

АВТОНОМНАЯ НЕКОММЕРЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ»

Психология студенческой группы

Ставрополь, 2026

УДК 159.9 : 316.35

ББК 88.54

А 40

Автор-составитель: Акопова Милена Аванесовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Северо-Кавказского социального института

Акопова, М. А. Психология студенческой группы : учебно-методическое пособие / М. А. Акопова. – Ставрополь : СКСИ, 2026. – 118 с. – ISBN 978-5-6055622-8-3

В учебно-методическом пособии рассмотрены особенности психологии студенческой группы как социально-психологического и психолого-педагогического феномена, рассматриваются закономерности ее динамики в образовательном процессе, социально-психологическая структура, феномены лидерства и групповой дифференциации. Особое внимание уделено психологическому климату, групповой сплоченности, типологии и динамике конфликтов. Представлены инструменты диагностики групповых феноменов, а также психолого-педагогические методы сопровождения и адаптации студентов, развития эффективной коммуникации и разрешения конфликтов в студенческой группе.

Для лучшего понимания материала после каждой темы приведены вопросы для анализа и рефлексии.

ISBN 978-5-6055622-8-3

© Акопова М.А., 2026

© СКСИ, 2026

Содержание

Предисловие	4
Глава 1. Студенческая группа как социально-психологический феномен	6
1.1. Понятие «студенческая группа» в контексте возрастной, социальной и педагогической психологии	6
1.2. Специфика студенчества как возрастной и социально-психологической группы	10
1.3. Функции студенческой группы	14
Глава 2. Закономерности развития студенческой группы в образовательном процессе	19
2.1. Модели и этапы группообразования в академических группах	19
2.2. Динамика групповых процессов от первого до выпускного курса	22
2.3. Факторы развития учебной академической группы	27
Глава 3. Социально-психологическая структура группы	32
3.1. Формальная и неформальная структуры в учебной группе	32
3.2. Феномен лидерства в студенческой группе	37
3.3. Групповая дифференциация, структура и динамика отношений в студенческой группе	44
Глава 4. Психологический климат и групповая сплоченность	50
4.1. Понятия «социально-психологический климат» и его особенности в студенческой группе	50
4.2. Ценностно-ориентационное единство и специфика его формирования в студенческой среде	53
4.3. Конфликты в студенческой группе: типология, динамика и стратегии управления	57
Глава 5. Диагностика и психолого-педагогическое сопровождение студенческой группы	63
5.1. Методы диагностики групповых феноменов	63
5.2. Методы активной социально-психологической адаптации студентов– первокурсников	66
5.3. Психолого-педагогические методы разрешения конфликтов и профилактики буллинга (травли)	70
5.4. Развитие навыков эффективной групповой коммуникации, сотрудничества и взаимопомощи	74
Список источников	78
Приложение	86

Предисловие

Данное учебно-методическое пособие посвящено явлению, которое каждый педагог высшей школы и среднего профессионального образования наблюдает в своей ежедневной практике, но при этом редко углубляется в его анализ в насыщенном педагогическом ритме. Академическая студенческая группа – это сложная, динамичная система, активный участник образовательного пространства, оказывающий существенное влияние как на успеваемость, так и на личностное становление каждого своего члена. В современных образовательных подходах много внимания уделяется не столько усвоению информации, сколько формированию умений и гибких навыков, а учебная группа становится основной площадкой для развития коммуникативных способностей, навыков совместной деятельности, руководства и разрешения конфликтов. Вовлеченность в учебу, эмоциональное состояние и профессиональная мотивация студентов зависят от атмосферы, сложившейся в коллективе. Группа может как создавать поддерживающее и творческое пространство, так и, наоборот, являться причиной постоянного напряжения и нарушений адаптации. Поэтому понимание принципов ее функционирования является важным подспорьем для всех специалистов, занятых в обучении.

Актуальность темы данного пособия обусловлена недостаточной изученностью проблем, связанных с влиянием особенностей студенческой группы на успешность обучения, адаптации и развития навыков коммуникации и кооперации будущих специалистов, важностью совершенствования методов психологической диагностики и поддержки групповых процессов в студенческой среде, а также необходимостью интеграции социально-психологических и психолого-педагогических знаний по проблемам изучения студенческой группы.

Данное пособие призвано систематизировать современные научные представления о психологии студенческой группы и предложить практические инструменты для ее анализа и развития. Целью пособия является обобщение теории социальной и педагогической психологии с повседневной педагогической практикой в стенах учебного заведения.

Пособие включает пять логически связанных глав, направленных на решение следующих основных задач:

- изложение теоретико-методологических основ для понимания студенческой группы как уникального социально-психологического феномена;
- описание основных закономерностей и этапов ее становления в учебном процессе;
- анализ структуры, ключевых процессов и типичных групповых явлений, лежащих в основе функционирования студенческой группы;
- обобщение диагностического инструментария для оценки особенностей группы и группового взаимодействия;

- рассмотрение методов психолого-педагогического сопровождения группы на разных стадиях ее существования.

Преподавателям материалы книги помогут лучше понимать динамику в студенческой группе, грамотно выстраивать групповую работу, а также предупреждать и разрешать возникающие в образовательном процессе трудности.

Для кураторов учебных групп это издание может стать настольным пособием и практическим помощником в формировании коллектива, выявлении проблемных аспектов и укреплении благоприятной психологической атмосферы.

Психологам вузовских служб оно предлагает целостную картину такого субъекта психологической помощи, как студенческая группа и расширяет инструментарий групповой работы, а также для консультирования кураторов и преподавателей.

Студентам, участвующим в самоуправлении, и лидерам студенческих коллективов знание основ групповой динамики позволит более осознанно и результативно взаимодействовать в своих командах, понимать принципы совместного управления и принятия решений.

В этом руководстве вы найдете не только теоретические положения, но и примеры из реальной практики, пошаговые алгоритмы, упражнения для тренировки умений, а также подробные инструкции по применению описанных техник. Мы надеемся, что оно станет для вас не просто источником информации, а рабочим инструментом и импульсом для профессиональной рефлексии, которая поможет превратить повседневные наблюдения за студенческой жизнью в целенаправленную и продуктивную деятельность по созданию развивающей среды в учебном заведении.

Глава 1. Студенческая группа как социально-психологический феномен

1.1. Понятие «студенческая группа» в контексте возрастной, социальной и педагогической психологии

По определению И.А. Зимней студенчество включает людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями. Социальную группу студентов можно охарактеризовать по их профессиональной направленности, сформированности определенного отношения к будущей профессии, которые обусловлены правильным профессиональным выбором и достаточно полным и адекватным представлением студента о выбранной профессии.

Студенческий коллектив является особым социально-психологическим образованием, которое действует и как объект, и как субъект обучения. Студенческую группу можно определить как целостную динамическую систему, особые свойства которой складываются под воздействием возрастных особенностей участников, социальной среды и педагогического руководства. В этой параграфе рассматривается феномен студенческой группы с позиций трех психологических отраслей: психологии развития, социальной и педагогической психологии, что позволит увидеть всю сложность данного явления, изучить принципы его возникновения, внутренние изменения и роль в профессиональном и личностном становлении учащихся [Зимняя И. А., 2000].

Психология развития рассматривает студенческую группу как коллектив, пребывающий на специфической ступени жизненного цикла – этапе ранней взрослости (примерно 18– 25 лет, по Л.С. Выготскому, Д.Б. Эльконину). Студенческий возраст (18—25 лет) представляет особый период в жизни человека прежде всего в силу того, что «по общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное в цепи периодов детского развития» [Выготский Л.С., 2003, с. 255].

Для этого периода характерно становление важных личностных особенностей, формирование Я– концепции, определение профессиональных склонностей и социального самоопределения. К.А. Абульханова-Славская, указывая на социальную обусловленность зрелых возрастов, считает, что периодизация жизненного пути личности, начиная с юности, перестает совпадать с возрастной и становится личностной. Психологическое содержание юности связано с развитием самосознания, решения задач профессионального самоопределения и вступления во взрослую жизнь. В ранней юности формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, способность строить жизненные планы, общественная активность, утверждается самостоятельность личности, выбор жизненного пути [Акмеология, 2006].

Осваивая новые социальные роли, студент старается увязать все качества в непротиворечивую целостность, согласовать интроспективные оценки и оценки окружения.

На данном этапе могут возникнуть ряд противостояний [Белянская Т. Э., 2020]:

- несогласованность временных перспектив с чувством времени;
- адекватная самооценка или нерешительность;
- примеривание различных социальных ролей или застревание на одной социальной роли;
- студенчество и застой в профессиональной деятельности;
- позиция лидера или неопределенность в отношениях;
- определенность в идеологии или отсутствие убеждений.

Студенты, преодолевающие первый кризис идентичности, способны в течение непродолжительного времени завершить психосоциальное самоопределение. У тех студентов, у которых возникли трудности в данном вопросе, может развиваться отрицательная идентичность, выражающаяся в отрицании, презрении ко всем существующим социальным ролям и опоре на нежелательные идеалы и аддикции. В данный период могут возникнуть трудности из-за различия представлений об идеальности выбранной профессии и практической реальности. Может возникнуть экзистенциальный кризис, поэтому очень важно в студенческом возрасте самоопределиваться, найти свое место в жизни. «Задаваясь вопросом о смысле жизни, – пишет И.С. Кон – юноша думает одновременно и о направлениях общественного развития вообще, и о конкретной цели собственной жизни. Он хочет не только уяснить объективное, общественное значение возможных направлений деятельности, но и найти ее личностный смысл, понять, что может дать эта деятельность ему самому, насколько соответствует она его индивидуальности: каково именно мое место в этом мире, в какой именно деятельности в наибольшей степени раскроются мои индивидуальные способности?» [Кон И.С., 1989, с. 164].

В студенческом возрасте часто отмечается пик развития интеллектуальных способностей и становление критического мышления. По данным, Валиуллиной Г.Г. оптимумы в развитии практического мышления у студентов наблюдаются в 21 год у девушек и в 22 года – у юношей. Оптимум сформированности общей осведомленности в области узкоспециальных понятий студенты– юноши достигают в 19– 20 лет, студенты– девушки – в 21 год. Беглость и гибкость мышления рассматриваются автором как компоненты активности мышления, при этом согласно экспериментальным данным оптимума в развитии образной гибкости студенты достигают в 21 год (девушки) и в 19 лет (юноши); наиболее высокие результаты гибкости мышления отмечаются у юношей в 2 лет, у девушек – в 21 и 23 года [Валиуллина Г.Г., 2007].

По данным Б.Г. Ананьева, ход развития общего интеллекта характеризуется чередованием моментов повышения (19, 22, 24– 26, 35, но особенно в 29– 30 лет) и понижения (в 23, 31– 34, но особенно в 20– 21 год)

уровня. Стабилизация достигнутого уровня обнаружена лишь в 26– 27 и 32– 33 года. Чаще встречаются моменты стабилизации уровня в развитии вербального интеллекта (в 20 – 21 год, 23 – 24 года, 26 – 28 и 32– 34 года). Пики, или оптимумы, обнаруживаются здесь в 19, 22, 25– 26 и особенно в 30 лет, а моменты снижения – в 20– 21 и 23– 24 (стабилизации на сниженном уровне), а затем после 30 лет. Неравномерен ход развития невербального интеллекта, в котором стабилизация отмечается лишь однажды в поздний период – в 31– 33 года, причем на относительно высоком уровне. Оптимумы, невербального развития приходятся на следующие годы – 19, 21, 25, 29, 34, а моменты снижения уровня – на 20, 22– 24, 26– 27, 30 и 35 лет. Вместе с тем, как отмечает Б.Г. Ананьев в старших возрастах по мере накопления жизненного опыта и его профессионализации усиливается влияние на интеллектуальное развитие человека, его индивидуального стиля умственной работы, связанного как с образованием, так и с индивидуально-типическими особенностями [Ананьев Б.Г., 1996].

Студенческая группа служит особой социальной средой, питающей развитие индивида. Внутри нее сталкиваются различные точки зрения и ценности, что активизирует рефлекссию, самопознание и коррекцию жизненных принципов и ценностей. Опираясь на идеи Л.С. Выготского, можно утверждать, что социальная среда – это основа для развития сложных психических функций, и студенческий коллектив с его разнообразием и высоким интеллектуальным потенциалом служит мощным катализатором этого процесса. Кроме того, группа помогает реализовать важные потребности данного возраста: в самостоятельности (через совместное принятие решений), в глубоких межличностных связях (посредством дружбы и профессиональных контактов) и в признании достижений (где общие успехи в учебе становятся сильным мотивирующим фактором). Психологический комфорт студента в коллективе тесно связан с его академическими результатами и будущей профессиональной реализацией [Капцов А.В., 2011].

Социальная психология изучает студенческую группу как целостный социальный организм, обладающий всеми атрибутами малой группы: прямым общением, общей целью (обучение и профессиональное развитие), внутренней структурой (формальной и неформальной), собственными нормами и динамическими процессами.

Рассматривая групповую динамику, включающую стадии возникновения, развития, спада активности и трансформации группы, следует отметить, что студенческий коллектив последовательно проходит классические этапы: первичную ориентацию и знакомство, фазу конфликта и прояснения межличностных позиций, этап структурирования и распределения ролей, а затем – период стабильного функционирования. Однако данная динамика обладает выраженной спецификой, обусловленной учебным циклом (экзаменационные сессии, практики), что формирует особый ритм жизнедеятельности группы [Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М., 2001].

Структура студенческой группы включает формальный компонент (официальные позиции: староста, ответственный за проект) и неформальный (лидеры мнений, эмоциональные центры, изолированные члены). Групповые нормы в студенческой среде представляют собой специфический синтез академических правил и ценностных установок молодежной субкультуры. В результате формируется уникальная групповая культура, охватывающая нормы коммуникации, совместного досуга, отношения к преподавателям и учебным задачам. Интенсивность действия этих норм существенно влияет на всех членов группы, стимулируя конформное поведение, что может приводить как к позитивным последствиям (сплоченность, дисциплинированность), так и к негативным (буллинг, академическая пассивность). Особого внимания заслуживает роль сплоченности и социальной идентификации в условиях студенческой группы. Сплоченность, основанная на общности целей, взаимной симпатии и совместных достижениях, выступает значимым фактором устойчивости группы в стрессовых ситуациях (например, в период сессии). Идентификация с коллективом («мы – студенты факультета N») интегрируется в Я– концепцию индивида, конструируя его социальную идентичность [Чернышев А. С., Сарычев С. В., 2015].

С позиций *педагогической психологии* студенческая группа рассматривается как ведущий субъект образовательного процесса в вузе. В данном контексте коллектив выступает не только объектом педагогического воздействия, но и активным конструктором образовательной среды.

Ключевым понятием является коллективная учебная деятельность. В соответствии с концепциями В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, на высшей ступени обучения данная деятельность приобретает ярко выраженный совместный и проектный характер. Группа трансформируется в пространство решения профессионально ориентированных задач, что способствует формированию не только узкоспециальных знаний, но и ключевых компетенций: коммуникативных навыков, умения работать в команде, способности к критическому анализу. Организация подобной работы (групповые проекты, дискуссии, семинарские занятия) является непосредственной задачей педагогической психологии и образовательной практики [Зимняя И. А., 2000].

Психолого-педагогический климат, или социально-психологическая атмосфера, в группе выступает важнейшим условием успешности обучения. Климат, характеризующийся доверием, взаимопомощью, ориентацией на достижения и уважением к знанию, создает оптимальные условия для личностного развития каждого студента. Преподаватель в данной системе выполняет не столько функцию транслятора информации, сколько роль организатора групповых процессов, модератора взаимодействий и инициатора ситуаций совместного познания.

Педагогическая психология также изучает влияние групповых оценок и ожиданий на индивидуальную академическую успеваемость. Феномены социальной фасилитации (повышение продуктивности в присутствии

группы) и социальной ингибиции (снижение результативности) отчетливо проявляются в условиях студенческой аудитории.

Грамотное педагогическое руководство может усилить положительный эффект, создавая поддерживающую, а не соперническую атмосферу.

Таким образом, понятие «студенческая группа» раскрывается как сложный, многоаспектный психологический феномен.

- с позиций психологии развития она является важной социальной средой для становления личности в период ранней взрослости, отвечающей ключевым запросам возраста и стимулирующей интеллектуальное и личностное созревание;

- социальная психология изучает ее внутреннее устройство, динамику, нормы и процессы идентификации, описывая законы ее жизни как малой социальной системы со своей культурой и механизмами влияния на индивидов;

- педагогическая психология исследует студенческую группу как субъект совместной учебной деятельности, определяя принципы формирования благоприятного психологического климата и методы обучения, которые раскрывают потенциал группового взаимодействия.

Понимание студенческой группы как живого, изменяющегося организма, чье состояние зависит от тонкого взаимодействия возрастных, социальных и педагогических факторов, лежит в основе построения эффективной и гуманистически ориентированной системы высшего и среднего профессионального образования.

1.2. Специфика студенчества как возрастной и социально-психологической группы

Студенчество, как социальная общность, характеризуется высокой социальной активностью и согласованным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости [Зимняя И. А., 2000], соответственно студенческая среда признается одной из основных и активных в современном обществе. Студенчество, как социально-психологическая общность складывается в рамках целенаправленного социокультурного механизма – освоения программ высшего и среднего профессионального образования – и обладает рядом устойчивых качеств, присваивающих ей особое положение. Как социальный слой и психологический феномен студенчество функционирует в определенных возрастных границах, в основном совпадающих с этапом юности, для которого характерны активные процессы личностного и профессионального самоопределения, что делает его не только объектом педагогического влияния, но и деятельным участником общественных изменений. В данной главе представлен небольшой анализ студенческой среды, объединяющий два важных аспекта: как своеобразной социально-психологической общности со своей структурой и развитием, и как коллектива, члены которого переживают ключевой этап возрастного развития – юность. Совмещение этих ракурсов дает возможность вскрыть механизмы

становления ценностей, правил, самосознания и моделей поведения внутри студенческого сообщества, а также осмыслить его функцию в формировании молодого человека из зависимого подростка в самостоятельного взрослого – профессионала и члена общества.

До сих пор в научной литературе отсутствует консенсус относительно социологической или психологической трактовки термина «студенчество», хотя исследования в этой области весьма многочисленны. Т.В. Ищенко рассматривает студенчество как часть молодежи, принадлежащей к социально-демографической группе, где ключевым отличием выступает образовательная активность. Л.Я. Рубина и А.С. Власенко полагают, что студенческая общность выделяется среди прочих схожестью возраста, образовательного уровня, а также способов организации жизнедеятельности как в учебное, так и во внеучебное время. О.Н. Гомыранова характеризует студенчество как социальную группу, которую объединяют молодые люди с уже сформированными целями, стремлениями, ценностными ориентирами, жизненными приоритетами и уникальными чертами накопления социокультурного опыта [Епанчинцева Г. А., Козловская Т. Н., 2018].

В социальной психологии под группой понимают общность людей, связанных общими задачами, деятельностью и прямым общением. Студенчество подходит под эту дефиницию, но обладает особыми признаками, отличающими ее от иных общественных групп. Рассмотрим основные социально-психологические особенности студенческой группы.

Специфика целей и деятельности. Основной целью студенческой группы является получение высшего или среднего профессионального образования и, соответственно, профессиональное самоопределение. Данная цель формально определена социальным институтом (учебным заведением) и внутренне разделяется большинством членов группы. Совместная деятельность – учебная, научная, проектная – носит совместный характер даже при индивидуализированных форматах обучения, поскольку протекает в едином социальном, образовательном и информационном пространстве, подразумевает коммуникацию на практических и лабораторных занятиях, при подготовке к зачетам и экзаменам в период сессии. Учебно-профессиональная деятельность обладает высокой личностной значимостью, связанной с жизненной перспективой, что увеличивает мотивацию пребывания в группе [Aranzabal A. et al, 2021].

Двойственность социальной позиции. Студенчество занимает переходную позицию в социальной иерархии: с одной стороны, это общность, готовящаяся к полноценному вхождению в профессиональную среду и взрослую жизнь (это обуславливает ее зависимость от института образования и часто – материальную зависимость от семьи); с другой стороны, студенты обладают существенной автономией в интеллектуальной и общественной жизни, выступая активными потребителями и творцами культуры, участниками гражданских инициатив. Эта двойственность («уже не ребенок, но еще не полноценный взрослый») формирует особое

социальное самоощущение, которое может проявляться в критике устоявшихся структур и поиске новых форм самоидентификации.

Сочетание однородности и разнообразия. Для типичной студенческой группы характерна относительная однородность по возрасту и формальному статусу (большинство участников близки по возрасту и имеют равный статус «студента»). Однако внутри нее присутствует значительное разнообразие по социальному и культурному происхождению, особенностям мотивации, жизненному опыту. Это внутреннее разнообразие выступает значимым ресурсом для социального научения, формирования толерантности и совершенствования коммуникативных навыков. Группа функционирует как микросоциум, в котором апробируются модели будущего социального взаимодействия.

Институциональные границы и неформальная самоорганизация. Формальные рамки группы задаются административной структурой высшего учебного заведения (факультет, курс, учебный поток). Однако параллельно с этим складывается разветвленная система неформальных связей, правил и элементов субкультуры. Студенчество вырабатывает собственные ритуалы (посвящение в студенты, факультетские традиции), язык (профессиональный жаргон, молодежный сленг), нормы поведения (отношение к учебе и преподавателям, «неписанные законы» студенческой жизни). Данная самоорганизация представляет собой механизм адаптации к институциональным требованиям, а также способ формирования групповой солидарности и чувства общности.

Переходность и временная ограниченность. Студенческая группа отличается переходным характером своего социального статуса и временной природой существования, ограниченного сроком обучения. Эта временная ограниченность интенсифицирует групповые процессы: связи устанавливаются в ускоренном режиме, эмоциональная насыщенность взаимодействия возрастает, задачи решаются в сжатые временные рамки. Ожидание грядущего изменения статуса (выпуск, переход в категорию «специалиста») создает особую динамику, сочетающую ориентацию на текущие учебные цели с планированием жизни после окончания учебного заведения.

Студенческая группа как социально-психологическая общность формируется и действует на основе возрастных характеристик своих членов. Становясь студентом, человек активно овладевает знаниями, практическими профессиональными умениями, что требует реализации внутренних психологических ресурсов личности. В юношеском возрасте происходит проецирование социальной позиции и рисуется перспектива связи с обществом. Период юности (примерно 17–25 лет) является завершающей стадией становления личности в цикле «детство-взрослость» и отличается рядом ключевых процессов. Рассмотрим некоторые из них.

Развитие интеллекта и становление мировоззрения. Согласно взглядам классиков возрастной психологии (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, Д.Б. Эльконин; И.С. Кон), юношеский возраст сопряжен с развитием формально-

логического и диалектического мышления, которое становится системным, критическим, способным к построению комплексных концепций. Это напрямую соотносится с задачами высшей школы, требующей анализа, синтеза и независимой оценки данных. В групповом взаимодействии это ведет к активным интеллектуальным спорам, возникновению разнообразных, зачастую конфликтующих взглядов, что стимулирует интеллектуальное развитие каждого участника. Происходит активное становление индивидуального мировоззрения – системы взглядов на мир и профессию, что составляет основу будущей жизненной позиции.

Становление идентичности, как центральная задача возраста. Эрик Эриксон определял главным вызовом юности разрешение кризиса «идентичность против смещения ролей». В студенческом возрасте вынужден ответить на ключевые вопросы: «Кто я?», «Каково мое место в мире?», «Какую профессию и жизненный путь я избираю?». Э. Эриксоном было введено понятие «психосоциальный мораторий» – это определенный интервал времени, приходящийся на студенческий возраст, когда общество с пониманием относится к пробам различных социальных и профессиональных ролей молодых людей [Эриксон 1996]. Пока студент заканчивает высшее учебное заведение, он может обдумать правильность выбранного пути. Студенческая группа служит в этом процессе «социальной лабораторией» для этого поиска через сравнение себя с другими, усвоение или отрицание групповых норм, примерку социальных ролей внутри учебного коллектива. Группа предоставляет как модели для подражания (успешные студенты, активисты), так и безопасное пространство для самовыражения.

Развитие самостоятельности и саморегуляции. Юношеский возраст связан с психологическим отделением от родительской семьи и становлением эмоциональной и функциональной независимости. Учебная группа, особенно в условиях жизни в другом городе, далеко от семьи (для многих студентов), становится первичной социальной средой, замещающей семейную поддержку. Здесь формируются навыки самоорганизации, тайм-менеджмента, решения практических вопросов без прямой помощи старших. Групповые нормы и взаимопомощь могут как способствовать этому процессу, так и порождать новые формы зависимости (конформность групповому давлению), что составляет одну из дилемм развития в данном контексте.

Социализация и формирование ценностной системы. Процесс усвоения социальных норм и ценностей в юности достигает высокой степени осознанности. Студенческая среда является проводником не только академических, но и широких общественных, культурных ценностей. В ее рамках происходит активное обсуждение и пересмотр традиционных ценностных систем, формируются новые ориентиры, часто связанные с профессией, творчеством, гражданской ответственностью. Коллективный ценностный поиск может приводить к формированию специфической «групповой идеологии», которая интериоризируется в личностную ценностную систему студента.

Эмоциональная насыщенность и поиск глубоких отношений. Важным новообразованием юношеского возраста является освоение и дифференциация дружбы и любви. То, как они объективно складываются и как субъективно переживаются, транслирует ситуацию возрастного развития. Эмоциональная сфера становится значительно богаче по содержанию и тоньше по оттенкам переживаний, повышается эмоциональная восприимчивость и способность к сопереживанию. Юношеская дружба характеризуется верностью, близостью, устойчивостью – друг впервые осознается как другой Я. Учебная группа предоставляет большие возможности для реализации потребностей в глубоких отношениях. Эмоциональные связи, возникающие в студенческом коллективе, часто оказываются глубокими и долговременными, ведь в них формируется социальная поддержка, преодолеваются академические стрессы и личностных трудности [Карелина И. О., 2009].

Таким образом, студенчество как социально-психологическое сообщество обладает своей спецификой, связанной как с общими закономерностями юношеского возраста, так и с особыми условиями жизни группы в образовательном учреждении. Образовательная среда обеспечивает пространство развития, в котором возрастные задачи (становление идентичности, интеллектуальный рост, социализация) решаются в контексте профессионального становления, что требует от студентов максимальной мобилизации ресурсов развития. Студенческая группа выступает катализатором этого процесса.

1.3. Функции студенческой группы

Студенческая группа, как уже было обозначено, является сложным социально-психологическим феноменом. В ходе своего функционирования она выполняет множество взаимосвязанных задач, не сводящиеся лишь к формальному усвоению программы. При рассмотрении влияния группы на индивида, входящего в нее, можно выделить определенные функции группы – устойчивые векторы ее влияния на личность каждого учащегося и на внутреннее состояние группы как целостной системы. Функции учебной группы имеют двойную направленность: внешнюю (адаптация к требованиям университета и общества) и внутреннюю (поддержание целостности коллектива и развитие его участников).

Существуют разные подходы к определению функций учебных и в том числе студенческих групп. Т.А. Козуб выделяет следующие функции студенческого коллектива: ориентационную, нормативно-регулятивную, организационную, коммуникативную и воспитательную. Ориентационная функция предполагает направленность личности на общие цели и задачи группы, ее нормы и ценности. Нормативно-регулятивная функция отвечает за координацию как индивидуальных, так и коллективных действий, направленных на достижение общегрупповых целей, в соответствии с установленными правилами. Организационная функция заключается в

упорядочивании действий каждого члена и группы в целом согласно ее задачам. Коммуникативная функция обеспечивает включенность индивида в систему внутригрупповых связей и взаимоотношений, что ведет к взаимному изучению, обмену информацией, а также к созданию среды, богатой контактами, благоприятной для личностного развития. Воспитательная функция студенческого коллектива проявляется в целенаправленном влиянии на личность с целью формирования профессионального сознания, поведения, а также нравственного, эстетического и физического совершенствования [Козуб Е.Л., 1994].

Обобщение рассматриваемых в научной и учебной литературе задач образовательной группы позволяет выделять пять основных функций: обучающую, социализирующую, поддерживающую, развивающую и контролирующую. Именно их сочетание и постоянное взаимодействие формируют качество групповой атмосферы, эффективность образовательного процесса и успех личностного роста студента. Рассмотрим каждую из этих функций, способы их осуществления и взаимосвязь в рамках студенческой группы.

Обучающая (учебно-познавательная) функция является основополагающей и заданной формально, поскольку непосредственно связана с главной целью учебного заведения – передачей знаний, формированием профессиональных умений и развитием научного мировоззрения. Данная функция заключается в формировании среды, способствующей более качественному усвоению учебного материала и приобретению профессиональных компетенций благодаря синергетическому эффекту групповой работы.

Обучающая функция может реализовываться в следующих ситуациях и условиях:

- в совместной познавательной деятельности (в ходе семинарских занятий, групповых заданий, лабораторных работ), где происходит распределение усилий, обмен знаниями и взаимное обогащение участников. Студенты, обладающие различными способностями и уровнем подготовки, взаимодополняют друг друга, что обеспечивает более глубокое и объемное понимание дисциплины по сравнению с индивидуальной работой. В данном контексте группа выполняет роль «зоны ближайшего развития», в рамках которой при поддержке более подготовленных сокурсников решаются задачи, пока недоступные для самостоятельного выполнения;

- в условиях социальной фасилитации, когда присутствие и активность других членов коллектива, особенно при наличии здоровой конкуренции, усиливают учебную мотивацию и повышают результативность образовательной деятельности, при этом студенты лучше готовятся к занятиям, активнее участвуют в дискуссиях и стремятся соответствовать общему уровню группы;

- в ситуациях, когда в группе происходит обсуждение, проверка и корректировка идей, собственных умозаключений и понимания учебного

материала, когда студент может получить обратную связь не только от преподавателя, но и от одногруппников, выявить недостатки в своих знаниях, что-то уточнить и рассмотреть иные точки зрения;

- в условиях, когда учебная группа моделирует профессиональный контекст, воспроизводя будущую рабочую атмосферу, в которой нужно взаимодействовать с коллегами при решении профильных задач, находить компромиссы и отвечать за общий результат (например, решении кейсовых заданий, выполнении групповых проектов, деловых играх и др.).

Итак, в рамках обучающей функции группа направлена на создание условий для профессионализации своих членов, однако при чрезмерной конкуренции, изоляции и сокрытии знаний или при сильном конформизме, ведущем к подавлению индивидуальности, данная функция не реализуется.

Социальная (адаптивная) функция предполагает, что группа обеспечивает плавное включение молодого человека в систему социальных норм и ценностей, свойственных будущему профессиональному сообществу. Учебная группа является своего рода тренировочной общественной площадкой между семьей и профессиональным обществом, ведь в группе студент осваивает не только программные знания, но и неформальные правила поведения, принятые в академической и профессиональной среде.

Социальная функция предполагает, что студенты в учебной группе проходят через определенные процессы:

- усвоение формальных и неформальных норм группы, к которым относятся не только требования учебного заведения, но и собственные «неписанные правила» (отношение к учебе, преподавателям, распределение социальных ролей внутри коллектива). Усваивая эти нормы через подражание, идентификацию и групповое давление, студент адаптируется к академической и социальной среде;

- формирование социальной и профессиональной идентичности осуществляется в условиях студенческой группы через сравнение и взаимодействие с одногруппниками, а также поиск ответов на вопросы «Кто я?» и «Кем я становлюсь?». В условиях студенческой группы происходит экспериментирование с различными социальными и профессиональными ролями, в том числе через отождествление себя с коллективом, что помогает в формировании зрелой идентичности;

- развитие коммуникативных навыков в условиях плотной сети групповых контактов предполагает отработку навыков делового и межличностного общения, ведения дискуссий, разрешения споров, работы в команде;

- интеграция в новую социальную среду, которым является учебная группа помогает многим студентам (особенно приехавшим из других городов) преодолеть одиночество, предоставляет бытовую поддержку и информацию, способствует включению в жизнь вуза и города.

Поддерживающая (эмоциональная) функция предполагает, что учебная группа может стать психологически безопасным пространством, в котором студент сможет получить эмоциональную поддержку, стабильность и ресурс,

необходимый в условиях стрессовых ситуаций, связанных с учебной деятельностью, экзаменационными сессиями и личными трудностями. Данная функция базируется на формировании в группе атмосферы доверия, принятия и взаимопомощи, а ее реализация влияет на психологическое благополучие обучающихся и осуществляется посредством следующих механизмов:

- эмоциональная поддержка и сочувствие членов группы позволяет справиться с переживаниями, связанными с академическими неудачами, страхом перед экзаменами и личными проблемами. Осознание того, что другие сталкиваются с аналогичными трудностями, само по себе способствует снижению тревожности, а дружеские связи служат каналом для проявления эмпатии и ободрения;

- практическая и информационная помощь выражается в конкретных действиях: одноклассник может предоставить конспект, разъяснить сложный материал или дать рекомендации по подготовке, что формирует чувство общности и облегчает решение учебных задач;

- формирование групповой сплоченности на основе взаимных симпатий и общих целей, что выступает значимым поддерживающим фактором. Чувство принадлежности к надежному коллективу повышает самооценку и придает уверенность;

- нормализация стресса и выработка стратегий совладания часто стихийно возникают и передаются в группе. К коллективным методам преодоления стресса можно отнести, например, совместную подготовку к экзаменам или создание традиций и ритуалов, которые структурируют опыт и придают ему позитивный смысл.

