



004602499

На правах рукописи

Невеев Александр Борисович

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
ОСНОВАНИЙ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ И ДЕПЕРСОНАЛИЗАЦИИ  
ЧЛЕНОВ ПОДРОСТКОВЫХ КЛАССОВ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

19.00.05 – социальная психология

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени

кандидата психологических наук

Москва – 2010

20 МАЙ 2010

Работа выполнена на факультете социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета

Научный руководитель: доктор психологических наук,  
профессор **М. Ю. Кондратьев**

Официальные оппоненты: д.п.н., профессор, заведующий кафедрой организационной психологии и лидерства Института социологии и управления персоналом Государственного университета управления **А.В. Тышковский**  
к.п.н., доцент, заведующий кафедрой психотерапии и психологического консультирования Института психоанализа **Н.С. Фомичева**

Ведущая организация: Нижегородский государственный педагогический университет

Защита диссертации состоится «27» мая 2010 г. в 12 час. на заседании диссертационного совета Д-850.013.01 при Московском городском психолого-педагогическом университете по адресу: 127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Московского городского психолого-педагогического университета.

Автореферат разослан « 19 » 04 2010 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета



И.Ю.Кулагина

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность** настоящего диссертационного исследования обусловлена, прежде всего, следующими обстоятельствами. Во-первых, в условиях кардинально изменяющегося мира качественно меняются характер и интенсивность взаимодействия всех участников жизнедеятельности открытого социума. При этом особенно значимую динамику претерпевают те системы взаимоотношений, которые напрямую связаны со сферами социальной общественной активности и развития личности. Понятно, что образовательное пространство современной России является тем социальным «полем», на котором реальные инновации, будучи особенно очевидными, носят откровенно острый и порой болезненный характер. Во-вторых, в связи с реальной сменой в современной российской образовательной практике учебно-дисциплинарной модели образования на модель личностно ориентированную все без исключения участники образовательного процесса оказываются в роли его полноценных субъектов, в том числе и учащиеся-школьники, среди которых наиболее личностно представленными являются школьники-подростки, акцентировано решающие, прежде всего, в силу своих возрастных особенностей индивидуализационные задачи личностно-значимого характера. В-третьих, разработанная В.А. Петровским на базе теории деятельностного опосредствования межличностных отношений в группе концепция персонализации не только на уровне основных базовых своих положений, но и на уровне собственно экспериментальной операционализации позволила существенно продвинуться в изучении проблематики не только психологии личности, но и в вопросах непосредственно социально-психологического характера, в том числе в вопросах группообразования.

В то же время, если говорить о приложении данной модели именно к области исследования проявлений «группового» как «личностного» и «личностного» как «группового», то мы не можем не констатировать наличие це-

лого ряда малоизученных проблемно-предметных «полей». Одним из таких до конца не проясненных вопросов является феномен деперсонализации, психологическая суть которого хотя теоретически и описана достаточно четко в рамках самой концептуальной схемы В.А. Петровского, но вряд ли может рассматриваться как экспериментально изученная. При этом деперсонализация в рамках реально функционирующей контактной группы является не менее широко представленным явлением, чем сама персонализация, следовательно, психологическая природа деперсонализации и связанные с ней собственно социально-психологические переменные требуют столь же скрупулезного изучения и описания, как и те особенности межличностного взаимодействия, которые характеризуют в рамках реального межличностного контакта отношения взаимно персонализированных личностей (С.А. Алифанов, А.В. Воробьев, И.Г. Дубов, М.Ю. Кондратьев, Е.О. Кравчино, А.Л. Крупенин, О.Б. Крушельницкая, Е.И. Кузьмина, Н.К. Радина, М.Н. Расходчикова, Н.В. Репина, М.А. Сомов, Я.В. Шарага и др.). Помимо этого, до конца не проясненным и, главное, экспериментально не подтвержденным является вопрос о том, кто в действительности в реально функционирующей контактной группе может и должен считаться ее деперсонализированным членом, с помощью каких методических средств это определить, и какие коррекционные методы и техники воздействия должны быть реализованы для того, чтобы привести характер взаимного восприятия партнеров по взаимодействию и общению в малых группах разного типа к желаемой норме – реальной взаимной полноценной персонализации.

Совершенно очевидно, что наиболее отчетливо сам процесс деперсонализации протекает в подростковом и юношеском возрастах, наиболее кризисных в рамках эры восхождения личности к социальной зрелости (А.В. Петровский).

Таким образом, актуальность настоящей диссертационной работы определяется, прежде всего, тем, что она представляет собой очередное звено в

целом цикле экспериментально-теоретических разработок, опирающихся на основные положения концепции персонализации, и в то же время нацелено на малоизученный феномен деперсонализации развивающейся личности подростков в условиях наиболее типичной для них, а главное, априорно референтной для подавляющего большинства школьников группы – класса общеобразовательного учреждения.

