство свободного движения, чтобы реализовывать эти личные цели и удовлетворять свои индивидуальные желания» [262, с. 219]. Высокоразвитый групповой субъект осознает это и потому создает условия для субъектного развития любого члена группы.

Как уже было сказано, высшим уровнем развития группового сознания является самосознание группы как субъекта. «Субъект — целеустремленное, целедостигающее существо, обладающее образом самого себя и результатом того, что делает» [цит. по: 452, с. 155], то есть самосознанием. Самосознание,

по С. Л. Рубинштейну, проявляется в том, что субъект сознательно присваивает себе все свои деяния, относит к себе как к автору свои поступки и действия, сознательно несет за них ответственность [388], то есть самосознание — неотъемлемый атрибут субъекта, в том числе группового.

Как показывает анализ литературы, предметом специального изучения проблема самосознания группового субъекта еще не становилась. Изложим свой взгляд на эту проблему [110]. Необходимой основой, на которой развивается самосознание группового субъекта, служит его сознание. Складывающееся самосознание оказывает обратное развивающее влияние на сознание группы, перестраивая и обогащая его. Групповое самосознание — не сумма самосознаний включенных в группу индивидов, а системное новообразование, возникающее у группового субъекта по мере его развития. Есть данные о том, что уровень развития самосознания группы зависит от уровня ее социально-психологической зрелости [509].

Для становления самосознания группового субъекта особое значение имеют его отношения к другим группам, прежде всего к равным по статусу и взаимодействующим с ним. Переживание этих отношений способствует выработке представлений о самой группе и ее особенностях, что ведет к формированию чувства общности, коллективности, часто называемому чувством «Мы». Оно выражается в осознании человеком принадлежности к группе, способной защитить и поддержать в трудной ситуации, следовательно, связано с процессами идентификации индивида с группой. Социально-психологическую основу этого феномена образуют нормы и ценностные ориентации группы [29; 311].

Группа осознает себя при условии, что она не только воспринимает иные, находящиеся за ее границами объекты, в том числе другие группы, но и выступает субъектом самовосприятия [29; 146]. Необходимость ориентироваться в изменяющихся условиях и адекватно реагировать на «возмущения» внешней и внутренней среды порождает у нее потребность в осознании себя как целостности, в самоанализе собственных успехов и неудач, достоинств и недостатков. Если группа более или менее систематически осуществляет подобную саморефлексию, то в конечном итоге у нее постепенно возникает интегральное представление о себе. Этот групповой образ отражает ее индивидуальность как субъекта в социальном окружении.

Как известно, социальная перцепция — это процесс восприятия и познания социальных объектов (людей и их групп). Г. М. Андреева выделяет следующие ее виды: 1) субъект и объект социальной перцепции — отдельные индивиды, входящие в одну группу; 2) субъект и объект социальной перцепции — отдельные индивиды, принадлежащие к разным группам; 3) индивид воспринимает свою группу; 4) индивид воспринимает чужую группу; 5) субъектом социального восприятия является группа, а его объектом — ее отдельный участник; 6) субъектом социального восприятия является группа, а его объектом — представитель другой группы; 7) две группы включены в процесс социальной перцепции: одна — в качестве ее субъекта, а другая — объекта; 8) восприятие группой самой себя [28; 29].

Для субъектного подхода к малым группам наибольший интерес представляют последние виды социальной перцепции. Не зря некоторые авторы выдвигают требование изучать то, как осознается существование группы как целого субъектами, находящимися вне ее [246 и др.], в то время как другие подчеркивают: «... исследование детерминант группового поведения исключительно в рамках “реальных” показателей не может быть адекватным. Необходимо выявление таких показателей, в которых будет зафиксирован как “реальный”, так и субъективный план — план восприятия» [22, с. 39]. Однако следует констатировать, что до сих пор именно эти виды социальной перцепции исследуются социальными психологами наименее активно, хотя некоторые авторы (В. С. Агеев, А. Г. Костинская, Г. Тэджфел и др.) затрагивали этот вопрос в своих работах. Скудны и эмпирические исследования в этой области, что связано как со слабостью теоретической базы, так и с недостатком адекватных методов изучения самовосприятия групп.

Проблема самовосприятия и больших, и малых групп становится все более актуальной. Зачастую бывает трудно объективно зарегистрировать происходящее в группах, и тогда источником информации могут служить их представления о себе, складывающиеся как итог самовосприятия. Обращение к субъективному плану группового субъекта может быть достаточно информативным, так как позволяет получить знания о его психологическом состоянии, настроении, возможных трудностях, а также социальном самочувствии отдельных членов группы.

Группа как субъект самовосприятия определяется нами как особое системное и динамическое качество группы, заключающееся в том, что она воспринимает себя как активное и единое целое в различных сферах своей жизнедеятельности. Групповое самовосприятие способствует установлению и поддержанию внешне- и внутригрупповых контактов и связей, «формированию и развитию представлений, относящихся к самой группе как к некоторому единому и уникальному целому» [319, с. 52], а также оценок и отношений к себе как целостной системе. От того, как группа воспринимает себя, во многом будут зависеть характер и динамика выполняемой ею деятельности, результаты межгрупповых отношений и взаимодействия. Опыт, связанный с самовосприятием группы, — важное условие формирования ее самосознания.

Согласно В. С. Агееву, сложившийся у группового субъекта образ другой группы проявляет такие особенности, как целостность, устойчивость, унифицированность, возможность сравнения с образами других групп, оценочный (ценностный) характер [14; 16]. Думается, что эти характеристики присущи и тем образам, которые отражают саму группу — носителя этих образов. Очень важно развитие у группы способности к самокритике, поскольку это неременная предпосылка формирования у нее адекватного образа самой себя, способности отражать те свои особенности, черты и качества, которыми она действительно обладает. Адекватность восприятия группой самой себя представляет благоприятную почву для ее продуктивного субъектного развития, способствует эффективности как всей группы, так и отдельных ее участников. Согласованность представлений участников группы о картине взаимоотношений и взаимодействия в ней с их реальным состоянием является необходимым условием организационного единства и эффективности ее деятельности [496].

Мы полагаем, что самовосприятие группового субъекта характеризуется такими особенностями, как унифицированность, целостность и тип. Унифицированность трактуется нами как совпадение содержания образов своей группы у ее членов. В противоположность этому дифференцированность группового самовосприятия имеет место тогда, когда образы группы у ее представителей не совпадают по содержанию. Целостность группового самовосприятия мы понимаем как содержательную

разносторонность образов группы у ее членов. Фрагментарность же выражается в том, что образы группы избирательны, то есть сосредоточены на каких-то нескольких сторонах групповой жизни.

Что касается типа самовосприятия группового субъекта, то на основе подхода К. А. Абульхановой и Г. Э. Белицкой [8; 59] мы различаем следующие разновидности социального восприятия групповых субъектов:

а) объект-субъектный тип — группа воспринимает себя как объект, а другого человека или группу, общество в целом — как субъект (управления, произвола, опеки и т.д.);

б) объект-объектный тип — группа воспринимает себя как объект, в такой же позиции она представляет другую группу, общество;

в) субъект-объектный тип — группа воспринимает себя как субъект, а окружающих, в том числе и социальные группы, — в качестве объектов;

г) субъект-субъектный тип — группа воспринимает себя как субъект, таким же образом, то есть как субъектов, она воспринимает и других.

Отсюда можно вывести три типа самовосприятия группового субъекта: субъектный, объектный, смешанный. Субъектный тип указывает на то, что группа воспринимает себя именно в качестве целостного субъекта, инициатора разных видов активности, самостоятельно несущего ответственность за то, что с ним происходит. Объектный тип самовосприятия группы выражается в том, что она воспринимает себя как объект чьих-то внешних воздействий, чужой воли, не считает для себя возможным самостоятельно проявлять активность и инициативность. Смешанный тип имеет место тогда, когда группа воспринимает себя то субъектом, то объектом — в зависимости от складывающихся обстоятельств.

Центральным процессом, пронизывающим самосознание группового субъекта, мы считаем его рефлексивность (саморефлексию). Не зря А. Л. Журавлев выделяет способность группового субъекта к саморефлексии как особый вид его познавательной активности и его неотъемлемый признак [175; 177].

Рефлексия понимается психологами как процесс осмысления, переосмысления и преобразования субъектом содержания своего сознания и самосознания, деятельности, общения,

других видов активности, субъектного опыта. Она порождает действенно-преобразующее поведение личности или группы по отношению к самим себе. Рефлексия позволяет субъекту — и индивидуальному, и групповому — повторно отразить сложившуюся ситуацию и переосмыслить ее, облегчает взаимодействие и осмысление совместного опыта, дает возможность увидеть не использованные еще ресурсы развития. Она также способствует включению группового субъекта в межгрупповые контакты и взаимодействия за счет сравнения и осмысления соотношения присущих ему норм, ценностей, стандартов поведения с аналогичными поведенческими регуляторами других групп [210; 241; 308; 374; 444; 445]. Отсюда мы делаем вывод о том, что рефлексия — непременный атрибут группового субъекта, повышающий его эффективность и способствующий росту его социально-психологической зрелости. Собственно говоря, это подчеркивается в предложенном нами определении группового субъекта (см. параграф 1.2).

Обобщая результаты исследований, проведенных в последнее время, А. Л. Журавлев и Т. А. Нестик указывают на то, что зрелые и эффективные группы отличаются способностью гибко менять временную направленность саморефлексии, с учетом сложившейся социальной ситуации жизнедеятельности могут анализировать происходящее с точки зрения и прошлого, и будущего группы. Высокореклексивные группы демонстрируют ясное осознание стоящих перед ними целей и понимание последствий своих действий, предметом их саморефлексии могут быть как деятельностные, так и отношенческие аспекты совместной активности. Вместе с тем в некоторых видах деятельности (требующих, в частности, высокой скорости и слаженности действий) высокий уровень групповой саморефлексивности может отрицательно сказываться на продуктивности групповых субъектов. Низкореклексивные группы, напротив, не привыкли осуществлять совместный самоанализ целей и результатов своей активности, пассивны в этом отношении, затрудняются прогнозировать свое будущее [177].

Вследствие групповой саморефлексии возникают характеристики и состояния группы как единого субъекта, формируется ее психологическая целостность. Именно рефлексивные процессы позволяют группе сохранить свой субъектный статус, осуществляя самоорганизацию и саморазвитие. В ка-

честве основных функций групповой рефлексии психологи называют: 1) регуляцию становления групповой субъектности за счет повышения чувствительности к мнениям, идеям, мыслям партнеров по группе и их принятия, включения в общий «интеллектуальный фонд» группы; 2) регуляцию флуктуации идентичности в группе во взаимопереходах ее индивидуальной и групповой форм; 3) создание условий для разрешения ценностных противоречий во взаимодействии участников в общегрупповом событии; 4) формирование психологической готовности людей к совместной активности; 5) оптимизацию процесса адаптации членов группы и группового субъекта в целом к социальной среде, происходящим в ней изменениям; 6) освоение группой своей истории, то есть формирование общегрупповой памяти, а также совместного видения своего настоящего и будущего; 7) формирование ряда социальных представлений о своей группе; 8) формирование в группе чувства «Мы» как переживания ее членами единства с ней [175; 177; 309]. К содержанию седьмой функции мы добавили бы еще и создание системы образов группы, которые отражают потенциалы группового субъекта (групповые потребности, мотивы, ценности, цели, регулятивные механизмы совместной активности), а к последней из названных функций — формирование групповой самоидентичности.

Групповая рефлексия — развивающийся процесс, подчиняющийся следующим закономерностям: переход от ее развития в одной сфере групповой жизнедеятельности к развитию в разных сферах; переход от рефлексии отдельных аспектов ситуации к рефлексии ситуации во всей полноте ее межсубъектных связей и взаимодействий; переход от осуществления отдельных рефлексивных актов к рефлексивному стилю жизни группы, то есть становлению групповой рефлексии как ценности для группового субъекта [309].

Итак, по итогам анализа проблемы сознания и самосознания группового субъекта сформулируем следующие заключения:

— групповое сознание — системный феномен групповой психологии, важнейшая и неотъемлемая характеристика группового субъекта. Групповое сознание — это субъективное отражение группой как целостным субъектом реального группового процесса и окружающей действительности;

— являясь системным социально-психологическим образованием, сознание группового субъекта находится в процессе непрерывного развития в течение всего периода существования группы. Одновременно оно оказывает развивающее воздействие на сознание представителей этой группы;

— в содержание группового сознания входят групповые представления и мнения, нормы и ценности, цели группового субъекта, его отношения к различным объектам, в том числе к другим группам;

— высшим уровнем развития сознания группового субъекта является его самосознание. Оно развивается на основе группового сознания, но вместе с тем, развиваясь, становится условием дальнейшего развития и совершенствования последнего;

— для становления и развития самосознания группового субъекта особое значение имеют чувство «Мы» и групповое самовосприятие;

— центральным процессом, пронизывающим самосознание группового субъекта, является его рефлексия (и саморефлексия). Она представляет собой осмысление, переосмысление и преобразование групповым субъектом содержаний своего сознания и самосознания, деятельности, общения, других видов активности, субъектного опыта.

### **3.4. Структурные, функциональные и динамические аспекты самосознания группового субъекта**

Самосознание в психологии традиционно интерпретируют как базовую составляющую личности. Но вопросы о групповом самосознании — его структуре, функциях, динамике — или затрагиваются вскользь, или вовсе игнорируются.

Под групповым самосознанием мы понимаем процесс и результат познания групповым субъектом себя, в ходе которого образуются его представления о себе в качестве субъекта действий, переживаний, отношений (образы «Мы») и эмоционально-ценностное отношение к собственным особенностям (чувство «Мы») в сочетании с готовностью направлять свою активность на самого себя. Иными словами, групповое самосознание можно представить как осознание и оценку группой своих действий и их результатов, целей, идеалов, ценностей, норм, мотивов поведения, интересов, типичных черт, наконец, целостную оценку себя и своего места среди других групп в со-

циальной среде, своей истории и перспектив развития. В этих знаниях и оценках группы самой себя отражается понимание ею своих социально-психологических проявлений и определенного их отличия от других объединений людей, то есть своей групповой индивидуальности, хотя не исключено осознание некоторого сходства и единства с другими группами.

Одни авторы (Д. В. Ольшанский, В. В. Столин и др.) обозначают в структуре самосознания два компонента: когнитивный и эмоциональный [322; 449 и др.]. В когнитивном компоненте как результат самопознания выступает система знаний субъекта о себе, а в эмоциональном как результат самоотношения — устойчивое обобщенное отношение к себе и самооценка. Другие исследователи, не ограничиваясь выделением в структуре самосознания указанных двух компонентов, добавляют поведенческий компонент как практическое отношение субъекта к себе (И. С. Кон), волевой компонент (П. Р. Чамата), а также саморегуляцию (И. И. Чеснокова) [230; 491; 512]. Хотя все эти компоненты структуры самосознания относятся к личности, мы считаем, что они применимы и к группе.

Нами проанализирована трехкомпонентная структура группового самосознания, включающая когнитивно-рефлексивный (познание себя); эмоционально-оценочный (оценка своих качеств); регулятивно-поведенческий (практическое отношение к себе) компоненты. Она хорошо вписывается в наши представления о психосоциальной структуре группового субъекта и, в частности, такой подсистеме, как подсистема психологического единства группового субъекта (см. параграф 3.2), которая и отражается в его самосознании.

### **Когнитивно-рефлексивный компонент группового самосознания**

Этот компонент группового самосознания составляют групповые образы и представления группы о себе как о субъекте, интегрирующиеся в Мы-концепцию.

Образы прошлого группы — результат коллективной памяти, образы настоящего — результат группового мышления, образы ее будущего — результат группового прогнозирования и антиципации. Как уже говорилось в параграфе 3.4, сквозным процессом, способствующим формированию всех этих образов, служит групповая саморефлексия. Они интегрируются в таких

мало изученных пока социально-психологических феноменах, как «групповой дух», «общность судьбы», «жизненная история группы», значение которых для субъектности группы весьма велико. Ведь еще К. Левин заметил: группы, позитивно оценивающие свое прошлое и будущее, проявляют больше способностей к выживанию в трудных условиях, более устойчивы к социальным кризисам [262].

Содержательные характеристики всех этих образов обнаруживают сходство, поскольку касаются собственно субъектности группы, то есть ее способности влиять на свою жизнедеятельность в широкой временной транспективе, охватывающей прошлое, настоящее и будущее; определять значимость того или иного периода групповой истории для членов группы, его позитивную или негативную оценку, устанавливать связи отдельных проявлений группы в конкретных сферах и видах ее совместной активности с прошлым — настоящим — будущим.

Что касается формально-динамических характеристик образов прошлого, настоящего и будущего группового субъекта, то среди них можно выделить, на наш взгляд, не только общие, но и присущие той или иной категории образов. К первым следует отнести временную протяженность (насколько длительным или скоротечным представляется группе определенный период ее жизнедеятельности); соотношение устойчивости и гибкости в условиях каких-либо изменений и преобразований внутри и вне группы, позволяющее ей, адаптируясь к этим изменениям, сохранять себя как единое целое; степень согласованности содержания и оценок образов прошлого — настоящего — будущего группы у отдельных ее участников. Наряду с этим образам прошлого и настоящего присуща моновариантность, в то время как образам будущего — многовариантность, допускающая представление о нескольких возможных сценариях дальнейшей жизни группы.

На основе групповых образов складываются представления группового субъекта о себе, причем не только в настоящем времени, но и о том, каким он был прежде и каким может стать в будущем. Эти представления по своей природе относятся к более широкой категории социальных представлений. Они могут быть реалистичными или мифологичными, более или менее полными. Но в любом случае они оказывают существенное

влияние на становление групповой субъектности и ее актуализацию в определенных социальных ситуациях жизнедеятельности.

Система групповых образов и представлений образует относительно целостную Мы-концепцию. В тех немногих работах, где данное понятие используется [63; 222; 223; 310; 450], оно, как правило, относится к личности, а именно к ее представлениям о социальной системе, в частности той группе, членом которой она является. Мы же вкладываем в это понятие иной смысл. Для нас Мы-концепция как интегральная образующая когнитивно-рефлексивного компонента самосознания группового субъекта с содержательной точки зрения есть не что иное, как динамическая система тех образов и представлений, которые формируются у него относительно себя самого во временной транспективе жизненной истории группы, то есть в совокупности ретроспективы (возвращения группы к своему прошлому), актуалспективы (обзора своего настоящего) и перспективы (предвидения своего будущего).

Мы согласны с Н. И. Бетанели [63], что содержание Мы-концепции зависит от специфики жизнедеятельности субъекта и тех особенностей, которые отражают его индивидуальность. В составе Мы-концепции он выделяет следующие аспекты:

а) концепция «Мы-есть» — совокупность знаний группы о себе и своем месте в обществе, базирующихся на образах и представлениях о себе в настоящем;

б) концепция «Мы-идеал» — совокупность знаний группы о том, какой она хочет быть, какое место хочет занимать в обществе, основывающихся на образах и представлениях о себе в будущем;

в) концепция «Мы-конформное» — совокупность знаний группы о том месте в социуме, которое она должна (вынуждена) занимать, чтобы не вступить в конфликт с другой общностью (другими общностями). Этот аспект Мы-концепции зиждется на образах группы в настоящем и частично в прошлом;

г) концепция «социальный Мы-образ» — совокупность знаний группы о том, какое место она занимает в социальной системе с точки зрения других групп, какой она выглядит в их глазах. Они формируются на базе образов группы в настоящем вследствие осознания мнения о ней других групп как генерализованного субъекта, или «значимого другого»;

д) концепция «Мы-иллюзорное» — ситуативные знания группы о своем месте в социуме, обусловленные данной социальной ситуацией жизнедеятельности. Их основой служат образы группы в настоящем, но они могут быть не совсем адекватны реальному положению дел, ошибочны;

е) концепция «Мы-фабулянтное» — совокупность знаний группы о том, какой она должна быть, чтобы добиться каких-либо целей; какой она хотела бы выглядеть со стороны. Они базируются на сочетании образов группы в настоящем и в будущем.

Мы полагаем, что в зависимости от динамического соотношения перечисленных аспектов Мы-концепции, их смены в качестве доминирующих в определенный момент времени, ее состояние может быть квалифицировано как гармоничное, позволяющее групповому субъекту нормально функционировать; негармоничное с «зоной ближайшего развития» в виде такой степени расхождения между «Мы-есть» и «Мы-идеал», которая стимулирует его развитие и саморазвитие; дисгармоничное, ведущее к утрате представлений группового субъекта о себе, разрушению Мы-концепции и грозящее распадом группы как субъекта.

### **Эмоционально-оценочный компонент группового самосознания**

Он представлен таким психологическим образованием, как самооценка группового субъекта. Стоит отметить: насколько глубоко в психологии изучена самооценка личности (ее структурно-функциональный и процессуально-динамический аспекты, онтогенез и закономерности формирования, регуляторная роль и интегративный ресурс в системе личности, особенности проявления в норме и патологии [73; 76; 196; 230; 408; 410; 437; 449 и др.]), настолько групповая самооценка до сих пор представляет собой «белое пятно». Такое положение требует, прежде всего, уточнения самого понятия «групповая самооценка». И здесь мы вынуждены обратиться к общепсихологической трактовке самооценки. Согласно И. И. Чесноковой, самооценка личности — это знание о себе, соединенное с определенным самоотношением [512]. А. В. Петровский определяет самооценку как оценку личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей [332]. В современных психологи-

ческих словарях самооценка толкуется как ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения; как оценка, которую личность дает своим возможностям, качествам, месту среди других людей; как суждение о наличии, отсутствии или слабости тех или иных качеств в сравнении их с эталонами [74; 75; 163; 432]. Нам импонирует определение самооценки Л. В. Борздиной, которая понимает ее как «наличие критической позиции индивида по отношению к тому, чем он обладает, но это не констатация имеющегося потенциала, а именно его оценка с точки зрения определенной системы ценностей» [77, с. 99].

Единственное определение групповой самооценки мы нашли в работе В. Г. Асафова. Он определяет ее как одну из форм сознательной рефлексии коллективом своих успехов и неудач, достижений и недостатков, возможностей и перспектив развития [40].

Проведенный анализ позволяет нам предложить следующее определение групповой самооценки: *это результат оценивания групповым субъектом своих возможностей, особенностей, качеств, проявлений в различных видах и формах совместной активности, места в социуме, основывающегося на разделяемой им системе ценностей и воплощающего критическую позицию по отношению к самому себе.*

Сформированное групповое самосознание характеризуется устойчивой самооценкой, которая презентует эмоционально-оценочный компонент его структуры. При этом она связана с другими его компонентами. Так, основой для ее формирования служит система образов «Мы» и представлений группы о себе, образующая Мы-концепцию как когнитивно-рефлексивный компонент группового самосознания. Самооценка группового субъекта, формирующаяся в результате осознания реальной картины взаимодействий и взаимоотношений, есть отражение протекающих в группе процессов интеграции и дифференциации, а возможно, и дезинтеграции. В свою очередь, групповая самооценка способствует возникновению у группы самоотношения определенной модальности и оказывает существенное воздействие на осуществление разных видов совместной активности. С ее помощью происходит регуляция группового поведения и деятельности, взаимоотношений с другими группами и отдельными индивидами, она детерминирует групповые при-

тязания и помогает планировать дальнейшую активность, стимулирует саморазвитие группы как субъекта, иными словами, влияет на регулятивно-поведенческий компонент группового самосознания.

Групповая самооценка представляет собой системное образование — сложное, структурированное и многоуровневое. Ее сложность выражается в многообразии видов, которые можно выделить, по крайней мере, по трем критериям: критичность, обобщенность, связь с временной реальностью.

В психологии традиционно различают адекватную и неадекватную самооценку. Субъект с адекватной самооценкой относится к себе критически, с оптимальной требовательностью, правильно соотносит собственные возможности и особенности с задачами разной трудности, объективно воспринимает свои сильные и слабые стороны. Неадекватная самооценка подразделяется на завышенную и заниженную. Первая влечет за собой самоуверенность субъекта, некритическое к себе отношение, игнорирование неудач, склонность браться за непосильные задачи. Во втором случае имеет место неуверенность в своих силах, чрезмерная самокритичность. Данная классификация может быть использована и при анализе самооценки группового субъекта.

По критерию обобщенности возможно выделение общей и частных групповых самооценок. Частные — это самооценки, даваемые группой отдельным своим качествам и психологическим новообразованиям, достижениям и неудачам, проявлениям в конкретных сферах активности. Чаще всего они ситуативны. Совокупность частных самооценок образует общую групповую самооценку, имеющую генерализованный характер и отражающую удовлетворенность или неудовлетворенность группы собой в целом.

Характеристика групповой самооценки может быть дана также с акцентом на временной параметр. На основе работ В. Г. Асафова, А. В. Захаровой, Л. И. Уманского [40; 196; 469] можно выделить следующие виды самооценки группы:

1) идеальная — образ идеальной группы, к которому можно стремиться и приблизиться, но нельзя достичь абсолютно («какими мы хотим быть»);

2) реальная — отражает реальное состояние группы, то есть уже достигнутый уровень развития, действительное положение

ние дел в той или иной сфере жизнедеятельности («какие мы есть»);

3) прогностическая — отражает тот уровень, который может быть достигнут группой в будущем, перспективы ее развития («чего нам не достает как целостной группе и что надо сделать, чтобы достичь желаемого уровня»);

4) ретроспективная — отражает достигнутые в прошлом уровень развития, итоги деятельности («какими мы были ранее»).

Итак, групповую самооценку можно трактовать как разницу между образами реальной и идеальной группы. Чем она больше, тем ниже групповая самооценка, и, наоборот, чем меньше, тем выше самооценка группы.

В содержании самооценки группы можно выделить когнитивную и эмоциональную составляющие. Первая, с нашей точки зрения, образована специфическими интеллектуально-рефлексивными действиями группового субъекта. Это прежде всего операции сравнения себя, реальных образов «Мы» (той части Мы-концепции, которую условно называют «Мы-есть»), с одной стороны, с групповыми самоэталонами, базирующимися на принятой в группе системе ценностей, и, с другой стороны, с образами других групп — как сходных с данной группой, так и отличающихся от нее. Затем операции установления степени согласованности/рассогласованности этих образов, операции антиципации и прогнозирования группой своих возможностей и будущих результатов. Наконец, операции обобщения частных самооценок в единую групповую самооценку. Несомненно, основой этого служит интеллектуальное единство группового субъекта.

Вторая составляющая групповой самооценки — эмоциональная — представляет собой палитру разнообразных чувств «Мы»: от неверия в себя до уверенности в себе, от удовлетворенности собой до неудовлетворенности, от негативного отношения к себе до позитивного. Формированию чувства «Мы» способствует эмоциональное единство группового субъекта, создающее благоприятный социально-психологический климат. Переживание этого чувства позволяет осознать свое отношение к другим группам, что фиксируется в сознании группового субъекта понятием «Они». Результатом всех этих процессов и является формирование у него самосознания.

К. Е. Данилин выделяет этапы развития чувства «Мы», посредством которого групповое самосознание как бы проникает в сознание членов группы: а) группа задается извне названием через обобщающее понятие «Вы»; б) в общении и совместной деятельности, в результате разрешения тех или иных внутригрупповых противоречий у части членов группы возникает чувство «Мы», то есть осознание психологической общности; в) чувство «Мы» распространяется на всю или большую часть группы и одновременно противопоставляется некоторому «Они», то есть другой группе [145].

В известных работах Б. Ф. Поршнева указывается, что образование «Они» первично. Только с его кристаллизацией в сознании членов группы возникает чувство «Мы». Чтобы она осознала и оценила себя как целостный субъект, ей надо от чего-то обособиться. Этим что-то и является другая группа, отражаемая в групповом сознании как «Они». Б. Ф. Поршнев подчеркивает, что чувство «Мы» — главная психологическая характеристика группы [348]. Оно выражает потребность дифференцировать свою общность от другой и является своеобразным индикатором осознания принадлежности личности к группе, то есть идентификации с нею, что служит основой психологического единства группового субъекта.

Многоуровневость групповой самооценки может быть раскрыта посредством обозначения различных ее уровней — как количественной меры выраженности определенных характеристик: содержательной полноты, сформированности, стабильности и др. В этом смысле ожидаемы, как минимум, три уровня групповой самооценки — высокий, средний, низкий.

Кроме многообразия, структуры, уровней групповой самооценки, есть и другие ее особенности: устойчивость / неустойчивость; стабильность / динамичность; когнитивная сложность / простота; большая / меньшая осознаваемость.

В психологической литературе к механизмам формирования самооценки относят: а) интериоризацию — усвоение внешних оценок, получаемых субъектом в свой адрес от окружающих; б) социальное сравнение — сопоставление своих качеств с подобными характеристиками других субъектов; в) самоатрибуцию — приписывание субъектом себе определенных качеств с опорой на два предшествующих процесса и выведение оценок самого себя на основе знания своего поведения; г) смысловую

интеграцию жизненных переживаний — как основу выработки системы ценностей и эмоционально-ценностного самоотношения [231; 332 и др.].

Думается, что и при формировании самооценки группового субъекта задействованы подобные процессы. Но здесь надо учитывать эффект межгрупповых взаимодействий и взаимоотношений, на фоне которых она складывается. По В. С. Агееву [17], чем больше размер группы, чем выше уровень межгруппового взаимодействия, чем длительней история и опыт межгрупповых отношений, тем ригиднее, консервативнее, устойчивее будут соответствующие межгрупповые представления, стереотипы и т.д. В начале межгруппового взаимодействия имеется диспропорция между степенью качественной определенности представлений о своей и другой группе в пользу последней.

Социальная психология уже накопила некоторые данные, касающиеся особенностей формирования самооценки группы. В частности, В. Г. Асафов выделяет в этом процессе несколько этапов. На ранних этапах развития группы, когда отсутствует опыт совместной деятельности и не дифференцированы внутригрупповые отношения, ее самооценка предстает как привнесенные извне (например, из более широкой социальной общности) оценочные суждения об особенностях, результатах деятельности, поведении ее членов. Начальный этап возникновения самооценки группового субъекта связан с внутригрупповой дифференциацией, формированием структуры группы, в частности, с выделением лидеров, которые и становятся выразителями этой самооценки. Специфика промежуточного этапа состоит в том, что лидерское ядро, еще недостаточно четко отражая качества группы, заимствует оценки официальных руководителей, активно внедряет их в зарождающееся групповое самосознание. Но официальные оценки не всегда адекватно отражают особенности группового субъекта. Тем самым появляется основа для искажения групповой самооценки. Сформировавшись, она является самостоятельным компонентом самосознания группы. Это происходит тогда, когда лидерское ядро обрастает последователями, наиболее полно включенными в совместную деятельность и осознанно отражающими разные групповые качества [40].

Часто выработка групповой самооценки происходит как процесс принятия группой решения по какому-либо оценочно-

му суждению, в ходе взаимовлияния ее членов. Основным механизмом принятия группового решения является групповая дискуссия, в которой отражается интеграция индивидуальных оценок в единой самооценке группы [328].

Обычно потребность в самооценке возникает у группы после достижения определенного результата в каком-либо виде совместной внутригрупповой или межгрупповой активности. Она сопоставляет предполагаемый результат с реально полученным, выделяет у последнего достоинства и недостатки, оценивает сопутствующие эффекты в соотношении со значимостью основного результата, целесообразность и корректность использованных для его достижения средств, эффективность распределения ролей и вклад каждого в общее достижение, квалифицирует итог деятельности как успех или неуспех и соотносит эту самооценку с официальным признанием ее успешности другими группами или основной организацией [451 и др.].

Установлено, что чем устойчивее и адекватнее самооценка группы, тем меньше величина групповой поляризации при принятии группового решения и выше уровень продуктивности группы [240; 319]. Но следует учесть и другие психологические механизмы, обеспечивающие взаимовлияние членов группы и интеграцию их оценок в общую: а) доминирование — оценка одного из членов группы, например, лидера при отсутствии оценок других или при невозможности (нежелании) их высказать без всякого обсуждения принимается подавляющим большинством, что характерно для групп низкого уровня развития; б) кумуляция — постепенное «обрастание» оценочного суждения близкими к нему оценками; в) интеграция — в ходе группового обсуждения крайние оценки «отмирают» и вырабатывается единая самооценка группы как субъекта. Два последних механизма присущи высокоразвитым группам со сформированным самосознанием.

По вопросу связи групповой самооценки с уровнем развития группы в литературе содержится немного данных. Так, В. Г. Асафов утверждает, что содержание и высота групповой самооценки зависят от уровня развития группы [40]. На начальном этапе развития группа слабо выражает свои качества. В содержании ее самооценки отражается несформированность групповых норм. Чем выше уровень развития группы, тем более содержательной становится ее самооценка: группа начинает отражать

практически все стороны жизнедеятельности, разнообразные свои качества. Но одновременно растет критичность, то есть группы более высокого уровня развития склонны занижать свои самооценки. Похожую картину описывает Л. И. Уманский: группы низкого уровня развития затрудняются в самооценке, группы среднего уровня ее завышают, а высокого — занижают [469]. Итак, литературные данные указывают на то, что повышение уровня развития группы влечет за собой углубление содержания ее самооценки, усиление критичности, она становится когнитивно сложнее и дифференцированнее.

Поскольку феномен групповой самооценки не был предметом специального изучения в последние 20—25 лет, считаем перспективным уточнение этих данных на материале современных молодежных учебных групп, способных служить моделью группового субъекта. Есть основания полагать, что повышение уровня развития группового субъекта может сочетаться с понижением уровня его самооценки в силу ряда причин. Во-первых, накопленный опыт совместной деятельности, в том числе деятельности оценочной, более ясное видение перспектив развития, связанное с ростом группового самосознания, межгрупповое сравнение как один из механизмов формирования самооценки, закрепление в групповом сознании образа идеальной группы в связи с расширением знаний о процессе группового развития ведут к тому, что группа строже и осознаннее подходит к оценке своих качеств. Во-вторых, усложняется взаимодействие составляющих самой групповой самооценки, ее частных видов. В-третьих, группа сравнивает достигнутый ею уровень не с тем, каким он был ранее, а с тем, каким он должен быть, что может привести к увеличению разрыва между образами идеальной и реальной группы, то есть к снижению самооценки группового субъекта.

### **Регулятивно-поведенческий компонент группового самосознания**

Данный компонент группового самосознания наименее изучен в социальной психологии. Регулятором человеческого поведения являются, в частности, нормы — социальные, групповые, индивидуальные. Мы считаем, что содержательно этот компонент группового самосознания представлен системой норм, вырабатываемых группой. Именно нормы определяют

действенное отношение к себе группового субъекта, выражающееся, в частности, в его готовности рефлексировать результаты совместной активности, свои достижения и неудачи, учитывать результаты этого анализа в дальнейшей организации своей жизнедеятельности.

Групповая норма понимается в психологии как принятая в группе единая позиция, регламентирующая поведение отдельных членов и общности в целом. По мере развития группы нормы образуют взаимосвязанную систему. При этом они не всегда достаточно четко осознаются членами группы как установленные в ней законы и правила [443 и др.]. Важным признаком сформированности групповой нормы, ее включенности в самосознание группы является принятие отраженных в ней образцов и правил поведения всеми членами группы или ее большинством.

Рассмотрев структуру самосознания группового субъекта, обратимся к его функциональному аспекту. Поскольку исследования на эту тему не проводились, мы прибегли к изучению работ, так или иначе затрагивающих вопрос о функциях Мыкконцепции, групповых образов, самооценки группы, складывающейся в ней системы норм [63; 223; 314 и др.]. Обобщая, можно перечислить следующие *функции группового самосознания*:

- *консолидирующая* — выражается в осознании групповым субъектом своего психологического единства, внутренней согласованности и целостности, в когнитивно-рефлексивном синтезе всех присущих ему свойств, особенностей, состояний, вследствие чего повышается его интегративность;

- *целеобразующая* — являясь ядерным образованием групповой субъектности, самосознание обеспечивает энергетическую основу для постановки и реализации группой новых целей, то есть обеспечивает ее целенаправленность и целеустремленность за счет знания своих особенностей, сильных и слабых сторон, их надлежащего оценивания, а также осознанного руководства в своей деятельности и поведении принятыми в группе нормами;

- *ориентационно-адаптационная* — самосознание позволяет групповому субъекту сориентироваться в его особенностях, потенциалах, ресурсах, а это увеличивает число «степеней свободы» и, следовательно, позволяет гибко адаптироваться ко всему новому, что возникает в жизнедеятельности, к изменениям, происходящим во внутригрупповой и внешней среде;

- *корректирующая* — гибкая и своевременная выработка групповым субъектом идей о том, как следует изменить свою активность, те или иные черты, свою позицию с учетом актуальной социальной ситуации жизнедеятельности, происходящих в ней изменений, собственных особенностей;

- *функция поддержания позитивной групповой самоидентичности* — механизмы межгруппового сравнения и сопоставления реальной самооценки с групповыми самоэталонами позволяют групповому субъекту установить свою самоидентичность, сохранить важные для себя свойства и одновременно — посредством взаимодействия группового самосознания и самосознания отдельных членов группы — обеспечить их идентификацию с нею;

- *функция социального влияния на членов группы* — групповое самосознание обогащает самосознание участников группы образами «Я в группе»; ощущение себя частью группового субъекта рождает у них чувство общности и сопричастности («Мы — сильные»), что способствует укреплению субъектных качеств входящих в группу личностей;

- *защитная функция* — действует как по отношению к группе в целом (если появляется опасность нарушения границ, угроза целостности, риск распада, то осознание и оценка группой своих возможностей позволяют ей мобилизовать имеющиеся ресурсы, чтобы противостоять влиянию негативных факторов), так и по отношению к личностям, входящим в ее состав («пересечение» сфер индивидуального и группового самосознания помогает членам группы почувствовать себя в безопасности, защищенными группой);

- *функция самоопределения* — посредством осмысления своего статуса в основной организации, перспектив собственного развития в ней группа определяет свою субъектную позицию, осознает свое место в социальной среде, что побуждает ее к саморегуляции, самоуправлению, самоорганизации;

- *развивающая функция* — проявляется в действенном отношении группового субъекта к самому себе на основе понимания того, что направление своей инициативной активности на себя (говоря словами Н. А. Бернштейна, «инициативы начала изнутри») есть условие самосовершенствования, саморазвития, самопреобразования.

В завершение параграфа остановимся на отдельных моментах динамики группового самосознания, поскольку этот вопрос

в определенной степени уже раскрыт в описании развития его структурных компонентов. Подчеркнем, что самосознание формируется на основе осознания группой себя именно как субъекта, способного проявлять активность не только в направлении взаимодействия и преобразования окружающей действительности, но и по отношению к самому себе — в плане самопознания, самоорганизации, саморегуляции, самосовершенствования, самопреобразования, саморефлексии своей индивидуальности.

Динамика самосознания группового субъекта состоит в развитии компонентов его структуры, а именно: в расширении и дифференциации групповых образов и представлений, их периодической смене в качестве доминирующих, изменении соотношения друг с другом разных представлений (когнитивно-рефлексивный компонент); в росте устойчивости и адекватности групповой самооценки, совершенствовании ее содержания, то есть набора групповых особенностей, служащих предметом оценки со стороны самой группы (эмоционально-оценочный компонент); в формировании непротиворечивой нормативной структуры, расширении видов совместной активности группового субъекта, на которые распространяется ее действие (регулятивно-поведенческий компонент).

Итак, подведем итоги предпринятого теоретического анализа:

— групповое самосознание является ядерным образованием субъектности группы. Это процесс и результат познания групповым субъектом себя, в ходе которого образуются его представления о себе в качестве субъекта действий, переживаний, отношений (образы «Мы») и складывается эмоционально-ценностное отношение к своим особенностям (чувство «Мы») в сочетании с готовностью направлять активность на самого себя;

— структура группового самосознания включает когнитивно-рефлексивный, эмоционально-оценочный и регулятивно-поведенческий компоненты;

— когнитивно-рефлексивный компонент группового самосознания составляют групповые образы и представления группы о себе как о субъекте, интегрирующиеся в Мы-концепцию. Мы-концепция — это динамическая система тех образов и представлений, которые формируются у группы относительно себя самой во временной транспективе ее жизненной истории, то есть в совокупности ретроспективы (возвращения группы к своему прошлому), актуалспективы (обзора своего настоящего)

и перспективы (предвидения своего будущего). В зависимости от соотношения отдельных аспектов Мы-концепции, их смены в качестве доминирующих в определенный момент времени, ее состояние может быть квалифицировано как гармоничное, негармоничное с «зоной ближайшего развития», дисгармоничное;

— эмоционально-оценочный компонент группового самосознания представлен таким психологическим образованием, как самооценка группового субъекта. Это результат оценивания им своих возможностей, особенностей, качеств, места в социуме, проявлений в различных видах и формах совместной активности, основывающегося на разделяемой им системе ценностей и воплощающего критическую позицию по отношению к самому себе. Групповая самооценка складывается на основе интеллектуально-рефлексивных действий группового субъекта, ориентированных на себя, и чувства «Мы»;

— регулятивно-поведенческий компонент группового самосознания содержательно представлен системой норм, вырабатываемых группой как целостным субъектом. Групповые нормы — это принятая в группе единая позиция, регламентирующая поведение как ее отдельных членов, так и общности в целом. Именно нормы определяют действенное отношение к себе группового субъекта, выражающееся в его готовности рефлексировать результаты совместной активности, свои достижения и неудачи, учитывать результаты этого анализа в дальнейшей организации своей жизнедеятельности;

— групповое самосознание выполняет следующие функции: консолидирующую, целеобразующую, ориентационно-адаптационную, корректирующую, поддержания позитивной социальной идентичности, социального влияния на членов группы, защитную, самоопределения, развивающую;

— динамика самосознания группового субъекта состоит в развитии компонентов его структуры и осуществляется под влиянием внутригрупповых и внешнегрупповых факторов.

### **3.5. Групповая самоидентификация как механизм формирования самосознания группового субъекта и его самоидентичность**

Групповое самосознание оказывает существенное влияние и на эффективность группы как единого субъекта, и на личность каждого отдельного ее участника. В этом смысле важно

изучать то, как осознается существование группы в качестве целостного субъекта самой этой группой, насколько она идентифицирует себя в качестве субъекта.

На наш взгляд, групповая самоидентичность выступает одним из проявлений феноменологии малой группы, изучаемой с позиции субъектного подхода к ней. Полагаем, что изучение групповой идентичности с опорой на этот подход представляет собой новый аспект в развитии данной проблемной области.

Феномен идентичности сложен и многогранен. Он давно перестал быть прерогативой внимания какой-то одной науки и сегодня активно исследуется философами, социологами, этнологами, психологами, политологами, филологами, историками [45; 56; 133; 195; 197; 213; 238; 324; 382; 463; 534 и др.]. Уже не одно десятилетие идентичность как психологическое явление привлекает внимание многих отечественных и зарубежных психологов (Е. П. Белинская, Е. М. Дубовская, Р. Л. Кричевский, Н. Л. Иванова, Т. Г. Стефаненко, О. А. Тихомандрицкая, Л. Б. Шнейдер; Г. Бриквелл, У. Дойс, Дж. Тернер, Г. Тэджфел, Э. Эриксон и др.). В современной психологии получили осмысление проблемы природы идентичности и процесса идентификации, его этапов, уровней и факторов, типологических характеристик [10; 11; 50; 56; 158; 199; 246; 464; 518; 532; 546; 552; 568 и др.].

Психологические исследования демонстрируют полидисциплинарный статус понятия «идентичность», поскольку стоящее за ним явление входит в проблематику различных отраслей теоретической и прикладной психологии, исследующих полоролевою, этническую, профессиональную, организационную, гендерную, политическую, религиозную и иные виды идентичности [47; 194; 199; 200; 252; 268; 317; 321; 379; 448; 518; 519; 527 и др.]. Вместе с тем анализ показывает отсутствие концептуального единства в разработке проблемы идентичности, что затрудняет согласование базовых теоретических конструктов и осложняет приращение эмпирических данных.

Учитывая сказанное, обратимся, прежде всего, к терминологии. Начиная с работ К. Левина, З. Фрейда, Э. Эриксона [262; 481; 532], понятие «идентичность» постепенно становилось все более распространенным, так что сегодня оно является непременной частью категориального аппарата психологии. С ним тесно связано понятие «идентификация». Известно, что в психологической науке это понятие имеет три значения [47 и

др.]: 1) объединение субъектом себя с другим лицом или группой на основании установившейся эмоциональной связи или включение в свой внутренний мир и принятие как своих норм, ценностей, образов других людей; 2) представление, видение субъектом другого человека как продолжения самого себя, наделение его своими чертами, чувствами, желаниями; 3) механизм постановки субъектом самого себя на место другого, приводящий к усвоению личностных смыслов последнего.

Говоря об идентичности, акцент делают на некотором состоянии как относительно конечном результате самоотожествления; когда же речь идет об идентификации — на самом процессе, специфике психологических и социальных механизмов, ведущих к этому состоянию [438; 439 и др.].

Э. Эриксон рассматривал идентичность как сложное образование, имеющее многоуровневую структуру. Она базируется на трех основных уровнях организации человека: индивидуальном, личностном и социальном. На индивидуальном уровне идентичность — результат осознания человеком своей относительно неизменной данности. Это представление о себе как о человеке того или иного физического облика, темперамента, задатков и пр. На личностном уровне идентичность — это осознание человеком неповторимости, уникальности своего жизненного опыта, некоторой тождественности самому себе. Э. Эриксон определял эту идентичность как результат Эго-синтеза, как форму интеграции «Я» (личностная идентичность). Наконец, на социальном уровне идентичность — личностный конструкт, который отражает внутреннюю солидарность человека с социальными, групповыми идеалами и стандартами и тем самым помогает процессу Я-категоризации. Этому психологическому образованию Э. Эриксон дал название социальной идентичности.

Подобное представление о двух основных видах идентичности — личностной и социальной — присутствует в большинстве работ, посвященных данной проблеме. Наряду с этим в конкретных эмпирических исследованиях имеется более подробная классификация, касающаяся, как правило, социальной ипостаси идентичности и основывающаяся на тех или иных видах социализации человека. Некоторые авторы склонны выделять в единой социальной идентичности центральные (гендерная, возрастная, этническая, профессиональная, социально-эконо-

мическая идентичности) и периферические (городская, национальная, религиозная идентичности) компоненты [296; 297].

Поскольку в центре наших интересов находится групповая идентичность, представляется важным сделать некоторые терминологические уточнения, поскольку до сих пор здесь нет полной ясности и однозначности.

Прежде всего отметим, что понятие социальной идентичности является центральным при изучении групповых феноменов, тем не менее само оно долгое время оставалось в рамках индивидуальной парадигмы, поскольку толковалось как та часть Я-концепции индивида, которая возникает из осознания и переживания своего членства в группе вместе с ценностным и эмоциональным значением, придаваемым этому членству при одновременном противопоставлении «своей» группы «чужим» [199; 482 и др.]. Традиционно изучение процессов идентификации человека с группой шло в рамках психоаналитических либо когнитивистских теорий личности. Так, еще З. Фрейд объяснял идентификацию индивида с группой как проявление любви к собственной общности и одновременно агрессии к другой группе. Когнитивисты же основывались на том, что человек идентифицирует себя с группой тогда, когда в его представлениях он и его группа имеют нечто общее, что одновременно отличает их от представителей других групп [30; 480 и др.]. Однако для раскрытия сущности групповых феноменов этих подходов недостаточно.

Попытку выйти за пределы индивидуальной парадигмы предпринял Г. Тэджфел [456; 566]. Согласно его теории социальной идентичности, она складывается из тех образов «Я», которые вытекают из восприятия индивидом себя как члена определенных социальных групп. Социальные группы (или категории) и членство в них связаны с сопутствующей им позитивной или негативной общественной оценкой, поэтому социальная идентичность может быть положительной или отрицательной. Оценка индивидом собственной группы осуществляется через социальное сравнение ценностно значимых качеств и характеристик своей и других групп. В результате сравнения устанавливаются либо положительные отличия своей группы от чужой, что подкрепляет высокую самооценку индивида, либо отрицательные, что способствует понижению его самооценки. Однако теория социальной идентичности Г. Тэдж-

фела не до конца преодолевает индивидуальную парадигму, поскольку в ней процесс идентификации следует за процессом социального сравнения, осуществляемого индивидом. В результате в стороне остается особая психологическая реальность — групповой субъект.

Более четко грань между индивидуальными и групповыми феноменами обозначена в концепции самокатегоризации Дж. Тернера, выделяющей то, что принадлежит не совокупности субъектов, а именно «совокупному субъекту», обладающему системой особых свойств [457; 459; 571]. Для своего анализа Дж. Тернер использует понятия личностной и социальной идентичности. Первая — это набор качеств, который делает человека подобным самому себе и отличным от других, то есть это результат самоотождествления, приводящего к осознанию целостности своей личности. Социальная идентичность возникает из отдельных идентификаций и определяется принадлежностью человека к разным социальным категориям (группам); в итоге у него появляется ощущение соответствия, в том числе психологического, этим группам. Но поскольку теория Дж. Тернера акцентирует внимание в первую очередь на «группе-категории», то есть большой условной или реальной группе, ее положений также недостаточно для изучения реальных малых групп как субъектов.

На основе проведенного анализа мы обнаружили противоречие в социально-психологической литературе между разными представлениями об идентичности на групповом уровне. С точки зрения ряда авторов (А. Г. Костинская, Дж. Тернер, Г. Тэджфел и др.), групповая идентичность представляет собой осознание членами группы своей принадлежности к ней [239; 456; 567; 568]. По мнению же других ученых (Г. Бриквелл, У. Дойс и др.), идентичность на групповом уровне определяется как тождественность группы самой себе или выделение ее из множества прочих групп [546; 552 и др.].

Наряду с делением на личностную и социальную идентичность внутри последней, по мнению А. Г. Костинской, можно выделить различные ее уровни [239]. Принадлежность индивида к разным группам и социуму в целом позволяет различать собственно групповую идентичность и социальную идентичность как принадлежность к большой социальной группе (именно в этом последнем значении и говорится о социальной идентич-

ности в теории Дж. Тернера). Групповая идентичность видится нам как неотъемлемое звено цепочки «личностная — групповая — социальная идентичность», исключать которое при изучении целостного феномена идентичности неправомерно.

Важнейшими общими особенностями социальной и групповой идентичности являются, согласно А. Г. Костинской, гомогенность ценностей, установок, целей участников группы и осознание ими членства в ней. Но сознанием и самосознанием обладает не только индивидуальный, но и групповой субъект. В этом смысле можно говорить о связи групповой идентичности с осознанием группой себя как целостного субъекта. Групповая самоидентификация является механизмом развития самосознания группы как субъекта. Более того, можно предположить обоюдный процесс: формирование группового субъекта и его самосознания невозможно без процесса групповой самоидентификации и его результата — достижения группой определенной степени своей идентичности. В то же время становление и развитие группы как субъекта способны оказывать обратное развивающее влияние на ее самоидентичность, закономерно преобразуя и обогащая ее.

Мы считаем неверным отождествление понятий «социальная идентичность» и «групповая идентичность», которое нередко встречается в психологической литературе. По нашему мнению, групповой уровень анализа феномена идентичности требует как минимум различать следующие ее виды:

- *социальная идентичность индивидуального субъекта* — результат отождествления индивидом себя с большой социальной группой (условной или реальной) — возрастной, профессиональной, национальной, религиозной и др.;

- *социальная идентичность группового субъекта* — результат осознания группой принадлежности к основной организации, своего места в ней, нахождения общности с другими входящими в нее группами;

- *групповая идентичность индивидуального субъекта* — результат отождествления индивидом себя с реальной группой членства, прежде всего референтной для него, — семьей, учебной группой, трудовым коллективом и др. В итоге человек воспринимает групповые цели, нормы, ценности как свои собственные; у него формируется чувство принадлежности к группе (чувство «Мы»). Групповая идентичность, по определению

Ю. П. Платонова, является установкой на принадлежность к определенной группе [343]. Можно утверждать, что для личностного развития важно не только то, к какой группе объективно принадлежит человек, но и то, с какой группой он отождествляет себя, то есть какова его групповая идентичность.

Усвоение и соблюдение групповых норм каждым ее членом обеспечивают существование группы как организованного единства, как группового субъекта. Иными словами, идентификационный процесс закладывает основы для формирования группы как системной целостности и ее эффективного функционирования в качестве субъекта совместной деятельности, общения, взаимоотношений, познания, самопознания и пр. Поэтому этот процесс и его результаты не могут ограничиваться только уровнем отдельного индивида;

- *групповая самоидентичность группового субъекта* — результат самоотождествления группы, выделения себя в качестве самостоятельного целостного субъекта, осознания своей индивидуальности и, соответственно, отличия от других, прежде всего равностатусных, групп в составе основной организации. Для того чтобы подчеркнуть, что носителем данного вида идентичности является именно малая группа как субъект, и чтобы отличать его от групповой идентичности индивидуального субъекта, мы используем словосочетание «групповая самоидентичность группового субъекта».

Как социальная, так и групповая идентичность (и индивидуального, и группового субъектов) может быть полной или частичной; более осознаваемой и менее осознаваемой (неосознаваемой); незрелой, становящейся, то есть находящейся в данный момент в процессе развития, и зрелой; положительной, отрицательной или амбивалентной.

Позитивная социальная идентичность основана на положительных, имеющих для члена группы социальную значимость отличиях своей группы от других, как правило, похожих, близких, равностатусных [571]. Отрицательная идентичность имеет место при включенности в низкостатусную группу и ее сравнении с более привлекательными, успешными группами. Данная ситуация может иметь два исхода: либо стремление сохранить или достичь позитивной идентичности заставляет человека прибегать к различным стратегиям — индивидуальной мобильности, социального творчества, социальной конкуренции,

либо он, осознавая некоторые «слабости» своей группы, настойчиво подчеркивает какие-то ее «особые» черты, позволяющие отличить его группу от сравниваемых с ней общностей, что создает впечатление жертвования собственной позитивной групповой идентичностью. Но мы считаем, что и в том, и в другом случае поведение субъекта обусловлено тем, что для ощущения своей ценности ему необходимо чувство принадлежности к группе, жизненно важно ощущать себя частью «Мы» (К. Левин, В. МакДугалл, А. Маслоу, Р. Нисбет, Л. Росс, Дж. Тернер, Г. Тэддфел, Э. Фромм, Р. Чалдини; Т. Г. Стефаненко, И. Р. Сушков и др.) [56; 262; 290; 381; 447; 456; 482; 490; 545; 556; 568 и др.]

Амбивалентная идентичность субъекта — это одновременное сочетание положительной и отрицательной ее модальностей. Вероятно, она актуализируется в кризисные периоды жизни субъекта, когда ему необходимо решить какие-то важные проблемы, осуществить значимый для себя выбор.

Как было обозначено в параграфе 2.4, групповая самоидентификация как одна из содержательно-психологических характеристик механизма развития группового субъекта, и прежде всего его самосознания, с формально-динамической стороны представляет собой совместное действие процессов внутригрупповой интеграции и межгрупповой дифференциации. Для того чтобы групповой субъект отразил себя как целостность, он должен осознать свои отличия от других групп, максимизируя тем самым межгрупповые различия и минимизируя межгрупповое сходство (межгрупповая дифференциация), и одновременно воспринять общность, психологическое единство своих членов, максимизируя внутригрупповое сходство и минимизируя внутригрупповые различия (внутригрупповая интеграция) [15; 475; 566; 568]. Групповая самоидентичность как результат процесса групповой самоидентификации способствует тому, чтобы первоначально актуализировалась, если так можно выразиться, архетипическая формула «Мы» — «Они», затем на этой основе сложились групповые образы и представления, отражающие характерные для группы черты и особенности, и далее групповой субъект смог целостно осознать себя во временной транспективе прошлого, настоящего и будущего и в отношениях с другими индивидуальными и групповыми субъектами.

Однако углубленный анализ процесса самоидентификации группового субъекта, носящего, несомненно, системный харак-

тер, позволяет выявить, что в нем участвуют не только внутригрупповая интеграция и межгрупповая дифференциация, но и внутригрупповая дифференциация и межгрупповая интеграция. Еще раз уточним вклад каждого из этих процессов:

1) внутригрупповая интеграция — формирует психологическое единство, сплоченность и интеграцию, общую систему норм и ценностей, определяющих образ жизни группы и типичный для нее стиль поведения;

2) внутригрупповая дифференциация — служит основой для образования внутригрупповой структуры, выделения в группе отдельных подсистем, что создает ее индивидуальность и тем самым позволяет осознать свою уникальность, непохожесть на другие группы;

3) межгрупповая дифференциация — за счет социального сравнения, социальной категоризации и социальной самостереотипизации помогает группе сориентироваться в социальной среде и определить свое место в ней, отразив в Мы-концепции собственные отличия от других групп с помощью таких образований, как внутригрупповой фаворитизм и группоцентризм;

4) межгрупповая интеграция — посредством групповой аффилиации (стремления быть частью основной организации и чувствовать свою общность с нею), межгрупповой открытости и контактности достигается взаимодействие с другими группами, межгрупповая референтность, благодаря которым обеспечивается многообразие связей группового субъекта с социальным окружением, обогащение опыта взаимодействия с другими группами и в конечном счете формирование представлений о себе как субъекте совместной с другими группами деятельности и межгрупповых отношений [16].

Итак, система дифференциально-интегративных процессов, разворачивающихся как на внутригрупповом, так и на межгрупповом уровнях, содержательно оформляется в таком феномене, как самоидентичность группового субъекта. При этом, по-видимому, на каждом конкретном этапе ее становления конфигурация названных процессов меняется, одни из них выходят на первый план, но и другие вносят вклад в самоотождествление группы в качестве целостного субъекта.