У поддерживающей функции есть и обратная сторона, когда излишняя поддержка приводит к «иждивенчеству» (поощрению безответственности) или к чрезмерному эмоциональному слиянию, ограничивающему личную автономию.

Развивающая (лично-формирующая) функция выходит за рамки учебы и социализации, нацелена на активизацию личностного роста, раскрытие потенциала и становление студента как самостоятельного и рефлексизирующего субъекта. Функция связана с созданием в группе условий для самопознания, самореализации и личностного становления. Коллектив служит «зеркалом» и испытательной площадкой для развития качеств, необходимых для осмысленной жизни.

Развивающая (лично-формирующая) функция реализуется в направлениях:

- расширения самопонимания через обратную связь, когда взаимодействие в группе позволяет увидеть себя со стороны. Реакции сокурсников на слова, поведение и работу становятся источником информации о своих сильных и слабых сторонах, что служит основой для самоанализа и изменений;

- развитие ценностно-смысловой сферы в условиях близкого общения в разнородной по взглядам группе, что заставляет подвергать сомнению

стереотипы, сталкиваться с иными точками зрения, учиться аргументировать свою позицию, что способствует формированию зрелого мировоззрения.

Таким образом, студенческая группа также играет важную роль в социализации студента, формировании его социальных навыков, адаптации к новой социальной роли и подготовке к будущей профессиональной деятельности.

Вопросы для анализа и рефлексии

1. Как вы думаете, «кризис идентичности» (по Э. Эриксону) в студенческом возрасте – это неизбежная травма или продуктивный период развития? Может ли студенческая группа не помочь, а, наоборот, усугубить этот кризис?

2. Студенческая группа описывается как «мощный катализатор» развития через столкновение разных точек зрения. Всегда ли это так? Была ли в вашем опыте конкуренция за оценки или другие ресурсы в группе? Помогало ли это вашему развитию или наоборот тормозило его?

3. Становится ли студенческая группа «заместителем семьи» в иногородних студентах? В чем риски такой гиперкомпенсации?

4. Если главная функция группы – учебная, то что делать, если «неписанные законы» группы (например, «учиться на тройки – нормально») вступают в конфликт с формальной образовательной целью?

5. Проанализируйте фразу: «Коллектив служит «зеркалом» для самопознания». Может ли это «зеркало» быть искажающим? Как группа может навязать человеку ложное представление о себе?

Глава 2. Закономерности развития студенческой группы в образовательном процессе

2.1. Модели и этапы группообразования в академических группах

Процесс группообразования представляет собой одну из важных тем в области психологии, в частности, в исследованиях социальной динамики и межличностного взаимодействия. В условиях образовательных сообществ – будь то школьный класс или студенческая группа – данное явление имеет большое значение, поскольку непосредственно воздействует на результативность учебного процесса, эмоциональную атмосферу и индивидуальный рост каждого участника. Для лучшего понимания этих процессов рассмотрим три теоретические модели, объясняющие образование групп: динамическая модель Б. Такмена, теория Л.И. Уманского и стратометрический подход А.В. Петровского, а также особенности их применения в сфере образования.

Модель развития малой группы по Б. Такмену была разработана американским психологом в 1965 года на основе изучения становления малых коллективов в разнообразных средах (терапевтических, учебных, рабочих). Б. Такман заметил, что любая группа людей, которой предстоит работать вместе, проходит через определенные этапы и сформулировал общую схему, включающую четыре стадии.

На первой стадии (формирования) члены группы знакомятся друг с другом, налаживают первичные связи и обсуждают цели совместной работы. Преобладают чувства неуверенности и ожидание указаний от официального руководителя (педагога). В условиях учебной группы это соответствует первым занятиям: учащиеся осваиваются в незнакомом окружении, изучают друг друга и адаптируются к программе курса.

Для второй стадии (противостояния) характерно возникновение конфликтов и разногласий по поводу целей, способов работы и распределения обязанностей, возможны проявления неподчинения формальному лидерству. В студенческой среде это находит выражение в создании конфликтующих микрогрупп, дискуссиях о подходах к выполнению заданий и критике педагога или содержания курса.

После преодоления основных противоречий наступает третья стадия (нормирования), когда в коллективе вырабатываются общие правила поведения, принципы сотрудничества. На этом этапе все члены команды берут на себя ответственность и стремятся работать на достижение целей команды. Они начинают терпимо относиться к прихотям других членов команды, принимают других такими, какие они есть, и стараются двигаться дальше. Опасность заключается в том, что участники могут быть настолько сосредоточены на предотвращении конфликтов, что не захотят делиться спорными идеями.

Наконец на четвертой стадии (функционирования или деятельности) группа выходит на пик своей работоспособности. Члены группы мотивированы и хорошо осведомлены, достаточно компетентны,

самостоятельны и способны принимать решения без надзора. Несогласие с решением допускается, если оно выражено приемлемым для команды способом. Основные усилия концентрируются на достижении поставленных целей, а не на внутренних трениях. В обучении это проявляется в успешной реализации коллективных работ, активной взаимоподдержке при подготовке к зачетам и экзаменам, а также в отлаженных механизмах самоуправления. Для образовательных коллективов данный цикл может быть повторен при смене обстоятельств (начало нового предмета, приход другого преподавателя, изменение списка учащихся) [Tusman B., Jensen M., 1977].

В теории группового развития Л.И. Уманского процесс образования группы понимается как прогресс коллективной активности, объединяющий практическую и социально-психологическую составляющие. Л.И. Уманский изучая становление коллектива предложил рассматривать шесть ступеней развития группы:

1. Конгломерат – условное объединение людей, лишенное внутренних связей (студенты в первый день занятий).
2. Ассоциация – первоначальная организация вокруг формальной задачи (начало совместной учебной деятельности).
3. Кооперация – группа превращается в работоспособный организм с разделением функций (совместное проведение опытов на практикумах).
4. Автономия – коллектив становится замкнутым, в нем развивается сильное внутреннее сплочение и идентичность «мы». Существует риск негативного варианта – гиперавтономии, когда группа враждебно противопоставляет себя преподавателю или иным коллективам.
5. Коллектив – высшая ступень, отмеченная единством взглядов и моральных принципов, социально полезными целями и готовностью к сотрудничеству с другими (студенческая группа, вовлеченная в общеуниверситетские проекты). В учебной практике переход от кооперации к уровню коллектива считается желательным, но не обязательным исходом. Автономия нередко наблюдается в тесных студенческих сообществах, где внутренняя солидарность может мешать включенности в общий образовательный процесс [Уманский Л. И., 1980].

Согласно *стратометрической модели А.В. Петровского* межличностные отношения в любой достаточно развитой группе рассматриваются как опосредованные содержанием и ценностями деятельности. А.В. Петровский представил групповые отношения в виде сложной структуры, состоящей из нескольких уровней («страт»). Основу групповой структуры (страта А) формирует сама коллективная деятельность, ее содержательные общественно-экономические и социально-политические параметры. В учебных группах такой деятельностью выступает образовательный процесс. Первый уровень (страта Б) отражает позицию каждого участника группы относительно коллективной деятельности: ее целей, задач, принципов организации, мотивационной составляющей и социальной значимости для каждого. В студенческой группе содержание этого уровня определяется отношением к учебному процессу, учебной

мотивацией обучающихся и личным смыслом обучения. На втором уровне (страта В) сосредоточены особенности межличностных взаимодействий, которые опосредованы содержанием совместной деятельности (ее целями, задачами, процессом выполнения) и принятыми в группе принципами, идеями, ценностными ориентациями. Именно здесь, вероятно, следует рассматривать различные явления межличностных отношений, такие как самоопределение личности в группе и подобные. У студентов содержание данной страты характеризуется межличностными отношениями, формирующимися в ходе совместной деятельности и регулируемые нормами и правилами, установленными в студенческом коллективе. Последний, поверхностный уровень межличностных отношений (страта Г) включает связи (преимущественно эмоционального характера), в которых ни совместные цели деятельности, ни общегрупповые ценностные ориентации не служат основным фактором, опосредующим личные контакты участников. Содержание групповой деятельности на этом уровне связей практически не отражается либо проявляется в крайне слабой форме. Таким образом, согласно А.В. Петровскому, подлинная прочность группы определяется глубиной развития страт: учебное сообщество, основанное лишь на эмоциональных контактах (внешний уровень), менее стабильно и результативно, чем то, в котором достигнуто единство ценностей и налажено активное практическое сотрудничество [Петровский А.В., 1982].

Следует отметить, что рассматриваемые теоретические модели создавались не только и не столько для анализа динамики академических групп, поэтому стоит отдельно остановиться на особенностях применения моделей к учебным группам. В сравнении с рабочими или терапевтическими группами, главная цель учебной группы изначально определена внешними факторами (учебным планом). Поэтому стадия «ориентировки» обычно привязана к старту курса, а «деятельность» напрямую связана с качеством усвоения программы. Работа учебных групп ограничена строгими временными промежутками (семестр, учебный год). Это может вести к сокращенным или прерванным циклам развития (группа не успевает достичь стадии «деятельности» до завершения семестра).

Роль преподавателя как внешнего руководителя значительно воздействует на групповую динамику. Он может как сдерживать, так и ускорять переход к автономии (по Л.И. Уманскому), а также способствовать формированию общих ценностей (по А.В. Петровскому). Балльно-рейтинговая система и академическая успеваемость создают особую мотивационную среду, которая способна как объединить группу (совместное стремление к высоким оценкам), так и стать источником соперничества и разногласий (фаза «противостояния» по Б. Такмену). В идеале учебная группа должна эволюционировать до уровня коллектива (по Л.И. Уманскому), обладающего глубоким ценностно-ориентационным единством (по А.В. Петровскому). Достижение этого требует от педагога планомерной работы по созданию ситуаций совместной деятельности, выходящей за границы

обязательной программы (научные проекты, исследовательская работа, внеаудиторные мероприятия).

Таким образом, формирование группы в образовательном контексте является многогранным процессом, который может быть интерпретирован через различные теории. Модель Б. Такмена предоставляет инструмент для отслеживания последовательных фаз адаптации и разрешения конфликтов. Концепция Л.И. Уманского дает возможность оценить степень зрелости группы – от простого сближения до полноценного коллектива. Стратометрический подход А.В. Петровского помогает понять глубину и качество связей, составляющих основу сплоченности. Комплексное использование этих теорий позволяет преподавателям и психологам не только анализировать текущее состояние студенческого сообщества, но и выстраивать эффективную стратегию формирования здоровой социально-психологической атмосферы, которая способствует как учебным успехам, так и личностному развитию обучающихся. Понимание механизмов группообразования служит важнейшим условием для грамотного управления динамикой отношений в образовательной среде.

2.2. Динамика групповых процессов от первого до выпускного курса

Студенческая учебная группа функционирует как развивающаяся социальная система, которая в ходе своей жизнедеятельности проходит через ряд стадий. Эти фазы не всегда следуют строгой линейной последовательности и могут варьироваться, но в рамках стандартного четырех– пятилетнего образования можно наблюдать типичную динамику внутренней организации, установленных норм, эмоциональной атмосферы и межличностных связей. Развитие группы обусловлено не только ее внутренними закономерностями, но также влиянием институциональных рамок учебного заведения и меняющимися индивидуальными потребностями студентов [Гайдар К.М., 1994].

Чаще всего в литературе описываются этапы адаптации, стабилизации, дифференциации и интеграции, соотносящиеся с основными периодами обучения: начальным (первый год), средним (второй – третий годы) и заключительным (четвертый – пятый годы). Исследование этой динамики помогает осмыслить процессы формирования учебного коллектива, возникающие кризисы и создать эффективные методы педагогической и психологической поддержки группы на различных этапах ее существования. Рассмотрим подробнее содержание каждого этапа, их психологические особенности и процесс перехода между ними [Зайцева Н.П., Нестерова Н.В., Таланова Н.В., 2021].

Этап адаптации предполагает создание первоначальной организованной структуры и реагирование на новую ситуацию, что наблюдается на первом курсе, особенно первый семестр (триместр). Этот этап отличается высокой нестабильностью, стрессом и активными

поисковыми действиями в группе, которая представляет собой собрание незнакомых или малознакомых людей, объединенных лишь формальным признаком («студенты одной группы») и внешними обстоятельствами.

Этап адаптации предполагает первичное взаимодействие членов группы и социальное исследование взаимное изучение. Студенты узнают друг друга: социальный статус, интересы, прошлый опыт, предыдущие академические результаты. Формируются первые оценки, основанные на внешних данных, случайных впечатлениях или уровня близости (например, соседство в аудитории или комнате в общежитии). Коммуникация на этом этапе преимущественно формальная и ритуальная.

Постепенно формируются границы группы и каждый член группы определяет свое положение в ней. Группа начинает воспринимать себя как отдельную единицу в структуре факультета или потока, происходит процесс самоопределения («Кто мы?», «Что означает быть студентом нашей специальности?»). Параллельно каждый участник неявно пытается найти свое возможное место в возникающей структуре, образуются первые, часто неустойчивые, микрогруппы и пары.

Поскольку группа функционирует в институциональных условиях, неопределенность или непрозрачность которых может выступать значимым стрессовым фактором, она постепенно адаптируется к ним; члены группы совместно осваивают новые для всех правила (учебный график, требования преподавателей, систему оценивания, стандарты академического поведения). Совместное разрешение данных вопросов («коллективное изучение правил») становится первым шагом на пути к формированию групповой целостности.

В условиях стресса и появления новых задач естественным образом выделяются индивиды, проявляющие наибольшую активность в адаптации, лучше других понимающие систему вуза, организующие коммуникацию и предлагающие решения практических вопросов (где найти учебные материалы, как составить расписание). Эти личности начинают приобретать статус ситуативных или неформальных лидеров. Параллельно происходит распределение первых групповых ролей: «координатор», «специалист по учебной деятельности», «социальный связующий».

Начинается спонтанное формирование первых групповых норм – например, как реагировать на строгость преподавателя, стоит ли делиться учебными материалами, распределяются ли вопросы для подготовки к практическим занятиям, как и кого предупреждать об опозданиях и т.д. Данные нормы могут противоречить друг другу, поскольку взгляды и привычки участников группы различаются, что способно приводить к явным или скрытым конфликтам.

Влияние группы еще достаточно слабое, эмоциональные связи нестабильны и в коллективе доминирует повышенная тревога, ситуативный интерес и напряженность. Чувство «Мы» еще не сформировано, ситуативно и зависит от внешних условий («мы, первокурсники, против сложного предмета»).

На этом этапе очень высок риск отчуждения отдельных участников группы, образование устойчивых конфликтных подгрупп, чрезмерная ориентация на формальные требования в ущерб построению личных отношений, что в дальнейшем может приводить к застою и кризисам в развитии группы.

Этап стабилизации и интеграции предполагает формирование внутренней целостности и единства группы. На этом этапе группа становится устойчивой социальной единицей с собственной внутренней организацией, идентичностью и набором неформальных правил.

Групповая структура, начавшая оформляться на этапе адаптации становится более зрелой, включается относительно устойчивая система положений и функций группы, определяются признанные неформальные лидеры (интеллектуальный, социальный, организационный); стабилизируются микрогруппы и дружеские связи; обозначаются позиции каждого участника в общей сети взаимоотношений.

Групповые нормы поведения, отношения к учебе, преподавателям, внеучебной деятельности укрепляются и становятся общими и определенными, поддерживаясь сильным групповым влиянием и оформляясь в своеобразный «кодекс группы» (например, «Мы всегда делимся конспектами с теми, кого не было на паре», «Мы не пропускаем встречи в буфете на большой перемене», «Для нас важнее помочь однокласснику, чем получить хорошую оценку» и др.). Ценностные ориентиры группы (например, ценность взаимной поддержки, коллективного отдыха или, напротив, индивидуального успеха) становятся явными и служат ориентиром для поведения.

Постепенно формируется групповая идентичность и чувство общности, устойчивое представление о группе как об особом, уникальном сообществе («наша группа», «мы – второй курс такой-то специальности»). Эта идентичность часто поддерживается через общие ритуалы, традиции, совместные события, особый стиль общения или даже внутригрупповой юмор и фольклор. Границы группы становятся более жесткими, члены группы четко разделяют «нас» и «не – нас» (студентов других групп, курсов).

По мере освоения учебной рутины и стабилизации отношений снижается внутренняя тревожность и напряженность, растет доверие, укрепляются эмоциональные связи, появляется взаимное доверие, открытость. Группа становится безопасной средой для общения, и наиболее ярко проявляется поддерживающая функция группы (студенты активно помогают друг другу в учебе и личных вопросах).

Совместная учебная деятельность становится более эффективной и скоординированной. Сложившиеся микрогруппы нередко превращаются в естественные команды для выполнения проектов. Вырабатываются и применяются коллективные стратегии подготовки к экзаменам (совместное составление материалов, «общие базы вопросов») [Брагина М.Л., 2019].

На этапе стабилизации и интеграции доминирует относительно комфортная, доброжелательная атмосфера с высоким уровнем групповой

сплоченности. Конфликты возникают редко и быстро разрешаются внутри группы, поскольку существует выраженная потребность в сохранении гармонии. Однако данный этап имеет и недостатки. В частности, ориентация на внутреннюю целостность может приводить к определенной групповой закрытости и межгрупповым конфликтам. Кроме того, существует риск подавления индивидуальных взглядов ради достижения группового согласия и гармонии (так называемое «групповое мышление»). Возможна чрезмерная инерция группы, сопротивление любым изменениям в ее структуре или нормах, при этом некоторые студенты могут ощущать себя не полностью принятыми в сложившейся структуре.

Этап обособления и становления индивидуальности, обычно четко выраженный на третьем курсе, предполагает усиление самостоятельности и пересмотр коллективных отношений. В группе постепенно смещается фокус внимания и усилий с общегрупповых задач на личные, уменьшается степень единства и рост независимости отдельных участников. Сложившийся коллектив постепенно утрачивает монолитность вследствие усиливающегося личностного и профессионального самоопределения студентов.

Учащиеся сосредотачиваются на углубленном изучении своей специальности, формируют карьерные интересы, вовлекаются в научную деятельность, определяются с темами исследований и строят дальнейшие планы. Их устремления приобретают более персональный и специфичный характер, что объективно уменьшает базу общих групповых целей. При этом правила и нормы, установившиеся в период стабилизации, пересматриваются и адаптируются к личным потребностям. Члены группы проявляют большую критичность к общепринятым шаблонам поведения, чаще руководствуясь собственными убеждениями, допуская большую вариативность в поступках, а групповой контроль ослабевает [Зайцева Н.П., Нестерова Н.В., Таланова Н.В., 2021].

Студента тратят больше времени и ресурсов не на внутреннюю жизнь коллектива, а во внешнюю среду, налаживая профессиональные контакты (с педагогами, будущими работодателями), поддерживая отношения вне учебной группы, реализуя индивидуальные учебные и научные задачи. Первоначальные дружеские альянсы могут меняться или терять прежнюю интенсивность, формируются новые микрогруппы преимущественно на базе общности карьерных интересов, схожих жизненных целей или ценностных ориентаций, а не на основе ситуативной близости.

Границы внутри коллектива становятся более проницаемыми и гибкими. Студенты начинают более объективно оценивать не только принятые в группе нормы, но и саму группу, а также свою роль в ней. Возможны откровенные обсуждения проблем в прошлой динамике взаимоотношений, рефлексия над полученным коллективным опытом. Атмосфера в группе может колебаться от ровной и доброжелательной, но с большей дистанцией, до конфликтной, если процесс обособления сопряжен с противоречиями или отдалением. Уровень эмоциональной и деятельностной сплоченности снижается, присутствует ощущение потери былого комфорта и

взаимопомощи. Существует риск фрагментации коллектива на изолированные подгруппы или полной разобщенности. Возможны разногласия между сторонниками сохранения прежней формы общности и теми, кто ориентирован на индивидуальные достижения.

Этап новой интеграции можно обозначить, как эволюцию отношений перед расставанием что происходит обычно в выпускной год. На этом этапе происходит подготовка к прекращению существования группы как постоянной социальной ячейки. С одной стороны продолжаются и достигают пика процессы обособления и индивидуализации, а с другой стороны происходит консолидация коллектива на качественно новой, более осознанной основе. Объединение теперь опирается не на эмоциональную близость и совместное преодоление трудностей, а на признание взаимного профессионального и личностного роста, разделяемом опыте прошлых лет и понимании практической ценности поддерживаемых связей в перспективе.

Студенты начинают воспринимать историю своей группы как уникальное совместное прожитое время, осмысляя общий пройденный путь. Совместные воспоминания становятся предметом обсуждения и ностальгических бесед, формируя новый тип связи – на основе общего прошлого. При этом, осознавая себя будущими специалистами одной области, студенты видят в группе потенциальную профессиональную сеть для постдипломного периода, то есть появляется ориентация на связь в будущем. Закладываются установки на поддержание полезных контактов после окончания учебы. Эмоциональная вовлеченность снижается, но повышается взаимное уважение. Совместная работа над завершающими проектами часто строится по принципу кооперации сложившихся специалистов и отношения в группе становятся более зрелыми и менее зависимыми. Формируется взаимное уважение к достижениям и профессиональному становлению коллег.

Внимание группы постепенно переключается на предстоящие события: окончание обучения, поиск работы, дальнейшие жизненные планы. Идет символическая и практическая подготовка к роспуску коллектива, возникают соответствующие ритуалы (выпускные вечера, обмен памятными подарками и контактами), происходит итоговая оценка роли группы в становлении каждого ее члена. Студенты рефлексируют над приобретениями и потерями, полученными в ходе групповой динамики, что важно для формирования целостного взгляда на годы обучения.

Психологическая атмосфера в группе характеризуется большей дистанцией, но и большей глубиной. В ней сочетаются ноты ностальгической теплоты, профессиональной деловитости, легкой тревоги перед новым этапом и принятия неизбежности перемен. Конфликты, если и возникают, обычно связаны с организационными вопросами завершающего периода (подготовка выпускных мероприятий, распределение обязанностей в финальных проектах). Однако для этого этапа характерен риск преждевременного эмоционального отдаления, когда студенты полностью концентрируются на личном будущем, сводя текущее взаимодействие к

минимуму. Большее эмоциональное отдаление может также служить психологической защитой перед расставанием, то есть подготавливать студента к «менее эмоциональному» проживанию утраты группы [Акимова М.К., Персиянцева С.В., 2021].

Еще раз отметим, что описанные этапы групповой динамики являются обобщенными. На практике они могут накладываться друг на друга, протекать с разной скоростью в разных коллективах, может происходить откат к предыдущему этапу. Смена фаз обусловлена не только внутренней логикой развития, но и воздействием внешних обстоятельств. На динамику группы влияют, например факторы образовательного процесса (переход на старшие курсы, изменение учебной программы, начало специализации, необходимость выполнения курсовых и дипломных работ и др.), которые выступают катализаторами перехода к фазе обособления. Возрастные и личностные кризисы развития студентов (например, поиск идентичности) напрямую воздействуют на групповые процессы, инициируя индивидуализацию. Ситуативные события (например, конфликты с преподавателями, успех или провал значимого группового проекта, изменения в составе группы и т.д.) также способны скорректировать динамику, возвращая группу на предыдущую стадию или ускоряя переход к следующей.

Понимание данной динамики дает возможность психологам, преподавателям и кураторам не только прогнозировать потенциальные сложности в студенческом коллективе, но и выстраивать адресную работу для поддержки его здорового развития на каждом этапе, максимально используя ресурс групповых процессов для достижения образовательных и воспитательных целей.

2.3. Факторы развития учебной академической группы

Формирование и функционирование коллектива студентов представляет собой сложный процесс, детерминированный совокупностью внешних и внутригрупповых условий. Сплоченность, результативность и эмоциональная атмосфера студенческого сообщества определяются не только его внутренней жизнью, но и окружающим контекстом. Осознание этих условий и их взаимосвязи служит опорой для организации и управления процесса развития коллектива в образовательной практике. Условно все факторы развития группы можно разделить на внешние и внутренние [Чернышев А. С., Сарычев С. В., 2015].

К внешним условиям следует отнести особенности окружающей среды, в которой происходит создание и деятельность учебного сообщества. Они устанавливают основные параметры, создают возможности и барьеры, активизируя или блокируя определенные типы совместного поведения.

Например, общественная политика в образовании и государственные нормы, как макроусловие, задает общие ориентиры, принципы и критерии высшего образования. Политика государства в области образования

оказывает влияние на конкретную студенческую группу посредством официальных трактовок задач образования (например, направленность на формирование компетенций, гражданской позиции, профессиональных умений), которые определяют общее направление для ценностного согласия внутри коллектива. Государственные стандарты (ФГОС) устанавливают объем, содержание и методы учебной работы, что прямо воздействует на организацию совместной деятельности группы. Посредством финансового регулирования государство определяет доступность образования, что в свою очередь создает социально-экономическую основу сообщества, воздействуя на мотивацию студентов и уровень конкуренции и напряженности в группе.

Еще одним важным контекстуальным фактором, влияющим на формирование группы является политика и требования конкретного учебного заведения, которые определяют в том числе систему оценивания (формы экзаменов, зачетов), требования к присутствию, учебную дисциплину (правила о повторных сдачах, исключениях). Чем более строга и формализована система, тем выше вероятность возникновения стадии «конфликта» вокруг этих ограничений и больше зависимость от официального руководителя (преподавателя). А вот корпоративная культура учебного заведения, то есть традиции, принципы, неформальные правила, существующие в вузе (например, культура исследований, значимость добровольческой деятельности, спортивные традиции), является ресурсом для создания коллективной идентичности («мы – студенты этого института») и могут помогать переходу от уровня «ассоциации» к «сплоченному коллективу» (по Л.И. Уманскому). Процессы организации учебной деятельности в заведении (например, деление на потоки и группы, наличие или отсутствие возможности выбора дисциплин, способы деления учебного года) определяют постоянство состава группы и продолжительность совместной работы, что выступает ключевым условием для группообразования.

Говоря о внешних факторах, нельзя не остановиться на вопросе о том, какое влияние на студенческую группу и ее развитие оказывает преподаватель и его педагогический стиль. Так, под руководством авторитарного преподавателя, группа может быстро достичь формальной работоспособности, но при этом подавляется внутренняя инициатива, затрудняется переход к самостоятельности, или наоборот, увеличивается риск развития повышенной автономии как бунта против давления педагога (на более поздних этапах развития). Демократический стиль преподавателя обычно создает оптимальные предпосылки для прохождения всех стадий развития коллектива, стимулирует формирование ценностного согласия на основе взаимного понимания и способствует становлению группы как сплоченного сообщества.

В условиях либерального (попустительского) стиля группа часто остается на стадии «конфликта» или «формирования норм», где правила создаются хаотично и могут иметь негативный характер. Отсутствие внешней структуры осложняет достижение продуктивной работоспособности.

Педагогический стиль задает тип общения в группе (вертикальный или горизонтальный), что непосредственно воздействует на формирование межличностных связей. При этом важно, чтобы педагог применял индивидуальный подход, учитывая особенности каждого студента и микрогруппы, что помогает распределять функции внутри коллектива и развивать его как сложную систему, но требует высокого уровня педагогической квалификации.

Внутренние условия развития коллектива возникают в самой группе и составляют непосредственное содержание процесса развития и определяют уникальную траекторию формирования каждого конкретного сообщества. К внутренним условиям развития академической группы можно отнести цели группы, ее состав, ценностно-мотивационные особенности, нормы и правила, созданные группой, коллективное самосознание и идентичность.

Цели группы определяют направление и силу внутригрупповых процессов. При этом цели бывают также формальными и неформальными. Формальные (институциональные) цели предписываются программой обучения (получение знаний, прохождение экзаменов, получение диплома). Их принятие или непринятие группой формирует базовый уровень мотивированности. Неформальные (внутренние) цели появляются внутри самой группы (например, достижение высокого среднего балла, победа в конкурсе студенческих проектов, создание дружеской атмосферы) и выступают движущей силой развития группы от «кооперации» к «автономии» и «сплоченному коллективу». Противоречия между индивидуальными целями участников группы и общими коллективными целями служит источником напряженности на стадии «конфликта». Неосуществимые цели могут приводить к фрустрации и дезинтеграции группы; умеренно сложные, достижимые цели служат источником мотивации и объединения.

Состав коллектива включает демографические, социальные и психологические особенности участников группы. Здесь также можно выделить несколько ключевых особенностей, таких как однородность группы, количественный состав и психологические особенности участников. Группы с высокой степенью однородности (по возрасту, социальному происхождению, исходному уровню знаний) обычно быстрее проходят стадии «образования» и «нормирования», но могут столкнуться с недостатком разнообразия ресурсов для решения сложных задач. Разнородные группы чаще испытывают конфликты на стадии «конфликта», но при успешном их разрешении обладают большим потенциалом творчества и адаптации. Небольшие группы (5–10 человек) быстрее достигают сплоченности, но могут иметь недостаток ресурсов. Большие группы (25–30 человек) имеют тенденцию к внутреннему разделению на подгруппы, что может мешать формированию единого сообщества. Личностные особенности участников группы (например, соотношение экстравертов и интровертов, наличие выраженных лидеров) оказывает влияние на общий уровень напряженности, мотивированности [Форопонова А.А., 2014].

Согласование базовых ценностей участников группы относительно образования, профессии, межличностных отношений является важным условием превращения группы в коллектив. В студенческой группе это может проявляться в общей значимости знаний, академической честности, взаимной поддержки. Сочетание различных типов мотивации (познавательная, профессиональная, социальная, мотивация достижения/избегания) может также оказать влияние на групповую динамику. Преобладание познавательной и профессиональной мотивации ориентирует группу на деятельность и способствует развитию; преобладание мотивации избегания (например, страх исключения) создает фон тревоги и может тормозить развитие.

Неформальные нормы, регулирующие поведение (например, нормы помощи отстающим, нормы распределения работы в проектах, нормы общения с преподавателем), их характер (позитивный/деструктивный) и значимость определяют психологическую атмосферу и результативность группы. Формирование идентичности, чувства общности, наличие групповых символов, истории, традиций непосредственно связано с уровнем развития группы (особенно стадии автономии и коллектива).

Важно понимать, что внешние и внутренние условия взаимосвязаны и через влияние на группу могут изменяться сами. Так, строгие нормативные предписания (внешняя детерминанта) способны заблокировать зарождение внутригрупповых, неформальных увлечений или спровоцировать появление негативных норм (внутренняя детерминанта) в качестве ответа на давление. А в ситуации объединения группы с выраженным единством ценностей и ориентаций (внутренний параметр) может гибко интерпретировать и приспосабливать академические стандарты (внешний параметр), преобразуя их в лично значимые задачи. Педагог, применяющий демократичные методы руководства, способен помочь студенческому сообществу перевести формальные учебные требования во внутренне принятые цели, что укрепляет мотивационную основу деятельности. По мере развития группы соотношение значимости факторов меняется. На старте (этапы формирования и первичного объединения) преобладают внешние детерминанты. При достижении более зрелых стадий (автономия, сложившийся коллектив) группа обретает большую самостоятельность, и внутренние факторы выходят на первый план.

Рассмотрение движущих сил группового развития позволяет предложить несколько конкретных рекомендаций для преподавателей:

- формировать среду для возникновения внутренних, субъективно важных для группы целей, привлекая учащихся к планированию отдельных компонентов дисциплины и выбору тематики проектов;
- внедрять демократический стиль педагогического взаимодействия, поощряющий самостоятельность и ответственность студенческой группы;
- принимать во внимание состав и индивидуальные особенности студентов при создании учебных групп и команд для проектов, находя оптимальное соотношение однородности и разнородности участников;

- содействовать становлению конструктивного ценностного консенсуса через диалог о профессиональных и образовательных идеалах, а также организацию совместной работы, выходящей за границы обязательной программы;

- поддерживать устойчивость ключевых внешних условий (состава группы, преподавателя, учебного плана) на протяжении времени, необходимого для завершения полноценного цикла формирования коллектива.

Таким образом, развитие студенческой группы – это сложный, многокомпонентный процесс, обусловленный переплетением множества взаимозависимых причин. Обобщенными выражениями внешних детерминант являются образовательная среда, институциональные требования, стиль преподавания, которые задают границы и контекст существования группы. Не менее важное значение для развития группы, определяющими ее содержание и динамику, имеют внутренние детерминанты, которыми служат групповые устремления, личностный состав, ценностно-мотивационные особенности и др. В ситуации их позитивного взаимодействия, направляемого педагогическими усилиями, студенческая группа из формального объединения может превратиться в дееспособный, объединенный коллектив.