**Цель исследования** заключается в выявлении и описании основных закономерностей и зависимостей, характеризующих характер межличностных отношений и статусной позиции разных категорий персонализированных и деперсонализированных школьников-подростков.

**Объект исследования** – характер интрагрупповой структуры восьмых, девярых и десятых классов общеобразовательных школ, особенности самооценки и взаимооценок учащихся-подростков, специфика межличностной избирательной активности школьников-подростков.

**Предмет исследования** – уровень задействованности основных каналов персонализации разностатусных школьников-подростков и степень адекватности самооценки персонализированных и деперсонализированных школьников-подростков их оценке одноклассниками.

Согласно **основной гипотезе** данной диссертационной работы, мы предположили, что процессы персонализации и деперсонализации в условиях ученических групп школьников-подростков протекают по-разному для разных статусных категории членов сообщества и во многом определяют степень адекватности самооценки высокоперсонализированных и деперсонализированных учащихся.

Изложенная основная гипотеза носит в целом теоретический характер, и не может в связи с этим быть экспериментально проверена напрямую. В связи с этим потребовалась ее конкретизация, в результате которой были выдвинуты частные гипотезы, являющиеся прямыми следствиями основной теоретической гипотезы диссертации.

Согласно **первой частной гипотезе**, мы предположили, что в классах учащихся – подростков высокий уровень персонализированности ряда членов может иметь различное социально – психологическое основание в зависимости от того, о личностно-позитивной или о личностно-негативной персонализации идет речь. Кроме того, конкретный характер подобной персонализации сказывается и на степени адекватности самооценки учащихся – подростков.

Согласно **второй частной гипотезе**, мы предположили, что в отличие от персонализированных учащихся-подростков (высокостатусные и отвергаемые аутсайдеры), достаточно активно использующих три основных «канала» для достижения своей личностной представленности в ученическом сообществе, деперсонализированные члены подростковых ученических сообществ (низкостатусные-«изолянты») в условиях общеобразовательной школы оказываются в ситуации, когда практически все три основных «канала» персонализации практически блокированы. При этом такая картина находит свое отражение и в степени адекватности самооценки представителей соответствующих статусных категорий учащихся их оценке со стороны референтной группы.

Согласно **третьей частной гипотезе** мы предположили, что в классах старших подростков процесс персонализации-деперсонализации протекает по-разному в зависимости от года обучения в общеобразовательном учреждении и специфики класса как малой вторичной группы.

Для проверки справедливости основной гипотезы исследования и частных гипотез-следствий использованы, помимо целенаправленного наблюдения за жизнедеятельностью реально функционирующих ученических сообществ старшеклассников, консультации с компетентными лицами, анализ документальных материалов, собственно экспериментальные **методики и методические приемы**: социометрия, референтометрия, методический прием определения неформальной структуры власти в реально функционирующем

контактном сообществе, методика определения степени ценностно-ориентационного единства в группе, методический прием определения уровня адекватности самооценки результатам групповой взаимооценки.

**Задачи исследования:**

1. Провести анализ психологических, социально-психологических и психолого-педагогических источников, посвященных заявленной проблематике.
2. Сформулировать гипотетический блок исследования, подобрать и проверить в рамках пилотажного исследования комплекс методического инструментария, позволяющего оценить справедливость выдвинутых гипотетических предположений.
3. Осуществить основные этапы экспериментального исследования и выявить в его процессе базовые закономерности, характеризующие особенности отношений межличностной значимости персонализированных и деперсонализированных членов исследуемых сообществ; проинтерпретировать полученные эмпирические данные.
4. На основе полученных результатов экспериментального исследования сформулировать итоговые выводы работы и создать блок практикоориентированных рекомендаций.

**Теоретико-методологические основы** исследования. При планировании, подготовке и проведении данного исследования мы опирались на теоретико-методологические основы деятельностного и системного подходов (Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, С.Л. Рубинштейн и др.), принципы единства сознания и деятельности (Л.С.Выготский, А.Н. Леонтьев), психологические концепции личности и деятельности (Б.Г.Ананьев, А.А.Бодалев, Р.Л. Кричевский, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, В.А. Петровский, К.К. Платонов и др.), теоретические основы концепций адаптации личности к современной жизни (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, А.А. Налчаджан и

др.), теорию деятельностного опосредствования межличностных отношений в группе (А.В. Петровский), концепцию персонализации (В.А. Петровский).

**Надежность и достоверность данных** настоящего диссертационного исследования определяются и обеспечиваются использованным в экспериментальной части настоящей работы комплексом взаимодополняющих методик и методических приемов, релевантных целям, задачам и гипотезам исследования, математико-статистическим анализом полученных первичных данных, их системным качественным анализом, а также объемом экспериментальной выборки, обеспечивающим статистическую достоверность полученных данных.