Некоторые зарубежные психологи считают, что идентичность в малых группах может строиться по двум моделям: дедуктивной и индуктивной [558]. При *дедуктивной идентич-*

ности «работают» процессы межгрупповой дифференциации и внутригрупповой интеграции: группа выделяется из социальной среды на основе какого-либо общего надиндивидуального признака или ряда признаков (принадлежность к одной организации, общие взгляды, интересы и пр.), имеющих значение для внутригруппового взаимодействия. Это ведет к образованию норм, стереотипов, установлению границ группы и, как следствие, — к ее самоидентичности.

В случае *индуктивной идентичности* взаимодействуют процессы внутригрупповой дифференциации, внутригрупповой интеграции и межгрупповой интеграции. В ходе общения и взаимодействия партнеров по группе, взаимного познания индивидуальных проявлений и вкладов каждого в общегрупповую жизнедеятельность происходит осмысление как сходства, так и различий между ними. Это влечет за собой формирование психологической общности, особенно когда члены группы осознают взаимодополнительность своих индивидуальных различий и то, что эти различия расширяют групповые ресурсы, «тренируют» группу в согласовании и координации действий и поступков и в конечном счете могут способствовать повышению ее эффективности. Это служит основой для усиления групповой идентичности членов группы. Ощущение коллективной силы приводит к стремлению группы проявить себя в межгрупповом пространстве, а это можно сделать, лишь наладив контакты и взаимодействие с другими общностями, то есть путем хотя бы относительной межгрупповой интеграции. В результате у самой группы формируется ее собственная идентичность как самотождественность.

В структуре идентичности чаще всего различают два компонента — когнитивный и аффективный. Однако мы полагаем, что, поскольку носителем идентичности является субъект как активный деятель, требуется выделить еще и поведенческий компонент. Таким образом, в структуре групповой идентичности, понимается ли она как установка личности на принадлежность к группе членства или как механизм становления и развития самосознания группового субъекта, мы выделяем три компонента. Конкретизируем их содержание на примере групповой самоидентичности группового субъекта:

1) *когнитивный* компонент — осознанность своего интеллектуального и перцептивного единства, общих целей,

интересов, норм и ценностей как результат совместной познавательной деятельности (со-знания). Его содержанием являются единые цели, интересы, нормы и ценности, а также Мы-концепция как динамическая система образов «Мы» и представлений группового субъекта о самом себе;

2) *эмоциональный* компонент — осознанность своего эмоционального единства и специфики общегрупповых эмоциональных состояний как результат совместного переживания сходных эмоциональных реакций (со-переживания, со-чувствования). В его содержание входят общие эмоциональные переживания, система отношений группы к себе и к другим группам (чувства «Мы» и «Они»), единая для группы эмоциональная реакция на различные события;

3) *поведенческий* компонент — присущий данному групповому субъекту стиль поведения, обсуждения и решения проблем, взаимодействия с другими группами как результат совместной деятельности, взаимодействия (со-действия, со-участия). Его содержание представлено присущими данному групповому субъекту особенностями реализации разных видов совместной активности, в первую очередь поведения, внутри- и межгруппового взаимодействия и др.

Теоретический анализ позволяет выделить разное содержание в структурных компонентах групповой идентичности в зависимости от того, кто является ее носителем — индивидуальный или групповой субъект (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

*Содержание структурных компонентов групповой идентичности индивидуальных и групповых субъектов*

Групповая идентичность индивидуального субъекта	Групповая самоидентичность группового субъекта
1	2
<i>Когнитивный компонент</i>	
Разделение общегрупповых целей, норм, ценностей, принятие их как своих собственных; близость индивидуальных представлений о тех или иных объектах, субъектах, событиях, процессах, протекающих как в группе, так и за ее пределами, общегрупповым представлениям	Представления о жизненных ценностях, разделяемые в группе всеми или ее большинством; принятие всеми членами группы или ее большинством общегрупповых целей и задач; образы «Мы» и представления группового субъекта о самом себе

1	2
<i>Эмоциональный компонент</i>	
Переживание принадлежности к группе членства в форме различных чувств (чувство «Мы»); сходство индивидуальных эмоциональных реакций с общегрупповыми	Общегрупповые эмоциональные переживания, разделяемые всеми или большинством членов группы; отношение группы к себе и к другим группам (чувство «Мы» и чувство «Они»); единая для группы эмоциональная реакция на различные события
<i>Поведенческий компонент</i>	
Стремление поступать так, как свойственно членам данной группы; воспроизведение их мимики, жестикюляции, пантомимики, высказываний; общность внешнего вида и атрибутики с другими членами группы	Принятие всеми или большинством участников характерных для группового субъекта общих норм и правил поведения, деятельности, общения, согласие с ними; сходство внешних средств выражения совместной активности группового субъекта: мимики, жестикюляции, пантомимики, речевых оборотов; общность внешнего вида и атрибутики

Таким образом, глубокое понимание сущности групповой идентичности требует изучения, во-первых, того, как отдельный индивид отождествляет себя со своей группой членства (групповая идентичность индивидуального субъекта), а через нее и со всей организацией (социальная идентичность индивидуального субъекта), во-вторых, — как сама группа осознает и переживает свою самоидентичность в качестве субъекта (групповая самоидентичность группового субъекта), в-третьих, — как она осознает и переживает свою принадлежность к основной организации, подсистемой которой является (социальная идентичность группового субъекта).

Используя мысль Г. М. Андреевой о том, что социальная идентичность выступает в качестве «... инструмента социальной ориентации личности», результатом чего является «... построение личностью не просто своего собственного образа, но и образа группы, к которой она принадлежит или не принадлежит» [28, с. 189—190], можно сказать, что групповой субъект, благодаря формирующейся у него социальной идентичности и групповой самоидентичности, осознает и понимает свои особенности, место и значение в социуме. Его самоидентич-

ность повышает психологическое единство и внутреннюю согласованность, солидарность и приверженность индивидов своей группе членства, а это, в свою очередь, ведет к более ясной очерченности границ группы и, возможно, повышает их непроницаемость. В итоге групповой субъект способен сохранить собственную целостность и устойчивость основных социально-психологических характеристик, а следовательно, эффективно регулировать поведение и деятельность, взаимоотношения с другими субъектами (индивидуальными и групповыми).

Обсуждая проблему идентичности группового субъекта, нельзя обойти вниманием вопрос о том, как она отражается на отдельной личности, входящей в группу. Тем более что одно из распространенных мнений утверждает реципрокные взаимосвязи между групповой и личностной идентичностью: усиление групповой (социальной) идентичности способно подавить личностное начало вплоть до деперсонализации, «растворения в группе», а ее ослабление ведет к «возрождению» личности в человеке, пиком которого может быть гиперперсонализация, полный отрыв от группы [15; 325; 482; 572].

С этой позицией соперничает ковариативная концепция соотношения личностной и социальной (групповой) идентичности, в которой они рассматриваются как не взаимосвязанные, а ортогональные, причем обе имеют социальную природу [324; 447; 551 и др.]. Считаю уместным привести замечание Т. Г. Стефаненко о том, что термин «деперсонализация», используемый в концепции Дж. Тернера, не несет никакой негативной нагрузки, он лишь фиксирует факт возможности в одних ситуациях регулировать мышление, восприятие и поведение индивида групповыми нормами и стереотипами, в других — личными стандартами.

Мы согласны с авторами, которые считают, что выраженность групповой идентичности отнюдь не означает «потери» личностью себя, своей индивидуальности. Напротив, как известно, позитивная групповая идентичность помогает человеку сохранить и/или укрепить позитивный образ себя. Поэтому если сама группа, с которой он себя идентифицирует, отражает свою самоидентичность, осознает себя как субъект, то такая групповая самоидентичность способна поддержать идентичность входящего в ее состав индивида, обогатить его Я-концепцию представлениями о том, что он как личность приобретает

в результате группового членства. В литературе мы нашли эмпирические подтверждения этому положению. Так, Д. Эйбрамз обнаружил более четкую регуляцию поведения социальной идентичностью у индивидов с высоким персональным самосознанием и выраженной идентификацией с группой; М. Заваллони установила, что явная идентификация с группой не исключает для личности дифференциации между собой и другими членами, а ситуации, при которых групповое членство становится выпуклым, не обязательно приводят к процессу «внутригрупповой ассимиляции»; Ж. Дешамп и Т. Девос выявили, что чем более индивид идентифицирует себя с группой, тем более выражена у него тенденция воспринимать себя отличным от других членов группы, потому что ему важно считать, что он больше, чем другие участники группы, соответствует ее нормам и стандартам [537; 551; 577].

Итак, личностная и социальная (групповая) идентичность — не взаимоисключающие, а относительно автономные характеристики, именно относительно автономные, то есть на деле взаимосвязанные, не существующие друг без друга.

Рассуждая по аналогии, важно подчеркнуть, что групповая самоидентичность группового субъекта, являясь самостоятельным образованием психологии группы, связана, с одной стороны, с групповой идентичностью отдельного члена группы (групповой субъект не сможет прийти к осознанию себя как уникальной самостоятельной системы, если входящие в него индивиды не будут хотя бы в определенной степени отождествлять себя с ним как единым целым), а с другой стороны, — с социальной идентичностью группы, возникающей в результате отражения ею своей общности с другими группами в составе основной организации наряду с осознанием своих отличительных черт от себе подобных групп.

Подводя итоги обсуждения проблемы групповой самоидентичности группового субъекта, сделаем следующие выводы:

— процесс групповой самоидентификации служит механизмом формирования самосознания группы как субъекта, а самоидентичность как ее результат является ключевым элементом групповой реальности, благодаря чему групповой субъект осознает свое место в социально-психологическом пространстве и способен осуществить самоопределение относительно других групп в нем;

— понятия «социальная идентичность» и «групповая идентичность» не тождественны. Групповой уровень анализа феномена идентичности требует различать, по крайней мере, следующие ее виды:

а) социальная идентичность индивидуального субъекта — результат отождествления индивидом себя с большой социальной группой (условной или реальной) — возрастной, профессиональной, национальной и др.;

б) социальная идентичность группового субъекта — результат осознания группой принадлежности к основной организации, своего места в ней, нахождения общности с другими входящими в нее группами;

в) групповая идентичность индивидуального субъекта — результат отождествления индивидом себя с реальной группой членства, прежде всего референтной для него, — семейной, учебной, трудовой и др.;

г) групповая самоидентичность группового субъекта — результат самоотождествления группы, выделения себя в качестве самостоятельного целостного субъекта, осознания своей индивидуальности, отличия от других, прежде всего равностатусных, групп в составе основной организации;

— феномен самоидентичности группового субъекта воплощает с формально-динамической точки зрения систему дифференциально-интегративных процессов, разворачивающихся как на внутригрупповом, так и на межгрупповом уровнях;

— в структуру групповой самоидентичности группового субъекта входят три компонента: а) когнитивный — результат совместной познавательной деятельности (со-знания); б) эмоциональный — результат совместного переживания сходных эмоциональных состояний (со-переживания, со-чувствования); в) поведенческий — результат совместной деятельности, взаимодействия (со-действия, со-участия);

— групповая самоидентичность группового субъекта, являясь самостоятельным образованием психологии группы, связана, с одной стороны, с групповой идентичностью отдельного члена группы, а с другой стороны, — с социальной идентичностью группы, возникающей в результате отражения ею своей общности с другими группами в составе основной организации наряду с осознанием своих отличительных черт от себе подобных групп.

## Глава 4

---

---

### МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СУБЪЕКТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧЕБНЫХ ГРУПП

---

---

#### 4.1. Современное состояние социально-психологической диагностики групповых феноменов

Малые группы и в XXI веке продолжают оказывать огромное влияние на людей, их составляющих. Более того, сегодня лишь групповые, «командные» формы взаимодействия могут быть адекватными «вызовам времени», так как позволяют людям противостоять и выжить перед лицом всевозможных катаклизмов, катастроф, кризисов. Поэтому изучение психологии групп актуально, как никогда ранее. Однако необходимость расширять теоретические и прикладные исследования психологии малых групп, их совместной деятельности, общения, внутри- и межгруппового взаимодействия, сталкивается с определенными сложностями. За прошедшие 15—20 лет социальные психологи довольно медленно продвигались вперед в теоретическом и эмпирическом обосновании психологии малой группы — прежде всего по причине трудностей методологического характера и отсутствия новых концепций группы. На это указывают, в частности, Р. Л. Кричевский и Е. М. Дубовская, А. В. Сидоренков [246; 416]. Полагаем, что к теоретико-методологическим трудностям добавляется и ряд методических, что также тормозит дальнейшее развитие психологии малых групп. Перед тем как их раскрыть, сделаем следующее замечание.

Традиционно психодиагностика сосредоточена на изучении личности — ее психических процессов, качеств, состояний и пр. В этой области она достигла значительных успехов. Благодаря этому не только психологи, но и другие специали-

сты обеспечиваются необходимой и надежной психологической информацией для решения многих задач в сферах образования, здравоохранения, производства, социального управления, обеспечения законности и правопорядка и др. Если же в психодиагностике и затрагиваются социально-психологические аспекты, то они все равно чаще всего касаются личности: ее межличностных отношений, коммуникативных свойств и компетентности, социальных представлений, установок, стереотипов. Этот личностно-ориентированный статус психодиагностики зафиксирован в современных психологических словарях и учебниках.

В то же время существует мало разработанная область психодиагностики, значимость которой ничуть не меньше, чем диагностики личностно-ориентированной. Речь идет об изучении *социально-психологических характеристик и особенностей малых групп*, иными словами, о психодиагностике группо-ориентированной. К сожалению, ее интенсивному развитию мешает ряд методических трудностей.

*Во-первых*, ощущается недостаток диагностических средств, позволяющих изучать феномены групповой психологии, в том числе особенности малой группы как субъекта. Анализ опубликованных в последние годы учебных и методических пособий по практической психологической диагностике свидетельствует в пользу тех изданий, в которых акцент делается на методики изучения личности, ее индивидуально-психологических и социально-психологических качеств. Даже в том случае, когда составители пособия заявляют, что их сборник посвящен вопросам психодиагностики исключительно групп и коллективов и тем самым восполняет указанный пробел (к примеру, [514]), на деле и в таких изданиях большая часть методик направлена на личностную диагностику. И указание на то, что исследуется, например, личность лидера, не меняет ситуацию. Что же касается методик, предназначенных для изучения разных аспектов психологии групп (социально-психологического климата, межличностных и межгрупповых отношений, сплоченности, нормативной и ролевой структур и др.), среди них, к сожалению, нельзя обнаружить те, которые непосредственно ориентированы на изучение групп как целостных субъектов, особенностей их субъектного функционирования и развития.

*Во-вторых*, выработанные на сегодняшний день теоретические представления о психологических особенностях груп-

пового субъекта, его различных качествах нередко трудно поддаются операционализации для проведения эмпирических исследований. Это достаточно трудоемкая работа, требующая нахождения для понятий, с помощью которых описываются изучаемые групповые характеристики, таких эмпирических референтов, которые, «... с одной стороны, были бы доступны прямым измерениям, а с другой стороны, находились бы в причинно-следственной или другой зависимости с тем манифестируемым ими свойством...» группового субъекта, которое интересует психолога [255, с. 21]. Чем более «эмпиричной» будет операционализация используемых относительно группового субъекта понятий, тем больше появляется возможностей зафиксировать в исследовании именно те групповые признаки, которые действительно ему свойственны и которые нашли отражение в сознании членов группы. Ведь именно им в первую очередь адресуются применяемые исследовательские методы и процедуры. По-видимому, данные трудности служат одним из препятствий на пути создания методик, нацеленных на выявление субъектных проявлений малых групп.

*В-третьих*, даже те немногие методики диагностики психологии группы, которые имеются в арсенале социальной психологии, до сих пор не получили должного распространения [211; 492; 493]. Они существуют в сознании психологов как бы «по умолчанию»: о них знают, но в полной мере не используют, что и отражает нынешняя литература по психологической диагностике.

*В-четвертых*, имеющиеся в настоящее время методики не всегда согласуются с менталитетом современного российского общества, так как разрабатывались в прежние десятилетия (основная их часть — в 1970–80-е годы) и, соответственно, в той или иной мере отражали теории групп и коллективов (А. В. Петровского, Л. И. Уманского и др.), на базе которых они создавались, а также состояние общественного сознания и психологии конкретных групп того времени, в частности, отвечали принятым представлениям о коллективе как группе высокого уровня развития.

*В-пятых*, имеющиеся в таких методиках статистические нормы, позволяющие, к примеру, идентифицировать тот или иной уровень группового развития, не обновлялись многие годы (что противоречит требованиям современной психодиаг-

ностики). В целом ряде методик вообще статистические нормы отсутствуют, то есть они не обладают достаточной степенью стандартизации, хотя, поскольку относятся к категории количественных методов (опросных, тестовых), должны отвечать данному требованию.

*В-шестых*, подчас не известны использованные при разработке этих методик психометрические процедуры. Во всяком случае, в доступной психологической литературе какие-либо сведения на этот счет отсутствуют.

Современная психодиагностика групп характеризуется следующим противоречием: сегодня постепенно меняются теоретические представления о социально-психологических особенностях групп, появляются новые концепции малых групп (субъектная [119; 175; 182; 510 и др.], микрогрупповая [417; 418; 422]), в то время как социальные психологи в основном продолжают пользоваться прежде разработанными диагностическими процедурами, имеющими иное теоретическое обоснование.

Сказанное отнюдь не умаляет значения диагностического аппарата, используемого в настоящее время психологами для изучения малых групп. Но, поскольку в наше время их исследование как субъектов постепенно завоевывает все более прочные позиции в психологии, в то время как она не располагает достаточным набором надежных методик, позволяющих изучать группы именно с позиции субъектного подхода, сегодня все более острой становится необходимость разработки и внедрения методик данной целевой направленности.

Социально-психологическая диагностика группового субъекта требует соблюдения ряда методических принципов. В качестве таковых мы выделяем принципы комплексности, объективности, сочетания «срезовой» и лонгитюдной диагностики, переориентации на изучение реальных групп в естественных условиях жизнедеятельности.

По нашему мнению, традиционный подход к изучению группы, когда заключения о ней выводятся из портрета «типичного члена группы», получаемого усреднением данных о ее членах, требуется дополнить собственно групповым уровнем анализа, когда объектом диагностики и соответственно «единицей анализа» выступает сам групповой субъект и его психологические особенности. Подчеркнем, что целый ряд принятых в

социальной психологии методов позволяет осуществить группо-ориентированную диагностику [55; 72; 114; 168; 174; 192; 243; 256; 292; 293; 298; 315; 328; 468; 499; 510; 520; 526; 528]. В частности, при использовании метода наблюдения оно ведется в данном случае за действиями, поведением всей группы. Эксперимент предполагает, что в специально созданной исследователем ситуации оказывается вся группа и на нее как единый субъект оказывается какое-либо воздействие, «групповой ответ» на которое и подлежит изучению. Хорошо зарекомендовали себя в качестве диагностических и методы, предполагающие разные формы общегрупповой активности — игровые и/или естественные (фокус-группы, групповые дискуссии, выработка совместного решения). Значимо, что они позволяют вовлечь в общее обсуждение или действие всех или большинство членов группы и выявить именно групповую реакцию, групповое мнение, групповое отношение к объектам, событиям, явлениям, характерный для группового субъекта стиль поведения или способ решения проблем.

Что касается опросных методов (в частности, анкеты) и метода тестирования, то наиболее распространенную форму их применения, когда опрашиваются отдельные члены группы, а затем их данные суммируются и усредняются, требуется обогатить проведением таких методик со всей группой как субъектом, когда ей предлагается выработать по заданиям, вопросам конкретной методики единое мнение в ходе общей дискуссии. Дело в том, что, по мнению ряда специалистов [29; 457 и др.], усреднение оценок опрошенных членов группы не всегда корректно отражает действительное групповое мнение в силу известных в социальной психологии эффектов групповой поляризации, экстремизации мнений отдельных участников, идентификации с лидером и некоторых других. Г. М. Андреева и В. С. Агеев призывают «... противопоставить статистическому “усреднению” альтернативный путь, который основывался бы не на суммировании показателей отдельных индивидов, а позволял фиксировать качественно новые, интегральные свойства группы как единого и целостного субъекта...» [319, с. 45].

На наш взгляд, возможны несколько альтернатив. Один из путей давно практикуется в курской социально-психологической школе под руководством А. С. Чернышева, когда члены группы, выполняя методику/задание, сначала выражают

собственное мнение, а затем формулируют ответы, исходя из позиции, которую заняла бы в этих условиях их группа членства [107; 493; 496 и др.]. Выявляемое при этом расхождение между ответами «за себя» и «за группу» позволяет установить степень близости индивидуальных и групповых образов, отражающих разные аспекты жизнедеятельности группового субъекта. Другим продуктивным диагностическим приемом является сочетание индивидуального и группового вариантов опроса и тестирования: сначала методика предъявляется отдельно каждому члену группы, а затем то же задание вся группа выполняет совместно, вырабатывая единое решение, мнение в ходе общей дискуссии (в последнем случае соответствующие изменения вносятся в инструкцию к методике). Полученные в том и другом варианте проведения методики ответы сопоставляются между собой с целью определения степени их согласованности. При положительном исходе можно с достаточной уверенностью говорить о том, что удалось выявить позицию, характерную именно для группового субъекта. В противном случае по результатам расхождения индивидуальных и группового мнений можно судить о направлении зафиксированного «сдвига», что само по себе может рассматриваться как социально-психологическая особенность группы.

Проблемы надежности и валидности применяемых для изучения психологических особенностей группового субъекта количественных и качественных методов подробно рассмотрены нами в [114; 118].

Проведенный анализ состояния социально-психологической диагностики малых групп в отечественной психологии позволяет заключить следующее:

— в настоящее время ощущается недостаток диагностических средств, позволяющих выйти на собственно групповой уровень анализа, исследовать феномены непосредственно групповой психологии;

— отсутствуют новые методические средства, способствующие «проникновению» в психологию той или иной малой группы, диагностике ее состояния, уровня субъектного развития и т.д.;

— актуальной задачей является обновление содержания ряда разработанных ранее методик с учетом изменившихся социально-психологических реалий, характеризующих жизне-

деятельность современных малых групп, а также переработка их статистических норм;

— разработка психодиагностических инструментов на основе субъектной концепции малой группы представляется перспективным направлением в развитии социально-психологической диагностики групп, поскольку позволяет получить новые данные об их психологии как субъектов, раскрыть еще не исследованные присущие им субъектные особенности;

— прогресс социально-психологической диагностики группового субъекта связан с переходом от усредненных показателей фрагментарных свойств группы и характеристик общения и деятельности отдельных лиц в ее составе к интегральным показателям самих групповых процессов и психологических особенностей группового субъекта, диагностируемых в ходе выполнения последним различных форм совместной активности;

— поскольку различные методы, распространенные в социальной психологии, имеют присущие им преимущества и ограничения, при изучении реальных малых групп как субъектов плодотворным является сочетание количественных (тестирования, экспериментирования и др.) и качественных (наблюдения, проективного метода и др.) методов, логично дополняющих друг друга.

#### **4.2. Программа эмпирического исследования субъектных особенностей учебных групп**

С учетом результатов теоретического анализа основных проблем психологии группового субъекта нами были сформулированы эмпирические гипотезы исследования.

1. Актуализация в учебных группах различных видов совместной активности, в том числе совместной деятельности, связана с доминированием определенного типа их субъектности и с социально-психологической спецификой, определяемой включенностью групп в социальные системы, то есть конкретные образовательные организации, а именно: совместным стажем существования, возрастом участников, видом ведущей деятельности и степенью внешней регламентированности активности группового субъекта, задаваемыми основной образовательной организацией, его статусно-позиционной структурой в ней.

2. Динамика развития группового субъекта имеет двуплановый характер, то есть изменения затрагивают и уровни, и

этапы развития; поуровневое развитие связано с изменением количественного и качественного соотношения подструктур его психосоциальной структуры, уровня совместной активности и типа группового самовосприятия; поэтапное развитие — со сменой доминирующего типа субъектности группы; связь уровней и этапов развития может быть разнонаправленной.

3. С увеличением длительности существования группового субъекта повышается уровень развития структурных компонентов его самосознания.

4. Динамика групповой идентичности студентов и самоидентичности учебных групп в ходе обучения в вузе состоит в изменении уровней развития обоих видов идентичности, а также соотношения выраженности их структурных компонентов.

5. Оптимальные условия функционирования группового субъекта, частным случаем которого является принятие совместного решения, обеспечиваются при таких типах групповой субъектности, как «реальная субъектность» и «рефлексирующая субъектность».

6. В студенческих группах с недостаточно развитой групповой самоидентичностью ее уровень повышается, а в группах с достаточно развитой самоидентичностью — поддерживается средний или высокий ее уровень при следующих социально-психологических условиях:

актуализация и развитие рефлексии у участников группы и у группы в целом, направленной на осознание того, что объединяет группу в единое целое и отличает ее от других групп;

повышение уровня осознанности внутригрупповых отношений, возможных противоречий, путей их преодоления посредством укрепления взаимосвязанности и взаимозависимости членов группы;

развитие эмпатических отношений в группе;

повышение уровня доверия группе в целом и отдельным ее членам;

использование опыта совместной деятельности в обеспечении психологического единства группы;

углубление представлений группы о своих нормах, ценностях, правилах поведения, задающих общность действий и поведения ее членов, некий жизненный стиль группы.

7. Росту уровня субъектности учебных групп в совместной деятельности будут способствовать следующие социально-психологические условия:

намеренное формирование направленности группы на совместную активность, проявляющуюся в разных видах групповой деятельности;

осознание участниками группы ее социально-психологических особенностей как субъекта совместной деятельности;

повышение уровня деловых отношений в группе;

приобретение учащимися опыта совместной деятельности;

актуализация и развитие у группы в целом и ее членов рефлексии, направленной на осознание того, что служит факторами, объединяющими ее в единый субъект деятельности.

Проверка сформулированных предположений составила цель эмпирического исследования, которое состояло из семи этапов — соответственно обозначенным гипотезам. Подробное описание организации исследования на каждом этапе будет представлено в соответствующих параграфах следующей главы. В целом оно продолжалось с 2002 по 2012 г. Использовались *срезовая, лонгитюдная и комбинированная* формы проведения исследования.

В эмпирическом исследовании решались следующие задачи:

1) разработать и апробировать тест-опросники для диагностики различных субъектных особенностей малых групп — в первую очередь учебных, провести их психометрическую проверку;

2) сформировать и апробировать комплекс методик для определения психологических особенностей группового субъекта и динамики его развития;

3) эмпирическим путем выявить социально-психологические особенности и динамику развития учебных групп как групповых субъектов;

4) экспериментально доказать возможность целенаправленного развития субъектных особенностей учебных групп на примере субъектности группы в совместной деятельности и групповой самоидентичности.

В соответствии с задачами был разработан и апробирован комплекс методов: тестовый (тест-опросники); опросный (анкетирование, интервьюирование и др.); проективный; методы наблюдения, шкалирования, контент-анализа, экспертных

оценок; экспериментальный метод (естественный констатирующий и естественный формирующий эксперименты). Комплекс был реализован в виде методик — как известных в социальной психологии, так и авторских, разработанных и апробированных в целях исследования.

### Тестовый метод

1. Тест-опросник «Уровни развития группового субъекта» (автор К. М. Гайдар [118]) — предназначен для изучения уровня развития группового субъекта. Использовался на втором этапе исследования.

2. Тест-опросник «Типы групповой субъектности» (автор К. М. Гайдар [118]) — направлен на диагностику трех типов групповой субъектности: «потенциальная субъектность», «реальная субъектность», «рефлексирующая субъектность». Использовался на первом, втором, пятом и седьмом этапах эмпирического исследования.

3. Тест-опросник «Типы социального восприятия и самовосприятия индивидуальных и групповых субъектов» (автор К. М. Гайдар [118]) — дает возможность выявить присущий групповому субъекту тип самовосприятия из трех возможных: субъектный, объектный или смешанный, а также аналогичные типы восприятия им других социальных объектов — отдельных индивидов, групп, общества. Применялся на втором этапе исследования.

4. Тест-опросник «Групповая идентичность и самоидентичность» (автор К. М. Гайдар [118]) — позволяет измерять уровень развития групповой идентичности индивидуального субъекта в целом и ее отдельных структурных компонентов (в индивидуальном варианте методики) и уровень развития групповой самоидентичности группового субъекта в целом и ее отдельных структурных компонентов (в групповом варианте) — когнитивного, эмоционального, поведенческого. Применялся на четвертом и шестом этапах исследования.

5. Тест-опросник «Моя учебная группа» (автор Т. Брохер [547]) — служит для изучения оценки учебной группой своей совместной деятельности и себя в целом, позволяя таким образом изучить Мы-концепцию группового субъекта как совокупность представлений о группе. Тест-опросник предъявлялся индивидуально и в групповом варианте. В последнем

случае группе предлагалось оценить себя по имеющимся в тест-опроснике качествам и прийти в ходе дискуссии к единому мнению, выбрав по каждому качеству вариант ответа, отражающий это общее мнение. По числу преобладающих ответов изучались представления испытуемых о группе членства и их самоощущения от пребывания в ней. Уровень развития Мы-концепции группового субъекта определялся как усредненный по изучаемой группе показатель оценки всех качеств. Нами были разработаны статистические нормы, с которыми можно сопоставлять полученные результаты при оценке уровня как отдельных групповых качеств, так и групповой Мы-концепции. Тест-опросник использовался на третьем и пятом этапах эмпирического исследования.

6. Тест-опросник «Групповые нормы» (автор К. М. Гайдар [107]) — нацелен на изучение групповых норм как элемента поведенческого компонента группового самосознания. Поскольку групповые нормы характеризуются плохой осознаваемостью, в качестве эмпирического индикатора высокого уровня сформированности той или иной нормы может выступать принятие (одобрение) отраженных в ней образцов и правил поведения всеми членами группы или ее большинством. Тест-опросник содержит 18 суждений о группе, раскрывающих действующие в ней нормы. Испытуемые должны оценить их с помощью качественной шкалы ответов по количеству товарищей в группе, проявляющих отношения и формы поведения, зафиксированные в содержании этих суждений. При обработке данных качественная шкала ответов переводится в количественную шкалу оценок и вычисляются усредненные по группе оценки по каждой норме. Об уровне сформированности групповой нормы позволяют судить разработанные нами статистические нормы, с которыми сопоставлялись полученные данные. Сравнение результатов по отдельным нормам дает возможность выявить преобладающие в группе, а значит, и в ее самосознании, нормы. Тест-опросник применялся на третьем этапе эмпирического исследования.

### **Опросный метод**

#### *А. Стандартизированный опрос*

1. Анкета для учащихся школ и вузов (автор К. М. Гайдар) — предназначена для получения информации о развитии учебных групп как субъектов совместной деятельности, преобла-

дающих в них видах активности, особенностях их проявления. Стандартизация обработки данных анкетирования достигалась применением метода контент-анализа (см. ниже). Данные анкетирования интерпретировались на качественном уровне. Обобщение ответов учащихся одного класса / одной студенческой группы позволяло судить о доминирующем виде совместной групповой активности, субъектности группы в совместной деятельности. Эти результаты сопоставлялись с данными тест-опросника «Типы групповой субъектности».

Анкетирование применялось на первом, втором и седьмом этапах эмпирического исследования.

2. Модифицированная нами в целях исследования методика С. А. Будасси [376] — позволяет определить уровень групповой самооценки как элемента эмоционального компонента группового самосознания. С этой целью мы модифицировали инструкцию к методике, согласно которой испытуемые должны были оценить группу, проранжировав 20 предложенных на бланке качеств, содержание которых нами также было модифицировано применительно к изучаемому объекту — групповому субъекту. Им предлагалось произвести оценку понятий «Моя реальная учебная группа» и «Идеальная учебная группа». Исследование проводилось в индивидуальном варианте. Обработка данных осуществлялась принятым для этой методики образом. Об уровне групповой самооценки позволяют судить разработанные нами статистические нормы, с которыми сопоставлялись полученные результаты.

Методика использовалась на третьем этапе исследования.

#### *Б. Нестандартизированный опрос*

3. Модифицированная нами методика 20 утверждений «Кто Я?» (авторы М. Кун и Т. МакПартленд) [253], которую мы назвали «Моя группа — это...» — предназначена для изучения Мы-образов группового субъекта и его Мы-концепции (в качестве совокупности таких образов) как элементов когнитивно-рефлексивного компонента группового самосознания. Применялась для подтверждения данных, полученных по тест-опроснику Т. Брохера. Модифицировав инструкцию, мы предлагали испытуемым за 12 минут написать не менее 20 вариантов окончания фразы «Моя группа — это...». Записанные слова и словосочетания обрабатывались на количественном и качественном уровнях. На количественном уровне подсчитывалось

число предложений, которые успел написать каждый член группы за отведенное время. Затем вычислялся среднегрупповой показатель, характеризующий уровень сформированности Мы-концепции. Качественный анализ осуществлялся с помощью метода контент-анализа, благодаря чему оказалось возможным определить модальность Мы-образов учебных групп как субъектов.

Методика использовалась на третьем этапе исследования.

4. Мини-сочинение «Я и моя учебная группа» (автор К. М. Гайдар) — методика направлена на изучение присущих учебным группам видов и сфер совместной активности, а также всех трех компонентов групповой идентичности (когнитивного, эмоционального, поведенческого) в дополнение к тест-опроснику «Групповая идентичность и самоидентичность». Испытуемым предлагалось написать мини-сочинение на тему «Я и моя учебная группа», осветив в нем следующие вопросы: 1) что собой представляет их учебная группа; 2) что они знают о своей группе; 3) как они относятся к своей группе (что нравится / не нравится в ней); 4) что особенного в их учебной группе; 5) чем группа отличается от других групп; 6) как она взаимодействует с другими группами. Объем сочинения и время его написания не ограничивались. Методика проводилась в индивидуальном варианте. Обработка и интерпретация данных осуществлялись на количественном и качественном уровнях посредством метода контент-анализа.

Методика использовалась на первом и четвертом этапах исследования.

### **Проективный метод**

1. Модифицированная нами проективная рисуночная методика «Символические задания» (авторы Б. Лонг, Р. Циллер и Р. Хендерсон) — позволяет выявить чувства «Мы» и «Они», определив тем самым уровень развития эмоционального компонента групповой идентичности и групповой самоидентичности. Вслед за разработчиками методики мы исходили из предположения, что физическая дистанция на листе бумаги между кружками, символизирующими «Мы» и значимые другие группы, может быть интерпретирована как психологическая дистанция, позиция левее других — как переживаемая ценность «Мы», позиция выше — как переживаемая сила «Мы», позиция внутри фигуры, составленной из кружков, означающих дру-

гие группы, — как включенность и зависимость, позиция вне — как независимость «Мы». Символические задания соответствуют следующим аспектам чувства «Мы», презентующего эмоциональный компонент групповой идентичности и групповой самоидентичности: групповая самооценка, сила группы, группоцентричность (групповой аналог эгоцентричности), индивидуация группы. Данная методика проводилась нами в индивидуальном и групповом вариантах. В последнем случае группе выдавался тот же бланк, что и при индивидуальном исследовании, но с условием, что она должна совместно принять единое мнение по поводу каждого задания методики.

Поскольку в практических руководствах к проективным методикам с символическими окружностями результаты анализа представлены в описательной форме, мы с целью стандартизации диагностической информации сочли целесообразным дополнить качественный анализ полученных данных количественным. Для этого были разработаны шкалы, содержащие диагностические признаки чувства «Мы» и «Они» учебных групп по указанным выше четырем аспектам эмоционального компонента групповой идентичности и групповой самоидентичности. «Сырой» показатель чувства «Мы» подсчитывался путем сложения баллов по каждому диагностическому признаку. Он находится в пределах от 0 до 8 баллов. «Сырые» баллы соотносились с рассчитанными нами статистическими нормами. Высокий уровень эмоционального компонента групповой идентичности и групповой самоидентичности диагностируется в случае, если по каждому из четырех аспектов получены высокие значения.

Методика применялась на четвертом и шестом этапах исследования.

2. Проективная рисуночная методика «Наша учебная группа» (автор К. М. Гайдар) — предназначена для изучения компонентов групповой самоидентичности группы (когнитивного, эмоционального, поведенческого). Проводилась в групповом варианте. Группе предлагалось на стандартном листе бумаги нарисовать себя, совместно выполнив своего рода «автопортрет».

Обработка и интерпретация результатов по данной методике проводились на количественном и качественном уровнях. Качественная обработка и анализ рисунков строились исходя

из их содержания и цветовой гаммы. Интерпретация цветов была заимствована из работы Л. Н. Собчик [433].

С целью стандартизации полученной информации мы сочли целесообразным качественный анализ рисунков дополнить количественным, введя шкалу отношения к образам. Проанализировав психодиагностические руководства [88; 349; 360; 380; 433 и др.] и выявив качественные признаки отношения к образам в рисунках, мы составили шкалы диагностических признаков положительного самоотношения группы. К таким признакам были отнесены: расположение рисунка на листе; использование позитивной, «теплой» цветовой гаммы (желтый, оранжевый, красный, зеленый цвета); объединение элементов рисунка в единый образ; использование символических изображений без отрицательной смысловой нагрузки; четкость линий рисунка; наличие идентификационных надписей о группе. Это позволило получить «сырой» показатель самоотношения группы. Он подсчитывается путем сложения баллов по каждому признаку. Высокие баллы отражают позитивное самоотношение учебной группы. Более точно квалифицировать это отношение позволяют разработанные нами статистические нормы.

Методика применялась на шестом этапе эмпирического исследования.

#### **Метод наблюдения**

Данный метод был реализован с целью наблюдения за дискуссией в группе в процессе принятия совместного решения и регистрации различных форм внутригрупповых взаимодействий — по оригинальной методике Р. Бейлза [371; 541; 542], в которой процесс взаимодействия описывается с помощью 12 категорий, отражающих основные взаимоотношения и групповые процессы в четырех областях явлений — позитивных эмоций, негативных эмоций, постановки проблемы, решения проблемы. Связи категорий представлены в проблемах ориентации, оценивания мнений, контроля, нахождения решения, преодоления напряженности и интеграции.

Предметом наблюдения служили речевые акты испытуемых во время групповой дискуссии: их содержание, последовательность, направленность, частота, продолжительность. Наблюдение за дискуссией велось в естественной, намеренно не управляемой, спонтанной ситуации. Способ наблюдения

был невключенным. Основой подведения наблюдаемого акта под ту или иную категорию служило содержание высказывания участника дискуссии, его интонационные характеристики, мимика и обращение к другим лицам.

Для каждой группы подсчитывалось число высказываний, относящихся к той или иной категории. Согласно методике Р. Бейлза, они объединялись в пары: проблема ориентации (члены группы дают информацию, ориентацию; уточняют, разъясняют или запрашивают информацию, ориентацию); проблема оценивания мнений (участники дискуссии выражают мнения, оценивают, анализируют их или запрашивают оценку, мнение); проблема контроля (члены группы указывают цель, направление, дают советы или спрашивают совета, направление, возможный способ действия); проблема нахождения решения (члены группы соглашались с принятым решением, одобряют его, уступают, пассивно принимают решение или возражают, отвергают решение, отступают с «поля боя»); проблема преодоления напряженности (участники дискуссии стремятся ослабить напряжение, шутят, смеются, выражают удовлетворение или выражают напряжение, стеснение, фрустрацию) и проблема интеграции (участники выражают солидарность, согласованность, повышают статус другого, оказывают помощь или каждый защищает сам себя, выражает агрессивность, подрывающая статус другого). Затем вычислялся процент высказываний по категориям относительно общего числа высказываний по группе. Совокупный анализ данных наблюдения позволил более полно описать особенности принятия решения групповым субъектом, в частности скорость и согласованность.

Метод наблюдения применялся на пятом этапе исследования.

### **Метод шкалирования**

1. Методика семантического дифференциала (автор Ч. Осгуд, авторы модификации Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд [352; 353; 476; 517]) — направлена на определение уровня групповой самооценки как элемента эмоционально-оценочного компонента группового самосознания. Исследование проводилось в индивидуальном варианте. Испытуемым предлагалось оценить два стимула: «Моя реальная учебная группа» и «Идеальная учебная группа» по степени выраженности тех или иных качеств. Об уровне групповой самооценки позволяет су-

дить специально вычисляемое семантическое расстояние между этими стимулами. Его значение может изменяться в интервале от 0 до 10,4. Чем оно меньше, тем выше групповая самооценка, свидетельствующая о сближении оценок по обоим стимулам. Мы разработали статистические нормы для определения уровня групповой самооценки. Полученные результаты сопоставлялись с данными модифицированной нами методики С. А. Будасси, также выявляющей уровень групповой самооценки.

Методика использовалась на третьем этапе исследования.

### **Метод контент-анализа**

1. Анкета для учащихся школ и вузов (автор К. М. Гайдар). Для обработки данных анкетирования были выделены качественные (смысловые) единицы анализа — категории по основным видам совместной активности, свойственным учебным группам.

2. Модифицированная методика 20 утверждений «Кто Я?» (авторы М. Кун и Т. МакПартленд): «Моя группа — это...» (автор модификации К. М. Гайдар). С целью качественного анализа использовались четыре категории, выделенные в оригинальной версии методики. С ними и соотносились ответы, полученные в изучаемой группе:

а) физическое, объективное «Мы» — описания численности группы, ее состава, пола членов группы и т.д.;

б) социальное «Мы» — высказывания в терминах общественного положения (студенты, индивидуальности, коллектив и т.д.), ролей (друзья, коллеги, семья и т.д.), статуса группы в основной организации (лидеры, лучшие, отстающие) и т.п.;

в) духовное «Мы» — описания, отражающие представления испытуемых о характеристиках своей группы, ее способностях, установках, отличительных чертах и т.п., которые достаточно не зависимы от конкретных социальных ситуаций ее жизнедеятельности и внешних социальных ролей;

г) океаническое «Мы» — утверждения испытуемых, основанные на универсальных ценностях, абстрактных идеях, духовных откровениях («моя группа — это живое существо», «моя группа — это несобранный пазл» и др.).

3. Мини-сочинение «Я и моя учебная группа» (автор К. М. Гайдар). Для обработки его данных выделялись качественные (смысловые) единицы анализа — категории: межгрупповая деловая сфера активности группы, межгрупповая межличност-

ная сфера активности группы, внутригрупповая деловая сфера активности группы, внутригрупповая межличностная сфера активности группы, формальные характеристики группы, характеристика жизни учебной группы, отвлеченные высказывания. В связи с тем, что деловая сфера активности группы (и межгрупповая, и внутригрупповая) включает в себя широкий круг деятельностей, категории были конкретизированы в ряде подкатегорий. Далее в текстах мини-сочинений выделялись референты, которыми служили отдельные элементы текстов (высказывания, суждения), свидетельствующие об актуализации у конкретного группового субъекта определенных сфер и видов совместной активности. Кроме того, была разработана специальная категориальная сетка для контент-анализа мини-сочинений с целью изучения структурных компонентов групповой идентичности — когнитивного, эмоционального, поведенческого. С помощью выделенных категорий и подкатегорий содержание мини-сочинений анализировалось на качественном уровне. На количественном уровне подсчитывалось число написанных предложений, частота упоминаний категорий и подкатегорий в единицах контекста, число использованных слов «Мы» и «Они» («другая(ие) группа(ы)»), процентное соотношение всех этих упоминаний.

#### **Метод экспертных оценок**

1. Стандартизированное интервью с вузовскими преподавателями и кураторами/классными руководителями и учителями изучаемых учебных групп (автор К. М. Гайдар) — позволяет собрать информацию о представленности в учебных группах разных сфер и видов совместной активности, особенностях их проявления. Включенные в программу интервью вопросы касались сфер деловой (учебной, научной, художественно-творческой, спортивной и волонтерской деятельности), межличностной и межгрупповой активности учебных групп. В качестве экспертов выступали педагоги, работающие с данной учебной группой систематически не менее двух лет. Для студенческих групп это были кураторы и преподаватели-предметники, для школьных классов — классные руководители и учителя-предметники. Относительно каждой учебной группы интервью бралось у трех педагогов.

Данные интервью обрабатывались качественно. Анализировалось, какие сферы и виды активности изучаемой учебной

группы выделял педагог, в чем именно выражается, по его мнению, активность учебной группы в конкретной сфере, каковы ее особенности. В итоге делался вывод о том, какой вид совместной активности учебной группы преобладает и насколько развита группа как субъект совместной деятельности.

Метод экспертных оценок использовался на первом и седьмом этапах эмпирического исследования.

### **Экспериментальный метод**

1. Естественный констатирующий эксперимент. Применялся на пятом этапе исследования.

2. Естественный формирующий эксперимент. Использовался на шестом и седьмом этапах эмпирического исследования.

Программы всех экспериментов представлены в параграфе 4.3.

Базой эмпирического исследования служили образовательные организации разного уровня — высшего профессионального образования (государственные и негосударственные вузы), среднего профессионального образования (гражданское и военное училища), среднего (полного) общего образования (инновационные — гимназия, лицей и традиционные школы). Исследование проводилось в двух областях — Воронежской и Курской, в том числе — областных центрах. На разных этапах эмпирического исследования его базой служили: Воронежский государственный университет, Воронежский государственный педагогический университет, Воронежский государственный архитектурно-строительный университет, Воронежский экономико-правовой институт, Воронежский филиал Московской открытой социальной академии, Курский государственный университет, Воронежское военно-техническое училище Федеральной службы охраны РФ (ныне — Воронежский институт правительственной связи (филиал) Академии Федеральной службы охраны РФ), профессиональное училище № 33 пос. Кшенский Курской области, МОУ гимназия им. Н. Г. Басова при Воронежском госуниверситете, МОУ лицей № 2, общеобразовательные школы № 14, 55, 57, 85 г. Воронежа.

В качестве объекта эмпирического исследования выступали 173 группы студентов 1—5 курсов (выборка — 3307 человек), 9 групп курсантов 1—3 курсов военно-технического училища (выборка — 252 человека), 15 групп учащихся 1—3 курсов профессионального училища (выборка — 314 человек) и 31 — 8—11-й классы шести воронежских школ (выборка — 757 стар-

шекласников). На отдельных этапах исследования состав выборки частично совпадал. В целом исследованием, проводившимся в естественных условиях жизнедеятельности изучаемых 228 учебных групп, было охвачено 4630 человек. Помимо этого, в него были включены также 447 кураторов и преподавателей студенческих групп и 93 классных руководителя и учителя — всего 540 педагогов.

В качестве методов обработки результатов эмпирического исследования использовались методы количественного, в том числе статистического, и качественного анализа в их сочетании (подробно будут представлены в соответствующих параграфах главы 5). Среди статистических методов — корреляционный, дисперсионный, регрессионный анализ, описательная статистика, методы параметрической статистики. Статистическая обработка данных проводилась посредством пакета статистических программ «Statistica-10.0» фирмы StatSoft.

### **4.3. Программы экспериментального исследования функционирования и развития групповых субъектов**

Изучение субъектных особенностей малых групп требует использования точных методов, в том числе социально-психологического эксперимента. Наиболее перспективной его формой является естественный эксперимент, позволяющий как зафиксировать присущие групповому субъекту качества и характеристики, так и установить, как они могут изменяться, развиваться, преобразовываться при воздействии на групповой субъект определенных социально-психологических условий. Именно в этой форме использовался метод эксперимента в нашем эмпирическом исследовании [114; 237].

#### **Естественный констатирующий эксперимент по изучению особенностей функционирования учебных групп (на примере принятия совместного решения)**

Был реализован на пятом этапе эмпирического исследования в форме квазиэксперимента в привычных для учебных групп условиях занятий по психологическим дисциплинам без оказания какого-либо экспериментального воздействия на них.

*Экспериментальная гипотеза:* тип групповой субъектности влияет на такие особенности принятия совместного решения групповым субъектом (как частного случая его функционирования), как скорость, качество, согласованность. Проверка этой гипотезы составила *цель* данного эксперимента.

*Независимой переменной* являлся тип групповой субъектности. Данная переменная имела три уровня: тип «потенциальная субъектность», тип «реальная субъектность», тип «рефлексирующая субъектность».

*Зависимой переменной* выступал процесс принятия группового решения. Она была операционализирована тремя объективными параметрами, оцениваемыми соответственно тремя показателями:

- скорость — время, затраченное группой на выработку совместного решения (фиксировалось при решении группами всех заданий);

- качество совместного решения — верность/ошибочность выработанного группой решения задания (определялась только при выполнении группами второго задания — решении профессионально-ориентированных задач);

- согласованность — степень близости/расхождения индивидуальных вариантов решения задачи и общего, принятого всей группой как итог совместного обсуждения (выявлялась только при выполнении группой первого задания — заполнении тест-опросника Т. Брохера «Моя учебная группа», когда результаты обрабатывались для индивидуального варианта его выполнения, а затем — для группового с последующим сравнением данных).

*Базой экспериментального исследования* служили Воронежский государственный университет и Воронежский государственный архитектурно-строительный университет. Первоначально по тест-опроснику «Типы групповой субъектности» было обследовано 95 учебных групп 1—5 курсов объемом 1634 студента. Из них были сформированы три категории групп — по преобладанию одного из типов групповой субъектности. По другим параметрам — численности, возрасту, половому составу, профессиональной направленности, академической успеваемости, принадлежности к определенному вузу и факультету — в каждой из трех категорий группы были уравнены. Из каждой категории в случайном порядке были отобраны по 22 группы. Таким образом, выборка эксперимента была рандомизированной. Всего в нем приняли участие 66 студенческих групп 1—5 курсов названных вузов. Общий объем выборки составил 1155 человек.

В эксперименте использовалась *межгрупповая схема*.

*Процедура эксперимента* состояла в создании проблемных ситуаций посредством предъявления группам специальных заданий. Группы, включенные в эксперимент, должны были в ходе общей дискуссии найти совместное решение предложенных им заданий. Задание считалось выполненным, если с выработанным решением были согласны все члены группы (оно записывалось на доске или флип-чарте); перед началом дискуссии они выполняли задание индивидуально, их ответные листы собирались экспериментатором. Затем использовалась неуправляемая групповая дискуссия, когда ведущий (преподаватель) задавал цель работы — нахождение единого, удовлетворяющего всю группу решения задачи, — а затем практически не вмешивался в ход работы [102]. Такой вариант был выбран для того, чтобы группа в полной мере смогла проявить свою субъектность. Ведущий осуществлял хронометраж и наблюдение за групповой дискуссией.

Проблемные ситуации, побуждающие учебные группы к принятию совместных решений по результатам общей дискуссии, предполагали наличие у участников группы и у группы в целом следующих умений и навыков: а) конструктивно вести дискуссию и диалог, обмениваясь информацией; б) договариваться, несмотря на различия и возможные противоречия в точках зрения отдельных представителей группы, согласовывать свои позиции; в) выявлять проблему и находить адекватное ее решение; г) проявлять уважительное отношение к членам группы и их позиции, оказывать поддержку; д) проявлять доверие к мнению группы в целом и отдельных ее членов.

В качестве *экспериментальных заданий*, требующих принятия группой совместного решения, использовались два: 1) используя материал тест-опросника Т. Брохера «Моя учебная группа», оценить свою группу по ряду групповых качеств, для чего следовало выработать общее мнение по каждому из них; 2) применив в ходе дискуссии полученные в обучении знания, предложить общегрупповое решение профессионально-ориентированных задач. Содержание задач подбиралось в соответствии с профильной направленностью учебных групп. Каждой группе предлагалось по три таких задачи.

*Для обработки и анализа экспериментальных данных* применялись количественные (в том числе статистические) и качественные методы.

Ниже представлены программы двух проведенных нами естественных формирующих экспериментов. Первый преследовал цель развития уровня групповой самоидентичности в студенческих группах (седьмой этап исследования), второй — повышения уровня субъектности учебных групп в совместной деятельности (восьмой этап исследования).

#### **Эксперимент по развитию групповой самоидентичности студенческих групп**

*Экспериментальной гипотезой* выступало предположение о том, что целенаправленная реализация совокупности социально-психологических условий в студенческих группах с недостаточно развитой групповой самоидентичностью позволит повысить ее уровень, а в группах с достаточно развитой самоидентичностью — поддержать средний или высокий уровень ее развития.

*Независимой переменной* являлись социально-психологические условия развития групповой самоидентичности. Данная переменная имела два уровня: условия, способствующие развитию у студенческой группы ее самоидентичности, и обычные условия жизнедеятельности студенческой группы.

Социально-психологические условия, способствующие развитию у студенческой группы самоидентичности: а) актуализация и развитие у группы в целом и ее участников рефлексии, направленной на осознание того, что объединяет группу в единое целое и отличает ее от других групп; б) повышение уровня осознанности внутригрупповых отношений, возможных противоречий, путей их преодоления посредством укрепления взаимосвязанности и взаимозависимости членов группы; в) развитие эмпатических отношений в группе; г) повышение уровня доверия группе в целом и отдельным ее членам; д) использование опыта совместной деятельности в обеспечении психологического единства группы; е) углубление представлений группы о своих нормах, ценностях, правилах поведения, задающих общность действий и поведения ее членов, некий жизненный стиль группы.

Поясним, что перечисленные социально-психологические условия создавались в ходе занятий по психологическим дисциплинам, проводимых в студенческих группах один раз в две недели в рамках разработанной в целях нашего исследования развивающей программы.

Обычные условия жизнедеятельности студенческой группы предполагали: а) приобретение студентами опыта совместной деятельности (учебной и другой) в обычных условиях, без акцентирования внимания на ее роли в создании психологического единства группы; б) стихийное формирование ценностно-нормативной структуры студенческой группы, а также ее рефлексивных способностей, сопровождающееся недостаточной осознанностью содержания этой структуры и ее значения для установления общности действий и поступков студентов; в) формирование внутригрупповых взаимоотношений естественным путем, без использования специальных психологических средств, способствующих их оптимизации и укреплению взаимных связей между членами группы, повышению в ней уровня доверия.

*Зависимой переменной* являлась групповая самоидентичность, которая была операционализирована объективным и субъективным параметрами, включавшими три показателя.

Объективный параметр был представлен уровнем развития групповой самоидентичности. Это количественный показатель, измеряемый групповым вариантом авторского тест-опросника «Групповая идентичность и самоидентичность». Выражался в общем суммарном балле, указывающем на уровень развития групповой самоидентичности в целом.

Субъективным параметром явилось отношение группы к себе. Оно определялось посредством двух показателей. Одним служил суммарный балл, получаемый по четырем аспектам чувства «Мы» (групповая самооценка, сила группы, группоцентричность, индивидуация группы), презентующего эмоциональный компонент групповой самоидентичности и изучаемого с помощью модифицированной проективной рисуночной методики «Символические задания». Вторым показателем субъективного параметра служил уровень положительного самоотношения группы, определявшийся в результате стандартизации данных, полученных по проективному рисунку «Наша учебная группа», при выполнении которого группа создавала свой «автопортрет».

Все показатели зависимой переменной оценивались до и после проведения естественного формирующего эксперимента по единому комплексу методик в экспериментальных и контрольных группах. Таким образом, зависимая переменная

принимала три значения: высокий, средний и низкий уровни групповой самоидентичности.

Базой экспериментального исследования служил факультет философии и психологии Воронежского государственного университета. В эксперименте приняли участие 8 студенческих групп, разделенных на 4 экспериментальные (ЭГ) и 4 контрольные (КГ). В ЭГ целенаправленно проводилась развивающая программа, в КГ — нет. Средний объем ЭГ равнялся 16 человек, КГ — 17. Общий объем всех ЭГ составил 64 студента, всех КГ — 68. Всего в экспериментальном исследовании приняли участие 132 студента. Распределение студенческих групп на ЭГ и КГ представлено в табл. 3.

Т а б л и ц а 3

Распределение студенческих групп на экспериментальные и контрольные

Экспериментальная группа (ЭГ)	Условные обозначения	Контрольная группа (КГ)	Условные обозначения
1 группа 2 курса специальность «Психология»	ЭГ1	2 группа 2 курса специальность «Психология»	КГ1
1 группа 4 курса специальность «Психология»	ЭГ2	2 группа 4 курса специальность «Психология»	КГ2
3 группа 4 курса специальность «Психология»	ЭГ3	5 группа 4 курса специальность «Культурология»*	КГ3
1 группа 5 курса специальность «Психология»	ЭГ4	2 группа 5 курса специальность «Психология»	КГ4

В эксперименте использовалась *межгрупповая схема*: первый уровень независимой переменной был предложен испытуемым ЭГ, второй — КГ.

Диагностический комплекс, использованный в эксперименте для измерения показателей зависимой переменной, включал

\* Мы не смогли в качестве КГ взять еще одну группу по специальности «Психология», так как на факультете философии и психологии ВГУ на 4 курсе обучалось всего три группы этой специальности. Мы сочли возможным в качестве КГ взять для ЭГ3 группу того же курса и факультета, но по специальности «Культурология», так как по основным формальным и содержательным параметрам они наиболее похожи.

в себя три методики, выявляющие уровень развития самоидентичности студенческих групп. Все методики проводились только в групповом варианте:

1) авторский тест-опросник «Групповая идентичность и самоидентичность» — для измерения уровня развития групповой самоидентичности учебных групп;

2) модифицированная нами проективная рисуночная методика «Символические задания» — для выявления чувства «Мы», презентующего эмоциональный компонент групповой самоидентичности;

3) проективная рисуночная методика «Наша учебная группа» — для изучения всех трех компонентов групповой самоидентичности (когнитивного, эмоционального, поведенческого). В результате стандартизации данных, полученных по проективному рисунку, определялся уровень положительного самоотношения группы.

