

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
НАУКИ ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК

На правах рукописи

Тарасов Семён Васильевич

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ГРУППОВОЙ
РЕФЛЕКСИВНОСТИ УЧЕБНЫХ ГРУПП ПОЛУЗАКРЫТОГО ТИПА

Специальность 5.3.5. – Социальная психология, политическая и экономическая
психология

Диссертация

на соискание ученой степени кандидата психологических наук

Научный руководитель:
Дробышева Татьяна Валерьевна,
доктор психологических наук

Москва – 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ГРУППОВОЙ РЕФЛЕКСИВНОСТИ ПОЛУЗАКРЫТОЙ УЧЕБНОЙ ГРУППЫ.....	21
1.1. Малая учебная группа полузакрытого типа в социально-психологическом исследовании	21
1.1.1. Анализ подходов к исследованию малых групп и коллективов.....	21
1.1.2. Психологические особенности малой учебной группы полузакрытого типа.....	26
1.2. Рефлексия и рефлексивность как личностные и групповые феномены....	32
1.2.1. Подходы к исследованию рефлексии и рефлексивности личности	32
1.2.2. Анализ подходов к исследованию рефлексии и рефлексивности как групповых феноменов	36
1.3. Социально-психологические свойства группы как предмет психологических исследований.....	42
1.3.1. Подходы к исследованию социально-психологических свойств группы	42
1.3.2. Анализ исследований факторов групповой рефлексивности как свойства малой группы.....	45
1.4. Концептуальный подход к исследованию социально-психологических факторов групповой рефлексивности полузакрытой учебной группы	48
1.4.1. Обоснование применения интегративного подхода к исследованию учебных групп полузакрытого типа.....	48
1.4.2. Концептуальная модель исследования социально-психологических факторов групповой рефлексивности полузакрытой учебной группы	52
Выводы по 1-й главе	58
ГЛАВА 2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СПЕЦИФИКИ ПОЛУЗАКРЫТЫХ УЧЕБНЫХ ГРУПП.....	62
2.1. Сравнительный анализ содержания организационно-образовательной среды открытых и полузакрытых учебных групп	62
2.2. Программы поисковых и пилотажных исследований.....	68
2.2.1. Программа поискового исследования специфики межличностных отношений в полузакрытой учебной группе.....	69

2.2.2. Программа поискового исследования специфики суверенности психологического пространства личности в полужакрытых учебных группах	71
2.2.3. Программа пилотажного исследования групповой рефлексивности открытых и полужакрытых учебных групп	73
2.3. Результаты поисковых и пилотажного исследований социально-психологических характеристик полужакрытых учебных групп	74
2.3.1. Анализ факторов межличностных отношений в учебных группах открытого и полужакрытого типа	75
2.3.2. Анализ социально-психологических факторов суверенности психологического пространства личности в полужакрытых учебных группах	78
2.3.3. Сравнительный анализ выраженности групповой рефлексивности в учебных группах полужакрытого и открытого типа	83
2.4. Результаты процедуры модификации опросника «Групповая рефлексивность»	89
Выводы по 2-й главе	101
ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ГРУППОВОЙ РЕФЛЕКСИВНОСТИ ПОЛУЖАКРЫТОЙ УЧЕБНОЙ ГРУППЫ	104
3.1. Программа основного исследования	104
3.2. Результаты эмпирического исследования социально-психологических факторов групповой рефлексивности учебных групп полужакрытого типа ..	110
3.2.1. Сравнительный анализ выраженности групповой рефлексивности учебных групп полужакрытого типа с военным и религиозным компонентом образования	110
3.2.2. Анализ социально-психологических характеристик личности в учебных группах полужакрытого типа с военным и религиозным компонентом образования	114
3.2.3. Сравнительный анализ групповых характеристик учебных групп полужакрытого типа с военным и религиозным компонентом образования	120
3.2.4. Социально-психологические факторы групповой рефлексивности в учебных группах полужакрытого типа с военным и религиозным компонентом образования	124
3.3. Обсуждение результатов	132
ВЫВОДЫ	136

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	138
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	140
ПРИЛОЖЕНИЕ А. Авторская модификация методики «Групповая рефлексивность» Т.А. Нестика	172
ПРИЛОЖЕНИЕ Б. Анализ организационно-образовательной среды открытой и полужакрытых учебных групп.....	173
ПРИЛОЖЕНИЕ В. Таблицы и рисунки.....	178
ПРИЛОЖЕНИЕ Г. Информационное	192

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования социально-психологических факторов групповой рефлексивности полузакрытых учебных групп связана с решением проблемы детерминации совместной деятельности в специфичных условиях обучения (ранняя профессионализация), анализа факторов и механизмов повышения эффективности и результативности совместной деятельности в данных группах.

Проблема исследования совместной деятельности, ее структуры и функций является одной из ключевых в психологии малых групп и коллективов как в зарубежной, так и в отечественной психологии (Донцов, 1984; Журавлев, 1988, 2005; Сарычев, Чернышев, 2000; Журавлев, Нестик, 2010; Позняков, 2018; Furneaux-Blick, 2019; Чернышев и др., 2019; Максимова и др., 2020; Нечаев, 2020; Avanesyan et al., 2021; Avdic et al., 2021; Азарнов, 2021; Cooper, 2022; Ingebrand et al., 2022; Haggit, 2022; Bonalumi et al., 2023). Развиваемые в рамках системного подхода представления позволили описать саму концепцию совместной деятельности (Журавлев, 2005), концепцию коллективного и группового субъекта (Журавлев, 2000, 2002, 2009; Гайдар, 2008, 2013; Чернышев, Сарычев, 2015). В настоящее время основной интерес к данной проблематике как на теоретическом, так и на прикладном уровне фокусируется на проблеме ее эффективности (West, 1996; Carter, West, 1998; De Dreu, 2002; Сарычев, Чернышев, 2000; Журавлев, 2005; Чернышев, 2006; Сарычев, 2007; Журавлев, Нестик, 2010; Hofhuis et al., 2018; и др.). Социальные и организационные психологи ориентированы на поиск и анализ факторов, способствующих ее повышению. Одним из таких факторов выступает групповая рефлексивность (Журавлев, 2000; De Jong, 2010; Журавлев, Нестик, 2011; Schippers et al., 2015; Нестик, Журавлев, 2019; Leblanc et al., 2022; и др.). Данный феномен рассматривается как некоторый результат развития группы, достижения такого этапа, когда «члены склонны к открытому обсуждению целей их совместной деятельности, используемых способов решения задач и групповых процессов,

адаптируя их к ожидаемым изменениям внешних и внутренних условий» (West, 2000, с. 3). Авторы выделяют структуру рефлексивности – обратная связь, планирование, обмен когнитивными моделями, рефлексия, адаптация (West, 1996; West, Anderson, 1996; Schippers et al., 2015; Konradt et al., 2016; Yang et al., 2020). Однако необходимо отметить, что они больше сконцентрированы на понимании отдельных компонентов структуры, в частности рефлексии, а не рефлексивности как системы их взаимодействия, функциональной роли медиатора и модератора относительно рефлексии как процесса, совместной активности, межличностных отношений, инновационности и т.д. (De Dreu, 2002; Schippers et al., 2007; Widmer et al., 2009; De Jong, 2010; Schippers, West, 2015; Wu et al., 2017; Chen et al., 2018; Hofhuis et al., 2018; Нестик, Журавлев, 2019).

Данный феномен недостаточно подробно изучался по отношению к учебным группам, что указывает на новизну нашего исследования. Данный тип групп (учебных) отличается от производственных содержанием деятельности, функциями руководителя, процессами активного формирования личности, особенностями периода становления профессиональных интересов, развития субъектности и др. (Коллектив и личность, 1975; Уманский, Лутошкин 1980; Гайдар, 2013). Данный факт указывает на существование специфики проявлений групповой рефлексивности, необходимости отдельного ее изучения. Особенности изучаемого группового свойства зависят от социальных характеристик группы. Например, от уровня образования, направленности его содержания, наличия/отсутствия дополнительного компонента в образовании (военного, спортивного, духовного общеобразовательного и т.д.), а также от степени открытости группы. В последнем случае по критерию свободы входа и выхода выделяют «открытые – полузакрытые – закрытые группы» и т.п. В них ключевые различия в характеристиках как членов группы, так и группы в целом обусловлены спецификой организационно-образовательной среды.

В частности, организационно-образовательная среда полузакрытых групп характеризуется наличием общеобразовательного и дополнительного (профессиональной направленности) компонентов в образовательном процессе,

спецификой организации распорядка дня и закрытой территорий учреждения (иногда и проживания). Профессиональная подготовка включает формирование и развитие специфичных для той или иной будущей трудовой деятельности психологических характеристик личности и группы. «Основным критерием дифференциации таких групп от открытых или закрытых выступает степень свободы принятия решения о своей принадлежности к ней, добровольное принятие и соблюдение строгих внутригрупповых (внутриорганизационных) правил» (Тарасов, Дробышева, 2023, с. 115-116).

При этом стоит учитывать, что смена объекта исследования рефлексивности (с производственных на учебные группы) требует и отдельного изучения системы факторов, обуславливающих ее выраженность. Прежде всего, в связи со спецификой деятельности учебных групп (учебная и внеучебная совместная деятельность), возрастными и другими характеристиками ее членов. Вышеизложенное указывает на новизну объекта исследования – групповую рефлексивность полузакрытых учебных групп.

В изучении системы факторов, обуславливающих групповую рефлексивность, следует опираться на представления Б.Ф. Ломова о ее многомерности, многоуровневости и динамичности (Ломов, 1984, 1996). Ранее положения о системной детерминации выступали в качестве методологических оснований изучения личностных свойств (Журавлев, Дробышева, 2009; Дробышева, 2009, 2012, 2022; Романовская, 2021; и др.). Их применение в исследовании групповых свойств, с одной стороны, свидетельствует о новизне работы, с другой – позволяет дополнить существующий фактологический материал с целью развития самой концепции Ломова.

В работах специалистов система социально-психологических факторов групповой рефлексивности включает в основном личностные и групповые характеристики. Организационная среда рабочих коллективов также рассматривалась исследователями как условие формирования групповой рефлексивности (West, 2000; Schippers et al., 2008; Журавлев, Нестик, 2012; Schippers et al., 2013; Нестик, 2014, 2015; Konradt et al., 2016; и др.).

Организационно-образовательная среда исследовалась как фактор межличностных и межгрупповых отношений, целостности границ психологического пространства и др. (Кондратьев, 2005; Мухина, 2005, 2006; Юдин, 2011; Исаев, Слободчиков, 2013; Кондратьев, Соснова, 2014; Додова, Константиныди, 2015; Екимова, Орлова, 2016; и др.). Однако большинство таких исследований проводится на учебных группах открытого типа. В работах, выполненных на закрытых группах, специалисты фиксируют внимание на изучении специфики процесса социализации и личности, мотивации вступления в группу, социальной адаптации и дезадаптации, идентичности, сплоченности (Van der Westhuizen et al., 2008; Maddi et al., 2012; Charbonneau, Wood, 2018; Trzиеv et al., 2019; Кашапов и др., 2019; Денисова, Рогачева, 2020; Левченко, Станоева, 2020; Wahyuni, Barus, 2020; Кузнецова, 2021; Нигаматулин и др., 2021; Fredrick et al., 2021; Ларин, 2022; и др.).

Проблема исследования системы факторов групповой рефлексивности в учебных группах полузакрытого типа ранее не затрагивалась в работах. Она определяется тем, что полузакрытые группы обладают как общими, характерными для всех учебных групп свойствами, так и специфичными – отличающими их от групп другого типа (открытых и закрытых). Можно лишь предположить, что и проявления групповой рефлексивности в полузакрытых группах могут иметь сходство и отличие от аналогичных проявлений свойства в открытых и закрытых группах. По нашему мнению, причина различий будет связана с особенностями организационно-образовательной среды учреждений, в условиях которой функционирует учебная группа и формируются групповые личностные характеристики ее членов. Более того, полузакрытые учебные группы негетогенны. Различия в содержании дополнительного компонента, композиционные особенности групп могут способствовать проявлению различий как в выраженности групповой рефлексивности, так и личностных, групповых характеристик членов этих групп, выступающих в роли факторов изучаемого свойства. Таким образом, ключевая проблема работы определяется поиском вклада разных социально-психологических факторов –

организационных, групповых, личностных – в выраженность групповой рефлексивности учебной группы полузакрытого типа.

Все вышеизложенное послужило основанием для формулирования *цели и задач* исследования.

Цель исследования – проведение анализа социально-психологических факторов групповой рефлексивности учебных групп полузакрытого типа.

Объект исследования – групповая рефлексивность учебных групп полузакрытого типа.

Предмет исследования – связь показателей групповой рефлексивности и социально-психологических характеристик личности учащихся и группы в условиях организационно-образовательной среды учебных групп полузакрытого типа.

Основная гипотеза:

1. Выраженность групповой рефлексивности в учебных полузакрытых группах обусловлена совокупностью личностных и групповых характеристик, различающихся в зависимости от организационно-образовательной среды учебного учреждения.

Дополнительные гипотезы:

2. В учебных группах полузакрытого типа с военным компонентом дополнительного образования в сравнении с группами с религиозным компонентом бóльшая выраженность групповой рефлексивности обусловлена спецификой организационно-образовательной среды, способствующей развитию групповых качеств.

3. Учащиеся школ с военным и религиозным компонентом образования будут различаться по показателям социально-психологических характеристик (личностным и групповым): сплоченности, личностной рефлексивности и суверенности психологического пространства личности, что обусловлено факторами организационно-образовательной среды учреждений.

4. В условиях организационно-образовательной среды полузакрытых групп учащихся с военной направленностью образования групповая

рефлексивность будет в большей степени связана с личностными характеристиками, чем с групповыми.

5. В условиях организационно-образовательной среды полузакрытых учебных групп с религиозной направленностью образования групповая рефлексивность будет связана как с личностными, так и с групповыми характеристиками.

Для реализации цели исследования и проверки сформулированных гипотез были поставлены следующие задачи.

Теоретические задачи исследования:

1. Выполнить теоретический анализ исследований групповой рефлексивности и факторов ее обуславливающих. Выделить в процессе анализа критерии малых групп полузакрытого типа и описать особенности полузакрытых групп по сравнению с группами открытого типа, полузакрытых учебных групп по сравнению с трудовыми группами такого же типа; описать особенности социально-психологических свойств малой группы.

2. Рассмотреть теоретико-методологические подходы к анализу структуры и функций групповой рефлексивности, описать групповую рефлексивность как свойство группы по сравнению с рефлексией и рефлексированием, которые рассматриваются как процесс и состояние личности.