**Научная новизна и теоретическая значимость исследования** обусловлены, прежде всего, тем, что, несмотря на то, что данная диссертация во многом представляет собой очередное звено в цепи экспериментальных, экспериментально-теоретических и теоретико-экспериментальных работ, выстроенных с опорой на базовые положения теории деятельностного опосредствования межличностных отношений в группе и «дочерней» по отношению к ней концепции персонализации, здесь впервые подвергаются эмпирическому анализу различные направления развития процесса персонализации. Более того, также впервые рассмотрены групповые по своему характеру закономерности, определяющие собственно социально-психологические основания феномена деперсонализации и качественно специфичные основания позитивной и негативной персонализации в условиях реально функционирующих контактных ученических подростковых групп-классов в общеобразовательной школе. В теоретическом плане полученные эмпирические данные и результаты их интерпретации существенно расширяют и углубляют представления об особенностях протекания процесса персонализации в подростковых группах-классах общеобразовательных учреждений и дополнительно раскрывают специфику социально-психологической природы такого феномена межличностных отношений и проявлений личности, как деперсонализа-

ция. При этом принципиально значимы для содержательного понимания процессов личностного развития и группообразования в ученических подростковых сообществах выявленные и зафиксированные закономерности и зависимости, демонстрирующие несводимость позиций в интрагрупповой структуре старших классов общеобразовательных школ позитивно персонализированных, негативно-персонализированных и деперсонализированных учащихся.

**Практическая значимость исследования.** Настоящая диссертация носит отчетливо выраженный практико-прикладной характер. Полученные данные и результаты их интерпретации позволяют увидеть определенную связь статусной позиции школьника-подростка со «знаковой» направленностью его персонализированности и степенью выраженности феномена деперсонализации развивающейся личности. Кроме того, крайне важными в прикладном плане являются данные, раскрывающие характер соотносительности самооценки учащегося-подростка и его оценки со стороны группы. Помимо этого практическая значимость работы во многом определяется тем, что школьные психологи могут использовать задействованную в исследовании батарею методик и методических приемов для детального выяснения вопроса о характере межличностных отношений в подростковых классах. На решение этих задач нацелены и практико-ориентированные рекомендации, адресованные педагогам и школьным психологам-практикам.

#### **Основные положения, выносимые на защиту:**

1. В подростковых классах общеобразовательной школы наличествуют позитивно персонализированные учащиеся (преимущественно высокостатусные члены класса), негативно персонализированные учащиеся (отвергаемые аутсайдеры) и деперсонализированные учащиеся (аутсайдеры-«изолянты»).

2. Позитивно персонализированные члены подростковых классов активно используют такие «каналы» трансляции своей личности, как аттракционная, референтная и неформально-властная системы межличностных отношений в ученическом сообществе
3. Негативно персонализированные члены подростковых классов достаточно активно используют такие «каналы» трансляции своей личности, как аттракционная и референтная системы межличностных отношений в ученическом сообществе.
4. Деперсонализированные члены подростковых классов практически не используют такие «каналы» трансляции своей личности, как аттракционная, референтная и неформально властная система межличностных отношений в ученическом сообществе.
5. Степень адекватности самооценки различных по критерию «персонализированность-деперсонализированность» членов подростковых классов результатам их оценки со стороны ученической группы демонстрирует тот факт, что в этом плане наиболее адекватной является самооценка позитивно персонализированных учащихся подростков, отчетливо завышенной негативно персонализированных и откровенно заниженной – деперсонализированных.
6. Ситуация в десятых классах, в отличие от восьмых и девярых, характеризуется психологическим своеобразием, отражающимся в частности в том, что в сфере неформально-властных и референтных отношений принципиальная разница в позициях позитивно и негативно персонализированных учащихся сглаживается в то время, как в системе аттракционных отношений изменений по сравнению с предшествующими годами обучения не происходит.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Основные результаты исследования были обсуждены, апробированы и получили под-

держку на конференции «Молодые ученые – московскому образованию» (2008) и на первой Всероссийской научно-практической конференции «Социальная психология малых групп» (2009). Кроме того полученные экспериментальные результаты и выводы, основанные на их интерпретационном анализе, были представлены и обсуждены на расширенных заседаниях лаборатории социальной психологии общественного сознания Учреждения РАО «Психологический институт» и кафедры теоретических основ социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета.

Основные результаты исследования, а также зафиксированные и выявленные в его рамках закономерности и зависимости получили свое практико-образовательное внедрение в рамках образовательного процесса, осуществляемого на факультете социальной психологии МГППУ по следующим дисциплинам: «Социальная психология», «Социальная возрастная психология», «Педагогическая психология», «Социальная психология семьи и детства», а также включены в качестве социально-психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса ряда московских общеобразовательных школ.

**Структура и объем работы.** Диссертационное исследование состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (193 источника, из них на английском языке – 47).

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснована актуальность работы, сформулированы цель, объект и предмет исследования, его задачи, основные положения, выносимые на защиту, обоснована теоретико-методологическая платформа исследования, описаны конкретные методы и методические приемы его осуществления, продемонстрированы научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, указаны способы ее апробации и структура диссертации.

