

РАЗДЕЛ I ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 37.032

Крушельницкая О.Б.¹, Орлов В.А.²

¹Московский государственный областной университет

²Московский городской психолого-педагогический университет

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАЩИХСЯ С РЕФЕРЕНТНЫМ ОКРУЖЕНИЕМ КАК ФАКТОР ИХ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

O. Krushelnitskaya¹, V. Orlov²

¹Moscow State Regional University

²Moscow City University of Psychology and Education

STUDENTS' INTERACTION WITH THEIR REFERENTIAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF THEIR PERSONAL DEVELOPMENT

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей взаимодействия современных школьников и учащихся колледжа с ближайшим референтным окружением как фактора их личностного развития. Рассматриваются подходы к проблеме референтности личности и группы как важного фактора межличностного взаимодействия. Представлены результаты эмпирических исследований, раскрывающих некоторые закономерности общения и взаимодействия школьников и первокурсников колледжа со значимыми сверстниками и взрослыми. Показано, что совокупность референтных отношений учащихся с их ближайшим окружением представляет собой целостную систему, основой которой является взаимодействие с родителями, учителями, сверстниками. При этом родительская семья в большинстве случаев воспринимается учащимися как главная референтная группа, а межличностные отношения за ее пределами имеют меньшее значение.

Ключевые слова: взаимодействие, референтность, личностное развитие, педагоги, учащиеся, учебная группа.

Abstract. The article is devoted to the research of interaction of modern schoolchildren and college students with the nearest referential environment as a factor of their personal development. Approaches to the problem of personality and group reference as an important factor of interpersonal interaction are considered. The results of the empirical researches disclosing some laws of communication and interaction of schoolchildren and first-year students of college with some significant peers and adults are presented. It is shown that the sum total of referential relations of pupils with their nearest environment represents the complete system, the basis of which is interaction with parents, teachers, and peers. Thus, the parental family is perceived by pupils as the main reference group, and interpersonal relations outside this group are less important.

Keywords: interaction, references, personal development, teachers, pupils, educational group.

Создание необходимых условий, способствующих раскрытию и реализации личностного потенциала молодого человека, невозможно без изучения системы его взаимодействия с ближайшим референтным окружением. Именно через значимых сверстников и взрослых, с которыми общается ребенок, он может получить информацию о культурно-историческом опыте широкого социума, осмыслить и интериоризировать его ценности, выработать социально значимую позицию.

На каждом этапе развития личности у человека складываются уникальные условия взаимодействия с референтным окружением. С самого начала жизни он попадает в социализирующую среду со значимыми для него людьми. Так, уже в младенчестве ребенок инициирует взаимодействие со взрослым, проявляя такую генетическую программу, как комплекс оживления, фактически провоцируя необходимую для своего развития коммуникативную реакцию родителей и других близких людей. Л.С. Выготский считал, что субъектность ребенка проявляется и в последующие эпохи детства, через свойственные каждому этапу развития социальную ситуацию развития и ведущую деятельность. В процессе онтогенеза происходит движение от внешних форм общения к системе смыслового взаимодействия личности со значимыми другими.

Отношения референтности — ключевой фактор взаимодействия личности с другими людьми, группами, социальными институтами. Проблема влияния на формирование личности ее деятельности, в том числе взаимодействия с другими людьми, — одна из важнейших в психологии. Особый исследовательский интерес представляет процесс взаимодействия с референтным окружением у детей, подростков и юношества — интенсивно развивающихся личностей, которые ощущают насущную потребность в общении к ценностям и социальному опыту других людей.

Одной из важных проблем современного образования является создание условий для

повышения эффективности взаимодействия ученика и учителя, студента и преподавателя. Осознание того факта, что ведущей целью педагогического процесса является развитие личности в образовательном процессе, заставляет педагогов искать профессиональные средства влияния на школьников и студентов, которые помогли бы им получить не только знания, но и средства эффективной социальной адаптации, в том числе — профессионально важные личностные компетенции.