3. Обосновать изучение групповых свойств с позиции социально-психологического подхода, выделить систему социально-психологических факторов, обуславливающих выраженность групповой рефлексивности.

4. Проанализировать различия организационно-образовательной среды в учебных учреждениях с группами открытого и полузакрытого типа, обуславливающих выраженность групповой рефлексивности.

5. Описать модель эмпирического исследования факторов групповой рефлексивности как свойства учебной группы.

Методические задачи исследования:

1. Осуществить подбор и последующий сравнительный анализ нормативно-правовых документов государственных образовательных

учреждений (кадетская школа-интернат, колледж, религиозная школа), регулирующих организацию основных и дополнительных программ образовательной деятельности и обеспечивающих условия их осуществления.

2. Разработать авторскую программу исследования социально-психологических характеристик учащихся и группы, выступающих в качестве внешних и внутренних факторов групповой рефлексивности; организовать подбор групп респондентов в соответствии с целью и задачами исследования.

3. Выполнить процедуры модификации и последующей апробации опросника «Групповая рефлексивность» (авт. Т.А. Нестик) с целью его применения в учебных группах открытого и полужакрытого типа.

Эмпирические задачи исследования:

1. Проанализировать выраженность групповой рефлексивности в разных видах учебных групп полужакрытого типа (на примере кадетских и религиозных образовательных учреждений).

2. Выявить различия в выраженности личностных характеристик респондентов (ценностные ориентации, рефлексивность личности, групповая идентичность, суверенность психологического пространства личности, мотивы выбора образовательного учреждения и профессиональной направленности, установка на достижение успеха) в разных видах учебных групп полужакрытого типа (кадетские школы-интернаты и школы с религиозным компонентом).

3. Выполнить анализ различий в выраженности групповых характеристик полужакрытых учебных групп разного вида – социометрической структуры, групповой сплоченности, психологической атмосферы в группе.

4. Описать вклад социально-психологических факторов (личностных и групповых) в регрессионную модель групповой рефлексивности в полужакрытых учебных группах разного вида (кадетские и религиозные образовательные учреждения).

Теоретико-методологической основой исследования выступили: положения системного подхода (Б.Ф. Ломов, А.Л. Журавлев, Е.В. Шорохова и

др.), субъектно-деятельностного подхода (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, Л.И. Анцыферова, Н.Е. Харламенкова и др.), системно-субъектного подхода (Е.А. Сергиенко), метакогнитивного подхода (А.В. Карпова), в частности его представления о рефлексивности личности как ее свойстве. Важными теоретическими основаниями работы стали: концепция системной детерминации психики и поведения Б.Ф. Ломова в ее приложении к социально-психологическим исследованиям (Т.В. Дробышева, М.А. Романовская); параметрическая концепция группы Л.И. Уманского и динамической функциональной структуры личности К.К. Платонова; концепции: организованности группы А.С. Чернышева, коллективного субъекта А.Л. Журавлева, социальной активности Р.М. Шамионова, Е.Е. Бочаровой и др.; социально-психологические концепции группового субъекта К.М. Гайдар и свободы группы Г.Н. Лариной; динамическая концепция совместной деятельности (А.Л. Журавлев, П.Н. Шихирев, Е.В. Шорохова); концепции групповой рефлексивности как свойства группы, изложенные в работах M. West, M. Schippers, U. Konradt, K.-P. Otte и др., а также представления о феномене «групповая рефлексивность» Т.А. Нестика, А.Л. Журавлева, К.М. Гайдар; представления об образовательной и организационно-образовательной средах В.А. Ясвина, С.В. Тарасова, И.Н. Семёнова и о социально-психологическом феномене закрытости М.Ю. Кондратьева; социально-психологическая модель учебной группы как субъекта жизнедеятельности А.С. Чернышева и С.В. Сарычева.

Основные этапы исследования

Первый этап (2016–2020 гг.). На поисковом этапе исследования решались задачи, связанные с изучением влияния специфики организационно-образовательной среды полужакрытых групп на социально-психологические характеристики личности (межличностные отношения и суверенность психологического пространства личности). Осуществлена систематизация подходов к изучению объекта, сформулировано понятие, выполнена его

операционализация, отобраны и апробированы методики основного исследования.

Второй этап (2020–2022 гг.). На этапе пилотажного исследования по результатам анализа организационной и справочно-информационной документации описана специфика организационно-образовательной среды открытых и полужакрытых учебных групп. Осуществлен сбор данных на группах открытого (учащиеся колледжа) и полужакрытого типа (кадеты и учащиеся религиозных школ), описаны различия в выраженности групповой рефлексивности и социально-психологических характеристик учащихся. Показаны различия в многоуровневой системе факторов. Проведена психометрическая процедура проверки надежности и валидности опросника Т.А. Нестика «Групповая рефлексивность» с его последующей модификацией.

Третий этап (2022–2024 гг.). На основном этапе решались задачи, связанные с выявлением различий в групповой рефлексивности и социально-психологических характеристиках в четырех полужакрытых учебных группах (кадеты и воспитанники религиозных школ), с анализом вклада многоуровневой системы факторов в групповую рефлексивность.

Описание выборки исследования

На поисковом этапе исследования изучалась специфика межличностных отношений учащихся кадетских школ. В работе принимали участие две экспериментальных группы (N = 25 и N = 24) – воспитанники 8-х классов кадетской школы-интерната и контрольная группа (N = 28) – ученики 8-х классов средней общеобразовательной школы; все в возрасте 13–14 лет. В исследовании, направленном на выявление структуры социально-психологических факторов суверенности психологического пространства личности, приняли участие 115 курсантов военного вуза первого года обучения (18–20 лет), представляющих собой четыре учебные группы полужакрытого типа (N = 30, N = 30, N = 29 и N = 26).

На этапе пилотажного исследования специфики выраженности групповой рефлексивности в группах полужакрытого типа в анализ были включены 23 группы полужакрытого типа – учащиеся кадетских корпусов (N = 181, в возрасте от 14 до 16 лет, 85% юноши и 15% девушки), 12 групп – учащиеся религиозных школ (N = 236, в возрасте от 15 до 17 лет, 50% юноши и 50% девушки) и 12 групп (N = 220) учащихся колледжа (открытые учебные группы, с дополнительным блоком предметов профессиональной направленности), в возрасте от 15 до 19 лет (70% юноши и 30% девушки).

В основном исследовании приняли участие 23 учебные группы полужакрытого типа (N = 417 учащихся). Из них: 11 групп кадетских корпусов и школ-интернатов (N = 181 учащихся, в возрасте от 14 до 16 лет, 85% юноши и 15% девушки) и 12 групп религиозных школы и гимназии (N = 236 учащихся, в возрасте от 15 до 17 лет, 50% юноши и 50% девушки). Образовательный компонент в полужакрытых группах отличался (военная подготовка, религиозная). Сходство полужакрытых групп по организационной культуре учебного учреждения: вступительные экзамены на соответствие личности ценностям, целям и задачам данного учреждения; направленность профессиональной подготовки (военная служба/религиозное служение); закрепленные в устном и письменном виде нормы и правила поведения; регламентированная иерархия внутри группы (командир взвода/староста).

Общий объем выборки: 829 респондентов (42 учебные группы открытого и полужакрытого типа) в возрасте от 13 до 20 лет.

Методы и методики исследования, используемые в работе

На *поисковом этапе* применяли: ассоциативный тест; методику ценностных ориентаций Е.Б. Фанталовой (Фанталова, 1996); «Индивидуально-типологический опросник» Л.Н. Собчик (Собчик, 2005); метод социометрии Дж. Морено (Moreno, 1951); методику «Суверенность психологического пространства – 2010» С.К. Нартовой-Бочавер (Нартова-Бочавер, 2014а); индекс групповой сплоченности Сисора (Фетискин и др., 2002); авторский опросник,

включающий вопросы о мотивации поступления в закрытое учебное учреждение и представлениях учащихся о будущей профессии; методический прием шкалирования для оценки субъективной важности, значимости показателей успешности в жизни (по 5-балльной шкале); авторский опросник отношения группы к нормам и правилам организационно-образовательной среды.

На этапе *пилотажного исследования* использовали: качественный анализ нормативных документов образовательных организаций; опросник «Групповая рефлексивность» Т.А. Нестика (модификация С.В. Тарасова); методику «Суверенность психологического пространства – 2010» С.К. Нартовой-Бочавер; опросник рефлексивности личности А.В. Карпова (Карпов, 2003); методику ценностных ориентаций Е.Б. Фанталовой, прием оценки психологической атмосферы в коллективе (по А.Ф. Фидлеру) (Фетискин и др., 2002); метод социометрии Дж. Морено, авторский опросник, включающий вопросы о мотивации поступления в закрытое/открытое учебное учреждение и представлениях учащихся о профессиональном будущем.

На этапе *основного исследования* применяли: опросник рефлексивности личности А.В. Карпова и модифицированный вариант опросника «Групповая рефлексивность» Т.А. Нестика; методики «Суверенность психологического пространства личности – 2010» С.К. Нартовой-Бочавер и ценностных ориентаций Е.Б. Фанталовой; опросник групповой идентичности (Сидоренков и др., 2019); авторский опросник, включающий вопросы о мотивации поступления в закрытое учебное учреждение и представлениях учащихся о профессиональном будущем; метод шкалирования – для выявления степени важности достижения успешности в жизни (5-балльная шкала Лайкерта). Также в работе использовали метод социометрии и прием оценки психологической атмосферы в коллективе А.Ф. Фидлера.

Методы статистического анализа соответствовали поставленным задачам. Статистический анализ эмпирических данных осуществлялся при помощи программного пакета IBM SPSS 27.0, AMOS 22.0 и Jamovi 2.4.11. Применяли дескриптивную статистику, частотный анализ, контент-анализ,

анализ различий (H-критерий Краскала–Уоллеса для k выборок, U-критерий Манна–Уитни для двух несвязанных выборок; при $p \leq 0,05$), ранговый корреляционный анализ Спирмена (r_s) (при $p \leq 0,05$), множественный регрессионный анализ, иерархический регрессионный анализ.

Анализ ассоциативного теста осуществлялся с помощью контент-анализа. В рамках поисковых исследований было выделено 23 категории представлений кадет и курсантов о дружбе и образе группы. Матрица анализа нормативных документов образовательных учреждений (колледж, кадетский корпус и религиозная гимназия) включала 10 категорий. В качестве индикаторов выступали слова и словосочетания.

В данной работе *зависимыми* переменными на этапе пилотажного и основного исследования выступают показатели групповой рефлексивности – ориентация на осмысление опыта совместной деятельности группы, направленность на анализ смысла совместной деятельности, готовность к оценке групповых ресурсов и возможностей и интегральная шкала рефлексивности группы.

В качестве *независимых* переменных выступили показатели социально-психологических и индивидуальных свойств личности (суверенность психологического пространства, ценностные ориентации, групповая идентичность, рефлексивность личности, субъективная оценка важности достижения успеха) и показатели групповых характеристик (психологическая атмосфера в коллективе, групповая сплоченность и социометрический статус).

Научная новизна и теоретическая значимость исследования

Обосновано концептуальное представление о групповой рефлексивности учебных групп открытого и полужакрытого типа и системе ее детерминант, сформулировано авторское определение, выполнена его операционализация. Групповая рефлексивность учебных групп понимается как способность членов группы на основе совместного критического осмысления прошлого опыта анализировать смысл совместной деятельности, оценивать групповые ресурсы и

возможности, необходимые для построения плана совместной деятельности, реализации ее целей и задач. Методическая новизна работы связана с модификацией и психометрической проверкой методического инструментария на учебных группах разного типа (открытых и полузакрытых). Эмпирическая новизна работы связана с изучением групповой рефлексивности субъектов образовательных учреждений разного типа и вида. Показана специфика групповой рефлексивности в условиях обучения в образовательных учреждениях с ранней профессиональной направленностью (на примере кадетских и религиозных школ). В частности, члены полузакрытых учебных групп демонстрируют большую готовность к рефлексии, чем учащиеся открытых групп, что связано с особенностями организационно-образовательной среды учреждений.

Эмпирически подтверждены положения Б.Ф. Ломова о многоуровневой системе факторов. В частности, показано, что выраженность групповой рефлексивности зависит от внешних и внутренних факторов, проявление которых опосредствовано условиями организационно-образовательной среды учебных учреждений. Полученные данные вносят вклад в развитие концепции коллективного субъекта А.Л. Журавлева, группового субъекта А.С. Чернышева, а также дополняют теоретические представления о субъектности учебной группы и детерминант ее развития С.В. Сарычева, К.М. Гайдар и др.

Практическая значимость работы состоит в анализе специфики организационно-образовательной среды образовательных учреждений разного типа (открытого и закрытого), на основе которой разработана психодиагностическая программа исследования групповых свойств в учебных группах разного типа (открытого, полузакрытого и закрытого). Полученные в рамках исследования теоретические представления о феномене «групповая рефлексивность», авторская концептуальная модель и эмпирические данные могут быть использованы при подготовке лекционного материала по курсам: социальная психология, педагогическая и организационная психология.

Положения, выносимые на защиту

1. Групповая рефлексивность учебной группы выражается в ее способности на основе совместного критического осмысления прошлого опыта анализировать смысл совместной деятельности, оценивать групповые ресурсы и возможности, необходимые для построения плана совместной деятельности, реализации ее целей и задач.

2. Специфика рефлексивности полузакрытой учебной группы по сравнению с открытой характеризуется выраженной ретроспективной направленностью – ориентацией учащихся на предыдущий опыт совместной деятельности, что объясняется спецификой организационно-образовательной среды учебных учреждений с дополнительным образовательным компонентом (религиозным, военным).

3. Рефлексивность полузакрытой учебной группы обусловлена социально-психологическими характеристиками (личности и группы), образующими систему внутренних и внешних факторов изучаемого свойства группы. Данные характеристики различаются в зависимости от целей и задач воспитания в условиях организационно-образовательной среды учреждений – кадетских и религиозных школ.

4. Более высокий уровень групповой рефлексивности учащихся школ с военным компонентом образования по сравнению с учащимися школ религиозной направленности обусловлен в большей степени организационно-образовательной средой, ориентированной на формирование коллективизма в группе, чем социально-психологическими (личностными и групповыми) характеристиками учащихся.

5. Сравнительно низкий уровень групповой рефлексивности в группах учащихся религиозных школ определяется направленностью организационно-образовательной среды преимущественно на личностное (духовное) развитие. В связи с этим в процессе формирования рефлексивности группа актуализирует социально-психологические характеристики учащихся (личности и группы) как

систему факторов, нивелирующую действие организационно-образовательной среды на групповую рефлексивность.