В первой главе *«Психологические исследования развития личности в группе в контексте проблематики межличностной значимости, персонализации, интрагруппового структурирования и индивидуализационных процессов подросткового становления в условиях современного образовательного пространства»* последовательно анализируются работы, касающиеся смежных в рамках социально-психологической науки, но в то же время вполне самостоятельных проблемных полей – проблематики малой группы в целом, систем отношений межличностной значимости в ней, вопросов, касающихся особенностей интрагруппового структурирования в реально функционирующем контактном сообществе. Специальному анализу подвергаются вопросы, касающиеся социально-психологической характеристики подросткового возраста и социально-психологической характеристики школьных классов как своеобразной формы существования и функционирования малой контактной группы.

Применительно к проблематике малой группы в социальной психологии в диссертации рассматриваются принципиально важные характеристики малых контактных сообществ и, прежде всего, такая социально-психологическая переменная, как уровень развития группы. При этом базовыми концептуальными моделями в этом плане являются классификационная модель группового развития Л.И. Уманского и стратометрическая концепция вкупе с теорией деятельностного опосредствования межличностных

отношений в группе А.В. Петровского, в рамках которых достаточно четко разводятся две определяющие деятельностные переменные группового развития – социальная направленность самой деятельности и степень опосредствования целями и задачами совместной деятельности межличностных отношений в контактном сообществе.

Принципиально значимым, как показывает анализ специальной литературы, в рамках изучения малой группы является феномен перетекания «личностного» в «групповое» и «группового» в «личностное». Именно поэтому в разделе, посвященном анализу малой группы и процессов ее развития, находит место и центральная для данной диссертации модель развития личности в группе и в широком социуме в целом, являющаяся «дочерней» по отношению к теории деятельностного опосредствования – концепция персонализации В.А. Петровского. В рамках диссертации проанализирован ряд работ, как в теоретическом, так и в экспериментальном плане раскрывающих особенности реализации потребности «быть личностью» в малых группах разного типа и именно в логике степени успешности реализации этой потребности позволяющих оценить уровень межличностной значимости одного индивида для другого в условиях их совместной деятельности и общения.

Принципиально значимой проблемой, напрямую связанной с тематикой данной диссертации, является вопрос о психологической природе и социально-психологических основаниях отношений межличностной значимости в малой группе. В этом плане в обзорной части работы кратко проанализирован путь развития проблемы «значимого другого», показано, что на разных этапах то или иное основание – предпочтение типа «симпатии-антипатии», частота межличностных контактов, референтометрические предпочтения, неформально-властные привилегии и т.д. – становилось, по сути дела, единственным критерием оценки меры межличностной значимости в контактном сообществе. При этом в рамках диссертации продемонстрирована эвристичность и содержательная продуктивность как в обоснова-

тельном, так и в интерпретационном планах трехфакторной модели «значимого другого», базовым положением которой является представление о наличии трех универсально-значимых и при этом интегральных оснований межличностной значимости – аттракция, референтность, власть. Предложенная А.В. Петровским в начале 90-ых годов данная социально-психологическая модель, позволяющая учитывать все эти три важнейшие переменные, была успешно апробирована в отечественной исследовательской практике.

Проблематика межличностной значимости напрямую связана с вопросами реального интрагруппового статусного структурирования и является одной из наиболее наглядных форм представленности процесса интрагрупповой дифференциации. В связи с тем, что в рамках данной диссертационной работы экспериментальная часть построена именно в логике учета подобной статусной дифференциации и соотнесения интрагрупповой структуры статусов с фактом наличия, степенью выраженности и «знаком» процесса персонализации-деперсонализации в группе, именно ранговое интрагрупповое структурирование оказалось в центре осуществленного анализа.

Другие социально-психологические проблемы, обсуждаемые в обзорно-теоретической части диссертации, напрямую связаны со спецификой того контингента испытуемых и той социально-психологической реальности, которые являются объектом и предметом данной работы. В частности, специфика (и специфика именно социально-психологическая) возраста испытуемых – старшие подростки на рубеже их перехода в следующую возрастную категорию – юноши. Здесь следует отметить, что в соответствующем разделе предпринята попытка соотнести позиции, которых традиционно придерживаются возрастные психологи (Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович и др.) и той концептуальной модели, которую в рамках собственно социально-психологического знания разработали А.В. Петровский и его сотрудники, анализируя процесс восхождения личности к своей социальной зрелости.

Следует отметить, что, как ни парадоксально, эти, казалось бы, два явно несовпадающие подхода к возрастной периодизации ни в коей мере не являются противоречащими друг другу, если четко развести как нетождественные процессы возрастного развития психики и личности. В то же время, безусловным достоинством возрастной периодизации развития личности по А.В. Петровскому для решения собственно социально-психологических вопросов развития и жизнедеятельности личности в реально функционирующей группе является тот факт, что базовым положением возрастной периодизации развития личности оказывается тот же принцип, который определяет и траекторию и этапы вхождения личности в референтную для нее группу.