В образовательных учреждениях процесс группового развития тесно связан с деятельностью наиболее референтных школьников или студентов, с помощью которых возможно психолого-педагогическое влияние на учебную группу как в учебном, так и в поведенческом плане.

Особенности взаимодействия школьников с ближайшим референтным окружением. В процессе межличностного и межгруппового взаимодействия каждая из сторон «выступает как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны, что обуславливает развитие объектов и их структур» [11, с. 106]. В нашей статье рассматривается непосредственное межличностное взаимодействие школьников с окружающими их сверстниками и взрослыми.

Взаимодействие — центральная категория социальной психологии. Согласно методологической традиции отечественной социальной психологии общение рассматривается как деятельность и может быть изучено в совокупности его коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторон, причем в исследовании интерактивной стороны внимание акцентируется на обмене действиями между партнерами (Г.М. Андреева и др.).

Чаще всего социально-психологический феномен взаимодействия рассматривается в широком плане — как совокупность процессов, связанных с общением, межличностными и межгрупповыми отношениями (А.Л. Журавлев, Е.Н. Резников, В.А. Соснин и др.). Наибольшее внимание уделяется таким фено-

менам совместной жизнедеятельности малых групп и организаций, как ценностные ориентации, психологическая дистанция между людьми, деловая активность, межличностные и межгрупповые конфликты, феномен власти, психологические основы формирования команды и т. д. (Г.М. Андреева, Е.М. Дубовская, А.Л. Журавлев, Р.Л. Кричевский, В.Н. Куницына, Е.В. Шорохова и др.). Огромный интерес исследователей вызывают психологические вопросы межличностного взаимодействия в командных формах работы (В.В. Авдеев, Е.Ю. Безрукова, Р.М. Белбин, Д.Л. Брэдфорд, Дж.Р. Катценбах, Д.К. Смит и др.).

Одна из наиболее известных попыток рассмотрения процесса социализации человека через призму его взаимодействия с обществом принадлежит сторонникам теории символического интеракционизма. Вслед за Ч. Кули и Дж. Мидом [13], исследователи этого направления поддерживают идею о том, что развитие личности является результатом социального взаимодействия, в котором человек обучается видеть себя глазами других людей. Однако, наряду с очевидными достоинствами данного подхода (в частности, его ключевым утверждением, что личность всегда социальна и не может формироваться вне общества), попытка отыскать социально-психологические механизмы формирования личности в процессе межличностного взаимодействия на основе анализа роли символов и формирования значений оказалась недостаточно эффективной.

Понимание процесса развития личности как активного взаимодействия с социальной средой позволяет, на наш взгляд, наиболее полно раскрыть содержание социализации. Именно взаимодействие дает возможность, с одной стороны, усваивать социальный опыт путем вхождения в социальную среду, а с другой — воспроизводить систему социальных связей за счет своей собственной деятельности. Однако взаимодействие индивида с обществом осуществляется прежде всего через значимых для него людей, причем наиболее важными для получения социального опыта являются референтные личности и группы.

На наш взгляд, изучение различных аспектов взаимодействия школьника с ближайшим референтным окружением позволит наиболее полно понимать и прогнозировать социальное развитие его личности. И тому есть ряд оснований как теоретического плана, так и базирующихся на результатах различных, в том числе и наших, исследований.

К референтной группе или личности субъект обращается, соотнося с ними свои мысли и поступки. Если референтные лица чрезвычайно важны для субъекта, он оказывает им особое доверие и способен под их влиянием менять собственные ценностные ориентации.

Высшей стадией позитивной референтности является авторитет, проявляющийся, согласно теории деятельностного опосредствования межличностных отношений в группах (А.В. Петровский), как внутреннее признание за личностью права принимать ответственные решения в значимых для членов группы обстоятельствах [10].

Исследуя психологические особенности становления авторитета личности педагога в глазах учащихся, М.Ю. Кондратьев выделил три основные стадии.

1. Педагог — источник информации. На этой стадии школьники не обязательно фиксируют личностные характеристики учителя, поскольку рассматривают его исключительно в качестве носителя необходимых для себя сведений, тем более, если других источников такой информации у них нет.