Апробация результатов исследования

Содержание работы, теоретические и эмпирические результаты исследования обсуждались на заседаниях лаборатории социальной и экономической психологии ИП РАН в 2018–2024 гг. Материалы исследования были представлены на следующих научно-практических конференциях: Международной научной конференции молодых ученых «Психология XXI века: актуальные вызовы и достижения» в 2019 и 2020 гг.; 7-й, 8-й и 9-й International Conference «The Current Issues in Theoretical and Applied Psychology» в 2019, 2021 и 2023 гг.; 8-й, 9-й и 10-й Международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего» в 2019, 2021 и 2023 гг.; Всероссийской молодежной конференции «Будущее академической психологии» в 2020 г.; Международной научной конференции «Ломоносов – 2020» в 2020 г.; 6-й, 7-й, 8-й и 9-й Международной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики» в 2021, 2022, 2023 и 2024 гг.; 32nd International Congress of Psychology в 2021 г.; Всероссийской научно-практической онлайн-конференция «Социальная психология личности и группы в трансформирующейся России» в 2021 г.; Международной юбилейной научной конференции, посвященной 50-летию создания Института психологии РАН в 2022 г.; Международной юбилейной научной конференции «Проблемы социальной и экономической психологии: итоги и перспективы исследований», посвященной 50-летию лаборатории социальной и экономической психологии ИП РАН и 75-летию академика РАН А.Л. Журавлева в 2023 г.; Международной научной конференции «Ананьевские чтения – 2024. Перспективы фундаментальных исследований человека. 80 лет общей психологии в СПбГУ» в 2024 г.

Работа соответствует паспорту специальности 5.3.5 – социальная психология, политическая и экономическая психология: изучение

психологических характеристик социальных групп, семьи, организаций, поколений, сообществ, движений; социально-психологический анализ жизненных ситуаций (п. 3); изучение малых групп, динамики их развития; командообразования (п. 21); психология семьи, образовательных, медицинских, политических, воинских, спортивных, творческих и иных специальных коллективов и групп (включая изучение социально-психологических механизмов формирования сект, террористических организаций и иных деструктивных явлений) (п. 33).

Личный вклад автора состоит в сборе исходных данных (эмпирических и теоретических), обработке и интерпретации результатов. При участии автора проведена подготовка всех публикаций по выполненной работе в объеме около 10,9 печатных листов.

Объем и структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав и заключения, списка цитируемой литературы (библиографический список содержит 280 источников, из них 97 на иностранном языке) и трех приложений, в которые включены: авторская методика исследования, результаты качественного анализа, таблицы и рисунки с данными статистической обработки и результатами исследования. Основное содержание диссертационной работы изложено на 171 страницах. В тексте диссертации содержится 9 таблиц и 5 рисунков.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ГРУППОВОЙ РЕФЛЕКСИВНОСТИ ПОЛУЗАКРЫТОЙ УЧЕБНОЙ ГРУППЫ

1.1. Малая учебная группа полузакрытого типа в социально-психологическом исследовании

1.1.1. Анализ подходов к исследованию малых групп и коллективов

В последние десятилетия в исследованиях малых групп, производственных коллективов и команд в отечественной социальной психологии активно применяется системный подход Б.Ф. Ломова (Ломов, 1975, 1989; и др.). Этот подход включает анализ многообразия связей и отношений членов малой группы в роли субъектов совместной деятельности, субъектов межличностных отношений (Журавлев, 1988, 2000). На социально-психологическом уровне этот подход включает ряд концепций и концептуальных представлений: совместной деятельности (Журавлев, 2005), коллективного (Журавлев, 2002, 2009) и группового субъекта (Гайдар, 2008, 2013), лидерства, организованности (Чернышев, 2006) и надежности (Сарычев, Чернышев, 2000; Сарычев, 2007) группы, а также представления о подгруппах как элементах структуры группы (Сидоренков, 2010), свободе группы (Ларина, 2019, 2022b) и др.

В данных концепциях положения системного подхода интегрируют с иными методологическими принципами и основаниями, тем самым реализуется интегративный подход к изучению исследуемых феноменов (Панферов, Безгодова, 2015). Одним из положений интегративного синтеза является формирование связей между элементами общего. Разрабатывая авторский подход к изучению полузакрытых групп, мы также будем опираться на разные теоретические основания: системный, деятельностный подход, а также параметрическую концепцию групп и коллективов, что согласуется с распространяющимся в психологической науке философским постмодернистским подходом (Гайдар, 2014).

Ключевой для нашей работы является *параметрическая концепция* Л.И. Уманского, которая выступила методологическим основанием разрабатываемого авторского подхода к изучению свойств полужакрытой группы с целью понимания этапов формирования и развития малой группы и ее особенностей.

Согласно Уманскому, группа представляет собой систему, состоящую из нескольких параметрических блоков – «Общественный», который содержит ориентацию, организацию и подготовку к групповым действиям; «Личностный», включающий интеллектуальное, эмоциональное и волевое общение; «Социально-психологические общие качества группы», объединяющий интегративность, микроклимат, референтность, лидерство, внутри- и межгрупповую активность. Все элементы системы взаимосвязаны и взаимозависимы, проявляясь посредством характеристик блока «общие качества». В повседневной жизни не всегда можно обнаружить работу всех трех блоков, потому что в каждой конкретной ситуации группа строит новую систему связей, направленную на выполнение целей совместной деятельности. «По устойчивости проявления психологической структуры в определенной группе можно говорить о ее состоянии или свойстве» (Чернышев и др., 2016, с. 84). Одним из ведущих групповых свойств, исследуемых в рамках данной концепции, выступает «организованность», понимаемая «как способность группы интегрировать многообразие мышления и форм поведения ее членов с единством действий, направленных на достижение общей групповой цели» (Чернышев, 2006). Организованность является внутренним системообразующим фактором конфигурации группы и взаимосвязи ее блоков, она обладает свойством гибкости в изменяющихся условиях при сохранении структуры группы. Характер данного феномена описан А.С. Чернышевым и его коллегами как система организационных свойств коллектива, выявленных с помощью факторного анализа результатов экспертного оценивания при исследовании первичных групп. Выявленные факторы составляют два структурных блока «организованности»: «1) направленность, межгрупповое единство

(интериоризация общественного в групповое, мотивация и содержание внутригрупповых процессов); 2) самоуправление, лидерство, единство действий и стрессоустойчивость (групповой потенциал)» (Котелевцев, 2014, с. 49). В функциональном смысле организованность определяет динамику группы, приспособление к изменившимся условиям жизнедеятельности, развитие группы и обогащение вовлеченной в нее личности (там же). Также в рамках параметрической концепции предлагается модель группового развития, предполагающая поэтапное прохождение стадий как в виде прогресса групповых свойств и состояний, так и в виде регресса (Уманский, 1977; Чернышев, 2016; Чернышев и др., 2016).

Таким образом, параметрическая концепция малых групп и коллективов позволяет не только рассмотреть этапы формирования и развития группы, но и раскрывает структурно-функциональные связи групповых свойств и состояний, предлагает считать ведущим системообразующим фактором организованность, а также достаточно общие основания (параметрические блоки) для дифференциации групп разного типа.

Положения параметрической концепции интегрируются с принципами системного подхода. Для более полного понимания применимости системного подхода к групповой психологии следует рассмотреть позицию А.Л. Журавлева (Журавлев, 1988). По его мнению, «Системный подход в социальной психологии, и особенно в психологии групп, важен для выявления системных основ в проблематике этого знания и преодоления рамок узко психологического восприятия коллектива, выделения совокупности аспектов изучения группы» (Журавлев, 1988, с. 55). Подходя к изучению учебной группы или коллектива с точки зрения системного подхода, важно, прежде всего, рассматривать их как: 1) систему со специфическими закономерностями; 2) подсистему, входящую в более крупную систему (группа – курс – вуз – студенты и т.д.); 3) взаимодействие и взаимосвязь с отдельными элементами/подсистемами группы/коллектива (там же). Еще одним важным аспектом применения системного подхода в социально-психологических групповых исследованиях является стремление к системности

и разнообразию, что позволяет отойти от изучения частных характеристик группы и перейти к изучению самой группы, более подробно рассмотреть взаимосвязь и взаимообусловленность этих характеристик. Проблема развития также рассматривается системно, сначала по уровням (внутри подсистемы), а затем по стадиям (переход самой подсистемы на новый уровень). Применение системного подхода в социально-психологических исследованиях, с учетом принципов интегративного синтеза, делает возможным объединение междисциплинарных знаний о группе, ее свойствах и характеристиках.

Важно понимать, что в рамках системного подхода при анализе сложных социально-психологических образований уместно говорить о том, что целое не может быть сведено к сумме его частей, ибо целое больше суммы своих частей. В рамках изучения социально-психологических характеристик стоит отметить, что они приобретают свойственный им новый психологический смысл. Так, В.Г. Афанасьев отмечает: «Целое имеет смысл только по отношению к частям, которые его образуют, а часть немыслима вне целого, к которому она принадлежит...» (Афанасьев, 1980, с. 77–78). В связи с этим понятие «целостность» выступает как одна из основных составляющих системного подхода, «как совокупность объектов, взаимодействие которых определяет наличие новых интегративных качеств, несвойственных ее составным частям, компонентам» (Афанасьев, 1980, с. 24). Следовательно, целостность в социально-психологическом исследовании группы представляет собой совокупность характеристик группы, отражающих внутригрупповую активность в условиях совместной деятельности, обусловленную взаимной связью и взаимовлиянием потребностей, ценностных ориентаций и мотивов членов коллектива.

Независимо от процесса, который считается основой групповой жизни, мы вслед за А.Л. Журавлевым считаем, что совместная деятельность – более полный и значимый фактор, образующий модель описания группы с точки зрения системного подхода. Совместная деятельность – это взаимодействие группы, отдельных ее членов или отдельных субъектов, опосредованные интеграцией

мотивационного, эмоционального и познавательного компонентов деятельности и направленные на достижение общей групповой цели (Журавлев, 2005).

Продолжением развития мысли А.Л. Журавлева о системном подходе в исследовании психологии группы послужила концепция коллективного субъекта (Журавлев, 2000, 2002, 2009). В теоретико-методологическом описании данного феномена прослеживается синтез системного подхода, в частности концепции совместной деятельности, и субъектно-деятельностного подхода. Автором были выделены качества/признаки субъектности (взаимосвязь и взаимозависимость членов группы, совместная активность, групповая саморефлексия), предложена уровневая структура развития и типология субъектности (Журавлев, 2009). Эмпирически концепция Анатолия Лактионовича применяется к исследованию больших групп (Журавлев, Емельянова, 2009), виртуальных сообществ (Воронин и др., 2019), учебных групп (Тарасов, 2019, 2020; Тарасов, Дробышева, 2020) и др.

Развитие концепции субъектности коллектива с позиций параметрической концепции малых групп и коллективов нашло отражение в социально-психологической концепции группы как субъекта К.М. Гайдар (Гайдар, 2014). В данной концепции интегрированы положения системного подхода, концепции совместной деятельности, субъектно-деятельностного подхода, концепции коллективного субъекта, параметрической концепции малых групп и коллективов, и т.д. В дальнейшем нами будут использоваться основания обеих концепций субъектности в формулировке коллективный/групповой субъект. Отсутствие дифференциации в нашем исследовании связано с тем фактом, что А.Л. Журавлев предлагал свою концепцию на основании исследования производственных коллективов, бригад, в то время как концепция К.М. Гайдар говорит обо всех малых группах. Внутренних противоречий в данных концептуальных основаниях нами не обнаружено в силу того, что концепция группового субъекта выступает развитием концепции коллективного субъекта, учитывает выделенные ранее параметры системы и дополняет их.

Обобщая анализ подходов (системного подхода) и концепций (параметрическая, совместной деятельности, коллективного/группового субъекта) в исследовании малой группы, необходимо отметить следующее. Во-первых, системный подход выступает целостной методологической основой для исследования специфики психологических свойств, процессов и состояний не только личности, но и группы. Системообразующим фактором, позволяющим раскрыть взаимосвязь и взаимозависимость элементов, выступает совместная деятельность. Во-вторых, анализ показал, что системный подход для более полного описания специфики психологии группы интегрируется с положениями иных подходов, в числе которых наиболее важными являются деятельностный и субъектно-деятельностный подходы.

Что касается применения данных оснований в исследовании полужакрытой учебной группы, то в основу нашего исследования группы будут положены представления о целостности, системности, ее представленности как субъекта совместной деятельности. Основания параметрической концепции применимы с целью понимания специфики, нелинейности процесса группового развития. Его пространственно-временные и ситуационно-средовые характеристики описываются законами гетерохронии. Концепция коллективного/группового субъекта в анализе психологии полужакрытой группы отвечает важной задаче изучения процесса формирования ее субъектности, анализа признаков и особенностей этого группового свойства. Такой интегративный подход актуален для изучения групповых проблем и сочетает в себе основы параметрической теории малых групп, субъектный и системный подходы.

1.1.2. Психологические особенности малой учебной группы полужакрытого типа

Рассмотрение подходов к исследованию полужакрытых учебных групп следует начать с формулировки того, что в отечественной психологии не определено их положение в дихотомии «открытые – закрытые». Сама по себе

данная категоризация групп основывается на представлении о доступности структуры группы влиянию окружающей социальной среды (Кричевский, Дубовская, 2001). Но если посмотреть на эту типологию с этой позиции, то можно сказать, что в современном мире открыта любая группа, будь то экипаж МКС, заключенные в тюрьме или студенческая группа. В эпоху развития цифровых технологий потребность в установлении связей или получении информации часто осуществляется посредством Интернета. То есть влияние окружающей социальной среды изменилось, что актуализировало проблему изучения групп и коллективов, а именно специфику групповых феноменов в виртуальном пространстве.

Вероятно, данная проблема определения места полужакрытых групп связана не только с размытостью общепринятого критерия дифференциации, но и с практически полным отсутствием категории «полужакрытая» группа в психологическом знании. Расширенный анализ показал, что в гуманитарных науках есть понимание «полужакрытых» групп. В рамках концепции формирования нации П. Сорокин использует понятие «полужакрытая социокультурная группа» (Сорокин, 1992). При этом «полужакрытость» объясняется трудностью вхождения в данную группу. Для того чтобы стать «членом» нации, необходимо обладать той же ментальностью, культурой и языком, что и иные ее члены. При этом стоит отметить, что соответствие таким критериям существенно осложняет вход «иным», не представителям данной нации, фактически делая его невозможным для них. В некоторой степени данное понимание «полужакрытой группы» вполне согласуется с существующей в психологии характеристикой закрытой группы что, в свою очередь, не отвечает нашим требованиям. Еще один взгляд на понимание «полужакрытости» представляет М. Генри (Кочюнас, 2000). Определяя типологию психотерапевтических групп, он выделил такой тип, как «реформированная» группа. Члены группы, окончившие свою терапию или решившие ее покинуть по разным причинам, разрушают целостность данного сообщества. Во избежание распада необходимо открыть «вход» для новых членов. Однако здесь

также поднимается вопрос, во-первых, добровольности, направленности члена на вступление в группу, а во-вторых, соответствия ценностей и норм «новичка» уже сложившимся групповым нормам и ценностям. В связи с этим критерий доступности группы внешнему воздействию социальной среды неприменим к группам полужакрытого типа.