Вопросы для анализа и рефлексии

1. Не является ли модель Б. Такмена (формирование-противостояние-нормирование-функционирование) идеализированной? Часто ли в реальности группа «застревает» на стадии «противостояния» (буллинг, раскол) или «нормирования» (ригидность, страх конфликтов)? Что с этим делать?
2. Согласно Л.И. Уманскому, «автономия» может перейти в «гиперавтономию» — изоляцию и враждебность к другим. Как отличить здоровую групповую идентичность («мы — лучшие») от патологической закрытости («мы против всех»)?
3. Стратометрическая модель А.В. Петровского предлагает рассматривать отношения через призму коллективной деятельности. Что происходит, если эта деятельность (обучение) теряет для большинства группы смысл? Распадается ли структура отношений сразу?
4. Какие внешние факторы (сессия, практика, смена преподавателя, конфликт в вузе) могут одномоментно «откатить» группу на более ранний этап развития? Приведите кейс из опыта.
5. Какую роль играет преподаватель на стадии «противостояния»? Должен ли он выступать «миротворцем» или, наоборот, дать группе «выпустить пар»?
6. Проанализируйте: если группа уже достигла стадии «функционирования» (по Б. Такмену), означает ли это, что она перестала развиваться? Есть ли опасность «застоя» в комфорте?

7. Сравните модели Б. Такмена и Л.И. Уманского. Какая из них, на ваш взгляд, лучше описывает реальность современной студенческой группы и почему?

Глава 3. Социально-психологическая структура группы

3.1. Формальная и неформальная структуры в учебной группе

Студенческая группа, имея конкретный характер групповой деятельности, который определяется ее организацией, непосредственно использует различные формы организации совместной деятельности, которые требуют от студентов постоянного взаимодействия, четкого распределения отдельных операций, согласованности и высокого уровня координации работы. Подобное положение дел повышает важность социально-психологического сопровождения групповой работы студентов. Кроме того, совместная деятельность людей в нынешних условиях включает следующие необходимые элементы [Кидинов А.В., 2012]:

- точное разграничение обязанностей между членами совместной работы;
- совмещение этих обязанностей в пространственно-временном контексте, то есть их одновременное выполнение разными участниками;
- согласование разграниченных и объединенных обязанностей в соответствии друг с другом, что означает строгую последовательность их реализации по заданной схеме, учитывающей вклад каждого участника.

С. И. Розум указывал, что изменение внутренней структуры учебных сообществ при перемещении из образовательной организации одного уровня в учреждение другого уровня во многом обусловлено протеканием вторичной социализации. В рамках этого процесса студенты получают возможность все глубже осваивать основы определенных профессиональных направлений [Розум С. И., 2006].

В рамках студенческой группы наряду с коллективной работой существует и индивидуальная. Она существенно влияет на становление и развитие межличностных связей, которые, в свою очередь, отражаются на учебном процессе, способствуя максимальной эффективности его результатов. В ходе индивидуальной работы взаимодействие и общение между людьми тоже могут возникать, однако это не изменяет коренным образом структуру такой деятельности. Коммуникация в данном случае сопутствует работе, проявляясь в виде обмена мнениями между специалистами относительно выполняемых задач или по другим поводам [Кокорева А. А., Решетникова Н. С., 2015].

Социальная группа, в том числе учебная, имеет сложную архитектуру, сочетающую официальные, установленные правилами элементы (формальная структура) и возникающие естественно в ходе общения связи (неформальная структура). Анализ эффективности коллектива, конфликтов, лидерства и общего настроения требует глубокого понимания происхождения, задач и развития отношений между этими двумя структурами. В студенческой группе формальный порядок выражен главным образом через официальные роли (староста, профорг, ответственный за спорт, культуру и пр.), а неформальный – через действительные отношения влияния, дружеских чувств, признания и образования небольших подгрупп. Староста часто становится центральной

фигурой, находящейся в зоне соприкосновения этих порядков. Рассмотрим более подробно формальную и неформальную структуры, их взаимное влияние и значение официальных должностей, особенно старосты, в развитии студенческого коллектива.

Формальная структура группы представляет собой установленную организационную систему социальных позиций, ролей, норм и каналов связи, заданный группе внешними институциональными условиями (вузом, администрацией, учебным планом). Она представляет собой внешний, узаконенный порядок, гарантирующий основную деятельность группы как части более крупной организации.

Формальная структура в учебной группе создан для решения задач организационного управления и координации и включает в себя ряд важных элементов:

- официальные роли и позиции, имеющие установленные обязанности и часто ограниченные официальные права, например староста (представитель группы перед администрацией), профорг (координатор внеучебных мероприятий), ответственный за учебный предмет, представитель в студенческом совете;
- официальные нормы и регламенты, в том числе требования вуза (правила посещения, сроки сдачи работ, порядок аттестации), порядок работы группы в учебном процессе (например, проведение семинаров);
- официальная сеть коммуникации, то есть заданные каналы связи между группой и деканатом, преподавателями, связующим элементом которых обычно выступает староста;
- официальная система статусов, определяющая положение членов группы относительно институциональных критериев (например, успеваемость как основа для получения официальной роли).

Формальная структура обеспечивает устойчивость, предсказуемость и контролируемость деятельности группы внутри более широкой системы (факультета, вуза), соединяя микросоциум группы с макросоциумом вуза, обеспечивая передачу данных, ресурсов и обязательств. Она уменьшает хаос, устанавливает минимальные рамки для совместной работы через назначение официальных ролей (староста) создавая точку отчетности для администрации. Официальные роли дают право на формальные действия (например, сбор данных для деканата) [Эзрох Ю.С., 2020].

Однако у формальной структуры есть свои недостатки и проблемы. Так, можно отметить, что ей характерна негибкость, поскольку формальный порядок часто не может быстро меняться в ответ на изменяющиеся внутренние условия группы. Формальная структура часто не отражает действительное распределение влияния, признания и общения в группе, что может стать источником возможного конфликта, если официальные роли (особенно староста) не совпадают с неформальным статусом или ожиданиями членов группы. Официальные обязанности выполняются часто не из внутренней мотивации, а из внешнего давления, что снижает результативность.

Неформальная структура группы отражает реальную социальную динамику, живые связи, основанные на дружеских чувствах, неприязни, общих интересах, личном признании и успешности в решении групповых задач. Она появляется естественно в ходе личного взаимодействия членов группы.

Неформальная структура часто более успешно решает действительные задачи группы, чем формальная, благодаря способности адаптироваться и учету человеческих факторов. В неформальной структуре также можно выделить ряд элементов [Капцов А.В., Колесникова Е.И., 2022]:

- неофициальные роли и позиции, которые не назначаются, но признаются группой, например фактический лидер (человек, оказывающий наибольшее влияние на групповые решения и настроение), эксперт (самый знающий член группы в определенной области), посредник (способный разрешать конфликты), «душа компании» (формирующий эмоциональную атмосферу);

- неофициальные нормы группы – реально действующие правила поведения в группе (например, как помогают друг другу, как распространяют информацию, как относятся к нарушениям официальных правил), которые могут сильно отличаться от формальных предписаний;

- неофициальная сеть коммуникации через потоки информации, дружеские связи, каналы влияния может быть централизованной (вокруг одного лидера) или децентрализованной (равномерное распределение);

- неофициальная система статусов, то есть реальное социальное положение каждого члена группы, основанное на его личных качествах, знаниях, способности помогать другим, харизме;

- неофициальные подгруппы (клики) – сплоченные микрогруппы внутри коллектива, основанные на дружбе, общих интересах, схожести взглядов.

Неформальная структура определяет эмоциональный фон в группе, степень сплоченности, доверия и поддержки, формирует групповую культуру и идентичность. Она отвечает потребностям членов группы в дружбе, признании, принадлежности, что формальный порядок часто игнорирует. Неофициальные связи помогают объединять разных людей, сглаживать конфликты, находить компромиссы. Неформальная структура является главным двигателем групповой динамики и формирования ценностно-ориентационного единства.

Рассмотрев формальную и неформальную структуры группы, остановимся чуть подробнее ключевой позиции в зоне соприкосновения данных структур, а именно на роли старосты. *Староста* – уникальная официальная роль, которая по своему функциональному назначению находится в области максимального взаимодействия с неформальной структурой. Именно эта позиция больше всего сопряжена с конфликтами и внутригрупповым напряжением.

С одной стороны, у старосты есть официальные обязанности, заданные администрацией учебного заведения. Так староста, выступая официальным

представителем группы в общении с преподавателями и администрацией, должен координировать взаимодействия группы с деканатом (передавать данные, собирать документы, организовывать мероприятия по указанию администрации и др.). Староста также отвечает за информирование группы о изменениях в расписании, требованиях, правилах; может контролировать посещение или дисциплину (формально). Администрация ожидает от старосты прежде всего исполнительности и лояльности к институциональным требованиям, что может противоречить интересам группы как микросоциума.

С другой стороны группа, независимо от официальных предписаний, формирует свои ожидания от человека на этой позиции, предполагая, что староста будет защищать ее интересы перед администрацией, а не просто передавать требования, будет справедливым посредником в внутренних конфликтах, защитником интересов членов группы. Часто группа наделяет старосту ожиданиями действительного лидера, способного мобилизовать, организовать, мотивировать, предполагая, что староста поможет организовать совместную деятельность (проекты, подготовку к экзаменам) успешнее, чем это делает официальная система [Поляков П.А., 2022].

Однако далеко не каждый человек, назначенный на должность старосты может вытянуть требования и оправдать данные «двойные» ожидания и от группы, и от администрации. В своей практике я часто сталкивалась со случаями, когда через несколько недель после назначения старосты, эта роль передавалась другому члену группы или по инициативы самой группы, или по решению администрации. Эффективность деятельности старосты напрямую связана с тем, насколько его официальный статус совпадает с реальным положением в коллективе. В зависимости от соотношения формальной и неформальной структур можно условно выделить несколько типов старост:

1. Староста-администратор (формальный исполнитель) строго ограничивает свою деятельность выполнением предписанных обязанностей, не стремясь к лидерской позиции внутри группы. Он функционирует как эффективный канал передачи информации от администрации, однако зачастую не обладает авторитетом среди одноклассников и может восприниматься как «посланник внешней системы». Его положение является неустойчивым, если в группе сформировались прочные неформальные связи.

2. Староста-лидер обладает высоким реальным авторитетом (является неформальным лидером) и одновременно выполняет официальные функции старосты. Данный тип является наиболее продуктивным и устойчивым. Он умеет сочетать требования руководства и интересы коллектива, преобразуя административные задачи в общие для группы цели. Его влияние основано на личных качествах, а формальная должность лишь расширяет его возможности.

3. «Конфликтный» староста имеет низкий реальный статус, при этом истинным лидером выступает другой учащийся. Это порождает устойчивое

противостояние за влияние, дублирование ролей, затрудняет коммуникацию и может привести к разделению коллектива.

4. Староста-координатор обладает хорошими коммуникативными навыками, способен договориться с одноклассниками, удовлетворяя их основные интересы, и при этом соответствует ожиданиям администрации. Однако он не проявляет ярких лидерских качеств, не может руководить группой в прямом смысле.

Итак, выбор старосты (прямым назначением администрации, куратора или путем группового голосования) оказывает влияние на реальные отношения в коллективе и на устойчивое развитие группы [Фарафонтова Е.И., 2022].

Неформальная структура взаимоотношений может оказать столь сильное влияние на процессы их функционирования, что порой изменяет и формальные отношения между членами коллектива, влияет на качество их совместной деятельности. С другой стороны, неформальная структура зависит от формальной структуры группы в той степени, в которой члены группы, входящее в нее, подчиняют свое поведение целям и задачам совместной деятельности, правилам ролевого взаимодействия [Кокорева А. А., Решетникова Н. С., 2015]. Оптимальный сценарий, когда формальные роли (староста, профорг) занимают лица с высоким неформальным авторитетом. Официальная структура приобретает признание и эффективность, а неформальная – получает официальные ресурсы и возможности. Такое состояние свойственно для сплоченных и развитых коллективов. Также неплох сценарий, при котором формальная и неформальная структуры группы дополняют друг друга, например, при слабом формальном старосте неформальный лидер неофициально берет на себя некоторые организационные функции, поддерживая работоспособность группы [Корнилова К.В. и др., 2016].

При низкой интенсивности административных требований или высокой самостоятельности группы возможны ситуации, когда две системы работают самостоятельно, почти не соприкасаясь. Официальная структура обслуживает контакты с администрацией, неформальная – всю внутреннюю жизнь коллектива. Самый проблемный вариант взаимодействия двух систем группы, когда неформальная структура активно сопротивляется формальной, воспринимая ее как внешнюю, ограничивающую. Так, например, формальный староста может стать объектом коллективного давления или отторжения, но не меняется, поскольку устраивает администрацию, это препятствует развитию группы и создает устойчивое напряжение.

Для преподавателей и администрации учебного заведения понимание двойственной системы группы предоставляет средства для более результативного руководства. При назначении старосты или других официальных позиций важно учитывать мнение группы, его неформальную структуру. Признание роли и делегирование реальных полномочий по организации и управлению группой «истинным» или неформальным лидерам, координаторам и «экспертам» группы способствует сплочению

группы и вызывает больше доверия к системе управления и администрирования образовательного учреждения. Куратору следует анализировать соотношение формальной и неформальной систем в студенческой группе (например, через наблюдение, анкетирование), обнаруживать противоречия и своевременно вмешиваться как посредник.

Таким образом, формальные и неформальные структуры социальной группы взаимодействуют. Характер этого взаимодействия и определяет качество управления. Чтобы определить степень и характер влияния данных групп на деятельность предприятия, организации, куратор и администрация должны понимать структурные особенности студенческого коллектива. Староста группы оказывается в центре взаимодействия формальной и неформальной структур в силу своего положения, но его успешность и результативность напрямую зависят от того, насколько его формальный статус соответствует реальному или неформальному авторитету. Эффективная работа студенческой группы предполагает, что формальная и неформальная структуры взаимодополняют друг друга и гармонично объединяются. Однако этот процесс обычно не складывается стихийно, а требует регулирования не только со стороны лидеров группы, но и администрации и преподавателей, которые, понимая закономерности групповой динамики, могут выступать помочь студентам преодолеть противоречия. В условиях правильного регулирования структурных процессов студенческая группа из собрания отделенных людей может стать целостным, самостоятельным и продуктивным коллективом, где официальные обязанности выполняются с внутренней мотивацией, а неформальные связи укрепляют общее ценностно-ориентационное единство. Изучение конкретных механизмов такого синтеза в различных образовательных условиях остается важным направлением дальнейшей научной работы.

3.2. Феномен лидерства в студенческой группе

Феномен лидерства оказывает прямое влияние на динамику, продуктивность и внутреннюю атмосферу коллектива. В студенческой среде его роль возрастает, так как именно в этот период активно формируются социальные компетенции, ценностные ориентации и модели профессионального поведения. В рамках параметрической теории коллектива лидерство понимается как «степень ведущего влияния одних членов группы на других в создании оптимального решения групповой задачи». Лидером же принято считать «члена группы, осуществляющего эту функцию» [Чернышев, А. С., 2019, с. 41].

Как отмечается исследователями, специфика лидерства в малой контактной группе детерминируется условиями и характером совместной деятельности, личностными особенностями индивида, занимающего позицию лидера в группе, особенностями ситуации и уровнем развития группы [Логвинова Т. И. и др., 2017]. При этом специфика личностных

характеристик студенческого лидера в значительной мере зависит от социальных, экономических и политических процессов, происходящих в обществе. Так, лидер– студент должен уметь быстро и адекватно реагировать на изменения, не только вести за собой, но и оказывать психологическую поддержку последователям, обладать развитым критическим мышлением (в связи с противоречивостью ценностей и норм, существующих в современном обществе). Кроме того, молодежные лидеры должны обладать выраженной ориентацией на успех, так как, согласно данным социологических исследований, именно эту стратегию предпочитает российская молодежь [Пономарев А. В. И др., 2020].

Лидерство в студенческой группе – это комплексный процесс межличностного воздействия, нацеленный на реализацию общих задач (учебных, социальных, личностных) и протекающий в особых условиях, где пересекаются формальные рамки образовательного учреждения и неформальное становление сообщества.

В социальной психологии лидерство понимается как естественный процесс социального влияния, базирующийся на признании, авторитете и способности индивида (лидера) координировать и направлять усилия других участников группы для достижения разделяемых целей. В отличие от формального руководства, опирающегося на должностную позицию и предписанные полномочия, лидерство возникает стихийно и поддерживается группой через добровольное согласие. Существуют разные теории, объясняющие феномен лидерства, кратко обозначим основные из них.

Согласно *теории черт* лидер обладает особым набором врожденных или приобретенных качеств (харизма, уверенность, интеллект, решительность). *Ситуационный подход* предполагает, что лидерство обусловлено конкретной ситуацией и диктуется ее запросами (к примеру, в кризисе лидером становится самый решительный, в учебном процессе – наиболее знающий), поэтому лидер может демонстрировать эффективность в одних условиях и терять ее в других.

Функциональный подход рассматривает лидерство как функцию, необходимую для успешной работы группы. Лидер – это тот, кто наилучшим образом осуществляет ключевые функции для удовлетворения коллективных потребностей (координация, планирование, мотивация, поддержка). *Интеракционистский подход* трактует лидерство как продукт взаимодействия (интеракции) личностных характеристик потенциального лидера, свойств группы и конкретной ситуации. Эффективное лидерство предполагает соответствие качеств лидера актуальным потребностям группы. Для студенческой группы с нашей точки зрения, этот подход наиболее применим, поскольку здесь сочетаются личные особенности обучающихся (стремление к самореализации), специфика группы (учебный коллектив с академическими и социальными задачами) и изменчивость ситуационного контекста (от аудиторных занятий до внеучебных инициатив).

В соответствии с рассмотренными в предыдущем параграфе структурами студенческой группы (формальную и неформальную) можно

также выделить два типа студенческого лидерства. *Формальное (официальное) лидерство* основано на наличии официальной должности в структуре группы, установленной правилами вуза. Ключевой фигурой здесь является староста, чье влияние изначально проистекает из занимаемого положения, а не из личных достоинств. Основным источником влияния формального лидера являются полномочия, делегированные администрацией (часто ограниченные). Власть формального лидера (старосты) напрямую зависит от степени признания его прав группой. При наличии неформального авторитета его лидерство становится номинальным, а реальные процессы влияния переходят к неформальным лидерам. В этом случае он может либо остаться административным исполнителем, либо утратить позицию из-за конфликта с неформальной структурой. Однако формальный лидер может превратиться в действительного лидера, развив нужные качества и заслужив признание группы.

Неформальное (реальное) лидерство возникает естественно в результате воздействия влияния одного или нескольких членов группы, получающее признание большинства. Неформальное лидерство отражает действительную расстановку авторитетов и влияний в коллективе, однако оно неоднородно и можно выделить разные его типы по содержанию деятельности. Например, «инструментальный (целевой)» лидер ориентирует группу на результат, организует деятельность для достижения групповых целей. В учебном коллективе это часто студент с высокой академической успеваемостью, развитыми организаторскими способностями, умением планировать работу (например, подготовку к экзамену или проекту). «Эмоциональный» лидер, воздействующий на атмосферу и настроение группы, удовлетворяющий потребности в поддержке, дружеском общении, психологическом комфорте, часто выступает «душой компании», посредником в конфликтах, способствует созданию атмосферы сплоченности. «Ситуативные» лидеры проявляются в конкретных обстоятельствах: в спортивном мероприятии – самый активный и физически развитый; в творческой задаче – наиболее креативный; в конфликте с администрацией – самый принципиальный и смелый. Зачастую в группе присутствуют несколько неформальных лидеров, выполняющих различные функции (деловую и эмоциональную), что может вести к их гармоничному дополнению или к конфликту сфер влияния [Корнилова К.В. и др., 2016].

Идеальным вариантом для администрации и куратора является конгруэнтность лидерства, когда формальный лидер (староста) одновременно является и неформальным, либо эти роли гармонично распределены между согласованно действующими лицами. Однако нередко возникают конфликтные сценарии. В ситуации, когда формальный лидер обладает административными правами, но лишен реального влияния, которое сконцентрировано у неформального лидера, могут возникать рассогласованность действий, конфликты, падение эффективности группы. Наличие нескольких неформальных лидеров (например, делового и эмоционального), соперничающих за влияние, может провоцировать

образование подгрупп и внутренний раскол коллектива. Также нередки ситуации, когда в группе может не сформироваться выраженный лидер, что приводит к дезорганизации, пассивности, сложностям в принятии совместных решений. Такая группа часто становится зависимой от внешнего управления (преподавателя) [Сперанская А.В., Яблокова Л.А., 2022].

Рассматривая феномен лидерства в студенческой среде, стоит остановиться на вопросе о стилях лидерства и их результативности. *Стиль лидерства* – это устойчивая совокупность методов, приемов и моделей поведения лидера, характеризующих его взаимодействие с группой. В качестве базы для анализа возьмем классическую триаду стилей (авторитарный, демократический, попустительский), предложенную К. Левиным. *Авторитарный (директивный) стиль* предполагает, что лидер единолично устанавливает цели, стратегии, распределяет задания, осуществляет жесткий контроль. Коммуникация преимущественно однонаправленная (от лидера к группе), мнения членов группы не учитываются. В качестве примеров авторитарного стиля можно представить старосту, требующего беспрекословного подчинения или неформальный лидер, доминирующего в принятии всех решений. В краткосрочных кризисных ситуациях (например, срочная подготовка к внезапной проверке) данный стиль лидерства может быть эффективен благодаря скорости и четкости, однако в долгосрочной перспективе он может привести к снижению групповой инициативы и активности; формированию негативного психологического климата (скрытое или открытое сопротивление); зависимости группы от лидера, утрате самостоятельности; риску отторжения лидера при первой возможности.

При *демократическом (коллегиальном) стиле* лидер привлекает группу к процессу принятия решений: цели и стратегии обсуждаются совместно, задачи распределяются с учетом мнений и возможностей участников. Коммуникация двусторонняя, контроль основывается на доверии и взаимной ответственности. Пример такого лидерства – староста, организующий коллективное обсуждение для решения учебных проблем, учитывающий мнения всех при планировании мероприятия, делегирующий ответственность. Можно отметить, что данный стиль является наиболее адаптивным и продуктивным для студенческой группы в большинстве ситуаций, поскольку способствует развитию групповой сплоченности и личной ответственности, вовлечению членов группы, раскрытию их потенциала, формированию позитивной атмосферы сотрудничества и доверия, развитию навыков коллективного решения задач. Однако демократическое обсуждение и учет мнения коллектива требует достаточного количества временных ресурсов и может быть неэффективен в кризисных условиях.

Лидер с *попустительским (пассивным) стилем* минимально включен в управление группой, предоставляет участникам полную свободу действий, не осуществляет контроля, уклоняется от ответственности. Примеры такого лидера – староста, формально передающий информацию; неформальный

лидер, не желающий брать на себя ответственность. Данный стиль лидерства может быть ситуативно эффективным в группах с высокой внутренней самоорганизацией и мотивацией, где каждый участник автономен и компетентен (например, в некоторых магистерских группах или группах творческих направлений подготовки). Однако в большинстве студенческих коллективов, особенно на начальных курсах, такое лидерство может привести дезорганизации, хаосу, срыву групповых задач. Члены группы могут фрустрироваться от ощущения отсутствия управления, что может спровоцировать распад группы на неконтролируемые подгруппы и утрату лидерского статуса.

Важно понимать, что лидерство – динамичное явление, и способы его реализации и конкретные исполнители меняются параллельно с динамикой группы. Так на первоначальном этапе формирования группы, в условиях неустоявшихся взаимоотношений, процесса адаптации участников, отсутствия общепринятых правил, часто наблюдается временное (ситуативное) руководство наиболее энергичных и коммуникабельных членов группы, которые выполняют координационные задачи. Официальный руководитель (староста) определяется административно, и его влияние еще не подтверждено практикой, поэтому возможны противоречия между претендентами на реальное руководство. Целью лидерства в этот период является создание единого коллектива, установление базовых правил и схем сотрудничества.

В время фазы конфликтов, когда возникают столкновения интересов, устанавливаются границы допустимого поведения и формируются микрогруппы, часто появляются неформальные лидеры инструментального и эмоционального типов. Формальный лидер может утратить свой авторитет, что и приводит к конфликтам между конкурирующими лидерами. На данном этапе для разрешения противоречий могут использоваться жесткие и авторитарные методы управления пока функциональные обязанности и зоны ответственности не будут окончательно распределены, а между лидерами не будет установлено функциональное равновесие [Сперанская А.В., Яблокова Л.А., 2022].

На стадии интеграции группа определяет для себя и своих членов устойчивые нормы поведения и общие ценностные представления, что приводит к формированию внутреннего единства, возрастанию взаимопомощи. На этой стадии и формальный, и неформальные лидеры получают устойчивое признание и подтверждение своего статуса. Их стиль руководства, как правило, становится более коллегиальным, поскольку группа уже не нуждается в жестком администрировании. Возможна координация задач между лидерами («инструментальный» руководитель планирует работу, «эмоциональный» поддерживает благоприятную атмосферу). Лидерский ресурс используется для укрепления коллективного самосознания и реализации важных задач.

Этап продуктивной работы и совершенствования, на котором группа становится эффективным механизмом для реализации сложных задач

(академических, исследовательских, общественных), предполагает, что лидерство может принимать распределенную форму. Различные участники коллектива принимают на себя руководящие обязанности в разных проектах согласно своей специализации. Возможен переход к преобразующему лидерству, когда руководители определяют для коллектива масштабные задачи, ориентированные на развитие. Официальное и неофициальное руководство совмещаются для максимальной реализации лидерских возможностей в целях совершенствования каждого участника и достижения выдающихся совместных результатов.

Анализ типов, стилей лидерства, особенностей его динамики в студенческой группе дает возможность преподавательскому составу и администрации учебного заведения системно создавать условия для формирования лидерских умений студентов.

По мнению Л.П. Шигаповой, развитие лидерских качеств у студентов высших учебных заведений будет происходить наиболее результативно, если они будут активно участвовать в работе органов самоуправления. Однако для достижения этой цели необходимо создать определенные предпосылки: участие в студенческом самоуправлении должно позволять молодым людям реализовывать себя в роли руководителя; следует применять разнообразные методы работы с молодежью (включая новейшие разработки), которые стимулируют рост лидерских навыков; также требуется отслеживать изменения в личностных характеристиках студентов, вовлеченных в деятельность этих органов [Шигапова Л. П., 2008].

О.Б. Крушельницкая изучала особенности становления лидерства в коллективах школьников и студентов. Как отмечает исследователь, в межличностных отношениях учащихся выделяются три подструктуры: аттракционная, референтометрическая и подструктура неформальной власти. В ходе работы было выявлено, что лидерами студенческой группы становятся те, кто обладает самым высоким интегральным статусом, а также те, кто доминирует в каждой из указанных подструктур. Кроме того, автор описала ряд специфических черт лидерства в студенческих группах. Например, в группах колледжа лидерство чаще всего определяется референтометрической подструктурой, тогда как в университетских группах оно связано с подструктурой неформальной власти. При этом в «зрелых» учебных коллективах студенты, занимающие высокие позиции в одной подструктуре, как правило, лидируют и в других, а «умирающие» группы характеризуются абсолютным лидерством [Крушельницкая О. Б., 2011].

И.В. Дрыгина полагает, что активизация лидерского потенциала студентов вуза напрямую связана с тем, насколько у них сформированы лидерские потребности, возможности, а также ценности и средства, которые вместе составляют структуру этого потенциала [Дрыгина И. В., 2006].

Н.Д. Шафеева исследовала студенческое самоуправление как инструмент развития лидерских качеств. С точки зрения автора, в структуру лидерских качеств студентов входят такие базовые компетенции, как развитая мотивация достижения, внутренняя потребность в саморазвитии, творческое

мышление, высокая работоспособность, умение увлекать членов группы своими идеями, хорошо развитые рефлексия и эмпатия, эмоциональная стабильность, навыки управления, а также самостоятельность и независимость при принятии решений [Шафеева Н.Д., 2013].

Л.Н. Конышева установила, что студент может стать лидером в учебной группе только при наличии определенных личностных черт. К ним автор относит активность, инициативность, самостоятельность, решительность, а также развитые коммуникативные и организаторские способности. Наиболее эффективным средством для формирования этих качеств Л.Н. Конышева считает органы студенческого самоуправления, которые позволяют вовлекать учащихся в социально значимую деятельность, благодаря чему и происходит раскрытие лидерского потенциала личности [Конышева Л. Н., 2009].

Н.В. Белякова придерживается мнения, что лидерство и личность студента-лидера следует рассматривать как ключевые факторы становления и развития студенческой группы. Основу студенческого лидерства, по словам автора, составляют такие личностные характеристики, как инициативность и целеустремленность, от которых зависит успешное выполнение учебных и внеучебных задач, а также эффективность групповой работы в целом [Белякова Н.В., 2002].

Т.Н. Шевченко утверждает, что в вузе в ходе обучения необходимо внедрять специальные методики для подготовки студенческих лидеров. Исследователь указывает на то, что в студенческой среде можно целенаправленно «формировать» лидеров, для чего требуется соблюдать несколько образовательных принципов: сочетание учебной и внеучебной деятельности, оптимизация культурной и образовательной среды, включение студентов в различные виды учебной и внеучебной работы (научной, творческой, спортивной и т.д.), разработка индивидуальных образовательных маршрутов, а также психологическое сопровождение профессионального развития студентов [Шевченко Т.Н., 2008].

Итак, обсуждая проблему создания условий для формирования лидерских умений, можно рекомендовать следующее.

- планирование проектной деятельности, коллективных обсуждений, мероприятий вне учебного плана, где учащиеся могут демонстрировать и совершенствовать руководящие качества в различных ситуациях (организационные, поддерживающие, временные);
- включение в учебные модули (например, курсы по психологии, управлению) практических элементов, где студенты могут изучать и применять различные подходы к руководству (коллегиальный, преобразующий), получая оценку своих действий;
- преподаватель может выполнять функцию медиатора при возникновении противоречий между официальным и фактическим руководителями, помогая коллективу найти продуктивное решение (например, дифференциация обязанностей);

- при определении формального старосты целесообразно учитывать его возможное фактическое влияние или проводить процедуры голосования, позволяющие коллективу выбрать признаваемого руководителя;
- создание в коллективе понимания, что руководство – это не постоянная роль одного лица, но роль, которую могут временно выполнять разные участники в зависимости от их знаний. Это уменьшает конкурентное напряжение и раскрывает лидерские способности у большего числа учащихся [Богачева Т. И., 2022].

Таким образом, лидерство в студенческом коллективе является непрерывным, сложным процессом, постоянно взаимодействующим с официальной организацией и стадиями развития группы. Различные типы лидерства (формальное и неформальное, деловое и эмоциональное), а также стили управления (авторитарный, демократический, пассивный) оказывают влияние не только на эффективность достижения учебных целей, но и на социально-психологическую атмосферу в коллективе, его способность к самоорганизации и индивидуальное развитие его участников. Продуктивное руководство, особенно в его коллегиальной или трансформирующей форме, выступает движущей силой превращения группы из аморфного сообщества в сформированную команду, способную к решению сложных совместных задач.

Для современной системы высшего и среднего профессионального образования развитие лидерских качеств у обучающихся является одной из значимых задач, поскольку эти навыки непосредственно востребованы в их последующей профессиональной деятельности. В связи с этим создание условий для естественного, многогранного и конструктивного проявления лидерства в студенческих коллективах должно рассматриваться не как случайный результат, а как целенаправленный элемент образовательной среды, требующий активного участия и поддержки со стороны преподавательского состава и администрации.

3.3. Групповая дифференциация, структура и динамика отношений в студенческой группе

Групповая дифференциация представляет собой объективный социально-психологический процесс, в рамках которого внутри единой группы происходит расслоение участников по их значимости, влиянию, положению и характеру исполняемых задач. Данный процесс выступает закономерным итогом взаимодействия в коллективе и направлен на повышение результативности его работы благодаря разделению обязанностей и формированию упорядоченной структуры. Дифференциация возникает под воздействием как внешних обстоятельств (задачи коллектива, требования деятельности, культурная среда), так и внутренних – личностных качеств участников, их стремлений, умений и межличностных симпатий. Основой дифференциации служит механизм социального сопоставления. Члены группы, общаясь друг с другом, непрерывно оценивают окружающих по

параметрам, важным для совместной работы (компетентность, надежность, общительность, способность к сопереживанию). В итоге таких осознанных и неосознанных оценок складывается иерархия положений – неофициальный статус каждого участника, который определяет степень его реального авторитета и воздействия на групповые процессы.

В зависимости от того, как устроена иерархия в коллективе (как участники взаимодействуют при передаче информации, распределении обязанностей и доходов), можно выделить следующие типы [Столяренко Л. Д., 2005]:

- пирамидальная группа – это закрытое объединение с четко прописанными ролями и статусами (например, силовые структуры, группы, действующие в экстремальных условиях);
- случайная группа – связующие элементы не имеют большого значения для участников, каждый действует по своему усмотрению, но в пределах общей идеи, объединяющей коллектив;
- открытая группа – решения принимаются сообща, но каждый член может свободно предлагать свои варианты. роли легко меняются, присутствует эмоциональная открытость, растет значение неофициального общения;
- группа синхронного типа – самая организованная (рабочая группа) – все участники на личном уровне принимают существующее распределение ролей, каждый осознает свой вклад в общую задачу. Отличается высокой ответственностью членов за результаты их участия в делах группы.