До начала эксперимента во всех восьми группах был проведен первичный замер уровня развития их групповой самоидентичности и проверена однородность ЭГ и КГ по показателям зависимой переменной. С использованием  $t$ -критерия Стьюдента было установлено отсутствие статистически значимых различий между результатами: тест-опросника «Групповая идентичность и самоидентичность», модифицированной проективной рисуночной методики «Символические задания» и проективной рисуночной методики «Наша учебная группа» в каждой паре групп (при  $\alpha \leq 0,05$ ). Эти результаты были подтверждены на уровне качественного анализа рисуночной продукции по обоим проективным методикам. Все это позволило нам считать, что в эксперимент включены пары эквивалентных ЭГ и КГ.

В состав *развивающей программы* вошли как специально разработанные психологические задания и упражнения, так и заимствованные у других авторов [366; 479; 488 и др.]. Все они предусматривали создание социально-психологических условий, способствующих развитию групповой самоидентичности групп. В развивающей программе использовались методы активного социально-психологического обучения: дискуссионные, тренинговые, ролевые и творческие игры. Эта развивающая программа помогает учебным группам осознать, какие индивидуальные и групповые психологические события раз-

вертываются в ходе межличностного общения, каким образом каждый участник влияет на других, каковы при этом роль совместной деятельности и ее содержания, как групповая ситуация в целом, то есть динамика взаимоотношений и деятельности, связана с управлением поведением отдельных лиц и всей группы в целом; понять, что успех в деле зависит от усилий группы как единого целого; посредством самоанализа и рефлексии осмыслить групповые нормы и правила; повысить самопринятие и позитивное самоотношение, а также принятие группы и доверие к ней.

Поскольку развивающая программа реализовывалась на практических занятиях по психологическим дисциплинам, студенты все предлагаемые им задания и упражнения воспринимали как обязательные и проявляли серьезное, заинтересованное и ответственное отношение при их выполнении.

Эксперимент включал *три этапа*: предварительный (1 месяц), основной (2 месяца) и заключительный (1 месяц). Длительность всего исследования составила 4 месяца в каждой группе. Предварительно проводилось первичное измерение показателей зависимой переменной в ЭГ и КГ с использованием вышеназванного диагностического комплекса, была доказана эквивалентность данных групп по значимым для студенческих групп признакам: численности, половому и возрастному составу, виду ведущей деятельности (учебно-профессиональная), академической успеваемости, периоду существования в вузе, профессиональной направленности и по показателям зависимой переменной. В итоге было сформировано по четыре ЭГ и КГ. На основном этапе было организовано и реализовано экспериментальное воздействие в ЭГ согласно разработанной развивающей программе. Занятия проходили один раз в две недели длительностью 3—3,5 часа каждое\*. На заключительном этапе повторно измерялись показатели зависимой переменной в ЭГ и КГ с использованием идентичного диагностического комплекса.

*Обработка и анализ экспериментальных данных* проводились с применением количественных, в том числе статисти-

---

\* В зависимости от условий проведения эксперимента по данной развивающей программе в конкретной группе можно уменьшить длительность занятия до 1,5—2 часов, увеличив при этом численность занятий до 7—8 и сделав их еженедельными.

ческих, и качественных методов. Данные первого и второго замеров анализировались с целью доказательства различий по показателям зависимой переменной до и после эксперимента в ЭГ и отсутствия таковых в КГ. В целях установления эквивалентности сформированных ЭГ и КГ, выявления повышения уровня развития групповой самоидентичности в результате эксперимента, доказательства значимости различий по показателям зависимой переменной между ЭГ до и после эксперимента и отсутствия различий между КГ до и после эксперимента использовался *t*-критерий Стьюдента для зависимых выборок [128]. В отдельных случаях с этой же целью применялся критерий знаков МакНемара, позволяющий фиксировать сдвиги в малых выборках (напомним, в нашем случае «единицей анализа» выступал групповой субъект). Качественные методы анализа использовались при интерпретации данных проективных методик.

#### **Эксперимент по повышению уровня субъектности учебных групп в совместной деятельности**

*Экспериментальная гипотеза:* целенаправленное создание совокупности социально-психологических условий будет способствовать росту уровня субъектности учебных групп в совместной деятельности.

*Независимой переменной* в эксперименте являлись социально-психологические условия совместной деятельности учебных групп. Данная переменная имела два уровня, а именно: условия, способствующие формированию учебной группы как субъекта совместной деятельности, и обычные условия жизнедеятельности учебной группы.

Социально-психологические условия, способствующие формированию учебной группы как субъекта совместной деятельности: а) намеренное формирование направленности группы на совместную активность, проявляющуюся в разных видах групповой деятельности; б) осознание участниками группы ее социально-психологических особенностей как субъекта совместной деятельности; в) повышение уровня деловых отношений в группе; г) приобретение учащимися опыта совместной деятельности; д) актуализация и развитие у группы в целом и ее членов рефлексии, направленной на осознание того, что служит факторами, объединяющими ее в единый субъект деятельности.

Поясним, что организация совместной деятельности учебных групп, в ходе которой они приобретали соответствующий опыт, предполагала, во-первых, их еженедельное участие в разработанной в целях исследования развивающей программе (со старшеклассниками она реализовывалась на классных часах, со студентами — непосредственно на учебных занятиях по психологическим дисциплинам); во-вторых, выполнение между развивающими занятиями «домашних заданий», носящих совместный характер, с обязательным отчетом о проделанной общегрупповой работе на следующем занятии; в-третьих, активизацию участия учащихся в совместной учебной деятельности и других видах групповой активности (для чего была достигнута предварительная договоренность и проинструктированы школьные учителя и вузовские преподаватели): в период эксперимента число совместных заданий обучающимся было значительно увеличено, проводился обязательный контроль их выполнения, педагогами использовались приемы групповой дискуссии при совместном обсуждении полученных результатов, допущенных просчетов и возможностей их исправления, вклада каждого участника в общее дело, степени общегрупповой активности, преимуществ совместного выполнения заданий перед индивидуальной работой.

Обычные условия жизнедеятельности учебной группы предполагали: а) приобретение учащимися опыта совместной деятельности (учебной и другой) в обычных условиях, без акцентирования внимания на ее роли в формировании группы как субъекта совместной деятельности; б) стихийное становление направленности учебной группы на совместную активность, сопровождающееся недостаточной осознанностью ее значения для развития субъектности группы в совместной деятельности; в) формирование деловых отношений естественным путем, без использования специальных психологических средств, способствующих оптимизации и совершенствованию организации и осуществления совместной деятельности.

Таким образом, первый уровень независимой переменной реализовывался через систему педагогических и специальных психологических средств, причем учащиеся воспринимали последние ответственно, с интересом и как естественную жизнедеятельность их групп, поскольку развивающая программа, с помощью которой они применялись, проводилась на обыч-

ных учебных занятиях/классных часах, то есть естественным образом была включена в жизнедеятельность учебных групп. Второй уровень независимой переменной реализовывался с помощью традиционных педагогических средств, не выходящих за рамки привычной учебной и внеучебной работы студентов и старшеклассников (обычные учебные и внеучебные занятия, традиционное преобладание индивидуальных заданий над общегрупповыми, использование «классических» форм педагогического контроля в форме отметок с ограниченным, как правило, вербальным, их комментированием, а при выполнении коллективных дел — довольно скупая обратная связь без инициирования совместного обсуждения достигнутого группой и т.п.).

*Зависимой переменной* являлась субъектность учебной группы в совместной деятельности. Она была операционализована объективным и субъективным параметрами. Их отражали три показателя.

Объективный параметр имел два показателя: а) уровень развития группового субъекта деятельности — это количественный показатель, измерявшийся авторским тест-опросником «Типы групповой субъектности». Он выражался в индивидуальных результатах каждого испытуемого в учебной группе и усредненных по группам результатах по такой шкале тест-опросника, как «реальная субъектность», поскольку, согласно А. Л. Журавлеву, этот тип субъектности группы свидетельствует о сформированности в ней качества совместной активности и, следовательно, ее развитости как субъекта совместной деятельности [183 и др.]; б) результаты интервью педагогов, на основе которых делался вывод о том, насколько развита учебная группа как субъект совместной деятельности и в каком именно ее виде эта субъектность проявляется наиболее заметно. Субъективный параметр представлен следующим показателем: результат анкетирования учащихся по авторской методике, на основе которого выводилось заключение о том, насколько развита учебная группа как субъект совместной деятельности.

Все показатели зависимой переменной оценивались до и после проведения естественного формирующего эксперимента по единому комплексу диагностических методик в экспериментальных и контрольных группах. Таким образом, зависимая переменная принимала два значения: высокий уровень субъек-

ектности учебной группы в совместной деятельности и низкий уровень субъектности учебной группы в совместной деятельности.

Базой экспериментального исследования служили три факультета Воронежского государственного университета (математический, философии и психологии, исторический) и МОУ лицей № 2 г. Воронежа. В нем приняли участие 10 групп: 6 студенческих групп 2—4 курсов и 4 школьных класса (два 10-х и два 11-х), разделенных на экспериментальные (ЭГ) и контрольные (КГ) — по 5 групп: 3 студенческие и 2 школьных класса. Средний объем ЭГ равнялся 19 человек, КГ — 21. Общий объем всех ЭГ — 95 учащихся, всех КГ — 105. Таким образом, в исследовании приняли участие 200 старшеклассников и студентов. Распределение учебных групп на ЭГ и КГ представлено в табл. 4.

Т а б л и ц а 4

*Распределение учебных групп на экспериментальные и контрольные*

Экспериментальная группа (ЭГ)	Условные обозначения	Контрольная группа (КГ)	Условные обозначения
1 группа 2 курса специальность «Бизнес-информатика»	ЭГ1	2 группа 2 курса специальность «Бизнес-информатика»	КГ1
1 группа 4 курса специальность «Психология»	ЭГ2	2 группа 4 курса специальность «Психология»	КГ2
6 группа 4 курса специальность «Документоведение и архивоведение»	ЭГ3	4 группа 4 курса специальность «Социология»*	КГ3
10 «Г» класс	ЭГ4	10 «А» класс	КГ4
11 «Б» класс	ЭГ5	11 «В» класс	КГ5

\*Мы не смогли в качестве КГ взять группу по специальности «Документоведение и архивоведение», так как на историческом факультете ВГУ всего одна такая группа. Мы сочли возможным в качестве КГ взять для нее группу того же курса и факультета, но по специальности «Социология», так как по основным формальным и содержательным параметрам они наиболее похожи.

Кроме того, в экспериментальном исследовании в качестве экспертов приняли участие 30 педагогов, посредством интервьюирования оценивавших в качестве субъектов деятельности учебные группы, в которых они работают систематически не менее двух лет. Относительно каждой группы интервью бралось у трех педагогов. Для студенческих групп это были кураторы и преподаватели-предметники (18 педагогов), для школьных классов — классные руководители и учителя-предметники (12 педагогов).

При формировании ЭГ и КГ из первоначально выбранных случайным образом 36 учебных групп мы отобрали 10 выше-названных, поскольку они оказались уравнены по значимым для учебных групп признакам: численности, половому и возрастному составу, виду ведущей деятельности (учебная — для школьников, учебно-профессиональная — для студентов), академической успеваемости, периоду существования в образовательном учреждении, студенческие группы — еще и по профессиональной направленности.

В эксперименте использовалась *межгрупповая схема*: первый уровень независимой переменной был предложен ЭГ, второй — КГ.

Диагностический комплекс, использованный в эксперименте для измерения показателей зависимой переменной, включал в себя три авторские методики, выявляющие уровень сформированности субъектности учебных групп в совместной деятельности:

1) тест-опросник «Типы групповой субъектности» — использовались результаты по той его шкале, которая диагностирует тип групповой субъектности, именуемый как «реальная субъектность»;

2) анкета для учащихся школ и вузов — для получения информации о развитии учебных групп как субъектов совместной деятельности, преобладающих в них видов активности, особенностях их проявления. Обобщение ответов учащихся одного класса / одной студенческой группы позволяло судить о доминирующем виде совместной активности, уровне субъектности группы в совместной деятельности. Эти результаты сопоставлялись с данными тест-опросника «Типы групповой субъектности»;

3) стандартизированное интервью с вузовскими преподавателями и кураторами / классными руководителями и учителями

лями ЭГ и КГ — для сбора информации о представленности в учебных группах разных сфер и видов совместной активности, особенностях их проявления. В итоге обработки данных делался вывод о том, какая сфера активности в учебной группе преобладает и насколько развита последняя как субъект совместной деятельности. Результаты также сопоставлялись с данными тест-опросника «Типы групповой субъектности».

До начала эксперимента во всех 10 группах был проведен первичный замер уровня их развития как субъектов совместной деятельности и проверена однородность ЭГ и КГ по показателям зависимой переменной. С использованием *t*-критерия Стьюдента было установлено отсутствие статистически значимых различий между результатами тест-опросника «Типы групповой субъектности» в каждой паре групп (при  $\alpha \leq 0,05$ ), а также путем количественно-качественного анализа результатов интервью педагогов и анкетирования учащихся выявлена однородная картина состояния субъектности учебных групп в совместной деятельности. Все эти результаты позволили считать, что в эксперимент включены пары эквивалентных ЭГ и КГ.

В состав *развивающей программы* вошли специально разработанные задания, а также упражнения, заимствованные из работ И. В. Вачкова, О. П. Горбушиной, К. Фопеля и других авторов [96; 131; 164; 289; 361; 401; 479]. В развивающей программе использовались такие методы активного социально-психологического обучения, как групповая дискуссия, тренинговые упражнения, ролевые игры, совместные творческие задания. При этом мы опирались на мнение А. Г. Костинской: «... эксперимент, включающий групповую дискуссию и совместную деятельность, может рассматриваться как формирующий групповую целостность» [319, с. 124]. Группе предлагались задания и упражнения, которые своим характером и инструкцией актуализировали потребность в сотрудничестве и взаимодействии, выполнении ею различных форм и видов совместной активности. Развивающая программа помогает классу / студенческой группе осознать свои психологические особенности как субъекта совместной деятельности; то, как эта деятельность осуществляется, какую роль в ее успешном выполнении играет общегрупповая направленность и каждый отдельный член группы, каким образом участники взаимодействуют друг с другом, строя организационные, деловые отношения, каковы при

этом последствия, результаты; наконец, как ситуация в целом влияет на поведение отдельных членов и всей группы, и то, что успех в совместном деле зависит от усилий группы как единого субъекта.

*Эксперимент включал три этапа:* предварительный (1 месяц), основной (2 месяца) и заключительный (1 месяц). Общая длительность — 4 месяца в каждой группе. Предварительно определялся уровень сформированности учебных групп как субъектов совместной деятельности с использованием выше-названного диагностического комплекса, была доказана эквивалентность групп по перечисленным выше признакам и по показателям зависимой переменной. В итоге было сформировано по пять ЭГ и КГ. На основном этапе было организовано и реализовано экспериментальное воздействие в ЭГ согласно разработанной развивающей программе на еженедельных занятиях длительностью 2—2,5 часа каждое, а также по предварительной договоренности с вузовскими и школьными педагогами последними проводились мероприятия по активизации участия учащихся в совместной учебной деятельности и других видах групповой активности. На заключительном этапе эксперимента повторно измерялись показатели зависимой переменной в ЭГ и КГ с использованием идентичного диагностического комплекса.

*Для обработки и анализа экспериментальных данных* применялись количественные, в том числе статистические, и качественные методы. Данные первого и второго замеров анализировались с целью доказательства различий по показателям зависимой переменной до и после эксперимента в ЭГ и отсутствия таких различий в КГ. В целях установления эквивалентности сформированных ЭГ и КГ, выявления повышения уровня развития учебной группы как субъекта совместной деятельности в результате эксперимента, доказательства значимости различий по показателям зависимой переменной между ЭГ до и после эксперимента и отсутствия различий между КГ до и после эксперимента использовался *t*-критерий Стьюдента (предварявшийся проверкой равенства дисперсий сравниваемых выборок по критерию Фишера). Этот критерий применялся для сравнения двух выборочных средних значений, полученных в ЭГ и КГ в ходе двух замеров — до и после проведения эксперимента. Кроме того, применялся биномиальный критерий

знаков [128] с целью определения наличия сдвига в суждениях о субъектности учебных групп у членов ЭГ и КГ после эксперимента. Качественные методы анализа использовались для интерпретации данных, полученных при анкетировании старшеклассников и студентов, а также в интервью школьных и вузовских педагогов.

## Глава 5

---

---

### РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СУБЪЕКТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧЕБНЫХ ГРУПП: ОБСУЖДЕНИЕ И АНАЛИЗ

---

---

#### 5.1. Особенности совместной активности учебных групп как субъектов

На первом этапе нашего эмпирического исследования проверялась гипотеза о том, что актуализация в учебных группах различных видов совместной активности, в том числе совместной деятельности, связана с доминированием определенного типа их субъектности и с социально-психологической спецификой, определяемой включенностью групп в социальные системы, то есть конкретные образовательные организации, а именно: совместным стажем существования, возрастом участников, видом ведущей деятельности и степенью внешней регламентированности активности группового субъекта, задаваемой основной образовательной организацией, его статусно-позиционной структурой в ней.

Изучались студенческие группы и школьные классы. Первоначально их было 99 общим объемом 2122 человека. Из них 72 группы студентов (1463 человека) и 27 школьных классов (659 учащихся 8—11-х классов). Затем из студенческих групп были отобраны лишь те, в которых удалось выявить совпадение усредненных индивидуальных результатов и общегрупповых по тест-опроснику «Типы групповой субъектности». Таких групп оказалось 43 общим числом 874 студента. В них проводились анкетирование и мини-сочинение. Относительно каждой учебной группы интервьюировались три педагога: 81 школьный педагог (классные руководители и учителя-предметники, ра-

ботающие с изучаемыми классами) и 129 вузовских педагогов (преподаватели и кураторы групп) — всего 210 педагогов.

Использовались авторские методики — тест-опросник «Типы групповой субъектности», анкета для учащихся школ и вузов, мини-сочинение «Я и моя учебная группа», стандартизированное интервью с педагогами. В школьных классах проводился только индивидуальный вариант тест-опросника, в студенческих — индивидуальный и групповой. Для обработки данных анкет и мини-сочинений был избран метод контент-анализа. Был предпринят совокупный анализ результатов обеих методик с целью получения более точной и полной картины. Данные интервью с педагогами обрабатывались на качественном уровне и использовались для подтверждения результатов анкетирования и мини-сочинения. При обработке данных тест-опросника применялись количественные методы, а при интерпретации доминирующих типов групповой субъектности — качественные.

Анализ материалов исследования начнем с данных тест-опросника «Типы групповой субъектности» (табл. 5).

Т а б л и ц а 5

*Результаты изучения типов групповой субъектности в учебных группах*

Доминирующий тип групповой субъектности	Частота встречаемости в выборке групп	
	абсолютное число	%
Студенческие группы (43 группы, N = 874)		
Потенциальная субъектность	17	39,5
Реальная субъектность	15	34,9
Рефлексирующая субъектность	11	25,6
Школьные классы (27 групп, N = 659)		
Потенциальная субъектность	15	55,6
Реальная субъектность	12	44,4
Рефлексирующая субъектность	0	0
Общая выборка учебных групп (70 групп, N = 1533)		
Потенциальная субъектность	32	45,7
Реальная субъектность	27	38,6
Рефлексирующая субъектность	11	15,7

Таким образом, все изученные группы можно разделить на три категории в зависимости от преобладающего в них по уровню развития типа субъектности. В самую многочисленную категорию вошли 32 учебные группы (45,7 % от выборки) с преобладающим типом «потенциальная субъектность». В отличие от других типов субъектности, он развит на уровне от среднего до высокого. Эти группы отличает доминирующее субъектное свойство взаимосвязанности и взаимозависимости их членов. В них имеется психологическая готовность действовать совместно, проявлять общую активность, то есть состояние преактивности. Члены этих групп уже могут воспринимать себя «командой», единым целым, что — при наличии условий, способствующих осуществлению группой конкретных видов совместной активности, — поможет работать сообща, согласовывая при этом роли и позиции в группе.

Вторую категорию составили 27 учебных групп (38,6 % от выборки) с преобладающим типом «реальная субъектность». По сравнению с другими типами субъектности, он развит у них на уровне среднем или выше среднего. Для этих групповых субъектов прежде всего характерно проявление совместной активности, реализуемой в виде общения и взаимодействия, совместной деятельности, внутри- и межгрупповых отношений и пр. У них налажены формулирование единых целей, взаимное информирование, принятие совместных решений и их выполнение, соблюдение групповых норм и ценностей. Внутригрупповое общение затрагивает как деловую, так и межличностную сферы, что способствует активной выработке отношения к значимым для группы событиям, вопросам.

В третью категорию вошли 11 учебных групп (15,7 % от выборки) с доминирующим типом «рефлексирующая субъектность», развитым на уровне выше среднего. Причем в этой категории оказались только студенческие группы и ни одного класса. Им присуще прежде всего такое субъектное свойство, как групповая саморефлексия. Члены групп ощущают психологическое единство, чувство «Мы». Группы способны осуществлять самооценку своих потенциалов, соотносить их с групповыми притязаниями, проводить самоанализ сильных и слабых сторон. Групповые субъекты умеют вырабатывать согласованные мнения, в том числе о своих качествах и особенностях, проводить совместное обсуждение стоящих перед ними

целей, задач, а также анализ общегрупповых успехов и неудач. Этому способствуют «единый язык», принятый в этих группах, и развитая групповая память.

Далее в каждой из выделенных категорий групп была проанализирована актуализация различных видов совместной активности, в том числе разновидностей совместной деятельности, выявленных посредством контент-анализа данных анкетирования и мини-сочинений «Я и моя учебная группа», а также обработки данных стандартизированного интервью с педагогами.

Сначала охарактеризуем результаты по выборке в целом. В учебных группах с преобладающим типом «потенциальная субъектность» наиболее часто встречаются такие виды совместной активности, как внутригрупповое общение и взаимоотношения. Их общая доля в структуре разных видов групповой активности составляет в среднем 73,3 % случаев. При этом доминирует такая разновидность общения, как личностно-ориентированное. Оно касается в первую очередь личных проблем учащихся (их индивидуальных желаний, увлечений, переживаний и т.п.) и направлено на обмен жизненным опытом, обогащение ценностно-смысловой сферы членов группы, взаимную психологическую поддержку. Социально-ориентированное общение проявляется в основном при включении обучающихся в те или иные виды совместной деятельности и обусловлено необходимостью принимать коллегиальные решения, координировать общие усилия, достигать поставленных целей, осмысливать получаемые группой результаты. Но поскольку в учебных группах с доминированием типа «потенциальная субъектность» совместная деятельность представлена нечасто (в среднем в 20,0 % случаев в общем объеме групповой активности), то и данная разновидность внутригруппового общения встречается далеко не всегда.

Что касается внутригрупповых взаимоотношений, то чаще всего они носят межличностный характер, хотя могут быть и деловыми. Наиболее распространенный «масштаб» взаимоотношений — диадический и микрогрупповой. В ряде групп этой категории достаточно явно представлены лидерские взаимоотношения. Именно в таких группах более отчетливо проявляется их готовность к совместным действиям, которые инициируются групповым лидером или извне педагогами. Если групповые

субъекты включаются в выполнение совместной деятельности, то их результативность в основном зависит от того, как они смогут реализовать имеющиеся у них потенциалы. Нередки случаи, когда им не удается достичь высоких результатов в силу переориентации групповой активности с деятельностных начал на «общенческие». Как правило, это присуще тем группам из данной категории, члены которых больше ориентированы не на то, что и как делать, а с кем.

Характерно, что в группах с типом «потенциальная субъектность» межгрупповые формы общения и взаимоотношений оказываются довольно редкими (встречаются в среднем в 5,4 % случаев).

Если говорить о совместной деятельности школьных и студенческих групп с преобладающим типом «потенциальная субъектность», то она имеет преимущественно внутригрупповую форму. При этом две ее разновидности актуализируются наиболее часто и с одинаковой частотой встречаемости (в среднем по 38,6 % случаев от всех видов совместной деятельности) — учебная и художественно-творческая. Другие виды совместной деятельности реализуются этими группами эпизодически. И совсем редко совместная деятельность обретает межгрупповую форму (в 1,3 % случаев).

Групповые субъекты данной категории полагают, что уровень их активности зависит больше от внешних факторов (педагогов), чем от собственных усилий, не все виды активности они могут организовать самостоятельно, совместная активность проявляется эпизодически, однако носит, как правило, конструктивный характер и чаще приносит пользу, чем разочарование.

В учебных группах с доминирующим типом «реальная субъектность» на первом месте по частоте встречаемости находится такой вид совместной активности, как деятельность (в 59,4 % случаев). При этом, как и ожидалось, наиболее распространенная ее разновидность — учебная деятельность. В структуре разных видов совместной деятельности она встречается в 57,8 % случаев, в то время как, например, художественно-творческая — в 26,7 % случаев, научная — в 8,8 %, профессиональная / трудовая — в 2,4 %, спортивная — в 2,4 %, волонтерская — в 1,9 % случаев. При этом, хотя преобладание внутригрупповых форм совместной деятельности над межгрупповыми сохраняется и у

групп с типом «реальная субъектность», их соотношение меняется в сравнении с группами, в которых доминирует тип «потенциальная субъектность». У анализируемой категории групп это соотношение становится более сбалансированным: 63,9 % случаев охватывают внутригрупповые формы разных видов совместной деятельности, 36,1 % — межгрупповые.

Помимо деятельности, учебные группы с доминированием типа «реальная субъектность» отличают такие виды совместной активности, как общение и взаимоотношения, причем, согласно усредненным данным, они могут приобретать как внутригрупповую, так и межгрупповую формы в соотношении 53,5 % и 46,5 % соответственно. При этом, по сравнению с группами с преобладанием типа «потенциальная субъектность», на обратное меняется соотношение личностно-ориентированного и социально-ориентированного общения. Второе встречается чаще первого: это связано с тем, что среди других видов совместной активности именно деятельность выходит на первый план, а для ее успешной реализации требуется социально-ориентированное общение. Среди разных видов взаимоотношений преобладают деловые и лидерские.

Как отмечалось выше, группы с преобладающим типом «рефлексирующая субъектность» оказались лишь среди студенческих групп и составили менее одной пятой от всей выборки. Для них характерна примерно равная частота встречаемости таких основных видов групповой активности, как совместная деятельность, с одной стороны, и общение и взаимоотношения — с другой. В среднем деятельность охватывает 48,7 % случаев совместной активности, а взятые вместе общение и взаимоотношения — 51,3 %. Причем наблюдается перевес внутригрупповых форм активности над межгрупповыми: 71,8 % случаев против 28,2 %. Первый факт можно объяснить тем, что даже когда предметом общегрупповой рефлексии становятся ситуации деятельности (ее цели, задачи, результаты и пр.), а не общение или поведение группы, сама эта рефлексия требует организации групповым субъектом общения между своими членами, а это предполагает и установление между ними определенных взаимоотношений. Сказанное может в определенной мере объяснить и второй из выявленных нами фактов, так как речь идет именно о внутригрупповых общении и взаимоотношениях, но кроме того, преобладание у групп этой категории внутригруп-

повых форм совместной активности связано, по-видимому, и с тем, что групповым субъектам легче и они психологически более готовы отрефлексировать ситуации внутригрупповой жизни, а не межгрупповой, в которой не все зависит от них самих.

У групп с преобладающим типом «рефлексирующая субъектность» выявлено примерно такое же соотношение по частоте встречаемости разных видов совместной деятельности, как и в группах с доминированием типа «реальная субъектность». С одинаковой частотой встречаемости в них актуализируются оба вида общения: личностно- и социально-ориентированное. Среди взаимоотношений преобладают межличностные. Очевидно, наличие связей и контактов, взаимных позиций, построенных на «личностной» основе, облегчает взаимопонимание партнеров по группе и способствует становлению ее субъектности в области рефлексивной активности.

Итак, анализ показал, что в учебных группах разных типов субъектности актуализация различных видов совместной активности, в том числе разновидностей совместной деятельности, имеет свои особенности.

На первом этапе исследования проверялось предположение о том, что актуализация в учебных группах разных видов совместной активности (в том числе деятельности) связана с социально-психологической спецификой, определяемой включенностью групп в конкретные образовательные организации.

Что касается такого специфического признака, как стаж существования, он был проанализирован на материале студенческих групп, а также школьных классов МОУ гимназия им. Н. Г. Басова при Воронежском госуниверситете, где, начиная с 8-го класса, происходит образование новых классов в связи с их профилизацией. Поскольку эти классы до момента выпуска из гимназии учатся четыре года, то при рассмотрении студенческих групп мы также ограничились четырьмя курсами. Выяснилось, что в группах младшекурсников, стаж существования которых равен 1—2 годам, наблюдается преобладание внутригруппового общения и взаимоотношений (37,0—59,5 % случаев от всех видов совместной активности). По-видимому, это обусловлено тем, что они переживают важный для них адаптационный период, успешность которого во многом зависит от того, как будет проходить знакомство, узнавание членами группы друг друга, их взаимное приспособление с учетом присущих

отдельным участникам особенностей. Именно общение и взаимоотношения студентов помогают группам в этой адаптации. Совместная деятельность в первые годы существования студенческих групп присутствует нечасто (в 8,6—14,3 % случаев), причем в основном в таких видах, как художественно-творческая или спортивная, то есть в тех, для успешной реализации которых особенно значимо общение их участников. В группах же старшекурсников, обучающихся вместе 3—4 года, имеет место лишь относительное доминирование общения и взаимоотношений (48,9—51,7 % случаев) при одновременном росте частоты встречаемости разных видов совместной деятельности (31,5—37,1 % случаев). Наиболее распространенной становится учебная деятельность, а с художественно-творческой начинает конкурировать по частоте встречаемости научная. Похожая картина выявилась и в гимназических классах — с той лишь разницей, что в них быстрее идет процесс адаптации, поэтому общение доминирует среди других видов совместной активности лишь на первом году их существования (в 49,3 % случаев), на втором — начинают преобладать по частоте встречаемости деятельность и взаимоотношения (41,2 % и 46,5 % случаев соответственно), на третьем и четвертом году примерно с равной частотой наиболее распространены совместная деятельность и общение (43,9 % и 48,6 % случаев соответственно).

Другой специфический признак — возраст членов учебных групп — дифференцировался нами на старший подростковый (8—9 классы), ранний юношеский (10—11 классы) и поздний юношеский (студенческие группы). Оказалось, что независимо от возраста участников практически для всех групповых субъектов характерно преобладание общения среди других видов совместной активности. Мы объясняем это тем, что и в подростковом, и в юношеском периодах многие возрастные задачи развития решаются под влиянием такого ведущего фактора, как общение. Вместе с тем обнаружили и различия между учебными группами в зависимости от возраста их членов. В подростковых классах на первое место выходят такие виды совместной деятельности, как спортивная и художественно-творческая, в юношеских классах доминируют по частоте встречаемости учебная и художественно-творческая. В студенческих группах среди видов совместной деятельности наиболее часто актуализируются учебная и научная. Художественно-творческая име-

ет место на всех курсах обучения, но ее удельный вес в общей структуре различных видов деятельности стабильно падает: с 8,2—17,7 % на младших курсах до 3,4—5,7 % — на старших.

Взаимоотношения школьников в основном носят внутригрупповой характер, а если и выходят за пределы группы членства, то осуществляются преимущественно в одной параллели классов. Что касается студенческих групп, то в них лишь на 1 курсе внутригрупповые взаимоотношения явно преобладают над межгрупповыми по частоте встречаемости, в дальнейшем их соотношение становится более сбалансированным, причем межгрупповые отношения не ограничиваются одним курсом обучающихся, а распространяются на разные курсы факультета и даже на разные факультеты.

Следующий специфический социально-психологический признак учебных групп — вид ведущей деятельности, задаваемый основной образовательной организацией. До сих пор по отношению ко всем учебным группам мы говорили об учебной деятельности, но сейчас уточним, что относительно студенческих групп правильнее вести речь об учебно-профессиональной деятельности, нацеленной на овладение студентами системой знаний, умений и навыков будущего профессионального труда, в ходе чего осуществляется развитие у них значимых профессионально-личностных качеств и компетенций [97; 326; 327; 429; 535].

Что касается совместной учебной деятельности школьников, то она имеет, как и ожидалось, наибольший удельный вес (в среднем 61,5 % от других видов деятельности) — и в школе, и за ее пределами при выполнении домашних заданий, подготовке к олимпиадам, предметным викторинам и пр. При этом осуществляется как внутригрупповая учебная деятельность, так и межгрупповая, состоящая в обмене информацией между классами и взаимодействии их представителей в период проведения контрольных работ, экзаменов. Одновременно у школьников отсутствует совместная научная деятельность, что было известно нам еще до проведения исследования, и этот факт был учтен при составлении анкеты для учащихся школ. Лишь в гимназических классах наблюдаются некоторые «вкрапления» исследовательских элементов в учебную деятельность в виде совместного выполнения учениками учебно-исследовательских заданий по отдельным темам или в связи с подготовкой внеклассных мероприятий по конкретному предмету.

Интересно, что это отмечали в интервью учителя, но почти не упоминали сами школьники в мини-сочинениях. Видимо, они не воспринимают такие задания как самостоятельную научную деятельность. Складывается впечатление, что школа не ориентирует учащихся на систематические занятия наукой и тем более на совместные занятия ею. Для изученных школьных классов также не характерны совместные волонтерская и трудовая деятельности. Изредка их выполнение иницируется педагогами, например, посещение детского дома или ветеранов войны (на это указывали в интервью учителя). Совместная трудовая деятельность ограничивается бытовым благоустройством на субботниках и тому подобных мероприятиях, организуемых школой.

Ситуация отличается в студенческих группах. Здесь также вполне естественно, что среди других видов совместной деятельности доминирует по частоте встречаемости учебная (в среднем в 50,5 % случаев), точнее учебно-профессиональная. И тот факт, что она является для студентов ведущей, обуславливает заметно бóльшую, по сравнению со школьными классами, распространенность совместных научной и профессиональной/трудовой видов деятельности (14,4 % и 9,3 % соответственно). Научная деятельность именно как совместная начинает упоминаться в материалах анкетирования и мини-сочинениях лишь на 3 курсе. Ее предметное содержание непосредственно связано с профилем учебно-профессиональной. В контексте последней чаще всего осуществляется и совместная профессиональная деятельность (в первую очередь, на различных видах практик, которые проходят студенты) или же совместная трудовая, когда представители одной студенческой группы объединяются в целях трудоустройства по специальности еще до окончания учебы и поступают на работу в организации, а подчас самостоятельно создают собственные малые предприятия, фирмы. Совместная волонтерская деятельность, не являясь широко распространенной в студенческой среде, часто также соответствует профессиональной направленности групп: будущие социологи участвуют в организации и проведении социологических опросов среди населения; психологи и социальные педагоги занимаются волонтерскими проектами в сфере образования и социальной защиты населения, биологи и географы — в области экологии, защиты окружающей среды и т.д.

Студенческим группам свойственна определенная динамика в актуализации совместной учебно-профессиональной деятельности как ведущей. На это указывают усредненные по курсам обучения данные: 1 курс — 38,5 %; 2 курс — 34,6 %; 3 курс — 77,8 %; 4 курс — 74,6 %; 5 курс — 26,8 %, то есть частота ее встречаемости носит циклический характер: снижается на 2 и 5 курсах. Первое можно объяснить тем, что, постепенно адаптируясь к учебе в вузе, младшекурсники воспринимают себя (нередко ошибочно) как вполне освоивших «науку учиться» и самодостаточных студентов, не нуждающихся в кооперации и сотрудничестве с другими. Второе вполне естественно в преддверии окончания вуза и распада студенческой группы как субъекта разных видов активности, что подтверждают полученные нами ранее данные [107].

Такой социально-психологический признак, как внешняя регламентированность активности группового субъекта, задаваемая основной образовательной организацией, больше свойствен школьным классам, нежели студенческим группам. Ориентация общеобразовательных учебных заведений на целенаправленное педагогическое воздействие на учащихся и неотъемлемый контроль за их обучением, воспитанием и развитием детерминирует, в отличие от высшей школы, предписанность многих видов совместной активности, обязательное вовлечение в совместные мероприятия всех или большинства учеников класса. Анализ интервью показал, что в школе педагоги гораздо больше осведомлены о жизни классов, в которых работают, чем их вузовские коллеги — о студенческих группах. Кроме того, мы отметили в 1,5 раза больше совпадений данных анкетирования старшеклассников и интервьюирования школьных педагогов по сравнению с анкетированием студентов и интервьюированием их вузовских наставников. Наряду с этим для последних свойственно завышать оценки, даваемые студенческим группам: в глазах преподавателей многие из них являются сформировавшимися субъектами разных видов совместной активности, в то время как, согласно самооценке самих групп, их субъектность не столь ярко выражена и проявляется непостоянно, они не всегда склонны к самоорганизации своей активности, не уверены в ее успешности.

Обнаружены отличия в актуализации у изученных групповых субъектов разных видов совместной активности в связи

с их статусно-позиционной структурой. Во-первых, учебные группы со значительным числом лиц полярных статусных категорий (лидеры и отвергаемые, «старожилы» и «новички») далеко не всегда характеризуются разнообразием видов совместной активности, в том числе деятельности. Нередко в них преобладают диадические и микрогрупповые взаимоотношения и общение. Как правило, члены таких групп, независимо от внутригруппового статуса, проявляют свои индивидуальные способности в тех или иных видах активности, но не склонны действовать как единый субъект. Если же в группе, с одной стороны, имеется лидерское «ядро» и, с другой стороны, ей не свойственна явная статусно-позиционная поляризация, чаще всего она предстает сформировавшимся субъектом с преобладанием по уровню развития либо типа «реальная субъектность», либо типа «рефлексирующая субъектность».

Во-вторых, результаты нашего исследования согласуются с концепцией статусно-позиционной структуры малой группы, разработанной в курской социально-психологической школе [399; 506; 510]. При сравнении профильных как традиционно более высокостатусных и обычных классов в школах, где проводилось исследование, а также студенческих групп факультетов, имеющих высокий статус в университете (по параметрам престижности специальностей, академической успешности, уровня студенческой науки, перспектив трудоустройства, возможностей участия в программах академических обменов), с группами менее статусных факультетов мы обнаружили, что для высокостатусных учебных групп характерен широкий «веер» видов совместной деятельности, большая распространенность межгрупповых контактов. Как правило, они воспринимают себя как успешных групповых субъектов, способных к самоорганизации и саморегуляции совместной активности, которая носит конструктивный характер и вызывает у них удовлетворение; ведет, по их мнению, к дальнейшему росту групповой и индивидуальной субъектности. Аналогичные тенденции обнаружались при сравнении классов гимназии им. Н. Г. Басова при Воронежском государственном университете, являющейся в городе признанным «лидером» среди общеобразовательных учебных заведений, и обычных школ. Таким образом, не только высокий статус группового субъекта в основной образовательной организации, но и высокий статус ее самой сочетается

с большей сформированностью учебных групп как субъектов совместной активности, в том числе с актуализацией у них многообразных видов деятельности.

Итак, гипотеза первого этапа исследования полностью подтвердилась:

— актуализация в учебных группах разных видов совместной активности, в том числе совместной деятельности, связана с доминированием определенного типа их субъектности: в учебных группах с типом «потенциальная субъектность» наиболее распространены такие виды совместной активности, как внутригрупповое общение и взаимоотношения; в группах с типом «реальная субъектность» — совместная деятельность, причем среди ее разновидностей наиболее часто встречается совместная учебная деятельность; в группах с типом «рефлексирующая субъектность» примерно с равной частотой актуализируются совместная деятельность, с одной стороны, и общение и взаимоотношения — с другой;

— актуализация в учебных группах разных видов совместной активности, в том числе деятельности, связана с социально-психологической спецификой, определяемой включенностью групп в социальные системы, то есть образовательные организации, а именно с возрастом учащихся, видом ведущей деятельности, внешней регламентированностью активности группового субъекта, его статусно-позиционной структурой.

## 5.2. Динамика субъектного развития учебных групп

Второй этап эмпирического исследования был посвящен изучению динамики субъектного развития учебных групп. Мы исходили из гипотезы о том, что динамика развития группового субъекта имеет двуплановый характер, то есть изменения затрагивают и уровни, и этапы развития; поуровневое развитие связано с изменением количественного и качественного соотношения подструктур его психосоциальной структуры, уровня совместной активности и типа группового самовосприятия; поэтапное развитие — со сменой доминирующего типа субъектности группы; связь уровней и этапов развития может быть разнонаправленной.

Первоначально изучались 143 учебные группы трех вузов и военно-технического училища. Общий объем выборки составил 3016 человек.

Использовались авторские методики: тест-опросники «Уровни развития группового субъекта», «Типы групповой субъектности», «Типы социального восприятия и самовосприятия индивидуальных и групповых субъектов», анкета для студентов (курсантов). Тест-опросники проводились в индивидуальном и групповом вариантах — для получения более точных данных. Замеры осуществлялись в одно и то же время — в конце 1-го семестра учебного года.

Из дальнейшего анализа были исключены группы, обнаружившие значимое расхождение усредненных индивидуальных и общегрупповых данных по одному тест-опроснику или одновременно по нескольким, что не позволяло сделать однозначный вывод об уровне их субъектного развития, доминировании того или иного типа субъектности, присущем им типу самовосприятия. Поэтому осталось 117 групп. Из них были исключены еще 7 — с целью уравнять число групп разных курсов для корректности их сравнения. Итак, статистическому и качественному анализу были подвергнуты результаты 110 учебных групп объемом 2462 студента. На каждый курс обучения приходилось по 22 группы. Из 110 групп 32 группы (704 человека) были включены в лонгитюдное исследование: замеры в них проводились ежегодно с 1 по 5 курс (в военно-техническом училище — с 1 по 3 курс). Это было сделано для подтверждения результатов, полученных по выборке в целом.

При обработке данных использовались статистические методы. Динамика поуровневого и поэтапного развития учебных групп устанавливалась посредством однофакторного дисперсионного анализа, а характер связи между уровнями и этапами развития групповых субъектов — с помощью регрессионного анализа [546].

Анализ полученных в исследовании результатов начнем с данных тест-опросника «Уровни развития группового субъекта» (табл. 6).

В развитии учебных групп прослеживается определенная динамика. Более трех четвертей групп 1 курса (81,8 %) имеют низкие уровни развития и лишь менее одной пятой групп (13,6 %) уже на 1 курсе достигли мезосубъектного уровня. Среди групп 2 курса наиболее часто встречаются умеренно развитые, находящиеся на мезосубъектном уровне — 50,0 %. Увеличивается почти до одной трети число тех групп, которые

Распределение уровней развития группового субъекта  
в выборке учебных групп

Уровни развития группового субъекта	Частота встречаемости уровней развития группового субъекта в выборке учебных групп									
	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс		5 курс	
	абсолютное число	%	абсолютное число	%	абсолютное число	%	абсолютное число	%	абсолютное число	%
Досубъектный	6	27,3	1	4,5	2	9,1	0	0	0	0
Квазисубъектный	12	54,5	4	18,2	2	9,1	0	0	2	9,1
Мезосубъектный	3	13,6	11	50,0	12	54,5	11	50,0	13	59,1
Просубъектный	1	4,5	6	27,3	6	27,3	7	31,8	6	27,3
Протосубъектный	0	0	0	0	0	0	4	18,2	1	4,5

переходят на довольно высокий — просубъектный — уровень развития. Одновременно суммарная доля групп, не достигших даже среднего — мезосубъектного — уровня развития снижается более чем в 3,5 раза (22,7 %). 3 курс закрепляет тенденции, характерные для развития учебных групп 2 курса: групп мезосубъектного уровня развития становится более 50,0 %. 4 курс знаменует собой некий «пик» в субъектном развитии учебных групп. Половина групп по-прежнему характеризуются как достигшие мезосубъектного уровня развития. Но в то же время другая половина поднимается на более высокие уровни развития, причем впервые за все годы обучения появляются группы, достигшие высокого — протосубъектного — уровня. Все это сопровождается тем, что именно на 4 курсе не отмечаются низкие уровни развития групп. 5 курс обнаруживает тенденции к снижению уровня субъектного развития групп. Уменьшается до одной трети число групп с высоким и выше среднего уровнями развития (прото- и просубъектными уровнями). Это влечет за собой увеличение почти до двух третей групп, достигших мезосубъектного уровня, и вновь появляются группы, находящиеся на квазисубъектном уровне (рис. 4).

Однофакторный дисперсионный анализ подтвердил динамику поуровневого развития учебных групп по курсам. Име-

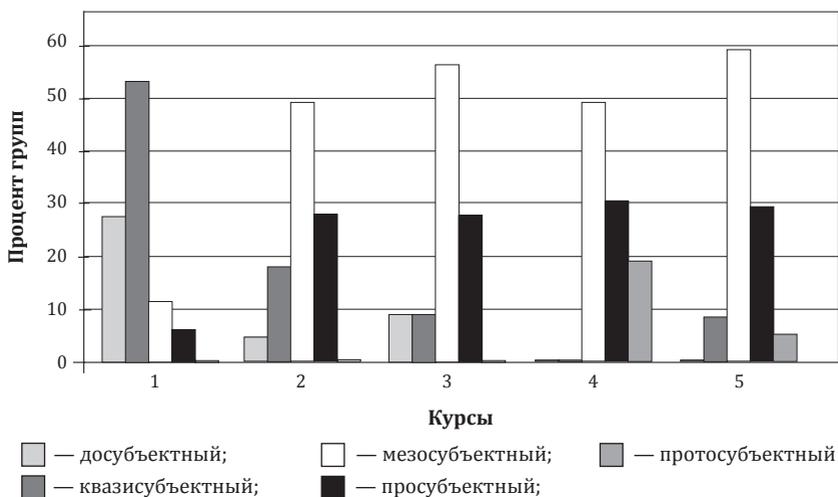


Рис 4. Соотношение уровней развития группового субъекта по курсам

ются значимые различия (при  $\alpha \leq 0,002$ ) между уровнями субъектного развития учебных групп разных курсов.

Результаты тест-опросника «Уровни развития группового субъекта» были дополнены данными группового варианта тест-опросника «Типы социального восприятия и самовосприятия индивидуальных и групповых субъектов». В табл. 7 приведены показатели субъектного развития учебных групп и типа группового самовосприятия.

У групп 1 курса преобладающим является объектный тип самовосприятия. Они склонны воспринимать себя объектом внешнего влияния, в первую очередь педагогов; как правило, считают себя не способными самостоятельно действовать, проявлять инициативу, принимать решения, выбирать способы поведения и нести за это ответственность. Такие группы убеждены, что их результативность не зависит от них самих, а все, что с ними происходит, скорее всего, — результат стечения обстоятельств или действия чьей-то воли. Характерно, что так группы первокурсников воспринимают не только себя, но и другие учебные общности.

Группы 4 курса, напротив, в своем большинстве обладают субъектным типом самовосприятия, то есть воспринимают себя субъектами, инициаторами разных видов активности, способными самостоятельно определять свое развитие и не-

Т а б л и ц а 7

*Усредненные по курсам показатели уровня субъектного развития учебных групп и типа группового самовосприятия*

Курс	Уровень субъектного развития групп		Тип социального самовосприятия групп		
	усредненное значение показателя	преобладающий уровень субъектного развития групп	усредненное значение показателя субъектного типа	усредненное значение показателя объектного типа	доминирующий тип самовосприятия групп
1	218,16	квазисубъектный	9,16 (ниже среднего)	12,48 (высокий)	объектный
2	255,34	мезосубъектный	12,13 (средний)	6,74 (средний)	смешанный
3	240,44	мезосубъектный	12,36 (средний)	6,48 (средний)	смешанный
4	288,31	просубъектный	15,91 (выше среднего)	3,13 (ниже среднего)	субъектный
5	263,18	мезосубъектный	12,50 (средний)	6,09 (средний)	смешанный

сти ответственность за то, что с ними происходит. Эти группы полагают, что чаще всего от их желания и волеизъявления зависит, будут ли они и как именно проявлять активность, какие результаты при этом получают. Причем они уверены в своих силах как относительно внутригрупповой жизни, так и участия в событиях, происходящих в основной организации.

Группы 2, 3 и 5 курсов отличает смешанный тип самовосприятия: в одних ситуациях они воспринимают себя субъектом активности, в других — объектом, поэтому описывают себя то как активных, инициативных, ответственных, то как пассивных, неинициативных, не несущих ответственности за происходящее с ними, склонных действовать лишь под влиянием обстоятельств или чьих-то указаний и распоряжений.

Анализ результатов анкетирования студентов, в котором изучались особенности совместной активности групповых субъектов, также выявил определенную динамику группового развития по этому параметру. Подчеркнем, что на втором этапе нашего эмпирического исследования удалось подтвердить результаты первого этапа, где на выборке студенческих групп

меньшего объема (72 группы) изучалась актуализация различных видов совместной активности, в том числе разновидностей совместной деятельности, в зависимости от стажа существования учебной общности (см. параграф 5.1).

На фоне преобладания в группах с 1 по 5 курс в структуре их совместной активности общения и взаимоотношений, имеющих в первую очередь внутригрупповую форму (особенно на младших курсах), наблюдается рост частоты встречаемости разных видов совместной деятельности от 1—2 курсов к 3—4. При этом если на младших курсах в качестве совместных выступают преимущественно художественно-творческая и спортивные виды деятельности, предполагающие интенсивное общение их участников, то на старших курсах наиболее распространенной становится совместная учебная деятельность, в то время как другие виды совместной деятельности (научная, профессиональная/трудовая, волонтерская) зачастую осуществляются групповыми субъектами в ее содержательном контексте. Кроме того, на 3—4 курсах учащаются случаи межгрупповых форм совместной активности — как общения и взаимоотношений, так и деятельности. На 1 курсе совместная активность осуществляется группами исключительно на воспроизводяще-продуктивном уровне, что связано с периодом адаптации к вузу и недостатком опыта группового взаимодействия. Начиная же со 2 курса наряду с воспроизводяще-продуктивным уровнем начинает встречаться объектно-преобразовательный уровень групповой активности, когда она касается изменения групповым субъектом условий деятельности, способов и средств контроля ее результатов и пр. Были зафиксированы лишь отдельные случаи (примерно 7,0 %), когда учебные группы 3—5 курсов действовали на субъектно-преобразовательном уровне, то есть изменяли свою структуру и организацию, вырабатывали новые ценности и т.п., иными словами, занимались самопреобразованием.

В изученной нами выборке студенческих групп исключение составляет 5 курс, большую часть групп которого отличают внутригрупповые взаимоотношения как доминирующий вид совместной активности. «Сворачивание» группами в этот период совместной деятельности ожидаемо и объясняется тем, что групповые субъекты в преддверии окончания вуза, осознавая конечность своего существования, снижают уровень активности. Задача успешного окончания вуза связывается большин-

ством студентов с собственными усилиями, что также ведет к уменьшению доли совместной учебной и научной деятельности. Кроме того, у немалой части выпускников появляются «конкуренты» групповым формам жизни в вузе: собственная семья, самостоятельная трудовая деятельность. Это естественным образом снижает интерес к общегрупповым делам и мотивацию участия в них.

Напомним, что в исследование были включены не только студенческие, но и курсантские группы военно-технического училища. Проведенное в них анкетирование выявило специфику учебных подразделений курсантов, состоящую в том, что независимо от курса обучения преобладающим у них видом совместной активности выступает совместная деятельность. Мы объясняем это особенностями социальной ситуации их жизнедеятельности, когда не только учеба, но фактически вся жизнь курсантов организована по типу совместной деятельности: в военной подготовке преобладают учебные задания, предполагающие взаимодействие курсантов всего подразделения, широко практикуются групповые формы проведения досуга, совместное проживание курсантов в казарме и т.д. Обращает на себя внимание то, что практически все виды совместной активности выполняются данными групповыми субъектами на воспроизводяще-продуктивном уровне. Это связано с сильной регламентацией в условиях военной образовательной организации активности ее отдельных подразделений, необходимостью отработки у курсантов умений и навыков точного исполнения заданий, приказов, предписаний, выработки на этапе военно-профессиональной подготовки установки на воспроизводящую, а не преобразовательную активность.

Общение и взаимоотношения актуализируются в группах курсантов заметно реже, чем в студенческих; конечно, они имеют место в курсантской среде, но, очевидно, в сугубо мужских коллективах, выбравших к тому же довольно суровую профессию, «эмоциональные проекции» этих видов активности представлены в сознании группового субъекта недостаточно. В силу этого, по данным анкетирования, они не являются преобладающими в общей структуре совместной активности.

Однако, поскольку в выборке было всего 9 курсантских групп, то их результаты не могли существенно изменить общую выявленную нами картину.

Анализ данных всех трех методик позволил констатировать следующее.

Учебные группы 1 курса характеризуются либо низким уровнем развития — досубъектным (реже), либо уровнем ниже среднего — квазисубъектным (чаще). Групп, достигших умеренного — мезосубъектного — уровня развития, не так много. Практически не встречаются группы более высоких уровней развития. Таким образом, на 1 курсе преобладают группы-квазисубъекты. Они еще не имеют общих целей, не умеют выстраивать внутригрупповое взаимодействие. В случае конфликтов их члены, как правило, не стараются понять причины и найти путь их преодоления. Обычно противоречия разрешаются при вмешательстве извне со стороны преподавателей или факультетской администрации. В отдельных случаях возможно объединение части членов группы, но преимущественно ради сопротивления изменениям, которые иницируются извне и потому воспринимаются как угроза спокойному существованию. В этих ситуациях группы могут производить впечатление единой общности, но это психологическое единство мнимое, поскольку по своей инициативе группы-квазисубъекты не хотят менять сложившийся образ жизни. Если они и стремятся к объединению, то только с целью противостоять внешним воздействиям, переменам. Взаимодействие между отдельными микрогруппами или членами группы носит скорее формальный характер. Такие отношения имеют разную эмоциональную окраску: от спокойного принятия друг друга или проявления безразличия до выраженных негативных взаимных эмоций. Все это указывает на то, что для групп-квазисубъектов характерно слабое развитие большей части подструктур психосоциальной структуры, особенно направленности совместной активности группового субъекта, организационного, волевого единства и подготовленности.

Учебным группам квазисубъектного уровня развития присущ объектный тип самовосприятия, равно как и восприятия других общностей. И себя, и другие группы они воспринимают как объект внешнего влияния, в первую очередь педагогов, или действия случайных факторов.

Совместная активность проявляется в таких группах спорадически, плохо организована и потому малоэффективна. Интерес к общему делу может как быстро появиться, так и быст-

ро угаснуть. В структуре совместной активности преобладают такие ее виды, как общение и взаимоотношения, носящие внутригрупповую форму. Совместная деятельность актуализируется не часто и в основном в тех видах, которые предполагают интенсивное общение ее участников (спортивная, художественно-творческая).

На 2 и 3 курсах происходит развитие учебных групп: они характеризуются средним — мезосубъектным — уровнем (чаще) или уровнем выше среднего — просубъектным (реже). Доля низкоразвитых групп составляет примерно одну пятую. Среди групп этих курсов, как и на 1 курсе, отсутствуют достижения высокого уровня развития. Таким образом, на 2—3 курсах преобладают группы-мезосубъекты. В своем составе они имеют микрогруппы, отношения между которыми могут носить как дружественный, так и враждебный характер. При появлении конфликтов группы стараются их решить и найти причину противоречий, однако иногда это не получается. Члены этих групп не всегда чувствуют себя единой командой. Но при межгрупповых конфликтах сплоченность, как правило, возрастает. Группам-мезосубъектам свойствен умеренный уровень развития большей части подструктур психосоциальной структуры, прежде всего направленности совместной активности, организационного единства, подготовленности. Интеллектуальное и эмоциональное единство в ряде случаев имеет повышенный уровень развития.

Для учебных групп-мезосубъектов характерен смешанный тип самовосприятия. В зависимости от ситуации они могут воспринимать и вести себя то как самостоятельные инициативные активные субъекты, то как объекты внешних влияний, от которых мало что зависит, считая, что внешние или случайные факторы сильнее их собственных усилий.

В структуре совместной активности преобладают общение и взаимоотношения, носящие внутригрупповую форму. Совместная деятельность реализуется периодически, ее результативность нестабильна. В целом группам-мезосубъектам свойствен базовый уровень субъектной активности — воспроизводяще-продуктивный: они владеют социальной ситуацией жизнедеятельности, в которой находятся в определенный период. Демонстрируя достаточную успешность в привычных условиях, могут проявлять невысокие адаптационные возможности в

ситуациях внешних и внутренних «возмущений» (внутригрупповые конфликты, минорное настроение и т.п.), затрудняются изменить сложившуюся ситуацию. Лишь в отдельных случаях совместная активность может переходить на объектно-преобразовательный уровень.

Заметное повышение уровня субъектного развития учебных групп приходится на 4 курс. На фоне сохраняющегося преобладания мезосубъектного уровня развития (в 50,0 % случаев) немалое число групп поднимается на более высокие уровни — просубъектный и протосубъектный (последний встречается на 4 курсе впервые за все годы обучения). Суммарная доля таких групп составляет половину от всех групп четверокурсников. Знаменательно и то, что именно на этом курсе исчезают группы низких уровней развития.