Вышеизложенные представления о «полужакрытости» не в полной мере согласуются с нашим подходом. В связи с этим мы обратились к концепции «закрытости» группы М.Ю. Кондратьева. В ней критерием дифференциации выступает не доступность внешней среды, а групповое решение о самоизоляции от внешней среды, самодостаточность групповой жизни. Закрытость – «социально-психологическая характеристика меры обособленности личности или группы, отгороженности, автономии, дистанцированности от социума» (Кондратьев, 2007, с. 125). Таким образом, закрытость именно как мера обособленности сообщества в той или иной степени присуща любой реально функционирующей группе, вне зависимости от того, насколько группа доступна внешнему воздействию, какой вид групповой деятельности (образовательная или производственная), тип учреждения (открытое или закрытое учреждение), добровольный или принудительный вход в группу и т.д. При этом степень и специфика данной обособленности, обусловленная как внутригрупповыми, так и средовыми характеристиками, оказывает влияние на траекторию и динамику интрагруппового развития, структуру и характер межличностных отношений в группе (Кондратьев, 2005).

Анализ работ показывает, что в рамках концепции «закрытости» в основном изучалась проблема закрытых групп и учреждений реальных и «социальных» сирот. Она рассматривалась относительно проблемы моноактивности и изоляции от внешних контактов (необходимости решать возникающие проблемы только самостоятельно), а также проблемы динамики внутригрупповой структуры (Мухина, 2005, 2006; Кондратьев, 1994, 2005; и др.). В этих исследованиях были выявлены некоторые особенности этих групп. В частности, что каждый структурный компонент самосознания травмирован и

деформирован, в той или иной степени. Так, притязание на признание, обуславливающее самоидентичность, нарушено в закрытой группе и ведет к идентификации учащихся друг с другом, актуализируя феномен «Мы». С точки зрения групповой психологии, данный феномен имеет позитивный характер. Однако с позиции концепций индивидуального или коллективного субъекта (отношения личности и коллектива), данный феномен имеет негативную окраску. Еще одним интересным аспектом, который выделяется в этих исследованиях, является направленность воспитанников закрытых учреждений на прошлое (Радина, 2016).

М.Ю. Кондратьев подошел к изучению феномена «закрытости», исходя из обособленности этих групп и ее влияния на внутригрупповую структуру (Кондратьев, 2011а). В качестве подхода и предмета исследования им были выбраны межличностные отношения и трехфакторная модель А.В. Петровского. Исследования показали, что в открытых группах привлекательность, власть и референция принадлежат разным членам группы. В закрытых группах эти факторы «слипаются», привлекательность и референтность зависят от власти, т.е. власть имущие обладают эмоциональной привлекательностью и уважением. Это, в свою очередь, связано с иерархичностью и жесткостью структуры закрытой группы. После того как член группы получил или занял определенное положение, в будущем изменить его практически невозможно (Кондратьев, 1994, 2011б; Ильин, Кондратьев, 2012; Кондратьев, Соснова, 2014).

Эти исследования вносят большой вклад в развитие отечественной психологии групп и коллективов, дают представление о социально-психологических процессах и их специфике. В то же время их можно охарактеризовать как узконаправленные в связи с выбором задач и спецификой объекта. Во-первых, это не может в полной мере показать нам специфику критериев «открытость – закрытость». Во-вторых, мы не можем себе позволить перенести имеющиеся данные, не являющиеся основной интегративной характеристикой групп закрытого типа, на другие группы этого типа в силу их многогранности и специфичности. В-третьих, в изучении учебных групп стоит

учитывать организационно-образовательную среду и направленность процессов воспитания.

Исходя из описанных выше положений о «полузакрытости» и «закрытости», будем использовать категорию «учебная группа полузакрытого типа» применительно к группам учебных заведений с мягкой изоляцией (кадетских школ и школ-интернатов, специализированных интернатов (спортивных, духовных и т.д.), школ-интернатов, частных школ и гимназий). Данные образовательные учреждения чаще всего описываются как закрытые, в связи с тем, что обладают своей обособленной территорией, спецификой организационно-образовательной среды, сложностями для «входа» новых членов. Это, в свою очередь, отличает их от открытых групп, к которым чаще всего относят общеобразовательные учреждения. Группы закрытого типа (школы-интернаты для детей с ОВЗ, приюты для реальных и социальных сирот, колонии для малолетних правонарушителей) и полузакрытые группы отличаются тем, что последние выступают референтными для новых членов группы, в них каждый член свободно принимает решение о вступлении в группу и направлен на выстраивание позитивной социальной идентичности, соблюдение групповых норм и правил.

Анализ психологических феноменов полузакрытой учебной группы в исследованиях специалистов показывает их ориентированность в большей степени на выявление специфики развития личности, чем группы. Данная особенность отчасти определена тем, что группы такого типа изучаются с точки зрения возрастной и педагогической психологии, а также ограниченностью социального ракурса в анализе. Так, в зарубежных исследованиях полузакрытые группы (школы-интернаты) чаще всего изучаются точки зрения их элитированности (Vicinus, 1984; Moswela, 2006; Guztambide-Fernandez, 2009; и др.) или с точки зрения их принадлежности к низшей страте населения, которую власти стараются социализировать (в частности малоимущие, афроамериканцы, аборигены) (Curto, Fryer, 2014; Bass, 2014; McCalman et al., 2016; Behaghel et al., 2017; Langham et al., 2018). Основными темами для исследователей

организационно-образовательной среды таких групп выступают: проблемы психологического и физического здоровья их членов (Wahab et al., 2013; Lester, Mander, 2020; Нигаматулин и др., 2021; Fredrick et al., 2021; Басина, 2022); специфика среды воспитания и процессов социализации (Склярова, 2008; Гришанова, 2012; Соломатина, 2012; Додова, Константиныди, 2015; Trziew et al., 2019; Ларин, 2022; Кулганов и др., 2022; Шустова и др., 2023; Филиппов, 2023); специфика личности (Van der Westhuizen et al., 2008; Maddi et al., 2012; Kelly et al., 2014; Екимова, Орлова, 2016; Джумаев, Пронина, 2018; Уманская и др., 2019; Володин, 2020; Дробышева и др., 2020; Тарасов, Дробышева, 2021b; Маркелова и др., 2022; Петронюк, 2022; Сорокин, Шамионов, 2024); мотивация вступления в группу (Martin et al., 2014, 2016; Кашапов и др., 2019; Денисова, Рогачева, 2020). Социально-психологический анализ данного типа групп в большей мере направлен на понимание межличностных отношений (Pfeiffer, Pinguart, 2014; Pfeiffer et al., 2016; Дробышева и др., 2018; Мачульская, 2021; Мекебаев, Перевозкина, 2021); социальной адаптации и дезадаптации (Перченко, 2019; Левченко, Станоева, 2020; Прокофьева, Галимов, 2020; Wahyuni, Barus, 2020; Зименко, Пономарева, 2022; Голянич и др., 2023); социальной идентичности (Franke, 2000; Кузнецова, 2021); сплоченности и социального психологического климата (Bartone et al., 2002; Ahronson, Cameron, 2007; Charbonneau, Wood, 2018; Тарасов, Дробышева, 2022; Духновский и др., 2024).

Таким образом, проведенный теоретический анализ исследований показал, что в социальной психологии понятие «полузакрытые группы» не уточнено. «Полузакрытая группа» представляет собой отдельную категорию в дихотомии «открытые – закрытые» группы. Теоретический анализ специфики группы ясно показал, что ее нельзя отнести ни к закрытым, ни к открытым группам. Обращение к термину «закрытые группы» или «относительно закрытые группы» оставляет определенное стереотипное впечатление на восприятие всей группы. Основными критериями дифференциации данных групп выступают: 1) добровольное решение членов группы на вступление в нее; 2) система проверки кандидата на соответствие групповым потребностям,

ценностям, правилам; 3) соблюдение документально закреплённых норм и требований группы/среды.

Исследователи, занимающиеся изучением этого типа группы, не используют его для объяснения спецификации группы, особенностей групповой динамики. На наш взгляд, использование данного понятия при описании малой группы, члены которой общаются в рамках различных интернатов с мягкой изоляцией (кадетских школ и школ-интернатов, специализированных интернатов (спортивные, духовные и т.д.), школ-интернатов), является наиболее целесообразным и отражает ее специфику.

1.2. Рефлексия и рефлексивность как личностные и групповые феномены

1.2.1. Подходы к исследованию рефлексии и рефлексивности личности

Рефлексия, как процесс самоанализа, осмысления, оценки предпосылок и условий в процессе человеческой деятельности и внутренней жизни человека, обладает предметным статусом в психологическом исследовании, а в настоящее время и в междисциплинарных исследованиях.

Понятие «рефлексия» в современном его понимании в научное поле ввел Дж. Локк в книге «Опыт над человеческим разумом», определяя ее как «...наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы ее проявления, вследствие чего в разуме возникают идеи об этой деятельности» (Ожиганова, 2018, с. 56). Рефлексия как категория научного знания имеет довольно богатую философскую традицию (Дж. Локк, Г. Лейбниц, Э. Кант, И. Фихте, Г. Гегель; Э. Гуссерль, М. Хайдеггер и др.) и достаточно короткую психологическую историю. Как отмечает А.В. Карпов, «первое систематическое изложение данной проблемы как психологической было дано А. Марком в его “Психология рефлексии” в 1948 году» (Карпов, 2003, с. 46). Однако тут стоит отметить, что это первое наиболее полное теоретическое изложение, потому что эмпирически подходы к рефлексии существовали и до этого.

В «Кратком словаре системы психологических понятий» отмечается, что *рефлексия* – это «самопознание в виде размышлений над собственными

переживаниями, ощущениями и мыслями. Понятие и термин, идущие от античной психологии и заимствованные психологией» (Платонов, 1984, с. 123–124). Однако на данном этапе, исходя из мультидисциплинарности проблемы рефлексии, она определяется как «высшая психическая функция, интегрирующая и регулирующая взаимодействие психических процессов; обеспечивает посредством самонаблюдения и самообщения осознание и самопонимание человеком собственных чувств, мыслей, действий и переосмысление состояний и поступков своего Я, благодаря самосознанию которого формируется и раскрывается его индивидуальность как субъекта жизнедеятельности» (Семенов, 2013б, с. 35).

Рефлексия и рефлексивность личности изучается в отечественной психологии с разных методологических позиций, а именно: деятельностного (Леонтьев, Кринчик, 1962; Леонтьев, Осин, 2014); в контексте проблем когнитивной психологии (Семенов, Степанов, 1989; Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности, 1995; Степанов, 2006; Семенов, 2007), коммуникативного (Bibler, 1983; Курганов 2019), образовательного (Рубцов, 1987; Зак, 1994; Анисимов, 2014), персонологического (Василюк, 1984; Гинзбург, 1995; Лазурский, 2001; Самулевич, 2009), генетического (Максименко, 1998; Дусавицкий, 1999; Слободчиков, Цукерман, 1990; Исаев, Слободчиков, 2013), метакогнитивного (Flavell, 2000, 2004; Keller, 2010; Холодная, 2012; Холодная, Сиповская, 2023) подходов; представлений о рефлексии как формы мыследеятельности (Щедровицкий, 1994; Лефевр, 2003). Отметим, что во всех этих направлениях исследований рефлексия выступает в ее *процессуальной* роли, в то время как предметом нашего исследования является рефлексивность как *свойство*. В соответствии с этим теоретической основой изучения способности как личности, так и группы к рефлексии будет выступать *метасистемный подход* А.В. Карпова.

В рамках этого подхода рефлексия рассматривается в ее трех основных модусах – рефлексия, рефлексивность и рефлексирование, а критерием их

дифференциации выступает классическая триада – процесс, свойство и состояние (Карпов, 2003, с. 47). Стоит заметить, что данные категории не тождественны, в связи с различиями их структуры, этапов формирования и развития. В таком случае «рефлексивность» необходимо отделять от такого когнитивно-стилевого параметра мышления, как «рефлексивность-импульсивность».

Карпов определяет *рефлексивность* как *способность личности к осуществлению процесса рефлексии, т.е. трактует ее как направленность на самопознание, аутокоммуникацию, формированию своего “Я”*» (Карпов, 2017). В рамках данных представлений рефлексивность различается по объекту – интрапсихическая (способность к самовосприятию собственной психики) и интерпсихическая (способность к пониманию психики других). Она обладает направленностью по временной шкале – ретроспективная (готовность к большему осмыслению уже полученного опыта), ситуативная (готовность к анализу актуальных событий) и проспективная (большая направленность на формирование будущего). Обобщая вышеизложенные представления А.В. Карпова, рефлексивность как системный психологический признак, представляющий собой интегрированный комплекс признаков более простых психических свойств, характеризуется собственной динамикой, способами функционирования и местом в подсистеме навыков. Рефлексивность по своей природе не дискретна, это универсальная способность, имеющая разную степень выраженности.

Однако, несмотря на такой подход к определению рефлексивности как свойства, остается нерешенным вопрос о соотношении *«рефлексивности»* и *«рефлексии»* как на личностном, так и на групповом уровне. В целом можно предположить три варианта их соотношения: они идентичны; рефлексия – более широкое понятие, чем рефлексивность; рефлексивность – более широкое понятие, чем рефлексия. В рамках первого из них *рефлексия* и *рефлексивность* используются как тождественные, взаимозаменяемые понятия, в связи с тем, что необходимость различать эти феномены еще не осознается. В большей мере

такой подход свойственен для зарубежных исследователей, которые в своих работах намного реже используют сложившиеся в отечественной психологии категории «процесс, свойство и состояние», и когнитивного подхода в отечественной психологии (Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности, 1995; Семенов, 2007; Alexander, 2017; Whitaker, Atkinson, 2019).