Статусно-ролевая система – это прочная сеть взаимосвязанных позиций (статусов) и соответствующих им моделей поведения (ролей), которые окружение ожидает от человека, занимающего данную позицию. Статус в малой группе – это обобщенная характеристика места человека в системе межличностных связей, показывающая уровень уважения, признания, привлекательности или, напротив, неприятия со стороны остальных. Выделяют формальный статус (связанный с официальной должностью) и неформальный, или социометрический, который выявляется с помощью опросов и наблюдений. Высокий социометрический статус обычно сопряжен с обладанием ресурсами, ценными для группы (глубокие знания, притягательность, умение улаживать конфликты), и активным участием в достижении общих целей. Роль – это динамическая сторона статуса, представляющая собой совокупность поведенческих шаблонов, которых группа ожидает от обладателя определенной ролевой позиции. Р. Бейлз и другие исследователи выделяют два главных ролевых направления, необходимых для равновесия в группе: инструментальные роли, нацеленные на выполнение задачи (инициатор, генератор идей, организатор, оценщик) и экспрессивные (социально-эмоциональные) роли, направленные на поддержание здоровой атмосферы и единства (посредник, сторонник, объединитель, «социальный клей»).

Согласованность статусов и ролей обеспечивает эффективность коллектива. Ролевой конфликт (когда ожидания от роли противоречивы или

не совпадают с возможностями человека) и несоответствие статуса (расхождение между формальным и неформальным положением) выступают серьезными причинами напряжения и могут нарушить стабильность группы.

Помимо статусно-ролевой системы на дифференциацию студенческой группы оказывают влияние микрогруппы. Они неизбежно появляются в группах, состоящих из более чем 7–10 человек, поскольку люди не способны поддерживать глубокие эмоциональные связи одновременно со всеми членами достаточно большой группы. *Микрогруппы* – это сравнительно устойчивые неформальные объединения, основанные на взаимных симпатиях, общих интересах, ценностях или целях. Микрогруппы (в социальной психологии их нередко называют «кликами» или «коалициями») выполняют двоякую роль. С одной стороны, они удовлетворяют потребность в близком, доверительном общении и социальной поддержке, служат «прослойкой» между личностью и большой группой, уменьшая тревожность и стресс. С другой стороны, они могут становиться источником внутренних разногласий, группового предпочтения и отторжения («свои» против «чужих»), а также появления норм, противоречащих целям основной группы (например, в учебных или рабочих коллективах). Характер влияния микрогруппы на целостность большого коллектива зависит от того, насколько совпадают их цели. При согласованности целей микрогруппа укрепляет сплоченность всей общности; при расхождении – приводит к разобщению и внутреннему противостоянию.

Особое внимание при изучении групповой дифференциации уделяется позициям и статусам в системе межличностных связей. Когда человек оказывается внутри группы, он начинает воспринимать окружающих и выносить о них суждения, выстраивая по отношению к каждому определенную связь, которую принято называть межличностной значимостью. Природа этой значимости изучалась такими учеными, как Я.Л. Коломинский, М.Ю. Кондратьев, Р.Л. Кричевский, Е.В. Щедрина и другие.

А.В. Петровский обобщил разные взгляды на эту тему и создал трехфакторную модель «значимого другого» [Петровский А.В., 1991]. Эта модель представляет собой пространство с тремя измерениями, где каждое из них соответствует одному фактору. Первым фактором, который выделил автор, является референтность. Она показывает, насколько субъект зависит от конкретного человека, и определяет, как избирательно воспринимается этот индивид в моменты принятия решений. Мнение такого человека может стать поводом для размышлений, важным ориентиром при выборе действий или прямым указанием на то, как вести себя в критических обстоятельствах. Уровень референтности зависит от таких черт, как честность, принципиальность, справедливость и компетентность. Высшая степень референтности – это авторитет. Он проявляется в том, что окружающие признают за «значимым другим» право брать на себя ответственность в трудных и важных ситуациях. Существует и противоположное качество – антиреферентность, когда все, что исходит от негативно значимой личности, полностью отвергается [Реан А. А., Коломинский Я. Л., 2000].

Второй фактор связан с эмоциями и называется аттракцией. Он описывает способность человека притягивать к себе других или, наоборот, отталкивать их, быть популярным или отвергнутым в социометрических опросах, вызывать симпатию либо антипатию. Положительная сторона этого фактора определяется как «дружественность», а отрицательная – как «враждебность». Нейтральную позицию занимают члены группы, которые не получают ни выборов, ни отвержений. Третий вариант значимого другого – это статус власти, который выражается через официальные требования или неформальное влияние в системе объективных социальных отношений. Используя данную модель, можно всесторонне оценить динамику внутри коллектива, например в студенческих группах, где одновременно действуют как формальные, так и неформальные связи [Тимошина И. Н., 2018].

В любой малой группе выделяются три статусные категории: высокостатусные, среднестатусные и низкостатусные участники. Самая высокая позиция – это лидерская (этот вопрос уже подробно обсуждался в предыдущем разделе).

Теперь обратимся к другим статусам. Низкостатусный член группы, или аутсайдер, является полной противоположностью лидера. Аутсайдеры оказываются в таком положении, потому что лидеры их игнорируют и часто активно противодействуют им. Такие участники чувствуют одиночество, осознают свою зависимость от отвергающего коллектива и страдают из-за невозможности удовлетворить потребность в принадлежности. В итоге это порождает неадекватные поведенческие стратегии: лесть, хвастовство, агрессию, снижение личных амбиций и тому подобное. По данным исследований З.А. Киреевой, люди с низким социометрическим статусом отличаются высокими показателями по чертам, мешающим успешному взаимодействию: недоверчивость, зависимость, склонность к конфликтам, тревожность, агрессивность, избегание теплых эмоциональных контактов и безответственность [Киреева З.А., 2008].

Известно, что большая часть работ, посвященных низкостатусным членам группы, проводилась на школьниках. Я.Л. Коломинский выяснил, что для попадания в категорию непопулярных и изолированных детей достаточно иметь две или три отрицательные характеристики [Коломинский Я.Л., 2010]. *Изолированный член группы* – это человек, который не получает ни положительных, ни отрицательных выборов, оказываясь в роли «незаметного» или «нейтрального». Причины изоляции могут быть разными: слабая коммуникативная активность, скрытность, недавнее появление в группе (эффект «новичка»), несоответствие групповым нормам по второстепенным признакам. Изоляция часто воспринимается как состояние одиночества и ненужности, что может приводить к снижению самооценки, депрессивным настроениям и добровольному уходу из коллектива. Отвергаемый (пренебрегаемый, «крайний») член группы выступает объектом устойчивой неприязни. Отвержение представляет собой активную негативную реакцию группы. Его причинами могут быть: явное нарушение ключевых групповых норм и ценностей; разрушительное или асоциальное

поведение (агрессия, обман, саботаж); коммуникативная некомпетентность, проявляющаяся в бестактности, эгоцентризме, невнимательности; исполнение в группе роли «козла отпущения» – мишени для выплеска коллективного раздражения и напряжения. Положение отвергаемого является наиболее травмирующим для психики. Оно вызывает хронический стресс, может провоцировать агрессию или глубокое безразличие, закрепляя отклоняющиеся модели поведения. С точки зрения группы, постоянное присутствие такого члена выполняет парадоксальную функцию – усиливает чувство единства у остальных («мы – не он»).

Наименее изученными остаются среднестатусные члены группы. На это указывает М.Е. Сачкова в своих трудах. Она подчеркивает, что среднестатусный человек обладает своими уникальными особенностями, а не является просто «средним» представителем. Автор дает такое определение: «среднестатусный член группы – это тот, кто занимает промежуточное положение в статусной иерархии и имеет своеобразные черты и ролевые модели, качественно отличающиеся от характеристик лидеров и аутсайдеров контактного сообщества» [Сачкова М.Е., 2011, с. 108]. В ходе эмпирических исследований М.Е. Сачковой были выявлены особенности поведения и личностной ориентации учащихся со средним статусом. Такие участники выполняют функцию сплочения и укрепления позитивных отношений внутри группы, так как они получают и отдают эмоциональные и референтные предпочтения как лидерам, так и аутсайдерам, тем самым объединяя группу сверстников в единое целое. Кроме того, среднестатусные учащиеся довольно точно отражают картину межличностных связей внутри коллектива. При этом уровень понимания среднестатусными школьниками групповых отношений растет от младшего возраста к подростковому и старшему. С.А. Никулин в своем исследовании также показал, что среднестатусные подростки являются наиболее предсказуемыми членами группы, поскольку выборы, полученные именно от них, лучше всего осознаются всеми статусными категориями школьного класса [Никулин С.А., Сачкова М.Е., 2010].

Итак, статус представляет собой одну из ключевых категорий социальной психологии, актуальную как для больших, так и для малых групп. Его изучение тесно связано с понятием социальных ролей – то есть тех поведенческих моделей, которые реализуются в соответствии с занимаемым статусом. При этом статус является многокомпонентным явлением: каждый человек обладает множеством как общественных, так и личностных статусов. Статус, выступая одновременно характеристикой межличностной значимости и общественного положения, влияет на формирование эмоционального самочувствия, психологического благополучия, самооценки и, в конечном итоге, социальной идентичности.

Таким образом, групповая дифференциация – это сложный, многосторонний процесс формирования структуры сообщества, который приводит к созданию статусно-ролевой иерархии, появлению микрогрупп и определению периферийных позиций. Понимание этой динамики позволяет не только оценивать внутреннее состояние коллектива, но и целенаправленно

воздействовать на него: обеспечивать ролевую адресность, предотвращать болезненные статусные несоответствия, интегрировать изолированных участников и смягчать ситуации отторжения. Управление дифференциацией, направленное на достижение баланса между необходимым для эффективности неравенством статусов и чувством социальной справедливости, является ключевой задачей прикладной социальной психологии в работе с группами.

Вопросы для анализа и рефлексии

1. Может ли группа быть эффективной без явного лидера? Какую роль в этом случае берет на себя «распределенное лидерство»?
2. Групповая дифференциация может приводить к появлению «изолированных» членов. Это всегда плохо? Может ли «изоляция» быть добровольным выбором интроверта, и как отличить это от травли?
3. Влияет ли гендерный состав группы на ее структуру и распределение неформальных ролей? Есть ли здесь стереотипы, которые стоит преодолевать?
4. Проанализируйте ситуацию: в группе есть два сильных неформальных лидера с разными взглядами. Как этот конфликт влияет на структуру? Может ли это быть точкой роста?
5. Какую роль в структуре играет студент, который является «связующим звеном» между микрогруппами (коммуникатор)? Почему он может стать самым влиятельным членом группы, даже не будучи лидером?

Глава 4. Психологический климат и групповая сплоченность

4.1. Понятия «социально-психологический климат» и его особенности в студенческой группе

Социально-психологический климат (СПК) представляет собой наиболее проработанную в отечественной социальной психологии категорию, обозначающую устойчивое, целостное, эмоционально-оценочное состояние группового сознания, которое характеризует природу взаимоотношений, уровень удовлетворенности членов коллектива основными условиями, ходом и итогами совместного труда, а также общей ситуацией в группе [Бойко В.В., 1998].

Одной из первых концепций, заложивших основы изучения психологического климата, можно считать идею «места поведения», выдвинутую в 1940–х годах создателем экологической психологии Р. Баркером. В ходе своих экспериментов он заметил, что в одинаковых условиях разные люди часто действуют сходным образом, тогда как один и тот же человек способен кардинально менять свое поведение, оказавшись в иной обстановке. Баркер полагал, что, тщательно изучая существующие поведенческие зоны, возможно проектировать специальные среды с заранее заданными характеристиками и определенными видами активности [Власова Ю.А., Михальчук А.А., 2017].

В российской науке термин «психологический климат» впервые применил Н.С. Мансуров. Изучая личностные аспекты, влияющие на рост производительности труда, он пришел к выводу, что в этом контексте возникает социально-психологическая задача создания благоприятного «психологического климата в коллективе» [Мансуров Н.С., 1992].

Позднее проблемой психологического климата заинтересовался В.М. Шепель, который определил его как эмоциональную окраску психологических связей между членами коллектива [Шепель В.М., 1984]. Эта окраска, по его мнению, возникает благодаря взаимной симпатии и близости, общности характеров и совпадению интересов сотрудников. К.К. Платонов дал иное определение: психологический климат представляет собой взаимодействие физической и социальной среды с личностью, которое постоянно отражается в сознании человека и формирует его психическое состояние. Он подчеркивал, что для каждого участника группы социально-психологический климат выступает объективной реальностью, которую тот воспринимает, вливаясь в коллектив; при этом отраженный климат становится одновременно субъективной реальностью для самого человека и объективной реальностью для остальных членов группы [Платонов К.К., 1976].

Среди исследователей-педагогов, занимавшихся изучением социально-психологического климата в воспитательных коллективах, можно выделить Н.М. Дьячкову, Н.Ф. Маслову, Ю.Б. Некрасову, В.Р. Ясницкую и других. Однако их работы в основном сосредоточены на школьной педагогике. Отдельные стороны социально-психологического климата в вузах и

студенческих группах рассматривали в своих трудах такие психологи и социологи, как О.В. Андрианова, Н.В. Белякова, И.С. Шаповалова, И.А. Щедрова, А.Н. Мицкевич, И.Е. Фарбер и другие. При этом целенаправленные педагогические исследования социально-психологического климата именно студенческой группы представлены в научной литературе достаточно скудно [Сердюкова М. В., 2011].

В настоящее время представления о психологическом климате строятся на эмпирических данных, полученных при выявлении связей между тем, что принято считать психологическим климатом, и множеством других социально-психологических явлений. Вследствие этого со временем определения климата включают в себя все больше составляющих. В.Э. Утлик отмечает, что происходит постепенное смешение различных понятий, и, по его словам, «общим их недостатком является то, что климат явно или неявно сводится к другим социально-психологическим феноменам, а порой просто отождествляется с ними. Сравнение разных определений психологического (социально-психологического) климата показывает, что не существует ни одного социально-психологического явления, ни одной групповой характеристики или свойства, которые не были бы приписаны климату» [Утлик В.Э., 2009, с. 32].

Социально-психологический климат – это не простая совокупность индивидуальных настроений, а качественно иное образование, возникающее благодаря взаимодействию и взаимовлиянию участников группы. Речь идет о системе коллективных эмоций, установок, мнений и ожиданий. В отличие от преходящего настроения, климат отличается постоянством во времени, складываясь постепенно под воздействием объективных и субъективных факторов и столь же медленно трансформируется. СПК выступает ключевым фактором, определяющим поведение членов группы: благоприятный климат стимулирует продуктивность, просоциальные действия, инициативу и единство; неблагоприятный – угнетает активность, порождает конфликты, ведет к текучести кадров и снижению эффективности.

В устройстве социально-психологического климата исследователи (Б.Д. Парыгин, А.Н. Лутошкин, В.М. Шепель и другие) выделяют два основных компонента:

- социальный компонент («климат») – объективно существующие в коллективе отношения (характер делового сотрудничества, особенности общения, стиль руководства, справедливость распределения ресурсов и вознаграждений);
- психологический компонент («настроение») – субъективное восприятие этих отношений в сознании и чувствах членов группы (преобладающий эмоциональный тон, уровень взаимного доверия и уважения, ощущение безопасности и комфорта).

Обобщая определение, можно сказать, что социально психологический климат это [Бочаров С.С., Шерудило А.Р., 2020]:

- общее психологическое состояние группы;
- совокупность социально-психологических качеств участников группы;

- специфика взаимосвязей членов группы;
- общая оценка характера обстановки в группе.

Как и во всех уже сложившихся коллективах, начальный этап его трансформации из студенческой группы протекает, достаточно сложно, и часто болезненно. На данном этапе происходит адаптация не только к вузу и его деятельности, но и к другим студентам, объектам взаимоотношений студенческой группы. На данном этапе устойчивое состояние благоприятного социально-психологического климата маловероятно. Так как протекают процессы создания новых горизонтальных устойчивых связей обмена актуальной для членов коллектива информацией, часто сопровождаемые непредсказуемым изменением эмоционального фона, приводящего к различным конфликтам между членами студенческой группы. Внешне на данном этапе становления коллектива, это проявляются в виде негативных, деструктивных признаков социально-психологического климата.

Признаками неблагоприятного социально-психологического климата являются [Бочаров С.С., Шерудило А.Р., 2020]:

- отсутствие позитивного настроения у большинства членов группы;
- недоброжелательность, конфликтность, а порою и враждебность в отношениях друг с другом;
- неприятие близких отношений со стороны одноклассников;
- апатия или негативное отношение к успехам или неудачам членов своей группы;
- отрицательное суждение о понятиях бескомпромиссности, порядочности, альтруизма;
- отсутствие равноправия и справедливости в общении с отдельными членами группы;
- пренебрежение к отстающим учащимся;
- инертность и пассивность;
- стремление обособиться от других членов коллектива, что делает невозможным сплочение для общего дела;
- неспособность объединения в экстремальных ситуациях, растерянность, взаимные обвинения, закрытость коллектива от взаимодействия с другими коллективами.

На более поздних этапах становления или в группе, сформировавшейся в устойчивый коллектив для продуктивной учебной деятельности каждого студента как члена коллектива, очень важно иметь благоприятный климат, позволяющий наиболее полно раскрыться потенциальным возможностям всем без исключения участникам учебного процесса.

К признакам благоприятного социально-психологического климата студенческой группы относят [Бочаров С.С., Шерудило А.Р., 2020]:

- преобладание оптимистического настроения в решении комплекса текущих студенческих проблем;
- жизнерадостная, эмоционально окрашенная форма во взаимоотношениях;
- стремление к взаимопомощи и сотрудничеству;

- способность взять персональную ответственность за деятельность группы;
- доброжелательность, вежливость и объективность в критике;
- свобода и открытость в высказываниях при обсуждении общих вопросов и проблем;
- осведомленность о текущих делах и задачах группы; – отсутствие давления со стороны формального лидера или наиболее активных членов группы;
- способность и умение наслаждаться всей полнотой студенческой жизни.

Таким образом, социально-психологический климат – это многоуровневое системное образование, выполняющее функцию внутренней среды группы, которая опосредует влияние внешних условий на поведение как отдельного человека, так и всего коллектива.

4.2. Ценностно-ориентационное единство и специфика его формирования в студенческой среде

В социальной психологии групповую сплоченность принято рассматривать как интегральную характеристику коллектива, отражающую степень эмоциональной взаимосвязи участников, их лояльность группе и желание оставаться в ее составе. Классические концепции, разработанные Л. Фестингером, А. и Б. Лотт, Д. Картрайтом, делали упор прежде всего на межличностную привлекательность, которую оценивали через социометрические выборы.

Понятие единства коллектива отличается глубиной и многогранностью, поэтому исследователи трактуют его неодинаково. Я.Л. Коломинский, к примеру, делает упор на взаимную притягательность участников, определяя единство как «взаимное влечение членов группы и привлекательность самой группы для ее участников» [Коломинский Я.Л., 2010, с. 26]. А.И. Донцов выделяет значимость межличностных контактов в становлении и усилении группового единства. Он обозначает такой тип отношений как «межличностную аттракцию», понимая под этим привлекательность одного человека для остальных членов группы, которая возникает благодаря общению и взаимопониманию. Исследователь отмечает, что ключевую роль играет эмоциональное восприятие участниками своего коллектива [Донцов, А.И., 1997, с. 21].

Понятие «командный дух», широко используемое в классических трудах (Э. Мэйно, К. Левин), делает акцент на мотивационных и ценностных аспектах группового единства. Командный дух представляет собой степень принятия членами группы общих целей и ценностей, их приверженность коллективу, готовность действовать в его интересах, а также совокупное чувство гордости и солидарности. Данное понятие наиболее тесно соотносится с концепцией ценностно-ориентационного единства (В.В.

Шпалинский), которое рассматривается как высшая форма групповой сплоченности.

При этом ЦОЕ не ведет к усреднению личностных характеристик внутри коллектива, поскольку оно не ограничивает индивидуальные предпочтения, интересы и привычки участников. Более того, это понятие не требует обязательного единомыслия в отношении методов достижения общих целей, стоящих перед всей группой. В коллективе, представляющем собой группу с высоким уровнем развития, ЦОЕ проявляется через сближение взглядов на задачи и цели совместной работы, опирающееся на нравственно обоснованные ценности [Шпалинский В.В., 1972].

По каким признакам можно судить о наличии «духа товарищества» в группе? Прежде всего стоит обратить внимание на проявления групповой идентификации, когда члены группы используют местоимение «мы», а не «я», отождествляют свои успехи и неудачи с достижениями и провалами коллектива. Важным показателем является внутренняя лояльность в коллективе, когда критика носит конструктивный, «внутренний» характер и не выносится за пределы группы с целью ее дискредитации. Командный дух формируется под влиянием таких взаимосвязанных факторов, как эффективное лидерство, включающее распределение ролей и мотивацию; наличие разделяемых командой целей и ценностей, оказывающих значительное влияние на продуктивность; атмосфера доверия и благоприятный психологический климат, достигаемые, в частности, посредством тренингов; и совместная деятельность, способствующая укреплению межличностных связей. Итак, командный дух – это не просто эмоциональный фон и не только состояние удовлетворенности, а это совокупность психологических и социальных факторов, которые объединяют участников группы, мотивируют их на достижение общих целей и способствуют эффективному взаимодействию [Карякин А. М., 2003].

Групповая сплоченность – это состояние группы, определяющееся стабильностью и единством ее членов, активностью и насыщенностью межличностных отношений и взаимодействий, которые обеспечивают устойчивость и успешность деятельности социального сообщества. Одни исследователи описывают сплоченность группы через межличностную аттракцию и связывают ее с таким характером межличностных отношений, который определяется, в частности, высоким уровнем взаимных межиндивидуальных выборов, основанных на обоюдной симпатии членов сообщества [Реан А. А., Коломинский Я. Л., 2000]. Другие рассматривают сплоченность как мотивационный компонент, представляющий собой совокупность потребностей и мотивов, связанных с удовлетворенностью от нахождения людей именно в этой группе. Так, например, Л. Фестингер, анализирувавший сплоченность на основе частоты и прочности коммуникативных внутригрупповых связей, определял данный феномен как «сумму всех сил, действующих на членов группы, чтобы удерживать их в ней» [Сачкова М.Е., Васькова О.В., 2013].

Влияние Курта Левина на Л. Фестингера проявилось в толковании этих «сил», которые изучались через притягательность группы для человека или удовлетворение от участия в ее деятельности. Однако в данном случае привлекательность и удовлетворенность оценивались с помощью эмоциональных характеристик отношений внутри коллектива, не учитывая различий с социометрическими методами, но акцентируя сплоченность как особенность эмоциональных предпочтений участников [Сундеева Л.А., Рахимова З.Ф., 2018].

Т. Ньюком, рассматривая понятие «сплоченность», утверждает, что оно тесно связано с «согласием» в группе, которое основывается на единстве ценностных и смысловых установок членов коллектива по отношению к значимым объектам и событиям. Кроме того, Т. Ньюком предложил иной подход к анализу сплоченности через концепцию «согласия», что позволяет углубить понимание данного явления. В рамках этого подхода он делал акцент на необходимости формирования единых для группы взглядов на ключевые ценности и ориентиры [Сундеева Л.А., Рахимова З.Ф., 2018].

К.Д. Давыдов, давая определение сплоченности, выделяет ее как «ценностно-ориентационное единство участников группы». Это означает, что все члены коллектива должны придерживаться общих интересов, напрямую влияющих на процесс и результаты совместной работы. Важными составляющими здесь являются цели, ожидания, моральные нормы, способы деятельности, социально одобряемые модели поведения и регламенты работы [Давыдов, К.Д., 2005].

Таким образом, большинство авторов, рассуждая о групповой сплоченности, акцентируют внимание на эмоциональной взаимосвязи между участниками, наличии чувства общности, стремлении к длительному сотрудничеству и устойчивости межличностных отношений, а также на целостности структуры коллектива. Исходя из этого, выделены два основных направления изучения групповой сплоченности. Е.А. Акименко и Д.В. Акименко [Акименко Е.А., Акименко Д.В., 2019] разделяют эти аспекты на предметно-деятельностное и социально-психологическое. Первое направление охватывает взаимодействие участников и влияет на профессиональную деятельность, ее регулярность, длительность, продуктивность и общую результативность. В социально-психологическом направлении важнейшее значение имеют психологическая устойчивость и эмоциональная интеграция членов коллектива, качество коммуникаций внутри группы и общая психологическая атмосфера.

Существенный прорыв в понимании сплоченности произошел благодаря отечественной школе социальной психологии, в частности работам А.В. Петровского и В.В. Шпалинского, которые предложили стратометрический подход. Согласно этой модели, группа имеет многослойное строение, и сплоченность проявляется на каждом уровне по-своему. Наиболее зрелым и социально значимым уровнем считается ценностно-ориентационное единство, или сокращенно ЦОЕ.

А. В. Петровский описывает группу как структуру, включающую три уровня, каждый из которых строится на определенном принципе взаимодействия между участниками. На первом уровне возникают непосредственные связи между людьми, обусловленные эмоциональным приятием или неприятием друг друга. На втором уровне эти связи становятся зависимыми от характера совместной работы. Третий уровень, обозначенный как ядро группы, отличается тем, что здесь формируются отношения, основанные на единстве целей, которые все члены группы принимают как общие. Этот уровень соответствует наиболее высокой стадии развития группы, и его существование указывает на то, что перед нами коллектив.

Дальнейшая проработка как теоретических аспектов, так и экспериментальных данных позволила точнее сформулировать основную мысль всей концепции: деятельностное опосредование выступает ключевым признаком, образующим систему коллектива. Исходя из этого, были уточнены подходы к анализу многоуровневой структуры группы, особенно с целью выстроить иерархию различных процессов, протекающих внутри нее. Центральным элементом групповой структуры, обозначаемым как уровень А, является сама предметная деятельность группы. Ее достаточную развитость можно подтвердить тремя критериями: во-первых, оценкой того, насколько группа выполняет свою основную общественную функцию, то есть успешно участвует в разделении труда в обществе; во-вторых, оценкой соответствия группы социальным нормам; в-третьих, оценкой способности группы создавать условия для полноценного развития личности каждого своего члена.

Второй уровень групповой структуры фиксирует отношение каждого участника к деятельности группы, ее целям и задачам. Этот уровень, названный ценностно-ориентационным единством (ЦОЕ), впоследствии стал описываться не просто как совпадение ценностей, относящихся к совместной работе, но и как формирование у членов группы определенной мотивации, а также эмоционального отождествления себя с группой. Принципиальное значение имеет разделение всей системы групповых отношений на данном уровне на два слоя: на только что описанный слой, обозначаемый как Б, где закреплены отношения к деятельности, и на третий слой, обозначаемый как В, который фиксирует собственно межличностные связи, опосредованные деятельностью. Наконец, выделяется четвертый слой групповой структуры, обозначаемый как Г, где отражаются поверхностные связи между членами группы.

Развитие группы при этом не означает, что более низкие слои отношений исчезают полностью. Оно предполагает такое существенное преобразование этих слоев, при котором объяснение групповых процессов только через явления, происходящие в низшем слое, становится невозможным [Петровский А. В., Шпалинский В. В., 1978].

Ценностно-ориентационное единство представляет собой интегративное свойство группы, проявляющееся в согласованности или близости ценностей, целей, социальных установок и смысловых ориентиров

участников относительно совместной деятельности и взаимодействия. Иными словами, членам группы «важно и необходимо совместно выполнять общее дело, придерживаясь единых принципов». В основе ценностно-ориентационного единства лежит осознанное принятие и усвоение групповых норм и целей, благодаря чему группа из случайного набора индивидов трансформируется в полноценный коллективный субъект деятельности. Для оценки ценностно-ориентационного единства применяется методика, основанная на ранжировании значимых для успеха группы качеств или на выборе предпочтительных вариантов поведения в ключевых ситуациях. Высокий уровень ЦОЕ является показателем наличия «командного духа» в группе, при этом вероятность внутренних конфликтов ниже, а устойчивость к внешнему давлению выше.

Студенческая академическая группа представляет собой сложно организованную, многоуровневую систему формальных и неформальных отношений. Формирование подлинного ценностно-ориентационного единства в такой группе – процесс не автоматический, а управляемый, на который влияет комплекс факторов. К факторам, связанным с образовательным процессом и деятельностью, относятся: ясность и привлекательность общих целей; совместную работу, требующую кооперацию и взаимозависимость; работу преподавателя в качестве фасилитатора группового взаимодействия; а также объективный успех и признание достижений группы извне. Среди социально-психологических факторов выделяют: благоприятный климат, основанный на доверии и уважении; эффективную коммуникацию и умение разрешать конфликты; символическое оформление групповой идентичности через традиции, ритуалы и общие атрибуты; а также исходную близость ценностей участников.

Формированию сплоченности могут препятствовать структурно-организационные и социально-психологические факторы. К структурно-организационным барьерам относятся: чрезмерно конкурентный характер обучения, основанный на индивидуальном рейтинге; высокая текучесть состава группы; большая численность, затрудняющая создание единого смыслового поля; а также несправедливое распределение нагрузки и размытость целей. Социально-психологические барьеры включают глубокую ценностную несовместимость, наличие враждующих микрогрупп, деструктивный стиль лидерства и высокий уровень межличностных конфликтов, вплоть до буллинга.

Таким образом, важным направлением работы администрации, психолого-педагогической службы вуза и самих студентов является формирование ценностно-ориентационного единства в студенческой группе, поскольку это не просто ключевой фактор сплоченности группы, но и важная детерминанта эффективности учебно-образовательного процесса и личностного развития студентов.

4.3. Конфликты в студенческой группе: типология, динамика и стратегии управления

Под конфликтом понимается «наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов и обычно сопровождающийся негативными эмоциями» [Анцупов А.Я., Шипилов А.И., 2004, с. 8]. Обобщение определений межличностного конфликта позволило выделить следующие его основные свойства: наличие противоречия между интересами, ценностями, целями, мотивами как основа конфликта; противодействие субъектов конфликта; стремление любыми способами нанести максимальный ущерб оппоненту, его интересам; негативные эмоции и чувства по отношению друг к другу [Гришина Н. В., 2008]. В студенческой учебной группе подобные столкновения представляют собой естественную часть развития коллектива, возникающую по мере формирования отношений, распределения обязанностей, борьбы за ограниченные ресурсы и отстаивания личных границ. Подобные разногласия не следует воспринимать как отклонение, они служат сигналом о существующих расхождениях и могут стать движущей силой роста группы. Приведут ли они к позитивным или негативным последствиям для общей атмосферы и учебы, напрямую зависит от осознания их сути, разновидности и выбранного подхода к урегулированию.

Студенческий коллектив представляет собой особую среду, в которой конфликты возникают особенно часто. Такая среда соединяет в себе несколько черт: формальные институциональные рамки с установленными правилами, должностями (староста, преподаватель) и распределением задач; переходный этап от подростковых групп к более зрелым социальным связям; ориентацию на профессиональное будущее с высокими требованиями и конкуренцией за карьерные перспективы; а также постоянное и интенсивное общение в учебе, быту и досуге. Подобное сочетание порождает множество уровней потенциальных разногласий, которые требуют внимательного и системного подхода. Чтобы успешно справляться с конфликтами, важно точно определять их вид, существуют разные классификации конфликтов. Остановимся на тех *видах конфликтов*, которые часто встречаются в студенческой среде, разделение которых основано на источнике или предмете разногласий.

Первый и самый распространенный тип конфликтов – межличностные конфликты. Они отличаются высокой эмоциональной нагрузкой и возникают из– за личной антипатии, различий в характерах, психологической несовместимости или борьбы за влияние. В таких случаях противостояние идет между конкретными людьми по самым разным причинам, например, соперничество за лидерство или признание в группе, нарушение норм общения (сплетни, оскорбления), конкуренция в романтических отношениях, эгоизм и неспособность принять особенности другого, борьба за внимание преподавателя или сверстников. Пример межличностного конфликта –

конфликт двух студентов, претендующих на роль неформального лидера, или ссора после неудачной шутки.

Второй тип – ролевые конфликты, связанные с несоответствием поведения человека тем ожиданиям, которые предъявляются к его формальной или неформальной позиции. Здесь возникает противоречие между предписанной ролью и ее реальным исполнением, либо столкновение нескольких ролей у одного человека. Причинами могут быть неоправданная строгость или пассивность старосты, несовместимость ролей ответственного студента и веселого друга, нечеткое распределение обязанностей в проекте или попытка группы отвергнуть нового лидера. Примеры ролевого конфликта – недовольство группы старостой, который требует от студентов послушания, но не поддерживает их в спорных ситуациях, или студент– активист, чья общественная работа мешает учебе.

Третий тип – ценностные (идеологические) конфликты, затрагивающие базовые убеждения и жизненные принципы и, в связи с этим, самые глубокие и трудноразрешимые. Они возникают из– за несовместимости систем ценностей. В качестве примеров можно привести разное отношение к образованию (как к средству или как к ценности); споры о допустимости обмана на экзамене или плагиата; политические, религиозные или этнические различия; конфликт поколений в восприятии авторитетов; противостояние между теми, кто считает нужным помогать отстающим, и теми, кто уверен, что каждый должен справляться сам.