В связи с тем, что, как уже было указано выше, экспериментальными группами в рамках диссертации являлись подростковые школьные классы, подобная содержательно психологическая «связка» социально-психологической модели восхождения личности к своей социальной зрелости и модели вхождения личности в референтную группу дает возможность несколько по-новому оценить специфику протекания процессов личностного развития и группообразования подростковых ученических сообществ, которые практически априори могут быть оценены исследователем как достаточно референтные для учащихся-подростков. Именно с этой точки зрения и были подвергнуты анализу основные, ставшие практически классическими труды отечественных и зарубежных исследователей в области социальной психологии школы и, прежде всего, социальной психологии школьных ученических групп.

В целом проведенный анализ психологической, социально-психологической и психолого-педагогической литературы по проблематике исследования показал, что интересующие нас вопросы личностного становления и группообразования в условиях общеобразовательной школы, особенно когда речь идет об учащихся-подростках, находятся практически в самом центре внимания многих ученых-теоретиков и ученых-исследователей.

В то же время, ряд проблемных полей, связанных с процессами собственно личностного становления и личностной представленности членов подростковых ученических сообществ в рамках реально функционирующих ученических групп с учетом их разных статусов, оказался не до конца проясненным. Именно это позволило нам спланировать и реализовать конкретные экспериментальные исследования особенностей процесса персонализации-деперсонализации в классах старших подростков.

**Во второй главе** *«Экспериментальное исследование феноменов персонализации и деперсонализации в контексте интрагруппового структурирования подростковых классов в общеобразовательной школе»* сформулирована и изложена программа экспериментального исследования, включающая в себя постановку проблемы исследования, гипотезы и методики, с помощью которых проверялась их справедливость, описана организация исследования.

Последующие параграфы экспериментальной главы посвящены описанию и интерпретации тех эмпирических работ, которые направлены на верификацию каждой частной гипотезы-следствия. При этом основная, теоретическая по своему характеру гипотеза, на наш взгляд, может считаться доказанной лишь в том случае, если все частные гипотезы-следствия экспериментально подтверждены.

**Второй параграф** второй главы посвящен проверке предположения, согласно которому в классах учащихся-подростков наличествуют члены класса, имеющие принципиально различные основания своей персонализации, которая может быть как позитивной, так и негативной. Кроме того, предполагается, что специфика личностной представленности в сознании соучеников не может не сказаться на степени адекватности самооценки позитивно и негативно персонализированных членов ученического сообщества результатам их оценки одноклассниками.

Было экспериментально показано, что, если говорить о системе неформальных властных отношений в классе, то этот «канал» персонализации

максимально используется высокостатусными членами группы (позитивно персонализированными), а для отвергаемых аутсайдеров, персонализированных в сообществе негативно, если и не полностью блокирован, то, во всяком случае, к нему, как к «каналу» трансляции своей личности, их доступ минимизирован.

Анализируя экспериментальные данные, раскрывающие позиции позитивно и негативно персонализированных учащихся-подростков в системе референтных отношений, в групповой референтометрической структуре, необходимо отметить, что позитивно персонализированные оказываются, как правило, референтометрическими «звездами» и лишь порой референтометрическими предпочитаемыми ( $p < 0,01$ ). Кроме того, достаточно четко проявляется следующая закономерность: отвергаемые аутсайдеры (негативно персонализированные члены класса) существенно чаще имеют средний референтометрический статус, чем низкий ( $p < 0,05$ ), и чаще имеют низкий референтометрический статус, чем статус референтометрических «звезд» ( $p < 0,1$ ). Таким образом, именно высокостатусными учащимися подростками система отношений референтности в классе в качестве «канала» персонализации используется максимально, но и для отвергаемых аутсайдеров, характер персонализации которых отчетливо негативен, именно этот канал персонализации не блокирован и достаточно активно используется ими, являясь одним из базовых оснований их пусть и негативной, но при этом отчетливо выраженной межличностной значимости в классе.

Подобная референтная значимость отвергаемых аутсайдеров, по нашему мнению, в решающей степени объясняется тем, что члены группы, в том числе и высокостатусные, с определенной настороженностью относятся к позиции отвергаемых, понимая несогласие последних со своим «карьерным провалом» в системе межличностных отношений в группе и поэтому запрашивают их мнение, пытаются узнать их позицию по наиболее значимым сфе-

рам групповой жизнедеятельности, так как предполагают со стороны отвергаемых возможность проявления неконформной активности.