Второй вариант решения проблемы соотношения двух категорий выражается в том, что *рефлексия – более широкое понятие, чем рефлексивность*. Этот подход активно развивал А.В. Карпов (Карпов, 2003, 2004, 2017). Разбивая рефлекссию на три составляющих модуса, тем самым он говорит, что рефлексивность есть один из ее компонентов, способствующий дальнейшему осмыслению человеком самого себя, детерминанта тех или иных процессуальных характеристик. При этом в большинстве работ наименование «рефлексивность» выводится на первый план, в последующем разбиваясь на три модуса. Это косвенно указывает на первый вариант, связанный с синонимичным употреблением терминов. Однако, как отмечал С.Л. Рубинштейн, психические свойства личности выступают как специфические регуляторы поведения и деятельности, являются ее условием, но при этом в деятельности и формируются. В связи с этим мы считаем категории рефлексия и рефлексивность не тождественными, а понятия – не синонимичными.

Третий вариант решения проблемы связан с пониманием того, что *рефлексивность шире, чем рефлексия*. Этому подхода придерживаются А.В. Сурмава, М. Фуко, его реализовал британский социолог Э. Гидденс и др. (Beck et al., 1994; Сурмава, 2004; Фуко, 2007). Рефлексивность здесь понимается как способность системы направлять свою деятельность на саму себя. Она может быть свойством любой из систем (личность, группа, общество и т.д.), но будет иметь определенную специфику. В таком случае рефлексия – это конкретное проявление рефлексивности на уровне психического процесса. Таким образом, если рефлексия – это процесс самопознания, то рефлексивность – это возможность существования этого процесса.

Обобщая все вышеизложенное, стоит отметить следующее. Во-первых, проблематика рефлексии, осмысления человеком самого себя, в рамках психологической науки выступает одной из ключевых. Этому свидетельствует большое количество методологических подходов, определений данного феномена, эмпирических исследований. Во-вторых, выбор метода изучения рефлексии и подхода к ее структуре зависит от объекта исследования, в связи с чем наиболее близким, поставленным в данной работе выступает метасистемный подход А.В. Карпова, рассматривающий рефлексивность в трех ее модусах в рамках управленческой психологии и психологии принятия индивидуальных и групповых решений. При этом рефлексивность как свойство будет пониматься и рассматриваться шире, чем процесс рефлексии, поскольку она как свойство формируется в деятельности и при этом выступает условием ее динамики, направляет, по сути, активность субъекта.

1.2.2. Анализ подходов к исследованию рефлексии и рефлексивности как групповых феноменов

Проблема изучения феноменов рефлексии и рефлексивности как группового явления мало представлена в социальной психологии. Наиболее ранние работы относятся к концу 80-х годов. Так, в рамках исследования готовности к интеллектуальному труду М.И. Найденов выделяет рефлексивность личности, а также рефлексивность группы как один из механизмов творческой деятельности и повышения ее эффективности (Найденов, 1989). Он говорит о том, что процесс групповой рефлексии включает в себя такие социально-психологические характеристики, как взаимодействие, взаимосвязанность (сплоченность), согласованность действий и взглядов членов коллектива, осмысление плана групповой активности.

В зарубежной психологии принято считать, что начало исследований групповой рефлексии/рефлексивности связано с исследованиями продуктивности рабочих групп телеканала ВВС М. Вестом и его коллегами. В рамках данных исследований он сформулировал что рефлексивность это

«уровень развития группы, когда члены группы склонны к открытому обсуждению целей их совместной деятельности, используемых способов решения задач и групповых процессов, адаптируя их к ожидаемым изменениям внешних и внутренних условий» (West, 2000, с. 3), отмечая, что это является одной из основных детерминант эффективности группового принятия решений (West, 1996; West, Anderson, 1996; De Dreu, 2002; West et al., 2004; Schippers et al., 2015; Yang et al., 2020; Lopez et al., 2021). Структура рефлексивности, по его мнению, состоит из трех связанных процессов – планирование, рефлексия и адаптация. То есть рефлексивность им понимается как нечто более широкое, чем процесс рефлексии. Однако взаимоотношения данных процессов в работе Веста не раскрываются.

Также исследователями выделялись два вида рефлексивности. Одна – процессуальная, связанная с решением задач, другая – социальная, направленная на анализ отношений между членами группы. Однако в дальнейшем они были объединены (Widmer et al., 2009).

Определяя перспективные направления исследований данных феноменов, Т.А. Нестик предлагает объединить их в четыре группы (Журавлев, Нестик, 2011; Нестик, Журавлев, 2019). Первую составляют работы, продолжающие разработку подхода Веста к рефлексивности как фактору эффективности совместной деятельности, но ориентированные больше на понимание рефлексии как аспекта рефлексивности (Schippers et al., 2007; Schippers, Homan, 2009; De Jong, Elfring, 2010; Schippers et al., 2013; Hofhuis et al., 2018; Konradt et al., 2019). В дальнейшем к предложенным Вестом трем компонентам рефлексивности было добавлено еще два – обратная связь по результатам деятельности, выступающая как этап перед рефлексией, а также процесс, называемый обменом когнитивных моделей, т.е. формирование членами группы общего образа деятельности (Konradt et al., 2016). Сама же способность группы к проявлению рефлексии (рефлексивность) во взаимодействии с рефлексией как процессом имеет континуальный характер. Представленная модель рефлексивности Веста и его коллег представляет собой замкнутый в закольцованный процесс. Получаемая

по результатам совместной деятельности обратная связь выступает условием последующего процесса рефлексии. В рамках данного процесса члены группы обсуждают опыт прошлых взаимодействий и выстраивают план будущего. Данное обсуждение приводит к изменениям в совместной деятельности группы. В процессе совместной деятельности группы проявляется «рефлексивный» континуум – последовательность рефлексивных актов, совершаемых группой. В свою очередь, это можно сопоставить с представлениями о поведенческом акте и поведенческом континууме, разрабатываемыми в рамках теории функциональных систем (Анохин, 1978). Ряд исследователей данного направления изучения групповой рефлексивности также акцентировали внимание на важности изучения рефлексии не только с точки зрения ее количественной характеристики (сколько тем команда успела охватить и обсудить), но и с качественной (насколько глубоким или подробным был процесс рефлексии) (Otte et al., 2018).

Вторая группа работ рассматривает рефлексивность через процесс рефлексии как способности группы к научению (Cooley et al., 2017; Harvey et al., 2019; Harvey, Green, 2022). В основе данных изысканий лежат два концептуальных основания. «Первое – «двойная петля» научения К. Арджириса, показывающая, что группа способна корректировать свои действия не только на основе уже имеющихся, заданных норм и правил, но и посредством переосмысления и обновления самих стандартов (Argyris, Schon, 1978; Арджирис, 2004). Второе – циклы научения Д. Колба, объясняющие, что данная пересборка норм и правил функционирования и формирование нового знания происходят в рамках определенного количества процессов, взаимосвязанных между собой: экспериментирование, наблюдение и оценка результатов, систематизация и осмысление наблюдений, применение на практике (Kolb, 1984; Edmondson, 1999; Kayes et al., 2005)» (Нестик, 2015, с. 253-254).

Третья группа работ рассматривает рефлексивность как функциональный тренинг, направленный на формирование способности анализа командного

опыта (Kerth, 2001; Larsen, 2006; Savelsbergh et al., 2009; O'Neill, Salas, 2018; Schmutz et al., 2018).

В четвертом направлении исследования данного группового феномена способность к рефлексии рассматривается как накопленный метакогнитивный опыт. В рамках данного подхода совместная деятельность представляется как процесс самопознания членами группы друг друга, по результатам которого формируется некоторый аналог «коллективного знания» или «группового разума» (Weick, 1995; Weick, Roberts, 1993; Brandon, Hollingshead, 2004; Lewis et al., 2007; Palazzolo, 2011; Tesler et al., 2018; Marques-Quinteiro et al., 2019). По своей сути, это формирование некоторой надсистемы индивидуального опыта (Александров, 2006), позволяющей коллективу действовать в рамках всеми разделяемых систем координирования, опираясь на общий опыт и сформированный образ «Мы».

В отечественной психологии подход к рефлексии и саморефлексии группы прослеживается в концепциях А.Л. Журавлева о совместной деятельности и коллективном субъекте (Журавлев, 2005, 2009), выступивших основанием для развития К.М. Гайдар подхода к группе как субъекту своей деятельности (Гайдар, 2012, 2013), а также в параметрической теории малых групп и коллективов Уманского–Чернышева (Чернышев, Сарычев, 2015; Чернышев и др., 2016). В рамках данных теоретических оснований, такое качество группы как «способность группы к осуществлению рефлексии» является свидетельством высокого этапа ее развития, маркером сформированной субъектности (Журавлев, 2000; Гайдар, 2014). Такая ориентация группы на анализ полученного в результате совместной деятельности опыта и постройка на его основе дальнейших планов способствует как повышению эффективности деятельности, так и организованности, надежности группы (Меланьина, 2013; Гайдар, Третьякова, 2019; Тарасов, 2019; Сарычев, Олейникова, 2020).

Наиболее полное теоретическое осмысление феномена «групповая рефлексивность» применительно к отечественной социальной и организационной психологии выполнено Т.А. Нестиком под руководством А.Л.

Журавлева (Журавлев, Нестик, 2011, 2012; Нестик, 2014, 2015; Нестик, Журавлев, 2019). Авторы отмечают различие таких понятий, как «рефлексивность» и «рефлексия», говоря о том, что в первом случае речь идет о совокупности групповых норм и установок, некотором «предповедении», в то время как во втором – о процессах реального поведения. Таким образом, групповая рефлексивность будет состоять из направленностей – на оценку опыта, обсуждение целей деятельности, анализ результатов, выстраивание плана и т.д. Отмечается, что «высокореклексивные группы характеризуются отчетливым пониманием последствий своих действий и высокой проактивностью. Напротив, низкореклексивные группы «плывут по течению», реагируя на изменения стихийно и с опозданием» (Журавлев, Нестик, 2012, с. 28). Также авторами выделяется ряд характеристик, которые способствуют дифференциации индивидуальной и групповой рефлексивности. «Во-первых, относительно группового свойства речь идет о межличностном и внутригрупповом характере взаимодействия, в рамках которого происходит обмен знанием между членами группы; во-вторых, объектом и содержанием групповой рефлексивности выступает образ «Мы» и коллективная судьба; в-третьих, рефлексивность как свойство группы сильно взаимосвязано с такими социально-психологическими феноменами, как социальное влияние и лидерство, она несвободна от поляризации мнений, сдвига к рискованному поведению, от различных групповых защитных механизмов» (Нестик, Журавлев, 2019, с. 403).

Относительно функций групповой рефлексивности выделяются ее адаптационная и регуляторная направленность. Она способствует «адаптации группы к изменениям, подготовке к различным видам совместной активности, формированию представлений о Других и своем положении в системе социальных отношений, поддержанию образа «Мы», осмыслению и самопознанию группой своего существования» (Журавлев, 2009, с. 75).

Особо важным, по мнению авторов, занимающихся исследованием групповой рефлексивности, является формирование перспектив дальнейшей

разработки этой проблематики. Так, ими выделяются такие направления развития исследований, как: анализ соотношения индивидуальной и групповой рефлексивности (в какой степени они влияют друг на друга, насколько важна рефлексивность лидера и т.д.); типология рефлексивности группы в зависимости от временной направленности (ретроспективная, ситуативная и проспективная) и влияние данных типов на результативность и эффективность совместной деятельности; связь рефлексивности с формированием коллективной памяти и коллективного образа будущего, как влияют иные групповые характеристики (групповая идентичность, сплоченность, стиль руководства, структура общения и др.). При этом авторами отмечается некоторая рассогласованность. С одной стороны, групповая рефлексивность появилась в рамках анализа организационной культуры, с другой, не изученным остается влияние организационного контекста (особенностей организационной культуры, организационно-образовательной среды) на ее выраженность.

Резюмируя отметим, что групповая рефлексивность выступает как свойство, маркер определенного уровня развития субъектности, направленность и готовность группы к анализу своей совместной деятельности, причина групповой рефлексии и психологическая готовность использовать результаты последней в планируемой совместной деятельности. Одной из главных проблем всех сформированных к настоящему времени подходов к рефлексивности выступает тот факт, что, заявляя о разности понятий «рефлексивность» и «рефлексия», большинство исследований в рамках своих исследований отождествляют их и в большей степени исследуют процесс рефлексии, чем групповое свойство (оно свидетельствует о групповой направленности, готовности к осуществлению рефлексии). При этом можно выделить критерии отличия групповой от индивидуальной рефлексивности – направленность на формирование и поддержание позитивного образа «Мы», связь с феноменами лидерства и социального влияния, зависимость от коммуникативной и ролевой структуры групп. Не до конца выясненной и объясненной в работах выступает сама структура феномена.

1.3. Социально-психологические свойства группы как предмет психологических исследований

1.3.1. Подходы к исследованию социально-психологических свойств группы

Предваряя рассмотрение факторов групповой рефлексивности, которые выделяются в рамках теоретических и эмпирических исследований данного феномена, стоит рассмотреть, какие подходы сложились в рамках психологии, а в частности, социальной психологии, к исследованию групповых свойств. Само по себе психическое свойство определяется как типичное для индивидуального или коллективного субъекта, как особенности его психики, особенности реализации его психических процессов. Чаще всего к ним относят: направленность (потребности, интересы, мировоззрение, идеалы), характер и способности.

Анализ исследований социально-психологических характеристик группы показывает, что в западной психологии в большей мере распространен *процессуальный подход* к изучению таких феноменов, как сплоченность, рефлексивность, эффективность деятельности (Bartone et al., 2002; Ahronson, Cameron, 2007; Schippers et al., 2007; Widmer et al., 2009; Schin et al., 2017; Otte et al., 2018; Reiter-Palmon et al., 2018; Lopez et al., 2021). То есть изучаются не сами свойства группы, а те процессы, которые способствуют их формированию и на основе которых исследователи могут констатировать проявление свойства. С одной стороны, это связано с тем, что в зарубежной психологии нет четкого деления на психические процессы, свойства и состояния, с другой – меньшей трудоемкостью изучения определенного процесса, чем анализа многоаспектности природы свойства.

В отечественной психологии основными подходами к исследованию групповых свойств, как было нами ранее обозначено, выступают деятельностный, системный и субъектно-деятельностный. В рамках интеграции оснований данных подходов стало возможным выделение свойств группы как отдельных категорий анализа. В связи с тем, что свойство формируется на основе

активности, а группа является субъектом совместной деятельности, можно говорить о формировании и развитии способностей, представленных не личностным, а групповым уровнем. Таким образом, изучение совместной деятельности способствует анализу групповых свойств – сплоченности, ценностному и ориентационному единству, организованности, управляемости, свободы и т.д., раскрывает природу их структуры и динамики развития (Журавлев, 2005).