Четвертый тип – инструментальные (деловые) конфликты касаются организации учебного процесса и распределения ресурсов. Столкновение происходит по поводу методов, условий или результатов общей работы. Причинами выступает, например, неравномерное распределение обязанностей в проекте, споры о выборе темы или метода, разногласия в подходах к подготовке, конкуренция за доступ к литературе, оборудованию или вниманию научного руководителя. Примеры инструментальных конфликтов – спор о структуре презентации или конфликт из– за того, что один из участников не выполнил свою часть работы.

Помимо видов конфликтов, важно учитывать системные *факторы*, повышающие вероятность разногласий в студенческой среде. К ним относятся: статусная неопределенность, свойственная юношескому возрасту, когда студенты ищут себя и борются за самоутверждение; высокая плотность общения, обостряющая любые несогласия; ограниченность ресурсов (оценки, стипендии, места) и конкуренция за них; разнородность состава группы по социальному, культурному и экономическому признакам; а также наличие двойной системы управления, когда формальные требования преподавателей сталкиваются с неформальными нормами внутри группы [Кузьмина В. М., 2013].

Для *разрешения конфликтов* участники выбирают одну из пяти стратегий, согласно модели Томаса– Килмена. Первая – конкуренция, когда человек стремится победить любой ценой. В студенческой среде это проявляется в форме агрессии, манипуляций и создания коалиций, что может

приводить к краткосрочному успеху, однако способствует разрушению межличностных отношений. Вторая стратегия – компромисс, предполагающий урегулирование разногласия на основе взаимных уступок, достижения частичного удовлетворения своих интересов. Данный подход позволяет, хотя и отчасти, удовлетворить притязания каждой из вовлеченных в конфликт сторон, однако компромиссные решения могут быть недолговечными. Третья стратегия – сотрудничество, нацелено на максимальную реализацию участниками конфликта собственных интересов, отвечающих устремлениям всех конфликтующих сторон. Оно требует времени, терпения, мудрости, дружеского расположения, умения выразить и аргументировать свою позицию, внимательного выслушивания оппонентов, объясняющих свои интересы, выработки альтернатив и согласованного выбора из них в ходе переговоров взаимоприемлемого решения. Четвертая стратегия – избегание характеризуется стремлением выйти из конфликтного поля, уйти от конфликта, что часто приводит к накоплению негативных эмоций. Пятая стратегия – приспособление, направлен на то, чтобы смягчить, сгладить конфликтную ситуацию, сохранить или восстановить гармонию во взаимоотношениях посредством уступчивости. Такой подход может временно снизить напряженность, но может приводить к внутриличностным конфликтам у уступающей стороны. Выбор конкретной стратегии зависит от типа конфликта, личностных характеристик участников, распределения властных полномочий и культурных норм, принятых в группе [Балуца А. С., Фурса А. В., 2020].

Говоря о конфликтах и способах их разрешения, следует обратиться к теме медиации. *Медиация* представляет собой способ урегулирования спора при участии беспристрастного посредника, именуемого медиатором. Этот специалист содействует сторонам в рамках организованного обсуждения, чтобы они могли прийти к взаимно устраивающему их решению. В условиях студенческой группы данную функцию может выполнять обученный студент– посредник (по принципу «ровесник помогает ровеснику»), куратор, психолог или квалифицированный педагог.

Процедура медиации включает несколько последовательных шагов:

1. Подготовительный этап направлен на установление доверительного контакта, разъяснение правил работы, получение добровольного согласия участников на процесс медиации.

2. Следующий этап предполагает определение позиций конфликта и сложностей. Медиатор формирует безопасную обстановку, позволяющую каждому изложить свою точку зрения, не опасаясь осуждения. Основное внимание смещается с взаимных упреков на обсуждение сути проблемы и связанных с ней переживаний.

3. Далее медиатор предлагает выработать и рассмотреть возможные решения, а стороны совместно предлагают варианты выхода из ситуации. Посредник стимулирует творческое мышление вопросами вроде: «Что могло бы устроить вас обоих?».

4. Следующий шаг включает оценку предложений и формулирование соглашения, при этом стороны обмениваются предложениями по решению вопроса, а медиатор помогает сторонам услышать друг друга, увидеть то положительное, что есть в предложении каждого из них, увидеть дополнительные ресурсы, которыми они обладают, прийти к решению, удовлетворяющему обоим, и т.д.

5. В завершающей фазе медиации заключается соглашение и завершается процесс; предложения, которые устраивают обе стороны, вносятся в договор (медиативное соглашение) и подписывается сторонами. Составленное медиативное соглашение должно однозначно трактоваться каждой стороной [Рябинина Е.В., 2015].

Необходимость медиаторской деятельности в работе педагога не оставляет сомнений, но важно осуществлять контроль за поведением студентов и коррекцию их поступков в «постконфликтный период» с целью нормализации отношений: сформировавшаяся отрицательная установка может сохраняться определенное время, и человек будет непроизвольно испытывать антипатию к своему бывшему оппоненту, невольно высказывать о нем отрицательное мнение и даже действовать в ущерб ему, что, в свою очередь, будет негативно сказываться на общей успеваемости студентов [Рябинина Е.В., 2015].

Медиация демонстрирует наибольшую эффективность при работе с межличностными и инструментальными конфликтами в условиях, когда обе стороны сохраняют способность к диалогу. В случае глубоких ценностных разногласий данный метод может использоваться как средство выработки правил совместного сосуществования при сохранении различий, однако не предполагает полного устранения самих противоречий [Аллахвердова О.В., Карпенко А.Д., 2005].

Таким образом, конфликты внутри студенческой группы – не отклонение от нормы, а естественная часть процессов ее развития. Конструктивное преодоление таких ситуаций через анализ их типологии, причин и выбор подходящих способов реагирования (в идеале – сотрудничество или компромисс), а также применение методов медиации выступает важнейшим условием превращения потенциально конфликтной общности в зрелый коллектив, обладающий единой ценностной ориентацией. Управление конфликтами необходимо интегрировать в образовательный процесс, что позволит будущим специалистам развивать коммуникативные навыки, способности к переговорам и эмоциональный интеллект, востребованные в любой социальной среде.

Вопросы для анализа и рефлексии

1. Насколько достижимо это единство в разнородной по происхождению и ценностям группе? Не ведет ли стремление к ЦОЕ к подавлению инакомыслия?

2. Как отличить здоровый социально-психологический климат (доверие, поддержка) от «токсичного позитива» (запрет на негативные эмоции, игнорирование проблем)?
3. В каких случаях конфликт является «двигателем развития», а в каких — «разрушителем» группы? Приведите примеры.
4. По вашему опыту и мнению какие ритуалы и традиции (совместные чаепития, выезды на природу, походы в кино) реально укрепляют сплоченность, а какие являются формальностью или даже раздражающим фактором?
5. Может ли группа быть слишком сплоченной? Чем опасна «гиперсплоченность» (группинг-синдром, когда критическое мышление подавляется ради единства)?
6. Предложите план действий куратора, если психологический климат в группе объективно плохой (высокий уровень тревоги, агрессии, апатии), но студенты не видят этого и не хотят меняться.

Глава 5. Диагностика и психолого-педагогическое сопровождение студенческой группы

5.1. Методы диагностики групповых феноменов

Для изучения и организации работы социальных групп – учебных, рабочих или психотерапевтических – необходимо владеть достоверными методами оценки происходящих внутри групповых процессов. В современной социальной и педагогической психологии существует множество инструментов, которые позволяют измерить и описать структуру связей, эмоциональную атмосферу и степень сплоченности участников. Рассмотрим основные диагностические инструменты: методы социометрии, способы оценки психологического климата, шкалы сплоченности, а также методы наблюдения и фокус– группы (примеры некоторых описываемых методик представлены в приложении). Понимание достоинств и недостатков описанных методов помогает сделать правильный выбор в конкретной исследовательской ситуации.

Наблюдение как метод изучения групповых процессов обеспечивает возможность регистрации невербальных сигналов, динамики взаимодействия и спонтанных реакций, которые зачастую остаются недоступными для опросных методов. В целях повышения надежности наблюдения за группой целесообразно применение структурированного наблюдения на основе заранее заданных схем и категорий (например, схема Р. Бейлса для анализа ролей, метод «знаков» и «категорий»). В целях снижения субъективности и повышения качества процедуры наблюдения можно использовать аудио- и видеозаписи или привлекать нескольких наблюдателей и сравнивать их данные, однако данные меры ведут к усилению трудоемкости процедуры.

Метод фокус– группы сочетает в себе интервью, дискуссию и беседу. Обсуждение какого-либо предмета, представляющего интерес для исследования, ведется с группой респондентов в семь– девять человек. Фокус– группа, как правило, проходит по заранее разработанному сценарию – гайду. Фокус– группу проводит модератор, представитель исследователя или он сам, специалист, которому известна цель и замысел исследования. Модератор стимулирует участников к обсуждению, поддерживает групповую динамику и предлагает приглашенным участникам дискуссии высказаться по изучаемой теме. Его задача состоит в том, чтобы за счет применения различных средств и приемов добиться фокусирования дискуссии и интереса участников вокруг предложенной им ценностно-смысловой конструкции (темы, проблемы, вещи, образа). Если модератор все делает правильно – возникает эффект группового поведения. Начинается выработка коллективных реакций, в ходе чего можно наблюдать проявление типовых коллективных мотиваций, мнений, аффектов. Фокус– группа относится к так называемым качественным методам, которые, в отличие от количественных опросов, направлены на более глубокое понимание мотивов аудитории, изучение ее эмоциональной реакции [Мальцева Т. В., 2008].

В диагностике групповых явлений фокус– группа позволяет исследовать качественные характеристики социально-психологического климата и сплоченности, позволяет увидеть скрытые конфликты и неформальные правила, а также облегчается понимание процессов формирования общего мнения и взаимного влияния участников в ходе дискуссии.

Социометрия, предложенная Дж. Морено, применяется для диагностики межличностных межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения и совершенствования. Социометрический опрос направлен на выявление предпочтений и отвержений среди участников группы с помощью целевых вопросов (например, «С кем бы ты хотел работать над проектом?»). Однако такой подход имеет недостатки: критерии могут быть субъективными, обсуждение отвержений вызывает этические проблемы, а полученные данные отражают лишь статичную картину [Морено Я.Л., 2001]. В целях преодоления этих ограничений, были разработаны модифицированные версии социометрии:

- в параметрической социометрии число выборов ограничивается (например, не больше трех), что делает процедуру более единообразной и позволяет сопоставлять группы любого размера;

- многомерная социометрия (по Я. Л. Коломинскому) использует несколько критериев одновременно (деловые, личные, досуговые связи), что дает возможность построить несколько социограмм и увидеть разные срезы отношений;

- референтометрия (по Е. В. Щедриной) фокусируется не на симпатиях, а на значимых людях, чье мнение для индивида особенно важно; участнику предлагают ознакомиться с оценками всех членов группы (иногда вымышленными) и выбрать те, которые он хотел бы увидеть в первую очередь;

- социометрические анкеты с косвенными вопросами включают менее прямые формулировки («Как вы думаете, кто из группы выбрал бы вас для совместного дела?»), что снижает тревожность и показывает уровень взаимности и восприятия.

Эти усовершенствования сохраняют преимущества классического метода – наглядность (социограммы) и количественные показатели (статус, индекс сплоченности) – но уменьшают риски.

Диагностика социально-психологического климата (СПК) в студенческой группе – довольно сложный процесс, включающий и качественные и количественные подходы. Такой объект исследования, как динамичная, эмоционально насыщенная и разнородная малая группа, требует применения разных диагностических инструментов, направленных на изучение отдельных аспектов группового взаимодействия.

На первом этапе диагностики СПК обычно используются экспресс–методы, например рейтинговые анкеты. Наиболее популярным вариантом такого инструмента является шкала оценки психологического климата А.Ф. Фидлера (адаптирована Ю.Л. Ханиным), основанная на методе

семантического дифференциала. Респондентам предлагается оценить атмосферу в группе по противоположным характеристикам (например, «теплота – холодность», «согласие – разногласие», «поддержка – противодействие»). Основное преимущество методики – скорость и простота, что дает общую картину эмоционального состояния членов коллектива. Однако этот метод отражает скорее личное мнение, а не реальную структуру взаимоотношений.

Экспресс– методика О.С. Михалюка и А.Ю. Шалыто разделяет три ключевых компонента СПК – эмоциональный (нравится ли атмосфера в группе), поведенческий (готовы ли взаимодействовать с другими членами группы) и когнитивный (понимаете ли цели и нормы группы). Восемь вопросов с 9– балльными шкалами позволяют быстро определить тип климата (благоприятный, противоречивый или неудовлетворительный) и выявить, какой именно компонент «проваливается», проведя хороший первичный скрининг.

Более полный анализ напряженности и ее причин дает карта– схема А.Н. Лутошкина. 14 утверждений, оцениваемых по 7– балльной шкале (от –3 до +3), фокусируются на таких аспектах, как увлеченность делом, конфликтность, критичность, информированность. В отличие от методики Фидлера, которая фиксирует общий «фон», карта– схема А.Н. Лутошкина диагностирует конкретные проявления – например, «преобладание делового, творческого настроения» или «наличие скрытых группировок». Это незаменимый инструмент для выявления скрытых конфликтов.

Цветовая диагностика отношений (методика Е.Ф. Бажина и А.М. Эткинда) представляет из себя «невербальный компактный клинико– диагностический метод, предназначенный для изучения эмоциональных компонентов отношений личности» [Бажин Е.Ф., Эткинд А.М., 1985]. Анализируя особенности применения цветового теста отношений в исследовании группы, необходимо помнить, что он разрабатывался в рамках психологии как методика психической диагностики. От психологического аналога он будет отличаться тем, что изучаться могут не взаимоотношения в группе или отношение к значимым лицам, а ценности респондентов или их социальные установки по отношению к самым различным объектам социальной реальности: проходящим в обществе реформам, конкретным политикам, качеству медицинского обслуживания и т.д. На месте стимулов оценивания в цветовом тесте отношений могут фигурировать любые объекты и прежде всего социальные явления и процессы. Наиболее функциональным способом использования цветового теста отношений в рамках социологических исследований является замена им обычной ранговой шкалы. Использование цветового теста особенно оправданно при изучении социальных установок детей, которые не в состоянии присвоить тот или иной балл определенным явлениям или объектам, являющимся предметами исследования [Ткач В. П., 2009].

Групповую сплоченность, как важный параметр, показывающий степень интеграции группы, можно определить не только путем расчета

соответствующих социометрических индексов. Это можно сделать с помощью опросника Сижора, состоящего всего из пяти вопросов. Данный опросник оперирует конкретными поведенческими индикаторами (например, «как часто вы хотели бы перейти в другую группу?»). В психодиагностике студенческой группы данный тест особенно полезен для замера динамики: например, как изменилась сплоченность после семестра совместной работы или после конфликта.

В рамках диагностики групповой сплоченности важно исследование ценностно-ориентационного единства (ЦОЕ) группы, фиксирующего степень совпадения позиций и оценок ее членов по отношению к целям деятельности и ценностям, наиболее значимым для группы в целом. Для этой цели можно использовать методику В.С. Ивашкина и В.В. Онуфриева, направленную на выявление ЦОЕ на основе групповой общности при выборе наиболее ценностно-значимых качеств. Высокое ЦОЕ считается основой подлинной, деятельностной сплоченности.

Таким образом, современная диагностика групповых феноменов строится на принципе взаимодополнения методов. Количественные подходы (социометрия, шкалы климата и сплоченности) дают возможность измерить и сравнить. Качественные методы (наблюдение, фокус– группа) помогают понять смыслы, контекст и динамику. Комплексное использование этих инструментов позволяет получить полную, достоверную и практическую картину состояния группы, что необходимо для эффективных психолого-педагогических и управленческих воздействий. Выбор конкретного набора методик должен определяться ясными целями диагностики, стадией развития группы и профессионализмом исследователя.

5.2. Методы активной социально-психологической адаптации студентов– первокурсников

Поступление в вуз (или колледж), переход от статуса школьника к студенту – это сложный социально-психологический переход, который затрагивает все сферы жизни человека. Первокурсник должен решать параллельно несколько задач: осваивать новую образовательную систему, выстраивать отношения в незнакомом коллективе, формировать самостоятельный образ жизни и, что особенно важно, создавать свою профессиональную идентичность. Согласно данным разных исследований, неудачная адаптация становится главной причиной плохой успеваемости, эмоционального истощения и раннего ухода из вуза [например, Бережковская Е.Л., 2014; Степанова О. П., 2002; Бабахан Ю.С., 2003].

В этом контексте пассивные методы поддержки, такие как информационные лекции или кураторские часы, оказываются малоэффективными. Современная психолого-педагогическая практика делает ставку на активные, интерактивные и опытные подходы, которые не просто передают информацию, а формируют нужные навыки через личное участие и осмысление. Рассмотрим некоторые активные методы, способствующие

адаптации первокурсников, а именно тренинг первичного знакомства, тренинг командообразования и проектную сессию. В комплексе эти методы охватывает социальные, коммуникативные и деятельностные аспекты вхождения в социальную среду учебного заведения.

Тренинг знакомства обычно направлен не на глубокое самопознание, а на снижение социальной тревожности и формирование безопасного группового пространства. На начальном этапе адаптации студент сталкивается с ситуативной неопределенностью и высокой социальной тревожностью, вызванной оценкой со стороны новых значимых людей – однокурсников и преподавателей. Согласно теории социального сравнения Л. Фестингера, в такой ситуации человек стремится уменьшить неопределенность, сравнивая себя с другими, что может привести к предубеждениям и защитному поведению. Соответственно цель тренинга знакомства – создание условий для безопасного установления первых социальных контактов и снижение когнитивной нагрузки от обработки информации о новых людях.

Классический тренинг длится 4–6 академических часов и строится на принципе постепенного повышения уровня открытости и доверия. Условно можно выделить несколько этапов тренинга знакомства, хотя на практике и можно менять местами или пропускать в зависимости от обстоятельств. Некоторые из предлагаемых упражнений представлены в приложении, большое количество интересных игр и техник для тренинга знакомства можно найти в методической литературе [например, Бобченко Т. Г., 2025; Вачков И. В., 2009; Фопель К., 2002].

1. На этапе контакта и снятия напряжения используются простые и безопасные упражнения, направленные на синхронизацию группы: ритуальные приветствия, например, «Поздороваться разными способами», легкие двигательные задания, такие как «Передача импульса по кругу» или «Построение по невербальному сигналу». Это помогает переключить внимание с внутренних переживаний на внешние действия и создать чувство общности.

2. Главной задачей этапа обмена формальной информацией и запоминания является переход от абстрактного «студента группы» к конкретному человеку с именем и личностными особенностями. Эффективны такие упражнения, как «Снежный ком» (запоминание имен и ассоциаций), «Визитная карточка» (создание метафорического образа себя через рисунок или предмет), «Интервью в парах» с последующим представлением партнера от третьего лица. Последнее упражнение развивает активное слушание и создает положительную обратную связь.

3. На этапе обнаружения сходств и различий акцент смещается с «я» на «мы». Упражнения «Найди тех, кто...» (например, имеет схожее хобби или смотрел тот же фильм) или «Ценности в чемодане» (выбор нескольких значимых для учебы ценностей из списка и их обсуждение в мини– группах) помогают обнаружить общие качества и темы для будущего взаимодействия, при этом различия не подчеркиваются.

4. На этапе создания группового символа и завершения участникам можно предложить совместное создание коллажа, герба или девиза группы, что закрепляет чувство принадлежности. Завершающая рефлексия, например, «Одно слово о настроении» или «Чего я жду от группы», структурирует опыт и задает положительный настрой на будущее.

Важно обратить внимание насколько эффективным был тренинг знакомства, для этого можно оперировать к следующим критериям: насколько заметно снизилась напряженность в группе, могут ли участники свободно обращаться друг к другу по именам, имеются ли у них спонтанные позитивные взаимодействия после тренинга.

Тренинг командообразования (тимбилдинг) помогает еще больше продвинуться от эмоциональной близости к функциональному единству группы. После установления первых контактов группа становится похожей на учебную команду, способную совместно решать задачи. Основываясь на модели группового развития Б. Такмена, тренинг командообразования направлен на минимизацию последствий сложной фазы противостояния (конфликтов) и ускорение перехода к фазам нормирования и деятельности. Соответственно целью тренинга командообразования является формирование навыков функционального взаимодействия (распределения ролей, общения в условиях ограничений, совместного принятия решений и управления небольшими конфликтами) [Исхакова М. Г., 2010; Меримянина Е.Н., 2015].

Тренинг командообразования занимает больше времени, чем тренинг знакомства (12–16 часов, возможен формат выездного интенсива) и является более сложным, моделирующим реальные групповые вызовы. Условно можно выделить несколько важных компонентов, которые рекомендуется учитывать при разработке тренингов командообразования, но которые также можно модифицировать под конкретную группу.

1. Блок на развитие доверия и взаимной ответственности включает такие упражнения, как «Слепой и поводырь», «Падение на доверие» или групповое «Фото» (удержание участника на поднятых руках). Эти задания требуют преодоления личных защит и формирования чувства защищенности внутри группы. Они направлены на отработку ключевого принципа: безопасность и успех человека зависят от надежности команды.

2. В блоке упражнений и заданий на коммуникацию и решение проблем группе предлагаются задачи, не имеющие очевидного решения, которые можно выполнить только через эффективный обмен информацией и координацию (например, «Космическая экспедиция» (ранжирование предметов для выживания), «Веревочный курс» (преодоление условной полосы препятствий командными действиями), «Построение фигуры из веревки с завязанными глазами»). Эти упражнения выявляют стихийных лидеров, коммуникационные «пробки» и учат делегированию полномочий.

3. После рефлексии предыдущих упражнений вводится модель командных ролей, например, по Р. М. Белбину: «Генератор идей», «Координатор», «Исполнитель», «Доводчик» и другие. Тест Р. Белбина позволяет определить естественные роли в коллективе, а также те роли, от

выполнения которых человек предпочел бы отказаться. Определение своих ролей и обсуждение того, какой вклад они вносят в успех команды позволяет участникам лучше понять друг друга и способствует снижению ролевых конфликтов.

4. В заключительной части тренинга командообразования группе предлагается создать «Кодекс» или «Контракт» взаимодействия, в котором фиксируются правила общения, способы принятия решений, принципы разрешения споров и прочее. Данный документ выступает внешним регулятором нормирования и планирования совместной деятельности на последующих этапах обучения.

Таким образом, под тренингом командообразования понимается целенаправленное формирование эффективного взаимодействия людей через развитие навыков групповой работы, создание позитивного социального окружения, позволяющего членам группы реализовывать их потенциал сообразно их учебно-профессиональной деятельности.

Проектная сессия как метод адаптации направлена на интеграцию в академическую культуру и проверку профессиональной идентичности студента. Для успешной адаптации, полноценного включения в группу, а не просто комфортно существования в ней, важно усвоить ценности и методы работы академического и будущего профессионального сообщества. Проектная сессия – это групповая деятельность под руководством модератора, во время которой участники объединяются для решения конкретной задачи или разработки идеи в рамках определенного проекта. Создавая квазипрофессиональный продукт, студент на практике пробует профессиональные роли, сталкивается с необходимостью интегрировать знания и развивает метакогнитивные навыки, такие как планирование, рефлексия и коррекция. Это ключевой инструмент для формирования профессиональной идентичности на ранних этапах обучения [Бреднева Н. А., 2020; Цибульников В.Е., Быкова Р.А., 2019].

Проектная сессия для студентов первого курса представляет собой компактный по времени (от двух дней до двух недель), однако полноценный цикл работы над проектом, включающий в себя ряд этапов:

1. Введение в проблемную область. Эксперты, в роли которых выступают преподаватели и представители компаний-работодателей, предлагают реальные, но при этом упрощенные для начинающих задачи. Примеры таких задач: «Платформа для взаимного наставничества среди студентов», «Проект по повышению уровня финансовой осведомленности учащихся», «Дизайн мобильного приложения для университетского пространства». Важно, чтобы проблема носила междисциплинарный характер и открывала возможности для различных вариантов ее решения.

2. Сбор команд и запуск проектной работы. Группы формируются либо с учетом ролей, выявленных в ходе предварительных тренингов, либо произвольно – это развивает способность адаптироваться к новым условиям. Проводится обучающий семинар по основам управления проектами, включающий постановку целей по SMART– методике, построение канвы

проекта, основы распределения времени и применение инструментов для генерации идей, таких как интеллект– карты.

3. Самостоятельная деятельность и поддержка тьюторов. Команды проходят этапы анализа, выдвижения идей, разработки концепции и создания прототипа. Психолог или наставник переходит к роли фасилитатора: он помогает организовать обсуждение, выявить и урегулировать возможные разногласия внутри группы, а также поддерживает интерес и мотивацию участников.

4. Защита результатов и оценка специалистов. Готовые проекты выносятся на оценку комиссии, которая учитывает не только качество проработки идеи, ее новизну, четкость подачи материала, способность отвечать на вопросы, но и особенности взаимодействия в команде. Желательно, чтобы в качестве экспертов выступают как представители работодателей или специалисты в соответствующей области, которые смогут дать комментарии к работам студентов, соответствующие будущим профессиональным требованиям.

5. Интегрированный анализ – это завершающий этап, на котором происходит осмысление пройденного пути. Участники обсуждают опыт проектной сессии, отвечая на вопросы: «Какие профессиональные навыки удалось применить?», «Какие личные качества и умения оказались решающими?», «Как изменились взгляды на выбранную профессию?», «Какой вклад внес каждый из членов команды?». Такой разбор превращает накопленный опыт в четкое понимание своих возможностей, особенностей коллективной работы и профессиональной среды.

Описанные методы могут применяться отдельно друг от друга, однако при их комплексном использовании они составляют последовательные шаги единого процесса адаптации, построенного по принципу движения от простого к сложному. Тренинг знакомства воздействует на эмоциональную составляющую адаптации, способствуя снижению напряжения и формированию базовой атмосферы принятия. Тренинг командообразования развивает инструментальную и коммуникативную стороны, обеспечивая группу методами для результативного сотрудничества. Проектная сессия активизирует содержательную, деятельностьную и ценностно-смысловую сферы, объединяя личный и совместный опыт с перспективами будущей профессии и образовательной среды.

5.3. Психолого-педагогические методы разрешения конфликтов и профилактики буллинга (травли)

Внутригрупповые столкновения и систематическая травля представляют собой устойчивые сбои в социальном взаимодействии, которые заметно различаются по своей природе, движущим силам и результатам, однако в обоих случаях требуются целенаправленные психолого-педагогические меры.

Конфликт, определяемый как столкновение несовпадающих целей, интересов, взглядов или точек зрения участников общения, выступает естественной частью развития любой социальной группы [Козер Л., 2000]. В продуктивной форме он способствует изменениям, укрепляет коллектив через выработку новых правил и может стать инструментом личностного развития. Травля же, или буллинг, – это повторяющееся, длящееся агрессивное поведение, которое включает физическое или психологическое давление со стороны одного или нескольких лиц (агрессоров) по отношению к другому (жертве), не способному дать действенный отпор [Olweus D., 1991]. Буллинг отличается неравенством сил, намеренностью и систематичностью, что ведет к тяжелым последствиям для психологического состояния жертвы, закрепляет вредные нормы в коллективе и разрушает образовательную среду в целом.

Целью педагогов и психологов в этой области – не устранять конфликты, а направлять их в созидательное, регулируемое русло, одновременно занимаясь безусловной профилактикой и подавлением травли. Предлагаем кратко рассмотреть методы, направленные на решение этих целей. Для большей структурности и понятности условно разделим психолого-педагогические методы разрешения конфликтов и профилактики буллинга на три направления: личностное (работа с индивидуальными установками и умениями), коллективное (формирование норм и корректив групповой динамики) и институциональное (обеспечение безопасной обстановки в организации). Последнее направление применимо именно для работы с травлей.

Методы продуктивного урегулирования конфликтов

Конфликт считается решенным конструктивно, если стороны сохраняют или даже улучшают взаимоотношения, приобретают более ясное видение ситуации и удовлетворяют главные потребности. Для этого на личностном уровне важно заниматься формированием конфликтологической грамотности, чтобы развить у студентов навыки, позволяющие им самостоятельно справляться с разногласиями. С этой целью можно применять следующие методы [Крюкова Т.В., 2016; Андрианова Р. А., 2024]:

- Техника «Я– высказываний» учит передавать свои чувства и нужды без упреков и оценок в адрес собеседника. Структура «Я испытываю..., когда ты..., поскольку для меня важно..., и мне бы хотелось...» помогает уменьшить защитную реакцию партнера и направить разговор на поиск взаимовыгодного решения. Например: «Я испытываю беспокойство, когда ты не ставишь в известность об изменениях в задании, потому что мне нужно вовремя корректировать свою работу, и мне бы хотелось, чтобы мы договорились коротко информировать друг друга каждый день».

- Метод активного (эмпатического) слушания включает невербальные сигналы внимания, озвучивание эмоций собеседника («Я вижу, что ты огорчен...»), пересказ его слов и уточнение его позиции. Активное слушание позволяет верно понять интересы и эмоциональный настрой

другой стороны, что служит основой для последующего поиска компромисса. Особенно это важно, когда спор вызван не противостоянием интересов, а взаимным недопониманием.

- Методы когнитивного переосмысления позиции эффективны, когда разногласия связаны с односторонним взглядом на проблему. Рефрейминг – намеренное переформулирование проблемы с точки зрения другого участника либо с общей позиции коллектива («Что здесь важно для группы в целом?»). Метод «Карты конфликта», когда участники вместе описывают запросы, опасения и задачи каждой стороны, помогает объективно взглянуть на положение дел и обнаружить точки соприкосновения.

Для разрешения конфликтов на групповом уровне обычно необходимо участие третьего лица, ведь, если сторонам не удастся уладить разногласия самостоятельно, необходимо вмешательство психолога, педагога или медиатора. К методам «посреднического» разрешения конфликта относятся медиация и восстановительные круги.

Медиация – добровольный, закрытый процесс, в котором нейтральный ведущий помогает спорящим сторонам найти устраивающее всех решение. Этапы медиации строго прописаны: установка правил, выяснение взглядов и потребностей каждой стороны, поиск вариантов, их оценка и заключение договоренности, оформление соглашения. Медиация хорошо работает при столкновении интересов (к примеру, распределение задач в проекте), когда участники хотят сохранить отношения. Более подробно мы рассматривали медиацию в разделе про групповые конфликты [Шихамирова Б.А., 2020].

Восстановительные круги – подход, основанный на идее восстановительного правосудия, направлен не только на решение конкретного спора, но и на возобновление отношений и усиление коллективных норм. В круге собираются все причастные лица (иногда и те, кого ситуация затронула косвенно), и через направленную беседу обсуждают вопросы: «Что случилось?», «Чьи потребности и в чем были нарушены?», «Что необходимо предпринять, чтобы восстановить справедливость и отношения?». Круги позволяют глубоко осознать причины и последствия конфликта для всей системы.

Методы предупреждения и реагирования на буллинг

Подход к травле кардинально отличается от подхода к обычному конфликту: буллинг не является «столкновением интересов» и не решается через медиацию между агрессором и жертвой из-за неравенства сил. Стратегия работы в этом случае опирается на три правила: неизбежность ответной реакции системы, приоритет безопасности пострадавшего и изменение групповых норм и динамики.

Работа по предупреждению буллинга на институциональном уровне направлена на создание среды, неприемлющей травлю. Это основа профилактики, разработанная Д. Ольшеусом и другими учеными включает в себя [Olweus D., 1991]:

- разработку и внедрение четких правил, письменного кодекса, где буллинг четко назван недопустимым поведением, описаны способы

сообщения о травле (включая анонимные каналы), гарантирована защита жертвы и свидетелей, а также предусмотрены последовательные и справедливые меры в отношении агрессора (политика организации должна быть известна всем: ученикам, педагогам, родителям);

- систему отслеживания и раннего выявления случаев травли, в том числе регулярные опросы студентов, наблюдение в проблемных зонах (столовые, коридоры, интернет), создание доверительной атмосферы, в которой учащиеся не опасаются сообщать о случаях травли. Раннее выявление критически важно, чтобы не допустить эскалации;

- обучение всего персонала: и педагогические работники, и административные и вспомогательный персонал учреждения должны уметь распознавать признаки буллинга (изоляция, изменения в поведении, пропуски занятий), знать порядок первой реакции и последующие шаги, чтобы не допустить частую ошибку – игнорирование или недооценка начальных сигналов.

На групповом уровне необходима работа с социальной динамикой коллектива, ведь буллинг существует не только из-за действий агрессора, но и благодаря пассивной или активной поддержке со стороны группы (последователи, наблюдатели). Поэтому целесообразно применять методы работы со всем коллективом, в том числе [Menesini E. et al., 2012; Burger C. et al., 2015]:

- развивать социально-эмоциональные навыки, например, вводить в учебный процесс регулярные занятия по формированию эмпатии, управления эмоциями, ответственности, уверенного (неагрессивного) поведения, что повышает общий уровень психологической культуры группы и снижает вероятность травли;

- устраивать регулярные встречи группы, где в безопасной обстановке обсуждаются не только учебные вопросы, но и социальные темы, возникающие проблемы, что дает наблюдателям и потенциальным жертвам возможность высказать тревоги в формате, не похожем на «жалобу», и позволяет группе самостоятельно вырабатывать нормы взаимного уважения;

- метод «Поддерживающих наблюдателей» направлен на изменение поведения свидетелей – самой многочисленной группы в ситуации буллинга. Их обучают безопасным способам вмешательства, например, выражать поддержку жертве в момент травли («Это нечестно»), сообщать педагогам или администрации о случаях травли, организовывать другое, позитивное взаимодействие с жертвой (вовлечь ее в другую деятельность). Когда наблюдатели перестают быть безмолвными, социальная сила агрессора резко ослабевает.