Теперь об экспериментальных данных, раскрывающих картину соотносительности показателей позиций позитивно персонализированных высокостатусных и негативно персонализированных отвергаемых аутсайдеров в системе аттракционных отношений класса, в его социометрической структуре. Что касается высокостатусных членов группы, то здесь картина выглядит примерно так же, как она выглядела при анализе референтометрической структуры ученического сообщества: высокостатусные чаще всего выступали в качестве социометрических «звезд» и лишь порой оказывались социометрическими предпочитаемыми ( $p < 0,05$ ). Здесь следует специально отметить, что во всех без исключения классах позитивно персонализированные их члены практически не получали социометрических отвержений. Если они и были, то были единичны и, главное, всегда субъектами подобных отвержений оказывались отвергаемые аутсайдеры. Негативно персонализированные ни в одном из экспериментальных случаев не выступали как социометрические «звезды», оказывались социометрически низкостатусными значимо чаще, чем выступали социометрически среднестатусными ( $p < 0,01$ ). В данном случае следует специально отметить то, что именно этот, последний факт приводит нас к выводу о том, что не только высокостатусные, позитивно персонализированные школьники-подростки интенсивно используют систему аттракционных отношений в группе как эффективный «канал» персонализации, но и отвергаемые аутсайдеры, так как принципиально важным в данном случае является сам факт личностной различимости, а не то, симпатия или антипатия определяет включение тех или иных школьников-подростков в систему собственно эмоциональных отношений в классе.

Результаты эксперимента, проведенного с помощью методического приема определения уровня адекватности самооценки результатам групповой взаимооценки позволили прийти к следующим выводам. Во-первых, пози-

тивно персонализированные высокостатусные школьники-подростки продемонстрировали крайне высокий уровень совпадения самооценки по каждому из пятнадцати предъявляемых качеств и по этим же пятнадцати качествам в целом тем показателям, которые отражают оценку этих учащихся их одноклассниками (различия статистически незначимы). При этом достаточно отчетливо, хоть и в цифровом плане не ярко выражено, наличествует тенденция незначительного занижения самооценки по сравнению с оценкой группой. Что касается отвергаемых аутсайдеров, то в данном случае картина прямо противоположна только что описанной. Отвергаемые аутсайдеры и по каждому из пятнадцати предъявленных качеств и в целом по этим пятнадцати качествам существенно завышают свою самооценку по сравнению с оценками группы (различия статистически значимы,  $p < 0,1$ ). Более того, если сравнить разницу самооценок и оценок группы, касающихся высокостатусных, и аналогичный показатель, касающийся отвергаемых аутсайдеров, то различия носят принципиальный характер и свидетельствуют о том, что вне зависимости от направленности подобных отклонений степень неадекватности самооценки отвергаемых аутсайдеров их оценке одноклассниками значимо превышает аналогичный показатель, характеризующий ситуацию с высокостатусными, положительно персонализированными учащимися-подростками (различия статистически значимы,  $p < 0,001$ ).

**Третий параграф** второй главы посвящен описанию и анализу эмпирического материала, собранного в процессе верификации второй частной гипотезы, в соответствии с которой мы предположили, что в отличие от персонализированных учащихся-подростков (высокостатусные и отвергаемые аутсайдеры), достаточно активно использующих все три основных «канала» для достижения своей личностной представленности в ученическом сообществе, деперсонализированные члены подростковых ученических сообществ (низкостатусные-«изолянты») в условиях общеобразовательной школы оказываются в ситуации, когда практически все три основных «канала» персо-

нализации блокированы. Причем такая картина находит свое отражение и в степени адекватности самооценки представителей соответствующих статусных категорий учащихся их оценке со стороны референтной группы.

Сначала об экспериментальных данных, раскрывающих картину соотношенности позиций персонализированных и деперсонализированных старшеклассников в рамках интрагрупповой структуры неформальной власти. Если сравнить совокупные данные по этому показателю, с одной стороны, высокостатусных и отвергаемых аутсайдеров и, с другой стороны, «изолянтов», то можно зафиксировать достаточно заметные различия: статус в интрагрупповой структуре неформальной власти у персонализированных учащихся-подростков выше, чем у деперсонализированных (различия статистически значимы,  $p < 0,05$ ). Понятно, что, объединяя в рамках одной подвыборки персонализированных показатели властного влияния в сообществе этих двух категорий учащихся-подростков, мы, не ставя перед собой специально этой цели, все же существенно занижаем среднюю по всем персонализированным (и позитивно, и негативно персонализированным) их статусную позицию в иерархии власти. Именно поэтому и уровень значимости различий их властной позиции с позицией «изолянтов» не столь велик ( $p < 0,05$ ).

Кроме того, удалось зафиксировать качественные различия между отвергаемыми аутсайдерами и «изолянтами»: последние находятся на значимо более низких позициях в неформальной иерархии власти, чем отвергаемые аутсайдеры ( $p < 0,1$ ). При этом позиция персонализированных членов подростковых классов в референсометрической структуре качественно выше, чем аналогичный показатель положения «изолянтов» в системе межличностных отношений (различия статистически значимы,  $p < 0,01$ ). Высокостатусные, позитивно персонализированные школьники занимают качественно более высокие места в рамках референсометрической структуры класса по сравнению с «изолянтами» (различия статистически значимы,  $p < 0,001$ ). Отвергаемые аутсайдеры также занимают качественно более благополучные места в рефе-

рентометрической структуре, чем «изолянты» (различия статистически значимы,  $p < 0,05$ ).