2. Педагог — референтное лицо. Это следующий этап в формировании авторитета, когда школьника интересует не столько информация, которой располагает педагог, сколько его оценка этой информации.

3. Педагог — авторитетное лицо. Это наивысшая стадия значимости авторитета педагога для школьников, на которой «учителю авансируется доверие, его мнение признается изначально верным, воспринимается как руководство к действию, а успех ожидается и предвидится» [3, с. 19; 4; 5].

Подобным образом можно проанализировать и стадии развития авторитета директора школы [5].

К сожалению, в последние годы не только авторитетность, но и более-менее высокая референтность личности учителя для школьников-подростков и старшекласников — явление довольно редкое, о чем свидетельствуют результаты многих, в том числе и наших, исследований. Так, например, в четырех обследованных нами московских общеобразовательных школах учителя оказались наименее референтными для старшекласников, по сравнению со сверстниками и членами семьи. Для большинства испытуемых наиболее референтными являются взрослые члены семьи, старшие братья и сестры, сверстники.

В одном из наших исследований [6] на выборке более четырехсот учащихся 2-х, 7-х и 10-х классов общеобразовательных школ было показано, что высокая референтная значимость ролевой позиции педагога в процессе взаимодействия с учащимися начальной школы в значительной степени влияет на систему неформальных отношений детей со сверстниками и взрослыми. Оказалось, что на статистически значимом уровне социометрическая и референтометрическая подструктуры межличностных отношений младших школьников в классе практически совпадают, а их основаниями служат транслируемые учителем нормы и ценности.

В отличие от начальной школы, в подростковых классах было зафиксировано принципиальное несовпадение референтометрической и социометрической подструктур в процессе межличностного взаимодействия учащихся. Помимо высокостатусных в социометрическом плане, референтными здесь нередко оказывались и низкостатусные ученики. Однако, как правило, это были случаи не столько о референтности со знаком «плюс», сколько об антиреферентности. Оказалось также, что основанием референтности одноклассника для подростков служит существенно более широкий набор личностных характеристик, чем для младших школьников, причем референтометрические выборы далеко не всегда связаны с успешностью в учебе.

У старшекласников, как и в подростковых классах, референтными часто оказыва-

лись не выбранные в ходе социометрического опроса ученики. Как правило, основанием референтности для представителей юношеской группы служил проявляющийся в межличностном взаимодействии широкий набор просоциальных личностных характеристик одноклассников. Ведущими основаниями референтометрических выборов здесь оказались деятельностные характеристики юношей и девушек, связанные с учебными достижениями, и качества, которые, по мнению школьников, определяют социальную зрелость личности референтного одноклассника (в частности, умение эффективно взаимодействовать со взрослыми).

Особую важность проблема взаимодействия с референтными сверстниками и взрослыми приобретает, на наш взгляд, применительно к школьникам подросткового возраста. Подростки стремятся к взаимодействию со сверстниками, помогающими им познать свой внутренний мир, преодолеть сомнения в собственной ценности, почувствовать себя личностью. Но для адекватной социализации они также нуждаются и в информации (в том числе оценочной, характеризующей ценностные аспекты жизненного опыта, морально-нравственный выбор, образцы поведения, социальные установки), которая может быть получена от взрослых, через их жизненный опыт. Однако приобщение к этому опыту и стоящим за ним ценностям затруднено, если взрослые используют неадекватные стили общения взаимодействия с подростками.

В результате наших исследований [6; 7; 8; 9] оказалось, что существуют закономерности выбора подростками круга референтных лиц с особенностями неформальной структуры школьного класса, стилем педагогического общения и характером субъективно воспринимаемого подростками родительского отношения.

Наиболее референтными для одноклассников оказываются, главным образом, подростки, которые проявляют лидерские качества в доминирующей для группы деятельности и умение строить конструктив-

ные отношения со сверстниками и взрослыми. В школьных классах с «эмоциональной» направленностью межличностного общения и взаимодействия референтометрические предпочтения в большей степени связаны с социометрическим статусом подростка, чем в классах с «учебной» направленностью. Успешность в учебе в классах с «деловой» (учебной) направленностью межличностных отношений прямо коррелирует с референтометрическим статусом подростка.