На индивидуальном уровне необходимо организовывать адресную психолого-педагогическую работу с каждым участником буллинга. Очень важно реагировать на конкретный эпизод травли незамедлительно и учитывать особенности каждой стороны.

Первоочередная задача в работе с пострадавшим – создать защищенную среду и оказать психологическую поддержку. Рекомендуются

начать с пространственного и социального разделения агрессора и жертвы, можно скорректировать расписание, план рассадки в аудитории. Затем проводится индивидуальная работа с психологом, направленная на укрепление самооценки, восстановление ощущения безопасности, развитие навыков уверенного поведения. Крайне важно избегать формулировок, что жертва «сама спровоцировала» – это наносит дополнительный вред [Бочавер А.А., Хломов К.Д., 2013].

При работе с инициатором травли рекомендуется применять последовательные меры, направленные на коррекцию поведения. Реакция системы должна быть неизбежной, справедливой и ориентированной не только на наказание, но и на изменение установок. После дисциплинарного воздействия (в соответствии с политикой учебной организации) необходима индивидуальная психолого-педагогическая работа с агрессором, которая включает выяснение причин его поступков (нередко это нехватка самоуважения, стремление к лидерству, сложности в семье), развитие способности к сопереживанию и обучение социально приемлемым способам достижения целей [Реан А.А. и др., 2020].

Психолого-педагогическая работа со свидетелями травли направлена на коррекцию их эмоционального состояния, формирование навыков конструктивного поведения и создание безопасной психологической среды в коллективе.

Таким образом, эффективное предупреждение и урегулирование социальных проблем в учебном процессе требует целостной многоуровневой стратегии, которая разграничивает обычный конфликт и систематическую травлю. Для продуктивного разрешения конфликтов ключевое значение имеют методики развития навыков общения на личном уровне и процедуры медиации или восстановительных практик в коллективе. Для устранения буллинга необходима системная политика образовательной организации, формирование групповых норм и адресная работа с каждым участником треугольника травли. Объединяющим звеном обеих задач служит создание учебной среды, которая открыто провозглашает ценности взаимоуважения и безопасности, предоставляет учащимся и преподавателям инструменты для их соблюдения и последовательно реагирует на любые нарушения.

5.4. Развитие навыков эффективной групповой коммуникации, сотрудничества и взаимопомощи

Студенческая группа представляет собой уникальную социально-психологическую единицу, действующую в образовательной сфере. Она выступает как учебный коллектив, первичное сообщество и, нередко, источник будущих профессиональных связей. Эффективность внутригруппового общения, степень сотрудничества и взаимовыручки напрямую сказываются на успеваемости, психологическом состоянии студентов, развитии их социального интеллекта и освоении профессиональных навыков. Формирование коммуникативных качеств у

представителей данной возрастной и социальной категории (студентов 17–25 лет) требует специального подхода с учетом характерных для нее особенностей: становление личности, высокая потребность в одобрении окружения, активный поиск подходящих моделей взаимодействия и частое совмещение учебы с началом трудовой деятельности.

Общение в студенческой среде обладает несколькими отличительными свойствами, которые одновременно дают возможности для развития и порождают проблемы. Студенты контактируют не только в рамках официальных занятий (лекции, семинары), но и в неформальной обстановке (совместное проживание, внеучебные проекты, онлайн– сообщества). Это создает благодатную почву для отработки коммуникативных умений, но также повышает вероятность конфликтов и закрепления деструктивных установок (например, норм академической изоляции или «выживания в одиночку»). Для оптимизации этой ситуации можно внедрять структурированные, но неформальные практик общения, например, регламентированные встречи проектных групп для обсуждения не только учебных задач, но и межличностных отношений; создание дискуссионных клубов по темам курса с четкими правилами диалога (техника «мозгового штурма» с запретом на критику на этапе выдвижения идей).

Студенты часто используют один стиль общения в разных ситуациях, что ведет к недопониманию (например, излишне критичный академический подход переносится на личные отношения). Чтобы помочь студентам справиться с этой стереотипизацией общения можно специально формировать у них навыки смены манеры общения в зависимости от контекста. Практические занятия могут включать упражнения на перевод сухого научного текста в понятное объяснение для одноклассника, пропустившего тему, или тренинг по ведению конструктивных дебатов на семинаре, отличающихся от дружеского спора.

В современном образовательном процессе большая часть коммуникации осуществляется через мессенджеры, онлайн– платформы и социальные сети. Это порождает трудности в понимании невербальных сигналов, приводит к задержкам в обмене информацией и часто вызывает рассеивание внимания. Для решения этой проблемы можно подложить студентам разработать и внедрить в своей группе набор «цифровых правил общения», например, договоренность об обязательном указании контекста сообщения («Это по заданию по социологии...», «Списки на практику...»), использование общепринятых меток для обозначения срочности, а также установление «периодов тишины» в групповых чатах во время интенсивной учебы. Также могут иметь смысл занятия по формированию навыков составления четких и структурированных электронных писем, грамотному применению смайлов для передачи эмоций и других подобных.

Совместная работа в студенческой группе чаще всего организуется через такие форматы, как групповые проекты, лабораторные работы и презентации. Однако эффективность такого взаимодействия варьируется от элементарной координации до глубокого сотрудничества. Студенты нередко

воспринимают коллективные задания как лишнюю нагрузку и источник стресса. Это связано с неравномерным распределением обязанностей, опасениями потерять контроль над своей оценкой и недостаточными навыками управления групповой работой. Серьезным препятствием также является потребительское отношение к образованию: «Я плачу (готов тратить время на) за знания, а не за взаимодействие с другими».

Для формирования группы, направленной на сотрудничество и взаимопомощь можно использовать следующие приемы [Смирнова Е.В. и др., 2025; Малышева А.Д., Николаева А.Д., 2021]:

- создание позитивной взаимозависимости через четкое структурирование задач, то есть такую организацию заданий, чтобы успех был невозможен без объединения усилий и уникальных вкладов каждого участника. Например, проект по анализу бизнес– кейса, где один студент отвечает за финансовую часть, другой – за маркетинговую, третий – за юридическую, а итоговый отчет требует синтеза всех составляющих;

- введение метакогнитивных элементов, когда помимо выполнения основной задачи, группа анализирует собственный процесс работы: какие стратегии использовались, как решались конфликты, как распределялись роли. Это превращает сотрудничество из неизбежного условия в предмет осознанного изучения;

- система оценивания, сочетающая коллективную и индивидуальную составляющие, при которой оценка включает не только конечный результат, но и личный вклад каждого студента, фиксируемый через самоотчеты, взаимные рецензии или анализ изменений в общем документе. Это снижает страх перед несправедливостью;

- создание «учебного сообщества», формирование атмосферы, в которой знания, полученные от однокурсников, ценятся не меньше, чем знания от преподавателя. Например, взаимные проверки черновиков работ, совместное создание словарей или конспектов по сложным темам, организация студенческих мини– семинаров.

Взаимопомощь среди студентов – это не просто поддержка в учебе, а важный фактор адаптации к стрессовым ситуациям образовательного процесса, профилактики академического выгорания и формирования чувства принадлежности к коллективу. Помимо коллективного альтруизма, студенты руководствуются мотивацией, основанной на предвосхищающей взаимности («я помогу сейчас, рассчитывая на помощь в будущем, когда она мне понадобится») и на укреплении социального статуса («быть полезным членом группы повышает мою репутацию»). Эти мотивы следует признавать и использовать, не сводя взаимопомощь лишь к моральному долгу.

Взаимопомощь в группе может стать устойчивой нормой, если она будет поддержана преподавателями и частично институционализирована, но при этом сохранять добровольный характер. Для формирования взаимопомощи преподаватели могут применять следующие методы обучения [Руснакова Е.В., 2023; Липатова С.Д., Хохолева Е.А., 2021]:

– вводить систему «учебных пар» или «троек», то есть формальное, но гибкое объединение студентов в небольшие постоянные подгруппы для регулярной взаимопроверки материалов, подготовки к тестам и обсуждения сложных концепций;

– стимулировать студентов к созданию ресурсов взаимопомощи, разработке и поддержке общих материалов – банка решений типовых задач с пояснениями, библиотеки полезных ссылок, видеозаписей объяснений пропущенных тем;

– обучать студентов эмоциональной поддержке, предлагать им для освоения базовые навыки оказания психологической помощи – активное слушание, ненавязчивое предложение помощи, умение замечать признаки стресса или выгорания у других и реагировать на них (например, совместно структурировать сложный задание).

Таким образом, развитие навыков эффективного общения, сотрудничества и взаимопомощи в студенческой группе – это комплексный процесс трансформации отдельных умений в устойчивые социально-психологические компетенции. Он включает формирование гибкости в общении, готовности к кооперации и ориентации на взаимопомощь, которые становятся основой не только академических успехов, но и личностного ресурса для будущей профессиональной деятельности и социальной адаптации.

Вопросы для анализа и рефлексии

1. Фокус-группы – мощный качественный метод. Как обеспечить, чтобы в фокус-группе высказывались не только лидеры, но и «молчаливое большинство»?
2. Можно ли создать реально работающую систему противодействия буллингу, не превращаясь в «полицию нравов»? Какие превентивные меры вы считаете самыми действенными?
3. Как быть с теми студентами, кто сопротивляется методам активной адаптации (интроверты, студенты с социальной тревожностью)? Как не сломать их, адаптируя?
4. Какую роль должна играть психологическая служба вуза? Она должна быть «наблюдателем» (жди, пока позовут) или «активным агентом» (сама инициировать диагностику и вмешательство)?
5. Стоит ли проводить диагностику групповых процессов, если нет ресурсов (времени, компетенций) для последующей коррекции и сопровождения?
6. Как вы считаете, нужно ли готовить кураторов и преподавателей как практических психологов (базовые навыки консультирования, распознавания кризисов)? Не стирает ли это профессиональные границы?

Список источников

1. Акмеология: учебник / [Абульханова К. А. и др.]; Под общ. ред. А. А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2006. – 422 с.
2. Акименко, Е.А. Сплоченность в коллективе: условия и факторы эффективного взаимодействия / Е.А. Акименко, Д.В. Акименко // Социология государственного и муниципального управления. – 2019. – С. 144– 147.
3. Акимова, М.К. Динамика развития уровня доверия в студенческих группах / М.К. Акимова, С.В. Персиянцева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – № 12– 1 (63). – С. 29– 34.
4. Аллахвердова, О.В. Методическое пособие для посредников– медиаторов / О.В. Аллахвердова, А.Д. Карпенко. – СПб., 2005. – 107 с.
5. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев. – М.; Воронеж, 1996. – 384 с.
6. Андрианова, Р.А. Преодоление конфликтов в студенческой среде: педагогический аспект / Р.А. Андрианова // Педагогика и психология: академический журнал. – 2024. – №3 (6). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preodolenie-konfliktov-v-studencheskoy-srede-pedagogicheskiy-aspekt> (дата обращения: 16.05.2026).
7. Анцупов, А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ– ДАНА, 2004. – 591 с.
8. Бабахан, Ю.С. Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности / Ю.С. Бабахан // Психологический журнал. – 2003. – №6. – С. 33– 36
9. Бажин, Е.Ф. Цветовой тест отношений: метод. рекомендации / Е.Ф. Бажин, А.М. Эткинд. – Л.: Ленинградский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева, 1985. – 18 с.
10. Балуща, А.С. Исследование стратегий поведения в конфликте / А.С. Балуща, А.В. Фурса // Научные исследования и инновации. – 2020. – № 1. – С. 226–232.
11. Белякова, Н.В. Социально-психологические особенности проявления лидерства в студенческих группах: диссертация ... кандидата психологических наук / Н.В. Белякова. – Москва, 2002. – 197 с.
12. Белянская, Т.Э. Социально-психологические характеристики студенческого возраста / Т.Э. Белянская // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2020. – №3 (55). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-harakteristiki-studencheskogo-vozrasta> (дата обращения: 22.04.2026).
13. Бережковская, Е.Л. Психология раннего студенческого возраста / Е.Л. Бережковская. – Москва: Проспект, 2014. – 193 с.

14. Бобченко, Т.Г. Психологические тренинги: основы тренинговой работы: учебник для вузов / Т.Г. Бобченко. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 132 с.
15. Богачева, Т.И. Исследование психологических характеристик лидеров студенческих групп / Т.И. Богачева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2022. – №2 (62). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-psihologicheskikh-harakteristik-liderov-studencheskikh-grupp> (дата обращения: 14.05.2026).
16. Бойко, В.В. Социально-психологический климат коллектива и личность / В.В. Бойко, А.Г. Ковалев, В.Н. Панферов. – М.: Мысль, 1998. – 207 с.
17. Бочавер, А.А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. – № 3. – С. 149–159.
18. Бочаров, С.С. Социально-психологический климат как основа безопасности коллектива, на примере студенческой группы / С.С. Бочаров, А.Р. Шерудило // Университетская наука. – 2020. – № 2 (10). – С. 190–194.
19. Брагина, М.Л. Динамика межличностных отношений в студенческой группе / М.Л. Брагина // Modern Science. – 2019. – № 11–1. – С. 225–227.
20. Бреднева, Н.А. Междисциплинарная интеграция в проектной деятельности студентов / Н.А. Бреднева // Известия ВГПУ. – 2020. – № 4 (147). – С. 26–30.
21. Валиуллиная, Г.Г. Возрастно-половые особенности развития профессионального мышления студентов: автореферат дис. ... кандидата психологических наук / Г.Г. Валиуллиная. – Астрахань, 2007. – 27 с.
22. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учебное пособие / И.В. Вачков. – М.: Осъ–89, 2009. – 255 с.
23. Власенко, А.С. Некоторые вопросы воспитания студенчества / А.С. Власенко. – М., 1987. – 390 с.
24. Власова, Ю.А. Психологическая атмосфера в группе как условие актуализации рефлексивной деятельности / Ю.А. Власова, А.А. Михальчук // Сибирский психологический журнал. – 2017. – № 65. – С. 125–135.
25. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО, 2003. – 501 с.
26. Гайдар, К.М. Динамика субъектного развития студенческой группы в период обучения в вузе: дис. ... канд. психол. наук / К.М. Гайдар. – Курск, 1994. – 198 с.
27. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
28. Давыдов, К.Д. Психологические особенности сплочённости коллектива / К.Д. Давыдов. – М.: Кадры, 2005. – 208 с.

29. Донцов, А.И. О понятии «группа» в социальной психологии / А.И. Донцов // Вестник Московского университета. Психология. – 1997. – № 4. – С. 17– 25.
30. Дрыгина, И.В. Активизация лидерского потенциала личности студента в образовательном процессе вуза / И.В. Дрыгина, О.А. Шушерина, В.В. Игнатова. – Красноярск: СибГТУ, 2006. – 154 с.
31. Епанчинцева, Г.А. Студенчество как социально-психологическая общность / Г.А. Епанчинцева, Т.Н. Козловская // Вестник ОГУ. – 2018. – №2 (214). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/studenchestvo-kak-sotsialno-psihologicheskaya-obschnost> (дата обращения: 24.04.2026).
32. Зайцева, Н.П. Оценка эффективности функционирования студенческих групп на основе разбора динамики их жизненного цикла / Н.П. Зайцева, Н.В. Нестерова, Н.В. Таланова // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек и общество. – 2021. – № 3. – С. 80– 86.
33. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
34. Исхакова, М.Г. Тимбилдинг: раскрытие ресурсов организации и личности / М.Г. Исхакова. – СПб.: Речь, 2010. – 256 с.
35. Ищенко, Т.В. Место студенчества в социальной структуре общества / Т.В. Ищенко. – Томск, 1970. – 243 с.
36. Капцов, А.В. Личностное и интеллектуальное развитие студентов в условиях учебной группы современного вуза / А.В. Капцов. – Самара: Изд-во «Самарский научный центр РАН», 2011. – 214 с.
37. Капцов, А.В. Динамика структуры учебной студенческой группы в образовательной среде вуза / А.В. Капцов, Е.И. Колесникова // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2022. – № 1 (31). – С. 49– 76.
38. Карелина, И.О. Возрастная психология и психология развития: тексты лекций / И.О. Карелина. – Рыбинск: Филиал ЯГПУ в г. Рыбинске, 2009. – 66 с.
39. Карякин, А.М. Командная работа: основы теории и практики / А.М. Карякин. – Иваново: Иван. гос. энерг. ун-т, 2003. – 136 с.
40. Кидинов, А.В. Системный характер развития внутригрупповых конфликтных отношений / А.В. Кидинов // Перспективы науки. – 2011. – №20. – С. 250– 252
41. Киреева, З.А. Социально-психологическая структура аттракции и её влияние на социометрический статус личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / З.А. Киреева. – Ярославль: Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова, 2008. – 24 с.
42. Козер, Л. Функции социального конфликта / Л. Козер ; пер. с англ. О.А. Назаровой. – М.: Идея-пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. – 208 с.
43. Козуб, Е.Л. Особенности взаимосвязи общения и межличностных отношений в студенческой группе: дис. ...канд. психол. наук / Е.Л. Козуб. – М., 1994. – 183 с.

44. Кокорева, А.А. Студенческая учебная группа как разновидность малых социальных групп / А.А. Кокорева, Н.С. Решетникова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – №4– 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/studencheskaya-uchebnaya-gruppa-kak-raznovidnost-malyh-sotsialnyh-grupp> (дата обращения: 13.05.2026).
45. Коломинский, Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах: учебное пособие для психологов, педагогов, социологов / Я.Л. Коломинский. – Москва: АСТ, 2010. – 446 с.
46. Кон, И.С. Психология ранней юности: книга для учителя / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 254 с.
47. Конышева, Л.Н. Формирование лидерских качеств студентов посредством участия в деятельности органов самоуправления: диссертация ... кандидата психологических наук / Л.Н. Конышева. – Киров, 2009. – 190 с.
48. Корнилова, К.В. Направления и способы влияния формальных и неформальных лидеров на студента и студенческую группу / К.В. Корнилова, К.А. Дегтярева, Л.И. Савва // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2016. – № 34– 1. – С. 58– 63.
49. Кричевский, Р.Л. Социальная психология малой группы: учебное пособие для вузов / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 318 с.
50. Крушельницкая, О.Б. Исследование лидерства в школьных и студенческих группах / О.Б. Крушельницкая // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. – 2011. – №3. – С. 60– 73.
51. Крюкова, Т.В. Основы теории принятия решений в конфликте: учеб. пособие / Т.В. Крюкова. – СПб.: Фонд развития конфликтологии, 2016. – 148 с.
52. Кузьмина, В.М. Межличностные конфликты в студенческой среде и условия их преодоления / В.М. Кузьмина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2013. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhlichnostnye-konflikty-v-studencheskoy-srede-i-usloviya-ih-preodoleniya> (дата обращения: 14.05.2026).
53. Липатова, С.Д. Технология формирования навыков командной работы в условиях проектного обучения студентов вуза / С.Д. Липатова, Е.А. Хохолева // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2021. – Т. 18. – № 1. – С. 57– 70.
54. Логвинова, Т.И. Роль клубной деятельности в формировании лидерского поведения студентов / Т.И. Логвинова, М.И. Логвинова, И.Н. Логвинов // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2017. – №2 (42). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-klubnoy-deyatelnosti-v>

[formirovaniy– liderskogo– povedeniya– studentov](#) (дата обращения: 13.05.2026).

55. Лутошкин, А.Н. Психологический климат первичного производственного коллектива: метод. рекомендации для мастеров и поммастеров по изучению и формированию психол. климата первичного производственного коллектива / А.Н. Лутошкин. – Кострома: Костром. ГПИ, 1978. – 26 с.
56. Малышева, А.Д. Формирование компетенции работы в команде средствами активных методов обучения / А.Д. Малышева, А.Д. Николаева // Социальная компетентность. – 2021. – Т. 6. – № 1(19). – С. 60– 66.
57. Мальцева, Т.В. Метод фокус– групп в академических исследованиях / Т.В. Мальцева // Прикладная юридическая психология. – 2008. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod– fokus– grupp– v– akademicheskikh– issledovaniyah> (дата обращения: 22.05.2026).
58. Мансуров, Н.С. Морально-психологический климат и его изучение / Н.С. Мансуров. – М.: Знание, 1992. – 292 с.
59. Меримянина, Е.Н. Тренинг командообразования в студенческой среде как важный коммуникативный фактор / Е.Н. Меримянина // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2015. – № 9– 5. – С. 99– 104.
60. Морено, Я.Л. Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе / Я.Л. Морено. – М.: Академический Проект, 2001. – 384 с.
61. Никулин, С.А. Особенности позиции среднестатусного подростка в системе отношений школьного класса / С.А. Никулин, М.Е. Сачкова // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 5. – С. 60– 67.
62. Парыгин, Б.Д. Социально-психологический климат коллектива: пути и методы изучения / Б.Д. Парыгин ; под ред. В.А. Ядова. – Ленинград: Наука, Ленингр. отд– ние, 1981. – 192 с.
63. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
64. Петровский, А.В. Социальная психология коллектива: учеб. пособие / А.В. Петровский, В.В. Шпалинский. – Москва: Просвещение, 1978. – 176 с.
65. Петровский, А.В. Трёхфакторная модель значимого другого / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С. 7– 18.
66. Платонов, К.К. Психологический климат на производстве / К.К. Платонов // Социалистический труд. – 1976. – № 11. – С. 96–99.
67. Поляков, П.А. Староста как лидер учебной группы в высшей школе / П.А. Поляков // Устойчивое развитие науки и образования. – 2022. – № 3 (66). – С. 65– 68.
68. Пономарев, А.В. Лидерство в молодежной среде: учебное пособие / А.В. Пономарев, О.А. Ланцев, М.С. Кырчиков. – Екатеринбург: Изд– во Урал. ун– та, 2020. – 216 с.

- 69.Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – Санкт– Петербург: Питер, 2000. – 416 с.
- 70.Реан, А.А. Ретроспективное восприятие буллинга студентами: социоэкономические, гендерные и семейные факторы / А.А. Реан, М.А. Новикова, Е.С. Кошелева // Национальный психологический журнал. – 2020. – № 2(38). – С. 63–74.
- 71.Розум, С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С.И. Розум. – Санкт– Петербург: Речь, 2006. – 366 с.
- 72.Руснакова, Е.В. Психолого-педагогические условия развития навыков командной работы у студентов педагогических направлений обучения / Е.В. Руснакова // Мир педагогики и психологии. – 2023. – № 4(81). – С. 343– 351.
- 73.Рябинина, Е.В. Медиация в работе педагога высшей школы / Е.В. Рябинина // Образование и наука. – 2015. – № 2 (121). – С. 52– 61.
- 74.Сачкова, М.Е. Среднестатусный учащийся в образовательном пространстве: монография / М.Е. Сачкова. – Москва: Изд– во СГУ, 2011. – 348 с.
- 75.Сачкова, М.Е. Взаимосвязь статусной дифференциации и сплоченности в ученических группах старших подростков / М.Е. Сачкова, О.В. Васькова // Социальная психология и общество. – 2013. – № 4(1). – С. 92–102.
- 76.Сердюкова, М.В. Педагогические аспекты гуманизации социально-психологического климата студенческой группы вуза / М.В. Сердюкова // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2011. – №4 (21). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-aspekty-gumanizatsii-sotsialno-psihologicheskogo-klimata-studencheskoy-gruppy-vuza> (дата обращения: 14.05.2026).
- 77.Смирнова, Е.В. Современные подходы к развитию командных навыков и сотрудничества среди студентов / Е.В. Смирнова, О.В. Шурыгина, Е.В. Карцева // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88– 4. – С. 358– 360.
- 78.Сперанская, А.В. Характерологические особенности формальных и неформальных лидеров в учебных группах / А.В. Сперанская, Л.А. Яблокова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74– 1. – С. 365– 368.
- 79.Степанова О. П. Психическая адаптация и психологическое сопровождение студентов– первокурсников на начальных этапах обучения: автореф. дис. ... канд. психол. Наук / Степанова Ольга Павловна – Санкт– Петербург, 2002. – 19 с.
- 80.Столяренко Л. Д. Психология управления: учебное пособие / Л. Д. Столяренко. – Ростов– на– Дону: Феникс, 2005. – 512 с.
- 81.Сундеева Л. А., Рахимова З. Ф. Понятие сплоченности коллектива в отечественной и зарубежной литературе // Азимут научных

- исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7, № 2 (23). – С. 275 – 278.
82. Тимошина И. Н. Представления старшеклассников и студентов об интрагрупповом и социальном статусах личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Тимошина Ирина Николаевна – Москва, 2018. – 24 с.
83. Ткач В. П. Цветовой тест отношений: возможности применения в социологии // Вестник РУДН. Серия: Социология. – 2009. – № 3. – С. 76–82. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsvetovoy-test-otnosheniy-vozmozhnosti-primeneniya-v-sotsiologii> (дата обращения: 22.05.2026).
84. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников. – Москва : Просвещение, 1980. – 160 с.
85. Утлик В. Э. Психологический климат студенческой группы // Инновации в образовании. – 2010. – № 8. – С. 32–44.
86. Фарафонтова Е. И., Волкова С. А. Значение личностных качеств старосты для психологического климата в академической группе // Вопросы педагогики. – 2022. – № 5–1. – С. 361–366.
87. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – Москва : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 409 с.
88. Фопель К. Создание команды: психологические игры и упражнения / пер. с нем. – М.: Генезис, 2002. – 400 с.
89. Форопонова А. А. Влияние социально-психологических качеств группы на успешность учебной деятельности иностранных студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук/ Форопонова Анастасия Андреевна. – Курск, 2014. – 26 с.
90. Цибулькинова В. Е., Быкова Р. А. Стратегическая проектная сессия как ресурс управления качеством в образовательной организации МВД России // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 6 (137). – С. 7–12.
91. Чернышев А. С., Сарычев С. В., Гребеньков Н. Н. Параметрическая теория малых групп и коллективов. – Курск: Курский государственный университет, 2019. – 264 с.
92. Чернышев А. С., Сарычев С. В. Социально-психологическая модель учебной группы как субъекта жизнедеятельности // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2015. – № 2 (34). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskaya-model-uchebnoy-gruppy-kak-subekta-zhiznedeyatelnosti> (дата обращения: 01.04.2026).
93. Шафеева Н. Д. Студенческое самоуправление как фактор развития лидерских качеств студентов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Шафеева Наталья Дмитриевна. – М., 2013. – 242 с.
94. Шевченко Т. Н. Лидерство как условие формирования конкурентоспособного специалиста социально-культурной сферы //

- Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 51. – С. 248–251. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/liderstvo-kak-uslovie-formirovaniya-konkurentosposobnogo-spetsialista-sotsialno-kulturnoy-sfery> (дата обращения: 13.05.2026).
95. Шепель В. М. Управленческая психология. – М.: Экономика, 1984. – 246 с.
96. Шигапова Л. П. Формирование лидерских качеств студентов вуза в деятельности органов самоуправления: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шигапова Луиза Петровна. – Казань, 2008. – 228 с.
97. Шихамирова Б. А., Алиева М. Б., Залитинова С. А. Специфика конфликтов в образовательном процессе вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 5 (84). – С. 238–241.
98. Шпалинский В. В. Экспериментальное изучение параметров малых групп // Вопросы психологии. – 1972. – № 5. – С. 66–76.
99. Эзрох Ю. С. О роли института старост академических групп в российской высшей школе // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, № 1. – С. 51–65.
100. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
101. Aranzabal A., Epelde E., Artetxe M. Team formation on the basis of Belbin's roles to enhance students' performance in project based learning // Education for Chemical Engineers. – 2022. – Vol. 38. – P. 22–37.
102. Burger C. et al. How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies // Teaching and Teacher Education. – 2015. – Vol. 51. – P. 191–202.
103. Menesini E., Nocentini A., Palladino B. E. Empowering students against bullying and cyberbullying: Evaluation of an Italian peer-led model // International Journal of Conflict and Violence. – 2012. – Vol. 6, no. 2. – P. 313–320.
104. Olweus D. Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program // The development and treatment of childhood aggression / ed. D. Pepler, K. Rubin. – Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1991. – P. 411–448.
105. Tusman B., Jensen M. Stage of Small Groups Development Revisited // Group and Organization Studies. – 1977. – Vol. 2, no. 4. – P. 419–427.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Схема Бейлса

Инструкция: оцените степень выраженности того или иного поведения преподавателя в отношениях с обучающимся во время занятия, обведя в кружок характерные для поведения учителя пункты.

1. Демонстрирует солидарность, повышает статус обучающегося
2. Ведет себя непринужденно, шутит, показывает удовлетворенность
3. Одобряет, пассивно принимает, соглашается
4. Высказывает свои соображения, дает указания, уважая автономию обучающегося
5. Дает оценку, высказывает мнение, анализирует, говорит о своих впечатлениях
6. Дает информацию, ориентацию, повторяет, поясняет, подтверждает
7. Просит дать информацию, ориентацию, повторить, пояснить, подтвердить
8. Просит дать оценку, высказать мнение, сделать анализ, поделиться впечатлениями
9. Просит совета, указания, подсказки, в каком направлении действовать
10. Не одобряет, демонстрирует пассивность, неприятие, отказывает в помощи
11. Держит себя напряженно, просит помощи, избегает
12. Ведет себя враждебно, унижает ребенка, защищается или самоутверждается в отношениях с ним

Обработка: 1– 3 – положительная социально-аффективная зона

4– 9 – зона выполнения задачи (4– 6 – зона постановки задачи, 7– 9 – зона решения задачи)

10– 12 – отрицательная социально-аффективная зона

Примерный гайд для студенческой фокус– группы

I. Введение (5–7 минут)

Цель: установить контакт, объяснить правила, снять напряжение.

Модератор говорит:

«Здравствуйте! Спасибо, что согласились участвовать. Сегодня мы поговорим о вашей студенческой жизни: о том, что вас радует, что мешает, чего не хватает. Здесь нет правильных или неправильных ответов – важно ваше искреннее мнение. Разговор будет записан, но все данные анонимны. Правила: не перебиваем, говорим по одному, уважаем друг друга».

Знакомство по кругу:

- Имя, курс, факультет.
- Одно слово, описывающее текущий семестр (например: «Усталость», «Интерес», «Хаос»).

II. Разогрев (10 минут)

Цель: вовлечь участников, настроить на тему.

Вопросы:

1. Вспомните свой самый удачный учебный день за последний месяц. Что сделало его таким?
2. А самый сложный день? Что именно пошло не так?
3. Если бы вы могли убрать одну вещь из вашей студенческой жизни – что это было бы?

Метод: можно попросить написать на стикерах, а затем зачитать и сгруппировать.

III. Основная часть – блок «Проблемы» (20–25 минут)

Цель: выявить ключевые трудности и болевые точки.

Открытые вопросы:

Учебный процесс:

- Какие дисциплины вызывают наибольшие трудности? Почему?
- Насколько, на ваш взгляд, учебная программа соответствует реальным навыкам, нужным в профессии?
- Что вас демотивирует в учебе?

Коммуникация и поддержка:

- Чувствуете ли вы поддержку со стороны преподавателей? Кураторов?
- К кому вы идете в сложной ситуации (учебной/личной)?
- Насколько удобны каналы связи с администрацией?

Социальная и бытовая среда:

- Какие неудобства в кампусе/общежитии? (если актуально)
- Хватает ли мест для отдыха, самостоятельной работы?
- Есть ли у вас чувство принадлежности к студенческому сообществу?

Закрывающий вопрос блока:

«Если бы ректор сейчас сидел здесь – какую проблему вы бы ему озвучили в первую очередь?»

IV. Основная часть – блок «Мотивация и ресурсы» (15–20 минут)

Цель: понять, что помогает / мешает учиться, какие ресурсы востребованы.

Вопросы:

Мотивация:

- Что вас сильнее всего мотивирует учиться? (карьера, интерес, давление семьи, стипендия?)
- Что убивает желание учиться?

Ресурсы:

- Каких сервисов/платформ вам не хватает? (библиотека, онлайн– курсы, психолог, карьерный центр)

- Пользуетесь ли вы существующими ресурсами? Если нет – почему?

Обратная связь:

- Как бы вы хотели получать оценку своей работы? (тесты, проекты, устные ответы, портфолио)

Метод: используйте технику «мозговой штурм» или доску идей.

V. Блок «Идеи и пожелания» (10–15 минут)

Цель: собрать конструктивные предложения.

Вопросы:

1. Если бы у вас была возможность изменить один элемент учебного процесса, что бы вы изменили?

2. Какие форматы внеучебной деятельности вам интересны? (клубы, хакатоны, лекции приглашенных экспертов, марафоны)

3. Представьте идеальный студенческий сервис. Какие у него три главные функции?

4. Что бы вы посоветовали первокурсникам? (косвенно показывает типичные ошибки/проблемы)

VI. Подведение итогов (5 минут)

Модератор:

«Мы подходим к финалу. У меня есть последний вопрос...»