Персонализованные (и позитивно, и негативно) члены класса в рамках аттракционной структуры занимают заметно более высокое положение, чем «изолянты» (различия статистически значимы,  $p < 0,05$ ). Причем высоко-статусные занимали принципиально более высокую позицию в социометрической структуре класса по сравнению с «изолянтами» (различия статистически значимы,  $p < 0,001$ ), тогда как отвергаемые аутсайдеры в позитивно-аттракционном плане не отличались от «изолянтов» по своему месту в социометрической структуре (различия статистически незначимы).

При сравнении степени адекватности самооценки деперсонализованных школьников и высокостатусных подростков проявляются следующие различия: если высокостатусные и отдельно по каждому из 15 качеств, и в целом по всем 15 качествам практически не завышают свою самооценку относительно оценки групповой, то «изолянты» существенно завышают свою самооценку вне зависимости оттого, идет ли речь о данных по каждому из 15 качеств в отдельности или же по всем 15 качествам в целом (различия статистически значимы,  $p < 0,01$ ). Если же по этому же показателю сравнивать отвергаемых аутсайдеров и «изолянтов», то самооценка отвергаемых аутсайдеров оказывается значимо завышенной по сравнению с их оценкой группой (различия статистически значимы,  $p < 0,001$ ), также как по сравнению с самооценкой «изолянтов» (различия статистически значимы,  $p < 0,01$ ).

**Четвертый параграф** второй главы диссертации посвящен описанию, анализу и обсуждению данных, полученных в процессе верификации третьей частной гипотезы исследования, в соответствии с которой в классах старших подростков процесс персонализации-деперсонализации протекает по-разному в зависимости от года обучения в школе и специфики класса как малой вторичной группы.

В настоящем исследовании была продемонстрирована принципиальная специфика степени адекватности самооценки результатам групповой оценки в десятых классах по сравнению с восьмыми и девятыми. Был проведен анализ социально-психологических различий между восьмыми, девятыми и десятими классами и первичные данные были разбиты на выборки по каждой категории классов и подвергнуты математико-статистической обработке, которая позволила зафиксировать следующие тенденции.

Во-первых, отвергаемые аутсайдеры в десятых классах приобретают больший по сравнению с представителями этой же категории учащихся-подростков восьмых и девятого классов статус в интрагрупповой структуре неформальной власти, тогда как высокостатусные десятиклассники не имеют уже таких высоких показателей в этой сфере, как высокостатусные в восьмых и девятого классах. Та же картина имеет место и при рассмотрении сфер референтных и аттракционных отношений. При этом зафиксированная тенденция недостаточно статистически значима ( $p < 0,1$ ).

При сравнении специфики различий между деперсонализированными учащимися-подростками и персонализированными школьниками не наблюдаются сколько-нибудь существенные различия между показателями восьмиклассников и девятиклассников. В десятых же классах наблюдается не слишком яркая, но все же фиксируемая тенденция следующего характера. Разница между высокостатусными и «изолянтами» по показателям их властного рейтинга в ученическом сообществе в восьмых и девятого классах несколько резче выражена, чем такая разница между высокостатусными и «изолянтами» в десятых классах ( $p < 0,1$ ). Наблюдается также сближение показателей изолянтов и отвергаемых аутсайдеров, которое в десятых классах более выражено, чем в восьмых и девятого ( $p < 0,1$ ). Правда, и здесь в аттракционном плане подобная тенденция не наблюдается. В то же время, достаточно интересным является тот факт, что количество отвержений, получен-

ных отвергаемыми аутсайдерами в десятых классах, уступает аналогичному показателю в восьмых и девярых классах ( $p < 0,1$ ).

По сравнению с восьмыми и девятыми классами в десятых проявляется несколько большая степень неадекватности самооценок высокостатусных, отвергаемых аутсайдеров и «изолянтов» результатам их оценки классом ( $p < 0,1$ ). При этом степень адекватности самооценки снижается от случая, когда оценивают только высокостатусные до случая, когда оценивают отвергаемые аутсайдеры ( $p < 0,05$ ).

### ВЫВОДЫ:

1. Принципиально важной характеристикой процессов личностного развития и группообразования в подростковых классах общеобразовательной школы является факт наличия, степень выраженности и «знак» персонализированности членов ученического сообщества.
2. Позитивно-персонализированные высокостатусные члены подростковых классов достигают высокого уровня своей личностной представленности в сознании своих соучеников, максимально используя все три универсально значимые «канала» персонализации – аттракционный, референтный, неформально властный.
3. Негативно-персонализированные отвергаемые аутсайдеры в подростковых классах достигают относительно высокого уровня своей личностной представленности в сознании своих соучеников, используя два универсально значимые «каналы» персонализации – аттракционный и референтный.
4. Деперсонализированные «изолянты» в подростковых классах практически не используют все три универсально значимые «канала» персонализации – аттракционный, референтный и неформально властный, в связи с блокированием которых они и оказываются не представленными в