Для немногим более трети групп 4 курса характерен просубъектный уровень. Их члены хорошо осведомлены о целях совместной активности. Группы способны успешно адаптироваться к изменяющимся условиям. При участии в общем деле есть четкое понимание того, как необходимо действовать; хорошо проявляются организованность и самоуправляемость. Такое взаимодействие, как правило, не вызывает противоречий, конфликтов, столкновения интересов, способных нарушить совместную работу. Действия всех или большинства слажены, функционально согласованы, основаны на желании и умении содействовать эффективной работе друг друга, кооперироваться, сотрудничать и направлять совместные усилия на решение общих задач, работать как единая команда. Члены групп в целом позитивно относятся друг к другу, стремятся к поддержке и развитию взаимоотношений. При возникновении конфликтов легко справляются с ними благодаря, чаще всего, совместным усилиям, умению вести конструктивный диалог, пониманию общей ответственности за группу и ее членов. Иными словами, группы-просубъекты хотят и реально проявляют себя как сформировавшиеся субъекты. Однако в межгрупповых отношениях они не всегда стремятся к поддержанию и развитию продуктивных контактов в рамках основной организации; могут проявлять тенденцию к конкуренции с другими группами, вступать в конфликты с ними. Хотя могут действовать в межгрупповом пространстве вполне миролюбиво. У групп-просубъектов большая часть подструктур психосоциальной струк-

туры развита на уровне выше среднего или высоком. Среди них «лидируют» по уровню развития направленность совместной активности, организационное и эмоциональное единство групповых субъектов.

Группы-просубъекты обычно воспринимают себя единым целым, «командой», которая способна самостоятельно определять цели и задачи, планировать и осуществлять деятельность, ответственно относясь к своим действиям и поступкам, то есть им присущ субъектный тип самовосприятия.

В общей структуре совместной активности у групп-просубъектов доля разных видов совместной деятельности возрастает примерно до 45,0 %. Наиболее часто актуализируется совместная учебная и научная деятельность. Кроме того, в четвертой части случаев группы выходят на межгрупповой уровень функционирования, осуществляя совместные с другими группами акции и мероприятия в рамках совместной учебной, научной, волонтерской, спортивной деятельности. Хотя воспроизводяще-продуктивный уровень совместной активности остается преобладающим, в группах-просубъектах, по сравнению с группами-мезосубъектами, объектно-преобразовательный уровень встречается чаще. А у четырех из семи групп-просубъектов в отдельных ситуациях наблюдается и субъектно-преобразовательный уровень, при котором их усилия направляются на собственный рост, перестройку взаимоотношений, совершенствование внутригрупповой организации, развитие лидерского потенциала уже не отдельных участников, а группы как единого субъекта.

Около одной пятой групп четверокурсников достигают высокого — протосубъектного — уровня. Они проявляют самоорганизованность, эффективность во внутригрупповой сфере и в области межгрупповых контактов, умеют быстро и адекватно реагировать на требования и запросы внешней среды (других групп, основной организации); при этом склонны к конструктивному взаимодействию, ориентированы на оказание помощи и поддержки нуждающимся, обмен опытом. Не только они обнаруживают зависимость от внешней среды, но в определенных ситуациях проявляется зависимость среды (других групп) от них. К примеру, при включении в межгрупповое дело эти группы играют роль лидера, так как умеют выработать план, распределить функции, определить для

каждой группы «фронт работы». В итоге действия всех групп-участников согласованы, а их взаимодействие практически не вызывает конфликтов, столкновения интересов, способных нарушить совместную работу. Если и возникают разногласия, то они решаются путем «мирных переговоров» с учетом разных точек зрения. У групп-протосубъектов большая часть подструктур психосоциальной структуры развита на уровне выше среднего или высоком, прежде всего — направленность совместной активности, организационное единство, подготовленность.

Группы-протосубъекты имеют субъектный тип самовосприятия, видят себя эффективными субъектами, уверенными в своих силах и возможностях.

Соотношение видов совместной активности у этих групп сходно с присущим группам-просубъектам. Хотя нередко группы-протосубъекты действуют на объектно-преобразовательном уровне активности, ими хорошо освоены и субъектно-преобразовательный уровень. Они способны целенаправленно преобразовывать не только социальную ситуацию жизнедеятельности, но и себя, в частности изменять структуру и организацию, перераспределять функции между участниками, выбирать новых лидеров, пересматривать групповые ценности, ставить новые цели. Иными словами, проявляют себя как самоорганизующиеся и саморазвивающиеся системы.

На 5 курсе снижается уровень субъектного развития учебных групп. Среди них не зафиксирован низкий — досубъектный — уровень развития, но вновь появляются группы-квазисубъекты. Одновременно число групп с высоким и выше среднего уровнями развития (прото- и просубъектным) уменьшается с одной второй на 4 курсе до одной трети на 5 курсе. Большая часть групп выпускного курса — почти две трети — находится на мезосубъектном уровне, который можно считать для данного курса наиболее характерным.

Итак, выдвинутая гипотеза подтвердилась в том, что покурсовая динамика субъектного развития учебных групп выражается в изменении уровней этого развития, причем изменения носят разнонаправленный характер.

Обратимся к поэтапному развитию групповых субъектов, выражающемуся в смене доминирующего у них по уровню развития типа субъектности (табл. 8, рис. 5).

Таблица 8

Распределение типов групповой субъектности в выборке учебных групп

Тип групповой субъектности	Частота встречаемости доминирующих типов групповой субъектности в выборке учебных групп									
	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс		5 курс	
	абсолютное число	%	абсолютное число	%	абсолютное число	%	абсолютное число	%	абсолютное число	%
Потенциальная субъектность	15	68,2	3	13,6	2	9,1	8	36,4	15	68,2
Реальная субъектность	6	27,3	14	63,7	18	81,8	14	63,7	14	63,7
Рефлексирующая субъектность	1	4,5	5	22,7	2	9,1	14	63,7	14	63,7

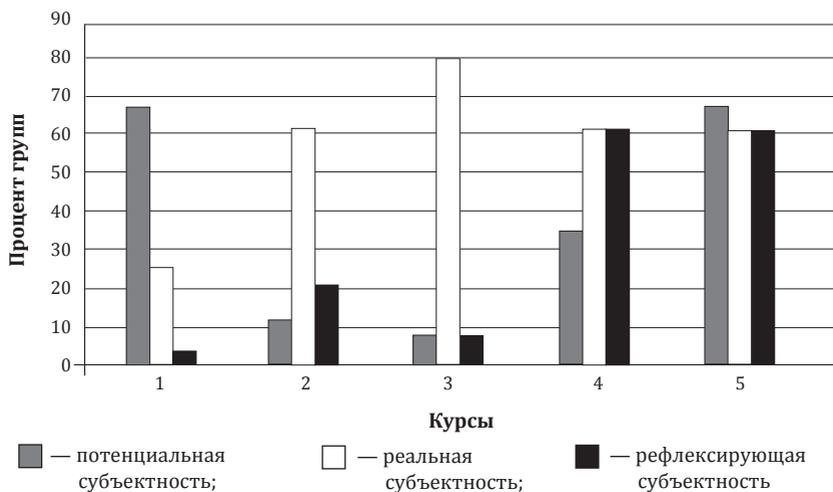


Рис. 5. Соотношение типов субъектности в учебных группах по курсам

Как видим, у двух третей групп 1 курса преобладает тип «потенциальная субъектность», имеющий средний уровень развития. Тип «реальная субъектность» у большей части групп развит на уровне ниже среднего, а «рефлексирующая субъектность» — на низком. Однако 27,3 % групп первокурсников отлич-

чае в качестве доминирующего тип «реальная субъектность», развитый на уровне среднем или выше среднего. Таким образом, 1 курс знаменует собой определенное становление субъектности учебных групп, для большинства которых свойствен среднеразвитый тип «потенциальная субъектность».

Развитие субъектности учебных групп продолжается на 2 курсе. У примерно двух третей групп преобладает тип «реальная субъектность», достигший среднего уровня развития. Одновременно типы «потенциальная субъектность» и «рефлексирующая субъектность», как правило, развиты на уровне ниже среднего. На рост субъектности учебных групп указывает и тот факт, что примерно у одной четверти доминирующим становится тип «рефлексирующая субъектность», в то время как он практически не был характерен для групп первокурсников. И лишь у немногим более 10,0 % групп 2 курса преобладает среднеразвитый тип «потенциальная субъектность».

На 3 курсе эта картина обретает еще более четкие очертания: бóльшая часть групп (почти 82,0 %) по доминирующему в них типу относится к типу «реальная субъектность», причем, в отличие от групп второкурсников, теперь он находится на уровне выше среднего. И только у малой доли групп преобладает среднеразвитый тип — или «потенциальная субъектность», или «рефлексирующая субъектность». Кроме того, впервые именно на этом курсе появляются группы с высоким уровнем развития типов «реальная субъектность» (27,3 % групп) и «рефлексирующая субъектность» (9,1 % групп).

На 4 курсе вновь фиксируются изменения субъектности учебных групп. При этом меняется сам характер их субъектного развития. В первые три года обучения этот процесс носит однотипный характер, то есть на каждом курсе какой-то один из трех типов групповой субъектности доминирует по уровню развития. Теперь же развитие приобретает многотипный характер. Четвертый этап может быть назван двухтипным, так как его особенностью является то, что почти у двух третей групп не удается определить один преобладающий тип субъектности. Иначе говоря, у 63,7 % групп в равной степени — на уровне выше среднего — развиты два типа субъектности: «реальная субъектность» и «рефлексирующая субъектность». Причем первый из них чаще проявляется на уровне выше среднего (36,36 % групп), реже — на высоком уровне развития (27,3 % групп), а

второй тип, наоборот: чаще — на высоком (40,9 % групп), реже — на уровне выше среднего (22,7 % групп).

Смену характера субъектного развития учебных групп именно на 4 курсе мы объясняем тем, что за предыдущий период групповые субъекты смогли накопить достаточный потенциал развития, они уже способны организовывать свою жизнедеятельность и полноценно включены в жизнь основной организации, имеют довольно богатый опыт взаимодействия во внутригрупповой и внешней среде. Важную роль, на наш взгляд, играет и происходящий во время обучения личностный рост многих студентов, обеспечивающий способность к организованному результативному взаимодействию в группе членства и за ее пределами, продуктивные взаимоотношения членов группы между собой и группы с другими общностями. Все это позволяет группам выходить на новый этап развития, обеспечивая свой более интенсивный субъектный рост: не только повышается уровень развития отдельного типа групповой субъектности, но сама субъектность — как присущее группам системное качество — становится более сложной, множественной. Они способны проявлять себя субъектами в разных сферах активности, а их самосознание достигает уровня, позволяющего им направлять рефлексивные процессы на самих себя, выступая одновременно и объектом, и субъектом саморефлексии. В конечном итоге это способствует повышению эффективности и групповых субъектов, и индивидуальных в составе первых.

Выпускной 5 курс «закрепляет» обозначившуюся на 4 курсе тенденцию изменения характера субъектного развития учебных групп. Большая часть групп выпускников характеризуется отсутствием одного доминирующего типа субъектности. Последний этап их развития в вузе может быть назван трехтипным, поскольку фактически две трети групп демонстрируют одинаковое развитие всех трех типов субъектности. Это позволяет утверждать, что в конце обучения происходит спад субъектного развития учебных групп: все типы субъектности умеренно выражены. Лишь менее чем у 20,0 % групп 5 курса выявлен уровень развития того или иного типа субъектности выше среднего или высокий. Главная черта данного этапа — сохранение многотипного характера субъектного развития учебных групп — отражает, на наш взгляд, их достаточные возможности проявления себя субъектами, обретенные благодаря

накопленному ранее опыту. Но реальная социальная ситуация жизнедеятельности, в которой они оказываются, определяет ослабление их субъектности. Не исключено, что многие групповые субъекты приходят к этому вполне осознанно: сокращая свою субъектную активность, переводя ее из актуального плана в потенциальный (на что указывает, в частности, весьма распространенный у групп 5 курса тип «потенциальная субъектность»), они уменьшают силу психологических связей и облегчают тем самым предстоящий распад группы, обусловленный окончанием вуза.

То, что ни на одном этапе развития не было обнаружено абсолютного преобладания типа «рефлексирующая субъектность», детерминировано, по нашему мнению, спецификой групп студентов и курсантов и образовательных организаций, в состав которых они входят и которые ожидают и требуют от своих подразделений в первую очередь реализации возможностей и достижений в разных сферах активности (в том числе в деятельности), а не усиленной рефлексии как основной области, в которой проявляют себя группы.

Отсутствие у большинства изученных нами групп высокого уровня развития определенного типа субъектности также можно объяснить особенностями социальной ситуации их жизнедеятельности в образовательных организациях, где, к сожалению, недостаточно внимания уделяется именно субъектному формированию учебных групп. Чаще всего этот процесс протекает стихийно, и естественные условия жизни этих общностей, особенно в гражданских вузах, не обеспечивают, видимо, широких возможностей для достижения группами стабильно высоких уровней субъектного развития.

Для подтверждения динамики изменений доминирующих по уровню развития типов субъектности учебных групп по курсам был проведен однофакторный дисперсионный анализ. Можно сделать заключение о наличии покурсовой динамики типов групповой субъектности (различия между курсами статистически значимы для типа «потенциальная субъектность» при  $\alpha \leq 0,05$ , для типов «реальная субъектность» и «рефлексирующая субъектность» — при  $\alpha \leq 0,001$ ).

Обобщение всех проанализированных данных дает основания констатировать следующую динамику поэтапного развития учебных групп. Первые три года обучения их развитие

носит однотипный характер, то есть определяется доминированием одного из типов групповой субъектности, а именно: 1 курс является этапом среднеразвитой потенциальной субъектности групп, 2 курс знаменует их переход на этап среднеразвитой реальной субъектности, что становится еще более отчетливо выраженным на 3 курсе в связи с дальнейшим развитием типа «реальная субъектность» до уровня выше среднего. Затем характер субъектного развития учебных групп меняется на многотипный: на 4 курсе они вступают в этап двухтипного развития, на котором в равной степени — на уровне выше среднего — развиты два типа: «реальная субъектность» и «рефлексирующая субъектность». Заключительный этап представляет собой трехтипное развитие учебных групп 5 курса: одинаково выражены на среднем уровне все три типа субъектности.

Выдвинутая гипотеза подтвердилась и в той части, которая касается динамики поэтапного развития учебных групп как субъектов. Как и ожидалось, в целом эта динамика заключается в смене доминирующего по уровню развития типа групповой субъектности. Но, кроме этого, оказалось, что она также связана с *изменением характера субъектного развития* учебных групп, а именно с их переходом от однотипного развития на младших курсах к многотипному на старших, когда из трех типов групповой субъектности два являются преобладающими в равной степени (двухтипное развитие) либо — на выпускном курсе — вообще отсутствует доминирующий тип групповой субъектности (трехтипное развитие).

Результаты проведенного нами анализа соотношения уровней и этапов субъектного развития учебных групп в период их обучения представлены в табл. 9.

Для установления характера связи между уровнями и этапами субъектного развития учебных групп использовался регрессионный анализ. Были построены линии регрессии и для конкретизации изучаемой связи проведен корреляционный анализ (табл. 10).

Можно констатировать, что на 1 курсе имеется прямая связь между довольно низким — квазисубъектным — уровнем развития учебных групп и преобладанием в них среднеразвитого типа «потенциальная субъектность». В случае доминирования в группах 1 курса двух других типов групповой субъектности — «реальная субъектность» и «рефлексирующая субъект-

Таблица 9

Соотношение уровней и этапов субъектного развития учебных групп

Курс	Преобладающий уровень субъектного развития групп	Этапы субъектного развития групп	
		характер субъектного развития	доминирующий тип субъектного развития
1	Квазисубъектный	Однотипный	Потенциальная субъектность
2	Мезосубъектный	Однотипный	Реальная субъектность
3	Мезосубъектный	Однотипный	Реальная субъектность
4	Просубъектный	Многотипный (двухтипный)	Реальная субъектность, рефлексизирующая субъектность
5	Мезосубъектный	Многотипный (трехтипный)	Потенциальная субъектность, реальная субъектность, рефлексизирующая субъектность

Таблица 10

Матрица результатов корреляционного анализа связи уровней субъектного развития учебных групп разных курсов и доминирующих типов групповой субъектности

Доминирующий тип субъектности \ Уровни субъектного развития учебных групп разных курсов	Курсы				
	1	2	3	4	5
Потенциальная субъектность	0,19	0,01	0,57*	-0,49*	-0,12
Реальная субъектность	0,03	0,09	0,37	-0,31	-0,01
Рефлексизирующая субъектность	-0,05	0,17	0,73*	0,02	0,27

Примечание. \* — коэффициент корреляции статистически значим при  $\alpha \leq 0,05$ .

ность» — связь с ними уровня субъектного развития групп не обнаружена. На 2 курсе выявлена иная ситуация: имеется прямая связь между средним — мезосубъектным — уровнем развития учебных групп и типом «рефлексизирующая субъектность», который у более чем трех четвертей групп имеет сниженный уровень и лишь у менее чем одной четверти является преобладающим. Одновременно отсутствует связь между уровнем субъектного развития групп и двумя другими типами субъектности — доминирующим типом «реальная субъектность» и недоминирующим типом «потенциальная субъектность». Однако

в отношении как 1, так и 2 курсов можно говорить только о тенденциях к наличию названных связей, поскольку, как показал корреляционный анализ, их сила несущественна.

На 3 курсе отсутствует статистически значимая связь между средним — мезосубъектным — уровнем развития учебных групп и преобладающим у их большинства типом «реальная субъектность», хотя тенденция к наличию связи проявляется. Вместе с тем уровень развития групп имеет статистически значимую прямую связь с не доминирующими в группах типами «потенциальная субъектность» и «рефлексирующая субъектность».

4 и 5 курсы сходны тем, что меняется направление изучаемой связи. На 4 курсе имеет место обратная связь просубъектного уровня развития групп с доминирующим у них типом «реальная субъектность» и недоминирующим типом «потенциальная субъектность». В то же время отсутствует связь между указанным уровнем субъектного развития групп и типом «рефлексирующая субъектность», который наравне с типом «реальная субъектность» достаточно выражен. На 5 курсе исчезает связь между уровнем развития учебных групп, который становится мезосубъектным, и всеми тремя средневыраженными типами групповой субъектности. Тем не менее прослеживается тенденция к наличию обратной связи уровня группового развития с типом «потенциальная субъектность» и прямой связи — с типом «рефлексирующая субъектность».

Таким образом, выявлены особенности искомой связи, позволяющие принять выдвинутую гипотезу частично, поскольку не на всех курсах обучения обнаружена связь между уровнем субъектного развития учебных групп и преобладающим типом их субъектности. На ряде курсов (в частности, на 1 и 3) прослеживается лишь тенденция к наличию такой связи. Вместе с тем на отдельных этапах обучения выявилась связь между уровнем субъектного развития учебных групп и не доминирующими в это время типами групповой субъектности. В тех случаях, когда связь между уровнем субъектного развития и типом субъектности имеется, можно говорить о ее разнонаправленности: так, на первых трех этапах обучения она прямая, а на двух последних — обратная. Иными словами, предположение о разнонаправленности связи между поуровневым и поэтапным развитием группового субъекта в целом подтвердилось.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

— динамика развития группового субъекта имеет двуплановый характер: изменения затрагивают и уровни, и этапы развития;

— поуровневое развитие группового субъекта выражается в изменении количественного и качественного соотношения подструктур его психосоциальной структуры, уровня совместной активности и типа группового самовосприятия. Поуровневая динамика развития учебных групп представляет собой последовательный их переход от преобладающего на 1 курсе квазисубъектного уровня через преобладающий на 2—3 курсах мезосубъектный уровень к представленности на 4 курсе мезосубъектного уровня у одних групп и протосубъектного или даже протосубъектного уровня у других групп (в примерном соотношении 50,0 % : 30,0 % : 20,0 %) с последующим возвратом на 5 курсе к мезосубъектному уровню развития;

— поэтапное развитие группового субъекта связано как со сменой доминирующего типа субъектности, так и с изменением самого характера развития. Поэтапная динамика состоит в последовательном переходе учебных групп от доминирования типа «потенциальная субъектность» на 1 курсе, затем доминирования на 2—3 курсах типа «реальная субъектность» к сочетанию на 4 курсе типов «реальная субъектность» и «рефлексирующая субъектность» в качестве преобладающих и, наконец, равной выраженности на 5 курсе всех трех типов групповой субъектности, что не позволяет говорить о доминировании какого-то одного из них. Изменение характера субъектного развития учебных групп состоит в их переходе от однотипного развития на младших курсах к многотипному на старших, когда из трех типов групповой субъектности два являются преобладающими в равной степени (двухтипное развитие) либо вообще отсутствует доминирующий тип субъектности (трехтипное развитие);

— связь уровней и этапов развития групповых субъектов является разнонаправленной. Это выражается в том, что на первых трех этапах обучения она прямая, а на двух последних — обратная. Более того, не на всех курсах обучения имеет место связь уровня субъектного развития группы с преобладающим типом ее субъектности. В ряде случаев прослеживается

лишь тенденция к наличию такой связи или же имеется связь между уровнем развития и недоминирующим типом групповой субъектности.

### 5.3. Развитие самосознания группового субъекта

На третьем этапе исследования изучалось развитие самосознания учебных групп как субъектов в ходе обучения. Проверялась гипотеза о том, что с увеличением длительности существования группового субъекта повышается уровень развития структурных компонентов его самосознания. Согласно описанной в субъектной концепции малых групп структуре самосознания группового субъекта (см. параграф 3.5) изучались следующие компоненты и их эмпирические референты:

1) когнитивно-рефлексивный компонент — Мы-концепция как динамическая система образов и представлений, формирующихся у группы относительно себя самой во временной трансперспективе ее жизненной истории;

2) эмоционально-оценочный компонент — групповая самооценка;

3) регулятивно-поведенческий компонент — система норм, вырабатываемых группой как целостным субъектом, регламентирующая поведение как ее отдельных членов, так и общности в целом.

Лонгитюдный характер исследования предполагал 5-летнее изучение вузовских учебных групп и 3-летнее — групп профессионального училища, всего 102 группы объемом 2059 человек.

В диагностический комплекс вошли: тест-опросник «Моя учебная группа» (автор Т. Брохер); модифицированная методика 20 утверждений «Кто Я?» (авторы М. Кун и Т. МакПартленд), которую мы назвали «Моя группа — это...»; модифицированная в целях исследования методика С. А. Будасси; методика семантического дифференциала (автор Ч. Осгуд, авторы модификации Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд); а также авторский тест-опросник «Групповые нормы». Все методики проводились в индивидуальном варианте, кроме тест-опросника Т. Брохера, который давался также и в групповом варианте, причем в одной половине групп последовательность предъявления была «индивидуальный, групповой варианты», а в другой — наоборот, «групповой, индивидуальный варианты» с целью избежать систематического смещения.

Количественный анализ предполагал использование методов математической статистики: коэффициента ранговой корреляции Спирмена при обработке данных по модифицированной методике С. А. Будасси, *t*-критерий Стьюдента для проверки статистической значимости различий между усредненными индивидуальными и общегрупповыми результатами по тест-опроснику Т. Брохера, а также между результатами двух методик, диагностирующих групповую самооценку. Однофакторный дисперсионный анализ служил для выявления влияния курса обучения на уровень структурных компонентов группового самосознания. Качественные методы анализа применялись при интерпретации данных по всем методикам. Поскольку обучение в профессиональном училище длится 3 года, результаты групп 1 курса мы анализировали совокупно с группами 1 курса вузов, результаты групп 2 курса училища — вместе с результатами групп 3 курса вузов, а результаты групп 3 курса училища — вместе с группами 5 курса вузов.

Изложение материалов эмпирического исследования начнем с когнитивно-рефлексивного компонента группового самосознания.

Сравнение усредненных показателей индивидуальных ответов членов групп с общегрупповыми показателями, полученными при обсуждении группами качеств по тест-опроснику Т. Брохера, показало, что в 68,6 % групп при выработке единого мнения позитивность групповых представлений чаще всего усиливается, что подтвердил статистический анализ с помощью *t*-критерия Стьюдента (табл. 11). Этот факт может говорить о том, что в общей дискуссии студенты стремятся повысить статус собственной группы, а возможно, и не желают «обнародовать» негативные представления о ней. Собственно говоря, в нашем случае проявилась известная в социальной психологии тенденция усиления общности группового решения, принимаемого в дискуссии, по сравнению с высказанными предварительно индивидуальными мнениями [29]. Интерес представляет и тот факт, что имеется ряд групповых качеств (характер совместной работы групп, представления об оценке учебных групп преподавателями), по которым статистически значимые различия между усредненным показателем индивидуальных ответов и общегрупповым показателем представлений обнаружены в большинстве групп.

Таблица 11

*Внутригрупповые различия между среднегрупповыми показателями индивидуальных представлений и общегрупповыми представлениями о качествах группы по тест-опроснику Т. Брохера*

Групповые представления	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс		5 курс	
	индивидуальные	групповые								
Самочувствие студентов в группе	5,3	6,8	4,8	5,7	4,7	4,9	6,2	6,1	5,8	6,1
Ясность групповой цели	3,0*	4,4*	3,6	4,0	4,0*	5,5*	4,8	5,3	4,0	3,9
Совместная работа группы	3,3*	4,2*	3,8*	4,9*	4,1*	6,1*	4,6	4,7	3,7	4,2
Терпимость группы к оригинальным точкам зрения	5,2*	4,4*	4,3*	5,6*	5,0	5,9	4,6	5,8	5,6	6,3
Самочувствие студентов по отношению к другим участникам группы	5,9	6,0	5,3	5,5	4,9	5,4	5,9	6,4	5,5	5,9
Включенность студентов в группу	4,9	4,6	4,5*	6,1*	4,6	6,0	6,0	6,5	4,5*	3,4*
Взаимопомощь в группе	6,2	6,1	4,5*	5,9*	4,3	4,9	5,7	5,6	5,5	6,5
Представление об оценке группы студентами	6,5	5,9	5,0	6,0	3,9*	4,9*	5,8	6,7	4,6	4,8
Представление об оценке группы преподавателями	5,5	5,0	4,2*	4,7*	3,5	3,5	4,4*	4,8*	4,1*	3,5*

*Примечание.* \* — различия значимы при  $\alpha \leq 0,05$ .

Далее будем опираться на усредненные индивидуальные ответы студентов по тест-опроснику Т. Брохера, во-первых, в связи с тем, что выявилась стабильная тенденция к позитивизации общегрупповых представлений независимо от курса обучения, и, во-вторых, для корректного их сопоставления с данными методики «Моя группа — это...», проводившейся в индивидуальном варианте.

Обратимся теперь непосредственно к результатам изучения Мы-концепции групповых субъектов, представленным в табл. 12.

Таблица 12

*Показатели когнитивно-рефлексивного компонента  
группового самосознания (групповых представлений  
и Мы-образов) в учебных группах разных курсов*

Методики	Групповые представления	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Тест-опросник Т. Броера «Моя учебная группа»	Самочувствие студентов в группе	5,3	4,8	4,7	6,2	5,8
	Ясность групповой цели	3,0	3,6	4,0	4,8	4,0
	Совместная работа группы	3,3	3,8	4,1	4,6	3,7
	Терпимость группы к оригинальным точкам зрения	5,2	4,3	5,0	4,6	5,6
	Самочувствие студентов по отношению к другим участникам группы	5,9	5,3	4,9	5,9	5,5
	Включенность студентов в группу	4,9	4,5	4,6	6,0	4,5
	Взаимопомощь в группе	6,2	4,5	4,3	5,7	5,5
	Представление об оценке группы студентами	6,5	5,0	3,9	5,8	4,6
	Представление об оценке группы преподавателями	5,5	4,2	3,5	4,4	4,1
	Среднегрупповой показатель групповых представлений	5,1	4,4	4,3	5,3	4,8
	Уровень развития групповых представлений	высокий	средний	средний	высокий	высокий
Методика «Моя группа — это...»	Среднегрупповой показатель числа Мы-образов	13,4	19,7	20,4	23,8	18,3
	Уровень развития Мы-образов	низкий	средний	средний	высокий	средний

Учебные группы 1 курса считают себя довольно хорошими, полагая, что и преподаватели их оценивают так же. Студенты чувствуют себя в группах свободно, комфортно, воспринимают себя достаточно включенными в них, ожидают, что в случае необходимости получат помощь от товарищей по группе. Одновременно большая часть групп признает, что им скорее не ясна единая цель, они затрудняются в осознании общих потребностей и интересов. Можно заключить, что, согласно групповым представлениям, у значительной части групп 1 курса высо-

ко развиты качества, проявляющиеся в области внутригрупповых взаимоотношений и психологического самочувствия их членов. Это хорошо согласуется с установленными нами на других этапах исследования данными о том, что большинство групп первокурсников относятся к типу «потенциальная субъектность», в них наиболее часто встречаются такие виды совместной активности, как общение и взаимоотношения (см. параграфы 5.1 и 5.2). Соответственно в самосознании групп отражаются представления о том, что осознание общей цели и совместная деятельность как групповые характеристики у них еще не сформированы.

Достаточная отчетливость групповых представлений, выявленная посредством тест-опросника Т. Брохера, на первый взгляд, свидетельствует о развитости Мы-концепции учебных групп 1 курса. Однако анализ результатов методики «Моя группа — это...» показывает преждевременность этого вывода. Дело в том, что, во-первых, именно на 1 курсе оказались студенты (особенно много таких было среди учащихся профессионального училища — в семи из девяти изученных групп, или в 77,8 %), которые отказались выполнять данную методику ввиду нежелания описывать собственную группу. (Вероятно, их затруднения были связаны, с одной стороны, с недостаточной сформированностью группового самосознания, с другой — с отсутствием у некоторых студентов идентификации со своей учебной общностью, что вполне ожидаемо на этапе адаптации к новым группам членства.) Во-вторых, далеко не все испытуемые давали по 20 утверждений, как того требовала инструкция — в среднем в группах 1 курса каждым студентом было сформулировано от 12 до 16 вариантов ответа, что является низким показателем развития Мы-концепции. В-третьих, проведенный контент-анализ показал, что в групповом самосознании сочетаются разномодальные Мы-образы. Среди положительных характеристик указываются такие, как «сплоченный коллектив», «много интересных, креативных людей», «независимая, энергичная группа», среди отрицательных — «отсутствие дисциплины», «суетливая группа», «недоверчивая группа», «разбита на подгруппы», «замкнутая». Положительных характеристик дается первокурсниками в 2,2 раза больше, чем негативных. Причем в Мы-образах нередко либо присутствуют стереотипные представления типа «сплоченный коллектив», либо группа

ассоциируется с отдельными ее представителями. Разномодальность Мы-образов состоит еще и в том, что, хотя преобладают актуалспективные Мы-образы, описывающие группу в настоящем времени, но есть некоторая часть и перспективных Мы-образов, как правило, не превышающая одной пятой от общего их количества. В них выражается предвидение того, какой группа может стать в дальнейшем (к примеру, «будущие друзья»). В-четвертых, на первом месте в самоописаниях групп стоят признаки физического, объективного «Мы» — численность, состав группы и пр., в ряде случаев — социального «Мы» (социально-ролевые характеристики: «студенты», «коллектив», «друзья» и т.п.).

Все это, на наш взгляд, говорит о том, что Мы-образы как составляющие Мы-концепции на 1 курсе лишь формируются; это отражает процесс развития самих учебных групп как субъектов. Задача самостоятельного формулирования Мы-образов требует бóльших усилий, чем оперирование готовыми формулировками, предложенными в тест-опроснике. Это и обуславливает, по нашему мнению, факт расхождения результатов обеих методик. У групп 1 курса с неразвитым самосознанием эта задача вызывает трудности саморефлексии, выражающиеся в количественной и содержательной ограниченности, разномодальности Мы-образов с преобладанием среди них негативных. Наряду с актуалспективными Мы-образами присутствуют и перспективные, указывающие на то, что в групповом самосознании уже отражается некоторая перспектива развития групп.

Таким образом, мы делаем вывод о довольно низком уровне развития Мы-концепции групповых субъектов на 1 курсе, которая отличается, с одной стороны, несколько идеализированными групповыми представлениями, с другой стороны, недостаточным разнообразием и нередко негативным содержанием Мы-образов, трудностями их рефлексии групповыми субъектами.

Группы 2 курса заметно меняют представления о себе, которые теряют признаки идеализации, являются более взвешенными. Так, более ясными становятся групповые цели. Студенты отмечают, что совместная работа в их группах в одних ситуациях проводится углубленно, в других — поверхностно. Свои группы они считают скорее хорошими, чем плохими. В целом уровень сформированности групповых представлений можно отнести к среднему. Отметим, что «пик» в числе значимых раз-

личий между усредненными показателями индивидуальных ответов и общегрупповым мнением по отдельным качествам группы, изученными по тест-опроснику Т. Брохера, наблюдается именно на 2 курсе (см. табл. 11). Это говорит о том, что групповые представления становятся более индивидуализированными и критичными. Их содержание указывает на то, что группы — уже не только субъекты общения и взаимоотношений, но нередко и субъекты совместной деятельности.

Выявленные особенности подтверждаются данными по методике «Моя группа — это...». Прежде всего обращает на себя внимание то, что доля отрицательных характеристик возрастает по сравнению с 1 курсом. Как правило, в них отражаются трудности, связанные с организацией совместной деятельности, налаживанием взаимоотношений, недостаточной групповой эффективностью («группа, в которой нелегко организовать общее дело», «группа, разделенная на несколько подгрупп», «невнимание друг к другу», «конфликтность»). Свои положительные стороны группы 2 курса описывают так: «мозг всех групп», «активная группа», «сплоченный коллектив», «хорошие друзья» и т.п. В Мы-образах начинают преобладать социально-ролевые характеристики (социальное «Мы»). Соотношение позитивных и негативных описаний примерно равно, их подавляющее большинство относится к актуалспективным Мы-образам, сосредоточенным на настоящем групповых субъектов, усредненный показатель числа Мы-образов, актуализированных в групповом самосознании, указывает на средний уровень.

Резюмируем: уровень Мы-концепции групповых субъектов на 2 курсе является средним, что выражается в сбалансированности положительных и отрицательных содержаний Мы-образов, их достаточном разнообразии, акцентировании социального «Мы» в сочетании с критичностью и выраженной индивидуализированностью, преобладании актуалспективных Мы-образов.

Указанные особенности Мы-концепции — в части групповых представлений — в основном сохраняются и у групп 3 курса. Видимо, к середине обучения формируются устойчивые представления о качествах группового субъекта, в частности таких, как ясность групповых целей, терпимость к оригинальным точкам зрения, способность групп оказать помощь и др.

Среднегрупповой показатель числа Мы-образов на 3 курсе по-прежнему не превышает среднего уровня. Но их качественные особенности меняются. Впервые именно на 3 курсе наблюдается перевес в сторону положительных качеств групп, которые в общем объеме групповых самоописаний достигают в среднем 74,7 %. Наиболее часто выделяются следующие: «коллектив единомышленников», «вторая семья», «эмпатичная группа», «организованная и умная». Среди отрицательных свойств в основном называются относящиеся к взаимоотношениям: «несколько подгрупп», «соперники», «каждый сам за себя». Кроме того, в групповых самоописаниях опять-таки впервые наряду с социальным «Мы» появляются признаки духовного «Мы», отражающие представления о способностях, отличительных чертах группы, которые достаточно независимы от определенных ситуаций ее жизнедеятельности и внешних социальных ролей, и океанического «Мы» (к примеру, «моя группа — это живое существо»). Это говорит о более глубоком взгляде и знании группами третьекурсников самих себя, что позволяет самоописаниям «отрываться» от конкретных социальных ситуаций. Они зачастую характеризуют группу как целостность, отражают ее поведение в качестве субъекта.

Таким образом, 3 курс знаменует собой некий переломный момент в развитии Мы-концепции группового субъекта. Оставаясь в целом на среднем уровне, она претерпевает качественные изменения, обусловленные накапливающимся опытом совместной жизнедеятельности и отражающие ход становления учебных групп как субъектов. Это создает основу для повышения уровня развития Мы-концепции на последующих курсах обучения.

На 4 курсе фиксируется высокий уровень групповых представлений. В большинстве групп отмечается достаточная ясность осознания групповых целей, направленность на большую предметность в совместной работе и углубленный ее характер. Более выражено позитивное отношение студентов к своим группам, они воспринимают себя включенными в них, их самочувствие в группах достаточно комфортное. На 4 курсе наблюдается наименьшее число статистически значимых различий между усредненными показателями индивидуальных ответов студентов и общегрупповым мнением (см. табл. 11). Это говорит о том, что в группах этого курса сложились устойчивые и

согласованные представления об уровне развития групповых качеств, диагностируемых по тест-опроснику Т. Брохера. Качественные особенности Мы-образов совпадают с характерными для 3 курса с той лишь разницей, что увеличивается число образов, относящихся к духовному «Мы» (в среднем до 52,2 % от общего количества). Но относительно количественных особенностей выявлены отличия. Во-первых, четверокурсники при описании отдельных качеств своих групп используют большее количество слов (до 10), чем на предыдущих курсах (до 5). Возможно, это связано с тем, что они уже в полной мере знают присущие их группам членства свойства и признаки, осознают групповую индивидуальность и с желанием дают их развернутые описания. Во-вторых, растет само число упоминаемых качеств. Вопреки инструкции, студенты указывают более 20 групповых черт. Среднегрупповой показатель числа Мы-образов составляет 23,8, что интерпретируется как высокий уровень.

Итак, для Мы-концепции групп 4 курса свойствен высокий уровень развития. Представления о групповых качествах становятся устойчивыми и согласованными, расширяется репертуар Мы-образов, носящих в основном актуалспективный характер, для них характерна большая полнота, преимущественно позитивная модальность, доминирование в них духовной составляющей, которая отражает присущую группам индивидуальность и относительную независимость групповых качеств от конкретных ситуаций.

На 5 курсе уровень групповых представлений остается высоким, чего нельзя сказать о Мы-образах. В них снова увеличивается доля негативных черт групп (в среднем до одной трети от общего числа), причем их содержание указывает на то, что значительная часть этих групп перестает воспринимать себя едиными субъектами. Групповые качества описываются уже не столь развернуто, как на 4 курсе. Среди Мы-образов появляются ретроспективные, свидетельствующие о том, что рефлексивные процессы возвращают группу в ее прошлое («команда, которой все было по плечу», «группа, которая была вместе и в горе, и в радости», «группа, которая так и не смогла сплотиться»). Среднегрупповой показатель числа Мы-образов снижается до среднего уровня.

Следовательно, Мы-концепцию группового субъекта на 5 курсе отличает средний уровень развития. С одной стороны,

составляющие ее групповые представления достаточно устойчивы и согласованны. С другой стороны, для Мы-образов как компонента Мы-концепции характерно некоторое усиление отрицательной модальности, уменьшение их содержательной полноты, общего числа.

Исследование показало, что нестандартизированная методика «Моя группа — это...» обладает, по-видимому, большими диагностическими возможностями, нежели тест-опросник Т. Брохера. Стандартизированный стимульный материал последнего скорее всего служит своеобразным ограничителем в выражении групповых представлений, в то время как методика «Моя группа — это...» более чувствительна в диагностическом отношении, помогая выявить разнообразные Мы-образы и более полно описать состояние Мы-концепции группового субъекта. В целом данные обеих методик согласуются, что доказывает их объективность и позволяет принять гипотезу о повышении с курсом обучения уровня развития группового самосознания — в части когнитивно-рефлексивного компонента.

Перейдем к анализу эмоционально-оценочного компонента группового самосознания, представленного самооценкой группового субъекта (табл. 13).

Т а б л и ц а 13

*Показатели эмоционально-оценочного компонента группового самосознания (групповой самооценки) в учебных группах разных курсов*

	Групповая самооценка	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
1	2	3	4	5	6	7
Методика семантического дифференциала	Среднегрупповой показатель $O_a$	1,2	-2,6	-1,8	0,4	0,4
	Среднегрупповой показатель $C_a$	0,6	-2,0	-0,6	-0,1	0,5
	Среднегрупповой показатель $A_a$	1,1	-2,1	-0,8	-0,7	0,2
	Среднегрупповой показатель $O_b$	2,9	2,7	2,4	2,8	2,1
	Среднегрупповой показатель $C_b$	2,5	2,9	2,4	2,8	2,2
	Среднегрупповой показатель $A_b$	2,8	2,6	2,7	2,6	1,7
	Среднегрупповой показатель $D_{ab}$	3,065	8,613	6,438	4,893	4,141
	Уровень групповой самооценки	высокий	низкий	средний	средний	средний

1	2	3	4	5	6	7
Модифицированная методика С. А. Будасси	Среднегрупповой показатель	0,81	0,32	0,57	0,68	0,44
	Уровень групповой самооценки	высокий	низкий	средний	средний	средний

*Примечание.*  $a$  — стимул «Моя реальная учебная группа»;  $b$  — стимул «Идеальная учебная группа»;  $O$  — фактор оценки;  $C$  — фактор силы;  $A$  — фактор активности,  $D_{ab}$  — семантическое расстояние между стимулами  $a$  и  $b$ .

Проверка статистических различий между данными методик диагностики групповой самооценки с помощью  $t$ -критерия Стьюдента показала, что они взаимно подтверждаются (различия незначимы при  $\alpha \leq 0,05$ ), а значит, могут быть проанализированы в совокупности.

Наиболее высоко оценивают себя группы 1 курса. У большинства из них выявлено наименьшее семантическое расстояние между стимулами «Моя реальная учебная группа» и «Идеальная учебная группа», что указывает на высокую и, возможно, неадекватную самооценку. При оценке стимула «Моя реальная учебная группа» получены наивысшие значения по всем факторам семантического дифференциала: фактору оценки, свидетельствующему об уровне группового самоуважения; фактору силы, говорящему о развитии волевых сторон группы; фактору активности как индикатору социальной активности группы (то есть группы считают себя активными, инициативными, способными справляться с трудностями, открытыми для контактов).

Эти выводы подтверждены результатами модифицированной методики С. А. Будасси. Группы 1 курса считают, что в наибольшей мере у идеальной учебной группы должны быть выражены следующие качества: сплоченность, взаимопонимание, жизнерадостность, взаимопомощь, доброжелательность; наименее выражены такие качества, как пассивность, конфликтность, беспечность, нерешительность. При самооценке группы 1 курса указывают, что больше всего у них выражены взаимопомощь, доброжелательность, жизнерадостность,

взаимопонимание, терпимость друг к другу; меньше всего — дисциплинированность, настойчивость, согласованность действий, ответственность, организованность. Таким образом, они обнаруживают у себя целый ряд положительных качеств, свойственных, по их мнению, идеальной группе.

Группы 2 курса показывают наибольшее снижение самооценки — до низкого уровня и довольно самокритичное отношение. Не зря наибольшие различия между стимулами «Моя реальная учебная группа» и «Идеальная учебная группа» зафиксированы по фактору оценки. Такое отношение связано с прошедшей после начала обучения в вузе эйфорией, столкновением с трудностями, которые не всегда групповые субъекты могут преодолеть самостоятельно (вспомним, что, несмотря на высокие самооценки, группы первокурсников признали, что им не хватает организованности, ответственности, согласованности действий), лучшим узнаванием членами групп друг друга. Студенты оценивают свои группы как недостаточно волевые, организованные, они недовольны групповыми достижениями.

Результаты методики С. А. Будасси подтвердили низкую самооценку групп 2 курса. Они полагают, что наиболее свойственными качествами идеальной учебной группы являются сплоченность, взаимопомощь, организованность; менее всего для нее характерны пассивность, конфликтность, беспечность. Давая же оценку самим себе, они указывают, что в большей мере у них развиты взаимопомощь, энергичность, жизнерадостность (с положительными качествами идеальной группы совпало лишь одно — взаимопомощь); в наименьшей степени присущими себе они считают конфликтность, единство мнений, согласованность действий, сплоченность (с отрицательными качествами идеальной группы также совпало одно качество — конфликтность). Эти данные подтверждают, что группам второкурсников свойственна в большей части случаев заниженная самооценка.

Итак, самооценка групп 1—2 курсов недостаточно адекватна и устойчива. От 1 ко 2 курсу идет резкое падение ее уровня. Это объясняется начальным этапом формирования самосознания групповых субъектов.

Самооценки групп 3 курса, судя по среднегрупповому показателю семантического расстояния между стимулами «Моя реальная учебная группа» и «Идеальная учебная группа», опти-

мально близки оценкам идеальной группы, свидетельствуют о большей зрелости группового самосознания в целом и более адекватной самооценке в частности, достигающей среднего уровня. Согласно методике С. А. Будасси, группы 3 курса наиболее высоко оценивают такие качества идеальной учебной группы, как взаимопонимание, сплоченность, взаимопомощь, доброжелательность, организованность; наименее присущими ей они считают пассивность, нерешительность, конфликтность. Одновременно они полагают, что им самим наиболее свойственны взаимопонимание, дисциплинированность, терпимость друг к другу, взаимопомощь, ответственность, доброжелательность; менее всего характерны настойчивость, конфликтность, нерешительность.

На 4 курсе показатель семантического расстояния между оцениваемыми стимулами «Моя реальная учебная группа» и «Идеальная учебная группа» несколько сокращается, но несущественно. Явного повышения уровня групповой самооценки не происходит, хотя данные методики С. А. Будасси заставляют предполагать, что тенденция к ее росту все же проявляется, поскольку среднегрупповое значение результата находится фактически на границе среднего и высокого уровней. Идеальную учебную группу четверокурсники представляют как обладающую организованностью, ответственностью, взаимопомощью, сплоченностью и считают, что в наименьшей степени ей должны быть свойственны конфликтность, беспечность, пассивность. При самооценке группы 4 курса подчеркивают, что наиболее выражены у них энергичность, ответственность, доброжелательность, согласованность действий, сплоченность, взаимопомощь, а наименее развиты конфликтность и энтузиазм, то есть находят в себе больше сходства с идеальной учебной группой по положительным, нежели по отрицательным качествам.

Наконец, на 5 курсе большая часть групповых субъектов демонстрирует стабилизацию самооценки на среднем уровне. Вероятно, приобретенный опыт совместной жизнедеятельности приводит к большей взвешенности и умеренной критичности групповых субъектов. Это проявляется не только при оценке группами пятикурсников самих себя, но и в отношении идеальной учебной группы, оценки которой впервые обнаруживают тенденцию к снижению. Важно подчеркнуть, что самооценки отражают в целом позитивный образ студенческих общностей.

Интересно отметить также, что наиболее низко в отношении обоих стимулов оценен фактор активности, то есть факт «сворачивания» студенческими группами своей активности в преддверии окончания учебы находит отражение в самосознании групповых субъектов. Причем, вероятно, активность уже не представляется им безусловным идеальным качеством группы (фактор активности по стимулу «Идеальная учебная группа» получил более низкие оценки, чем два других фактора). Эти выводы подтверждаются результатами методики С. А. Будасси.

Итак, выдвинутая гипотеза не подтвердилась относительно эмоционально-оценочного компонента, представленного групповой самооценкой. С 1 по 5 курс самооценки групп меняются от высокого уровня к низкому в первые два года обучения, а затем — к среднему как оптимальному для развития группового самосознания. Считаем, что выявленная динамика обусловлена специфической для каждого курса социальной ситуацией жизнедеятельности групповых субъектов. В силу недостаточной сформированности рефлексии, отсутствия опыта совместной деятельности, слабой дифференцированности внутригрупповых отношений не происходит и должного развития самооценки групп младших курсов, она чаще всего неустойчива. Далее от 2 к 3 курсу уровень самооценки повышается до среднего, то есть учебные группы постепенно обретают способность реалистично оценивать себя, свои особенности, достижения и промахи. В отличие от младшекурсников, старшекурсники более включены в разнообразную групповую деятельность, поэтому могут лучше познать особенности отдельных представителей групп и групповые свойства в целом. Это помогает групповым субъектам адекватно отражать и согласованно оценивать свои качества и особенности, достижения и недостатки, возможности и перспективы развития. Не случайно, видимо, самооценка групп 4—5 курсов стабилизируется на среднем уровне. В целом с длительностью существования групповых субъектов их самооценка изменяется в направлении повышения устойчивости, адекватности и достижения ею оптимального среднего уровня.

Обратимся далее к анализу регулятивно-поведенческого компонента группового самосознания, презентруемого системой норм (табл. 14).

Таблица 14

Показатели регулятивно-поведенческого компонента группового самосознания (групповых норм)  
в учебных группах разных курсов

Групповые нормы	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс		5 курс	
	балл	уровень								
Единство слова и дела	4,0	средний	4,2	средний	4,4	средний	5,7	высокий	4,1	средний
Работа в группе с полной отдачей сил	1,2	низкий	4,4	средний	5,3	высокий	5,1	высокий	2,5	низкий
Подчинение дисциплине	4,2	средний	4,1	средний	4,4	средний	4,3	средний	4,3	средний
Решение вопросов сообща	2,1	низкий	1,8	низкий	5,5	высокий	5,3	высокий	2,2	низкий
Приоритет групповых интересов над личными	0,8	низкий	1,5	низкий	4,1	средний	4,5	средний	4,2	средний
Приверженность групповым нормам	1,7	низкий	4,3	средний	5,2	высокий	5,4	высокий	4,0	средний
Вера в свою группу и ее возможности	4,3	средний	5,3	высокий	5,7	высокий	5,7	высокий	4,4	средний
Активная поддержка полезных для группы начинаний	4,1	средний	4,1	средний	4,0	средний	4,3	средний	4,2	средний
Активная поддержка сложившихся в группе традиций	0,6	низкий	1,1	низкий	4,4	средний	5,4	высокий	0,7	низкий
Забора об успехах группы	4,4	средний	4,2	средний	4,0	средний	4,1	средний	1,9	низкий
Стремление и умение быстро найти общий язык с другими	4,0	средний	5,8	высокий	5,5	высокий	5,7	высокий	4,2	средний
Доверие к другим	4,1	средний	4,1	средний	4,5	средний	5,4	высокий	5,7	высокий
Помощь другим, поддержка в трудные минуты	4,4	средний	5,8	высокий	4,0	средний	5,8	высокий	5,2	высокий
Совместное переживание радости и неудач с товарищами по группе	5,2	высокий	2,7	низкий	4,2	средний	5,4	высокий	4,0	средний
Тактичность и доброжелательность в отношениях с другими	4,2	средний	5,6	высокий	4,4	средний	5,5	высокий	4,4	средний
Уважительное отношение к другим	5,6	высокий	5,3	высокий	5,4	высокий	5,7	высокий	5,8	высокий
Внимательное отношение к другим	4,3	средний	4,1	средний	5,6	высокий	4,2	средний	4,2	средний
Принятие на себя руководства группой при необходимости	0,4	низкий	0,6	низкий	4,2	средний	4,0	средний	2,0	низкий

Итак, в учебных группах 1—2 курсов отсутствует сформированная система норм. На это указывает тот факт, что из изученных 18 норм в группах 1 курса не сформированы в среднем 33,3 % норм, в группах 2 курса — 27,8 % норм. Полностью сформированы, то есть получили признание всех или большинства членов групп, на 1 курсе лишь 2 нормы («совместное переживание радости и неудач с товарищами по группе» и «уважительное отношение к другим»), а на 2 курсе — 5 норм («вера в свою группу и ее возможности», «стремление и умение быстро найти общий язык с другими», «помощь другим, поддержка в трудные минуты», «тактичность и доброжелательность в отношениях с другими», «уважительное отношение к другим»). Как видим, в группах младшекурсников в первую очередь складываются нормы, регламентирующие общение и взаимоотношения в них. Напомним, что именно эти виды групповой активности преобладают в тех учебных группах, для которых наиболее характерен тип «потенциальная субъектность», а таких групп особенно много на первом году обучения (см. параграфы 5.1 и 5.2).

Группам 3—4 курсов присуща сложившаяся система норм. Признаками этого являются следующие особенности их нормативной сферы. Начиная с 3 курса в них практически не встречаются несформированные нормы. На 3 курсе соотношение умеренно и полностью сформированных норм — 61,1 % и 38,9 % соответственно. На 4 курсе оно меняется на обратное — 33,3 % и 66,7 % соответственно. На обоих курсах поведение, демонстрирующее приверженность групповым нормам, считается естественным и получает одобрение большинства, то есть стало нормой. Мы интерпретируем это как свидетельство зрелости самосознания групповых субъектов, у которых присутствует понимание важности соблюдения норм в целях сохранения своей целостности.

Обращает на себя внимание еще одна особенность: сформированность таких норм, которые можно назвать *универсальными* — в том смысле, что в зависимости от ситуации они могут регулировать и деловую активность группы, и межличностные отношения в ней, и межгрупповые взаимодействия. Это общие для групп 3 и 4 курсов нормы: «работа в группе с полной отдачей сил», «решение вопросов сообща», «приверженность групповым нормам», «вера в свою группу и ее возможности», «стремление и умение быстро найти общий язык с другими»,

«уважительное отношение к другим». Большая часть содержательно связанных между собой групповых норм имеет идентичный или смежные уровни развития.

Итак, самосознание групп 3—4 курсов отличается сложившейся системой норм. Чертами системности выступают: а) отсутствие несформированных норм; б) взаимосвязанность и содержания, и уровней развития норм; в) универсальный характер целого ряда норм, позволяющий им служить регуляторами разных видов и сфер совместной активности групповых субъектов; г) широкое распространение такой обобщающей нормы, как приверженность групповым нормам.

О группах 5 курса можно сказать, что в них происходит постепенный распад системы норм. Индикатором этого являются три взаимозависимых факта: вновь появляются несформированные нормы (в среднем 28,8 %); одновременно резко (в 4 раза по сравнению с группами четверокурсников) уменьшается число норм, которых придерживаются все или большинство членов групп, то есть полностью сформированных; в целом же из 18 изученных норм относительно 11 (61,1 %) зафиксировано снижение уровня их сформированности. К несформированным на 5 курсе следует отнести нормы: «работа в группе с полной отдачей сил», «решение вопросов сообща», «активная поддержка сложившихся в группе традиций», «забота об успехах группы», «принятие на себя руководства группой при необходимости». Это те нормы, которые регулируют, как правило, совместную деятельность группового субъекта. Данный факт — еще одно подтверждение выявленной нами тенденции (см. параграф 5.1): в учебных группах выпускного курса постепенно снижается удельный вес разных видов совместной деятельности, прежде всего учебно-профессиональной.

Таким образом, гипотеза в целом принимается относительно регулятивно-поведенческого компонента самосознания, представленного групповыми нормами. С 1 по 4 курс они демонстрируют позитивный вектор развития. Если на 1—2 курсах нормы у групповых субъектов еще не сложились в единую систему, то на 3—4 курсах наблюдается четко очерченная их система, отличающаяся отсутствием несформированных норм, взаимосвязанностью и содержания, и уровней их развития, универсальным характером ряда норм, что позволяет им служить регуляторами разных видов и сфер групповой активно-

сти, широким распространением такой обобщающей нормы, как приверженность групповым нормам. И лишь на 5 курсе развитие нормативной сферы учебных групп как бы поворачивается вспять, демонстрируя черты распада, приближаясь по уровню развития к исходному.

Для подтверждения сделанных выводов был использован однофакторный дисперсионный анализ. С его помощью доказано, что с каждым курсом обучения действительно растет уровень развития рефлексивно-когнитивного компонента группового самосознания (представлен Мы-концепцией) и регулятивно-поведенческого компонента (представлен групповыми нормами). В то же время результаты однофакторного дисперсионного анализа, как и приведенные выше результаты количественно-качественного анализа, не позволяют принять гипотезу относительно эмоционально-оценочного компонента (представлен групповой самооценкой). Иными словами, с повышением курса не следует ожидать прямолинейного роста уровня самооценки группового субъекта. Ее динамика имеет разнонаправленный характер: будучи высокой на 1 курсе, она становится низкой на 2 курсе, а затем, начиная с 3 курса и до конца обучения, ее уровень является средним.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

— гипотеза о том, что с увеличением длительности существования группового субъекта повышается уровень развития структурных компонентов его самосознания подтвердилась относительно когнитивно-рефлексивного и регулятивно-поведенческого компонентов и не подтвердилась относительно эмоционально-оценочного компонента;

— чем старше курс обучения групп, тем выше уровень когнитивно-рефлексивного компонента группового самосознания, представленного Мы-концепцией. Это выражается в переходе от идеализированных групповых представлений и недостаточно разнообразного и нередко негативного содержания Мы-образов на 1 курсе к устойчивости и согласованности групповых представлений на 4 курсе в сочетании с расширением репертуара Мы-образов, их преимущественно позитивной модальностью, доминированием в них духовной составляющей, отражающей присущую группам индивидуальность. Исключением является 5 курс, когда уровень Мы-концепции групп ста-

новится средним: с одной стороны, групповые представления устойчивы и согласованны, с другой — несколько усиливается отрицательная модальность Мы-образов, уменьшается их содержательная полнота и общее число;

— динамика эмоционально-оценочного компонента самосознания учебных групп, представленного групповой самооценкой, имеет разнонаправленный характер: с 1 по 5 курс самооценки групп меняются от высокого уровня к низкому в течение первых двух лет обучения, а затем — к среднему как оптимальному для развития группового самосознания;

— с увеличением длительности существования группового субъекта повышается уровень регулятивно-поведенческого компонента его самосознания с низкого до высокого (за исключением последнего этапа обучения). В группах 1—2 курсов отсутствует единая система норм, бóльшая их часть не сформирована. На 3—4 курсах наблюдается четкая система групповых норм, отличающаяся взаимосвязанностью содержания и уровней их развития, универсальным характером ряда норм, что позволяет им служить регуляторами разных видов и сфер групповой активности. Исключение, как и в случае когнитивно-рефлексивного компонента, составляет 5 курс, когда нормативная сфера групповых субъектов демонстрирует черты распада, приближаясь по уровню развития к первоначальному состоянию.