Финальный вопрос:

«Какое одно чувство вы испытываете чаще всего за время учебы? (гордость, тревогу, скуку, интерес, опустошение) – и почему?»

Завершение:

- Поблагодарить участников.
- Напомнить про анонимность.
- Сказать, куда пойдут результаты (например, в отчет для администрации, для улучшения программы).
- Раздать небольшие сувениры/компенсацию (если предусмотрено).

Социометрический тест (по Дж. Морено)

Социально-психологический тест разработанный Дж. Морено (имеет много модификаций), применяется для оценки межличностных эмоциональных связей в группе, т. е. взаимных симпатий между членами группы, и решения следующих задач: а) измерение степени сплоченности– разобщенности в группе; б) выявление соотносительного авторитета членов групп по признакам симпатии– антипатии (лидеры, звезды, отвергнутые); в) обнаружение внутригрупповых сплоченных образований во главе с неформальными лидерами.

Обследованию может подвергнуться любая группа лиц любого возраста, начиная от дошкольного, имеющая некоторый опыт взаимодействия и общения. В зависимости от задач, которые призвано решить исследование, и от особенностей (возрастных и профессиональных) изучаемых групп формируются критерии социометрического выбора. Критерий – это вид деятельности, для выполнения которой индивиду нужно выбрать или отвергнуть одного или нескольких членов группы. Он формулируется в виде определенного вопроса социометрического теста. По содержанию критерии могут быть формальными и неформальными. С помощью первых измеряются отношения по поводу совместной деятельности, ради выполнения которой создана группа. Вторые служат для измерения эмоционально-личностных взаимоотношений, не связанных с совместной деятельностью (например, выбор товарищи для досуга). В зависимости от ориентации критерии делятся на позитивные («С кем бы вы хотели работать?») и негативные («С кем бы вы не хотели работать?»). После выбора и формулировки критериев составляете и опросник, содержащий инструкцию и перечень критериев.

Перед началом опроса – инструктаж тестируемой группы (социометрическая разминка). В ходе него следует объяснить группе цель исследования, подчеркнуть важность его результатов для группы, показать, как нужно выполнять задания, гарантировать сохранение тайны ответов.

Примерный текст инструкции. «При формировании вашей группы, естественно, не могли быть учтены ваши пожелания, поскольку вы были недостаточно знакомы друг с другом. Сейчас взаимоотношения в группе достаточно определились, и для вас, и для вашего руководства выгодно учитывать ваши пожелания при организации деятельности вашего коллектива. Постарайтесь быть искренними в ответах. Исследователи гарантируют тайну индивидуальных ответов».

Необходимо постараться установить атмосферу доверия в отношениях с группой. Отсутствие доверия к экспериментатору, подозрения в том, что результаты опроса могут быть использованы во вред испытуемому, приводят к отказу выполнять задание в целом либо к отказу осуществить негативный выбор. После этого приступаем непосредственно к опросу. Ему подвергаются все члены группы. Респонденты должны записать фамилии членов группы, выбранных ими по тому или иному критерию, в опросный лист и указать свою фамилию. В процессе опроса исследователь должен следить за тем, чтобы опрашиваемые не общались между собой, постоянно подчеркивать и напоминать об обязательности ответов на все вопросы. Не следует торопиться, подгонять испытуемых с ответами. В то же время, если испытуемые не имеют списка членов группы, не следует препятствовать визуальным контактам. Фамилии отсутствующих желательно написать на доске.

Возможны три основных способа выбора:

- 1) Количество выборов ограничивается 3 – 5;
- 2) разрешается полная свобода выбора (каждый может записать столько решений, сколько пожелает);
- 3) испытуемый ранжирует всех членов группы в зависимости от предложенного критерия.

С точки зрения простоты и удобства обработки результатов предпочтительнее первый способ. С точки зрения надежности и достоверности полученных результатов – третий. Кроме того, методом ранжирования удастся снять опасение за отрицательный выбор. Ниже приведен пример обследования группы при помощи первого способа выбора, то есть каждый респондент имеет право выбрать только трех человек. Вопросы в прямой форме составлены по позитивному критерию.

Бланк социометрического опроса

Ф. И. О.

Курс (группа, класс, отдел)

Ответьте на вопросы, записав под каждым из них три фамилии членов вашей группы с учетом отсутствующих.

1. Если вашу группу будут расформировывать, с кем бы ты хотел продолжить совместно учиться (работать) в новом коллективе?

а)

б)

в)

2. Кого бы ты из группы пригласил на свой день рождения?

а)

б)

в)

3. С кем из своей группы ты пошел бы в многодневный туристический поход?

а)

б)

в)

Обработка данных и интерпретация результатов

На основании полученных результатов составляется матрица (таблица 1). Матрица состоит: по вертикали – из списка фамилий группы, расположенных в алфавитном порядке и сгруппированных по половому признаку; по горизонтали – их номера, под которыми испытуемые обозначены в списке.

Таблица 1 (критерий выбора: 1) Матрица социометрических положительных выборов

№	Фамилия, имя, отчество	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Александров Паша		1	2			3				
2	Иванов Сергей			1	2		3				
3	Петров Дима		2		3					1	
4	Сарченко Сергей		2	1							3
5	Алферова Ира							1	3	2	
6	Володина Галя		3					2		1	

7	Ладзина Наташа					1	2			3	
8	Ловшина Нина					1	3	2			
9	Покровская Алла					2	1	3			
10	Самойлова Таня						2	1	3		
Кол– во выборов (М)		0	4	3	2	3	6	5	2	4	1
Кол– во взаимных выборов		0	3	2	2	3	3	3	1	3	0

Напротив фамилии каждого испытуемого заносятся данные о сделанных им выборах. Например, если Александров П. отдал свой первый выбор в эксперименте по первому критерию Иванову С., то цифра 1 ставится на пересечении первой строки и второго столбца. Второй выбор Александров отдал Петрову Д., поэтому цифра 2 записывается в квадрате на пересечении первой строки и третьего столбца. Если испытуемые сделали взаимные выборы, то соответствующие цифры этих выборов обводятся кружочками (у нас

$$C_n = \frac{K}{\sum_{bb}}$$

в таблице они выделены зеленым цветом). Внизу матрицы подсчитывается количество выборов, полученных каждым испытуемым (по вертикали сверху вниз), в том числе и взаимных выборов. Представляемые на социограммах данные нередко для получения более подробной информации о положении человека в системе внутригрупповых отношений дополняются числовыми показателями – индексами. Наиболее известный из них индекс групповой сплоченности, которую характеризует систему групповых отношений в целом. Его формула выглядит следующим образом:

Где: C – показатель групповой сплоченности на эмоционально-межличностном уровне;

K – общее число взаимных выборов, сделанных членами данной группы;

$\sum_{bb}$ – максимально возможное число взаимных выборов в данной группы;

$\sum_{bb}$ показатель K устанавливается по социометрической матрице, а показатель $\sum_{bb}$ определяется, в свою очередь, по формуле:

где n – число членов в изученной группе.

$$\sum_{bb} = \frac{n(n-1)}{2}$$

Таблица 2 Классификация испытуемых по итогам социометрического эксперимента

Статусная группа	Количество полученных выборов
«Звезды»	В два раза больше, чем среднее число полученных выборов одним испытуемым
«Предпочитаемые»	В полтора раза больше, чем среднее число полученных выборов одним испытуемым
«Принятые»	
«Непринятые»	В полтора раза меньше, чем среднее число полученных выборов одним испытуемым
«Отвергнутые»	Равно нулю или в два раза меньше, чем число полученных выборов одним испытуемым

На основе социоматрицы идёт построение социогаммы – карты социометрических выборов. Социогамма представляет собой четыре концентрические окружности, в которые помещают все номера учащихся класса. В первый круг (центральный) помещают тех, кто набрал наибольшее количество положительных выборов (так называемые «социометрические звезды», которые получили 6 и более выборов), во второй круг – «предпочитаемых» (имеющих 3 – 5 выборов), в третий – «пренебрегаемых» (1– 2 выбора), в четвертый – «изолированных» (не получивших ни одного выбора). Взаимный выбор обозначают сплошной линией между двумя соответствующими номерами, невзаимный – сплошной линией со стрелкой (от того, кто выбирал, к тому, кого он выбрал). Номера формальных лидеров (командира, старосты и т. п.) заштриховывают. Следовательно, чем ближе к центру круга располагается член группы, тем выше его положительный статус и наоборот.

Социометрическая анкета (Параметрическая социометрия)

УВАЖАЕМЫЙ ЭКСПЕРТ!

Вам предлагается выбрать из списка своих одноклассников 4 человека, наиболее приятных и дружественных Вам, сделав напротив их номеров в столбце «*Положительный выбор*» отметку «+». Затем Вам следует выбрать из того же списка также четверых, но уже явно недружественных Вам людей, отметив их номера в столбце «*Отрицательный выбор*» знаком «-».

Работайте спокойно и вдумчиво, Вам гарантируется анонимность высказанного Вами мнения.

Помните, Ваше мнение очень важно для нас и необходимо для оптимизации социально-психологического климата в Вашем коллективе. СПАСИБО!

При обработке результатов параметрической социометрии для каждой обследованной группы:

- 1) строится социоматрица первого порядка (см. бланк);
- 2) рассчитываются персональные (П.С.И.) и групповые (Г.С.И.) социометрические индексы;

- 3) выводятся составы микрогрупп по взаимным положительным выборам;

- 4) строятся социограммы выявленных микрогрупп.

1. Социоматрица первого порядка позволяет в наглядной форме представить структуру положительных и отрицательных выборов респондентов. Для ее заполнения необходимо перенести из социометрических карточек мнение каждого респондента в строки с соответствующими номерами, затем, с учетом знака, суммировать внесенные выборы по столбцам. Суммирование проводится поэтапно:

- подсчитывается количество положительных выборов (+) – заполняются ячейки «ПВ»;

- подсчитывается количество отрицательных выборов (–) – заполняются ячейки «ОВ»;

- подсчитывается общая сумма выборов с учетом знака – заполняются ячейки – «сумма ПВ, ОВ».

Далее необходимо построчно подсчитать количество взаимоположительных и взаимоотрицательных выборов, для чего сравниваются встречные мнения респондентов.

Например, № 1 поставил «+» второму, при этом № 2 также обозначил в столбце № 1 положительный выбор. В данном случае отметки «+» в ячейках 1 – 2 и 2 – 1 обводятся в кружок. Взаимоотрицательные выборы фиксируются в случае совпадения, по указанному алгоритму, двух отрицательных выборов и обозначаются заключением взаимных отметок «-» в квадратик. Таким образом, подсчитав количество кружков и квадратов в каждой строке, заполняем столбцы «ВПВ» и «ВОВ».

2. В практике социометрических исследований в настоящее время известно большое количество различных индексов, с помощью которых анализируются данные социометрического теста.

Индексы, предназначенные для того, чтобы описать социометрический статус индивида в группе и его отношение к другим членам группы, называют персональными, а индексы, характеризующие группу как целостное образование – групповыми.

Персональные социометрические индексы дают характеристики индивидуальных социально-психологических свойств личности и ее социальной роли в группе.

Групповые социометрические индексы дают числовые характеристики целостной социометрической конфигурации выборов в группе и описывают свойства групповых структур общения.

Персональные индексы, вычисляемые по результатам параметрической социометрии.

Характеристика социальной роли каждого члена группы в системе межличностных отношений внутри нее описывается при помощи:

- а) *индекса позитивного социометрического статуса ($Su+$);*
- б) *индекса негативного социометрического статуса ($Su-$);*
- в) *индекса общего социометрического статуса (Su);*
- г) *индекса концентрации взаимодействия (F);*
- д) *индекса позитивной социальной взаимосвязи в группе (Wn);*
- е) *индекса негативной социальной взаимосвязи в группе (Wn);*

Примем следующие обозначения:

$\Sigma_{пв}$ – количество позитивных выборов, полученных индивидом;

$\Sigma_{ов}$ – количество негативных выборов, полученных индивидом;

$T_{п}$ – количество взаимных позитивных выборов, сделанных индивидом;

$T_{н}$ – количество взаимных негативных выборов, сделанных индивидом;

d – социометрическое ограничение выборов;

n – количество людей в группе.

а) *индекс позитивного социометрического статуса* вычисляется по формуле:

Он указывает на степень позитивного отношения группы к индивиду и является составляющим для расчета социальной экспансивности.

б) *индекс негативного социометрического статуса* вычисляется по формуле:

Он указывает на степень негативного отношения группы к индивиду и также является составляющим для расчета социальной экспансивности.

в) *индекс общего социометрического статуса* вычисляется по формуле (с учетом знаков положительных и отрицательных выборов):

Он выражает отношение группы к респонденту и представляет собой частное от деления числа полученных данным индивидом выборов на число возможных выборов, которые он может получить в группе.

С психологической точки зрения, индекс социометрического статуса указывает на качественные особенности позиции индивида в структуре межличностного общения в группе. Кроме того, при оценке социометрического статуса того или иного члена группы следует всегда помнить о том, что величина этого статуса полностью определяется той ситуацией взаимодействия, которая задается определенным критерием.

г) *индекс концентрации взаимодействия*

Он характеризует способность личности сосредотачивать потоки психологической и социальной информации в группе на себя и является показателем включенности индивида в групповые процессы, т.е. эмоциональной экспансивности.

д) *индекс позитивной социальной взаимосвязи в группе* рассчитывается по формуле:

$$W_{п} = T_{п} : d$$

Он отображает вклад индивида в образование взаимных положительных связей в коллективе, т.е. консолидирующую роль.

е) *индекс негативной социальной взаимосвязи в группе* рассчитывается по формуле:

$$W_{н} = T_{н} : d$$

Он показывает роль индивида в образовании взаимных отрицательных связей в коллективе, т.е. степень разрушающего воздействия на группу.

Индекс социометрического статуса у одних и тех же индивидов может значительно колебаться как в сторону возрастания, так и убывания. Только у лидеров эта величина при различных социометрических критериях имеет тенденцию сохраняться на определенном уровне, что может объясняться чрезвычайной лабильностью направленных на организацию межличностного общения навыков социального поведения лидеров в группе. Именно эта направленность позволяет лидерам получать наибольшее количество позитивных выборов при социометрическом опросе. В ходе социометрических исследований было установлено, что лидерами, как правило, являются индивиды, которым присущи высоконравственные поведенческие образцы, достаточно высокое развитие профессиональных и деловых качеств, интеллекта и эмоционально умеренная отзывчивость на реакции окружающих [7].

Для наглядности значения всех вышеуказанных индивидуальных социометрических индексов целесообразно свести в таблицу.

На основании значения индекса социометрического статуса (S_i), при учете остальных персональных социометрических индексов, всех респондентов можно распределить на три группы: приемлемые (лидеры и группа поддержки), неприемлемые (отвергаемые группой) и изолируемые (нейтральные по отношению к группе).

К приемлемым относятся лица со значениями S_i , превышающими положительную величину вероятности случайного выбора (0,25). В группу неприемлемых входят лица со значениями S_i , меньшими отрицательной величины вероятности случайного выбора (– 0,25), а среднюю группу составляют лица, значение у которых находится в интервале между указанными величинами.

Групповые индексы, вычисляемые по результатам параметрической социометрии.

Характеристика группы как некоей целостной системы межличностных отношений выражается целым рядом индексов:

- а) *индексом групповой сплоченности (S_{gr})*;
- б) *индексом групповой интеграции (I_{gr})*;
- в) *индексом напряженности в коллективе (K_{gr})*;
- г) *индексом референтности членов коллектива (C_{gr})*.

Примем следующие обозначения:

R_{++} – сумма взаимных позитивных выборов, сделанных в группе;

R_{--} – сумма взаимных негативных выборов, сделанных в группе;

$[A]$ – количество людей в группе, не получивших ни одного позитивного выбора;

A_{+} – количество односторонних позитивных выборов в группе;

d – социометрическое ограничение выборов;

n – количество людей в группе.

а) *индекс групповой сплоченности* выражает собой степень взаимосвязанности индивидов, тесноту их эмоциональных отношений и представляет собой частное от деления общего числа взаимных позитивных выборов, сделанных в группе, на число возможных взаимных выборов:

Индекс групповой сплоченности тем больше, чем более тесного взаимодействия индивидов требует характер совместной деятельности. В социометрическом исследовании степень тесноты общения индивидов материализуется в максимальном числе взаимных позитивных выборов. С количественной стороны сплоченность группы тем выше, чем индекс S_{gr} ближе к 100.

б) *индекс групповой интеграции* характеризует способность группы интегрировать членов группы в единое целое. Этот индекс выражается отношением единицы к числу индивидов, не получивших ни одного положительного выбора, и рассчитывается по формуле:

$$I_{gr} = 1 : [A]$$

в) *индекс напряженности в коллективе*, показывающий выраженность негативных явлений (конфликтов или конфликтных ситуаций) во взаимоотношениях между членами коллектива, определяется по формуле:

г) *индекс референтности членов коллектива*, характеризующий степень связанности членов группы с ядром коллектива и влияния лидеров. Этот индекс рассчитывался по следующей формуле:

Наибольшее значение из вышеперечисленных индексов имеет *индекс групповой сплоченности*, который характеризует внутреннюю социально – психологическую атмосферу группы, следовательно, и ее потенциальные возможности. В результате многих социометрических исследований (как советских, так и зарубежных) была установлена прямая зависимость между высокой группой сплоченностью и эффективностью результатов совместной деятельности индивидов данной группы. Творческий потенциал

группы также коррелирует с характером и содержанием внутригрупповых межличностных отношений.

3. Для того чтобы определить составы микрогрупп, следует выписать номера всех респондентов, объединенных взаимоположительными выборами, начиная этот анализ с первой строки социоматрицы. Затем, по значению общего социометрического статуса, выявляющиеся лидеры и создаются списки микрогрупп, например:

Микрогруппа N 1

Петров П.П., Иванов И.И. (лидер), Сидоров С.С. и т.д.

4. Используя приведенный выше анализ состава микрогрупп, следует отобразить их в виде рисунка – т.е. социограммы. Социограмма – это схематическое изображение выявленной в социометрическом опросе реакции обследуемых друг на друга. Социограмма позволяет произвести сравнительный анализ структуры взаимоотношений в группе, отображенных в пространстве на некоторой плоскости с помощью специальных знаков.

Для составления социограммы используются следующие условные обозначения:

Социографическая техника является существенным дополнением к табличному подходу в анализе социометрического материала, т.к. она дает возможность более глубокого качественного описания и наглядного представления групповых явлений.

Представляется целесообразным раскрыть содержание некоторых элементов внутренней структуры группы.

Лидер – это индивид, получающий максимальное количество позитивных выборов при различных социометрических критериях.

В социометрической литературе различают обычно два типа лидерства – «авторитарный» и «демократический».

Термины «авторитарный» и «демократический», применяемые для характеристики лидеров группы, используются здесь в строго психологическом смысле.

Исключенный, или отвергнутый – индивид, получивший максимальное количество негативных выборов.

Изолированный – индивид, который не получил ни одного позитивного выбора, ни одного негативного, и в то же самое время остался безразличным к остальным членам группы. Но иногда в литературе под «изолированным» подразумевают такого индивида, который сам делает позитивные и негативные выборы и в то же время является объектом безразличного отношения к себе со стороны других членов группы (т. е. не получает ни позитивного, ни негативного выбора).

Референтометрия

Методика предназначена для исследования *референтности* членов группы, т.е. оценки степени значимости для респондентов мнений и суждений других членов группы, выявления референтных микрогрупп и их лидеров.

Референтность – это отношение значимости, связывающее оцениваемого субъекта с другим человеком или группой лиц. Вступая во взаимодействие с другими людьми, каждый член группы, как правило, ориентирован на оценку своих личностных качеств и поступков со стороны значимых (референтных) для него лиц, составляющих референтную группу коллектива.

Референтная группа – это общность людей, ориентируясь на которую человек формирует свои взгляды, воззрения, идеалы, убеждения, с мнением которой он считается и чьей оценкой дорожит.

Для проведения референтометрии следует подготовить референтометрическую анкету, основным и единственным критерием которой является степень значимости всех членов группы для респондента.

Оценка значимости членов группы производится с помощью шкалы Лайкерта, соответствующие баллы проставляются в регистрационном бланке напротив номера соответствующей фамилии по списку (при этом самооценка не используется).

Полученные оценки обобщаются в виде референтометрической матрицы.

В референтометрической матрице каждая строка представляет собой набор оценок, поставленных респондентом всем остальным членам группы, а каждый столбец – набор оценок, полученных членом группы от других респондентов.

Алгебраические суммы оценок по строкам и столбцам используются для расчета индекса референтометрической экспансивности (РЭ) и индекса референтометрического статуса (РС).

Расчет проводится по формуле:

$\Sigma (r+)$ – алгебраическая сумма положительных баллов в строке (РЭ) или столбце (РС) социоматрицы;

$\Sigma (r-)$ – алгебраическая сумма отрицательных баллов (с учетом знаков) в строке (РЭ) или столбце (РС) социоматрицы;

K – максимальный балл шкалы для оценивания;

$K \times (N - 1)$ – наибольшее возможное значение референтности в варианте с одним критерием оценки и отсутствием самооценивания;

N – количество членов группы.

Референтометрическая анкета

УВАЖАЕМЫЙ ЭКСПЕРТ!

Оцените, пожалуйста, своих одноклассников, согласно прилагаемому списку сотрудников, по степени значимости лично для Вас мнений и оценок каждого из них.

При оценивании коллег используйте, пожалуйста, следующую шкалу:

- высокий уровень значимости: +2;
- средний уровень значимости: +1;
- затрудняюсь оценить: 0
- сниженный уровень значимости: – 1;
- низкий уровень значимости: – 2.

Работайте вдумчиво, не спеша. Себя оценивать не нужно, сделайте прочерк в строке с Вашим номером.

Помните, Ваше мнение очень важно для нас. СПАСИБО!

При этом высокое значение РЭ является показателем того, что личность ориентирована на нормы и стандарты группы, принимает их и реализует в своем поведении. Низкое значение РЭ свидетельствует о том, что мнение членов группы не является значимым для данной личности.

Высокие значения РС свидетельствуют о несомненном влиянии данной личности на группу, выражающемся в утверждении своих ценностей, принципов и мнения.

На основе данных, представленных в референтометрической матрице, рассчитывается также внутригрупповой индекс референтности (P_g) по следующей формуле:

$\Sigma (PC)$ – сумма значений референтометрических статусов всех членов группы;

N – количество членов в группе.

Индекс внутригрупповой референтности отражает степень взаимного влияния членов группы друг на друга, показывая, насколько группа в целом является авторитетной для ее членов.

Высокий уровень внутригрупповой референтности проявляется при значениях индекса 45 единиц и более.

Значения индекса от 7 до 44 единиц характеризуют средний уровень референтности в группе.

Низкий уровень референтности соответствует значениям 6 единиц и менее.

Для графического представления результатов референтометрии строится референтограмма (аналогично социограмме).

Метод оценки совместимости личности и малой группы (шкала совместимости)

В основу метода положен концептуальный подход к исследованию совместимости личности и малой группы как системного феномена. Каждый член группы является одновременно субъектом и объектом межличностных отношений в группе. Как субъект межличностных отношений он демонстрирует определенную роль в группе, а как объекту межличностных отношений ему приписывается определенная внутригрупповая роль.

Таким образом, демонстрируемая личностью роль характеризует её установки и ожидания относительно группы, а приписанная личности роль является отражением групповых установок и ожиданий по отношению к личности.

Для выявления личностных и групповых установок и ожиданий используется шкала совместимости. Являясь разновидностью социометрического теста, она обладает определенным преимуществом перед традиционной социометрией, т.к. позволяет выявить не только отношение каждого члена группы к каждому и к группе в целом, но и показывает соотношение ролевых позиций в коллективе.

Для оценки совместимости личности и группы используемый в традиционном варианте социометрии «прямой» критерий дополнен «рефлексивным».

«Прямой» критерий служит для определения личностных и групповых установок, а «рефлексивный» – для выявления личностных и групповых ожиданий относительно принятия соответствующих ролей (см. бланк 7). Исходные оценки по первому критерию заносятся в матрицу «фактической» ролевой совместимости («прямую» социоматрицу), а по второму – в матрицу «ожидаемой» ролевой совместимости («рефлексивную» социоматрицу) (см. бланк 8).

На основе данных, представленных в «прямой» социоматрице, рассчитывают (с учетом знаков) значения индексов эмоциональной экспансивности (ЭЭ) и социометрического статуса (СС):

$\Sigma (r+)$ – алгебраическая сумма положительных баллов в строке (ЭЭ) или столбце (СС) социоматрицы;

$\Sigma (r-)$ – алгебраическая сумма отрицательных баллов (с учетом знака) в строке (ЭЭ) или столбце (СС) социоматрицы;

K – максимальный балл шкалы для оценивания;

$K \times (N - 1)$ – наибольшее возможное значение совместимости в варианте с отсутствием самооценивания;

N – количество членов группы.

**Методика изучения психологического климата группы при помощи
биполярной шкалы оценки взаимоотношений (Ф. Фидлер, Ханин Ю.Л.)**

Цель: изучение психологического климата в группе при помощи биполярной шкалы взаимоотношений. Шкала предложена Ф. Фидлером, адаптирована Ханиным Ю.Л.

Задачи:

- 1) получить индивидуальные и групповые профили оценок психологического климата по всем шкалам;
- 2) сравнить индивидуальные и групповые показатели;
- 3) подсчитать средние значения по шкалам;
- 4) сделать содержательный анализ по оцениваемым качествам.

Процедура проведения: Методика включает биполярную шкалу взаимоотношений, состоящую из 10 пар противоположных по смыслу качеств. Испытуемые должны оценить данные пары по 8-бальной шкале. Оценочные баллы 1 2 3 4 5 6 7 8 в шкалу не вносятся. Ответы по всем шкалам оцениваются по положению значка, поставленного испытуемым от 1 до 8 баллов. Итоговый показатель для каждого испытуемого находится в диапазоне от 10 (самый благоприятный климат) до 80 (самый неблагоприятный).

Условия проведения: Методика проводится в группе со сложившейся системой МЛО.

Инструкция: «Ниже приведены противоположные по смыслу пары слов, с помощью которых можно оценить взаимоотношения в любой группе. Чем ближе к правому или левому слову в каждой паре Вы поставите знак X, тем более выражен этот признак в классе».

1. Дружелюбие ————— Враждебность
2. Согласие ————— Несогласие
3. Удовлетворенность ————— Неудовлетворенность
общением общением
4. Взаимная поддержка ————— Равнодушие
5. Продуктивность ————— Непродуктивность
совместной деятельности совместной деятельности
6. Теплота ————— Холодность
7. Сотрудничество ————— Отсутствие сотрудничества
8. Доброжелательность ————— Недоброжелательность
9. Заинтересованность ————— Скука
10. Успешность группы ————— Безуспешность группы

Протокол исследования

Индивидуальный профиль оценок психологического климата

Положительные качества	1 2 3 4 5 6 7 8	Отрицательные качества
1. Дружелюбие	x	Враждебность
2. Согласие	x	Несогласие
3. Удовлетв. общением	x	Неудовл.общением
4. Взаимная поддержка	x	Равнодушие
5. Продуктив.совм.деят.	x	Непродуктивность
6. Теплота	x	Холодность
7. Сотрудничество	x	Отсутствие сотруднич.
8. Доброжелательность	x	Недоброжелательность
9. Заинтересованность	x	Скука
10. Успешность группы	x	Безуспешность группы

Групповая матрица оценок психологического климата

	Испытуемые:	Σ баллов:	x – ср.зн.
Качества:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13		
1	4 4 4 4 3 3 4 4 3 3 4 2 3	45	3,5
2	6 6 3 6 4 3 5 4 4 4 6 2 4	57	4,4
3	4 5 3 7 6 4 4 5 4 4 6 2 3	56	4,3
4	5 6 4 6 6 4 5 6 3 5 5 2 4	61	4,7
5	5 4 2 5 4 3 4 5 3 5 7 3 4	55	4,2
6	7 5 4 6 4 3 4 6 3 4 3 4 5	58	4,7
7	6 5 5 5 4 4 3 4 4 5 4 3 6	57	4,4
8	4 5 3 6 5 4 4 6 4 4 4 3 5	57	4,4
9	6 4 1 6 6 3 4 6 3 4 4 1 5	54	4,1
10	4 3 1 4 6 3 3 5 3 4 4 1 5	46	3,5
Σ	51473055483440 513442 47 23 44	546	4,2

Обработка результатов

1. Соединив точки, поставленные испытуемым, можно построить профиль оценки им психологического климата.

2. Вычислив средние значения оценок по каждой паре слов, получить среднегрупповые показатели.

Сопоставление групповых показателей с индивидуальными позволяет выделить тех членов группы, которые дают заниженные или завышенные оценки по всем показателям. Заниженные оценки (высокие баллы) могут рассматриваться как свидетельство неудовлетворенности положением в группе. Завышенные оценки (низкие баллы) могут свидетельствовать об удовлетворенности положением в группе, либо о некоторых индивидуально-психологических особенностях личности (излишней мягкости, подчинении и уступчивости индивида).

Экспресс– методика по изучению социально-психологического климата в коллективе

Целью исследования является диагностика существующего психологического климата в коллективе.

Методика, разработанная О.С. Михалюк и А.Ю. Шалыто, позволяет выявить эмоциональный, поведенческий и когнитивный компоненты отношений в коллективе. В качестве существенного признака эмоционального компонента рассматривается критерий привлекательности – на уровне понятий «нравится – не нравится», «приятный – не приятный».

При конструировании вопросов, направленных на измерение поведенческого компонента, выдерживался критерий «желание – не желание работать, учиться вместе».

Основным критерием когнитивного компонента избранна переменная «знание – не знание особенностей членов коллектива».

Инструкция: внимательно прочитайте варианты ответа. Выберите один из них, наиболее соответствующий Вашему мнению. Поставьте рядом с ним знак «+» или предлагаемую оценку.

Опросник

1. *Отметьте с каким из приведенных ниже утверждений вы больше всего согласны?*

- 1 Большинство членов нашего коллектива – хорошие, симпатичные люди.
- 2 В нашем коллективе есть всякие люди.
- 3 Большинство членов нашего коллектива – люди малопрятные.

2 *Считаете ли вы, что было бы хорошо, если бы члены вашего коллектива жили близко друг от друга?*

- 1 Нет, конечно.
- 2 Скорее нет, чем да.
- 3 Не знаю, не задумывался об этом.
- 4 Скорее да, чем нет.
- 5 Да, конечно.

3 *Как вам кажется могли бы вы дать достаточно полную характеристику.*

А. Деловых качеств большинства членов коллектива?

- 1 Да.
- 2 Пожалуй, да.
- 3 Не знаю, не задумывался над этим.
- 4 Пожалуй, нет.
- 5 Нет.

Б. Личных качеств большинства членов коллектива.

- 1 Да.
- 2 Пожалуй, да.
- 3 Не знаю, не задумывался над этим.
- 4 Пожалуй, нет.
- 5 Нет.

4 *Представлена шкала от 1 до 9, где цифра 1 характеризует коллектив, который вам очень нравится, а цифра 9 – коллектив, который вам очень не нравится. В какую цифру вы поместите ваш коллектив.*

1 2 3 4 5 6 7 8 9

5 *Если бы у вас появилась возможность провести каникулы с членами вашего коллектива, то как бы вы к этому отнеслись?*

- 1 Это меня бы вполне устроило.
- 2 Не знаю не задумывался над этим.
- 3 Это меня бы совершенно не устроило.

6 *Могли бы вы с достаточной уверенностью сказать о большинстве членов вашего коллектива, с кем они охотно общаются по деловым вопросам.*

1 Нет, не мог бы.

2 Не могу сказать, не задумывался над этим.

3 Да, мог бы.

7 *Какая атмосфера обычно преобладает в вашем коллективе? Представлена шкала от 1 до 9, где цифра 1 соответствует нездоровой, недружеской атмосфере, а 9, наоборот, атмосфере взаимопомощи, взаимного уважения. К какой из цифр вы отнесли бы свой коллектив?*

1 2 3 4 5 6 7 8 9

8 *Как вы думаете, если бы вы заболели или долго не появлялись по какой-либо причине, стремились бы вы встречаться с членами вашего коллектива?*

1 Да, конечно.

2 Скорее да, чем нет.

3 Затрудняюсь ответить.

4 Скорее нет, чем да.

5 Нет, конечно.

Обработка и интерпретация результатов:

Интерпретация результатов полученных при использовании методики, стандартизирована и имеет следующий алгоритм: анализируются различные стороны отношений к коллективу для каждого обучающегося в отдельности. Каждый компонент трактуется тремя вопросами, причем ответ на них принимает одну из трех возможных форм: +1; 0; -1.