Педагоги, использующие авторитарно-демократический стиль взаимодействия с учениками, оказались более референтными для подростков, чем авторитарные учителя, что, на наш взгляд, объясняется тем, что такие учителя обладают уважительным отношением к школьникам в сочетании с ясностью требований и умением последовательно осуществлять воспитательное воздействие, необходимое подросткам для их продвижения к «взрослости». Кроме того, данный стиль педагогического взаимодействия с воспитанниками облегчает получение от взрослого человека аккумулированного жизненного опыта, в котором подростки ощущают настоящую потребность.

Изучение оснований референтности родителей для подростков показало, что наиболее значимыми оказываются родители, проявляющие к своим детям позитивный интерес и умеренную директивность. Наименее референтны для подростков взрослые, чье отношение они воспринимают как директивное, враждебное и непоследовательное.

Оказалось также [6], что выбор подростками сверстников в качестве референтной группы имеет отрицательную корреляцию со шкалой «позитивного интереса» опросника «ADOR». Это значит, что в семьях, в которых подростки ощущают психологическое неприятие со стороны родителей, навязывание ими чувства вины и в которых наблюдаются другие негативные тенденции в стиле семейного воспитания, у подростков преобладает тенденция к поиску референтных лиц среди сверстников. В то же время в семьях с более позитивным родительским отноше-

нием подростки выбирают в качестве референтных лиц своих родителей практически так же часто, как и сверстников. Подростки, которые низко оценили позитивный интерес к себе со стороны родителей (и при этом в их ответах имели высокую выраженность шкалы «директивности», «враждебности», «автономности» и «непоследовательности»), практически всегда выбирали в качестве наиболее референтных лиц сверстников, причем доля братьев и сестер в этих выборах была незначительной. Подростки, в чьих ответах шкала «позитивного интереса» имела показатели выше среднего, примерно в половине случаев выбирали в качестве наиболее референтных лиц родителей. Остальная половина предпочтений была отдана сверстникам, в том числе (в равной мере) братьям и сестрам.

При сопоставлении сделанных подростками выборов референтных лиц со стилем родительского отношения в процессе взаимодействия с детьми выяснилось, что мальчики и девочки по-разному определяют референтность своих родителей. Так, мальчики чаще, чем девочки, выбирали матерей со средним уровнем директивности (девочки проявляли тенденцию к выбору в качестве наиболее референтных матерей с низким уровнем директивности). В свою очередь, девочки чаще, чем мальчики, выбирали в качестве наиболее референтных лиц отцов со средним и выше среднего уровнем директивности. По-видимому, указанные результаты следует объяснить влиянием гендерных стереотипов на сознание подростков, а также фактом желательности для растущего индивида доверительных и паритетных отношений со «значимым взрослым», прежде всего, своего пола. В целом высокая положительная референтность родителей для подростков чаще всего сопровождалась пониженной значимостью учителя. При неблагоприятных семейных отношениях значимость педагога для подростка также оказывается невысокой.

Таким образом, можно заключить, что совокупность референтных отношений подростка с его ближайшим окружением

представляет собой целостную систему, основой которой является взаимодействие с родителями, учителями, сверстниками. Если какой-либо из компонентов этой системы оказывается недостаточно востребованным (например, нарушены связи подростка с родителями), чаще всего повышается «нагрузка» на остальные.

Референтность родительской семьи как фактор адаптации первокурсников колледжа. Референтное взаимодействие учащихся с родителями и другими членами семьи играет огромную роль в формировании и развитии личности. Одним из существенных проявлений влияния семьи на личность ребенка является его социально-психологическая адаптация к условиям образовательного учреждения. Семья для молодого человека — это первая малая социальная группа, где он начинает функционировать как полноправный член общества. Образцы семейных ролей человек переносит и на отношения в обществе, в частности на общение в группах разного типа.