#### **5.4. Групповая идентичность студентов и групповая самоидентичность учебных групп: динамический аспект**

На четвертом этапе нашего исследования проверялась гипотеза о том, что динамика групповой идентичности студентов и самоидентичности учебных групп в ходе обучения в вузе состоит в изменении уровней развития обоих видов идентичности, а также соотношения выраженности их структурных компонентов.

Объект лонгитюдного исследования составили 79 групп с 1 по 5 курс ряда вузов. Общий объем выборки — 1598 человек.

Использовался следующий комплекс методик: авторские тест-опросник «Групповая идентичность и самоидентичность» и мини-сочинение «Я и моя учебная группа»; модифицированная нами проективная рисуночная методика «Символические задания» (авторы Б. Лонг и др.). Кроме мини-сочинения, все дру-

гие методики проводились не только в индивидуальном, но и в групповом варианте. В одной половине групп последовательность предъявления была «индивидуальный, групповой варианты», а в другой — наоборот, «групповой, индивидуальный варианты». Вербальные и рисуночные методики предлагались поочередно. В одной половине групп обследование начиналось с вербальной методики, в другой — с рисуночной. Все эти приемы позволяли избежать систематического смещения.

После обработки первичных данных использовались статистические методы: *t*-критерий Стьюдента для оценки значимости различий усредненного интегративного показателя групповой идентичности между студентами разных курсов, коэффициент корреляции Пирсона для установления связей между показателями эмоционального компонента групповой идентичности студентов, этого же компонента групповой самоидентичности учебных групп, изученных с помощью рисуночной методики «Символические задания», а также связи между уровнями развития групповой идентичности студентов и групповой самоидентичности учебных групп. При интерпретации данных применялся качественный анализ.

Результаты изучения структурных компонентов групповой идентичности и ее общего уровня у индивидуальных субъектов представлены в Приложении 2, поэтому в данной части работы сосредоточимся на групповой самоидентичности студенческих групп как единых субъектов, которая изучалась посредством проведения групповых вариантов тест-опросника «Групповая идентичность и самоидентичность» и проективной рисуночной методики «Символические задания». Анализ традиционно начнем с данных тест-опросника (табл. 15).

Итак, более чем у двух третей групп трех курсов из пяти (в среднем 69,6 %), а именно 1, 2 и 4 курсов доминирует эмоциональный компонент групповой самоидентичности, развитый сначала на среднем уровне, а затем — выше среднего. Группы ориентированы на общие эмоциональные переживания, стремятся поддерживать свой эмоциональный настрой, предпочитают чувствовать себя единым целым. У групп 3 и 5 курсов эмоциональный компонент находится на том же уровне, что и когнитивный: на 3 курсе — выше среднего, на 5 — средний, то есть группы выпускников уже не всегда характеризуются сходством эмоциональных состояний их членов.

*Усредненные по курсам показатели уровней развития  
компонентов групповой самоидентичности учебных групп  
и ее общего уровня в выборке*

Курс	Компоненты групповой самоидентичности						Общий уровень групповой самоидентичности	
	когнитивный		эмоциональный		поведенческий			
	усредненный показатель	преобладающий уровень	усредненный показатель	преобладающий уровень	усредненный показатель	преобладающий уровень	усредненный показатель	преобладающий уровень
1	2,8	низкий	6,6	средний	2,4	низкий	9,5	низкий
2	4,9	ниже среднего	8,5	выше среднего	6,3	средний	17,6	средний
3	8,1	выше среднего	8,8	выше среднего	7,2	средний	22,3	выше среднего
4	6,7	средний	8,9	выше среднего	7,4	средний	19,9	средний
5	6,5	средний	6,6	средний	4,3	ниже среднего	18,2	средний

Когнитивный компонент групповой самоидентичности в зависимости от курса развит у учебных групп по-разному. С 1 по 3 курс его уровень у большинства групп (в среднем 75,9 %) повышается от низкого до выше среднего, на 4 курсе становится средним и сохраняется таковым до конца обучения. Таким образом, в отличие от 1—2 курсов, группы старшекурсников чаще ориентируются на приобретенные ими за годы учебы знания и опыт, их члены склонны прислушиваться к общему мнению в разных вопросах, принимать групповые цели, задачи и ценности.

Поведенческий компонент наименее развит в среднем у 78,5 % групп на 1 курсе (низкий уровень) и на 5 курсе (уровень ниже среднего). Со 2 по 4 курс этот компонент развит на среднем уровне. Иными словами, в начале обучения далеко не все члены групп участвуют в общих делах, часто не принимают групповые нормы — группы еще не являются образцом поведения для их членов. Затем в них складывается система норм, которую разделяют все или большинство, активность студен-

тов в общих делах возрастает, нередко группа служит ориентиром при выборе поведенческой стратегии. Но на последнем курсе группы вновь теряют возможности воздействия на своих членов: те предпочитают ориентироваться на собственные способы поведения, участие в общегрупповых делах все менее привлекает их. Сказанное наглядно показано на рис. 6.

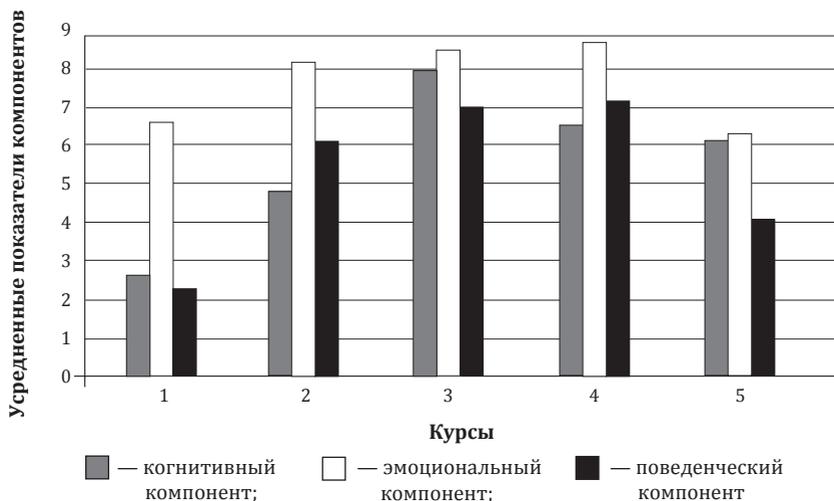


Рис. 6. Соотношение уровней развития компонентов групповой самоидентичности учебных групп разных курсов

Итак, установлено следующее изменение соотношения уровней развития структурных компонентов групповой самоидентичности у групповых субъектов в зависимости от курса обучения:

*1 курс:* когнитивный компонент — низкий уровень; эмоциональный — средний уровень; поведенческий — низкий уровень;

*2 курс:* когнитивный компонент — уровень ниже среднего; эмоциональный компонент — выше среднего; поведенческий — средний уровень;

*3 курс:* когнитивный компонент — уровень выше среднего; эмоциональный — уровень выше среднего; поведенческий — средний уровень;

*4 курс:* когнитивный компонент — средний уровень; эмоциональный — выше среднего; поведенческий компонент — средний уровень;

5 курс: когнитивный компонент — средний уровень, эмоциональный компонент — средний уровень, поведенческий — уровень ниже среднего.

Наглядно представить это, а также проанализировать темпы изменения уровней развития всех трех компонентов помогает рис. 7.

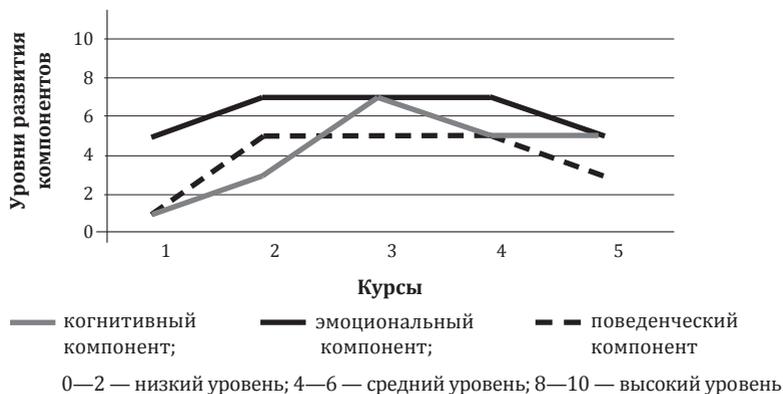


Рис. 7. Динамика уровней развития компонентов групповой самоидентичности учебных групп разных курсов

Лонгитюдная форма исследования дала возможность обнаружить разные темпы изменения уровней компонентов групповой самоидентичности.

Менее динамичными представляются эмоциональный и поведенческий компоненты. Оба за весь период обучения всего дважды меняют свой уровень: на 2 курсе в сторону повышения, на 5 курсе — понижения. При этом у обоих компонентов со 2 по 4 курс наблюдается «плато» в траекториях развития, когда оно, по-видимому, замедляется, теряя свою интенсивность. Разница лишь в том, что эмоциональный компонент неизменно опережает поведенческий по выраженности: для первого характерны уровни — средний, выше среднего и снова средний, для второго — низкий, средний и ниже среднего. Полагаем, что такое «лидерство» эмоционального компонента самоидентичности групповых субъектов имеет особое значение для ее становления как целостного феномена. Как было выявлено на первом этапе нашего исследования (см. параграф 5.1), независимо от стажа совместного существования учебных групп значительную долю в структу-

ре реализуемых ими видов совместной активности занимают общение и взаимоотношения, для успешности которых очень важна эмоциональная сфера групповой активности. Поэтому эмоциональный компонент групповой самоидентичности ранее других выходит на некий оптимальный для субъектности группы уровень и сохраняет его в течение длительного времени. Это влечет за собой развитие других компонентов самоидентичности, которая как системное образование обеспечивает поддержание целостности группового субъекта и осознание себя таковым.

То, что начиная со 2 курса поведенческий компонент групповой самоидентичности держится на относительно стабильном уровне развития, также играет важную роль. Он способствует выработке характерного для группового субъекта стиля жизнедеятельности, отражающего его индивидуальность.

Более динамичным по темпам развития является когнитивный компонент групповой самоидентичности, трижды претерпевающий изменения за период обучения. Сначала после низкого уровня развития на 1 курсе он поднимается до уровня ниже среднего на 2 курсе, затем на 3 курсе его уровень вновь повышается до выше среднего, на 4 курсе происходит снижение до среднего уровня, и только с этого времени он остается неизменным вплоть до конца обучения. Иначе говоря, изменения уровня развития этого компонента происходят чаще, чем остальных. Кроме того, он позднее, чем, скажем, эмоциональный компонент достигает довольно высокого уровня развития. Это можно объяснить тем, что, с одной стороны, требуется достаточно длительное время, чтобы у групп сформировались определенные представления, знания о самих себе, сложилась система норм, ценностей, правил поведения (в параграфе 5.3 нами было, в частности, показано, что система норм возникает в студенческих группах только к 3—4 курсам), а ведь все это служит основой для интеллектуальной самоидентификации группового субъекта. С другой стороны, как отмечалось в параграфе 5.1, лишь к середине обучения студенческие группы начинают более активно проявлять себя в разных видах совместной деятельности, в первую очередь — в учебно-профессиональной. И это ведет не просто к накоплению «интеллектуального

фонда» группы, а к его востребованности; появляется осознание того, что обращение к ресурсам этого общего «фонда», ориентация на него помогают достичь как групповой, так и индивидуальной эффективности в разнообразных видах совместной деятельности, способствуют взаимообогащению личности и ее группы членства.

Как и в случае с эмоциональным компонентом групповой идентичности студентов, относительно аналогичного компонента самоидентичности учебных групп мы воспользовались данными группового варианта методики «Символические задания» с целью подтвердить результаты его изучения с помощью тест-опросника «Групповая идентичность и самоидентичность».

Анализ показал достаточно высокий уровень чувства «Мы», презентующего изучаемый компонент групповой самоидентичности, — более чем у двух третей групп независимо от курса обучения (в среднем 70,9 %). Так, они высоко оценивают себя (в линии из ряда кружков обычно располагают себя на первых трех позициях), одновременно считают себя приблизительно равными по силе другим группам (по отношению к кружку, символизирующему группу, кружки, обозначающие другие группы, располагаются примерно на одном уровне), проявляют группоцентричность (воспринимают себя «фигурами», а остальные группы — «фоном»). Лишь относительно индивидуации обнаружилось некоторые различия между группами 1—2 и 3—5 курсов: первые нередко (в 48,1 % случаев) не видят явных отличий от других групп, в то время как вторые чаще всего (в 83,5 % случаев) подчеркивают свою индивидуальность (идентифицируют себя с кружком, отличающимся от других). С помощью коэффициента корреляции Пирсона была установлена связь между показателями эмоционального компонента групповой самоидентичности. Все коэффициенты статистически значимы (при  $\alpha \leq 0,05$  и при  $\alpha \leq 0,01$ ), что указывает на их согласованность друг с другом (табл. 16).

Итак, посредством проективной методики была подтверждена выраженность эмоционального компонента групповой самоидентичности.

Рассмотрим теперь результаты изучения общего уровня групповой самоидентичности, проведенного с помощью тест-

## Матрица результатов корреляционного анализа

Показатели эмоционального компонента групповой самоидентичности учебных групп	Групповая самооценка	Сила группы	Группоцентричность	Индивидуация группы
Групповая самооценка	1	—	—	—
Сила группы	0,70*	1	—	—
Группоцентричность	0,88**	0,73*	1	—
Индивидуация группы	0,63*	0,59*	0,79**	1

*Примечание.* \* — коэффициент корреляции статистически значим при  $\alpha \leq 0,05$ ; \*\* — коэффициент корреляции статистически значим при  $\alpha \leq 0,01$ .

опросника «Групповая идентичность и самоидентичность»\* (см. табл. 15).

Можно констатировать, что группы 1 курса характеризуются, как правило, низким уровнем групповой самоидентичности. Заметим, что некоторым из них (15,2 % от выборки) при работе с тест-опросником вообще не удалось решить задачу, то есть выработать общее мнение по отдельным пунктам. Это говорит о том, что начальный этап существования учебных групп, когда их субъектность только складывается, характеризуется либо вообще отсутствием у них самоидентичности, либо очень слабым ее развитием. Большая часть групп 2 курса демонстрирует среднеразвитую групповую самоидентичность, а у групп 3 курса она достигает уровня выше среднего. Обратим внимание, что это наиболее высокий ее уровень, наблюдаемый за весь период обучения. Затем на 4 курсе происходит снижение этого уровня вновь до среднего и далее он сохраняется таковым на 5 курсе. Следовательно, проведенный анализ развития групповой самоидентичности учебных групп как субъектов дает основания принять гипотезу о том, что имеется динамика групповой самоидентичности групповых субъектов в ходе обучения в вузе,

---

\* Поскольку групповая самоидентичность исследовалась нами посредством двух методик, одна из которых была направлена на изучение лишь ее эмоционального компонента, мы сочли нецелесообразным выведение интегративного показателя групповой самоидентичности аналогично тому, как это было сделано в отношении групповой идентичности индивидуальных субъектов (см. Приложение 2).

которая выражается в изменениях уровня ее развития в целом, а также соотношения выраженности ее структурных компонентов.

Заключительным пунктом стало сопоставление динамических особенностей развития групповой идентичности студентов и групповой самоидентичности учебных групп. С этой целью сравнивались показатели общего уровня обоих видов идентичности, диагностированные посредством тест-опросника «Групповая идентичность и самоидентичность» (рис. 8).

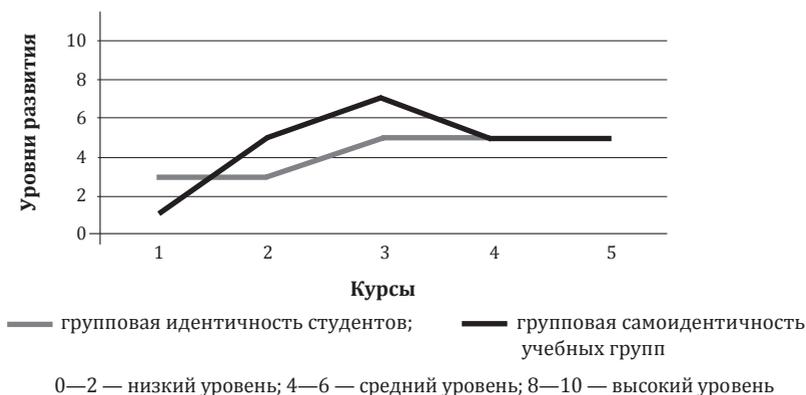


Рис. 8. Динамика общего уровня развития групповой идентичности студентов и групповой самоидентичности учебных групп разных курсов

Как показано на рис. 8, если у обучающихся на 1—2 курсах групповая идентичность находится на уровне ниже среднего, то самоидентичность групповых субъектов на 1 курсе практически не представлена (низкий уровень). И то и другое ожидаемо и объяснимо, так как имеет место на начальном этапе существования учебных групп в вузе, когда их субъектность по сути еще не сформирована. Возможно, чуть более выраженная в этот период идентификация первокурсников со своими группами, нежели самоидентичность последних, является необходимой социально-психологической предпосылкой начала движения групп в направлении становления их субъектности, осознания себя некоей целостностью, имеющей свои границы и определенные отличия от других подобных общностей.

Однако уже на 2 курсе самоидентичность групп по темпу развития начинает опережать групповую идентичность инди-

видуальных субъектов: первая достигает среднего уровня, а вторая по-прежнему остается на уровне ниже среднего. Скорее всего здесь происходит, согласно принципам системного подхода, смена детерминант развития. Хотя бы умеренно выраженная самоидентичность группы будет, по-видимому, в обозримом будущем определять развитие групповой идентичности ее членов: ведь если группа сама не воспринимает себя как нечто целостное, как самостоятельный субъект, она не будет служить для студентов объектом, с которым они смогут отождествлять себя в большей или меньшей степени.

Это мы и наблюдаем на 3 курсе, когда развитие групповой самоидентичности групп продолжается вплоть до уровня выше среднего. Тем самым создаются благоприятные условия для развития групповой идентичности студентов, которая проявляет аналогичные тенденции — достигает среднего уровня. 3 курс знаменует собой некую «вершину» в развитии обоих видов идентичности, хотя это не означает их максимально высоких уровней. Полагаем, что относительно индивидуальных субъектов начинает действовать защитный механизм, позволяющий им не «раствориться» в группах членства, сохранить самодостаточность и восприятие себя самостоятельными субъектами. Развитие самоидентичности групповых субъектов до уровня выше среднего представляется оптимальным в естественных условиях жизнедеятельности. Вероятно, он не может быть изменен в сторону еще большего повышения без специально организованных с этой целью воздействий.

Выполнив роль фактора, ведущего за собой развитие групповой идентичности студентов, самоидентичность групп 4 курса снижает уровень развития до среднего и сохраняет его до конца обучения. На этом же уровне на 4—5 курсах остается групповая идентичность студентов, то есть они взаимно поддерживают и обуславливают друг друга. Выявленная особенность отражает происходящее к старшим курсам психологическое «внедрение» группы в личность, а личности — в группу, поэтому совмещаются траектории развития обоих видов идентичности, приобретающие форму «плато». На старших курсах их развитие не столь динамично, роль ведущего фактора в этот период менее выражена.

Предположение о взаимосвязи групповой идентичности индивидуальных субъектов и групповой самоидентичности

групповых субъектов, выдвинутое нами в ходе теоретического анализа проблемы (см. параграф 3.5), обнаружило свои основания в приведенных эмпирических данных, поэтому для его окончательного подтверждения мы предприняли корреляционный анализ показателей общего уровня обоих видов идентичности в изученной выборке групп посредством применения коэффициента корреляции Пирсона. С учетом значительного объема выборки (79 групп) значение данного коэффициента —  $r = 0,43$  оказалось статистически значимым при  $\alpha \leq 0,01$ . Следовательно, имеется прямая связь между уровнями развития групповой самоидентичности групповых субъектов и групповой идентичности индивидуальных субъектов.

Итак, эмпирическим путем нами подтверждена исходная гипотеза и выявлены следующие общие проявления групповой идентичности на уровне индивидуальных и групповых субъектов:

- независимо от того, кто является ее носителем — индивидуальный или групповой субъект, — динамика развития идентичности состоит в изменении соотношения выраженности ее структурных компонентов, а также изменения уровня ее развития в целом на разных курсах обучения;

- имеют место как содержательные различия в покурсовой динамике отдельных компонентов групповой идентичности студентов и групповой самоидентичности учебных групп, так и разные темпы изменения уровней развития обоих видов идентичности;

- в структуре обоих видов идентичности эмоциональный компонент является базовым, выполняет особую роль, стимулируя развитие других компонентов и оформление групповой идентичности как целостного образования.

Особенные проявления (различия) в обоих видах групповой идентичности:

- траектория развития групповой идентичности индивидуальных субъектов представляет собой последовательное повышение ее уровня до среднего с последующей его стабилизацией вплоть до конца обучения, в то время как траектория развития групповой самоидентичности групповых субъектов представляет собой последовательное повышение ее уровня до выше среднего, затем снижение в середине обучения до среднего уровня с последующей его стабилизацией вплоть до конца обучения;

— в структуре групповой идентичности студентов менее динамичными являются эмоциональный и когнитивный компоненты, более динамичен поведенческий компонент, в то время как в структуре групповой самоидентичности учебных групп менее динамичными являются эмоциональный и поведенческий компоненты, более динамичен когнитивный компонент;

— в целом развитие групповой самоидентичности учебных групп протекает более динамично (чаще происходят изменения в уровнях развития отдельных компонентов), чем развитие групповой идентичности студентов;

— в структуре групповой идентичности студентов на всех курсах, кроме 5, преобладает по уровню развития эмоциональный компонент (находится на уровне выше среднего, а на 5 курсе — на среднем уровне), в то время как в структуре групповой самоидентичности учебных групп этот компонент преобладает по уровню развития только на трех курсах, а именно на 1, 2 и 4 (первоначально находится на среднем уровне, а затем — выше среднего), тогда как еще на двух курсах он не является преобладающим, поскольку уровень его развития такой же, как у когнитивного компонента (на 3 курсе — выше среднего, на 5 — средний).

Помимо этого можно также констатировать, что:

— развитие групповой идентичности индивидуальных субъектов и групповой самоидентичности групповых субъектов взаимосвязано, в силу чего траектории их развития имеют схожий «рисунок»: повышение уровня развития одного вида идентичности зачастую сочетается с повышением уровня другого вида;

— в развитии групповой идентичности как целостного феномена имеет место смена ведущего фактора: на 1 курсе его роль выполняет групповая идентичность студентов, на 2 и 3 — групповая самоидентичность учебных групп; на старших курсах роль ведущего фактора менее выражена, в связи с чем происходит совмещение траекторий развития обоих видов идентичности, приобретающих форму «плато».

## Глава 6

---

---

### ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ГРУППОВЫХ СУБЪЕКТОВ

---

---

#### 6.1. Экспериментальное изучение функционирования учебных групп разных типов субъектности (на примере принятия совместного решения)

На пятом этапе нашего исследования проверялась гипотеза о том, что оптимальные условия функционирования группового субъекта, частным случаем которого является принятие совместного решения, обеспечиваются при таких типах групповой субъектности, как «реальная субъектность» и «рефлексирующая субъектность».

Сначала в 95 группах (1634 студента) был проведен тест-опросник «Типы групповой субъектности». Далее в эксперимент были включены только те группы, в которых совпали результаты индивидуального и группового тестирования. Из них в случайном порядке отобрали 66 групп 1—5 курсов: по 22 группы каждого из трех типов групповой субъектности. Общий объем выборки — 1155 человек.

Главным методом исследования на данном этапе служил естественный констатирующий эксперимент в форме квази-эксперимента. (Его программа описана в параграфе 4.3.) Наблюдение за групповой дискуссией велось по методике Р. Бейлза. При обработке данных тест-опросников применялись количественные методы, а при интерпретации доминирующих типов групповой субъектности и данных наблюдения — методы качественного анализа. Для установления связи типа групповой субъектности со скоростью принятия совместного решения использовался коэффициент корреляции Пирсона, для опре-

деления согласованности принятого групповым субъектом решения — коэффициент конкордации Кендалла [257; 415].

Начнем анализ с описания поведения групп разных типов субъектности в ходе групповых дискуссий по принятию совместного решения, опираясь на данные наблюдения, проведенного по методике Р. Бейлза (табл. 17).

Т а б л и ц а 17

*Усредненные данные наблюдения за групповой дискуссией по методике Р. Бейлза в учебных группах разных типов субъектности*

Значимые проблемы (пары категорий наблюдения)	Частота встречаемости высказываний участников в ходе дискуссии (% от общего числа высказываний)		
	доминирующий тип «потенциальная субъектность»	доминирующий тип «реальная субъектность»	доминирующий тип «рефлексирующая субъектность»
Проблема ориентации	6,1	14,0	33,5
Проблема оценивания мнений	10,8	17,6	23,3
Проблема контроля	15,7	28,2	6,0
Проблема нахождения решения	6,2	21,6	9,8
Проблема преодоления напряженности	37,4	7,2	18,0
Проблема интеграции	3,4	11,4	9,4

Согласно данным табл. 17, в группах с преобладанием типа «потенциальная субъектность» наблюдалось две стратегии принятия совместного решения. У одной части групп этой категории (63,3 %) в ходе дискуссии явно лидировали некоторые члены группы. Остальные были оттеснены и вынуждены отступать с «поля боя»; молчаливо соглашались с решением, к которому пришли наиболее активные члены группы, то есть пассивно принимали их вариант. Не происходило полноценной ориентации в условиях задания, анализа и оценки выдвигаемых вариантов его решения. Решение принималось быстро, но его нельзя считать согласованным мнением всей группы. Создавалось впечатление, что большинство соглашается с точкой зрения наиболее настойчивых ораторов лишь ради того, чтобы «сохранить мир» в группе. У другой части групп с типом «по-

тенциальная субъектность» (36,4 %) необходимость выработать совместную позицию вызывала трудности в согласовании мнений: каждый отстаивал свою позицию, нередко выражалось нетерпение по отношению к товарищам по группе, игнорирование позиции другого. В таких группах чувствовалась напряженная атмосфера в ходе дискуссии, которая не всегда носила конструктивный характер. На принятие решения затрачивалось немного времени. Но зачастую оно принималось под давлением лидеров, что заставляло их оппонентов проявлять формальное отношение к итогам обсуждения и не способствовало групповой интеграции.

Интересно, что работа с тест-опросником «Моя учебная группа», полученные по нему ответы подтверждают преобладание в группах типа «потенциальная субъектность» и описанный характер совместных дискуссий. Большая их часть склонна определять себя как «хорошие группы», полагая, что так же воспринимают их преподаватели. Но, по-видимому, они понимают, что этого недостаточно для восприятия себя единым целым. Группы отметили наличие у себя противоречивых качеств: с одной стороны, достаточно ясно представляют общую цель, с другой — совместную работу проводят поверхностно; с одной стороны, студенты не ощущают собственной значимости и востребованности в группах, с другой — чувствуют себя в них достаточно комфортно. Все это указывает на то, что субъектность данных групп только лишь складывается.

Группы с доминирующим типом «реальная субъектность» к совместному решению приходили в ходе активной и более длительной групповой дискуссии. Их члены достаточно внимательно относились к точке зрения каждого студента, были склонны обсуждать, анализировать высказываемые позиции, учитывать возражения. В случае необходимости они оказывали помощь друг другу в понимании проблемы. Нередко в группах этого типа субъектности среди участников дискуссии выделялись несколько лидеров, которые следили за ее ходом, направляли обсуждение, призывали к обдуманному принятию решения, предлагали свои варианты. В конечном итоге их мнение оказывалось доминирующим, и окончательное решение принималось именно ими. Чаще всего в ходе обсуждения студенты вели себя непринужденно, без какого-либо напряжения. Стоит также отметить, что, как правило, они выражали соли-

дарность по отношению к мнению лидеров дискуссии, а часть группы была склонна пассивно принимать и соглашаться с предложенным кем-либо вариантом решения задания, выражая его одобрение.

Подчеркнем, что и здесь работа с тест-опросником «Моя учебная группа» и сформулированные по нему ответы служат подтверждением преобладания в этих группах типа «реальная субъектность» и выявленного характера совместных дискуссий. Все группы этой категории оценили свою деятельность как предметную; для них актуальна включенность в совместную работу и ближайшая перспектива развития группы. Студенты ощущают свою значимость и востребованность в группах членства. При характеристике внутригрупповых взаимоотношений отмечают проявление внимания к оригинальным точкам зрения, взаимопомощь, учет потребностей товарищей. Эти взаимоотношения были определены скорее как свободные, чем стесненные.

В группах типа «рефлексирующая субъектность» процесс выработки совместного решения проходил более планомерно, длительно, с активным обсуждением проблемной ситуации. Поиск решения начинался с ориентации в условиях предложенного задания, сбора и обмена информацией. Студенты оказывали друг другу помощь в понимании задачи, осмыслении стоящей перед ними цели; были корректны по отношению к коллегам по обсуждению. Большое внимание уделяли анализу и оценке высказываний каждого. Общее решение принималось с опорой на все прозвучавшие в дискуссии варианты решения задачи. Члены групп договаривались, приводя важные аргументы в пользу своей точки зрения, предлагали направление обсуждения проблемной ситуации, соблюдая, вместе с тем, автономию членов группы, поддерживая статус каждого, выражая уважение к его позиции. Обращает на себя внимание эмоциональное состояние студентов: они, как правило, находились в приподнятом настроении, выражали удовлетворение от выработки совместного решения. При этом участники дискуссии проявляли солидарность с мнением каждого, поддерживали друг друга, как бы оберегая единый дух группы.

Ответы по тест-опроснику «Моя учебная группа» согласуются с полученными по тест-опроснику «Типы групповой субъ-

ектности» и с данными наблюдения. Практически все группы охарактеризовали себя как знающих общую цель, проявляющих внимание к оригинальным точкам зрения, умеющих оценить их и использовать в работе, способных оказывать помощь друг другу. Вместе с тем они продемонстрировали определенную степень самокритики, поскольку отнесли себя к категории групп «скорее хороших, чем плохих» и высказали мнение, что и преподаватели воспринимают их так же.

Рассмотрим особенности принятия совместных решений учебными группами с доминированием разных типов субъектности. Первая — скорость принимаемых решений. Проводился хронометраж выполнения группой каждого задания, определялось время, затраченное ею на все задания, затем вычислялось усредненное время, характерное для групп того или иного типа субъектности. В итоге были получены следующие результаты: усредненное время, понадобившееся для выработки решения группам с доминирующим типом «потенциальная субъектность», составило 9,7 мин, с типом «реальная субъектность» — 16,8 мин, с типом «рефлексирующая субъектность» — 21,4 мин, то есть наиболее быстро приходят к принятию совместного решения группы типа «потенциальная субъектность», наиболее долго — группы типа «рефлексирующая субъектность». Для подтверждения вывода был проведен корреляционный анализ показателей доминирующего типа субъектности и времени решения заданий (табл. 18).

Т а б л и ц а 18

*Результаты корреляционного анализа связи типа групповой субъектности и скорости принятия совместных решений учебными группами*

Особенность принятия совместных решений	Доминирующий тип групповой субъектности		
	потенциальная субъектность	реальная субъектность	рефлексирующая субъектность
Скорость	0,42	0,67*	0,86**

*Примечание.* \* — коэффициент корреляции статистически значим при  $\alpha \leq 0,05$ ; \*\* — коэффициент корреляции статистически значим при  $\alpha \leq 0,01$ .

Как следует из табл. 18, группам типов «реальная субъектность» и «рефлексирующая субъектность» требуется статистически значимо больше времени на выработку решения, чем

группам типа «потенциальная субъектность». Это объясняется тем, что последние не умеют выстроить процесс принятия совместного решения в ходе дискуссии, не уделяют должного внимания изучению условий заданий, сбору и анализу необходимой информации, обсуждению разных точек зрения. Решение группы чаще всего представляет собой решение отдельных ее членов при формальном согласии с ними остальных. Группы типа «реальная субъектность» нацелены на результативную совместную активность, поэтому стремятся принимать обдуманные решения, затрачивая определенное время на ориентацию в проблемной ситуации, ее осмысление и анализ, контроль за ходом решения. Группам типа «рефлексирующая субъектность» требуется, видимо, еще больше времени, так как они сосредоточены на осмыслении и обдумывании условий задания, обсуждении высказанных мнений, подробном анализе вариантов его решения.

Приступая к анализу качества совместных решений, отметим, что практически все изученные группы предложили верные решения профессионально-ориентированных задач, их качество можно оценить как высокое. Скорее всего, оно зависит не столько от социально-психологических особенностей группового субъекта, сколько от параметров задачи и/или особенностей членов группы (сложность задач, их тематическая разноплановость, уровень подготовленности участников группы к решению задач определенного рода и т.п.). Был сделан вывод о том, что на качество совместных решений тип групповой субъектности не влияет.

В то же время были выявлены различия между группами разных типов субъектности на качественном уровне. Если группы с типом «потенциальная субъектность» давали кратко сформулированный верный ответ, то группы других типов субъектности стремились обосновать его, привлекая дополнительные знания. А в группах с типом «рефлексирующая субъектность» нередко добавлялись еще и комментарии по поводу того, как именно группа приходила к общему решению и насколько она удовлетворена проделанной работой. Это наводит на мысль о том, что в исследованиях, подобных нашему, необходимо использовать не дихотомическую (верность/ошибочность), а дифференцированную шкалу анализа, чтобы полнее раскрыть эту особенность групповых решений.

Обратимся к третьей особенности совместных решений — их согласованности. Речь не идет о полном совпадении мнений. Нас интересовало умение членов групп соотносить свои позиции в ходе совместного обсуждения задания и находить решение, удовлетворяющее всех или большинство.

Наблюдая за дискуссиями, мы отметили различия между группами, отнесенными к разным типам субъектности. Так, для групп с доминирующим типом «потенциальная субъектность» согласование позиций вызывало некоторые трудности, на что указывает немалый процент зафиксированных по методике Р. Бейлза высказываний, раскрывающих негативные эмоции (27,8%). Причем почти все они адресовались тем, кто отказывал товарищам в помощи или отступал с «поля боя», не участвовал в дискуссии. Хотя эти группы и формулировали свой вариант решения задания, но, как правило, это было мнение наиболее активной части группы, с которым пассивные ее участники предпочитали формально согласиться. Студенты не выражали удовлетворения состоявшимся обсуждением. Сошлемся на мнение В. Н. Воронина с соавторами о том, что «... согласованности индивидуальных мнений по принятому решению сопутствует высокий уровень удовлетворенности членов группы результатами своего труда» [102, с. 19]. Следовательно, отсутствие удовлетворенности может быть показателем низкой степени согласованности решений, принимаемых группами данного типа субъектности.

Группам с преобладающим типом «реальная субъектность» присуща довольно высокая степень согласованности принимаемых решений. Очевидно, это следствие их сосредоточенности в основном на областях постановки и решения проблемы. Согласно табл. 17, именно на эти области пришлась наибольшая часть зафиксированных в ходе наблюдения по методике Р. Бейлза высказываний испытуемых (в среднем 67,4%). Но в ряде случаев согласованность в принятии общих решений нарушалась отказом части студентов участвовать в обсуждении проблемы. В целом же члены групп этой категории выражали солидарность, согласие с предложенным решением.

Группы с типом «рефлексирующая субъектность» показали сформированное умение вырабатывать согласованное решение. Согласованность в их работе наблюдалась на каждом этапе — от определения проблемы до оглашения результата. При

этом они не испытывали напряжения, находились в хорошем настроении, проявляли удовлетворенность своей способностью формулировать совместное решение на основе согласования мнений участников дискуссии.

Для проверки основанных на наблюдении заключений использовались количественные методы. Согласованность совместных решений определялась как степень близости индивидуальных вариантов решения задания общему, принятому группой в итоге обсуждения. Этот показатель выявлялся при решении группами первого экспериментального задания — тест-опросника «Моя учебная группа». К результатам его индивидуального выполнения студентами каждой группы применялся коэффициент конкордации Кендалла ( $W_{и-и}$ ), показывавший, насколько согласованно члены группы оценивают каждую из девяти групповых характеристик. Затем с помощью этого коэффициента сопоставлялись усредненные индивидуальные оценки характеристик групп и общегрупповые ( $W_{и-г}$ ) (табл. 19).

Т а б л и ц а 19

*Показатели согласованности индивидуальных оценок в группах ( $W_{и-и}$ ), усредненных индивидуальных оценок и общегрупповых оценок ( $W_{и-г}$ ) по тест-опроснику «Моя учебная группа»*

Показатели согласованности	Доминирующий тип групповой субъектности		
	потенциальная субъектность	реальная субъектность	рефлексирующая субъектность
$(W_{и-и})$	0,32	0,37	0,91**
$(W_{и-г})$	0,29	0,76*	0,89**

*Примечание.* \* — коэффициент конкордации статистически значим при  $\alpha \leq 0,05$ ; \*\* — коэффициент конкордации статистически значим при  $\alpha \leq 0,01$ .

Как видим, на уровне индивидуальных мнений, согласованность присуща лишь учебным группам типа «рефлексирующая субъектность». По всей видимости, это следствие сформированности в таких группах «единого языка», выработанного умения договариваться, поддерживая психологическое единство. В группах других типов субъектности наблюдалось явное расхождение индивидуальных суждений студентов о характеристиках их групп членства. Хотя члены групп с доминирующим типом

«потенциальная субъектность» уже могут воспринимать себя «командой», единым целым, они, вероятно, сохраняют свою автономность и склонны придерживаться собственных взглядов на группу, которые представляются им более значимыми, чем общегрупповые позиции. Что касается групп с типом «реальная субъектность», то их способность принимать совместные решения и осуществлять их посредством различных видов активности не исключает самостоятельности мнений и оценок, в том числе относительно собственной группы. Очевидно, несогласованность индивидуальных мнений выполняет здесь скорее положительную функцию, поскольку позволяет обогатить индивидуальные и групповые представления, дополнить обсуждаемые группой вопросы новой информацией, рассмотреть их с разных точек зрения, найти в результате наиболее оптимальные варианты решения проблем.

Вместе с тем выяснилось, что итоги групповой дискуссии различаются в группах разных типов субъектности именно по параметру согласованности. Если в группах типа «потенциальная субъектность» было выявлено значительное расхождение между усредненным индивидуальным и общегрупповым вариантами выполнения задания, то группам двух других категорий оказалась свойственна согласованность указанных вариантов. Поскольку членов этих групп отличают высокий уровень включенности в совместную активность, заинтересованность в конструктивном решении проблемных ситуаций, ощущение себя единой общностью, можно считать, что это благотворно влияет на достижение групповыми субъектами достаточно высокого уровня согласованности совместных решений, которые принимаются с учетом и на основе мнений всех или большинства их участников.

Итак, гипотеза пятого этапа исследования подтвердилась частично:

— тип субъектности учебных групп влияет на такие особенности принятия совместных решений, как скорость и согласованность;

— группы с доминирующими типами «реальная субъектность» и «рефлексирующая субъектность» затрачивают статистически значимо больше времени на выработку совместного решения, чем группы, принадлежащие к типу «потенциальная субъектность»;

— только для групп типа «рефлексирующая субъектность» характерна согласованность индивидуальных мнений. На уровне совместных решений согласованность мнений проявляется не только в этих группах, но и в тех, которые относятся к типу «реальная субъектность», чему способствует их стремление к продуктивной работе и ориентация на учет мнений и позиций членов группы при нахождении общего варианта решения проблемы;

— группы с преобладанием типа «потенциальная субъектность» отличает несогласованность мнений на уровне как индивидуальных оценок, так и групповых решений, поскольку последние принимаются не всей группой как таковой, а наиболее активной ее частью, в то время как пассивные участники формально соглашаются с предложенным вариантом;

— тип субъектности учебных групп не влияет на такую особенность принимаемых совместно решений, как качество. Независимо от типа оно довольно высокое, хотя имеются некоторые различия в том, как эти решения преподносятся. Группы типа «потенциальная субъектность» формулируют их кратко, группы других типов субъектности — обосновывают, привлекая дополнительные знания. Группы с типом «рефлексирующая субъектность» нередко добавляют еще и комментарии по поводу того, как именно группа приходила к общему решению и насколько она удовлетворена проделанной работой;

— в целом оптимальные условия принятия совместного решения групповым субъектом (как частного случая его функционирования) обеспечиваются при таких типах групповой субъектности, как «реальная субъектность» и «рефлексирующая субъектность».

## **6.2. Экспериментальное изучение развития групповой самоидентичности студенческих групп**

На шестом этапе исследования проверялась гипотеза о том, что в студенческих группах с недостаточно развитой групповой самоидентичностью ее уровень повышается, а в группах с достаточно развитой самоидентичностью — поддерживается средний или высокий ее уровень при следующих социально-психологических условиях: актуализация и развитие у группы в целом и ее участников рефлексии, направленной на осознание того, что объединяет группу в единое целое и отли-

чает ее от других групп; повышение уровня осознанности внутригрупповых отношений, возможных противоречий, путей их преодоления посредством укрепления взаимосвязанности и взаимозависимости членов группы; развитие эмпатических отношений в группе; повышение уровня доверия группе в целом и отдельным ее членам; использование опыта совместной деятельности в обеспечении психологического единства группы; углубление представлений группы о своих нормах, ценностях, правилах поведения, задающих общность действий и поведения ее членов, некий жизненный стиль группы. Основным методом был естественный формирующий эксперимент, который продолжался с 2009 по 2011 г. (его программа описана в параграфе 4.3).

Общий объем выборки: 8 групп — 132 студента. Выбор групп 2, 4 и 5 курсов не был случайным. Именно на этих курсах, как показало наше исследование на четвертом этапе, самоидентичность студенческих групп, как правило, развита умеренно (см. параграф 5.4). Диагностические замеры осуществлялись с помощью идентичного комплекса методик (см. параграф 4.3) дважды в четырех экспериментальных группах (ЭГ) и четырех контрольных группах (КГ): до эксперимента (первый замер) и после него (второй замер). Все методики проводились лишь в групповом варианте.

Анализ результатов начнем с объективного параметра зависимой переменной, в качестве которого выступал уровень развития групповой самоидентичности. Его показателем являлся общий суммарный балл по тест-опроснику «Групповая идентичность и самоидентичность» (табл. 20).

Итак, согласно табл. 20, среди ЭГ оказались две группы со слабо развитой групповой самоидентичностью (ЭГ1 и ЭГ4, соответственно 2 и 5 курсы) и две — с умеренно развитой (ЭГ2 и ЭГ3, обе — 4 курс). Иными словами, для ЭГ1 и ЭГ4 не характерно осознание своей индивидуальности и восприятие себя как целостных субъектов. Для групп второкурсников такое состояние их самоидентичности — не редкость, поскольку они еще не успели хорошо себя узнать, установить сходство и отличие от других, прежде всего равностатусных, групп на факультете; у них не до конца сложились процессы групповой саморефлексии. Что же касается группы пятикурсников, то низкий уровень развития ее самоидентичности также ожидаем, поскольку на

Показатели групповой самоидентичности в выборке  
экспериментальных и контрольных групп

Группа	Первый замер		Второй замер	
	показатель	уровень	показатель	уровень
<i>Экспериментальные группы</i>				
ЭГ1	14,0	ниже среднего	21,0**	средний
ЭГ2	18,0	средний	19,0	средний
ЭГ3	19,0	средний	25,0**	выше среднего
ЭГ4	7,0	низкий	18,0**	средний
<i>Контрольные группы</i>				
КГ1	15,0	ниже среднего	15,0	ниже среднего
КГ2	20,0	средний	18,0	средний
КГ3	17,0	средний	19,0	средний
КГ4	12,0	ниже среднего	9,0*	низкий

*Примечание.* \* — различия статистически значимы при  $\alpha \leq 0,1$ ;

\*\* — различия статистически значимы при  $\alpha \leq 0,05$ .

последнем этапе обучения разворачивающиеся в ней дезинтегративные процессы сказываются на ее представлениях о самой себе и самовосприятии: студенты осознают, что вскоре их учебные группы перестанут существовать, им предстоит переход в другие группы членства, студенческие группы постепенно теряют для них значимость, и сами группы уже не стремятся сохранять свою целостность. Для двух других ЭГ типичным оказался средний уровень самоидентичности, то есть они достаточно хорошо знают себя, могут рефлексировать свои сильные и слабые стороны, уже обладают определенной Мы-концепцией, способны выделить себя как субъектов из социального окружения, четко представляя свои границы и отличия от других групп.

Среди КГ до начала эксперимента имело место такое же распределение уровней групповой самоидентичности: у КГ1 и КГ4 (соответственно 2 и 5 курсы) уровень ее развития ниже среднего, у КГ2 и КГ3 (обе — 4 курс) — средний.

Эти результаты лишней раз подтверждают, что, во-первых, нам удалось сформировать две равноценные выборки учебных групп (ЭГ и КГ) по исходному уровню их самоидентичности и, во-вторых, задача ее дальнейшего развития достаточно актуальна для них.

Постэкспериментальный замер обнаружил, что в трех ЭГ из четырех уровень самоидентичности вырос: с низкого уровня — до среднего, со среднего — до повышенного. Проверка различий с помощью *t*-критерия Стьюдента показала их статистическую значимость при  $\alpha \leq 0,05$ . Это говорит о том, что в результате участия в эксперименте у ЭГ возрос интерес к себе как целостному «Мы», у этих групповых субъектов сформировалось единое мнение о себе, укрепилось чувство психологического единства.

О КГ можно сказать, что за время проведения исследования они обнаружили или стабилизировавшийся уровень самоидентичности (средний у КГ2 и КГ3, ниже среднего у КГ1), что подтверждается отсутствием статистически значимых различий между двумя замерами, или проявили тенденцию к его снижению. Речь идет о КГ4, у которой он упал с ниже среднего до низкого. Выявленная тенденция (при  $\alpha \leq 0,1$ ), скорее всего, указывает на довольно высокие темпы дезинтегративных процессов на выпускном курсе, ведущих к резкому сужению границ «Мы».

Проанализировав объективный параметр групповой самоидентичности, обратимся к ее субъективному параметру — отношению группы к себе. Он диагностировался с помощью двух показателей. Одним из них был суммарный балл, полученный с помощью проективной рисуночной методики «Символические задания» по четырем аспектам чувства «Мы» (групповая самооценка, сила группы, группоцентричность, индивидуация группы).

Прежде всего рассмотрим динамику каждого из аспектов чувства «Мы» в отдельности — сначала для ЭГ, затем для КГ.

До начала эксперимента самооценка всех четырех ЭГ была достаточно высокой. Каждая из них смогла быстро выработать согласованный вариант ответа и на предложенном бланке расположила себя в начале ряда из кружков (на первых трех позициях), в то время как другим студенческим группам отвела одно из последних мест в ряду. После эксперимента, выполняя то же задание, три из четырех ЭГ (кроме ЭГ1) поставили себя на средние позиции ряда. Эти изменения указывают на средний уровень самооценки и одновременно на рост ее адекватности. Сократилось расстояние между кружками, символизирующими «Мы» и «Они». Это говорит о появившемся уважении и принятии других групп.

Сила чувства «Мы» проявилась так. Все ЭГ в обоих замерах указали на свое равенство с другими группами. Это свидетельствует об отсутствии явных конфликтов между студенческими группами и уважении друг друга.

До эксперимента три из четырех ЭГ считали себя «фигурой», а другие группы — «фоном». И лишь одна ЭГ (группа 5 курса) воспринимала себя и другие группы равными. После эксперимента последняя не изменила своего мнения. Остальные стали располагать кружок, обозначающий «Мы», не совсем в центре, а деля центральное пространство с «Они», то есть с другой группой. Следовательно, степень группоцентричности у них снизилась, что хорошо согласуется с фактом повышения адекватности самооценок данных групповых субъектов, проявившегося в результате их участия в эксперименте.

Относительно индивидуации групп как аспекта чувства «Мы» можно сказать следующее. До эксперимента позиции ЭГ различались. Группы со сниженными уровнями самоидентичности (ЭГ1 и ЭГ4) довольно быстро приходили к мнению, что не отличаются от других, тогда как ЭГ со среднеразвитой самоидентичностью требовалось больше времени для согласования общего взгляда. При этом «побеждала» позиция, что данная группа чем-то не похожа на другие группы курса, факультета. После эксперимента все ЭГ подчеркивали свое отличие от других групп. Мы склонны объяснять это тем, что в результате экспериментального воздействия в ЭГ появилось четкое понимание собственных достоинств и отличий от других учебных общностей.

Иная картина наблюдалась в КГ. Результаты первого и второго замеров оказались достаточно близки. В течение всего периода исследования у КГ сохранялась завышенная самооценка. Группоцентричность варьировала между средним и высоким уровнями. Одновременно был выявлен стабильно средний уровень силы «Мы», то есть признание себя равными «по силе» с другими учебными группами, а также восприятие себя похожими на них. Лишь одна из четырех КГ во втором замере подчеркнула свою индивидуальность. Возможно, за время между двумя замерами в ней произошли какие-то события, давшие возможность почувствовать свою индивидуальность, то есть проявилось действие побочных переменных, находящихся вне зоны экспериментального контроля.

Перейдем к суммарному баллу, полученному по всем четырем аспектам чувства «Мы» в ЭГ и КГ до и после эксперимента (табл. 21).

Т а б л и ц а 21

*Показатели чувства «Мы» в выборке экспериментальных и контрольных групп*

Группа	Первый замер		Второй замер	
	показатель	уровень	показатель	уровень
<i>Экспериментальные группы</i>				
ЭГ1	5,0	средний	6,0	средний
ЭГ2	7,0	выше среднего	5,0	средний
ЭГ3	7,0	выше среднего	5,0	средний
ЭГ4	4,0	средний	5,0	средний
<i>Контрольные группы</i>				
КГ1	5,0	средний	5,0	средний
КГ2	5,0	средний	5,0	средний
КГ3	6,0	средний	5,0	средний
КГ4	5,0	средний	6,0	средний

Некоторая динамика уровня чувства «Мы» проявилась в двух из четырех ЭГ: он снизился до среднего у ЭГ2 и ЭГ3. Следовательно, всем ЭГ после эксперимента стало присуще среднеразвитое чувство «Мы». По нашему мнению, не стоит рассматривать это как его ослабление и проявление негативных тенденций в развитии групповой самоидентичности. Проведенный выше поаспектный анализ показал, что некоторое снижение уровня чувства «Мы» связано с ростом адекватности групповых самооценок и снижением группоцентричности. Поэтому считаем, что участие в эксперименте положительно сказалось на этой стороне самоидентичности групп. Они сохранили позитивное отношение к себе либо же оно стало более сдержанным, что может интерпретироваться как бóльшая зрелость их самосознания.

Итак, анализ первого показателя субъективного параметра зависимой переменной позволяет заключить, что, хотя у всех изученных восьми групп отношение к себе имеет в целом положительную окраску, участие в эксперименте повлекло за собой определенные позитивные изменения в эмоциональном компоненте самоидентичности ЭГ, выявленные нами прежде всего на качественном уровне. Судя по результатам второго замера в КГ, их отношение к себе осталось прежним.

Вторым показателем субъективного параметра зависимой переменной служил уровень положительного самоотношения групповых субъектов, определявшийся с помощью группового проективного рисунка «Наша учебная группа». Заметим, что выполнение группами «автопортретов» вызвало у них неподдельный интерес, энтузиазм; если и возникали дискуссии, велись они конструктивно, и группам без особого труда удавалось достичь единства.

Рисунки ЭГ и КГ в первом и втором замерах были подвергнуты качественному анализу при сопоставлении их содержания. Понимая всю неполноту анализа рисунков ограниченного числа групп, участвовавших в исследовании, будем говорить лишь о некоторых тенденциях.

Рисунки групп 2 курса (ЭГ1 и КГ1) до эксперимента были схожи тем, что представляли собой довольно схематично выполненный «автопортрет», состоящий в одном случае из человечков (видимо, членов группы), в другом — из кружков по количеству членов группы, между которыми проведены стрелки, обозначающие связи между отдельными представителями группы. В целом самоотношение групп 2 курса к себе положительное, о чем говорят элементы украшения рисунков солнцем, цветами, воздушными шарами.

«Автопортреты» групп 4 курса (ЭГ2, ЭГ3, КГ2 и КГ3) отражают присущие им проблемы, значимые моменты жизни групп, вызывающие в них эмоциональный отклик. Судя по содержанию этих рисунков, некоторые группы до эксперимента волновали проблемы недостаточной сплоченности, лидерства. Другая часть групп была вполне удовлетворена собой, испытывала чувство психологической общности, лежащее в основе групповой самоидентичности (между их членами не просто обозначены взаимосвязи, но все они объединены в общий круг или как бы находятся под единой «крышей», над которой значится название факультета).

На рисунках групп 5 курса (ЭГ4 и КГ4) в первом замере преобладали абстрактные фигуры. Связи обозначались лишь между отдельными элементами, что отражает психологическую разобщенность, присущую им.

Второй замер продемонстрировал ряд изменений. Так, рисунок ЭГ1 стал более конкретно отражать ее жизнь: на нем была изображена сама группа на занятии (студенты, сидящие

за столами в аудитории, и доска). Рисунок же КГ1 не претерпел существенных изменений по сравнению с первым замером.

Рисунки ЭГ 4 курса (ЭГ2 и ЭГ3) также обрели новые элементы, символизирующие их самовосприятие как целостных субъектов. ЭГ2 изобразила себя в виде корабля с пассажирами в море. Особенно ярким оказался «автопортрет» ЭГ3, в котором отражена «общность разнообразия»: дерево с разноцветными листьями, на ветках соцветия и гроздь ягод. При этом внешний контур кроны изображен непрерывающейся волнисто-округлой линией.

В отличие от этого, рисунки КГ 4 курса (КГ2 и КГ3) во втором замере были не столь экспрессивны, хотя их содержательные элементы говорят скорее об определенной степени групповой самоидентичности, чем о ее отсутствии.

Рисунки групп 5 курса (ЭГ4 и КГ4) после эксперимента не обогатились содержательно, по-прежнему ведущая их тема — разобщенность. Но в «автопортрете» ЭГ4 появились новые элементы. Во-первых, радуга, «обнимающая» собой тех, кому вскоре предстоит расстаться. Очевидно, группа осознает, что имеет еще какие-то ресурсы для объединения, возможность почувствовать себя единым целым до конца ею не упущена. Хотя, скорее всего, она связывает это не со своими способностями, а с каким-то внешним фактором. Во-вторых, смайлы (индикаторы настроения), отражающие самоотношение группы. Было изображено несколько «улыбающихся» смайлов, что можно расценивать как позитивное самоотношение.

Таким образом, рисунки всех изученных групп достаточно наглядно отражают их индивидуальность, а также те положительные изменения, которые произошли в самоотношении ЭГ в результате участия в эксперименте.

Во втором замере появилась еще одна отличительная черта рисунков ЭГ: некоторые из них сопровождались подписями: фразами приветствия, описанием каких-либо качеств группы, именами членов группы и т.п. На наш взгляд, это свидетельствует о желании групповых субъектов особо подчеркнуть определенные свои особенности и, следовательно, о ставшем более ясным осознании своей индивидуальности. КГ такого самоотношения не продемонстрировали.

С помощью критерия МакНемара, позволяющего работать с малыми выборками и определять сдвиги, мы подтвердили при

$\alpha \leq 0,02$ , что в ЭГ произошли существенные положительные сдвиги по всем шести диагностическим признакам самоотношения групповых субъектов, а в КГ — нет.

Подытоживая, можно заключить, что участвовавшие в эксперименте учебные группы приобрели, в отличие от КГ, единый, достаточно согласованный взгляд на себя, смогли осознать и почувствовать свою индивидуальность, проявили отчетливо выраженное положительное самоотношение.

Дополнительно мы прибегли к стандартизации результатов анализа групповых рисунков с целью определить уровень положительного самоотношения групповых субъектов (табл. 22).

Т а б л и ц а 22

*Показатели уровня положительного самоотношения  
в выборке экспериментальных и контрольных групп*

Группа	Первый замер		Второй замер	
	показатель	уровень	показатель	уровень
<i>Экспериментальные группы</i>				
ЭГ1	9,0	средний	12,0*	высокий
ЭГ2	11,0	высокий	11,0	высокий
ЭГ3	7,0	ниже среднего	10,0*	выше среднего
ЭГ4	7,0	ниже среднего	10,0*	выше среднего
<i>Контрольные группы</i>				
КГ1	8,0	средний	9,0	средний
КГ2	9,0	средний	9,0	средний
КГ3	8,0	средний	8,0	средний
КГ4	7,0	ниже среднего	6,0	ниже среднего

*Примечание.* \* — различия статистически значимы при  $\alpha \leq 0,05$ .

Как следует из табл. 22, статистическая обработка количественных данных с использованием *t*-критерия Стьюдента подтвердила выводы, сделанные на основе качественного анализа групповых рисунков: три ЭГ после прохождения эксперимента продемонстрировали статистически значимое (при  $\alpha \leq 0,05$ ) повышение уровня положительного самоотношения, а четвертая сохранила его высокий уровень. В то же время ни одна КГ не показала такой динамики в нашем исследовании, хотя бóльшая их часть (75,0 %) характеризуется умеренно выраженным положительным самоотношением.

Итак, динамика уровня положительного самоотношения как второго показателя субъективного параметра групповой самоидентичности подтверждает ее развитие у ЭГ в результате их участия в эксперименте, в то время как не включенные в эксперимент КГ подобных изменений не показали.