Следовательно, для целостной характеристики компонента полученные сочетания ответов каждого обучающегося на вопросы по данному компоненту должны быть обобщены следующим образом:

Положительная оценка (+1). К этой категории относятся те сочетания, в которых положительные ответы (4, 5 – на ответы– утверждения; 7, 8, 9 – на ответы по шкале «1–9») даны на все три вопроса, относящиеся к данному компоненту, или два ответа положительные, а третий может иметь другой знак;

Отрицательная оценка (-1). Сюда входят сочетания, содержащие три отрицательных ответа (1, 2 – на ответы– утверждения; 1, 2, 3 – на ответы по шкале «1– 9») или два ответа отрицательные, а третий может иметь другой знак;

Неопределенная (противоречивая) оценка (0). Эта категория включает такие случаи: на все три вопроса дан неопределенный ответ (3 – на ответы– утверждения; 4, 5, 6 – на ответы по шкале «1– 9»); ответы на два вопроса – неопределенные, а третий может иметь другой знак; один ответ неопределенный, а два других имеют разные знаки.

На опросном листе вопросы 1– й, 4– й, и 7– й относятся к эмоциональному компоненту; 2– й, 5– й, 8– й – к поведенческому компоненту; 3– й, 6– й – к когнитивному (причем вопрос 3 содержит две позиции).

По группе ответов строится таблица:

Обучающийся	Эмоциональный компонент	Когнитивный компонент	Поведенческий интеллект
1			
2			
3			

В каждой клетке таблицы должен стоять один из знаков: +1; 0; -1.

На следующем этапе обработки для каждого компонента выводится средняя оценка по выборке. Например, для эмоционального компонента:

$E = E(+) - E(-) / n$, где

$E(+)$ – количество всех положительных ответов;

$E(-)$ – количество всех отрицательных ответов;

n – число сотрудников, принявших участие в опросе.

Очевидно, что для любого компонента средние оценки могут располагаться в интервале от +1 до -1. В соответствии с принятой трехчленной оценкой ответов классифицируются полученные средние данные. Для этого континуум возможных оценок (от +1 до -1) делится на три равные части:

От -1 до -0,33 – средние оценки, попадающие в этот интервал, считаются отрицательными. Психологический климат по каждому компоненту в этом интервале признается неудовлетворительным.

От -0,33 до +0,33 – средние оценки, попадающие в этот интервал, считаются противоречивыми. Психологический климат по каждому компоненту в этом интервале признается противоречивым, неопределенным и нестабильным.

От +0,33 до +1 – средние оценки, попадающие в этот интервал, считаются положительными. Психологический климат по каждому компоненту в этом интервале признается как благоприятный.

В соответствии с полученными результатами должны строиться мероприятия по улучшению психологического климата в подразделении.

Карта– схема общей оценки психологического климата (по А.Н. Лутошкину).

Цель: общая оценка каждым членом классного коллектива некоторых основных проявлений социально-психического климата (СПК).

Материал: бланки с инструкцией и картой – схемой.

Инструкция: Уважаемый обучающийся! Перед Вами карта– схема, предназначенная для оценки психологического климата классного коллектива. Мы обращаемся к вам с просьбой заполнить эту карту и тем самым содействовать проводимому исследованию. В левой стороне листа описаны те качества коллектива, которые характеризуют благоприятный психологический климат, в правой – качества коллектива с явно неблагоприятным климатом. Сначала прочитайте предложенные слева, затем – справа и в середине отметьте знаком (х) ту оценку, которая наиболее соответствует, с вашей точки зрения, истине. При этом надо отметить знаком (х) ту оценку, которая наиболее соответствует, с вашей точки зрения, истине. При этом надо иметь в виду, что оценки означают:

3 – свойство, указанное слева, проявляется в коллективе всегда;

2 – свойство проявляется в большинстве случаев;

1 – свойство проявляется достаточно часто, чтобы его заметить;

0 – ни это, ни противоположное свойство (указанное справа), не проявляются достаточно заметно или то и другое проявляются в одинаковой степени;

1 – достаточно часто проявляется противоположное свойство (указанное справа);

2 – свойство проявляется в большинстве случаев;

3 – свойство проявляется всегда;

Не пропускайте ни одного, даже если вы почувствуете затруднения. Информация, которую мы получим, будет обрабатываться в обобщенном виде, то есть сведения, полученные от каждого члена классного коллектива, суммируются по показателям. Благодарим за сотрудничество!

Положительные особенности	+3	+2	+1	0	– 1	– 2	– 3	Отрицательные особенности
1. Преобладает бодрое и жизнерадостное настроение								Преобладает подавленное настроение, пессимистический тон
2. Преобладают доброжелательность во взаимоотношениях, взаимные симпатии								Преобладает конфликтность в отношениях, агрессивность, антипатии
3. В отношениях между группами внутри коллектива существует взаимное расположение и понимание								Группировки конфликтуют между собой
4. Членам коллектива нравится быть вместе, участвовать в совместных делах, вместе проводить свободное время								Члены коллектива проявляют безразличие к более тесному общению, выражают отрицательное отношение к совместной деятельности
5. Успех или неудачи отдельных членов коллектива вызывают сопереживание, участие								Успехи и неудачи членов коллектива оставляют равнодушными остальных, а иногда

всех членов коллектива								вызывают зависть и злорадство
6. Преобладают одобрение и поддержка, упрёки и критика высказываются с добрыми побуждениями								Критические замечания носят характер явных и скрытых выпадов
7. Члены коллектива с уважением относятся к мнению друг друга								В коллективе каждый считает своё мнение главным и нетерпим к мнениям товарищей
8. В трудные для коллектива минуты происходит эмоциональное единение по принципу «один за всех и все за одного»								В трудных случаях коллектив «раскисает», появляется растерянность, возникают ссоры, взаимные обвинения
9. Достижения или неудачи коллектива переживаются всеми как свои собственные								Достижения или неудачи всего коллектива не находят отклика у его отдельных представителей
10. Коллектив участливо и доброжелательно относится к новым членам, старается помочь им освоиться								Новички чувствуют себя лишними, чужими, к ним нередко проявляется враждебность
11. Коллектив активен, полон энергии								Коллектив пассивен, инертен
12. Коллектив быстро откликается, если нужно сделать полезное дело								Коллектив невозможно поднять на совместное дело, каждый думает только о собственных интересах
13. В коллективе существует справедливое отношение ко всем членам, здесь поддерживают слабых, выступают в их защиту								Коллектив разделяется на «привилегированных» и «пренебрегаемых», здесь презрительно относятся к слабым, высмеивают их
14. У членов коллектива проявляется чувство гордости за свой коллектив, если его отмечают руководители								К похвалам и поощрениям коллектива здесь относятся равнодушно

Обработка результатов. Цифры 3– 2– 1– 0– 1– 2– 3 перекодируются слева направо в следующем порядке 7– 6– 5– 4– 3– 2– 1, после чего подсчитывается средний балл (по семибалльной шкале), отражающий степень благоприятности СПК коллектива. Для этого складываются все оценки по каждому из 13 вопросов, и сумма делится на число этих вопросов, т.е. на 13. Полученное число является коэффициентом субъективной оценки СПК данным членом классного коллектива.

Затем вычисляется коэффициент субъективных оценок СПК, то есть складываются средние оценки всех опрошенных, и полученная сумма делится на количество опрошенных учеников. Полученный таким образом средний коэффициент субъективных оценок варьируется от 1,0 до 7,0: чем выше коэффициент, тем более благоприятен СПК.

Интерпретация результатов. В отдельных исследованиях содержится понятие типа СПК и выделяется благоприятный, противоречивый, среднеблагоприятный и неблагоприятный СПК. Полученный коэффициент субъективных оценок СПК необходимо отнести к одному из 4-х секторов 7-бальной шкалы:

- I – благоприятный, здоровый СПК (от 5,5 до 7,0);
- II – неустойчивый, но достаточно благоприятный СПК (от 5 до 5,4 баллов);
- III – среднеблагоприятный СПК (от 2,5 до 3,9 балла);
- IV – неблагоприятный СПК (от 1,0 до 2,4 баллов).

Цветовой тест отношений (ЦТО) Е.Ф. Бажина и А.М. Эткинда

ЦТО является клинико-диагностическим методом, предназначенным для изучения эмоциональных компонентов отношений личности (Е.Ф. Бажин и А.М. Эткинд – 1985).

Теоретической основой ЦТО, согласно авторам, являются концепция В.Н. Мясищева структуры отношений человека (1960), идеи В.Г. Ананьева об образной природе психических структур любого уровня и сложности, а также взгляды А.Н. Леонтьева относительно чувственной ткани сознания.

Методической основой Цветового теста отношений является цветоассоциативный эксперимент, базирующийся на гипотезе отражения существенных характеристик невербальных компонентов отношений к значимым другим и к самому себе в цветовых ассоциациях к ним.

Методика оценивается ее авторами как проективная, так как согласно получаемым результатам, позволяет выявлять неосознаваемые компоненты отношений, минуя механизмы психологической защиты.

В качестве стимульного набора в ЦТО используется 8–ми цветовая таблица Цветового теста Люшера.

Стандартная процедура проведения Цветового теста отношений состоит из 4–х этапов.

1. Определение лиц, предметов и понятий, играющих в жизни испытуемого существенное значение. В каждом конкретном случае их список может варьировать. Чаще всего, в него входят – «я сам», члены семьи, сотрудники по работе, «прошлое», «настоящее» и «будущее», «болезнь» и «врач», если обследуется больной и т.д. В принципе, как и в случае «СД» (семантического дифференциала), ограничений для внесения в список элементов оценки тех или иных понятий, кроме их значимости для испытуемого, нет.

2. Этап тестирования. Возможны два его варианта: диагностический и исследовательский. В первом случае, испытуемого просят выбрать (один–два) наиболее подходящие к данному лицу, предмету или понятию цвета. Во втором, – испытуемому необходимо проранжировать все цвета 8–ми цветовой таблицы по степени соответствия, содержащимся в списке лицам, предметам и понятиям.

После завершения цветового ассоциирования, испытуемый ранжирует цвета 8–ми цветовой таблицы согласно стандартной инструкции ЦТЛ. Этап интерпретации результатов. Он основывается на двух процедурах:

3. Проводится сопоставление цветов, ассоциируемых испытуемым с определенными лицами, предметами и понятиями, с их ранговым местом в ряду цветовых предпочтений по Люшеру. Если цвет, использованный для ассоциирования, занимает первые три места в ранговом ряду цветовых выборов, делается вывод об эмоционально положительном отношении к символизируемому им объекту. Средняя позиция цвета (4–5 места) – нейтральное или равнодушное отношение. Последние три места – негативное, конфликтное отношение.

4. Интерпретация эмоционально-личностного значения каждой цветовой ассоциации испытуемого, позволяющая судить о содержательных особенностях эмоциональных отношений личности. С этой целью авторами предварительно было проведено изучение эмоционального значения цветов, которое выявило устойчивое и согласованное «ядро» (ср. со «структурой» цвета по М. Люшеру) данных значений у испытуемых различного пола и возраста. Кроме этого, как отмечают авторы, возможности 4–го этапа могут быть расширены путем привлечения интерпретационной техники ЦТЛ.

Определение индекса групповой сплоченности Сишора

Групповая сплоченность – чрезвычайно важный параметр, показывающий степень интеграции группы, ее сплоченность в единое целое, – можно определить не только путем расчета соответствующих социометрических индексов. Значительно проще сделать это с помощью методики, состоящей из 5 вопросов с несколькими вариантами ответов на каждый. Ответы кодируются в баллах согласно приведенным в скобках значениям (максимальная сумма – 19 баллов, минимальная – 5). В ходе опроса баллы указывать не нужно.

Инструкция. На каждый вопрос есть несколько вариантов ответа. Вам необходимо выбрать верный для вас ответ и записать его обозначение в бланк.

1. Как бы вы оценили свою принадлежность к группе?
 - Чувствую себя ее членом, частью коллектива (5)
 - Участвую в большинстве видов деятельности (4)
 - Участвую в одних видах деятельности и не участвую в других (3)
 - Не чувствую, что являюсь членом группы (2)
 - Живу и существую отдельно от нее (1)
 - Не знаю, затрудняюсь ответить (1)
2. Перешли бы вы в другую группу, если бы представилась такая возможность (без изменения прочих условий)?
 - Да, очень хотел бы перейти (1)
 - Скорее перешел бы, чем остался (2)
 - Не вижу никакой разницы (3)
 - Скорее всего остался бы в своей группе (4)
 - Очень хотел бы остаться в своей группе (5)
 - Не знаю, трудно сказать (1)
3. Каковы взаимоотношения между членами вашей группы?
 - Лучше, чем в большинстве коллективов (3)
 - Примерно такие же, как и в большинстве коллективов (2)
 - Хуже, чем в большинстве классов (1)
 - Не знаю, трудно сказать (1)
4. Каковы у вас взаимоотношения с руководством?
 - Лучше, чем в большинстве коллективов (3)
 - Примерно такие же, как и в большинстве коллективов (2)
 - Хуже, чем в большинстве коллективов (1)
 - Не знаю. (1)
5. Каково отношение к делу (учебе и т.п.) в вашем коллективе?
 - Лучше, чем в большинстве коллективов (3)
 - Примерно такие же, как и в большинстве коллективов (2)
 - Хуже, чем в большинстве коллективов (1)
 - Не знаю (1)

Обработка результатов и интерпретация

Уровни групповой сплоченности

- 15,1 баллов и выше – высокая;
- 11,6 – 15 балла – выше средней;
- 7– 11,5 – средняя;
- 4 – 6,9 – ниже средней;
- 4 и ниже – низкая.

Определение ценностно-ориентационного единства группы (ЦОЕ)

(В. С. Ивашкин, В. В. Онуфриева)

Назначение. Методика нацелена на выявление ЦОЕ на основе групповой общности при выборе наиболее ценностно-значимых качеств из стимульного списка.

Инструкция. Выберите из предложенного списка 5 качеств, которые вы считаете наиболее ценными для успешной совместной работы в классе.

Стимульный материал с дифференциацией качеств

Трудолюбие	Д	Дружелюбие	М
Веселость	Э	Сдержанность	Э
Аккуратность	Д	Общительность	Э
Честность	М	Настойчивость	Д
Порядочность	М	Обаяние	Э
Организованность	Д	Правдивость	М
Отзывчивость	Э	Деловитость	Д
Приветливость	Э	Скромность	М
Активность	Д	Принципиальность	М
Исполнительность	Д	Справедливость	М
Искренность	Э		

Условные обозначения: Д – деловые качества; М – моральные качества; Э – эмоциональные качества.

Обработка и интерпретация результатов

а) Вычислите число выборов (Н), сделанных испытуемыми (5*на число членов группы).

б) Подсчитайте число выборов, приходящихся на каждое качество (поочередно объявляете качества и просите поднять руки, кто выбрал).

в) Подсчитайте количество выборов, приходящихся на 5 самых популярных качеств (П)

г) Подсчитайте количество выборов, приходящихся на 5 самых непопулярных качеств (М).

д) Вычислите коэффициент ценностно-ориентационного единства (С) по формуле.

$$C = \frac{П - М}{Н} * 100\%$$

$$\text{Например: } C = \frac{(45 - 10)}{(5 * 10)} * 100\% = 70\%$$

Критерии оценки:

Если:

а) $C > 50\%$, ЦОЕ высокое, оценка 3 балла.

б) $30\% < C < 50\%$, ЦОЕ среднее, оценка 2 балла.

в) в остальных случаях – ЦОЕ низкое, оценка 1 балл. В нашем случае ЦОЕ высокое, оценка 3 балла.

Упражнения, применяемые в рамках тренинга знакомства

1. «Поздороваться разными способами»

Цель: снять тактильные/эмоциональные барьеры, разогреть группу, создать атмосферу игровой вовлеченности.

Время: 5–7 минут.

Инструкция:

Участники свободно двигаются по комнате.

По команде ведущего они должны поздороваться с каждым встречным:

Как старые друзья (объятие + похлопывание по спине);

Как бизнес– партнеры (крепкое рукопожатие + зрительный контакт);

Как японцы (поклон);

Как мачо (поцелуй в воздух + объятие одной рукой);

Как инопланетяне (соединение больших пальцев);

Как спортсмены после победы (дай пять + кулак);

Без касаний – только глазами и улыбкой.

Вариация для онлайн (Zoom):

Каждый по очереди показывает движение приветствия, остальные повторяют.

Вариант: в чате написать смайлик или жест, который вы используете при встрече.

2. «Передача импульса по кругу»

Цель: Концентрация внимания, синхронизация группы, чувство единого ритма.

Время: 3–5 минут.

Инструкция:

Участники стоят (или сидят) в кругу, держась за руки (или положив руки на плечи соседа).

Ведущий «посылает импульс» – легкое сжатие ладони соседа справа.

Тот передает сжатие дальше по кругу.

Усложнение: импульс можно пускать в обе стороны одновременно, а также менять направление по хлопку (ведущий хлопает – импульс пошел влево).

Упражнение «Коленки» (вариант):

Все кладут ладони на колени соседям (левая – на колено соседа слева, правая – на колено соседа справа). По команде запускается круг хлопков по коленям.

3. «Построение по невербальному сигналу»

Цель: развитие навыков невербальной коммуникации, эмпатии, работа в тишине.

Время: 5–10 минут.

Инструкция:

Участникам дается задание построиться в шеренгу **молча** (без слов, жестов руками, шепота).

Варианты критериев (выбрать один):

- по росту;
- по дате рождения (от 1 января до 31 декабря);
- по длине волос (от самых коротких к длинным);
- по цвету глаз (от светлых к темным);
- по расстоянию от дома до места тренинга (кто живет ближе всего – слева).

После построения каждый называет свое число/значение, проверяется точность.

Обсуждение: Кто взял на себя роль лидера? Как вы договаривались?

4. «Снежный ком»

Цель: Запоминание имен, развитие внимания, юмористический эффект через ассоциации.

Время: 10–15 минут.

Инструкция:

Участники сидят в кругу.

Первый называет свое имя и ассоциацию (прилагательное/существительное/жест, начинающийся на ту же букву, что и имя): «Я – Катя, я – карандаш» (или жест «точить карандаш»).

Второй повторяет: «Это Катя – карандаш», а затем называет себя: «А я – Петр, я – петух» (кукарекает).

Третий повторяет двух предыдущих и добавляет себя. И так далее.

Вариация «Ассоциация – эмоция»: вместо буквы – чувство: «Я – Лена, я любопытная».

Лайфхак: если группа большая (>15 чел.), разбейте на 2 круга или разрешите шпаргалку.

5. «Визитная карточка»

Цель: самопрезентация через метафору, раскрытие творческого потенциала, раскрепощение.

Время: 15–20 минут (включая презентации).

Инструкция:

Каждому выдается лист бумаги А5 и фломастеры.

Задание: нарисуйте свою «визитку» в виде:

Герба (символы ваших качеств, увлечений, целей);

Логотипа (только графика, без слов);

Предмета, который лучше всего вас описывает.

После рисования – выставка в центре круга или презентация по 30 секунд на человека: «Почему вы нарисовали это?».

Альтернатива (без рисования): найти в комнате реальный предмет (ручка, часы, стул) и объяснить, чем вы на него похожи.

6. «Интервью в парах»

Цель: Углубленное знакомство, развитие навыков слушания, последующая презентация партнера.

Время: 15–25 минут (3–5 мин на интервью + 1 мин на презентацию).

Инструкция:

Участники разбиваются на пары (желательно с теми, кого знают хуже всего).

По очереди берут друг у друга интервью (каждый по 2–3 минуты).

Примерные вопросы: Как тебя называют друзья? Самое яркое событие этого года? Суперспособность, которой ты обладаешь? Если был бы цветом/песней/фильмом – каким?

Затем каждый представляет своего собеседника группе от первого лица: «Всем привет! Меня зовут Анна, и я очень легкая на подъем, потому что...»

7. «Найди тех, кто...»

Цель: Быстрое выявление общих интересов, динамическое перемешивание группы, создание микросообществ.

Время: 10–15 минут.

Инструкция:

Каждому выдается бланк с таблицей (или список зачитывается устно).

Участники ходят по комнате и ищут людей, подходящих под критерии. Найденный человек расписывается (ставит подпись/инициалы) в соответствующей ячейке бланка.

Примеры пунктов:

- умеет играть на музыкальном инструменте;
- был в другой стране;
- ел что-то очень странное;
- носит одинаковый цвет носков;
- читает сейчас книгу (в оригинале);
- знает 2 иностранных языка;
- смотрел «Гарри Поттера» больше 3 раз.

Правило: один человек может подписаться только в одной ячейке (чтобы стимулировать поиск новых людей).

Финал: короткая обратная связь – что удивило? Кого нашли?

8. «Ценности в чемодане»

Цель: Осознание приоритетов участников, выявление общего ценностного поля группы, создание атмосферы доверия.

Время: 20–30 минут (на 2–3 раунда).

Инструкция:

Ведущий раздает список из 20–30 ценностей (например: успех, семья, свобода, творчество, дружба, деньги, знания, безопасность, уважение, приключения, власть, гармония, польза обществу, личностный рост, стабильность, юмор, здоровье, любовь, карьера, красота).

Задание 1 (индивидуально, 3 мин): выбрать из списка 5 ценностей, которые вы «возьмете с собой в чемодан» на год обучения/тренинг.

Задание 2 (в мини– группах по 3–4 чел., 10 мин): обсудить выбор, найти 3 общих ценности для всей подгруппы, которые точно должны быть в «общем чемодане».

Задание 3 (общий круг, 5–7 мин): каждая мини– группа озвучивает свой топ– 3. Ведущий фиксирует на доске. В конце – общее голосование за 5 ценностей всей группы.

9. «Одно слово о настроении»

Цель: быстрый «чек– ин», снятие тревожности с помощью юмора и кратких формулировок.

Время: 3–5 минут.

Инструкция:

Каждый участник по кругу (или по поднятой руке) называет **одно слово**, которое описывает его состояние прямо сейчас.

Запрещено: объяснять, оправдываться, уточнять.

Пример: «*батарейка*», «*запутанность*», «*предвкушение*», «*погода*», «*батут*».

Следом – по желанию – можно хлопнуть в ладоши, если слово совпало с чьим– то состоянием.

10. «Круг ожиданий» (альтернатива «Чего я жду от группы»)

Цель: Формирование общей картины запросов, корректировка программы тренинга, снятие неоправданных ожиданий.

Время: 7–10 минут.

Инструкция:

Каждый участник получает стикер и пишет ожидание (1–2 шт.) и опасение (1 шт.).

Ожидание: «Надеюсь узнать новые знакомства», «Хочу прокачать навык презентации».

Опасение: «Боюсь, что будет скучно», «Не хочу показывать рисунки».

Все стикеры клеятся на доску в две колонки: «Ожидания» / «Опасения».

Ведущий зачитывает 2–3 типичных ожидания и опасения и договаривается с группой о «честных правилах» (например: «Всё, что можно успеть – успеем, а рисовать будем только по желанию»).

11. «Групповой портрет» (дополнительное упражнение на сплочение)

Цель: синхронизация, визуализация единства, чувство локтя.

Время: 10–15 минут.

Инструкция:

На большом ватмане (или онлайн– доске) каждый участник рисует/добавляет один элемент общего портрета группы. Кто-то рисует основу (большое сердце или круг), кто-то добавляет детали: глаза, руки, ноги, улыбки. Внутри или снаружи – слова, символы.

Условие: рисовать молча (или под музыку).

Финал: название портрета придумывается голосованием.

Упражнения, применяемые в рамках тренинга командообразования (тимбилдинг)

«Слепой и поводырь»

Цель: развитие доверия, ответственности, навыков вербальной коммуникации, эмпатии.

Время: 20–30 минут (включая обсуждение).

Материалы: повязки на глаза по количеству пар.

Инструкция:

Участники разбиваются на пары.

Один становится «слепым» (надевает повязку), второй – «поводырь».

Задание: «поводырь» проводит «слепого» по заранее подготовленному маршруту (с препятствиями: стулья, бумажные преграды, коридоры, подняться/спуститься по лестнице).

Правило: «поводырь» не касается партнёра руками – только голос (или касания разрешены только в зонах опасности).

Через 7–10 минут партнёры меняются ролями.

Обсуждение: Какие ощущения были в роли «слепого»? Что помогало доверять? Что было сложно «поводырю»? Делали ли вы ошибки из-за того, что не договорились о терминах?

Вариация «Поводырь– скульптор»: «слепой» стоит на месте, а «поводырь» вербально описывает, как принять определённую позу (например, «подними правую руку вверх, поверни голову влево» – собирается командная скульптура).

«Падение на доверие»

Цель: установление глубокого доверия, преодоление страха, создание чувства взаимной поддержки.

Время: 15–20 минут (на всю группу).

Материалы: не требуются (необходимо пространство 2×2 м).

Инструкция:

Группа выстраивается в две шеренги лицом друг к другу, образуя «коридор». Плечи сомкнуты, руки вытянуты вперёд ладонями вверх (как ловушка).

Один участник («падающий») встаёт спиной к группе на возвышение (стул, тумба, высота ~50–80 см).

Команда: «Приготовились?» – группа: «Готовы!» – «Падаю?» – «Падай!» – участник падает спиной назад, группа ловит его за 20–30 см до земли.

Обязательно: Все часы, очки, острые предметы снять. Падать прямо, не сгибая колени. Страхует вся группа одновременно.

Черед, пока каждый не попробует (или по желанию).

Обсуждение: Что вы чувствовали перед падением? Что помогает рискнуть и довериться? Как переносится этот опыт на рабочие отношения?

Вариация «Падение в круг»: Группа стоит плотным кругом, руки подняты вверх и немного вперёд. Участник в центре закрывает глаза и медленно падает в любую сторону – группа мягко отталкивает его обратно в центр. Это более мягкая версия.

«Групповое фото»

Цель: синхронизация, невербальная коммуникация, креативность, фиксация командного духа.

Время: 10–15 минут.

Материалы: фотоаппарат/телефон, проектор (опционально).

Инструкция:

Задание: Команда за 3–5 минут должна придумать и построить «живую фотографию» на заданную тему.

Темы (выбрать одну): «Победа в олимпиаде», «Первая встреча команды», «Мы через год после успешного проекта», «Космическая станция», «Футбольная команда после гола», «Семейный портрет на даче».

Условие: никто не режиссирует – каждый сам находит своё место и позу. После «заморозки» (3 секунды тишины) делается фото.

Финал: общее голосование за самую креативную композицию. Фото распечатывается и дарится команде.

Вариация: сделать 3 фото за 10 минут (базовая версия + «наоборот» + «динамика»).
«Космическая экспедиция»

Цель: развитие навыков аргументации, командного принятия решений, умения договариваться.

Время: 30–45 минут.

Материалы: Список из 15 предметов (бумага + ручка или карточки).

Инструкция:

Легенда: «Вы – экипаж космического корабля, совершившего аварийную посадку на Луне. Вам нужно добраться до базы в 300 км. У вас есть 15 предметов. Их нужно проранжировать от самого важного до самого бесполезного».

Пример предметов: кислородный баллон, коробка спичек, звёздная карта, одеяло, консервный нож, фонарик, верёвка, аптечка, ракетница, питьевая вода, компас, кусок парашюта, шоколад, нож, солнечная батарея.

Этапы:

Индивидуальное ранжирование (5 мин).

Обсуждение и выработка единого командного списка (15–20 мин).

Сравнение с «экспертным» списком NASA (зачитывается ведущим).

Подсчёт баллов: разница между командным и индивидуальным результатом с экспертом. Обсуждение – кто был ближе? Кто переубедил группу? Какие решения дались сложнее всего?

Вариация: «Пустыня» или «Потерпевшие кораблекрушение» – те же механики, другой контекст.

«Веревочный курс»

Цель: координация, лидерство, решение проблем, физическое взаимодействие.

Время: 40–60 минут.

Материалы: верёвки, колышки/стойки, ленточки, повязки на глаза, площадка.

Инструкция (базовые станции):

«Паутина»: между двумя деревьями/стойками натянуты верёвки разной высоты, образуя «паутину». Команда должна перебраться на другую сторону, не касаясь верёвок (каждое касание – штрафное задание или возврат). Через каждую ячейку можно пролезть только один раз.

«Бревно»: команда стоит на узком бревне (или начерченной линии). Цель – перестроиться в алфавитном порядке по именам/фамилиям, не касаясь земли.

«Гусеница»: участники стоят друг за другом, ноги перевязаны (левая нога первого – к правой второго и т.д.) или находятся в общем «мешке» (из верёвки). Цель – пройти 20 метров синхронно.

«Слепая змейка»: вся команда, кроме последнего, с завязанными глазами. Последний вербально направляет движение (или через систему касаний: по плечу – прямо, по голове – стоп и т.д.). Цель – собрать предметы на поле.

Обсуждение после курса: Кто был лидером на разных этапах? Как договаривались? Что мешало / помогало? Какую роль вы взяли на себя?

«Построение фигуры из верёвки с завязанными глазами»

Цель: слаженность, вербальная коммуникация в экстремальных условиях, распределение ролей.

Время: 20–30 минут.

Материалы: длинная верёвка (10–15 м), повязки на глаза.

Инструкция:

Всем участникам (или хотя бы половине) завязывают глаза.

Им даётся длинная верёвка (каждый держится за неё).

Задание: из верёвки нужно сложить заданную геометрическую фигуру:

- Квадрат.
- Равносторонний треугольник.
- Восьмёрку.
- Звезду Давида (два треугольника).

Условие: говорить можно, снимать повязки – нельзя. Руки от верёвки отнимать можно (примерка).

После объявления «Готово!» – часть снимает повязки и проверяет результат.

Обсуждение: Кто взял командование? Как считали длину сторон? Какие ошибки повторились? Что бы сделали иначе при повторе?

«Круг доверия и поддержки»

Цель: укрепление эмоциональной связи, создание безопасного пространства, профилактика выгорания.

Время: 15–20 минут.

Материалы: не требуются.

Инструкция:

Участники становятся в плотный круг (плечом к плечу) – один участник (по желанию) в центре, закрывает глаза и расслабляется.

Группа начинает медленно «перекачивать» стоящего в центре по кругу (как волну).

Важно: толкать мягко, поддерживать под спину и плечи.

Важный принцип: человек в центре может сигнализировать о дискомфорте (например, сказать «стоп»).

Через 1–2 минуты человек меняется. Пройти могут все желающие (обычно проходит большая часть команды).

Обсуждение: что чувствовали, когда группа вас держала? Когда вы держали кого-то? Как это похоже на командную поддержку?

Альтернатива: «Круг с креслом» – если физический контакт неприемлем. Человек садится в кресло с подлокотниками, группа окружает его (символическая защита) и говорит слова поддержки.

«Машина – один»

Цель: слаженность, чувство ритма, креативность, веселье.

Время: 10–15 минут.

Материалы: не требуются.

Инструкция:

Задание: Команда должна изобразить «единый механизм» – машину (например, кофемолку, тостер, принтер, автомобиль).

Правила:

Каждый участник – одна деталь (поршень, колесо, кнопка, нагреватель, электрическая цепь).

Детали издают повторяющийся звук и движение (например: «вжик – вжик» + махи руками, «тук – тук» + приседание).

Все движения и звуки должны синхронизироваться в единый цикл.

Никто не режиссирует – всё строится через подстройку.

Финал: через 5 минут группа показывает свою «машину» остальным (или снимает на видео).

Вариация «Живой оркестр»: каждый выбирает инструмент (ударные, духовые, струнные) и издаёт соответствующий звук, синхронизируясь в мелодию (например, «We Will Rock You»).

«Катастрофа на воздушном шаре»

Цель: принятие решений под давлением, аргументация, социальная значимость выбора.

Время: 25–35 минут.

Материалы: список персонажей, флипчарт.

Инструкция:

Легенда: «Вы летите на воздушном шаре. Шар теряет высоту. Чтобы выжить – нужно выбросить за борт одного из пассажиров. Все они – уважаемые профессионалы. Кого вы выберете и почему?»

Список персонажей (упрощённый):

- врач– онколог, 45 лет.
- беременная женщина, 30 лет.
- учёный-физик, нобелевский лауреат, 70 лет.
- ребёнок 10 лет (школьник).
- полицейский, 35 лет.
- бездомный, 55 лет.

Этапы:

1. Индивидуальный выбор (2 мин).
2. Обсуждение и голосование по одному (по 3 мин на персонажа).
3. Командное решение – 1 выбывает.

Обсуждение: Какие ценности повлияли на выбор? Было ли давление группы? Как вы пришли к согласию?

«Зеркало»

Цель: эмпатия, подстройка, чувство партнёра.

Время: 5–10 минут на пару.

Инструкция:

Партнёры становятся друг напротив друга.

Один – «человек», второй – «зеркало».

«Человек» делает медленные движения (руки, голова, ноги). «Зеркало» повторяет с максимальной точностью (в идеале – синхронно, как отражение).

Через 2 минуты – смена ролей.

Усложнение: движения не оговорены – «человек» может импровизировать, а «зеркало» должно угадывать даже темп.

Обсуждение: Кому было сложнее – ведущему или ведомому? Как понять, что партнёр готов к смене лидерства?

ПСИХОЛОГИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ

ЭЛЕКТРОННОЕ УЧЕБНОЕ ИЗДАНИЕ

© Северо-Кавказский социальный институт, 2026

Юридический адрес: 355012, г.Ставрополь, ул. Голенева, 59а
Почтовый адрес: 355012, г.Ставрополь, ул. Голенева, 59а

ЭЛЕКТРОННОЕ ИЗДАНИЕ СЕТЕВОГО РАСПРОСТРАНЕНИЯ