Наличие взаимосвязи между особенностями взаимодействия ребенка с родителями и его социальной приспособленностью, в том числе и в рамках образовательного учреждения, подтверждается многими исследованиями (Г.С. Абрамова, Л.И. Божович, И.В. Дубровина, И.С. Кон, А.В. Петровский, А.М. Прихожан, А.С. Спиваковская, Н.Н. Толстых, Д.И. Фельдштейн, Л.Б. Шнейдер и др.), однако данная проблема не теряет своей актуальности.

С целью выявления особенностей влияния типа внутрисемейного взаимодействия на статус старшего подростка в учебной группе было предпринято эмпирическое исследование (В.А. Орлов, М.В. Лучко). В исследовании приняли участие 42 первокурсника одного из колледжей Москвы [8; 9].

Наряду с другими типологиями, наиболее часто выделяют дисгармоничную и гармоничную семью. В дисгармоничных семьях преобладает негативный характер взаимоотношений, связанный с высоким психологическим напряжением и частыми конфликта-

ми. Основными источниками повышенной психологической напряженности в семье являются несогласованный подход к воспитанию детей, недостаточное участие супругов в жизни семьи, невнимание, придирчивость, негативные особенности характера [12]. В гармоничной семье устанавливается динамическое равновесие, проявляющееся в фиксации психологических ролей каждого члена семьи, формировании семейного «мы», способности членов семьи разрешать противоречия [1]. В ходе эмпирического исследования применялись методика «Подростки о родителях», социометрия, референтометрия, процедура определения неформальной структуры власти в малой группе, методика определения ценностно-ориентационного единства (ЦОЕ). На основании полученных данных была показана взаимосвязь уровня гармоничности отношений в семье и статуса подростка в учебной группе.

Анализируя полученные с помощью методики «Подростки о родителях» данные по шкалам «позитивный интерес», «враждебность» и «автономность» относительно матери и отца, мы учитывали не только отношение ребенка, но и согласованность воспитательной позиции обоих родителей. В результате были выявлены три типа семей: с высоким уровнем дисгармоничности (дисгармоничные), со средним уровнем дисгармоничности, с низким уровнем дисгармоничности (гармоничные).

Методика ЦОЕ применялась для изучения представлений учащихся не только в контексте их родительской семьи, но и в контексте представлений о своей будущей семье. Как подчеркивала Л.И. Божович, временная перспектива как способность представлять себя в будущем, определение своих жизненных целей не только становится побудителем поведения, но и выполняет функцию организации всех других потребностей и стремлений [2]. Поэтому можно говорить о том, что сформированное представление о будущей семье является одним из показателей успешной адаптации подростка в системе межличностных отношений.

В рамках методики ЦОЕ испытуемые отвечали на вопрос: «Что для Вас означает понятие “семья”?» Результаты опроса позволили определить перечень наиболее часто встречающихся ценностей семейных взаимоотношений, чтобы затем сравнить их у разностатусных подростков применительно к настоящей и будущей семье.

Затем с помощью факторного анализа были выделены 12 ценностных факторов (6 — для определения ценностей в родительской семье и 6 — в своей будущей семье). Данные факторы главным образом отражают такие аспекты внутрисемейного взаимодействия, как выраженность стабильности, безопасности, сотрудничества, взаимной материальной ответственности, воспитательной функции родителей, внимания и заботы друг о друге. С помощью ценностных факторов были оценены выраженность во внутрисемейных отношениях формальной стороны института семьи (стабильность условий жизни и статус семейного человека) и их эмоциональная составляющая. Затем мы попросили подростков расставить выделенные ценности в соответствии с характером существующих в их семьях взаимоотношений, от наиболее — до наименее важной. Анализ полученных результатов показал, что большинство испытуемых (40%) имели низкий уровень гармоничности отношений в семье, средний уровень гармоничности зафиксирован у 33% испытуемых, а высокий — у 26%.

В результате обработки данных было выявлено, что в диапазоне от низкого до среднего статуса учащихся при повышении уровня статусности подростка гармоничность системы его внутрисемейного взаимодействия возрастает, а в диапазоне от среднего до высокого статуса — падает. То есть у подростков из семей с преобладанием гармоничного типа внутрисемейных взаимоотношений статус в группе средний, а у подростков из дисгармоничных семей статус в группе полярный (высокий или низкий).