В итоге мы установили определенные отличия между ЭГ и КГ по уровню развития у них групповой самоидентичности. Судя по показателям и объективного, и субъективного параметров зависимой переменной, экспериментальное воздействие в форме реализации в студенческих группах развивающей программы, предполагавшей создание комплекса социально-психологических условий, оказало положительное влияние на развитие групповой самоидентичности ЭГ (в отдельных случаях — на сохранение достигнутого ранее, как правило, среднего, уровня). Это выразилось в том, что участвовавшие в эксперименте группы стали яснее представлять себя, свою индивидуальность, отличия от других групп, четче осознавать границы «Мы» и «Они», более адекватно себя оценивать, лучше чувствовать свое психологическое единство. Можно сказать, что их самосознание стало более зрелым. Одновременно изменилось в лучшую сторону их отношение к другим учебным группам: они стали воспринимать их как равные себе.

Различные изменения их характеристик и состояний могут быть осознаны групповыми субъектами и сказаться на их самоидентичности лишь при условии систематического включения в деятельность и другие виды совместной активности (общение, самопознание и т.д.). Причем результаты, достигаемые группой, должны быть очевидны для нее, отрефлексированы. Все это обеспечивалось в экспериментальной программе путем создания специальных условий. В естественных же условиях жизнедеятельности студенческих групп, как известно, такие условия далеко не всегда присутствуют в развернутом виде, что и объясняет, по нашему мнению, отсутствие заметных изменений в групповой самоидентичности тех учебных общностей, которые не проходили экспериментальную программу.

В нашем исследовании у одной ЭГ, имевшей исходно средний уровень самоидентичности, не произошло явных изменений, если ориентироваться на объективный ее параметр. Этим она похожа на две КГ, у которых в течение всего исследования сохранился такой же уровень самоидентичности. Предпо-

жительно, этого уровня может оказаться достаточно, чтобы обеспечить постоянство самовосприятия, Мы-концепции группового субъекта и в результате — его самотождественность независимо от условий жизнедеятельности.

Таким образом, выдвинутая гипотеза полностью подтвердилась. Развивающая экспериментальная программа, предусматривающая целенаправленную реализацию комплекса названных выше социально-психологических условий, действительно в целом положительно повлияла на развитие групповой самоидентичности. В студенческих группах с недостаточно развитой групповой самоидентичностью произошло повышение ее уровня, в группах же с достаточно развитой самоидентичностью удалось поддержать средний уровень ее развития. В то же время в КГ, где такая программа не проводилась, подобных изменений не произошло.

### **6.3. Экспериментальное изучение повышения уровня субъектности учебных групп в совместной деятельности**

Седьмой этап исследования представлял собой естественный формирующий эксперимент, проведенный в 2011—2012 гг. Экспериментальной гипотезой служило предположение о том, что росту уровня субъектности учебных групп в совместной деятельности будут способствовать следующие социально-психологические условия: намеренное формирование направленности группы на совместную активность, проявляющуюся в разных видах групповой деятельности; осознание участниками группы ее социально-психологических особенностей как субъекта совместной деятельности; повышение уровня деловых отношений в группе; приобретение учащимися опыта совместной деятельности; актуализация и развитие у группы в целом и ее членов рефлексии, направленной на осознание того, что служит факторами, объединяющими ее в единый субъект деятельности. При выдвижении гипотезы мы исходили из данных, полученных на первом этапе эмпирического исследования (см. параграф 5.1), согласно которым не всегда в естественных условиях жизнедеятельности студенческих групп совместная деятельность преобладает в числе других видов их активности. Логично полагать, что требуется создание специальных условий для более полного развития деятельностного проявления субъектности учебных групп.

Программа эксперимента описана в параграфе 4.3. Общий объем выборки: 10 учебных групп — 200 студентов и старшеклассников, а также 30 педагогов (18 вузовских и 12 школьных), выступавших в качестве экспертов, оценивавших учебные группы. Каждую учебную группу оценивали три педагога. Замеры проводились с помощью идентичного комплекса методик (параграф 4.2) в пяти экспериментальных группах (ЭГ) и пяти контрольных группах (КГ) до эксперимента (первый замер) и после (второй замер).

Анализ результатов начнем с объективного параметра зависимой переменной — субъектности учебной группы в совместной деятельности. Первым его показателем служил уровень развития группового субъекта деятельности, измеряемый посредством тест-опросника «Типы групповой субъектности», а именно его шкалой «реальная субъектность» (табл. 23).

Т а б л и ц а 23

*Усредненные результаты изучения типов групповой субъектности в выборке экспериментальных и контрольных групп*

Группа	Тип групповой субъектности	Первый замер		Второй замер	
		показатель	уровень	показатель	уровень
1	2	3	4	5	6
<i>Экспериментальные группы</i>					
ЭГ1	Потенциальная субъектность	49,3	средний	52,4	средний
	Реальная субъектность	44,1	ниже среднего	48,8*	средний
	Рефлексирующая субъектность	38,5	низкий	35,5	низкий
ЭГ2	Потенциальная субъектность	50,6	средний	51,3	средний
	Реальная субъектность	52,3	средний	64,1**	высокий
	Рефлексирующая субъектность	54,8	выше среднего	57,2	выше среднего
ЭГ3	Потенциальная субъектность	53,4	средний	58,4*	выше среднего
	Реальная субъектность	56,7	выше среднего	58,5	выше среднего
	Рефлексирующая субъектность	50,4	средний	58,1*	выше среднего

1	2	3	4	5	6
ЭГ4	Потенциальная субъектность	43,4	ниже среднего	50,8*	средний
	Реальная субъектность	50,7	средний	57,6*	выше среднего
	Рефлексирующая субъектность	42,8	ниже среднего	49,3*	средний
ЭГ5	Потенциальная субъектность	50,9	средний	58,2*	выше среднего
	Реальная субъектность	43,3	ниже среднего	57,8**	выше среднего
	Рефлексирующая субъектность	42,6	ниже среднего	51,4*	средний
<i>Контрольные группы</i>					
КГ1	Потенциальная субъектность	41,5	ниже среднего	52,4*	средний
	Реальная субъектность	51,7	средний	50,7	средний
	Рефлексирующая субъектность	43,1	ниже среднего	42,3	ниже среднего
КГ2	Потенциальная субъектность	35,7	низкий	42,5*	ниже среднего
	Реальная субъектность	44,2	ниже среднего	44,8	ниже среднего
	Рефлексирующая субъектность	48,6	средний	51,6	средний
КГ3	Потенциальная субъектность	48,5	средний	50,4	средний
	Реальная субъектность	43,6	ниже среднего	43,1	ниже среднего
	Рефлексирующая субъектность	33,9	низкий	37,8	низкий
КГ4	Потенциальная субъектность	42,0	ниже среднего	42,5	ниже среднего
	Реальная субъектность	50,3	средний	52,1	средний
	Рефлексирующая субъектность	36,6	низкий	38,3	низкий
КГ5	Потенциальная субъектность	51,5	средний	53,3	средний
	Реальная субъектность	42,8	ниже среднего	41,7	ниже среднего
	Рефлексирующая субъектность	43,1	ниже среднего	47,4*	средний

*Примечание.* \* — различия статистически значимы при  $\alpha \leq 0,05$ ;  
\*\* — различия статистически значимы при  $\alpha \leq 0,01$ .

Напомним, что при доминировании по уровню развития типа «реальная субъектность» мы делали вывод об определен-

ной степени сформированности изученных групп как субъектов совместной деятельности. Доэкспериментальная диагностика (первый замер) выявила, что среди пяти ЭГ две являются субъектами совместной деятельности, причем это проявление субъектности сформировано у них на уровнях среднем (ЭГ4) и выше среднего (ЭГ3). Эти группы способны довольно согласованно формулировать общие цели, в них налажено взаимное информирование, принятие совместных решений и их осуществление. Их активная позиция проявляется и при взаимодействии с другими учебными группами — чаще в форме сотрудничества.

У двух групп (ЭГ1 и ЭГ5) преобладает среднеразвитый тип «потенциальная субъектность». Их отличает такое субъектное свойство, как взаимосвязанность и взаимозависимость их членов. Установившиеся между ними определенные взаимоотношения составляют социально-психологическую предпосылку формирования из групп субъектов совместной активности.

Еще у одной группы (ЭГ2) преобладает тип «рефлексирующая субъектность», развитый выше среднего уровня. Благодаря присущему группе свойству групповой саморефлексии ее члены осознают свое единство, переживают чувство «Мы». Группа способна к самоанализу своих особенностей.

В КГ наблюдается аналогичное распределение доминирующих по уровню типов групповой субъектности: тип «реальная субъектность» преобладает по уровню развития в КГ1 и КГ4, тип «потенциальная субъектность» — в КГ3 и КГ5, тип «рефлексирующая субъектность» — в КГ2.

Эти результаты еще раз подтверждают, что, во-первых, нам удалось сформировать две равноценные выборки учебных групп (ЭГ и КГ) по исходному уровню их субъектного развития и, во-вторых, задача развития групповой субъектности в совместной деятельности достаточно актуальна для них.

Постэкспериментальный замер обнаружил изменения в субъектности ряда ЭГ, подтвержденные с применением *t*-критерия Стьюдента при  $\alpha \leq 0,05$  и  $\alpha \leq 0,01$ . Прежде всего в большинстве ЭГ (80,0 % от выборки), кроме ЭГ3, проявились положительные сдвиги относительно уровня развития типа «реальная субъектность». Так, у двух групп, у которых прежде доминировал по уровню развития тип «потенциальная субъектность» (ЭГ1 и ЭГ5) после эксперимента начал преобладать тип «реальная субъектность». Причем если до эксперимента он

был выражен у них незначительно — на уровне ниже среднего, то теперь достиг уровней соответственно среднего и выше среднего. Еще у двух групп (ЭГ4 и ЭГ2) этот тип остался доминирующим, но его уровень вырос со среднего до выше среднего и высокого соответственно. Иными словами, эти четыре ЭГ в результате участия в эксперименте получили определенное развитие как субъекты совместной деятельности. Они научились самостоятельно ставить цели совместной деятельности, планировать ее, распределять функции и роли, анализировать результаты, стали более активными в межгрупповом взаимодействии.

В пятой группе — ЭГ3 — также наметилась указанная положительная тенденция, но она не оказалась столь выраженной, как в других ЭГ. Тип «реальная субъектность» остался в ней на уровне выше среднего. Поясним, что ЭГ3 — это группа студентов, обучающихся по специальности «Документоведение и архивоведение». Возможно, учитывая особенности будущей профессии, не предполагающей обязательные широкие контакты и взаимодействие с другими людьми, студенты этой группы не видят особой значимости совершенствования совместной деятельности в своей группе и не нацелены по этой причине на дальнейшее развитие ее субъектности в данной области. К тому же достигнутый еще до эксперимента повышенный уровень развития этой группы как субъекта деятельности, очевидно, вызывает у нее удовлетворение. Характерно, что некоторые студенты этой группы не проявили должной заинтересованности, ответственности и дисциплинированности, пропускали отдельные экспериментальные занятия, не выполняли в полном объеме предлагавшиеся им в промежутке между занятиями «домашние задания». Всем этим и можно объяснить отсутствие значимых изменений субъектности именно этой группы по итогам эксперимента.

Замечен интересный факт: хотя эксперимент не предусматривал развития других типов субъектности ЭГ, тем не менее в трех группах из пяти (ЭГ3, ЭГ4 и ЭГ5) их показатели также возросли: находившиеся на уровне ниже среднего стали умеренно развитыми; те же, уровень которых был изначально средним, повысили его до выше среднего (различия между первым и вторым замерами статистически значимыми при  $\alpha \leq 0,05$ ). С большой долей уверенности можно полагать, что это ста-

ло результатом экспериментальной работы, в ходе которой у учащихся совершенствовались навыки анализа, оценки и осмысления собственной и групповой деятельности, происходило лучшее узнавание друг друга и общее сплочение. Согласно концепции типов групповой субъектности А. Л. Журавлева [179; 182], положительные изменения в уровне типа «потенциальная субъектность» служат психологической основой для развития субъектности групп в совместной деятельности, а повышение уровня типа «рефлексирующая субъектность» является следствием развития деятельностного типа групповой субъектности.

Что касается КГ, то ни в одной из них не зафиксировано развития групповой субъектности в совместной деятельности. Уровни типа «реальная субъектность» остались такими же, как и при первом замере: в КГ1 и КГ4 — средний, в КГ2, КГ3 и КГ5 — ниже среднего. Это указывает на низкую мотивацию членов КГ на выполнение совместной деятельности, которая для них непривлекательна. Общение и взаимодействие и на учебных занятиях, и во внеучебное время происходит преимущественно в микрогруппах. Группы не привыкли и не стремятся принимать решения коллективно. Объясняется это тем, что в КГ не проводилась целенаправленная работа, предусматривающая их развитие как субъектов совместной деятельности в специально созданных условиях. Естественные же условия их жизни, по-видимому, не менялись в период проведения исследования столь значительно, чтобы это отразилось на состоянии деятельностного проявления субъектности групп.

Обращает на себя внимание то, что в КГ произошли все же некоторые изменения, но они имели хаотичный характер. Так, в КГ1 уровень типа «потенциальная субъектность» вырос с ниже среднего до среднего, а в КГ2 уровень того же типа субъектности поднялся с низкого до ниже среднего. В КГ5 уровень типа «рефлексирующая субъектность» повысился с ниже среднего до среднего (все эти различия между первым и вторым замерами статистически значимы при  $\alpha \leq 0,05$ ). Вероятно, эти изменения связаны с какими-либо произошедшими в названных группах за время проведения исследования событиями, то есть являются следствием действия побочных переменных, не контролируемых экспериментатором. В остальных двух КГ каких бы то ни было преобразований уровней их субъектности

обнаружено не было. Предположительно, достигнутый на момент начала нашего исследования уровень групповой субъектности воспринимается членами этих групп как достаточный; их удовлетворяет сложившееся положение дел, и поэтому они не стремятся к дальнейшему развитию своих общностей.

Итак, выявленное по окончании экспериментальной программы статистически значимое повышение уровня типа «реальная субъектность» в четырех ЭГ из пяти и отсутствие подобного изменения в КГ мы рассматриваем как объективный показатель роста групповой субъектности в совместной деятельности в специально созданных социально-психологических условиях.

Вторым показателем объективного параметра зависимой переменной в нашем исследовании выступали данные интервьюирования вузовских педагогов / кураторов групп и классных руководителей / учителей школьных классов. По каждой учебной группе были опрошены три педагога, работающих с ней в течение ряда лет и хорошо знающих ее. Анализ полученных материалов помог уточнить особенности развития изучаемых групп как субъектов совместной деятельности, раскрыть содержательно, в каких именно ее видах учебные группы проявляют свою субъектность.

Обратимся к данным первого замера и начнем с ЭГ. Отметим, что у всех педагогов совпали ответы относительно участия их подопечных в волонтерской деятельности. По их мнению, никто из учащихся не стремится участвовать в волонтерских проектах вместе со своими группами. Скорее всего, это можно объяснить тем, что в молодежной среде данный вид деятельности еще не получил должного распространения. Поэтому изученные учебные группы нельзя рассматривать как субъекты совместной волонтерской деятельности.

Спортивная деятельность привлекает небольшое число членов учебных ЭГ — в среднем 10,0—15,0 % студентов в каждой группе увлекаются спортом. В организуемых в университете соревнованиях участвуют и отдельные студенты, и группы в целом. Но последние случаи встречаются достаточно редко (примерно в 5,0 % ситуаций совместной деятельности). То есть спортивная деятельность не входит в число предпочитаемых студенческими группами. Несколько иначе обстоят дела в школе: в ЭГ4 и ЭГ5 практически все ученики принимают участие в

разных спортивных мероприятиях. И хотя роли и обязанности распределяются, как правило, учителем физической культуры в соответствии со спортивными способностями и успехами учеников в том или ином виде спорта, эти ЭГ можно квалифицировать как умеренно развитые субъекты совместной спортивной деятельности.

Художественно-творческая деятельность гораздо чаще встречается в жизни ЭГ. Среди студентов предпочитаемыми являются фестивали художественной самодеятельности «Весна», «Первокурсник», а также КВН. Здесь ЭГ проявляют большую долю самостоятельности, инициативности, творческого отношения. В группах всегда есть актив, организующий совместную работу по написанию сценария, подготовке декораций и костюмов, проведению репетиций, и пр. Кроме того, часть членов групп выполняют не менее важную функцию: являются зрителями, не просто присутствующими на мероприятии, но играющими роль «групп поддержки». Они рисуют плакаты, поддерживают выступающих речевками, и т.п. Таким образом, вся учебная группа охвачена единым творческим порывом, ее члены соперничают друг другу, ощущают в это время особое единство и сплоченность. ЭГ4 и ЭГ5, то есть школьные классы, как и студенческие ЭГ, могут быть признаны субъектами совместной художественно-творческой деятельности: они с удовольствием принимают участие в разных мероприятиях данного профиля в школе.

Научная деятельность имеет место только в студенческих группах, где она реализуется в основном в виде выполнения курсовых работ, реже — подготовки статей, участия в научных конкурсах. В последнем случае это, как правило, индивидуальная работа. Что же касается курсовых исследований, то в зависимости от профиля факультета уровень совместности научной деятельности может меняться. Так, согласно мнению преподавателей, он выше у студентов-психологов и ниже у студентов-документоведов. У первых приобретение опыта и навыков проведения научных исследований, в том числе совместных, стимулируется преподавателями: студентам разъясняется роль в их профессиональном становлении совместных занятий наукой. Поэтому здесь интерес к самой научной деятельности выше, нередки случаи совместного выполнения небольших научных проектов, совместного участия в разных научных кон-

курсах, конференциях, олимпиадах за пределами вуза. Для студентов-документоведов это практически не характерно.

Совместная профессиональная деятельность в учебных группах была отмечена лишь вузовскими педагогами и только в рамках прохождения студентами производственных практик. Информацией о профессиональных достижениях своих воспитанников вузовские педагоги часто не обладают.

По степени интенсивности и содержанию межгруппового взаимодействия среди ЭГ можно выделить одну группу — ЭГЗ (студенты-документоведы). Если другие ЭГ постоянно на переменах общаются со студентами/учениками других групп/классов, то ЭГЗ — более замкнутая. Возможно, это связано с отсутствием другой группы той же специальности на историческом факультете, с которой ЭГЗ чувствовала бы большее единение, могла бы взаимодействовать с ней в первую очередь по учебным вопросам.

Согласно мнению всех вузовских и школьных педагогов, по сравнению с другими видами совместной деятельности, наиболее часто ЭГ проявляют субъектность в учебной деятельности. Хотя чаще всего она умеренно выражена. Другими словами, не вся группа целиком выступает субъектом этой деятельности, а, как правило, микрогруппы учащихся, между которыми сложились наиболее тесные межличностные связи. Тем не менее совместная подготовка к учебным занятиям, выполнение общегрупповых заданий на занятиях, работа в микрогруппах способствуют налаживанию контактов между всеми членами групп, позволяют им поверить в силы своей группы и убедиться в том, что вклад каждого важен для достижения общего успеха в учебе. Учащиеся постоянно обмениваются учебной информацией, объясняют друг другу сложные моменты в изучаемом материале, а также проявляют своеобразно понимаемую ими взаимопомощь: делятся или готовят совместно шпаргалки к экзаменам, зачетам, контрольным; дают друг другу списать конспекты, подсказывают отвечающему на занятиях и т.п.

Таким образом, можно сделать заключение о том, что ЭГ могут проявлять себя как субъекты совместной деятельности, но выраженность их субъектности в групповой активности зависит от вида деятельности: наиболее она представлена в учебной деятельности и затем в художественно-творческой.

Наименее выражена групповая субъектность в волонтерской деятельности.

Если же говорить о КГ, то, как свидетельствуют результаты интервьюирования педагогов, в волонтерской деятельности члены этих групп, как и ЭГ, практически не участвуют. Исключение составляет КГЗ (студенты-социологи). Все ее представители принимали активное участие в таких мероприятиях, как перепись населения, предвыборная агитация, и др. Поэтому она имеет опыт совместной волонтерской деятельности. Однако планирование и организация действий группы осуществлялись не самими студентами, а преподавателями, поэтому нельзя сказать, что этот вид деятельности в ней доминирует, и она проявляет себя в ней субъектом. Что касается спорта, то в КГ (кроме КГ4 и КГ5, где ситуация такая же, как в ЭГ4 и ЭГ5) мало тех, кто участвует в спортивных соревнованиях, так что в этом виде совместной деятельности КГ не могут быть признаны полноценными субъектами.

Возможностей для реализации субъектности в художественно-творческой деятельности у КГ, как и у ЭГ, достаточно. Но интересует она в основном лишь актив групп. Исключение составляют КГ4 и КГ5, поскольку в школах традиционно учителя стараются задействовать в творческих мероприятиях весь класс. В этой области субъектность двух названных групп несколько выше, чем в других КГ.

Совместные научная и профессиональная виды деятельности, так же, как и в ЭГ, имеют место лишь в студенческих КГ. Но они реализуются не так часто, чтобы в них могла в полной мере сформироваться субъектность групп.

Учебная деятельность — основная, объединяющая учащихся всех КГ. Но индивидуальные ее формы преобладают над совместными. Последние, по мнению педагогов, больше проявляются вне занятий, когда студенты и ученики, получающие более высокие оценки, помогают тем, кто испытывает трудности в учебе. Но все же в КГ1 и КГ4 субъектность в совместной учебе представлена ярче: большинство учащихся проявляют в ней активность; если совместная форма учебной работы будет предложена педагогом, то они примут в ней участие. В трех других КГ ситуация иная, поскольку не для всех их представителей учебная деятельность имеет повышенную значимость. Поэтому даже при стимулирующей роли преподавателей трудно ожидать в этих группах совместных учебных действий, так как их

реализация зачастую затрудняется неподготовленностью к занятиям тех или иных учащихся.

Повторное интервью (второй замер) не показало различий в мнениях вузовских педагогов относительно деятельностного проявления субъектности ЭГ и КГ. Причину этого мы видим в том, что у некоторой части опрошенных педагогов контакты со своими группами за время нашего исследования не были столь тесными, чтобы они воочию смогли увидеть изменения, произошедшие в ЭГ в результате их участия в эксперименте.

В то же время школьными педагогами отмечаются положительные изменения в ЭГ4 и ЭГ5, что вполне объяснимо. Ведь их общение с классами традиционно достаточно близкое. У них больше возможностей наблюдать за учащимися, замечать изменения, происходящие и с отдельными учениками, и с классами. В данном случае позитивные сдвиги состояли в том, что старшеклассники перестали ограничивать круг своего общения рамками микрогруппы, почувствовали большее единение с классом, а на переменах стали общаться с большим числом учеников из других классов. Еще одна положительная тенденция выразилась в инициативе учащихся организовать развлекательные и познавательные мероприятия для своего класса (поход в театр или кино, совместный отдых на природе, проведение викторины). Что касается учебы, то ученики стали более отзывчивы на предложения учителей о совместном выполнении учебных заданий: подготовке презентации по теме урока, разработке общего проекта с использованием знаний по предмету и др. По-видимому, интегративные процессы, «запущенные» в эксперименте, привлекательны для школьников, и им захотелось закрепить достигнутые изменения. Судя по отзывам педагогов, ЭГ за время эксперимента более продвинулись в развитии субъектности в совместной деятельности, нежели КГ.

Наличие положительных сдвигов, зарегистрированных школьными педагогами, может служить индикатором подобных изменений в других ЭГ. Только для их фиксации преподавателями и, следовательно, для изменения мнений последних об уровне субъектности учебных групп требуется более тесное взаимодействие с ними и, возможно, больше времени.

По результатам интервью с педагогами можно заключить: объединяющей группу в единый субъект деятельности является именно учебная деятельность. Она служит основой, на кото-

рой происходит становление субъектности группы в иных видах деятельности (художественно-творческой, спортивной и др.).

Итак, использование второго показателя объективного параметра зависимой переменной позволило уточнить, как идет развитие субъектности учебных групп в совместной деятельности под влиянием экспериментального воздействия, подразумевавшего создание социально-психологических условий, способствующих этому развитию. Обратим особое внимание на то, что применение двух показателей объективного параметра зависимой переменной выявило сходную картину. Это позволяет принять экспериментальную гипотезу на уровне объективного параметра зависимой переменной.

Информация о развитии учебных групп как субъектов совместной деятельности была получена также посредством анкетирования студентов и школьников. Его результаты служили показателем субъективного параметра зависимой переменной в нашем исследовании. При обработке данных сравнивалось процентное соотношение ответов до и после эксперимента в ЭГ и КГ. О наступлении изменений мы судили по увеличению/уменьшению процента ответов по конкретной подкатегории контент-анализа. Статистическая обработка с использованием биномиального критерия знаков показала, что значимо большее количество изменений в описании своей учебной группы как субъекта разных видов совместной активности, в том числе деятельности, произошло за время проведения исследования у студентов/учеников четырех ЭГ из пяти — от 13 до 15 сдвигов в группе (при  $\alpha \leq 0,01$ ). В то же время во всех пяти КГ изменения в суждениях испытуемых о своих группах были нечастыми (от 2 до 5 сдвигов) и статистически незначимыми. В ЭГ почти все из зафиксированных сдвигов — положительные (в 90,0 % случаев), а в КГ число позитивных сдвигов (48,6 %) не составляет и половины всех отмечаемых испытуемыми изменений.

На основании этих данных можно заключить, что участие в естественном формирующем эксперименте способствовало не только развитию совместной деятельности ЭГ, но это развитие происходило в сторону роста ее качества, организованности групповых субъектов и результативности их деятельности, а также повышения мотивированности членов групп на совместное выполнение заданий. При этом мы видим, что в студенческих группах и школьных классах социально-ориентированное

общение относительно учебных вопросов (в частности, обмен конспектами лекций, материалами для семинаров, опытом относительно сдачи экзаменов, обсуждение учебной информации и пр.) происходит как в рамках собственной общности, так и во взаимодействии с другими учебными группами. Судя по результатам второго замера, в ЭГ увеличилось число учащихся, взаимодействующих с членами других групп в области учебы. Что касается личностно-ориентированного общения студентов, то оно протекает в основном в границах собственной группы членства, в то время как школьники общаются не только со своими одноклассниками, но также с учениками из других классов.

Если же говорить о КГ, то за период проведения исследования их состояние, по мнению учащихся, практически не изменилось от первого ко второму замеру. Причинами этого стали, на наш взгляд, отсутствие систематической развивающей работы в КГ и, как следствие, собственной инициативы студентов/учеников относительно самостоятельной организации коллективных мероприятий, совместных дел, в которых смог бы принять участие каждый и в которых их группа членства могла бы достичь результатов, полезных для всех вместе и каждого в отдельности.

Таким образом, повторное анкетирование (второй замер) показало, что практически во всех ЭГ произошедшие под влиянием экспериментального воздействия изменения деятельностного проявления субъектности учебных групп оказались более заметными для их участников.

Обобщая, можно заключить, что и на уровне показателя субъективного параметра зависимой переменной экспериментальная программа положительно повлияла на деятельностное проявление субъектности ЭГ. Об этом говорит увеличение численности ответов их участников о положительных изменениях в разных видах активности учебных групп, а также в сфере межгруппового взаимодействия. В КГ, по мнению испытуемых, перемены не были столь явными. Это объясняется хаотичным характером изменений, происходивших в повседневной жизнедеятельности учебных групп, не включенных в экспериментальную программу.

Подчеркнем, что результаты анкетирования хорошо согласуются с данными как тест-опросника «Типы групповой

субъектности», проведенного в изучаемых группах, так и интервьюирования педагогов.

Итак, в ходе осуществленного в виде естественного формирующего эксперимента исследования мы установили определенные отличия в ЭГ и КГ по уровню выраженности их субъектности в совместной деятельности. Судя по показателям и объективного, и субъективного параметров зависимой переменной, экспериментальное воздействие в форме реализации в трех студенческих группах и двух школьных классах развивающей программы, предполагавшей создание комплекса социально-психологических условий, оказало положительное влияние на повышение уровня субъектности ЭГ в совместной деятельности. Это выразилось в том, что члены этих групп научились ставить цели совместной деятельности, стали успешнее организовывать собственную активность, правильно распределять роли и функции, права и обязанности. Немаловажно, что улучшилось и общение учащихся при осуществлении разных видов совместной деятельности. Они научились слушать других, стали меньше конфликтовать; если и возникали на занятиях споры, они решались конструктивно в ходе поиска альтернативного решения. Межличностные отношения тоже изменились в лучшую сторону, у многих членов ЭГ расширился круг контактов с одноклассниками/одногруппниками. Они более отчетливо стали осознавать себя неотъемлемой частью своих учебных групп, способных успешно осуществлять совместную деятельность.

Обобщая, можно сказать, что на эмпирическом уровне выдвинутая гипотеза подтвердилась. Развивающая экспериментальная программа, предусматривающая создание комплекса названных выше социально-психологических условий, действительно, в целом положительно повлияла на развитие ЭГ в качестве субъектов совместной деятельности. В то же время в КГ, где такая программа не проводилась, подобных изменений не произошло.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

---

Актуальное состояние российской психологии свидетельствует о том, что сегодня на лидирующие позиции в ней вышел субъектный подход. В рамках общей психологической проблемы субъекта вычленяется такая область, как психология группового субъекта, которая имеет пока не до конца определенный статус. Все большее число специалистов признают важность субъектного подхода и категории субъекта для социальной психологии групп, становится привычным выражение «групповой субъект», описаны некоторые его особенности. Однако необходим некий научный «прорыв», который придаст новый импульс разработке проблематики группового субъекта. Это требуется и в интересах дальнейшего развития самой социальной психологии, и в целях удовлетворения остро ощущающихся в наступившем XXI веке потребностей общества в новых научных фактах о групповых формах человеческой жизни и соответствующих рекомендациях. Ведь жизнь людей во всех сферах становится все более коллективной и взаимозависимой, и тенденции эти, скорее всего, будут только нарастать. Таким образом, задача изучения психологии группового субъекта является актуальной и своевременной, а исследовательская работа по этой тематике обладает очевидной научной новизной, теоретической и практической значимостью.

Решение данной задачи требует в первую очередь фундаментальной теоретико-методологической проработки. И здесь перспективным является субъектный подход в сочетании с психосоциальным как специальная методология подобных исследований. Их интеграция с общенаучным системным подходом создает прочный фундамент для качественно нового уровня разработки проблемы группы, понимаемой как сложнейшая социальная система по сути и целостный субъект по своему психологическому содержанию.

Проведенное теоретико-эмпирическое исследование социальной психологии группового субъекта, в качестве которого

рассматривалась малая группа, позволило полностью решить поставленные задачи, в основном подтвердить выдвинутые гипотезы и сделать следующие выводы.

Разработанная субъектная концепция малой группы представляет собой систему научно-психологических знаний об онтологических аспектах психологии группового субъекта (его совместной жизнедеятельности, особенностях, механизмах и условиях функционирования и развития, фазах «жизненного цикла») и феноменологических аспектах (системе ведущих свойств, психосоциальной структуре, особенностях сознания и самосознания), а также принципах и методах его социально-психологического изучения. Эта концепция является основой нового научного направления — социальной психологии группового субъекта. Под групповым субъектом понимается системное и динамическое качество малой группы, проявляющееся, когда она осуществляет свою жизнедеятельность в социальной системе, взаимодействуя как единое целое с социальным окружением, в том числе преобразовывает ситуации жизнедеятельности и саму себя, осознавая при этом, что именно она является источником этих действий и преобразований.

Онтологический пласт психологии группового субъекта раскрывается в его жизнедеятельности, имеющей два аспекта. Содержательно-психологический аспект составляет совместная активность. Описаны основные ее виды: деятельность, общение, взаимоотношения, поведение и др. Процессуально-динамический аспект складывается из взаимодействующих процессов функционирования и развития, образующих единый «жизненный цикл». Процесс развития группового субъекта представлен через поуровневые и поэтапные изменения его психологии.

Механизмы развития группового субъекта образованы комплексом формально-динамических и содержательно-психологических характеристик. С формально-динамической стороны этими механизмами является триада взаимосвязанных процессов интеграции — дифференциации — дезинтеграции. С содержательно-психологической стороны механизмы развития группового субъекта отражаются в процессах образования групповой структуры, формирования индивидуальности группового субъекта, групповой самоидентификации, его преобразования путем включения в другую группу, распада группового субъекта.

С теоретико-методологических и эмпирических позиций исследованы такие феноменологические аспекты психологии группового субъекта, как система его ведущих свойств, психо-социальная структура, сознание и самосознание как неотъемлемые атрибуты группового субъекта, структура группового самосознания, процесс самоидентификации как механизм его формирования, групповая самоидентичность как результат этого процесса.

В проведенном исследовании удалось в целом подтвердить эмпирические гипотезы, что позволило выявить, описать и объяснить широкую палитру субъектных проявлений учебных групп.

1. Установлено, что актуализация разных видов совместной активности связана с доминированием типа субъектности: в учебных группах с типом «потенциальная субъектность» наиболее распространены внутригрупповое общение и взаимоотношения; с типом «реальная субъектность» — совместная деятельность; с типом «рефлексирующая субъектность» — примерно с равной частотой совместная деятельность, общение и взаимоотношения. Актуализация в группах совместной активности связана с социально-психологической спецификой, определяемой их включенностью в образовательные организации.

2. Доказано, что поуровневая динамика развития группового субъекта связана с изменением соотношения подструктур его психосоциальной структуры, уровня совместной активности и типа группового самовосприятия. Развитие идет от квазисубъектного уровня через мезосубъектный к просубъектному с последующим возвратом на мезосубъектный уровень.

3. Впервые показано, что поэтапная динамика субъектного развития учебных групп заключается в смене доминирующего типа групповой субъектности и в изменении самого характера развития. Группы младших курсов отличаются однотипным характером субъектного развития, то есть доминированием одного из типов групповой субъектности, группы старших курсов — многотипным, при котором могут преобладать сразу два типа субъектности или вообще ни один не преобладает, все типы выражены в равной степени.

4. Подтверждено, что связь уровней и этапов развития групповых субъектов разнонаправленна. На первых трех этапах обучения она прямая, а на двух последних курсах — обратная.

Причем связь уровня субъектного развития группы с преобладающим у нее типом субъектности непостоянна. В ряде случаев прослеживается лишь тенденция к наличию такой связи или же имеется связь между уровнем развития и недоминирующим типом субъектности.

5. Выявлено, что с увеличением длительности существования группового субъекта уровень развития когнитивно-рефлексивного и регулятивно-поведенческого компонентов его самосознания повышается (за исключением последнего этапа обучения), в то время как динамика эмоционально-оценочного компонента имеет разнонаправленный характер.

7. Развитие групповой самоидентичности имеет разнонаправленный характер, ее динамика состоит в изменении соотношения выраженности структурных компонентов и уровня ее развития в целом на разных курсах обучения. Траектория развития групповой самоидентичности представляет собой последовательное повышение ее уровня до выше среднего, затем снижение в середине обучения до среднего уровня с последующей его стабилизацией до конца обучения. В структуре групповой самоидентичности учебных групп эмоциональный компонент является базовым, стимулирует развитие других компонентов и оформление групповой самоидентичности в целом. Изменения в компонентах групповой самоидентичности происходят с разным темпом. Менее динамичны эмоциональный и поведенческий компоненты, более динамичен когнитивный компонент.

8. Посредством естественного констатирующего эксперимента в форме квазиэксперимента подтверждено, что оптимальные условия функционирования группового субъекта, частным случаем которого является принятие совместного решения, обеспечиваются при наличии у групп типа «реальная субъектность» или «рефлексирующая субъектность». Совместные решения они принимают более согласованно и с большими затратами времени, чем группы с типом «потенциальная субъектность». На качество решений тип групповой субъектности не влияет. В ходе естественных формирующих экспериментов по развитию групповой самоидентичности и субъектности учебных групп в совместной деятельности доказано, что это развитие протекает успешно, имеет положительную динамику

при реализации комплекса специально создаваемых социально-психологических условий.

В качестве перспектив исследования психологии группового субъекта определены: исследование кризисных периодов в существовании группового субъекта, углубление научных представлений о психологических особенностях группового субъекта на материале неучебных групп (спортивных, производственных и др.), теоретическое и эмпирическое обоснование факторов, способствующих и препятствующих субъектному развитию группы в естественных условиях жизнедеятельности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

---

1. *Абульханова К. А.* Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. — СПб. : Алетейя, 2001. — 299 с.
2. *Абульханова К. А.* Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта / К. А. Абульханова // Российский менталитет : вопросы психологической теории и практики / под ред. К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. — М. : Ин-т психологии РАН, 1997. — С. 56—74.
3. *Абульханова К. А.* О субъекте психической деятельности. Методологические проблемы психологии / К. А. Абульханова. — М. : Наука, 1973. — 288 с.
4. *Абульханова К. А.* Психология и сознание личности : (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) : избр. психол. тр. / К. А. Абульханова. — М. ; Воронеж : Моск. психол.-соц. ин-т : НПО «МОДЭК», 1999. — 224 с.
5. *Абульханова К. А.* Психосоциальный и субъектный подходы к исследованию личности в условиях социальных изменений / К. А. Абульханова, М. И. Воловикова // Психологический журнал. — 2007. — Т. 28, № 5. — С. 5—14.
6. *Абульханова К. А. С. Л. Рубинштейн* — ретроспектива и перспектива / К. А. Абульханова // Проблема субъекта в психологической науке / отв. ред. А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова, В. Н. Дружинин. — М. : Акад. проект, 2000. — С. 13—26.
7. *Абульханова-Славская К. А.* Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. — М. : Наука, 1981. — С. 19—44.
8. *Абульханова-Славская К. А.* Социальное мышление личности : проблемы и стратегии исследования / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. — 1994. — Т. 15, № 4. — С. 39—55.
9. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Смысл, 1991. — 299 с.
10. *Авдеева Н. Н.* Понятие идентификации и его применение к проблеме понимания человека / Н. Н. Авдеева // Теоретические

и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга : тез. докл. / под ред. А. А. Бодалева, О. Г. Кукосяна, Н. Н. Обозова. — Краснодар : Изд-во Кубан. ун-та, 1975. — С. 6—9.

11. *Авдуюевская Е. П.* Принадлежность к группе как фактор самовосприятия личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Е. П. Авдуюевская. — М. : Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 1988. — 22 с.

12. *Аверьянов А. Н.* Система : философская категория и реальность / А. Н. Аверьянов. — М. : Мысль, 1976. — 188 с.

13. *Аверьянов А. Н.* Системное познание мира. Методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. — М. : Политиздат, 1985. — 263 с.

14. *Агеев В. С.* Интегративные процессы в межгрупповом взаимодействии / В. С. Агеев, А. А. Сыродеева // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. — 1987. — № 2. — С. 11—20.

15. *Агеев В. С.* Межгрупповое взаимодействие : социально-психологические проблемы / В. С. Агеев. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. — 240 с.

16. *Агеев В. С.* Перцептивные аспекты межгруппового взаимодействия / В. С. Агеев // Межличностное восприятие в группе / под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. — С. 168—190.

17. *Агеев В. С.* Психологическое исследование социальных стереотипов / В. С. Агеев // Вопросы психологии. — 1986. — № 1. — С. 95—101.

18. *Акатов Л. И.* Социальное самоопределение старшеклассников : ретроспективный подход / Л. И. Акатов. — Курск : Изд-во Кур. гос. ун-та, 2009. — 276 с.

19. *Акатов Л. И.* Экспериментальное исследование группового волевого усилия (На материале старших школьников) : автореф. ... дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / Л. И. Акатов. — М. : Моск. гос. пед. ун-т им. В. И. Ленина, 1971. — 22 с.

20. *Акопов Г. В.* Психология сознания : вопросы методологии, теории и прикладных исследований / Г. В. Акопов. — М. : Ин-т психологии РАН, 2010. — 272 с.

21. *Акопов Г. В.* Социальная психология высшего образования : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / Г. В. Акопов. — СПб. : С.-Петербург. гос. ун-т, 1995. — 468 с.

22. *Акопов Г. В.* Социальная психология образования / Г. В. Акопов. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 2000. — 296 с.

23. *Акофф Р.* О целеустремленных системах / Р. Акофф, Ф. Эмери. — М. : Сов. радио, 1974. — 271 с.

24. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. — М. : Наука, 1977. — 380 с.
25. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб. [и др. ] : Питер, 2001. — 288 с.
26. *Андреева Г. М.* Зарубежная социальная психология XX столетия / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. — М. : Аспект Пресс, 2001. — 288 с.
27. *Андреева Г. М.* Принцип деятельности и построение системы социально-психологического знания / Г. М. Андреева // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. — 1980. — № 4. — С. 3—13.
28. *Андреева Г. М.* Психология социального познания / Г. М. Андреева. — М. : Аспект Пресс, 2000. — 287 с.
29. *Андреева Г. М.* Социальная психология / Г. М. Андреева. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1998. — 432 с.
30. *Антонова Н. В.* Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Н. В. Антонова // Вопросы психологии. — 1996. — № 1. — С. 131—143.
31. *Антопольская Т. А.* Социально-психологические факторы детерминации генезиса малой группы : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Т. А. Антопольская. — М. : Ин-т молодежи, 1995. — 20 с.
32. *Антопольская Т. А.* Эмоциональные характеристики становления контактной общности школьников в различных типах учебно-воспитательных организаций / Т. А. Антопольская // Психология и образование. Современное состояние, проблемы, перспективы : тез. Всерос. науч.-практ. конф. — Курск : Кур. гос. пед. ун-т, 1995. — С. 55—58.
33. *Анцыферова Л. И.* К проблеме личности / Л. И. Анцыферова // Психологическая наука в России XX столетия : проблемы теории и истории / под ред. А. В. Брушлинского. — М. : Ин-т психологии РАН, 1997. — С. 164—186.
34. *Анцыферова Л. И.* Личность в трудных жизненных условиях : переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. — 1994. — Т. 15, № 1. — С. 3—16.
35. *Анцыферова Л. И.* Методологические проблемы психологии развития / Л. И. Анцыферова // Принцип развития в психологии. — М. : Наука, 1978. — С. 3—20.
36. *Анцыферова Л. И.* Психология повседневности : жизнен-

ный мир личности и «техники» ее бытия / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. — 1993. — Т. 14, № 2. — С. 3—16.

37. *Анцыферова Л. И.* Эпигенетическая концепция развития личности Эрика Г. Эриксона / Л. И. Анцыферова // Принцип развития в психологии. — М. : Наука, 1978. — С. 212—242.

38. *Аргайл М.* Концепт ситуации в различных областях психологии / М. Аргайл, А. Фернхем, Дж. Грехем // Психология социальных ситуаций / сост. Н. В. Гришина. — СПб. [и др. ] : Питер, 2001. — С. 41—57.

39. *Аристотель.* Сочинения : в 4 т. / Аристотель. — М. : Мысль, 1975. — Т. 1. — 550 с. ; 1981. — Т. 3. — 613 с.

40. *Асафов В. Г.* Динамика групповой самооценки в процессе коллективообразования / В. Г. Асафов // Социально-психологические проблемы коллектива. — Ярославль ; Кострома : Изд-во Костром. пед. ин-та, 1982. — С. 36—39.

41. *Асмолов А. Г.* По ту сторону сознания : методологические проблемы неклассической психологии / А. Г. Асмолов. — М. : Смысл, 2002. — 479 с.

42. *Асмолов А. Г.* Психология личности / А. Г. Асмолов. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. — 367 с.

43. *Афанасьев В. Г.* Общество : системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. — М. : Политиздат, 1981. — 432 с.

44. *Афанасьев В. Г.* Системность и общество / В. Г. Афанасьев. — М. : Политиздат, 1980. — 368 с.

45. *Багдасарян В. Э.* Традиционализм и цивилизационная идентичность России / В. Э. Багдасарян. — М. : Собрание, 2006. — 239 с.

46. *Базаров Т. Ю.* Организация как феномен / Т. Ю. Базаров, Е. А. Аксенова // Управление персоналом / под ред. Т. Ю. Базарова и Б. Л. Еремина. — М. : ЮНИТИ, 2001. — С. 79—97.

47. *Базаров Т. Ю.* Процессы социальной идентичности в организациях / Т. Ю. Базаров, М. Ю. Кузьмина // Российский психологический журнал. — 2005. — Т. 1, № 1. — С. 30—45.

48. *Бакай Ю. Б.* Особенности межгрупповых отношений в организации как основание для прогноза ее развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Ю. Б. Бакай. — М. : Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 2007. — 31 с.

49. *Балл Г. А.* «Психология» методологии : рациогуманистический взгляд / Г. А. Балл // Вопросы психологии. — 2011. — № 2. — С. 3—13.

50. *Балыкина О. С.* Особенности социальной и личностной идентификации в юношеском возрасте (в условиях вариативной системы образования) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / О. С. Балыкина. — Курск : Кур. гос. ун-т, 2004. — 128 с.

51. *Барабанщиков В. А.* Идея системности в психологии : пути развития / В. А. Барабанщиков // Психологический журнал. — 2008. — Т. 29, № 1. — С. 5—13.

52. *Барабанщиков В. А.* Проблема психического отражения в трудах Б. Ф. Ломова / В. А. Барабанщиков // Психологический журнал. — 1994. — Т. 15, № 5. — С. 5—12.

53. *Барабанщиков В. А.* Системный подход в структуре психологического знания / В. А. Барабанщиков // Методология и история психологии. — 2007. — Т. 2, вып. 1. — С. 86—99.

54. *Баранова С. В.* Социально-психологические механизмы формирования профессиональной ответственности коллективных субъектов управления : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / С. В. Баранова. — Луганск : Восточноукр. нац. ун-т им. В. Даля, 2004. — 19 с.

55. *Белановский С. А.* Метод фокус-группы / С. А. Белановский. — М. : Магистр, 1996. — 94 с.

56. *Белинская Е. П.* Социальная психология личности / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. — М. : Аспект Пресс, 2001. — 301 с.

57. *Белинская Е. П.* Экспериментальное исследование феномена «сдвига выбора» в принятии групповых решений / Е. П. Белинская // Социальная психология малых групп : материалы II Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. памяти проф. А. В. Петровского / отв. ред. М. Ю. Кондратьев. — М. : Моск. город. психол.-пед. ун-т, 2011. — С. 351—353.

58. *Белицкая Г. Э.* О роли субъектности в формировании социально-политических ориентаций / Г. Э. Белицкая // Психологический журнал. — 1994. — Т. 15, № 4. — С. 56—62.

59. *Белицкая Г. Э.* Типы проблемности социального мышления личности / Г. Э. Белицкая // Психология личности в условиях социальных изменений / [под ред. К. А. Абульхановой-Славской, М. И. Воловиковой]. — М. : Ин-т психологии РАН, 1993. — С. 75—80.

60. *Бендас Т. В.* Методика моделирования группового взаимодействия / Т. В. Бендас // Социально-психологические проблемы первичного коллектива. — Ярославль ; Кострома : Изд-во Костром. пед. ин-та, 1982. — С. 63—67.

61. *Беннис У.* Теория группового развития / У. Беннис, Г. Шепард // Современная зарубежная социальная психология : тек-

сты / под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. — С. 142—161.

62. *Бернштам А. М.* Социально-психологический критерий малой группы и измерение этапов ее развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / А. М. Бернштам. — Л. : Ленингр. гос. ун-т, 1982. — 21 с.

63. *Бетанели Н. И.* «Мы» и «Я» : концепции общественного и индивидуального самосознания : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Н. И. Бетанели. — Тбилиси : Ин-т психологии им. Д. Н. Узадзе АН Грузинской ССР, 1980. — 22 с.

64. *Бехтерев В. М.* Влияние коллектива на личность / В. М. Бехтерев, М. В. Ланге // Педология и воспитание. — М. : Работник просвещения, 1925. — С. 41—73.

65. *Бехтерев В. М.* Коллективная рефлексология / В. М. Бехтерев. — Птг. : Колос, 1921. — 431 с.

66. *Бехтерев В. М.* Коллективная рефлексология / В. М. Бехтерев // Избранные работы по социальной психологии. — М. : Наука, 1994. — С. 18—352.

67. *Бехтерев В. М.* Предмет и задачи общественной психологии, как объективной науки / В. М. Бехтерев // Психологический журнал. — 1981. — Т. 2, № 6. — С. 142—152.

68. *Блауберг И. В.* Системный подход в социальном познании / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин // Исторический материализм как теория социального познания. — М. : Наука, 1972. — С. 157—189.

69. *Блауберг И. В.* Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. — М. : Наука, 1973. — 270 с.

70. *Блонский П. П.* Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 695 с.

71. *Богданов А. А.* Тектология. Всеобщая организационная наука / А. А. Богданов. — М. : Финансы, 2003. — 496 с.

72. *Богомолова Н. Н.* Фокус-группы как метод социально-психологического исследования / Н. Н. Богомолова, Т. В. Фоломеева. — М. : Магистр, 1997. — 80 с.

73. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование / Л. И. Божович. — М. : Просвещение, 1968. — 464 с.

74. Большая психологическая энциклопедия. — М. : Эксмо, 2007. — 544 с.

75. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — 672 с.

76. *Бороздина Л. В.* Самооценка в первой зрелости / Л. В. Бороздина, О. Н. Молчанова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. — 1990. — № 2. — С. 24—38.

77. *Бороздина Л. В.* Что такое самооценка? / Л. В. Бороздина // Психологический журнал. — 1992. — Т. 13, № 4. — С. 99—100.

78. *Брушлинский А. В.* Исходные основания психологии субъекта и его деятельности / А. В. Брушлинский // Психологическая наука в России XX столетия : проблемы теории и истории / под ред. А. В. Брушлинского. — М. : Ин-т психологии РАН, 1997. — С. 208—268.

79. *Брушлинский А. В.* Проблема субъекта в психологической науке / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. — 1991. — Т. 12, № 6. — С. 3—10.

80. *Брушлинский А. В.* Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. — М. : Ин-т психологии РАН, 1994. — 109 с.

81. *Брушлинский А. В.* Психология субъекта / А. В. Брушлинский. — СПб. : Алетейя, 2003. — 268 с.

82. *Брушлинский А. В.* Психология субъекта : индивида и группы (ч. I) / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. — 2002. — Т. 23, № 1. — С. 71—79.

83. *Брушлинский А. В.* Психология субъекта : лекция, прочитанная студентам, аспирантам и преподавателям факультета психологии Тверского государственного университета 19 октября 2001 г. / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. — 2003. — Т. 24, № 2. — С. 15—17.

84. *Брушлинский А. В.* «Психология субъекта» (страницы последней книги А. В. Брушлинского : глава вторая «Психология и тоталитаризм») / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. — 2003. — Т. 24, № 2. — С. 7—14.

85. *Брушлинский А. В.* Целостность субъекта — основание для системности всех его качеств / А. В. Брушлинский // Психологическая наука в России XX столетия : проблемы теории и истории / под ред. А. В. Брушлинского. — М. : Ин-т психологии РАН, 1997. — С. 559—570.

86. *Буева Л. П.* Проблема деятельности личности в марксистской и буржуазной социологии / Л. П. Буева // Исторический материализм как теория социального познания и деятельности. — М. : Наука, 1972. — С. 32—63.

87. *Буева Л. П.* Социальная среда и сознание личности / Л. П. Буева. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1968. — 268 с.

88. *Бурлакова Н. С.* Проективные методы : теория, практика применения к исследованию личности ребенка / Н. С. Бурлакова, В. И. Олешкевич. — М. : Ин-т общегуманитарных исследований, 2001. — 352 с.

89. *Бурлачук Л. Ф.* К психологической теории ситуации / Л. Ф. Бурлачук, Н. Б. Михайлова // Психологический журнал. — 2002. — Т. 23, № 1. — С. 5—17.

90. *Бурлачук Л. Ф.* Психология жизненных ситуаций / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. — М. : Рос. пед. агентство, 1998. — 263 с.

91. *Бэрон Р.* Социальная психология группы : процессы, решения, действия / Р. Бэрон, Н. Керр, Н. Миллер. — СПб. : Питер, 2003. — 272 с.

92. *Вайнер А. В.* Групповая готовность к риску как социально-психологический фактор эффективности управленческих команд / А. В. Вайнер // Вопросы психологии. — 2008. — № 4. — С. 45—54.

93. *Вайнер А. В.* Групповая готовность к риску как фактор эффективности управленческих команд : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / А. В. Вайнер. — М. : Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 2008. — 28 с.

94. *Василенко Л. И.* Философско-методологические основания исследования связей и отношений в сложных системах / Л. И. Василенко // Проблема связей и отношений в материалистической диалектике / отв. ред. В. С. Тютхин. — М. : Наука, 1990. — С. 231—252.

95. *Василюк Ф. Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 200 с.

96. *Вачков И. В.* Основы технологии группового тренинга / И. В. Вачков. — М. : Ось-89, 1999. — 176 с.

97. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. — М. : Высш. школа, 1991. — 206 с.

98. *Волков И. П.* Межличностный контакт как психологическая основа группообразования / И. П. Волков // Вопросы психологии познания людьми друг друга и общения. — Краснодар : Изд-во Кубан. ун-та, 1978. — С. 29—35.

99. *Волков И. П.* Социальная психология малых групп и коллективов : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / И. П. Волков. — Л. : Ленингр. гос. ун-т, 1978. — 31 с.

100. *Волков И. П.* Социометрический анализ творческих возможностей группы / И. П. Волков // Экспериментальная и при-

кладная психология. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. — Вып. 2. — С. 59—62.

101. *Воронин В. Н.* К определению психологического понятия ситуации / В. Н. Воронин, В. Н. Князев // Актуальные вопросы организационно-психологического обеспечения работы с кадрами / под ред. А. В. Филиппова. — М. : МИУ, 1989. — С. 121—126.

102. *Воронин В. Н.* Организационно-психологическая модель проведения групповой дискуссии / В. Н. Воронин, А. В. Тышковский, А. В. Филиппов // Психологический журнал. — 1990. — Т. 11, № 2. — С. 16—24.

103. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Соч. : в 6 т. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 3 : Проблемы развития психики. — С. 5—328.

104. *Выготский Л. С.* Проблема возраста / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 4 : Детская психология. — С. 244—385.

105. *Гавреева Г. С.* Влияние внутригрупповых процессов на развитие креативности малой группы : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Г. С. Гавреева. — М. : ГУУ, 2008. — 21 с.

106. *Гайдар К. М.* Групповое сознание учебной группы как предпосылка формирования профессиональной ментальности студентов / К. М. Гайдар // Формирование и самоформирование профессиональной ментальности студентов в педагогическом процессе вуза : материалы Воронежской межвуз. науч.-практ. конф. — Воронеж : ВФ МОСА, 2009. — Ч. 2. — С. 20—28.

107. *Гайдар К. М.* Динамика субъектного развития студенческой группы в период обучения в вузе : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / К. М. Гайдар. — Курск : Кур. гос. пед. ин-т, 1994. — 151 с.

108. *Гайдар К. М.* Индивидуальность группового субъекта / К. М. Гайдар // Индивидуальность как субъект и объект современной жизни : материалы науч.-практ. конф. — Смоленск : Изд-во Смол. гуманитар. ун-та, 1996. — Т. 1. — С. 20—25.

109. *Гайдар К. М.* Коллектив как сфера развития личности : идеальные представления или реальная жизнь / К. М. Гайдар // Страницы современной педагогики : диалог теории и практики / под общ. ред. С. М. Годника. — Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1998. — С. 290—303.

110. *Гайдар К. М.* Некоторые вопросы изучения группового сознания / К. М. Гайдар. — Воронеж : ВГИ МОСУ, 1998. — 24 с.

111. *Гайдар К. М.* Особенности социального мышления группового субъекта / К. М. Гайдар // Психология перед вызовом

будущего : материалы науч. конф., приуроченной к 40-летнему юбилею факультета психологии МГУ. — М. : Моск. гос. ун-т, 2006. — С. 167—169.

112. *Гайдар К. М.* Проблема индивидуальных и групповых форм самостоятельной учебной деятельности студентов в системе современного высшего образования / К. М. Гайдар, И. В. Загородняя // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. Проблемы высшего образования. — 2008. — № 1. — С. 42—46.

113. *Гайдар К. М.* Проблема развития группового субъекта / К. М. Гайдар // Российский психологический журнал. — 2008. — Т. 5, № 3. — С. 9—24.

114. *Гайдар К. М.* Развитие групповой субъектности в социально-психологическом эксперименте : учеб.-метод. пособие для вузов / К. М. Гайдар. — Воронеж : ИПЦ ВГУ, 2012. — 80 с.

115. *Гайдар К. М.* Самооценка группового субъекта / К. М. Гайдар // Известия Саратовского ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. — 2011. — Т. 11, вып. 4. — С. 64—68.

116. *Гайдар К. М.* Сознание группового субъекта — миф или реальность? / К. М. Гайдар // Индивидуальность в современном мире : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. по проблемам исследования и развития индивидуальности : в 3 т. — Смоленск : Смол. гуманитар. ун-т, 1999. — Т. 1. — С. 109—116.

117. *Гайдар К. М.* Социальная ситуация жизнедеятельности группового субъекта / К. М. Гайдар // Человек, познание, культура / отв. ред. И. И. Борисов. — Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 2000. — Вып. 1. — С. 177—192.

118. *Гайдар К. М.* Социально-психологическая диагностика группового субъекта : учеб.-метод. пособие для вузов / К. М. Гайдар. — Воронеж : ИПЦ ВГУ, 2012. — 72 с.

119. *Гайдар К. М.* Субъектный подход к психологии малых групп : история и современное состояние / К. М. Гайдар. — Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 2006. — 160 с.

120. *Гайдар К. М.* Технология организации групповых форм самостоятельной деятельности студентов / К. М. Гайдар, В. А. Штроо // Педагогические технологии негосударственного высшего образования / под ред. В. А. Сластенина. — М. : МОСУ, 1997. — С. 48—56.