В качестве развития концепции совместной деятельности выступают подходы к группе и коллективу как субъекту своей деятельности (Журавлев, 2009; Гайдар, 2013). В рамках данных подходов авторы формулируют субъектность как свойство групповой жизни. Групповой субъект имеет такие психологические свойства, которые отсутствуют у личности.

Групповая субъектность это «возможность и способность группы проявлять себя в качестве субъекта: «...интенция, которая в зависимости от волеизъявления группового субъекта может быть реализована или нет (или, по крайней мере, в различных сферах и видах внутри- и межгрупповой активности может актуализироваться неодинаково, с разной степенью выраженности)» (Гайдар, 2013, с. 34). Наравне с этим также выделяется групповой/коллективный субъект как системное и динамическое качество малой группы. Данное понимание групповых процессов и свойств можно соотнести с идеями А.В. Карпова о трех модусах рефлексивности.

В рамках подходов к группе и коллективу как субъекту деятельности авторами выделяется также ряд групповых свойств (Журавлев, 2002, 2009; Гайдар, 2008, 2013; Чернышев, Сарычев, 2015). На теоретическом уровне к групповым свойствам относят критериальные признаки субъектности. Например, взаимосвязанность и взаимозависимость членов группы, которая способствует формированию группового состояния как состояния преактивности, в частности преддеятельности. Данное качество (способность) группы является показателем потенциальной субъектности группы. В отношении изучения данного феномена важными являются конкретные

характеристики (показатели): а) динамические (интенсивность, или теснота взаимных связей и зависимостей между индивидами в группе); б) содержательные (содержание, или предмет взаимных связей и зависимостей)» (Журавлев, 2009, с. 73). Вторым признаком субъектности группы выступает способность группы к проявлению разных видов совместной активности, «т.е. выступать и быть единым целым по отношению к другим социальным объектам или по отношению к себе самой» (Журавлев, 2009, с. 74). К различным формам совместной активности можно отнести следующие: «общение и взаимодействие в группе (включая диаду), групповые действия, совместная деятельность, групповое отношение, групповое поведение, межгрупповые отношения и взаимодействия и т.п.» (Журавлев, 2009, с. 74). Третьим критерием является способность группы к саморефлексии, т.е. способность группы к самоосознанию себя и включению результатов этого анализа в последующую деятельность. Однако для более полного описания данного признака необходимым является его расширение – способность группы к рефлексии и саморефлексии.

Эмпирические исследования, проводимые на основании данных теоретических оснований исследования, позволили разработать методы и методики анализа этапов формирования и развития субъектности группы и отдельных ее компонентов. Также это позволило выделить уровни субъектности группы – потенциальная, реальная и рефлексизирующая (Гайдар, 2013). Это позволяет анализировать становление и развитие группы как субъекта не только реальных, но и виртуальных групп (Гайдар, 2012; Тарасов, 2019; Пылаев, 2020; Тарасов, Дробышева, 2020; Хомутова, 2020; Пашкова, 2021); способствует пониманию роли субъектности группы в совместной деятельности и принятии групповых решений (Меланьина, 2013; Гайдар, Третьякова, 2019; Сарычев, Олейникова, 2020); раскрывает взаимосвязь с социально-психологическими характеристиками группы (Гайдар, 2017; Ларина, 2022а, 2022б).

Анализ показал, что основными подходами к изучению социально-психологических свойств группы выступают сформированные в рамках отечественной психологии концепции совместной деятельности,

группового/коллективного субъекта и параметрической модели группы и коллектива, которые, в свою очередь, базируются на таких методологических подходах, как системный, деятельностный, субъектно-деятельностный и системно-субъектный. В рамках данных подходов групповые свойства не только выделяются и операционализируются, но и исследуются как свойства. Они несводимы к процессуальным характеристикам группы.

1.3.2. Анализ исследований факторов групповой рефлексивности как свойства малой группы

Переходя к рассмотрению вопроса о факторах, способствующих повышению рефлексивности группы, необходимо отметить, что исследования в данной области проводятся лишь в последние 25–30 лет, т.е. массив полученных результатов не представляет собой обширный список социально-психологических факторов. Однако выполненный нами анализ позволяет сформировать некоторое понимание о характере взаимодействия феноменов, выполняющих роль факторов и групповой рефлексивности.

К *первой группе факторов* групповой рефлексивности можно отнести следующие социально-психологические характеристики группы: доверие, психологическая безопасность, обмен взглядами (коммуникация), кооперация и разнообразие деятельности (Widmer et al., 2009; De Jong, Elfring, 2010; Hofhuis et al., 2018; и др.). Т.А. Нестик и А.Л. Журавлев дополняют их показателями групповой идентичности, ценностным единством в группе, осознанностью в отношении целей совместной деятельности, коллективной памятью (Журавлев, Нестик, 2012). Также сюда можно добавить такие характеристики, как организованность, надежность и свобода группы (Сарычев, Чернышев, 2000; Чернышев, 2006; Сарычев, 2007; Ларина, 2019, 2022a, 2022b). Стоит отметить, что все эти факторы по своей природе свидетельствуют о таком свойстве коллективного субъекта как взаимосвязанность и взаимозависимость членов коллектива. То есть чем выше внутри группы доверие между ее членами, переживание безопасности (суверенности психологического пространства

личности), чем больше межличностного общения, в рамках которого происходит обмен знаниями и формирование образа «Мы» (портрет группы, понимание общих целей и ценностей), тем более эффективной группа будет в процессе рефлексии (Edmondson, 1999; Hoegl, Parboteeah, 2006; Schippers et al., 2007; Schippers et al., 2013; Wu et al., 2017; Yang et al., 2020), в решении конфликтных ситуаций (West, 1996, 2000; Tjosvold et al., 2003; Tjosvold et al., 2004; Patterson et al., 2005; Konradt et al., 2019) и в достижении поставленных перед ней целей (Nederveen, 2011; Schippers et al., 2015; Otte, 2017; Shin et al., 2017).

Вторая группа факторов объединяет социально-психологические характеристики личности в группе: стиль руководства; структуру лидерства; знания и навыки каждого из членов группы (Brandon, Hollingshead, 2004; Lewis et al., 2007; Cooley et al., 2017; Harvey, Green, 2022); уровень индивидуальной рефлексивности, временную перспективу и открытость новому (Нестик, Журавлев, 2019). В исследованиях было показано, что поведение лидера и его стиль руководства позитивно связаны с групповой рефлексивностью и слаженностью совместной деятельности. В группах с высокой выраженностью рефлексивности лидер способствует позитивным межличностным отношениям, снижает вероятность внутри- и межгрупповых конфликтов, анализирует все многообразие идей и мнений (Hirst et al., 2004; Lyubovnikova et al., 2017; Lopez et al., 2021; Leblanc et al., 2022). Также в некоторых исследованиях была показана связь между личностными характеристиками, а точнее, активностью личности, ее субъектностью (Schippers et al., 2008), и уровнем развития менеджерских компетенций с групповой рефлексивностью (Lee, 2008; Lee, Sukoso, 2011).

Третью группу факторов составляют социально-организационные характеристики, среди которых выделяются: обратная связь, т.е. мнение, высказанное о работе группы со стороны наблюдателя за ее деятельностью (Gabelica et al., 2014; Konradt et al., 2015; Konradt et al., 2016b), организационная культура (направленность на обучение и обсуждение, развитие рефлексии и анализа опыта деятельности, управление рисками и т.д.) (Журавлев, Нестик, 2011; Нестик, Журавлев, 2019). Относительно данных факторов,

обуславливающих выраженность рефлексивности и протекания входящих в нее процессов, важным является понимание не замкнутости системы (группы как субъекта) на самой себе, а ее возможность осознавать и анализировать мнения о себе, высказанные Другими. Также особо важным является вопрос организационной среды и культуры в связи с тем, что группа в рамках своей совместной деятельности часто оперирует нормами и правилами, которые сложились под влиянием среды. Например, группы открытого типа, не имеющие обязательных форм совместной активности, вероятно, будут менее направлены на рефлексивность. В то время как группы полузакрытого типа, организационно-образовательная среда которых имеет обязательные формы совместной деятельности, скорее всего, обладают выраженной рефлексивностью. При этом возможен вариант, что ограничения, которые накладывает на них тип образовательного учреждения, способствуют поведению, включающему в себя мимикрию с требованиями среды, т.е. отсутствие субъектной активности и рефлексивности.

При этом довольно часто сама рефлексивность как свойство выступает в исследованиях как фактор и медиатор инновационности, успешности и эффективности совместной деятельности, благополучия (De Dreu, 2002; De Jong, 2010; Schippers et al., 2015; Chen et al., 2018; Hofhuis et al., 2018; Leblanc et al., 2022; и др.)

Несмотря на непродолжительный период изучения групповой рефлексивности в социальной и организационной психологии, стоит отметить, что выполнен большой пласт исследований как самого феномена и его структуры, так и факторов, его определяющих. Выделяют три больших группы факторов, которые обуславливают направленность на рефлексивность – групповые, связанные большей частью с такими категориями, как сплоченность и взаимодействие, личностные, представляющие направленность личности на анализ своего опыта и сформированных навыков, и организационные, ориентирующие на понимание специфики среды, в которой протекает групповая жизнедеятельность

1.4. Концептуальный подход к исследованию социально-психологических факторов групповой рефлексивности полузакрытой учебной группы

1.4.1. Обоснование применения интегративного подхода к исследованию учебных групп полузакрытого типа

Переходя к изложению авторского подхода в изучении групповой рефлексивности полузакрытой учебной группы и критериям выделения данного типа групп, стоит кратко описать специфику учебных групп.

Учебные группы отличаются от других типов и видов малых групп, в частности производственных коллективов, по содержанию деятельности и функциональным обязанностям руководителя в группе. Период включенности личности в учебные группы приходится на время ее активного формирования и развития, становления профессиональных интересов. Содержание деятельности учебных групп определяется процессами обучения и воспитания, направленными на подготовку учащихся к дальнейшей трудовой жизни. «Эти аспекты заложены в организационно-образовательной среде данных групп. Она, в свою очередь, представляет собой двухплоскостную систему, включающую, с одной стороны, формы организации образовательной деятельности, а с другой – качественное наполнение этой деятельности (Ясвин, 2001; Тарасов, 2011; Семёнов, 2013а)» (Тарасов, 2024, с. 97). Центральной фигурой, осуществляющей контроль за направлением и содержанием совместной деятельности в учебной группе, соблюдением норм и правил, а также регулирующей формы межличностного взаимодействия в группе, выступает педагог. Его функциональные обязанности и статус отличаются от аналогичных обязанностей руководителя в производственном коллективе по целям и задачам (Коллектив и личность, 1975).

Отмечается, что в изучении учебных групп как коллективного субъекта необходимо, анализируя их внутреннюю природу, учитывать включенность группы в более крупные социальные структуры (параллель классов/курсов, школа, институт и т.д.), которые определяют общую направленность и

специфику развития самого коллектива и его членов (Уманский, Лутошкин, 1980).

Таким образом, результаты проведенных ранее исследований групповой рефлексивности на производственных коллективах и организационных командах не могут быть перенесены на учебные группы.

Как показал ранее выполненный анализ подходов к исследованию полузакрытой учебной группы (см. пункт 1.1.2), на современном этапе развития представлений о психологии группы отсутствует систематизация знаний о данном типе групп, не выполнено обобщение широкой палитры явлений и характеристик, исследуемых в полузакрытых группах. Данная ситуация стимулировала нас к формулированию авторского подхода в исследовании полузакрытой группы на основании синтеза.

Итак, «определяя теоретико-методологические основания своей работы, мы опирались на представления о целостности и холизме психики, т.е. о несведении общего к отдельным элементам структуры, на комплексный характер изучения человека во множестве вариаций его отношений (субъект–субъект, субъект–объект, субъект–предмет и др.), на понимание динамичности структуры, полидетерминации психических явлений. Важным для нашего исследования стал не только синтез психологических теорий как методологических оснований работы, но и включение философских и других подходов и концепций, отвечающих задачам исследователя» (Тарасов, Дробышева, 2023, с. 118).

«Развитие интегративного подхода в приложении к исследованию свойств полузакрытых групп, по нашему мнению, будет состоять в объединении положений системного, субъектно-деятельностного, системно-субъектного, метакогнитивного, социогенетического и персонологического подходов. Качественным наполнением будет служить синтез идей, рассматриваемых в концепциях системной детерминации психики и деятельности, совместной деятельности, организованности, надежности и свободы группы, коллективного/группового субъекта, динамической функциональной структуры

личности, суверенности психологического пространства. Важными для нашей работы являются представления о роли образовательной, организационно-образовательной среды в формировании групповых свойств учебной группы полузакрытого типа, а также в формировании социально-психологического феномена «закрытости»» (Тарасов, Дробышева, 2023, с. 116).

«*Полузакрытая учебная группа* понимается нами как сообщество людей (учеников), формирующееся на основе их принадлежности к определенному типу образовательных учреждений (чаще всего с ранней профессиональной направленностью). Характерными признаками полузакрытой группы, с нашей точки зрения, являются ее объективные (специфика организационно-образовательной среды) и субъективные (социальная идентичность, высокая мотивация принадлежности к ней членов группы, общность ценностей и др.) характеристики (Дробышева и др., 2018; Тарасов, Дробышева, 2019; Тарасов, 2019; Дробышева и др., 2020, Тарасов, Дробышева, 2021а). Сопоставляя данный тип групп с открытым и закрытым, в качестве дифференцирующего критерия будем рассматривать степень свободы принятия решения любым членом группы о своей принадлежности к ней, при условии добровольного принятия и соблюдения строгих внутригрупповых (внутриорганизационных) правил (устав, распорядок дня, стиль отношений, предписания и т.д.)» (Тарасов, Дробышева, 2023, с. 115-116).