Полученные данные свидетельствуют о том, что родительская семья воспринимает-

ся обследованными подростками как главная референтная группа, и межличностные отношения за пределами семьи имеют меньшее значение. Анализируя данные, мы выявили, что, чем более важно исполнение роли в семье, тем менее важны межличностные взаимоотношения в группе ($p < 0,05$). Особенно ярко эта связь прослеживается у среднестатусных и высокостатусных подростков.

Таким образом, можно сказать, что если у подростка сложились гармоничные отношения в семье, а ее члены являются для него высокореферентными, то для него менее важны межличностные взаимоотношения в группе. Он не особенно стремится самоутвердиться в группе, у него не сформирована такая потребность. Это можно объяснить тем, что у ребенка из гармоничной семьи более адекватная самооценка, а у подростка из дисгармоничной семьи она снижена. Поэтому он стремится самореализоваться в учебной группе, которая является для него референтной.

Также в ходе данного исследования выявлено, что для высокостатусных подростков возрастает значимость эмоциональных отношений с ростом гармоничности внутрисемейного взаимодействия, в то время как для менее гармоничных семей более значима формальная сторона отношений (наличие жилой площади, своей комнаты, финансовая сторона взаимоотношений).

Кроме того оказалась, что существует прямая связь гармоничности типа межличностного взаимодействия в родительской семье и представлений подростка о своей будущей семье ($p < 0,05$). Так, подросток, в родительской семье которого преобладает гармоничный тип отношений, планирует построить семью, где главными ценностями являются забота и внимание друг о друге. Также было выявлено, что ценность эмоционального отношения друг к другу в будущей семье подростка возрастает с ростом гармоничности взаимодействия в родительской семье, в то время как для менее гармоничных семей более значима формальная сторона отношений.

Подводя итог вышесказанному, можно заключить, что, несмотря на достигнутые на сегодняшний день результаты многочисленных, в том числе и наших исследований, существует необходимость в дальнейшем углубленном изучении проблемы взаимодействия развивающейся личности с ее ближайшим референтным окружением.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. – СПб., 2008. – 496 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб., 2009. – 400 с.
3. Кондратьев М.Ю. Слагаемые авторитета. – М., 1988. – 78 с.
4. Кондратьев М.Ю. Социальный психолог в общеобразовательном учреждении. – М., 2007. – 224 с.
5. Кондратьев М.Ю., Крушельницкая О.Б. Слагаемые директорского авторитета // Директор школы. – 2000. – № 3. – С. 19-24.
6. Крушельницкая О.Б. Подросток в системе референтных отношений. – М., 2008. – 204 с.
7. Крушельницкая О.Б., Лобанов М.В. К вопросу о взаимосвязи личностного самоопределения и системы референтных отношений школьников // Социальная психология малых групп: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора А.В. Петровского. 25-26 октября 2011 г. – М., 2011. – С. 381-384.
8. Орлов В.А. Характер взаимосвязи уровня гармоничности отношений в семье и статуса подростка в учебной группе // Социальная психология малых групп: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора А.В. Петровского. 25-26 октября 2011 г. – М., 2011. – С. 126-129.
9. Орлов В.А., Лучко М.В. Влияния типа внутрисемейных отношений на статус подростка в учебной группе // Личность и группа в образовательном пространстве. Сборник научных трудов. Вып. 4 / под ред. О.Б. Крушельницкой. – М., 2011 – С. 85-91.
10. Петровский А.В. Трехфакторная модель значимого другого // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 7-18.
11. Социальная психология : словарь / ред. М.Ю. Кондратьев. – М.; СПб., 2005. – 175 с. (Психологический лексикон : энцикл. слов. в 6 т. / под общ. ред. А.В. Петровского).
12. Шнейдер Л.Б. Основы семейной психологии. – М., 2010. – 928 с.
13. Mead G.H. Mind, Self, and Society. Chicago: 1934. University of Chicago Press, 1934. – XXXVIII. – 400 p.