121. *Гайдар К. М.* Толерантность как социально-психологическая характеристика группового субъекта / К. М. Гайдар // Психологическая помощь учащейся молодежи в современном изменяющемся мире : материалы Всерос. науч.-практ. конф. /

[под общ. ред. А. С. Чернышева]. — Курск : Кур. гос. ун-т, 2006. — С. 98—99.

122. *Гайдаржи Е. С.* Влияние корпоративной культуры на эффективность деятельности коллективных субъектов труда : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Е. С. Гайдаржи. — М. : Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 2007. — 221 с.

125. *Галкина Н. А.* Роль направленности группы в личностном развитии (на примере молодежных групп) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Н. А. Галкина. — Курск : Кур. гос. ун-т, 2004. — 140 с.

126. *Гегель Г.* Сочинения : в 10 т. / Г. Гегель. — М. : Парт. изд-во [тип. «Печатный двор» в Лгр. ], 1932. — Т. 9. — 314 с.

127. *Гинзбург М. Р.* Психологическое содержание личностно-го самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. — 1994. — № 3. — С. 43—53.

128. *Годфруа Ж.* Что такое психология : в 2 т. / Ж. Годфруа. — М. : Мир, 1996. — Т. 2. — 370 с.

129. *Голиков Ю. Я.* Методологический анализ субъект-субъектных отношений в сфере высоких технологий / Ю. Я. Голиков // Психологический журнал. — 2009. — Т. 30, № 3. — С. 63—72.

130. *Горбачева М. Н.* Влияние уровня развития молодежной группы на эффективность решения интеллектуальных задач : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / М. Н. Горбачева. — Курск : Кур. гос. ун-т, 2006. — 159 с.

131. *Горбушина О. П.* Психологический тренинг : секреты проведения / О. П. Горбушина. — СПб. : Питер Пресс, 2007. — 175 с.

132. *Гребеньков В. А.* Некоторые социально-психологические аспекты устойчивости межличностных отношений в контактных группах школьников / В. А. Гребеньков // Вопросы психологии коллектива школьников и студентов. — Курск : Изд-во Кур. пед. ин-та, 1976. — С. 65—70.

133. *Гришаева Л. И.* Особенности использования языка и культурная идентичность коммуникантов / Л. И. Гришаева. — Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 2007. — 261 с.

134. *Гришина Н. В.* Психология социальных ситуаций / Н. В. Гришина // Вопросы психологии. — 1997. — № 1. — С. 121—132.

135. *Гулевич О. А.* Психология межгрупповых отношений / О. А. Гулевич. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2008. — 427 с.

136. *Гулякина В. В.* Групповые нормы и ценности как факторы самоопределения личности старшеклассника : автореф. дис.

... канд. психол. наук : 19.00.05 / В. В. Гулякина. — Курск : Кур. гос. пед. ун-т, 2000. — 22 с.

137. *Гусев С. С.* Самоорганизация и целостность / С. С. Гусев // Самоорганизация в природе и обществе : тез. докл. и сообщений науч. конф. — Л. : Наука (Ленингр. отд-ние), 1988. — С. 88—90.

138. *Гусельцева М. С.* Культурная психология : методология, история, перспективы / М. С. Гусельцева. — М. : Прометей, 2007. — 299 с.

139. *Гусельцева М. С.* Методологические кризисы и типы рациональности в психологии / М. С. Гусельцева // Вопросы психологии. — 2006. — № 1. — С. 3—15.

140. *Гусельцева М. С.* Психология и история : смена типов рациональности / М. С. Гусельцева // Вопросы психологии. — 2011. — № 2. — С. 13—24.

141. *Давыдов В. В.* Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности / В. В. Давыдов // Психологический журнал. — 1998. — Т. 19, № 6. — С. 20—27.

145. *Данилин К. Е.* Анализ рефлексивных структур при исследовании малых групп / К. Е. Данилин // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии / под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1977. — С. 109—126.

146. *Данилин К. Е.* Восприятие межличностных предпочтений в группе : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / К. Е. Данилин. — М. : Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 1984. — 194 с.

147. *Деркач А. А.* Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. — М. ; Воронеж : Моск. психол.-соц. ин-т : НПО «МОДЭК», 2004. — 750 с.

148. *Донцов А. И.* Группа — коллектив — команда. Модели группового развития / А. И. Донцов, Е. М. Дубовская, Ю. М. Жуков // Социальная психология в современном мире / под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. — М. : Аспект Пресс, 2002. — С. 96—114.

149. *Донцов А. И.* К проблеме целостности субъекта коллективной деятельности / А. И. Донцов // Вопросы психологии. — 1979. — № 3. — С. 25—34.

150. *Донцов А. И.* Концепция социальных представлений в современной французской психологии / А. И. Донцов, Т. П. Емельянова. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. — 128 с.

151. *Донцов А. И.* Проблемы групповой сплоченности / А. И. Донцов. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 128 с.

152. *Донцов А. И.* Психологические основы интеграции коллектива : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / А. И. Донцов. — М. : Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 1988. — 39 с.

153. *Донцов А. И.* Психология коллектива : методологические проблемы исследования / А. И. Донцов. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 208 с.

154. *Донцов А. И.* Разработка критериев анализа совместной деятельности / А. И. Донцов, Е. М. Дубовская, И. М. Улановская // Вопросы психологии. — 1998. — № 2. — С. 61—71.

155. *Донцов А. И.* Социальные представления как предмет экспериментального исследования в современной французской социальной психологии / А. И. Донцов, Т. П. Емельянова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. — 1985. — № 1. — С. 45—54.

156. *Дридзе Т. М.* К технологии изучения социальных процессов с позиций проблемно-ситуационного подхода / Т. М. Дридзе, М. С. Косолапов, А. А. Кроник // Прогнозное проектирование и социальная диагностика. — М. : ИС АН СССР, 1991. — С. 36—56.

157. *Дробницкий О. Г.* Ценности / О. Г. Дробницкий // Философская энциклопедия / гл. ред. Ф. В. Константинов. — М. : Сов. энциклопедия, 1970. — Т. 5. — С. 462—463.

158. *Дубовская Е. М.* Влияние лидера на сверстников в юношеских группах : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Е. М. Дубовская. — М. : Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 1984. — 16 с.

159. *Дубовская Е. М.* Проблема совместной деятельности : традиция и перспектива / Е. М. Дубовская // Социальная психология малых групп : материалы II Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. памяти проф. А. В. Петровского / отв. ред. М. Ю. Кондратьев. — М. : Моск. город. психол.-пед. ун-т, 2011. — С. 359—360.

160. *Дусавицкий А. К.* Межличностные отношения в младшем школьном возрасте и их зависимость от способа обучения / А. К. Дусавицкий // Вопросы психологии. — 1983. — № 1. — С. 58—65.

161. *Дусавицкий А. К.* Принцип деятельностного опосредования межличностных отношений в коллективе / А. К. Дусавицкий // Актуальные проблемы социальной психологии : тез. науч. сообщ. Всесоюз. симп. по соц. психологии. — Кострома ; М. : ИП АН, 1986. — Ч. 1. — С. 42—44.

162. *Дьяченко В. К.* Сотрудничество в обучении / В. К. Дьяченко. — М. : Просвещение, 1991. — 192 с.

163. *Дьяченко М. И.* Психология: словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск : Хэлтон, 1998. — 399 с.

164. *Евтихов О. В.* Практика психологического тренинга / О. В. Евтихов. — СПб. : Речь, 2005. — 254 с.

165. *Елизаров С. Г.* Мотивационно-ценностная включенность малой группы в социальную систему : опыт исследования / С. Г. Елизаров. — Курск : Изд-во Кур. гос. ун-та, 2009. — 198 с.

166. *Елизаров С. Г.* Мотивационно-ценностная включенность малой группы в социальную систему (систему групп) различных типов : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / С. Г. Елизаров. — Курск : Кур. гос. ун-т, 2010. — 51 с.

167. *Емельянов Ю. Н.* Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. — 166 с.

168. *Емельянов Ю. Н.* Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга / Ю. Н. Емельянов, Е. С. Кузьмин. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1983. — 103 с.

169. *Емельянова Т. П.* Социальное представление — понятие и концепция : итоги последнего десятилетия / Т. П. Емельянова // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22, № 6. — С. 39—47.

170. *Еремина А. Н.* Влияние социально-психологической зрелости учебных групп на нравственное самоопределение старшеклассников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / А. Н. Еремина. — Курск : Кур. гос. ун-т, 2011. — 178 с.

171. *Жигулев С. Н.* К проблеме групповой направленности и групповых норм / С. Н. Жигулев // Социально-психологические проблемы личности и коллектива. — Ярославль : Изд-во Яросл. пед. ин-та, 1977. — С. 136—142.

172. *Жигулев С. Н.* Теоретические предпосылки изучения групповых норм как компонента направленности контактной группы / С. Н. Жигулев // Социально-психологические аспекты первичного коллектива. — Ярославль : Изд-во Яросл. пед. ин-та, 1978. — С. 28—41.

173. *Жуков Ю. М.* Ценности как детерминанты принятия решений. Социально-психологический подход к проблеме / Ю. М. Жуков // Психологические проблемы социальной регуляции поведения / отв. ред. Е. В. Шорохова, М. И. Бобнева. — М. : Наука, 1976. — С. 255—277.

174. *Жуков Ю. М.* Эксперимент в социальной психологии : проблемы и перспективы / Ю. М. Жуков, И. А. Гржегоржевская //

Методология и методы социальной психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова. — М. : Наука, 1977. — С. 44—53.

175. Журавлев А. Л. Коллективный субъект : основные признаки, уровни и психологические типы / А. Л. Журавлев // Психологический журнал. — 2009. — Т. 30, № 5. — С. 72—80.

176. Журавлев А. Л. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. — М. : Ин-т психологии РАН, 2003. — 435 с.

177. Журавлев А. Л. Обмен знаниями, групповая рефлексивность и корпоративная память как предмет социальной психологии / А. Л. Журавлев, Т. А. Нестик // Психологический журнал. — 2010. — Т. 31, № 3. — С. 5—16.

178. Журавлев А. Л. Принципы системного подхода в исследовании психологии трудового коллектива / А. Л. Журавлев // Принцип системности в психологических исследованиях. — М. : Наука, 1990. — С. 114—131.

179. Журавлев А. Л. Психологические особенности коллективного субъекта / А. Л. Журавлев // Проблема субъекта в психологической науке / отв. ред. А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова, В. Н. Дружинин. — М. : Акад. проект, 2000. — С. 133—151.

180. Журавлев А. Л. Психологическое и социально-психологическое пространство личности и группы : понимание, виды и тенденции исследования / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко // Психологический журнал. — 2011. — Т. 32, № 4. — С. 45—56.

181. Журавлев А. Л. Психология больших социальных групп как коллективных субъектов / А. Л. Журавлев, Т. П. Емельянова // Психологический журнал. — 2009. — Т. 30, № 3. — С. 5—15.

182. Журавлев А. Л. Психология коллективного субъекта / А. Л. Журавлев // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. — М. : ПЕР СЭ, 2002. — С. 51—81.

183. Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности / А. Л. Журавлев. — М. : Ин-т психологии РАН, 2005. — 640 с.

184. Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности в условиях организационно-экономических изменений : дис. ... д-ра психол. наук в виде науч. докл.: 19.00.05 / А. Л. Журавлев. — М. : ИП РАН, 1999. — 132 с.

185. Журавлев А. Л. Развитие концепции совместной деятельности в современной отечественной психологии / А. Л. Журавлев // Психология совместной жизнедеятельности малых групп

и организаций / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. В. Шорохова. — М. : Социум : Ин-т психологии РАН, 2001. — С. 120—135.

186. *Журавлев А. Л.* Роль системного подхода в исследовании психологии трудового коллектива / А. Л. Журавлев // Психологический журнал. — 1988. — Т. 9, № 6. — С. 53—64.

187. *Журавлев А. Л.* Самоопределение молодежи в экономической среде / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко // Психологическая помощь учащейся молодежи в современном изменяющемся мире : материалы Всерос. науч.-практ. конф. / под общ. ред. А. С. Чернышева. — Курск : Кур. гос. ун-т, 2006. — С. 126—127.

188. *Журавлев А. Л.* Совместная деятельность как объект социально-психологического исследования / А. Л. Журавлев // Совместная деятельность : методология, теория, практика / отв. ред. А. Л. Журавлев, П. Н. Шихирев, Е. В. Шорохова. — М. : Наука, 1988. — С. 19—36.

189. *Журавлев А. Л.* Совместное творчество как ресурс деятельности организации : состояние и перспективы исследований / А. Л. Журавлев, Т. А. Нестик // Психологический журнал. — 2011. — Т. 32, № 1. — С. 3—21.

190. *Журавлев А. Л.* Социальная психология личности и малых групп : некоторые итоги исследования / А. Л. Журавлев // Психологический журнал. — 1993. — Т. 14, № 4. — С. 4—15.

191. *Журавлев А. Л.* «Социально-психологическая зрелость» : обоснование понятия / А. Л. Журавлев // Психологический журнал. — 2007. — Т. 28, № 2. — С. 44—54.

192. *Журавлев А. Л.* Специфика естественного формирующего эксперимента в социально-психологическом исследовании / А. Л. Журавлев, Т. В. Дробышева // Вестник практической психологии образования. — 2008. — № 3. — С. 18—24.

193. *Журавлева Н. А.* Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе / Н. А. Журавлева. — М. : Ин-т психологии РАН, 2006. — 335 с.

194. *Зайцев И. В.* Социально-психологические особенности дискурсивных формаций политической идентичности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / И. В. Зайцев. — Ярославль : Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова, 2007. — 22 с.

195. *Заковоротная М. В.* Идентичность человека. Социально-философские аспекты / М. В. Заковоротная. — Ростов н/Д. : Изд-во СКНЦ ВШ, 1999. — 200 с.

196. *Захарова А. В.* Структурно-динамическая модель само-

оценки / А. В. Захарова // Вопросы психологии. — 1989. — № 1. — С. 5—14.

197. *Зверева И. А.* Идентичность как философская проблема (социокультурные основания) : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / И. А. Зверева. — М. : РГТЭУ, 2010. — 27 с.

198. *Зинченко В. П.* Методологические вопросы психологии / В. П. Зинченко, С. Д. Смирнов. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. — 164 с.

199. *Иванова Н. Л.* Структура социальной идентичности : проблема анализа / Н. Л. Иванова // Психологический журнал. — 2004. — Т. 25, № 1. — С. 52—60.

200. Идентичность и организация в меняющемся мире / отв. ред. Н. М. Лебедева, Н. Л. Иванова, В. А. Штроо. — М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2009. — 237 с.

201. *Ильин В. А.* Использование психосоциального подхода для изучения социально-психологических процессов в современном обществе / В. А. Ильин // Вопросы психологии. — 2007. — № 2. — С. 109—123.

202. *Ильин В. А.* Психосоциальная теория как полидисциплинарный подход к анализу социальных процессов в современном обществе : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05; 19.00.13 / В. А. Ильин. — М. : Моск. город. психол.-пед. ун-т, 2009. — 59 с.

203. *Каган М. С.* Мир общения / М. С. Каган. — М. : Политиздат, 1988. — 319 с.

204. *Каган М. С.* Наследие Л. фон Бергаланфи и проблема применения системного подхода в сфере гуманитарного знания / М. С. Каган // Системный подход в современной науке. — М. : Прогресс-Традиция, 2004. — С. 53—68.

205. *Каган М. С.* Система и структура / М. С. Каган // Системные исследования. Методологические проблемы. — М. : Наука, 1983. — С. 86—106.

206. *Каган М. С.* Человеческая деятельность / М. С. Каган. — М. : Политиздат, 1974. — 328 с.

207. *Калин В. К.* Волевая регуляция групповой деятельности / В. К. Калин // Совместная деятельность : методология, теория, практика / отв. ред. А. Л. Журавлев, П. Н. Шихирев, Е. В. Шорохова. — М. : Наука, 1988. — С. 138—151.

208. *Калин В. К.* Методологические проблемы исследования группового субъекта деятельности / В. К. Калин // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности : тез. Всесоюз. семинара молодых ученых. — М. : Б. и., 1986. — С. 154—160.

209. *Кант И.* Сочинения : в 6 т. / И. Кант. — М. : Мысль, 1964. — Т. 3. — 799 с.

210. *Карпов А. В.* Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. — М. : Ин-т психологии РАН, 2004. — 424 с.

211. Карта-схема психолого-педагогической характеристики группы школьников / Л. И. Уманский, А. С. Чернышев [и др.]. — Курск : Кур. пед. ин-т, 1971. — 33 с.

212. *Каширина Л. В.* Динамика социально-психологических состояний больших социальных групп : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / Л. В. Каширина. — М. : РАГС при Президенте РФ, 2005. — 550 с.

213. *Кимберг А. Н.* Концепт идентичности как инструмент социального исследования / А. Н. Кимберг, Ю. Э. Макаревская // Человек. Сообщество. Управление : науч.-информ. журн. — 2005. — № 4. — С. 4—15.

214. *Кимберг А. Н.* Концепты индивидуального и коллективного субъектов / А. Н. Кимберг, А. С. Налетова // Человек. Сообщество. Управление : науч.-информ. журн. — 2006. — № 3. — С. 17—24.

215. *Кимберг А. Н.* Феномен ситуации в пространствах человеческого бытия : проблемы теории и методологии исследования / А. Н. Кимберг, Е. В. Улько // Человек. Сообщество. Управление : науч.-информ. журнал. — 2011. — № 2. — С. 34—47.

216. *Кирпичник А. Г.* Исследование динамики коллективообразования в юношеских группах : (на материале лагерей комсомольского актива школ и ПТУ) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / А. Г. Кирпичник. — М. : Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 1980. — 18 с.

217. *Кирпичник А. Г.* К проблеме динамики коллективообразования / А. Г. Кирпичник // Социально-психологические аспекты первичного коллектива. — Ярославль : Изд-во Яросл. пед. ин-та, 1981. — С. 42—47.

218. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. — М. : Академия, 2005. — 304 с.

219. *Князева Е. Н.* Одиссея научного разума. Синергетическое видение научного прогресса / Е. Н. Князева. — М. : Ин-т философии РАН, 1995. — 228 с.

220. *Князева Е. Н.* Синергетика как новое мировидение : диалог с И. Пригожиным / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. — 1992. — № 12. — С. 3—20.

221. Ковалев А. Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства / А. Г. Ковалев. — М. : Политиздат, 1975. — 271 с.

222. Ковалева Н. В. Жизненное самоопределение молодежи в условиях социальной нестабильности : (социально-психологический аспект) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Н. В. Ковалева. — М. : РАГС при Президенте РФ, 1997. — 151 с.

223. Ковалева Н. В. Особенности становления «Я-концепции» и «Мы-концепции» в условиях динамики общественных ценностей / Н. В. Ковалева // Психолого-педагогические проблемы образования. — Майкоп : Изд-во Адыг. гос. ун-та, 2003. — С. 31—39.

224. Когай Е. А. Методология системного подхода в поисковом и нормативном прогнозировании : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / Е. А. Когай. — М. : Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 1989. — 147 с.

225. Кокурин А. А. О структурах малых групп и их исследовании / А. А. Кокурин // Коллектив и личность / под ред. Е. В. Шороховой [и др.]. — М. : Наука, 1975. — С. 57—65.

226. Коллектив и личность / под ред. Е. В. Шороховой [и др.]. — М. : Наука, 1975. — 263 с.

227. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / под ред. И. Б. Первина. — М. : Педагогика, 1985. — 143 с.

228. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах : (общие и возрастные особенности). — Минск : Изд-во Белорус. гос. ун-та им. В. И. Ленина, 1976. — 350 с.

229. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива / Я. Л. Коломинский. — Минск : Нар. асвета, 1984. — 239 с.

230. Кон И. С. В поисках себя : личность и ее самосознание / И. С. Кон. — М. : Политиздат, 1984. — 335 с.

231. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. — М. : Просвещение, 1989. — 255 с.

232. Кондратьев М. Ю. Психология отношений межличностной значимости / М. Ю. Кондратьев, Ю. М. Кондратьев. — М. : ПЕР СЭ, 2006. — 271 с.

233. Кондратьев Ю. М. Типологические особенности психосоциального развития подростков / Ю. М. Кондратьев // Вопросы психологии. — 1997. — № 3. — С. 69—78.

234. Конникова Т. Е. Коллектив и формирование личности школьника / Т. Е. Конникова // Педагогика / под ред. Г. И. Щукиной. — М. : Просвещение, 1974. — С. 347—373.

235. *Коржова Е. Ю.* Жизненные ситуации и стратегии поведения / Е. Ю. Коржова // Психологические проблемы самореализации личности. — СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1997. — С. 75—88.

236. *Корнилова Т. В.* Методологические основы психологии / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов. — СПб. [и др.] : Питер, 2006. — 316 с.

237. *Корнилова Т. В.* Экспериментальная психология : теория и методы / Т. В. Корнилова. — М. : Аспект Пресс, 2005. — 383 с.

238. *Кортунов С. В.* Национальная идентичность. Постигание смысла / С. В. Кортунов. — М. : Аспект Пресс, 2009. — 591 с.

239. *Костинская А. Г.* Концепция социальной идентичности и групповые решения / А. Г. Костинская // Мир психологии. — 2003. — № 1. — С. 186—198.

240. *Костинская А. Г.* Социально-перцептивные процессы в условиях группового принятия решений / А. Г. Костинская // Вопросы психологии. — 1984. — № 1. — С. 75—80.

241. *Котик И. А.* Рефлексивные механизмы формирования надежного индивидуального и группового субъекта / И. А. Котик // Рефлексивные процессы и управление : сб. материалов VII Междунар. симп. / под ред. В. Е. Лепского. — М. : Когито-Центр, 2009. — С. 111—114.

242. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М. : Политиздат, 1985. — 430 с.

243. *Криулина А. А.* Как наше дело отзовется... : (анализ экономико-психологических процессов в трудовом коллективе) / А. А. Криулина, Т. П. Чалая. — Кишинев : Штиинца, 1990. — 170 с.

244. *Криулина А. А.* Малая группа «учитель—ученик» в пространстве образования / А. А. Криулина // Малая группа как объект и субъект психологического влияния : материалы Всерос. науч. конф. с междунар. участием / под общ. ред. А. С. Чернышева. — Курск : Кур. гос. ун-т, 2011. — Ч. 1. — С. 57—62.

245. *Кричевский Р. Л.* Психология руководства и лидерства в спортивном коллективе / Р. Л. Кричевский, М. М. Рыжак. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. — 223 с.

246. *Кричевский Р. Л.* Социальная психология малой группы / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. — М. : Аспект Пресс, 2001. — 318 с.

247. *Крылов В. Ю.* Психосинергетика как возможная новая парадигма психологической науки / В. Ю. Крылов // Психологический журнал. — 1998. — Т. 19, № 3. — С. 56—62.

248. *Крысько В. Г.* Словарь-справочник по социальной психологии / В. Г. Крысько. — СПб. : Питер, 2003. — 416 с.

249. *Крысько В. Г.* Социальная психология / В. Г. Крысько. — М. : ОМЕГА-Л, 2006. — 351 с.

250. *Кузнецова О. Е.* Организационные субкультуры формальных групп как фактор межгрупповых отношений в организации : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / О. Е. Кузнецова. — ИП РАН, 2009. — 28 с.

251. *Кузьмин Е. С.* Особенности вузовского коллектива / Е. С. Кузьмин // Основы вузовской педагогики / под ред. Н. В. Кузьминой. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. — С. 176—179.

252. *Кузьмина М. Ю.* Социально-психологические факторы управленческой идентичности руководителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / М. Ю. Кузьмина. — М. : Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 2004. — 195 с.

253. *Кун М.* Эмпирическое исследование установок личности на себя / М. Кун, Т. Макпартленд // Современная зарубежная социальная психология : тексты / под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. — С. 180—187.

254. *Купрейченко А. Б.* Нравственно-психологическая детерминация экономического самоопределения личности и группы : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / А. Б. Купрейченко. — М. : Ин-т психологии РАН, 2010. — 448 с.

255. *Куприян А. П.* Методологические проблемы социального эксперимента / А. П. Куприян. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1971. — 157 с.

256. *Кэмпбелл Д.* Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях / Д. Кэмпбелл. — СПб. : Соц. - психол. центр, 1996. — 391 с.

257. *Лагутин М. Б.* Наглядная математическая статистика / М. В. Лагутин. — М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2009. — 472 с.

258. *Ларина Г. Н.* Социально-психологические детерминанты представлений о свободе личности и их актуализации в молодежных группах : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Г. Н. Ларина. — Курск : Кур. гос. ун-т, 2009. — 146 с.

259. *Лебедев А. Н.* Социально-психологические проблемы формирования коллектива производственно-коммерческой фирмы / А. Н. Лебедев // Психологический журнал. — 1994. — Т. 15, № 5. — С. 22—29.

260. *Левин К.* Динамическая психология / К. Левин. — М. : Смысл, 2001. — 572 с.

261. *Левин К.* Конструктивное представление ситуации / К. Левин // Психология социальных ситуаций / сост. Н. В. Гришина. — СПб. [и др.] : Питер, 2001. — С. 34—37.
262. *Левин К.* Разрешение социальных конфликтов / К. Левин. — СПб. : Речь, 2000. — 408 с.
263. *Лекторский В. А.* Субъект, объект, познание / В. А. Лекторский. — М. : Наука, 1980. — 358 с.
264. *Леонтьев А. А.* Общение как объект психологического исследования / А. А. Леонтьев // Методологические проблемы социальной психологии. — М. : Наука, 1975. — С. 106—123.
265. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1975. — 304 с.
266. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 1. — 392 с.
267. *Леонтьев Д. А.* От социальных ценностей к личностным : социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / Д. А. Леонтьев // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. — 1996. — № 4. — С. 35—44; 1997. — № 1. — С. 20—27.
268. *Липатов С. А.* Процессы социальной идентификации в организациях / С. А. Липатов, О. В. Жилкина // Журнал практического психолога. — 2005. — № 2. — С. 25—40.
269. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. — М. : Педагогика, 1986. — 143 с.
270. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М. : Наука, 1984. — 444 с.
271. *Ломов Б. Ф.* Методологические проблемы социальной психологии / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. — 1987. — Т. 8, № 3. — С. 21—32.
272. *Ломов Б. Ф.* О системной детерминации психических явлений и поведения / Б. Ф. Ломов // Принцип системности в психологических исследованиях. — М. : Наука, 1990. — С. 10—18.
273. *Ломов Б. Ф.* Об исследовании законов психики / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. — 1982. — Т. 3, № 1. — С. 18—30.
274. *Ломов Б. Ф.* Общение и социальная регуляция поведения индивида / Б. Ф. Ломов // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. — М. : Наука, 1976. — С. 64—93.
275. *Ломов Б. Ф.* Психология и управление / Б. Ф. Ломов, А. Л. Журавлев. — М. : Знание, 1978. — 64 с.
276. *Ломов Б. Ф.* Системность в психологии : избр. психол. тр. / Б. Ф. Ломов. — М. ; Воронеж : Моск. психол. -соц. ин-т : НПО «МО-ДЭК», 2003. — 422 с.

277. *Ломов Б. Ф.* Системный подход к проблеме детерминизма в психологии / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. — 1989. — Т. 10, № 4. — С. 19—33.

278. *Ломов Б. Ф.* Совместная (групповая) деятельность людей, формирование трудовых коллективов и психологические аспекты управления ими / Б. Ф. Ломов // Правовые и социально-психологические аспекты управления / под ред. Б. Ф. Ломова. — М. : Наука, 1972. — С. 211—240.

279. *Лунев Ю. А.* Социальное обучение молодежи : оптимальные условия, принципы, технологии / Ю. А. Лунев, А. С. Чернышев. — Курск : Изд-во Курск. пед. ун-та, 1999. — 137 с.

280. *Лунев Ю. А.* Социально-психологические факторы детерминации поведения группы в межгрупповом взаимодействии : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Ю. А. Лунев. — М. : ИП АН СССР, 1991. — 22 с.

281. *Лурия А. Р.* Об историческом развитии познавательных процессов / А. Р. Лурия. — М. : Наука, 1974. — 172 с.

282. *Лутошкин А. Н.* Эмоциональные потенциалы коллектива / А. Н. Лутошкин. — М. : Педагогика, 1988. — 128 с.

283. *Магнуссон Д.* Ситуационный анализ : эмпирические исследования соотношений выходов и ситуаций / Д. Магнуссон // Психологический журнал. — 1983. — Т. 4, № 2. — С. 29—54.

284. *Мазиллов В. А.* Психология на пороге XXI века : методологические проблемы / В. А. Мазиллов. — Ярославль : МАПН, 2001. — 110 с.

285. *Макаренко А. С.* Методика организации воспитательного процесса / А. С. Макаренко // Пед. соч. : в 8 т. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 267—329.

286. *Макаренко А. С.* Опыт методики работы детской трудовой колонии / А. С. Макаренко // Соч. : в 7 т. — М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. — Т. 5. — С. 461—495.

287. *Максимова Н. Е.* Структура и актуалгенез субъекта с позиций системно-эволюционного подхода / Н. Е. Максимова [и др.] // Психологический журнал. — 2004. — Т. 25, № 1. — С. 17—40.

288. *Малиновский П. В.* Идеино-теоретические и методологические основы организационно-управленческих игр / П. В. Малиновский // Управленческие нововведения и игропрактика. — М. : ИС АН СССР, 1990. — С. 75—101.

289. *Марасанов Г. И.* Социально-психологический тренинг / Г. И. Марасанов. — М. : Когито-Центр, 2007. — 249 с.

290. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб. [и др.] : Питер, 2003. — 351 с.

291. Мерлин В. С. Взаимосвязь развития индивидуальности и развития коллектива как фактор стабильности кадров / В. С. Мерлин // Прикладные проблемы социальной психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова, В. П. Левкович. — М. : Наука, 1983. — С. 24—39.

292. Методики социально-психологического исследования личности и малых групп / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. В. Журавлева. — М. : Ин-т психологии РАН, 1995. — 196 с.

293. Методы социальной психологии / под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. — 175 с.

294. Мид Дж. Избранное / Дж. Мид. — М. : ИНИОН РАН, 2009. — 290 с.

295. Мид М. Культура и мир детства : избр. произв. / М. Мид. — М. : Наука, 1988. — 429 с.

296. Микляева А. В. Соотношение центральных и периферических компонентов в структуре социальной идентичности личности / А. В. Микляева, П. В. Румянцева // Психологический журнал. — 2011. — Т. 32, № 5. — С. 36—45.

297. Микляева А. В. Социальная идентичность личности : содержание, структура, механизмы формирования / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. — СПб. : Изд-во Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2008. — С. 8—47.

298. Милграм С. Эксперимент в социальной психологии / С. Милграм. — СПб. : Питер, 2000. — 335 с.

299. Милованов В. П. Синергетика и самоорганизация. Общая и социальная психология / В. П. Милованов. — М. : URSS, 2005. — 204 с.

300. Митькин А. А. Групповой субъект : реальность или метафора? / А. А. Митькин // Современная психология : состояние и перспективы исследований. — М. : Ин-т психологии РАН, 2002. — Ч. 2 : Общая и социальная психология, психология личности и психофизиология, экономическая, организационная и политическая психология. — С. 53—70.

301. Митькин А. А. На пути к системной психологии развития / А. А. Митькин // Психологический журнал. — 1997. — Т. 18, № 3. — С. 3—12.

302. Митькин А. А. О роли индивидуального и коллективного сознания в социальной динамике / А. А. Митькин // Психологический журнал. — 1999. — Т. 20, № 5. — С. 103—112.

303. Митькин А. А. Принцип самоорганизации систем : критический анализ / А. А. Митькин // Психологический журнал. — 1998. — Т. 19, № 4. — С. 117—131.

304. Митькин А. А. Системный детерминизм : синергетические и психологические аспекты / А. А. Митькин // Идея системности в современной психологии. — М. : Ин-т психологии РАН, 2005. — С. 48—69.

305. Морозова Е. А. Психология семейной ментальности у молодежи : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / Е. А. Морозова. — СПб.: Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2010. — 47 с.

306. Московичи С. От коллективных представлений к социальным / С. Московичи // Вопросы психологии. — 1992. — № 2. — С. 86—93.

307. Мясищев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев // Психология отношений. Избр. психол. тр. / под ред. А. А. Бодалева. — М. ; Воронеж : Моск. психол.-соц. ин-т : НПО «МОДЭК», 1995. — С. 199—206.

308. Найденов М. И. От «первичной модели» группового субъекта творчества к «побочному продукту» групп-рефлексивной услуги / М. И. Найденов // Психология творчества : школа Я. А. Пономарева / под ред. Д. В. Ушакова. — М. : Ин-т психологии РАН, 2006. — С. 455—481.

309. Найденов М. И. Формирование рефлексивного управления в организациях : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / М. И. Найденов. — Киев : Ин-т психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, 2010. — 36 с.

310. Налчаджян К. А. Этническое самосознание и его подструктуры на примере армянского этноса / К. А. Налчаджян // Вопросы психологии. — 2006. — № 5. — С. 84—90.

311. Немов Р. С. Путь к коллективу / Р. С. Немов, А. Г. Кирпичник. — М. : Педагогика, 1988. — 144 с.

312. Немов Р. С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива / Р. С. Немов. — М. : Педагогика, 1984. — 200 с.

313. Нестационарные структуры и диффузионный хаос / Т. С. Ахромеева [и др.]. — М. : Наука, 1992. — 542 с.

314. Нестик Т. А. Коллективный образ будущего и временная перспектива группы как социально-психологические феномены / Т. А. Нестик // Малая группа как объект и субъект психологического влияния : материалы Всерос. науч. конф. (с международ-

ным участием) / под общ. ред. А. С. Чернышева. — Курск : Кур. гос. ун-т, 2011. — Ч. 2. — С. 95—100.

315. *Никифоров А. Т.* Метод наблюдения в социально-психологических исследованиях / А. Т. Никифоров, В. Е. Семенов. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1987. — 96 с.

316. *Новиков В. В.* О социальной и экономической эффективности комплексных исследований / В. В. Новиков // Психологический журнал. — 1980. — Т. 1, № 4. — С. 137—144.

317. *Новиков В. В.* Социальная психология : феномен и наука / В. В. Новиков. — М. : Ин-т Психотерапии, 2003. — 344 с.

318. *Новикова Л. И.* Педагогика детского коллектива / Л. И. Новикова. — М. : Педагогика, 1978. — 143 с.

319. Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. — 302 с.

320. *Огнев А. С.* Теоретические основы психологии субъектогенеза / А. С. Огнев. — Воронеж : ВФ РАГС, 1997. — 121 с.

321. *Ожигова Л. Н.* Гендерная идентичность личности и смысловые механизмы ее реализации : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Л. Н. Ожигова. — Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2006. — 46 с.

322. *Ольшанский Д. В.* Взросление «Я» / Д. В. Ольшанский. — М. : Знание, 1988. — 190 с.

323. *Павленко В. Н.* Общая и прикладная этнопсихология / В. Н. Павленко, С. А. Таглин. — М. : КМК, 2005. — 483 с.

324. *Павленко В. Н.* Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии / В. Н. Павленко // Вопросы психологии. — 2000. — № 1. — С. 135—141.

325. *Павленко В. Н.* Трансформации социальной идентичности в посттоталитарном обществе / В. Н. Павленко, Н. Н. Корж // Психологический журнал. — 1998. — Т. 19, № 1. — С. 75—88.

326. Педагогика и психология высшей школы / под общ. ред. А. А. Деркача. — М. : Изд-во РАГС, 2007. — 255 с.

327. Педагогика профессионального образования / под ред. В. А. Сластенина. — М. : АCADEMIA, 2006. — 366 с.

328. *Петров А. В.* Дискуссия и принятие решений в группе : технология модерации / А. В. Петров. — СПб. : Речь, 2005. — 80 с.

329. *Петровский А. В.* Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. — М. : Политиздат, 1982. — 255 с.

330. *Петровский А. В.* Психологическая теория групп и коллективов на новом этапе / А. В. Петровский // Вопросы психологии. — 1977. — № 5. — С. 48—61.
331. *Петровский А. В.* Психология и время / А. В. Петровский. — СПб. : Питер, 2007. — 447 с.
332. *Петровский А. В.* Что мы знаем и чего не знаем о себе? / А. В. Петровский. — М. : Педагогика, 1988. — 160 с.
333. *Петровский В. А.* Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. — М. : ТОО «Горбунок», 1992. — 224 с.
334. *Петрушенко Л. А.* Единство системности, организованности и самодвижения : (О влиянии философии на формирование понятий теории систем) / Л. А. Петрушенко. — М. : Мысль, 1975. — 286 с.
335. *Петрушин С. В.* Психологические основы становления большой контактной группы студентов как субъекта учебно-воспитательного процесса вуза : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / С. В. Петрушин. — Н. Новгород : НГАСУ, 2011. — 24 с.
336. *Петрушин С. В.* Психологический тренинг в многочисленной группе / С. В. Петрушин. — М. : Акад. проект, 2000. — 246 с.
337. *Петрушин С. В.* Социально-психологические особенности самоорганизации большой контактной группы / С. В. Петрушин // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». — 2008. — № 2. Педагогика. Психология. — Режим доступа: [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/2/Petrushin/index.php?sphrase\\_id=4649](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/2/Petrushin/index.php?sphrase_id=4649) (дата обращения: 23.02.2011).
338. *Пищик В. И.* Психология трансформации ментальности поколений : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / В. И. Пищик. — Ростов н/Д. : Ин-т управления, бизнеса и права, 2010. — 44 с.
339. *Платонов К. К.* О процессе самоукрепления коллектива / К. К. Платонов // Коллектив и личность / под ред. Е. В. Шороховой [и др.]. — М. : Наука, 1975. — С. 87—96.
340. *Платонов К. К.* О системе психологии / К. К. Платонов. — М. : Мысль, 1972. — 216 с.
341. *Платонов К. К.* Общие проблемы теории групп и коллективов / К. К. Платонов // Коллектив и личность / под ред. Е. В. Шороховой [и др.]. — М. : Наука, 1975. — С. 3—17.
342. *Платонов К. К.* Система психологии и теория отражения / К. К. Платонов. — М. : Наука, 1982. — 309 с.
343. *Платонов Ю. П.* Психология коллективной деятельно-

сти : теоретико-методологический аспект / Ю. П. Платонов. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. — 184 с.

344. *Платонов Ю. П.* Социальная психология поведения / Ю. П. Платонов. — СПб. : Питер, 2006. — 464 с.

345. *Поддубный Н. В.* Психология и синергетика : методологический аспект / Н. В. Поддубный. — Белгород : Политерра, 2003. — 152 с.

346. *Позняков В. П.* Психологические отношения и деловая активность субъектов экономической деятельности в условиях разных форм собственности / В. П. Позняков // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21, № 6. — С. 38—50.

347. *Позняков В. П.* Психологические отношения субъектов экономической деятельности / В. П. Позняков. — М. : Ин-т психологии РАН, 2000. — 220 с.

348. *Поршнев Б. Ф.* Социальная психология и история / Б. Ф. Поршнев. — М. : Наука, 1979. — 232 с.

349. *Потемкина О. Ф.* Психологический анализ рисунка и текста / О. Ф. Потемкина, Е. В. Потемкина. — СПб. : Речь, 2006. — 523 с.

350. *Почебут Л. Г.* Психология социальных общностей : (Толпа, социум, этнос) : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / Л. Г. Почебут. — СПб. : С.-Петербург. гос. ун-т, 2003. — 578 с.

351. *Почебут Л. Г.* Социальная психология / Л. Г. Почебут, И. А. Мейжис. — СПб. : Питер, 2010. — 672 с.

352. Практикум по психологии / под ред. А. Н. Леонтьева, Ю. Б. Гиппенрейтер. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. — 248 с.

353. Практическая психодиагностика : методики и тесты / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. — Самара : БАХРАХ-М, 1998. — 672 с.

354. *Пригожин А. И.* Современная социология организаций / А. И. Пригожин. — М. : Интерпракс, 1995. — 296 с.

355. *Пригожин И.* Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. — М. : Прогресс, 1986. — 431 с.

356. Прикладная социальная психология / под ред. А. Н. Сухова, А. А. Деркача. — М. ; Воронеж : Моск. психол.-соц. ин-т, 1998. — 687 с.

357. Проблема субъекта в психологической науке / отв. ред. А. В. Брушлинский, М. И. Володинова, В. Н. Дружинин. — М. : Акад. проект, 2000. — 320 с.

358. Проблемы субъектов в постнеклассической науке / под ред. В. И. Аршинова, В. Е. Лепского. — М. : Когито-Центр, 2007. — 176 с.

359. Проблемы экономической психологии / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. — М. : Ин-т психологии РАН, 2004. — Т. 1. — 620 с.
360. Проективная психология / науч. ред. Р. Римская, И. Кириллов. — М. : Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000. — 519 с.
361. *Прутченков А. С.* Социально-психологический тренинг в школе / А. С. Прутченков. — М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. — 639 с.
362. *Пряжников Н. С.* Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. — М. ; Воронеж : Ин-т практ. психологии : НПО «МОДЭК», 1996. — 256 с.
363. Психологическая наука в России XX столетия : проблемы теории и истории / под ред. А. В. Брушлинского. — М. : Ин-т психологии РАН, 1997. — 576 с.
364. Психологическая теория коллектива / под ред. А. В. Петровского. — М. : Педагогика, 1979. — 240 с.
365. Психологические аспекты совместной деятельности и общения / под ред. А. С. Чернышева. — Курск : Изд-во Кур. пед. ин-та, 1990. — 124 с.
366. Психологический тренинг в группе : игры и упражнения / авт.-сост. Т. Л. Бука, М. Л. Митрофанова. — М. : Ин-т Психотерапии, 2005. — 141 с.
367. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М. : Политиздат, 1990. — 494 с.
368. Психология совместной жизнедеятельности малых групп и организаций / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. В. Шорохова. — М. : Социум : Ин-т психологии РАН, 2001. — 288 с.
369. Психология социальных ситуаций / сост. Н. В. Гришина. — СПб. [и др. ] : Питер, 2001. — 403 с.
370. *Пустильник С. Н.* Идеи развития в тектологии А. Богданова / С. Н. Пустильник // Концепция самоорганизации в исторической перспективе. — М. : Наука, 1994. — С. 189—198.
371. *Пэнто Р.* Методы социальных наук / Р. Пэнто, М. Гравитц. — М. : Прогресс, 1972. — 607 с.
372. *Разуваева Т. Н.* Социально-психологическая структура педагогического коллектива как субъекта инновационной деятельности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Т. Н. Разуваева. — Сургут : Сург. гос. пед. ун-т, 2009. — 37 с.
373. *Раннап Э. Р.* Системный анализ описания изобретений / Э. Р. Раннап // Научно-техническая информация. Сер. 2, Информационные процессы и системы. — 1971. — № 6. — С. 5—10.

374. *Растянников А. В.* Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве / А. В. Растянников, С. Ю. Степанов, Д. В. Ушаков. — М. : ПЕР СЭ, 2002. — 320 с.

375. *Ратников В. П.* Коллектив как социальная общность / В. П. Ратников. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1978. — 216 с.

376. *Реан А. А.* Психология изучения личности / А. А. Реан. — СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1999. — 288 с.

377. *Рейнвальд Н. И.* О студенческом коллективе и его роли в решении проблем перестройки высшей школы / Н. И. Рейнвальд, Т. И. Рейнвальд // Студент на пороге XXI века. — М. : Изд-во Ун-та дружбы народов, 1990. — С. 51—61.

378. *Решетников О. В.* Организация добровольческой деятельности / О. В. Решетников. — М. : Б. и., 2005. — 53 с.

379. *Романов И. В.* Развитие половой идентичности в подростковом возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / И. В. Романов. — М. : ПИ РАО, 1996. — 18 с.

380. *Романова Е. С.* Графические методы в практической психологии / Е. С. Романова. — СПб. : Речь, 2001. — 415 с.

381. *Росс Л.* Человек и ситуация. Уроки социальной психологии / Л. Росс, Р. Нисбетт. — М. : Аспект Пресс, 1999. — 429 с.

382. Российская идентичность в условиях трансформации. Опыт социологического анализа / отв. ред. М. К. Горшков, Н. Е. Тихонова. — М. : Наука, 2005. — 395 с.

383. Российский менталитет : вопросы психологической теории и практики / под ред. К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. — М. : Ин-т психологии РАН, 1997. — 329 с.

384. Российское сознание : психология, культура, политика : материалы II Междунар. конф. по исторической психологии российского сознания «Провинциальная ментальность России в прошлом и будущем». — Самара : Изд-во Самар. гос. пед. ун-та, 1997. — 437 с.

385. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С. Л. Рубинштейн. — М. : Изд-во АН СССР, 1957. — 328 с.

386. *Рубинштейн С. Л.* О философской системе Г. Когена / С. Л. Рубинштейн // Историко-философский ежегодник—92. — М. : Наука, 1994. — С. 230—259.

387. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1989. — Т. 1. — 485 с.

388. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1989. — Т. 2. — 328 с.

389. *Рубинштейн С. Л.* Принцип творческой самодеятельности : учен. зап. высш. шк. г. Одессы. 1922. Т. 2 / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. — 1986. — № 4. — С. 101—107.

390. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1973. — 423 с.

391. *Рубинштейн С. Л.* Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — М. : Наука, 1997. — 191 с.

392. *Рубцов В. В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В. В. Рубцов. — М. : Педагогика, 1987. — 160 с.

393. *Рузавин Г. И.* Организация, самоорганизация и кооперация в развитии системы / Г. И. Рузавин // Самоорганизация : кооперативные процессы в природе и обществе / отв. ред. Г. И. Рузавин. — М. : Ин-т философии, 1990. — Ч. 1. — С. 7—26.

394. *Русалинова А. А.* Совершенствование системы деловых отношений в трудовом коллективе / А. А. Русалинова // Проблемы промышленной социальной психологии : избр. психол. тр. — СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2009. — С. 166—167.

395. *Рягузова Е. В.* Психологическое конструирование ситуации в повседневных и экстремальных условиях : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. В. Рягузова. — Саратов : Саратов. гос. ун-т, 2004. — 155 с.

396. *Рягузова Е. В.* Ситуация : горизонты психологической интерпретации / Е. В. Рягузова // Известия Саратов. ун-та. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. — 2006. — Т. 6, вып. 1/2. — С. 81—86.

397. *Садовский В. Н.* Основания общей теории систем / В. Н. Садовский. — М. : Наука, 1974. — 279 с.

398. *Садовский В. Н.* Смена парадигм системного мышления / В. Н. Садовский // Системные исследования. Методологические проблемы : ежегодник. 1992—1994. — М. : Эдиториал УРСС, 1996. — С. 65—78.

399. *Сазонова Н. П.* Влияние позиционно-статусной структуры на индивидуальность личности и группы / Н. П. Сазонова // Индивидуальность как субъект и объект современной жизни : материалы науч.-практ. конф. — Смоленск : Изд-во Смол. гуманитар. ун-та, 1996. — Т. 1. — С. 67—72.

400. *Сапоровский В. С.* Динамические особенности деятельности личности и группы, обусловленные некоторыми свойствами темперамента / В. С. Сапоровский // Социально-психологические аспекты первичного коллектива. — Ярославль : Изд-во Яросл. пед. ин-та, 1978. — С. 53—62.

401. *Сартан Г. Н.* Тренинг командообразования / Г. Н. Сартан. — СПб. : Речь, 2005. — 176 с.

402. *Сарычев С. В.* Надежность группы в напряженных и экстремальных ситуациях совместной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / С. В. Сарычев. — М. : Ин-т молодежи, 1993. — 28 с.

403. *Сарычев С. В.* Надежность группы в напряженных и экстремальных ситуациях совместной деятельности : (социально-психологические основы) / С. В. Сарычев. — Курск : Изд-во Кур. гос. ун-та, 2007. — 155 с.

404. *Сарычев С. В.* Пути оптимизации молодежных групп по надежности в социально-психологическом эксперименте / С. В. Сарычев, И. Н. Логвинов // Психологическая помощь учащейся молодежи в современном изменяющемся мире : материалы Всерос. науч.-практ. конф. / под общ. ред. А. С. Чернышева. — Курск : Изд-во Кур. гос. ун-та, 2006. — С. 87—89.

405. *Сарычев С. В.* Социально-психологические аспекты надежности группы в напряженных ситуациях совместной деятельности / С. В. Сарычев, А. С. Чернышев. — Курск : Изд-во Кур. пед. ун-та, 2000. — 164 с.

406. *Сарычев С. В.* Социально-психологические факторы надежности малых групп в различных социальных условиях : дис. ... д-ра психол. наук : 19. 00. 05 / С. В. Сарычев. — Курск : Кур. гос. ун-т, 2008. — 259 с.

407. *Сатир В.* Как строить себя и свою семью / В. Сатир. — М. : Педагогика-Пресс, 1992. — 190 с.

408. *Сафин В. Ф.* Динамика оценочных эталонов в подростковом и юношеском возрасте / В. Ф. Сафин // Вопросы психологии. — 1982. — № 1. — С. 69—75.

409. *Сафин В. Ф.* Психологический аспект самоопределения личности / В. Ф. Сафин, Г. П. Ников // Психологический журнал. — 1984. — Т. 5, № 4. — С. 65—73.

410. *Сафин В. Ф.* Устойчивость самооценки и механизм ее сохранения / В. Ф. Сафин // Вопросы психологии. — 1975. — № 3. — С. 62—72.

411. *Селиванов В. И.* Студенческие коллективы / В. И. Селиванов, Н. А. Федоров // Коллектив и личность / под ред. Е. В. Шороховой [и др.]. — М. : Наука, 1975. — С. 155—164.

412. *Семенова Т. В.* Теоретические и прикладные аспекты социально-психологического исследования городской ментально-

сти : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / Т. В. Семенова. — Казань : Ин-т педагогики и психологии профессионального образования РАО, 2007. — 40 с.

413. *Сергиенко Е. А.* Природа субъекта : онтологический аспект / Е. А. Сергиенко // Проблема субъекта в психологической науке / отв. ред. А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова, В. Н. Дружинин. — М. : Акад. проект, 2000. — С. 184—203.

414. *Сергиенко Е. А.* Системно-субъектный подход : обоснование и перспектива / Е. А. Сергиенко // Психологический журнал. — 2011. — Т. 32, № 1. — С. 120—132.

415. *Сидоренко Е. В.* Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. — СПб. : Речь, 2001. — 350 с.

416. *Сидоренков А. В.* Анализ исследования малых групп в отечественной психологии по публикациям в журналах «Вопросы психологии» и «Психологический журнал» / А. В. Сидоренков // Вопросы психологии. — 2005. — № 2. — С. 58—67.

417. *Сидоренков А. В.* Динамика неформальных подгрупп в группе. Социально-психологический анализ / А. В. Сидоренков. — Ростов н/Д. : Изд-во Рост. ун-та, 2004. — 320 с.

418. *Сидоренков А. В.* Микрогрупповая концепция / А. В. Сидоренков // Российский психологический журнал. — 2006. — № 1. — С. 21—40.

419. *Сидоренков А. В.* Модели групповой динамики : социально-психологический анализ / А. В. Сидоренков // Северо-Кавказский психологический вестник. — 2004. — № 2. — С. 67—74.

420. *Сидоренков А. В.* Психологические противоречия в малой группе / А. В. Сидоренков // Вопросы психологии. — 2003. — № 1. — С. 41—50.

421. *Сидоренков А. В.* Сущность и закономерности интеграции-дезинтеграции в изменении группы и индивида / А. В. Сидоренков // Северо-Кавказский психологический вестник. — 2006. — № 4. — С. 35—43.

422. *Сидоренкова И. И.* Особенности проявления доверия в малой группе : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / И. И. Сидоренкова. — Ростов н/Д. : Южный федер. ун-т, 2007. — 27 с.

423. *Сикорская Л. Е.* Организация добровольческой деятельности в городской среде / Л. Е. Сикорская ; под ред. В. А. Ситарова. — М. : Изд-во Нац. ин-та бизнеса, 2008. — 212 с.

424. Синергетика и психология : тексты. — М. : Союз, 1997. — Вып. 1 : Методологические вопросы / под ред. И. Н. Трофимовой, В. Г. Буданова. — 361 с.

425. Синергетика и психология : тексты. — М. : Янус-К, 2000. — Вып. 2 : Социальные процессы / под ред. И. Н. Трофимовой. — 269 с.
426. Синергетика и психология : тексты. — М. : Когито-Центр, 2004. — Вып. 3 : Когнитивные процессы / под ред. В. И. Аршинова, И. Н. Трофимовой, В. М. Шендяпина. — 410 с.
427. *Синягин Ю. В.* Динамика процесса коллективообразования / Ю. В. Синягин // Вопросы психологии. — 1992. — № 1/2. — С. 111—117.
428. *Слаква С. П.* Психология малой группы / С. П. Слаква. — М. : Экзамен, 2004. — 160 с.
429. *Сластенин В. А.* Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. — М. : АCADEMIA, 2003. — 566 с.
430. *Слободчиков В. И.* Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. — 1990. — № 3. — С. 25—36.
431. *Слободчиков В. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 384 с.
432. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. — Минск : Харвест, 1997. — 800 с.
433. *Собчик Л. Н.* Метод цветочных выборов. Модифицированный восьмицветовой тест Люшера / Л. Н. Собчик. — СПб. : Per Se, 2001. — 100 с.
434. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. — М. : Сов. энциклопедия, 1984. — 1600 с.
435. Совместная деятельность : методология, теория, практика / отв. ред. А. Л. Журавлев, П. Н. Шихирев, Е. В. Шорохова. — М. : Наука, 1988. — 232 с.
436. Современная психология : справочное руководство / отв. ред. В. Н. Дружинин. — М. : ИНФРА-М, 1999. — 687 с.
437. *Соколова Е. Т.* Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. — 213 с.
438. *Соснин В. А.* Культура и межгрупповые процессы : этноцентризм, конфликты и тенденции национальной идентификации / В. А. Соснин // Психологический журнал. — 1997. — Т. 18, № 1. — С. 50—60.
439. Социальная идентификация личности / под ред. В. А. Ядова. — М. : Ин-т социологии, 1993. — 167 с.

440. Социальная психология в современном мире / под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. — М. : Аспект Пресс, 2002. — 335 с.
441. Социально-психологические аспекты оптимизации жизнедеятельности молодежных групп в изменяющихся социально-экономических условиях / отв. ред. А. С. Чернышев. — Курск : Изд-во Кур. пед. ун-та. — 2000. — 337 с.
442. Социально-психологические проблемы бригадной формы организации труда / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. В. Шорохова. — М. : Наука, 1987. — 214 с.
443. *Спиркин А. Г.* Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. — М. : Политиздат, 1972. — 303 с.
444. *Степанов С. Ю.* Психология творчества и рефлексия в современных социальных практиках / С. Ю. Степанов // Психология творчества : школа Я. А. Пономарева / под ред. Д. В. Ушакова. — М. : Ин-т психологии РАН, 2006. — С. 482—511.
445. *Степанов С. Ю.* Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С. Ю. Степанов. — М. : Наука, 2000. — 174 с.
446. *Степанова Е. Д.* Единичное и общее в контексте продуктивности групповой учебной деятельности / Е. Д. Степанова // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. — 2009. — Вып. 5 (83). — С. 105—108.
447. *Стефаненко Т. Г.* Изучение идентификационных процессов в психологии и смежных науках / Т. Г. Стефаненко // Трансформация идентификационных структур в современной России / под ред. Т. Г. Стефаненко. — М. : МОНФ, 2001. — С. 11—29.
448. *Стефаненко Т. Г.* Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. — М. : Аспект Пресс, 2003. — 367 с.
449. *Столин В. В.* Самосознание личности / В. В. Столин. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. — 284 с.
450. *Строкова Н. В.* Динамика профессиональной Мы-концепции будущих психологов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Н. В. Строкова. — М. : МОСУ, 2006. — 22 с.
451. *Строкова С. А.* Проблема оптимальной реализации потенциала личности в процессе совместной деятельности / С. А. Строкова, В. А. Терехин // Проблемы социальной психологии XXI столетия / под ред. В. В. Козлова. — Ярославль : МАПН, 2001. — Т. 3. — С. 136—149.
452. Субъект и личность в психологии саморегуляции / под ред. В. И. Моросановой. — М. ; Ставрополь : ПИ РАО : Сев.-Кавк. гос. тех. ун-т, 2007. — 431 с.

453. *Сухомлинский В. А.* Мудрая власть коллектива : (Методика воспитания коллектива) / В. А. Сухомлинский. — М. : Молодая гвардия, 1975. — 239 с.

454. *Сушков И. Р.* Психология взаимоотношений / И. Р. Сушков. — М. : Акад. проект : Ин-т психологии РАН, 1999. — 448 с.

455. *Сушков И. Р.* Психология взаимоотношений групп в социальной системе : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / И. Р. Сушков. — М. : ИП РАН, 2002. — 306 с.

456. *Сушков И. Р.* Самокатегоризационная теория и групповые феномены / И. Р. Сушков // Психологический журнал. — 1994. — Т. 15, № 1. — С. 158—167.

457. *Сушков И. Р.* Социально-психологическая теория Джона Тернера / И. Р. Сушков // Психологический журнал. — 1993. — Т. 14, № 3. — С. 115—125.

458. Теория и методология психологии : постнеклассическая перспектива / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. — М. : Ин-т психологии РАН, 2007. — 528 с.

459. *Тернер Дж.* Социальная идентичность, самокатегоризация и группа / Дж. Тернер [и др.] // Иностранная психология. — 1994. — Т. 2, № 2 (4). — С. 8—17.

460. *Тимошук Е. И.* Мотивация групповой деятельности как важная характеристика уровня развития первичного коллектива / Е. И. Тимошук // Вопросы психологии коллектива школьников и студентов. — Курск : Изд-во Кур. пед. ин-та, 1976. — С. 21—32.