««Полузакрытые» группы (воспитанники кадетского корпуса, члены спортивной команды, курсанты военного вуза, послушники духовной семинарии и др.), в отличие от «открытых», отличаются ограничениями входа и выхода из группы. Вход в группу носит добровольный характер, так как группа является референтной для личности, а цели и задачи групповой деятельности соответствуют интересам и потребностям личности в актуальный период ее развития. Однако он затруднен тем, что потенциальный член группы также должен соответствовать требованиям этой группы, т.е. обладать набором знаний, умений, навыков и способностей, необходимых для выполнения поставленных задач. В первую очередь речь идет о специальных (парциальных) способностях

(музыкальных, хореографических, физических, духовных и т.п.). В процессе вступительных экзаменов потенциальный член группы проходит ряд «испытаний» для подтверждения соответствия его способностей и возможностей целям и задачам деятельности группы. Кроме собеседования и общеобразовательных предметов он сдает специальные (знание Библии, гибкость, пластичность, физическая подготовленность и т.п.). Выход из полузакрытой группы осложнен, но также является добровольным. Трудность выхода зависит от разных факторов: внутренних (психологических) и внешних (социальных) обязательств личности перед группой, нежелания группы лишиться своего члена, сложности самой процедуры выхода по финансовым и др. причинам. В данных группах, как и в «закрытых» (реальные и социальные сироты, несовершеннолетние преступники, заключенные исправительных учреждений и т.д.), предписания жестко закреплены (устно и письменно) в виде оформленных правил и норм поведения, которые не предполагают какого-либо отклонения от них членов группы. Напомним, что полузакрытые и закрытые группы имеют сходство по критериям иерархичности и ригидности групповой структуры, доминирования императивного стиля общения» (см. Тарасов, Дробышева, 2023).

Говоря о применении принципов интегративного подхода в исследовании свойства полузакрытых групп, заметим следующее. Принцип целостности проявляется в рассмотрении группы как коллективного субъекта. Понимание признаков, этапов формирования и развития коллективного субъекта построено нами на концепциях А.Л. Журавлева (Журавлев, 2009) и Курской научной школы Уманского–Чернышева (Гайдар, 2008, 2013; Чернышев, Сарычев, 2015; Ларина, 2019; Сарычев, Олейникова, 2020; и др.). В трактовке феномена субъектности мы придерживались общепсихологических взглядов, представленных в субъектно-деятельностном подходе и развиваемых в соответствующих концепциях (Рубинштейн, 2002, 2003; Абульханова, 2002; Сергиенко, 2011, 2021; Брушлинский, 2003; и др.). Такая обращенность к субъектному подходу в целом была необходима для рассмотрения группы или

коллектива (высшая стадия позитивного развития группы (Чернышев, 2016)) не как статичной или линейно-динамичной системы совокупного индивидуального знания, а как отдельной «сущности», обладающей гетерохронностью и гетерогенностью развития. Группу рассматривали как самоорганизующуюся и саморазвивающуюся систему, которая обладает многогранностью.

«Принцип комплексности позволяет изучать учебную группу как субъект деятельности, акцентируя внимание на субъект-субъектных отношениях членов группы, их субъект-объектном и предметном взаимодействии, субъект-средовых отношениях. Принцип множественности, «наложения» детерминант проявляется в том, что на формирование и дальнейшее развитие группы влияют индивидуальные (психофизиологические и психофизические характеристики), социально-психологические (личностные и групповые характеристики), организационные (организационно-образовательная среда) и макросоциальные факторы (пандемии, войны, экономические, политические кризисы и т.д.)» (Тарасов, Дробышева, 2023, с. 116).

1.4.2. Концептуальная модель исследования социально-психологических факторов групповой рефлексивности полузакрытой учебной группы

Итак, следуя подходу А.В Карпова, мы предположили, что на групповом уровне сохраняется взаимосвязь между процессом рефлексии и рефлексивностью. С одной стороны, рефлексивность как свойство проявляется только в процессе групповой рефлексии (процесс самопознания группы, самооценки жизнедеятельности, осознания своего места в межгрупповых отношениях). С другой стороны, сама групповая рефлексивность является тем условием, которое обеспечивает успешность протекания процесса рефлексии. Таким образом, выраженность групповой рефлексивности определяется по степени готовности группы (коллективного/группового субъекта) к проявлению рефлексии, самоанализу (группового образа, деятельности) и реализации на его основе возможности планировать будущую деятельность.

В структуре групповой рефлексивности исследователи выделяют: направленность и готовность группы к анализу опыта, построению на его основе группового образа будущего, осмыслению целей и задач группы. Однако мы не обнаружили в разных авторских моделях групповой рефлексивности такого компонента, как способность группы оценивать свои возможности, свои ресурсы, необходимые для планирования и реализации целей и задач групповой деятельности. Такой компонент присутствует в структуре рефлексии. По нашему мнению, он имеет важное значение для определения смысла существования группы, построения плана групповой деятельности, определения ее целей. Поэтому, с нашей точки зрения, целесообразно включить его в структуру групповой рефлексивности.

Если резюмировать вышеизложенное, то можно увидеть, что в нашем подходе *групповая рефлексивность учебной группы будет пониматься как способность ее членов на основе совместного критического осмысления прошлого опыта, анализировать смысл совместной деятельности, оценивать групповые ресурсы и возможности, необходимые для построения плана совместной деятельности, реализации ее целей и задач* (Дробышева, Тарасов, 2021).

Опираясь на такое понимание групповой рефлексивности, отметим, что ее *показателем* является готовность группы к: анализу смысла совместной деятельности (оценка соответствия действий целям, совместное обсуждение проблем, планирование деятельности); оценке группового ресурса и возможностей (метакогнитивный опыт членов группы, осознание внутригрупповых отношений, анализ рисков и возможностей реализации целей и задач групповой деятельности); осмыслению прошлого опыта (совместная оценка результатов предшествующей деятельности).

Функционально групповая рефлексивность выполняет роль «сигнала», информирующего, что группа и ее члены готовы к осуществлению процесса рефлексии и саморефлексии. Успешность протекания процесса рефлексии зависит от выраженности (уровня, степени) групповой рефлексивности. Иными

словами, рефлексия представляет собой процесс самопознания группы, самооценки жизнедеятельности, актуального состояния, включая выработку конкретных стратегий, направленных на изменение совместной деятельности с целью достижения поставленных целей. Однако этот процесс невозможен без рефлексивности, внутренней готовности группы к совместному обсуждению и анализу прошлого опыта, смысла совместной деятельности и оценке ресурсов. Данная готовность выступает предпосылкой рефлексии (возможно, ее предиктором), определяющим степень осознанности принимаемых решений, их продуктивный характер с точки зрения оптимального достижения поставленных целей.

Структурными компонентами групповой рефлексивности в нашей модели выступают (рисунок 1): готовность к оценке прошлого опыта (ориентация на анализ опыта), готовность к анализу смысла совместной деятельности (ориентация на рефлексивность внутригрупповых отношений, направленность на совместное обсуждение проблем), готовность к оценке ресурсов и возможностей (направленность на анализ будущих рисков и возможностей, оценка соответствия действий долгосрочным целям, образ «Мы»). При этом рефлексивность имеет и временную ориентацию: большая ориентация группы на анализ опыта говорит о ее ретроспективной направленности, в то время как большая направленность на анализ будущего (риски, возможности, долгосрочные цели) – о проспективной ориентации.

На основании анализа исследований групповой рефлексивности, выполненных зарубежными и отечественными коллегами, а также ранее проведенных нами исследований относительно специфики межличностных отношений и суверенности психологического пространства в полузакрытых учебных группах, были выделены факторы, обуславливающие выраженность рефлексивности. Так, социально-психологическими факторами личностного уровня анализа выступают: ценностные ориентации личности, определяющие ее мировоззрение и поведение; рефлексивность личности, т.е. ее направленность на рефлексивность, что способствует развитию межличностных отношений учащихся. К

данной категории факторов мы отнесли и суверенность психологического пространства личности, которая служит в нашей работе маркером соотношения индивидуального и группового субъекта, а также групповую идентичность, способствующую пониманию того, насколько личность осознает свое единство не только с каждым из членов группы, но и с группой в целом.



Рисунок 1. Концептуальная модель социально-психологических факторов групповой рефлексивности учебной группы

На групповом уровне анализа системы факторов будут изучаться групповая сплоченность, социометрическая структура и психологическая атмосфера в группе. Данные показатели отражают первичный уровень развития субъектности группы – взаимосвязанность и взаимодополненность членов группы, а также ее актуальное психологическое состояние. Организационным фактором в работе является организационно-образовательная среда, выступающая главной системой координат для понимания специфики

формирования личностных и групповых различий (Семенов, 2013; Ясвин, 2018). Социально-демографические факторы – пол и возраст учащихся.

Однако выделение разных категорий социально-психологических факторов (личностных и групповых) требует описания взаимосвязи и согласованности элементов внутри этой системы. В связи с этим необходимым является обращение к сформулированной в рамках системного подхода концепции системной детерминации Б.Ф. Ломова (Ломов, 1982, 1984, 1996). Говоря о детерминизме, Ломов отказывается от линейной или вероятностной связи, он считает, что она системна, «выступает как многоплановая, многоуровневая, многомерная, включающая явления разных (многих) порядков...» (Ломов, 1984, с. 99). Согласно системному подходу, «детерминация представляет собой систему детерминант разного типа, т.е. сама имеет системный характер. Конечно, главное в ней причинно-следственные, каузальные отношения... Но каузальными связями детерминация не ограничивается. Она включает также внешние и внутренние факторы, общие и специальные предпосылки, опосредствующие звенья. Причинные отношения – наиболее существенные, необходимые, повторяющиеся. Другие детерминанты не порождают, не вызывают событий, эффектов, рассматриваемых как следствия. Но они влияют на них, ускоряя или замедляя их возникновение, усиливая или ослабляя, изменяя их в том или ином направлении» (Ломов, 1996, с. 85). Таким образом, связь «причина – следствие» обусловлена разными типами детерминант, которые представляют собой элементы системы детерминант. «Она включает: внешние и внутренние факторы, общие и специальные предпосылки, опосредствующие звенья (условия), которые изменяют влияние причины и, соответственно, порождающие ими следствия. Внешние и внутренние детерминанты могут быть рассмотрены через соотношение социального и психологического (биологического). Взаимодействуя с причиной (а также друг с другом. – *Т.Д.*), они могут тормозить или ускорять действие причины. Общие и специальные предпосылки выступают как психологическая (психофизиологическая, физиологическая) готовность, при наличии которой

успешность каузальной связи будет выше. Наименьшее внимание в системной детерминации уделяется месту опосредствующих звеньев результата в рассматриваемой системе как вспомогательных средств, улучшающих результат действия причины» (Дробышева, 2012, с. 31).

В нашей модели исследования системы факторов групповой рефлексивности причиной выступают цели и задачи совместной активности в условиях организационно-образовательной среды полузакрытых учебных групп. Таким образом, последняя является «условием» проявления эффекта. В качестве «внешних» детерминант нами выделяются социально-психологические характеристики группы (социометрическая структура, групповая сплоченность и психологическая атмосфера). Социально-психологические характеристики личности (рефлексивность личности, ценности, мотивация, суверенность, идентичность) по отношению к данной связи будут выступать как «внутренние» детерминанты. При этом групповая сплоченность и психологическая атмосфера могут быть рассмотрены как «общие предпосылки» групповой рефлексивности, а личностная рефлексивность, суверенность психологического пространства и групповая идентичность – как «специальные». Принимая во внимание тот факт, что эффект/следствие само может стать причиной, заметим, что групповая рефлексивность как свойство, способность группы может выступать специальной предпосылкой процессов рефлексии и саморефлексии, функционирования рефлексивной субъектности, по А.Л. Журавлеву (субъектность как групповая саморефлексивность).

Система детерминант динамична (Журавлев, 1988; и др.). В зависимости от типа (открытые, полузакрытые или закрытые) и вида группы (учебные – неучебные, военные, спортивные, духовные и т.д.), а следовательно – условий социально-образовательной среды, вклад системы факторов в групповую рефлексивность будет различаться.

ВЫВОДЫ ПО 1-й ГЛАВЕ

1. Основным методологическим подходом к изучению феноменов малой группы выступает системный подход. В исследованиях разных авторов его положения успешно интегрируются с положениями других подходов – субъектного, субъектно-деятельностного, деятельностного. Среди концепций формирования и развития малой группы выделяются те из них, которые наиболее продуктивны в изучении групповых свойств. Речь идет о концепциях совместной деятельности, коллективного субъекта, группового субъекта, параметрической концепции развития групп и коллективов, концепции лидерства, организованности и надежности, свободы группы, а также концептуальных представлениях о подгруппах как элементах структуры группы.

2. Показано, что существует проблема определения критериев «полузакрытых» групп в дихотомии «открытые – закрытые» группы. Обнаруженные в научной литературе критерии объясняются сложностью входа нового члена в группу и субъективным желанием группы обособиться от других групп. Анализ исследований полузакрытых учебных групп показал, что авторы больше обращают внимание на физические и психологические характеристики личности, специфику среды воспитания и социализации, мотивацию вступления, место данных групп в социальной стратификации. Социально-психологическое направление исследований ориентировано на изучение межличностных отношений, социальной адаптации и дезадаптации, социальной идентичности, сплоченности и социально-психологического климата.

3. Выявлено, что во всем многообразии подходов к исследованию рефлексии преобладает процессуальный подход, т.е. рассмотрение рефлексии как процесса определенной активности личности, ее поведения. В рамках метасистемного подхода рефлексивность рассматривается как свойство, рефлексия – как процесс и рефлексирование – как состояние. Обнаружено, что проблема соотношения рефлексивности и рефлексии имеет три варианта решения. В первом случае феномены отождествляются, однако рефлексивность

в таком случае часто мыслится как процесс. Во втором случае рефлексия трактуется более широко, чем рефлексивность, но при этом не раскрывается функция данного свойства личности. Третий вариант предполагает, что рефлексивность больше, чем рефлексия, т.е. она выступает как способность системы направлять свою деятельность на саму себя.

4. Выделяются четыре направления исследований групповой рефлексивности: рефлексивность как фактор эффективности совместной деятельности; рефлексивность как способность группы к научению; рефлексивность как функциональный тренинг, направленный на формирование способности анализа командного опыта; рефлексивность как способность к накоплению метакогнитивного опыта. Одной из главных проблем данных направлений выступает бóльшая ориентация на анализ рефлексии как процесса. В отечественной психологии рефлексивность рассматривается как свойство и один из признаков субъектности группы.

5. Анализ подходов к выделению групповых свойств показал, что в зарубежной психологии чаще используется процессуальный подход, в рамках которого делаются выводы о том или ином психологическом свойстве групп. В отечественной психологии основным подходом, выделяющим групповые свойства, является системный, в его интеграции с деятельностным, субъектным и субъектно-деятельностным подходами. Показано, что основными свойствами группы выступают: направленность группы, организованность, подготовленность к совместной деятельности, коммуникативность, референтность, интегративность, сплоченность, эффективность совместной деятельности, субъектность, взаимосвязанность и взаимозависимость, интенсивность, способность группы к проявлению разных видов совместной активности, способность группы к саморефлексии.