- сознании своих соучеников, оказываясь своего рода «нейтрино» в системе межличностных отношений ученического сообщества.
5. Важным показателем характера протекания процессов личностного развития и группообразования в подростковых классах общеобразовательной школы является такой показатель, как степень адекватности самооценки позитивно и негативно персонализированных, а также деперсонализированных учащихся результатам их оценки классом. При этом позитивно персонализированные высокостатусные учащиеся-подростки демонстрируют вполне адекватную самооценку, негативно-персонализированные отвергаемые аутсайдеры – явно завышенную, а деперсонализированные «изолянты» – заниженную.
  6. При сравнении межличностной и персонализационной ситуаций, с одной стороны, в десятых классах, а, с другой – в восьмых и девярых классах выяснилось, что в рамках структуры неформальной власти и в рамках референтометрической структуры позиции позитивно и негативно персонализированных членов подростковых ученических сообществ сближаются именно на десятом году обучения, а аттракционный «расклад» сил остается практически неизменным.

#### РЕКОМЕНДАЦИИ:

1. Школьные психологи-практики и классные руководители должны учитывать наличие в классе по-разному персонализированных и деперсонализированных учащихся, с одной стороны, для оптимизации персонализационных процессов, успешное протекание которых в ученическом сообществе обеспечивает налаживание позитивного социально-психологического климата в нем, а, с другой, – для учета собственно персонализационного внутрикласного «расклада» при целенаправленном и психологически обоснованном формировании ученических ко-

манд для организации эффективной групповой учебной и внеучебной деятельности подростков-школьников.

2. Школьным психологам-практикам и с их поддержкой – классным руководителям подростковых классов необходимо выстраивать персонализированные психолого-педагогические и учебные мероприятия, акцентировано нацеленные на расширение спектра значимых для конкретных классов «каналов» личностной представленности аутсайдеров-«изолянтов» и отвергаемых аутсайдеров в рамках внутригрупповой активности подростков.
3. Школьные психологи-практики и при их профессиональной поддержке – классные руководители при выстраивании целенаправленных учебно-воспитательных программ и группо- и лично-развивающих мероприятий должны учитывать такой важнейший показатель характера социально-психологического климата в подростковых классах, как уровень адекватности самооценки (степень заниженности и завышенности самооценок позитивно персонализированных, негативно персонализированных и деперсонализированных школьников-подростков).
4. При планировании и реализации композиционного реструктурирования классов общеобразовательной школы на рубеже 9-ых, 10-ых годов обучения школьные психологи и педагоги должны отдавать себе отчет в том, что именно в этот период, с одной стороны, достаточно жестко обостряются взаимоотношения между по-разному персонализированными и деперсонализированными школьниками подростками, а, с другой стороны, – уровень референтности для учащихся 10-ых классов существенно снижается по сравнению с аналогичным показателем, характеризующим положение дел в 8-ых и 9-ых классах.
5. Школьные психологи и при их профессионально-консультативной поддержке педагоги могут использовать апробированную в рамках диссертационного исследования батарею методик и методических приемов,

для определения характера, направленности и интенсивности протекающих в старших классах процессов персонализации с тем, чтобы выстроить психологически обоснованную систему учебно-воспитательных мероприятий по оптимизации системы межличностных отношений в подростковых классах и повышению уровня социально-психологического развития этих сообществ.

### **Содержание диссертации изложено в следующих публикациях.**

#### *В изданиях, рекомендованных ВАК:*

1. Невеев, А.Б. Изучение личности в реально функционирующих контактных группах на основе концепции персонализации / А.Б. Невеев // Вестник МГОУ. Серия "Психологические Науки". — М.: Изд-во МГОУ, 2009. — №1. — С. 45-51.
2. Невеев, А.Б. Специфика деперсонализированных членов реальных контактных групп / А.Б. Невеев // Вестник Университета. — М.: ГУУ, 2008. — №11. — С. 85-88.

#### *В других изданиях:*

1. Невеев, А.Б. К проблеме деперсонализации личности в реально функционирующей контактной группе / А.Б. Невеев // Социальная психология малых групп: Материалы I Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора А.В. Петровского. 29 – 30 октября 2009 г. — М.: МГППУ, 2009. — С. 160-162.
2. Невеев, А.Б. К проблеме соотношения социализации и персонализации / А.Б. Невеев // Молодые ученые – московскому образованию. Материалы VI городской научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения. — М.: МГППУ, 2007. — С. 33-34.
3. Невеев, А.Б. Общие основания подхода к исследованию аутсайдерства / А.Б. Невеев // Личность и группа в образовательном пространстве. — М.: МГППУ, 2008. — Вып. 2. — С. 139-146.

Подписано в печать: 15.04.2010

Заказ № 3554 Тираж - 100 экз.

Печать трафаретная.

Типография «11-й ФОРМАТ»

ИНН 7726330900

115230, Москва, Варшавское ш., 36

(499) 788-78-56

[www.autoreferat.ru](http://www.autoreferat.ru)