461. *Тимошук Е. И.* Экспериментальное исследование мотивации групповой деятельности : (на материале изучения подростков) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. И. Тимошук. — М. : Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина, 1973. — 19 с.

462. *Толстых А. В.* Опыт конкретно-исторической психологии личности / А. В. Толстых. — СПб. : Алетей, 2000. — 287 с.

463. *Тренева Т. В.* Корпоративная идентичность работника в контексте проблемы социальной идентичности индивида : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Т. В. Тренева. — М. : Моск. гос. пед. ин-т, 2011. — 22 с.

464. *Тришкина Н. С.* Социально-психологические особенности идентичности индивида в малой группе и неформальной подгруппе : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Н. С. Тришкина. — Ростов н/Д. : Южный федер. ун-т, 2010. — 173 с.

465. *Туrowsкая А. А.* Экспериментальное изучение зависимости группового поведения от степени присвоения целей деятель-

ности / А. А. Туровская // Вопросы психологии. — 1976. — № 2. — С. 42—49.

466. Ульяхин В. А. К вопросу о проявлении групповых норм / В. А. Ульяхин // Социально-психологические проблемы первичного коллектива. — Ярославль ; Кострома : Изд-во Костром. пед. ин-та, 1982. — С. 36—39.

467. Уманский Л. И. К проблеме психологической оценки «коллективной деятельности» и структуры контактной группы как коллектива / Л. И. Уманский // Социально-психологические аспекты общественной активности школьников и студентов. — Ярославль : Изд-во Яросл. пед. ин-та, 1975. — С. 5—12.

468. Уманский Л. И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов / Л. И. Уманский // Методология и методы социальной психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова. — М. : Наука, 1977. — С. 54—71.

469. Уманский Л. И. Отражение психологических феноменов в контактных группах / Л. И. Уманский // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга : тез. докл. / под ред. А. А. Бодалева, О. Г. Кукосяна, Н. Н. Обозова. — Краснодар : Изд-во Кубан. ун-та, 1975. — С. 147—148.

470. Уманский Л. И. Поэтапное развитие группы как коллектива / Л. И. Уманский // Коллектив и личность / под ред. Е. В. Шорохой [и др.]. — М. : Наука, 1975. — С. 77—87.

471. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников / Л. И. Уманский. — М. : Просвещение, 1980. — 160 с.

472. Уманский Л. И. Социально-психологические проблемы первичного коллектива / Л. И. Уманский // Социально-психологические аспекты первичного коллектива. — Ярославль : Изд-во Яросл. пед. ин-та, 1978. — С. 8—16.

473. Устинова Ю. Ю. Индивидуальность малой группы как социально-психологическое явление : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Ю. Ю. Устинова. — Кострома : Костром. гос. ун-т им. Н. А. Некрасова, 2003. — 154 с.

474. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности / Д. И. Фельдштейн. — М. ; Воронеж : Ин-т практ. психологии : НПО «МОДЭК», 1996. — 512 с.

475. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. — СПб. : Речь, 2000. — 317 с.

476. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин [и др.]. — М. : Ин-т Психотерапии, 2002. — 490 с.

477. *Филиндаш П. В.* Социально-психологические детерминанты командообразования : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / П. В. Филиндаш. — М. : Гос. ун-т управления, 2009. — 24 с.
478. *Филиппов А. В.* Ситуация как элемент психологического тезауруса / А. В. Филиппов, С. В. Ковалев // Психологический журнал. — 1986. — Т. 7, № 1. — С. 14—21.
479. *Фопель К.* Психологические группы : рабочие материалы для ведущего / К. В. Фопель. — М. : Генезис, 2005. — 256 с.
480. *Фрейд З.* Массовая психология и анализ человеческого «Я» / З. Фрейд // «Я» и «Оно» : труды разных лет. — Тбилиси : Мерани, 1991. — Кн. 1. — С. 71—138.
481. *Фрейд З.* Толкование сновидений / З. Фрейд. — Минск : Попурри, 1997. — 573 с.
482. *Фромм Э.* Бегство от свободы / Э. Фромм. — М. : Прогресс, 1987. — 256 с.
483. *Фромм Э.* Психоанализ и этика / Э. Фромм. — М. : Республика, 1993. — 415 с.
484. *Хакен Г.* Синергетика / Г. Хакен. — М. : Мир, 1980. — 404 с.
485. *Харшиладзе М. И.* Влияние межличностных отношений на эффективность мыслительной деятельности / М. И. Харшиладзе // Вопросы психологии. — 1990. — № 5. — С. 144—149.
486. *Хасанов М.* Структура и функция в системе категорий материалистической диалектики / М. Хасанов. — Ташкент : Узбекистан, 1981. — 247 с.
487. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность : в 2 т. / Х. Хекхаузен. — М. : Педагогика, 1986. — Т. 1. — 408 с.
488. *Хрящева Н. Ю.* Психогимнастика в тренинге / Н. Ю. Хрящева. — СПб. : Ювента, 1999. — 250 с.
489. *Цуканова Е. В.* Влияние межличностных отношений на процесс общения в условиях совместной деятельности / Е. В. Цуканова // Проблемы общения в психологии. — М. : Наука, 1981. — С. 148—167.
490. *Чалдини Р.* Социальная психология. Пойми себя, чтобы понять других / Р. Чалдини, Д. Кенрик, С. Нейберг ; науч. ред. А. Л. Свенцицкий. — СПб. ; М. : ПРАЙМ-Еврознак : ОЛМА-ПРЕСС, 2002. — 333 с.
491. *Чамата П. Р.* Вопросы самосознания личности в советской психологии / П. Р. Чамата // Психологическая наука в СССР / под ред. Б. Г. Ананьева [и др.] : в 2 т. — М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. — Т. 2. — С. 51—109.
492. *Чернышев А. С.* Аппаратурная методика для изучения со-

циально-психологических свойств группы в условиях совместной деятельности / А. С. Чернышев, С. В. Сарычев, Ю. А. Лунев, К. М. Гайдар // Журнал практического психолога. — 1998. — № 5. — С. 23—31.

493. *Чернышев А. С.* Аппаратурные методики психологической диагностики группы в совместной деятельности / А. С. Чернышев, Ю. А. Лунев, С. В. Сарычев. — М. : Ин-т психологии РАН, 2005. — 190 с.

494. *Чернышев А. С.* Группа как субъект общения / А. С. Чернышев // Психология общения : энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. — М. : Когито-Центр, 2011. — С. 201.

495. *Чернышев А. С.* Генезис группового субъекта деятельности / А. С. Чернышев, Т. И. Сурьянинова // Психологический журнал. — 1990. — Т. 11, № 2. — С. 7—15.

496. *Чернышев А. С.* Групповое сознание как детерминанта успешности совместной деятельности / А. С. Чернышев, А. В. Корнев // Психологические аспекты совместной деятельности и общения. — Курск : Изд-во Кур. пед. ин-та, 1990. — С. 26—38.

497. *Чернышев А. С.* Динамика мироощущения подростков и юношей в изменяющейся России (на рубеже XX—XXI вв.) / А. С. Чернышев, С. В. Сарычев, Ю. Л. Лобков [и др.]. — Курск : Изд-во Кур. гос. ун-та, 2010. — 213 с.

498. *Чернышев А. С.* Концепция малой группы и лидерства / А. С. Чернышев // Экспериментальное исследование социально-психологической зрелости молодежных групп : из опыта работы Курской школы социально-педагогической психологии. 1964—2004 гг. / под ред. А. С. Чернышева. — Курск : Изд-во Кур. гос. ун-та, 2004. — С. 38—74.

499. *Чернышев А. С.* Лабораторный эксперимент в социально-психологических исследованиях организованности коллектива / А. С. Чернышев // Психологический журнал. — 1980. — Т. 1, № 4. — С. 84—89.

500. *Чернышев А. С.* Оптимизация жизнедеятельности как основа социально-психологической помощи молодежи / А. С. Чернышев, Ю. А. Лунев. — Курск : Изд-во Кур. пед. ун-та. — 1998. — 90 с.

501. *Чернышев А. С.* Организационные свойства коллектива как субъекта совместной деятельности / А. С. Чернышев // Актуальные проблемы социальной психологии : тез. науч. сообщ. Все-союз. симпоз. по соц. психологии. — Кострома ; М. : ИП АН, 1986. — Ч. 1. — С. 86—87.

502. *Чернышев А. С.* Организованность и лидерство в молодежных группах : теория, эксперимент, практика : избр. тр. / А. С. Чернышев. — Курск : Изд-во Кур. гос. ун-та, 2006. — 244 с.

503. *Чернышев А. С.* Организованность как свойство совместной коллективной деятельности / А. С. Чернышев // Совместная деятельность : методология, теория, практика / отв. ред. А. Л. Журавлев, П. Н. Сихирев, Е. В. Шорохова. — М. : Наука, 1988. — С. 66—76.

504. *Чернышев А. С.* Параметрическая теория коллектива : история создания и тенденции развития / А. С. Чернышев, С. В. Сарычев // Ученые записки : электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2009. — № 3 (11). — Режим доступа: <http://scientific-notes.ru> (дата обращения: 19.02.2011).

505. *Чернышев А. С.* Психологические аспекты включенности личности в организацию коллектива и его самоуправляемость / А. С. Чернышев, В. В. Клименко // Социально-психологические аспекты организации и самоорганизации первичного коллектива. — Курск : Изд-во Кур. пед. ин-та, 1980. — С. 16—29.

506. *Чернышев А. С.* Роль эксперимента в изучении малых групп в отечественной социальной психологии / А. С. Чернышев // Современная экспериментальная психология : в 2 т. / под ред. В. А. Барабанщикова. — М. : Ин-т психологии РАН, 2011. — Т. 2. — С. 475—488.

507. *Чернышев А. С.* Социально-психологические основы организованности коллектива / А. С. Чернышев, А. С. Крикунов. — Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1991. — 164 с.

508. *Чернышев А. С.* Социально-психологические основы организованности первичного коллектива : (на материале исследования молодежных групп и коллективов) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / А. С. Чернышев. — М. : ИП АН СССР, 1980. — 42 с.

509. *Чернышев А. С.* Социально-психологические проблемы организованности первичного коллектива школьников и студентов / А. С. Чернышев // Социально-психологические основы организованности коллектива школьников и студентов. — Курск : Изд-во Кур. пед. ин-та, 1986. — С. 27—43.

510. *Чернышев А. С.* Социально-психологические условия становления субъектности малых групп : теоретико-экспериментальный подход к исследованию / А. С. Чернышев // Психологический журнал. — 2012. — Т. 33, № 2. — С. 35—44.

511. *Чернышева Н. С.* Коллективное творчество как фактор интеграции группы / Н. С. Чернышева // Социальная психология

малых групп : материалы II Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. памяти проф. А. В. Петровского / отв. ред. М. Ю. Кондратьев. — М. : Моск. город. психол.-пед. ун-т, 2011. — С. 147—151.

512. *Чеснокова И. И.* Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. — М. : Наука, 1977. — 144 с.

513. *Шадриков В. Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. — М. : Наука, 1982. — 185 с.

514. *Шапарь В. Б.* Практическая психология. Психодиагностика групп и коллективов / В. Б. Шапарь. — Ростов н/Д. : Феникс, 2006. — 448 с.

515. *Швырев В. С.* Научное познание как деятельность / В. С. Швырев. — М. : Политиздат, 1984. — 232 с.

516. *Шерковин Ю. А.* Идеология и социально-психологический климат коллектива / Ю. А. Шерковин // Коллектив и личность / под ред. Е. В. Шороховой [и др.]. — М. : Наука, 1975. — С. 17—27.

517. *Шмелев А. Г.* Об устойчивости факторной структуры личностного семантического дифференциала / А. Г. Шмелев // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. — 1982. — № 2. — С. 62—65.

518. *Шнейдер Л. Б.* Личностная, гендерная и профессиональная идентичность : теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2007. — 124 с.

519. *Шнейдер Л. Б.* Профессиональная идентичность : теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. — М. ; Воронеж : Моск. психол.-соц. ин-т : НПО «МОДЭК», 2004. — 599 с.

520. *Шнейдер Л. Б.* Экспериментальная психология / Л. Б. Шнейдер. — М. : Мир : Акад. проект, 2007. — 298 с.

521. *Шпет Г. Г.* Введение в этническую психологию / Г. Г. Шпет. — СПб. : П.Э.Т. : Алетея, 1996. — 155 с.

522. *Шрейдер Ю. А.* К определению системы / Ю. А. Шрейдер // Научно-техническая информация. Сер. 2, Информационные процессы и системы. — 1971. — № 7. — С. 5—8.

523. *Шрейдер Ю. А.* Системы и модели / Ю. А. Шрейдер, А. А. Шаров. — М. : Радио и связь, 1982. — 152 с.

524. *Штроо В. А.* Группа как субъект психологической защиты / В. А. Штроо // Психология сегодня : материалы I Всерос. науч. конф. по психологии Рос. психол. о-ва : ежегодник РПО. — М. : РПО, 1996. — Т. 2, вып. 2. — С. 14—15.

525. *Щебетенко А. И.* Интегральная индивидуальность контактной социальной группы и ее межуровневые структуры / А. И. Щебетенко // Интегральная индивидуальность : достиже-

ния, перспективы исследования / В. В. Белоус, А. И. Щебетенко. — Пермь : Урал. гуманит. ин-т, 2002. — С. 127—151.

526. *Щедровицкий Г. П.* Организационно-деятельностная игра / *Г. П. Щедровицкий*. — М. : Наследие ММК, 2004. — Т. 9 (1). — 285 с. ; Т. 9 (2). — 319 с.

527. *Щербакова Ю. И.* Религиозная идентичность личности как фактор толерантности в межличностных отношениях : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19. 00. 05 / Ю. И. Щербакова. — М. : РГСУ, 2010. — 22 с.

528. Экспериментальная психология в России : традиции и перспективы / под ред. В. А. Барабанщикова. — М. : Ин-т психологии РАН, 2010. — 887 с.

529. Экспериментальное исследование социально-психологической зрелости молодежных групп. Из опыта работы Курской школы социально-педагогической психологии. 1964—2004 гг. / под ред. А. С. Чернышева. — Курск : Изд-во Курск. гос. ун-та, 2004. — 256 с.

530. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. — М. : Педагогика, 1989. — 555 с.

531. *Эриксон Э.* Детство и общество / Э. Эриксон. — СПб. : Летний сад, 2000. — 416 с.

532. *Эриксон Э.* Идентичность : юность и кризис / Э. Эриксон. — М. : Прогресс, 1996. — 340 с.

533. *Юревич А. В.* Психология и методология / А. В. Юревич. — М. : Ин-т психологии РАН, 2005. — 312 с.

534. *Ядов В. А.* Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности / В. А. Ядов // Мир России. — 1995. — Т. 4, № 3—4. — С. 158—181.

535. *Якунин В. А.* Педагогическая психология / В. А. Якунин. — СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2000. — 348 с.

536. *Якушева Г. И.* К вопросу об изучении подготовленности спортивных команд к игровой деятельности (на примере волейбола) / Г. И. Якушева, В. Е. Якушев // Социально-психологические аспекты первичного коллектива. — Ярославль : Изд-во Яросл. пед. ин-та, 1978. — С. 112—120.

537. *Abrams D.* Processes of Social Identification / D. Abrams // Social Psychology of Identity and the Self-Concept / ed. G. M. Breakwell. — L. : Surrey University Press, 1992. — P. 57—99.

538. *Argyle M.* Social Situations / M. Argyle, A. Furnham, A. Graham. — L. : Cambridge University Press, 1981. — 453 p.

539. *Arrow H.* Stability, Distability and Instability in Small Group Influence Patterns / H. Arrow // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1997. — Vol. 72. — P. 75—85.

540. *Augoustinos M.* Social Cognition : An Integrated Introduction / M. Augoustinos, I. Walker. — L. : Sage Publications, 1996. — 634 p.

541. *Bales R.* A Set of Categories for the Analysis of Small Group Interaction / R. Bales // *American Sociological Review*. — 1950. — Vol. 15. — P. 257—263.

542. *Bales R.* Interaction Process Analysis : A Method for the Study of Small Groups / R. Bales. — Cambridge : Addison-Wesley Press, 1950. — 203 p.

543. *Baron R.* Group Process, Group Decision, Group Action / R. Baron, N. Kerr, N. Miller. — Pacific Grove, CA : Brooks/Cole Pub. Co., 1992. — 231 p.

544. *Bion W.* Experiences in Group and Other Papers / W. Bion. — L. : Tavistock Publs., 1961. — 191 p.

545. *Blanz M.* Responding to Negative Social Identity a Taxonomy of Identity Management Strategies / M. Blanz, A. Mummendey, R. Mielke, A. Klink // *European Journal of Social Psychology*. — 1998. — Vol. 28. — P. 697—729.

546. *Breakwell G.* Integrating Paradigms, Methodological Implications / G. Breakwell // *Empirical Approaches to Social Representations*. — Oxford : Clarendon Press, 1993. — P. 180—201.

547. *Brocher T.* Gruppendynamik und Erwachsenenbildung : zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen / T. Brocher. — Braunschweig : G. Westermann Verlag, 1967. — 171 p.

548. *Brown R.* Group processes. Dynamics within and between Groups / R. Brown. — N. Y. : Basil Blackwell, 2000. — 448 p.

549. *Canter D.* Putting Situations in Their Place : Foundations for a Bridge between Social and Environmental Psychology / D. Canter // *Social Behavior in Context*. — L. : Psych Press UK : New edition, 1986. — P. 39—208.

550. *Crosta L.* Challenging the Traditional Theorisation on Group Development : an International Online Perspective / L. Crosta, D. McConnell // *Proceeding of the 7<sup>th</sup> International Conference on Networked Learning, 2010, 3—4 May, Aalborg, Denmark* / eds. L. Dirchinck-Holmfeld, V. Hodgson, C. Jones, M. de Laat, D. McConnell, T. Ryberg. — Aalborg, 2010. — P. 116—124.

551. *Deschamps J.* Regarding the Relationship between Social Identity and Personal Identity / J. Deschamps, T. Devos // *Social Identity* :

International Perspectives / eds. S. Worchel, J. Morales, D. Paez, J. Deschamps. — N. Y. : Sage Publ., 1998. — P. 1—12.

552. *Doise W.* Social Representations in Personal Identity / W. Doise // Social Identity : International Perspectives / eds. S. Worchel, J. Morales, D. Paez, J. Deschamps. — N. Y. : Sage Publ., 1998. — P. 13—25.

553. *Gersick C. J. G.* Time and Transition in Work Teams : Toward a New Model of Group Development / C. J. G. Gersick // Academy of Management Journal. — 1998. — Vol. 31. — P. 9—41.

554. *McClure B.* Putting a New-Spin on Groups : The Science of Chaos / B. McClure. — Mahwah, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005. — 273 p.

555. *McConnell D.* Learning Groups and Communities : Imagining Learning in the Age of the Internet / D. McConnell. — N.Y. : Open University Press and the Society for Research into Higher Education, 2006. — 209 p.

556. *McDougall W.* An Introduction to Social Psychology / W. McDougall. — Boston : Luce, 1912. — 389 p.

557. *Orlitzky M.* To Err is Human, to Correct for in Divine : a Meta-analysis of Research Testing the Functional Theory of Group Decision-Marking Effectiveness / M. Orlitzky, R. Hirokawa // Small Group Research. — 2001. — Vol. 32. — P. 313—341.

558. *Postmes T.* Individuality and Social Influence in Groups : Inductive and Deductive Routes to Group Identity / T. Postmes, A. Lee, R. Novak // Journal of Personality and Social Psychology. — 2005. — Vol. 89, №. 5. — P. 747—763.

559. *Saint-Arnaud Y.* Les Petits Groupes : Participation et Communication / Y. Saint-Arnaud. — Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 1978. — 176 p.

560. *Scilligo P.* Dinamica dei Gruppi / P. Scilligo. — Torino : Soc. ed. Intern, 1973. — 377 p.

561. *Shaw M. E.* Group Dynamics. The Psychology of Small Group Behavior / M. E. Shaw. — N. Y. : McGraw-Hill, 1971. — 414 p.

562. *Sherif M.* Group Conflict and Cooperation. Their Social Psychology / M. Sherif. — L. : Routledge & Kegan Paul, 1966. — 192 p.

563. *Sherif M.* Groups in Harmony and tension : An Integration of Studies on Intergroup Relations / M. Sherif, C. Sherif. — N. Y. : Octagon books, 1966. — 316 p.

564. *Steiner I.* Paradigms and Groups / I. Steiner // Advances in Experimental Social Psychology / ed. L. Berkowitz. — N. Y. : Academic Press, 1986. — Vol. 19. — P. 251—389.

565. *Steiner I.* Whatever Happened to the Group in Social Psychology? / I. Steiner // *Journal of Experimental Social Psychology*. — 1974. — Vol. 10 (1). — P. 94—108.
566. *Tajfel H.* *Human Groups and Social Categories : Studies in Social Psychology* / H. Tajfel. — Cambridge : Cambridge University Press, 1981. — 382 p.
567. *Tajfel H.* *Social Identity and Intergroup Relations* / H. Tajfel. — Cambridge : Cambridge University Press, 1982. — 528 p.
568. *Tajfel H.* The Social Identity Theory of Intergroup Behavior / H. Tajfel, J. Turner // *Psychology of Intergroup Relations* / eds. S. Worchel, W. Austin. — Chicago : Nelson-Hall, 1986. — P. 7—24.
569. *Thomae H.* *Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie* / H. Thomae. — Göttingen ; Toronto ; Zurich : Hogrefe, 1988. — 218 p.
570. *Tuckman B.* *Developmental Sequences in Small Groups* / B. Tuckman // *Psychological Bulletin*. — 1965. — Vol. 63. — P. 384—399.
571. *Turner J.* A Self-Categorization Theory / J. Turner // *Rediscovering the Social Group : A Self-Categorization Theory* / eds. J. Turner, M. Hogg, P. Oakes, S. Reicher, M. Wetherell. — Oxford : Basil Blackwell, 1987. — P. 42—67.
572. *Turner J.* *Social Identity, Personality and the Self-Concept : A Self-Categorization Perspective* / J. Turner, R. Onorato // *The Psychology of the Social Self* / eds. T. Tyler, R. Kramer, O. John. — Hillsdale, N. J : Lawrence Erlbaum, 1999. — P. 1—46.
573. *Wagner W.* *Queries about Social Representation and Construction* / W. Wagner // *Journal for the Theory of Social Behavior*. — 1996. — Vol. 26, № 2. — P. 95—120.
574. *Wheelan S.* *Group Processes : A Developmental Perspective* / S. Wheelan. — Boston, MA : Allyn & Bacon, Inc., 2004. — 304 p.
575. *Wilson G.* *Groups in Context : Leadership and Participation in Small Groups* / G. Wilson. — Boston : McGraw-Hill Humanities, 2004. — 455 p.
576. *Worchel S.* *You Can Go Home Again : Returning Group Research to the Group Context with an Eye on Developmental Issues* / S. Worchel // *Small Group Research*. — 1994. — Vol. 25. — P. 205—223.
577. *Zavalloni M.* *Ego-Ecology : The Study of the Interaction between Social and Personal Identities* / M. Zavalloni // *Identity : Personal and Socio-Cultural : A Symposium* / ed. A. Jacobson-Widding. — Stockholm : Almqvist & Wicksell International, 1983. — P. 205—231.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### Описание уровней развития малой группы как субъекта

*Досубъектный уровень (группа-досубъект)* — члены группы разобщены, их интересы не совпадают. Отношения могут иметь разную модальность, но доминирует безразличие или негативный настрой к отдельным лицам. Неспособность наладить взаимодействие в группе, очень слаба мотивация совместной активности, сотрудничества. Нет стремления ни трудиться сообща, ни общаться. В группе преобладает объектный тип самовосприятия, то есть она не воспринимает себя единым целым, способным наладить продуктивную жизнедеятельность. Девиз группы-досубъекта: «Каждый — сам по себе».

Таким образом, группа не является единым субъектом, все подструктуры ее психологии находятся на низком уровне развития, преобладает объектный тип самовосприятия, совместная активность отсутствует. Данный уровень чаще всего характерен либо для самого начала существования группы, когда между ее участниками не установились никакие связи, взаимные контакты и взаимодействия, люди практически не знакомы друг с другом, либо для заключительного периода ее существования, когда складывающиеся в жизни группы события неминуемо приводят ее к распаду.

*Квасисубъектный уровень (группа-квасисубъект)* — в группе фактически еще не сложились общие цели, поэтому она не обладает четким пониманием целей совместной активности и способов их достижения. Не умеет выстраивать внутригрупповое взаимодействие, не представляет, как действовать в определенных ситуациях. При попытке наладить совместную работу нередко возникают противоречия, которые препятствуют ее результативности. В случае возникновения конфликтов члены группы не стараются понять причины и найти путь

преодоления возникших разногласий. Противоречия разрешаются, как правило, только при вмешательстве извне. Члены группы не стремятся к взаимопониманию, кооперации, психологической поддержке, развитию дальнейших благоприятных взаимоотношений. У них отсутствует желание говорить «на одном языке», обсуждать сложившуюся негативную ситуацию, нет понимания собственной ответственности за «свою судьбу». Активность группы проявляется спорадически, интерес к какому-то общему делу или проблеме может как быстро появиться, так и быстро угаснуть. И себя, и другие группы воспринимает как объект внешнего влияния или действия случайных факторов, то есть проявляет объектный тип самовосприятия. Девиз группы-квасисубъекта: «Лучше плыть по течению, и в этом мы едины». В отдельных случаях возможны коалиции внутри группы, объединение ее членов, но преимущественно — ради сопротивления каким-либо изменениям, которые иницируются извне, воспринимаются как угроза безмятежному и беззаботному существованию. Взаимодействие между отдельными микрогруппами или членами группы носит скорее формальный характер. При этом такие отношения могут иметь разную эмоциональную окраску: от спокойного принятия друг друга или проявления взаимного безразличия до ярко выраженных негативных взаимных эмоций.

Таким образом, наблюдается низкий уровень развития группы как единого субъекта. Большая часть подструктур ее психологии слабо развита (отдельные из них могут достигать среднего уровня развития или приближаться к нему), доминирует объектный тип самовосприятия, совместная активность группы имеет место изредка, малоэффективна, плохо организована. Группа может производить впечатление единой общности, но это единство мнимое, поскольку по своей инициативе квазисубъект не хочет менять сложившийся образ жизни, поэтому если и стремится к объединению, то только с целью противостоять внешним воздействиям, переменам.

*Мезосубъектный уровень (группа-мезосубъект)* — имеет в своем составе микрогруппы, взаимоотношения между которыми носят различный характер. В одних случаях это приводит к заметному снижению эффективности совместной деятельности и других видов активности, в других — существенно не влияет на групповую результативность. В целом группой ос-

воен базовый уровень субъектной активности (воспроизводяще-продуктивный), выражающийся в том, что она владеет социальной ситуацией жизнедеятельности, в которой находится в определенный период. Демонстрируя достаточную успешность в привычных условиях жизнедеятельности, в том числе и при решении нестандартных задач, группа проявляет невысокий уровень адаптационных возможностей в ситуациях внешних и внутренних «возмущений», при которых могут возникать негативные кризисные проявления (внутригрупповые конфликты, минорное настроение и т.п.). В случае появления конфликтов возникает стремление понять их причины и найти способы их разрешения. Однако группа нередко затрудняется самостоятельно разрешить возникшие между ее членами противоречия, самостоятельно изменить сложившуюся ситуацию. Не всегда чувствует себя единой командой. Для группы характерен смешанный тип самовосприятия: в одних ситуациях она чувствует и ведет себя как единый субъект, в других — не воспринимает себя таковым, оценивает себя как объект чужой воли (к примеру, основной организации), не берет на себя ответственность, считая, что внешние или случайные факторы сильнее ее собственных усилий; не стремится к саморазвитию. Сплоченность группы, как правило, возрастает в ситуации межгруппового конфликта. Девиз группы-мезосубъекта: «Мы можем, если потребуется, быть единой командой. Но что делать, если не все зависит от нас?».

Итак, наблюдается средний уровень развития такой группы как единого субъекта, проявляющийся в том, что ее субъектные проявления неустойчивы. Большая часть подструктур групповой психологии имеет умеренный уровень развития (отдельные подструктуры могут находиться на уровне или выше, или ниже среднего), для группы характерен смешанный тип самовосприятия, в совместной активности преобладает воспроизводяще-продуктивный уровень.

*Просубъектный уровень (группа-просубъект)* — члены группы хорошо осведомлены о целях совместной активности, понимают ее значение для всей группы и отдельных участников. Группа способна успешно адаптироваться к изменяющимся условиям, что делает ее психологически более сильной. При участии в общем деле есть четкое понимание того, как необходимо действовать, хорошо проявляются организованность и самоуп-

равляемость. Поэтому такое взаимодействие практически не вызывает противоречий, конфликтов, столкновения интересов, способных нарушить совместную работу. Действия всех или большинства слажены, функционально согласованы. Высокий уровень сплоченности, сработанности членов группы является следствием желания и умения содействовать эффективной работе друг друга, кооперироваться, сотрудничать и направлять совместные усилия на решение стоящих перед группой задач. Они умеют работать как единая команда (коллектив). Члены группы в целом позитивно относятся друг к другу, стремятся к поддержке и развитию таких взаимоотношений. Если возникают конфликты или противоречия, они легко справляются с ними, чаще всего благодаря совместным усилиям, умению вести конструктивный диалог, пониманию общей ответственности за группу в целом и ее членов. Иными словами, группа-просубъект является приверженцем «субъектной идеологии», то есть хочет и реально проявляет себя как сформировавшийся целостный субъект. Однако в межгрупповых отношениях она не всегда стремится к поддержанию и развитию продуктивных контактов в рамках основной организации. Может проявлять тенденцию к конкуренции с другими группами, ввязываться в конфликтные отношения с ними. Хотя под воздействием внешних обстоятельств может действовать в межгрупповом пространстве вполне миролюбиво.

Группа-просубъект проявляет устойчивую тенденцию к прогрессивному развитию и саморазвитию. Хорошо освоила базовый уровень субъектной активности (воспроизводяще-продуктивный), в полной мере владеет социальной ситуацией жизнедеятельности. На основе ранее присвоенного или сформированного в различных сферах внутри- и межгрупповой активности субъектного опыта она использует, воспроизводит его в совместной деятельности, общении, взаимоотношениях и пр., решая не только стандартные общегрупповые задачи, но и неординарные, требующие оригинальности, изобретательности, творческого подхода. А иногда ей присущ и объектно-преобразовательный уровень активности, который можно назвать уровнем внешнего преобразования. Имеется в виду, что преобразования не затрагивают группу как целостность, а касаются социальной ситуации ее жизнедеятельности и осуществляемой активности (например, группа изменяет представления об ус-

ловиях реализации активности, ее способы, приемы контроля и оценки результатов, вектор приложения сил). Девиз группы-протосубъекта: «В единстве — наша сила».

Итак, уровень развития такой группы достаточно высок, что позволяет оценивать ее как единый субъект. Большая часть подструктур ее психологии имеет уровень развития выше среднего (отдельные подструктуры могут быть высокоразвитыми), группе свойствен субъектный тип самовосприятия, наряду с воспроизводяще-продуктивным проявляется и объектно-преобразовательный уровень совместной активности.

*Протосубъектный уровень (группа-протосубъект)* — группу отличают субъектный тип самовосприятия, высокая степень самоорганизованности, выраженная способность к саморазвитию. Саморазвитие как высшая форма развития группового субъекта обусловлена его внутренней активностью; оно является внутренней целью (то есть не заданной извне) и самооценностью для группового субъекта. Он самостоятельно ставит цели собственного развития в сочетании с целями развития своих участников, прогнозирует и планирует траекторию развития, определяет пути и способы достижения этих целей, анализирует, рефлексировывает результаты. Осуществляется саморазвитие внутренними средствами, то есть теми, которыми располагает сама группа. Иными словами, групповой субъект проявляет ценностно-целевое к себе отношение и это является предпосылкой его саморазвития как специфического вида групповой активности. В этом случае объектом его активности выступает он сам, его социально-психологические качества, особенности собственного функционирования и развития. Безусловно, это требует достаточно высокого уровня самосознания группового субъекта, его саморефлексии, понимания и принятия на себя ответственности за «свою судьбу».

Группа эффективна не только во внутригрупповой сфере, но и в области межгрупповых взаимоотношений и взаимодействий. Умеет быстро и адекватно реагировать на требования и запросы внешней среды (других групп, основной организации в целом). При этом рационально использует свои внутренние ресурсы для решения общих с другими группами задач. Склонна к конструктивному взаимодействию с другими групповыми и индивидуальными субъектами, ориентирована на оказание им помощи и поддержки в случае необходимости, обмен опы-

том. Группа-протосубъект не только обнаруживает свою зависимость от внешней среды, но и в определенных ситуациях проявляется зависимость среды (других групп) от нее. Так, при включении в межгрупповое дело она имеет четкое понимание того, как необходимо действовать, умеет распределить функции между взаимодействующими группами, определить для каждой свой «фронт работы». В результате действия всех групп-участников хорошо согласованы. Поэтому такое взаимодействие практически не вызывает межгрупповых противоречий, конфликтов, столкновения интересов, которые могли бы нарушить совместную работу. А если и возникают какие-либо разногласия, они решаются путем «мирных переговоров», нахождения согласованной позиции на основе изучения разных точек зрения. Группа имеет высокий статус в основной организации. Доверяет другим группам и вызывает у них ответное доверие.

Хотя нередко группа-протосубъект действует на объектно-преобразовательном уровне активности, ею хорошо освоен и субъектно-преобразовательный уровень, который можно интерпретировать как уровень внутреннего преобразования (самопреобразования). Она способна целенаправленно преобразовывать не только социальную ситуацию жизнедеятельности, но и себя, в частности: изменять структуру и организацию, перераспределять функции между участниками, выбирать новых лидеров, пересматривать групповые ценности, ставить новые цели. Этот высший уровень активности группы характеризует ее как самоорганизующуюся и саморазвивающуюся систему, самостоятельно определяющую пространство своего функционирования и пути дальнейшего развития. При этом деятельность по самопреобразованию доставляет группе положительные эмоции, повышает самооценку. Девиз группы-протосубъекта: «Все вместе и на одном дыхании движемся вперед к новым вершинам».

Группа-протосубъект также может представлять собой основу для появления и развития других групп — в том случае, если преобразовательные действия, совершающиеся в отношении такой группы, ведут в итоге к ее исчезновению в сложившемся виде (не важно в данном случае — по ее собственной инициативе или под влиянием внешних факторов) и организации на ее основе нескольких новых общностей, которые будут

строить собственную траекторию развития, проживать свой «жизненный цикл», используя при этом и те ресурсы (опыт субъектного развития), которыми обладала их протогруппа.

Итак, группу-протосубъект отличает высокий уровень развития, при котором бóльшая часть подструктур ее психологии высоко развита (отдельные подструктуры могут находиться на уровне выше среднего), преобладает субъектный тип самовосприятия, сочетаются объектно-преобразовательный и субъектно-преобразовательный уровни ее совместной активности.

## Приложение 2

### Результаты изучения структурных компонентов групповой идентичности и ее общего уровня у индивидуальных субъектов

Анализ начнем с данных, полученных с помощью тест-опросника «Групповая идентичность и самоидентичность» (табл. П.2.1).

Т а б л и ц а П.2.1

*Усредненные по курсам показатели уровней развития компонентов групповой идентичности и ее общего уровня у студентов в выборке*

Курс	Компоненты групповой идентичности						Общий уровень групповой идентичности	
	когнитивный		эмоциональный		поведенческий		усредненный показатель	преобладающий уровень
	усредненный показатель	преобладающий уровень	усредненный показатель	преобладающий уровень	усредненный показатель	преобладающий уровень		
1	4,4	ниже среднего	9,3	выше среднего	1,7	низкий	13,5	ниже среднего
2	4,6	ниже среднего	9,2	выше среднего	2,1	низкий	15,3	ниже среднего
3	4,6	ниже среднего	9,4	выше среднего	5,8	средний	19,1	средний
4	6,6	средний	9,1	выше среднего	2,5	низкий	20,2	средний
5	6,2	средний	7,1	средний	2,6	низкий	18,4	средний

Независимо от курса обучения у большей части студентов (63,4—86,5 % от выборки) преобладает эмоциональный компонент групповой идентичности, развитый на уровне выше среднего. Они признают, что им нравится быть вместе с группой, участвовать в общих делах, они радуются успехам группы и огорчаются ее неудачам. И лишь на 5 курсе в среднем 72,3 % студентов имеют средний уровень этого компонента групповой идентичности.

Когнитивный компонент групповой идентичности в основном развит на уровне ниже среднего у студентов 1—3 курсов (59,9—78,6 % от выборки) и на среднем уровне — у старшекурсников (61,5—69,7 % от выборки), то есть, в отличие от млад-

шекурсников, студенты 4—5 курсов чаще разделяют ценности, принятые в группе, довольно хорошо знают законы, по которым она живет, склонны соглашаться с общегрупповым мнением по значимым вопросам.

Одновременно независимо от курса обучения 45,2—53,3 % испытуемых указали, что группа не всегда является для них образцом поведения, в своих действиях и поступках они предпочитают опираться на свои установки, не полностью соотносят себя с ней, прежде всего в области реального поведения. Значительная часть студентов продемонстрировали слабую выраженность поведенческого компонента групповой идентичности. Лишь на 3 курсе он достигает среднего уровня, но затем вновь снижается (рис. П.1).

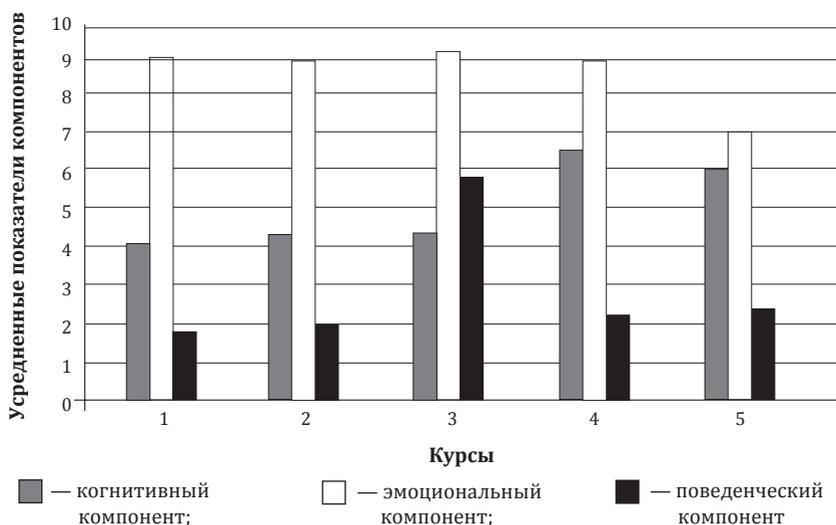


Рис. П.1. Соотношение уровней развития компонентов групповой идентичности у студентов разных курсов

Выявленная картина может быть объяснена спецификой студенческих групп, обусловленной социальной ситуацией их жизнедеятельности. По мере занятий общей учебно-профессиональной деятельностью к 4 курсу большинство осознает, что для становления в качестве специалиста значимы интеллектуальные достижения однокурсников, с которыми можно обсудить учебные вопросы, обменяться мнениями по изучаемому материалу, расширить запас знаний за счет «интеллектуального фонда» группы. Это способствует тому, что студент соотносит

свое когнитивное и профессиональное развитие с академической группой, ориентируется на интеллектуальную атмосферу в ней, в результате чего у него и формируется когнитивный компонент групповой идентичности, достигающий на 4—5 курсах среднего уровня развития.

Основания для выраженности эмоционального компонента групповой идентичности вполне очевидны, если учесть юношеский возраст большинства студентов. Общение, обретение опыта совместных переживаний для них особо важны. Поэтому они отождествляют себя с учебной группой через призму ее эмоциональной жизни, стремятся быть с нею на единой «эмоциональной волне». В связи с этим эмоциональный компонент групповой идентичности преобладает у них практически в течение всего периода обучения.

Вместе с тем принятие социального статуса студента, знаменующего полноценное вступление во взрослую жизнь, порождает у молодых людей чувства самодостаточности, подлинной субъектности. Для них становятся характерны самостоятельность и автономность. В силу этого поведенческий компонент групповой идентичности у многих представлен незначительно.

Таким образом, зафиксировано изменение уровня развития структурных компонентов групповой идентичности в зависимости от курса обучения (рис. П.2).

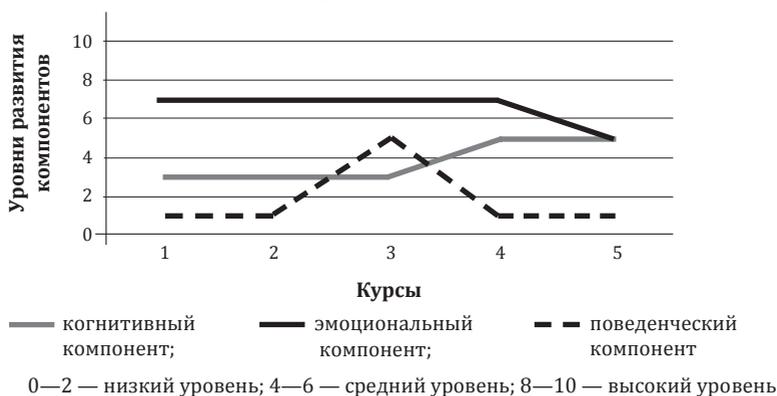


Рис. П.2. Динамика уровней развития компонентов групповой идентичности у студентов разных курсов

Как показывает рис. П.2, от курса к курсу соотношение уровней развития компонентов групповой идентичности студентов меняется. Дополнение этих данных результатами контент-ана-

лиза мини-сочинений «Я и моя учебная группа» позволяет более развернуто представить описанную динамику, в том числе в содержательном аспекте.

На 1 курсе когнитивный компонент находится на уровне ниже среднего. В мини-сочинениях в основном фигурируют формальные характеристики группы: численность, половой состав, номер группы («25 человек, желающих получить образование», «17 человек, которые учатся на одном факультете», «женский коллектив с одним мужчиной»), а также представления о групповых взаимоотношениях («совокупность людей, разбитая на подгруппы», «нет ссор и обид в группе») и внеучебном времяпрепровождении. Практически не представлены знания об общегрупповых целях, скорее всего по причине их несформированности. Эмоциональный компонент находится на уровне выше среднего: преобладает позитивное отношение к группе («нравятся почти все члены группы, хотя некоторые из них — нет», «в группе много интересных людей»). Поведенческий компонент низко развит: редко раскрываются виды и сферы совместной активности групп первокурсников.

На 2 курсе когнитивный компонент представлен на уровне ниже среднего, эмоциональный — на уровне выше среднего, поведенческий — на низком уровне. Содержательно все три компонента схожи с аналогичными показателями групп 1 курса.

На 3 курсе когнитивный компонент находится на уровне ниже среднего, эмоциональный — на уровне выше среднего, поведенческий — на среднем уровне. Содержание первых двух компонентов заметно не меняется и на 3 курсе, в то время как третьего — расширяется, поскольку более половины опрошенных третьекурсников упоминают характерные для их групп виды и сферы совместной активности, подчеркивают, что поведение их групп, достоинства и недостатки имеют определенные отличия от других учебных общностей. Примерно в одной трети мини-сочинений содержится указание на статус групп на факультете и/или среди групп того же курса («ее хвалят и любят больше, чем другие группы нашего курса», «наша группа считается лучшей»).

На 4 курсе когнитивный компонент развит на среднем уровне. Раскрывается структура группы, даются характеристики отдельных ее членов и микрогрупп, нередко называются групповые цели (к примеру, «дружная команда людей, занима-

ющихся и интересующихся общим делом»). Эмоциональный компонент представлен на уровне выше среднего: преобладает позитивное отношение к группе («тесная и дружная компания, в которой уважение к каждому члену группы очень велико», «семья, в которой все живут вместе», «сложный механизм, в котором много разных частей, похожих друг на друга», «сплав противоположных начал», «комфортная группа»). Поведенческий компонент сформирован на низком уровне: упоминания недостатков группы начинают доминировать над достоинствами («учебный коллектив, в котором каждый заботится о себе», «в группе нет единой идеи» и т.п.); в основном акцентируются внутригрупповые отношения, причем не всегда благоприятные («некоторые члены группы раздражают и постоянно напряженная обстановка вокруг них», «люди в ней разные, но некоторые могут оказать поддержку»).

На 5 курсе когнитивный компонент находится на среднем уровне. Среди знаний о группе выделяются структура группы, характеристики ее членов, отношение к учебе («объединение нескольких микрогрупп», «учеба — не главное», «каждый сам за себя» и др.). Эмоциональный компонент развит на среднем уровне: наряду с положительным отношением к группе возрастает, по сравнению с предыдущими курсами, безразличное к ней отношение («отношусь нейтрально, общаюсь только с несколькими людьми, про остальных ничего не могу сказать»). Поведенческий компонент отличается низким уровнем: называются отдельные черты группового поведения («группа добрая и мягкая, а шипы выпускает только когда ее обижают», «группа лояльная, ничего не навязывает отдельным ее членам», «несмотря на некоторую раздробленность, группа может справиться с поставленными целями» и др.), в то время как сферы и виды совместной активности упоминаются крайне редко.

Поскольку наше исследование имело лонгитюдную форму, при которой каждая группа изучалась последовательно с 1 по 5 курс, мы можем говорить о том, что удалось выявить не только содержательные различия в покурсовой динамике отдельных компонентов групповой идентичности студентов, но и разные темпы изменения уровней их развития. Наименее динамичен эмоциональный компонент, уровень развития которого постоянен практически на протяжении всего времени обучения и лишь в конце учебы — на 5 курсе — довольно плавно снижается

с уровня выше среднего до среднего. Думается, это не случайно. Его стабильная достаточная выраженность служит, видимо, своего рода фундаментом формирующейся у студентов в ходе обучения идентичности со своими учебными группами, развития других ее компонентов.

По темпам развития когнитивный компонент напоминает эмоциональный. Он также изменяет уровень своего развития всего один раз за весь период изучения, причем опять-таки довольно плавно: находясь на уровне ниже среднего в течение первых трех лет, поднимается затем на 4 курсе на средний уровень, который и сохраняет до конца обучения.

На этом фоне более динамичным выглядит поведенческий компонент групповой идентичности, дважды претерпевающий изменения за годы обучения студентов. При этом оба раза изменения не являются такими уж плавными. Сначала после низкого уровня развития в течение 1—2 курсов он поднимается до среднего на 3 курсе, а затем на 4 курсе вновь достаточно резко падает до низкого уровня, оставаясь на нем последние два года обучения. Иными словами, изменения в уровне развития этого компонента происходят чаще, чем остальных, и являются более выраженными. Это можно объяснить тем, что именно в студенческую пору молодые люди активно ищут жизненный стиль, вырабатывают паттерны поведения, выражающие их собственную субъектность. Поэтому здесь возможны те или иные колебания, связанные с апробацией разных способов поведения. Это могут быть способы, ориентированные на принятый в группе стиль, что наблюдается, по-видимому, к середине обучения. Ведь, как было показано в параграфе 5.3, в этот период группы членства достигают более высоких уровней субъектного развития, чем на первых курсах, и способны оказать большее влияние на своих членов, становясь для них более авторитетными и привлекательными. Но это могут быть и самостоятельные способы поведения, и даже намеренное дистанцирование в поведении от своей учебной группы. Относительно младшекурсников это можно связать с недостатком опыта группового взаимодействия, несформированностью норм группы, регулирующих поведение студентов (см. параграф 5.3). Подобная же позиция старшекурсников может быть обусловлена тем, что, обогатившись посредством поведенческой идентификации с группой определенными способами, приемами поведения, они

стремятся далее проявить свою независимость, чувствуют себя способными самостоятельно избирать приемлемые для себя стратегии при совершении тех или иных действий и поступков.

Возможно, выявленное соотношение уровней развития компонентов групповой идентичности студентов отражает некий защитный механизм, когда избирательность в отождествлении себя с группой членства, то есть неодинаковая степень выраженности различных компонентов групповой идентичности, позволяет им одновременно решать две в равной мере значимые задачи: формировать групповую идентичность как источник своего психологического роста в определенных сферах жизнедеятельности и одновременно сохранять индивидуальную субъектность, не «растворяться» в группе. Решению второй задачи, вероятно, способствует и то, что ни на одном курсе высокий уровень какого-либо компонента групповой идентичности не становится преобладающим, хотя индивидуальные варианты развития этого не исключают.

Поскольку результаты тест-опросника «Групповая идентичность и самоидентичность» дали основание считать эмоциональный компонент групповой идентичности базовым, мы предприняли попытку изучить его дополнительно с помощью проективной рисуночной методики «Символические задания», чтобы получить подтверждение выявленному факту.

Количественно-качественный анализ выполнения студентами символических заданий по четырем показателям — групповая самооценка, сила группы, группоцентричность и индивидуация группы — выявил следующее. Независимо от курса более трех четвертей студентов (в среднем на курсе 79,4 %) достаточно высоко оценивают свои группы (в линии из ряда кружков обычно располагают свои группы на первых трех позициях), считают их примерно равными по силе другим группам (по отношению к кружку, символизирующему их группу, чаще всего располагают кружки, обозначающие другие группы, приблизительно на одном уровне), проявляют группоцентричность (воспринимают свои группы членства «фигурами», а остальные — «фоном»), подчеркивают индивидуальность своих групп (идентифицируют их с кружком, отличающимся от других). Так как для получения более точных результатов была осуществлена стандартизация данных по этой методике, мы проверили с помощью коэффициента корреляции Пир-

сона связь между отдельными показателями эмоционального компонента. Все коэффициенты корреляции оказались статистически значимыми (при  $\alpha \leq 0,01$ ), что указывает на их согласованность друг с другом (табл. П.2.2).

Т а б л и ц а П.2.2

*Матрица результатов корреляционного анализа*

Показатели эмоционального компонента групповой идентичности студентов	Групповая самооценка	Сила группы	Группоцентричность	Индивидуация группы
Групповая самооценка	1	—	—	—
Сила группы	0,75*	1	—	—
Группоцентричность	0,78*	0,62*	1	—
Индивидуация группы	0,86*	0,64*	0,83*	1

*Примечание.* \* — коэффициент корреляции значим при  $\alpha \leq 0,01$ .

Итак, посредством проективной методики мы тоже выявили явную выраженность эмоционального компонента групповой идентичности студентов.

Относительно общего уровня групповой идентичности у индивидуальных субъектов, диагностированного с помощью тест-опросника «Групповая идентичность и самоидентичность», можно констатировать, что он отличается как на разных курсах обучения, так и в группах одного и того же курса. Тем не менее удалось выявить следующую тенденцию: если у обучающихся на 1—2 курсах преобладает (72,2—83,9 % от выборки) уровень групповой идентичности ниже среднего, то на 3—5 курсах он чаще всего средний (73,3—84,5 % от выборки). Согласно результатам проективной методики «Символические задания», с помощью которой изучался эмоциональный компонент групповой идентичности, его уровень оказался выше среднего у студентов большинства групп. Наконец, общий показатель групповой идентичности, вычислявшийся нами как частота упоминаний в мини-сочинениях слов «Мы», «Наша группа» в сравнении со словами «Я», «Они» («Другая(ие) группа(ы)»), показал динамику во многом аналогичную той, что была обнаружена посредством тест-опросника «Групповая идентичность и самоидентичность»: средняя частота упоминания слов «Мы», «Наша группа» на 1 курсе составила 29,3 %, на 2 — 32,3 %, на 3 — 45,1 %, на 4 курсе — 57,8 % и на 5 курсе — 40,8 %. Можно заключить, что студенты 3—4 курсов чаще воспринимают группу

как целостный субъект, используя при ее описании метафоры «семья», «организм», «механизм», «сплав» и т.п. Именно в этот период описание группы охватывает все компоненты групповой идентичности.

Поскольку данные всех трех методик выражались количественно, посредством процедуры процентильной нормализации были вычислены в  $z$ -оценках усредненные по курсам интегративные показатели групповой идентичности индивидуальных субъектов. Далее с помощью  $t$ -критерия Стьюдента определялись различия между этими показателями на разных курсах. Были выявлены статистически значимые различия между уровнями развития групповой идентичности студентов 1 и 2, 2 и 3, 3 и 4, 1 и 3, 1 и 5 курсов при  $\alpha \leq 0,05$ , а между студентами 1 и 4, 2 и 4 курсов при  $\alpha \leq 0,01$  (табл. П.2.3).

Т а б л и ц а П.2.3

*Усредненные интегративные показатели групповой идентичности студентов разных курсов*

Курс	Интегративный показатель		Значения $t$ -критерия Стьюдента									
	$z$ -оценка	уровень										
1	-0,82	ниже среднего										
2	-0,65	ниже среднего	1,46				2,62*				3,88**	
3	0,37	средний		2,57*								
4	0,73	выше среднего			2,26*			4,15**				
5	0,22	средний				2,48*			1,22			
											2,58*	

*Примечание.* \* — различия статистически значимы при  $\alpha \leq 0,05$ ;

\*\* — различия статистически значимы при  $\alpha \leq 0,01$ .

Итак, количественно-качественный, в том числе статистический, анализ развития групповой идентичности индивидуальных субъектов позволил выявить статистически значимые различия между младшекурсниками и старшекурсниками. Это дает основания принять гипотезу о том, что имеется динамика групповой идентичности студентов в ходе обучения в вузе, которая выражается в изменениях как уровня ее развития в целом, так и соотношения выраженности ее структурных компонентов. Можно утверждать, что стаж пребывания в учебной группе, накапливающийся за годы обучения опыт

участия в совместной деятельности (учебной и иной, не связанной непосредственно с образовательным процессом), общении, взаимоотношениях, решении общих проблем, совместного преодоления трудностей, учебно-профессионального взаимообогащения студента и учебной группы способствуют формированию у первого групповой идентичности.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ГРУППОВОГО СУБЪЕКТА.....	9
1.1. Методологические основы исследования малой группы как субъекта.....	9
1.2. Соотношений понятий «групповой субъект», «групповая субъектность», «групповая субъективность» .....	29
ГЛАВА 2. ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ ГРУППОВОГО СУБЪЕКТА.....	35
2.1. Общая характеристика жизнедеятельности группового субъекта.....	35
2.2. Совместная активность как содержательно- психологический аспект жизнедеятельности группового субъекта.....	46
2.3. Функциональный анализ процессуально-динамического аспекта совместной жизнедеятельности группового субъекта.....	63
2.4. Генетический анализ процессуально-динамического аспекта совместной жизнедеятельности группового субъекта: параметры источников, детерминации и механизмов развития .....	71
2.5. Генетический анализ процессуально-динамического аспекта совместной жизнедеятельности группового субъекта: параметры характера, уровней, этапов, результатов развития.....	91
2.6. Генетический анализ процессуально-динамического аспекта совместной жизнедеятельности группового субъекта: параметр завершения «жизни» группового субъекта.....	110
ГЛАВА 3. ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ ГРУППОВОГО СУБЪЕКТА.....	119
3.1. Систематизация свойств группового субъекта.....	119
3.2. Структура психологии группового субъекта.....	139
3.3. Групповое сознание и самосознание — ядро субъектности группы.....	152

3.4. Структурные, функциональные и динамические аспекты самосознания группового субъекта .....	166
3.5. Групповая самоидентификация как механизм формирования самосознания группового субъекта и его самоидентичность.....	181
<b>ГЛАВА 4. МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СУБЪЕКТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧЕБНЫХ ГРУПП .....</b>	<b>196</b>
4.1. Современное состояние социально-психологической диагностики групповых феноменов .....	196
4.2. Программа эмпирического исследования субъектных особенностей учебных групп .....	202
4.3. Программы экспериментального исследования функционирования и развития групповых субъектов .....	215
<b>ГЛАВА 5. РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СУБЪЕКТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧЕБНЫХ ГРУПП: ОБСУЖДЕНИЕ И АНАЛИЗ .....</b>	<b>231</b>
5.1. Особенности совместной активности учебных групп как субъектов .....	231
5.2. Динамика субъектного развития учебных групп .....	243
5.3. Развитие самосознания группового субъекта .....	263
5.4. Групповая идентичность студентов и групповая самоидентичность учебных групп: динамический аспект .....	281
<b>ГЛАВА 6. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ГРУППОВЫХ СУБЪЕКТОВ.....</b>	<b>293</b>
6.1. Экспериментальное изучение функционирования учебных групп разных типов субъектности (на примере принятия совместного решения) .....	293
6.2. Экспериментальное изучение развития групповой самоидентичности студенческих групп.....	302
6.3. Экспериментальное изучение повышения уровня субъектности учебных групп в совместной деятельности.....	312
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>326</b>
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....</b>	<b>331</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ.....</b>	<b>376</b>

Научное издание

*Гайдар Карина Марленовна*

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ  
КОНЦЕПЦИЯ  
ГРУППОВОГО СУБЪЕКТА**

*Монография*

Редактор *С. Н. Володина*

Компьютерная верстка *Е. Н. Попуга*

Корректоры *Г. И. Старухина, М. Г. Щигрёва*

Подписано в печать 11.01.2013. Формат 60×90/16  
Усл. п. л. 24,8. Уч.-изд. л. 22,6  
Тираж 500 экз. Заказ 109

Издательство Воронежского государственного университета  
394000 Воронеж, ул. Ф. Энгельса, 8

Отпечатано в ООО ИПЦ «Научная книга»  
394030 Воронеж, ул. Кольцовская, 21/1, офис 412