6. Анализ исследований групповой рефлексивности показал, что факторы, обуславливающие ее выраженность, можно разделить на три группы. К первой из них относятся «групповые» факторы, связанные в большей степени с такими категориями, как сплоченность и взаимодействие. Вторая группа

объединяет «личностные» факторы – личностную рефлексию и рефлексивность, лидерство членов группы. Третья группа факторов включает «организационные» факторы, раскрывающие специфику социальной среды групповой жизни и деятельности.

7. Обосновано применение общенаучного интегративного подхода к исследованию полузакрытых учебных групп. Показано, что специфика жизнедеятельности учебных групп обусловлена спецификой организационно-образовательной среды учреждения. В качестве критерия полузакрытости рассматривается степень свободы принятия решения любым членом группы о своей принадлежности к ней, при условии добровольного принятия и соблюдения строгих внутригрупповых правил. Характерными признаками полузакрытой группы, с нашей точки зрения, являются ее объективные (специфика организационно-образовательной среды, ее профессиональная направленность) и субъективные (социальная идентичность, высокая мотивация принадлежности к ней членов группы, общность ценностей и др.) характеристики

8. На основании проведенного теоретического анализа предложен концептуальный подход и модель исследования социально-психологических факторов групповой рефлексивности учебной группы. Групповая рефлексивность понимается как способность членов группы на основе совместного критического осмысления прошлого опыта, анализировать смысл совместной деятельности, оценивать групповые и личностные ресурсы и возможности, необходимые для построения плана совместной деятельности, реализации ее целей и задач. Социально-психологические факторы представляют из себя многоуровневую, многоплановую и многомерную систему. В качестве причины выступают цели и задачи совместной деятельности. Организационно-образовательная среда полузакрытых групп выполняет роль «условия». В качестве внешних факторов выступают социально-психологические характеристики группового уровня, в то время как личностные выполняют функцию внутренних факторов. Групповая рефлексивность, с одной

стороны, выступает как следствие, а с другой – как специальная предпосылка (по отношению к рефлексии и саморефлексии). Также отмечено, что, в зависимости от типа и вида группы (условий организационно-образовательной среды), вклад системы факторов будет различным.

ГЛАВА 2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СПЕЦИФИКИ ПОЛУЗАКРЫТЫХ УЧЕБНЫХ ГРУПП

В связи с недостаточной разработанностью в научной литературе исследований полужакрытых учебных групп с точки зрения системного подхода и концепции коллективного субъекта нами были проведены поисковые и пилотажные исследования, ориентированные на изучении этого аспекта. Кроме того, в процессе этих исследований решалась задача проверки методического инструментария и отбора социально-психологических факторов, используемых для решения поставленных эмпирических задач основного исследования.

2.1. Сравнительный анализ содержания организационно-образовательной среды открытых и полужакрытых учебных групп

С целью выявления особенностей организационно-образовательной среды полужакрытых групп был проведен сравнительный анализ ее содержания в группах открытого и полужакрытого типа. Для решения поставленной задачи был выполнен качественный анализ нормативных документов образовательных организаций. В качестве исследовательского материала использовали: Устав организации, Правила внутреннего распорядка и Правила приема (Правила поведения учащихся АНО СОШ «Дмитриевская», 2019; Положение о приеме на обучение в АННОО Религиозная гимназия имени Преподобного Сергия Радонежского, 2017; Положение о порядке приема кандидатов на поступление в ГКОУ КШИ № 5 «Преображенский кадетский корпус», 2022; Правила внутреннего распорядка обучающихся ГБПОУ «Колледж бизнес-технологий», 2022; Правила внутреннего распорядка обучающихся ГБПОУ г. Москвы «Колледж московского транспорта» (редакция № 3), 2023; Правила внутреннего распорядка кадетской школы «Второй Московский кадетский корпус (МЧС)», 2022; Правила внутреннего распорядка обучающихся АННОО Религиозная гимназия имени Преподобного Сергия Радонежского, 2016; Правила

внутреннего распорядка воспитанников ГКОУ КШИ № 5 «Преображенский кадетский корпус», 2022; Правила приема граждан в ГБПОУ «Колледж бизнес-технологий» на обучение по программам подготовки специалистов среднего звена на 2023–2024 учебный год, 2023; Правила приема граждан на обучение в кадетскую школу «Второй Московский кадетский корпус (МЧС)» ГБПОУ г. Москвы «Технический пожарно-спасательный колледж имени Героя Российской Федерации В.М. Максимчука», 2023; Режим занятий в АННОО Религиозная гимназия имени Преподобного Сергия Радонежского, 2016; Кодекс гимназиста АННОО Религиозная гимназия имени Преподобного Сергия Радонежского, 2023; Распорядок дня кадетской школы «Второй Московский кадетский корпус (МЧС)» на 2022–2023 учебный год, 2022; Распорядок дня ГКОУ КШИ № 5 «Преображенский кадетский корпус» на 2022–2023 учебный год, 2022; Устав АНО СОШ «Дмитриевская» (новая редакция), 2016; Устав ГБПОУ г. Москвы «Московский колледж бизнес-технологий» (редакция № 4), 2014; Устав ГБПОУ г. Москвы «Колледж московского транспорта» (редакция № 4), 2022; Устав ГБПОУ г. Москвы «Технический пожарно-спасательный колледж имени Героя Российской Федерации В.М. Максимчука» (редакция № 6), 2015; Устав (новая редакция) АННОО Религиозная гимназия имени Преподобного Сергия Радонежского, 2016; Устав ГКОУ г. Москвы КШИ № 5 «Преображенский кадетский корпус» (редакция № 4), 2017). Анализировали документацию образовательных учреждений: колледж бизнес-технологий и московского транспорта (открытые группы), кадетская школа и школа-интернат, религиозная школа и гимназия (полузакрытые группы).

На основании проведенного теоретического анализа природы феномена организационно-образовательной среды (двухплоскостная система, включающая, с одной стороны, формы организации образовательной деятельности, а с другой – качественное наполнение этой деятельности) (Ясвин, 2000, 2001, 2018; Тарасов, 2011; Семёнов, 2013а) были выделены критерии сравнения: «Учредители организации», «Руководство организации», «Предмет, цели и задачи деятельности организации», «Правила приема и обучения»,

«Установленные нормы и правила поведения», «Руководство группой и внутренняя структура», «Общеобразовательный компонент», «Дополнительный компонент образовательного учреждения», «Распорядок дня», «Взаимодействие с обществом». Результаты анализа представлены в Приложении Б, таблица 1.

Результаты анализа показали, что общим для групп открытого и полужакрытого типа в рамках организационно-образовательной среды выступает содержание общеобразовательного компонента, которое, независимо от дополнительной профессиональной составляющей, строится на основе Федерального государственного образовательного стандарта. Данный компонент включает набор базовых образовательных предметов: русский язык, алгебра, физика, химия, биология и т.д. Также общим для учащихся из групп разного типа выступает наличие дополнительного компонента образования, которое содержательно отличается в зависимости от цели и задач профессиональной подготовки учащихся. Так, в колледже бизнес-технологий дополнительный компонент направлен на формирование профессионально важных компетенций (знания, умения, навыки) в области: сетевое и системное администрирование, информационные системы и программирование, обеспечение информационной безопасности автоматизированных систем, эксплуатация беспилотных авиационных систем, экономика и бухгалтерский учет, финансы, банковское дело. В колледже московского транспорта направленность на освоение практических и инженерных навыков, связанных с железнодорожным и городским транспортом. В кадетских школах-корпусах в качестве дополнительного компонента вводятся занятия по стрельбе, строевой подготовке, основам государственной и военной службы, в оркестре или хоре, занятия по исторической реконструкции и др. Религиозные образовательные учреждения направлены на духовно-нравственное развитие личности посредством изучения духовно-нравственных принципов и культуры той или иной религиозной направленности. Сходство организационного компонента среды в образовательных учреждениях с группами полужакрытого типа связано с распорядком дня, который включает и собственно образовательную

деятельность, и необходимые дополнительные занятия (с 8:00–9:00 утра и до 16:00–17:00 вечера). В частности, в группах полузакрытого типа с военным компонентом образования после окончания общеобразовательной деятельности наступает время для мероприятий военно-патриотической направленности. Каждое утро кадет начинается с построения, поверки личного состава и проверки формы одежды. В группах с религиозным компонентом дополнительные виды активности также проходят только во второй половине дня. Однако для них обязательным является присутствие на утренней молитве. В целом общий распорядок и календарный план составляются в соответствии с утвержденными РПЦ религиозными праздниками.

Сопоставляя организационно-образовательную среду в группах открытого и полузакрытого типа, следует обратить внимание, что ее специфика закладывается в самом «фундаменте» организации. Учредителями организаций, в которые включены группы открытого типа, чаще выступают государственные органы (Департамент образования г. Москвы или иного субъекта федерации), в качестве директоров и зам. директоров выступают разные категории государственных служащих, часто с иной профессиональной подготовкой, чем той, что занимается учреждение. Организации, в которые включены группы полузакрытого типа, открываются на основе совместного интереса силовых/религиозных и иных организаций с государственными органами. Чаще всего руководство данных заведений имеет профессиональную подготовку в той или иной сфере деятельности, определяющей содержание дополнительного компонента образования – военнослужащие в отставке, священнослужители, спортсмены и т.д. Предмет, цели и задачи образовательной деятельности в учреждениях с группами открытого и полузакрытого типа также различается. Образование в группах открытого типа направлено на формирование личности как профессионала в определенной области труда (например, IT, реклама, бизнес, банковское дело, инженерное дело, дизайн и разработка, управление транспортом и т.д.), а учащиеся ориентируются на построение дальнейшей карьеры или обучение в вузах. Группы полузакрытого типа отличаются по

построению перспективных планов учащихся. Так, группы с военным компонентом направлены на подготовку несовершеннолетних воспитанников к военной или иной государственной службе. Дальнейшая профессиональная карьера в определенной степени предопределена: для учащихся кадетских школ – это служба в армии, военных вузах и вузах органов государственного управления, для учащихся религиозных школ это продолжение службы, обучение в религиозных образовательных вузах.

Такое различие организационного компонента среды уже на первичных этапах анализа обуславливает ее специфику. Ввиду того что дополнительный образовательный компонент, связанный с профессиональным развитием личности, обуславливает общую структуру организации.

Учебные группы открытого и полужакрытого типа также различаются и по критерию входа в группу. Так, в учреждения с группами открытого типа может вступить любой желающий (по конкурсу на общих основаниях). В группах полужакрытого типа «вход» осложнен тем, что будущий воспитанник/послушник должен продемонстрировать свою приверженность нормам и правилам организационно-образовательной среды, высокую мотивацию и направленность на обучение. Каждый поступающий должен пройти психолого-педагогическое обследование, сдать экзамены (русский язык, английский язык, математику, физическую культуру, ознакомиться с Уставом, пройти собеседование с директором, иными сотрудниками и др. Обязательным этапом после прохождения конкурса и «входа в группу» является испытательный период, который оканчивается инициацией (присягой) или исключением из группы.

Еще одним различием в образовательном компоненте среды открытых и полужакрытых групп является его содержательное наполнение. В группах открытого типа образовательно-воспитательный процесс не включает каких-либо задач по воспитанию коллективистических установок – это специализированные занятия, курсы и факультативы, направленные на освоение основ будущей профессии (инженер, оператор БПЛА, машинист, экономист и т.д.), ориентированные на индивидуально-личностное развитие. То есть

образовательная деятельность, направленная на индивидуальное личностное развитие. В свою очередь, полузакрытые учебные группы с военным компонентом имеют направленность на формирование коллективизма посредством организационно-образовательной среды кадетского корпуса – изучение основ военной службы и государственной службы, физическая и огневая подготовка, изучение нормативных документов, строевая подготовка, танцы, хор, военно-полевые сборы и игры, и др. В полузакрытых учебных группах с религиозным компонентом наблюдается тенденция на синтез индивидуально-личностного развития (Закон Божий, церковнославянский язык, основы этики, латинский язык и т.д.) и формирования группового сознания посредством совместной деятельности (церковный хор, служение, театральная, художественная студия).

Спецификой организационно-образовательной среды полузакрытых учебных групп также выступает их частичное ограничение социального взаимодействия. В группах с военным и религиозным компонентом образования это связано с внутренними правилами поведения. Они включают: ограничение передвижения учащихся границами физического пространства (территории образовательного учреждения), запрет на самовольное отлучение, жесткий контроль за использованием телефонами и интернетом.

Вышеприведенный анализ организационно-образовательной среды учебных групп открытого и полузакрытого типа показал следующее. В учебных группах открытого типа (общеобразовательная школа, колледж и т.д.) больше внимания уделяется вопросам развития личности и раскрытия ее потенциала, чем формированию групповых характеристик. В группах полузакрытого типа с военным компонентом образовательно-воспитательный процесс прежде всего направлен на формирование групповых качеств у учащихся. В учебных группах религиозных школ и гимназий, с одной стороны, организационный компонент среды включает нормы и правила поведения учащихся, распорядок дня и т.п., которые требуют подчинения личных интересов групповым. С другой стороны,

содержание образовательного процесса в большей степени акцентировано на развитии личностных качеств учащихся.

Опираясь на положения концепции группового/коллективного субъекта (Журавлев, 2009; Гайдар, 2013), в рамках которой его развитие описывается посредством поэтапного формирования ключевых способностей (взаимосвязанность и взаимозависимость, совместная активность, способность к саморефлексии), а также учитывая описанную выше специфику полузакрытых учебных групп, можно сказать, что организационно-образовательная среда данного типа учреждений способствует более быстрому становлению групповой субъектности реального или рефлексирующего типа. Опираясь на положения параметрической концепции группы (Уманский, 1977), можно предположить, что совместная деятельность групп полузакрытого типа с военным и религиозным компонентом дополнительного образования по типу ее организации относится к совместно-взаимодействующему и/или совместно-последовательному. Посредством ритуализированности жизнедеятельности, формирования внешними средствами основ групповой идентичности, достижения высокого уровня групповой сплоченности, в данных группах формируются и развиваются первые уровни субъектности, а именно взаимосвязанность и взаимозависимость членов группы, и различные формы совместной активности, как порождаемые целями и задачами организационно-образовательной среды, так и самой группой.

2.2. Программы поисковых и пилотажного исследований

В рамках проводимых исследований, где основной целью являлось выявление и анализ специфики социально-психологических характеристик полузакрытых учебных групп, были поставлены задачи, связанные с разработкой программ исследований, ориентированных на:

- 1) анализ факторов межличностных отношений подростков в учебных группах открытого и полузакрытого типа;

2) выявление и последующий анализ социально-психологических факторов суверенности психологического пространства личности в учебной группе полузакрытого типа;

3) анализ различий в выраженности групповой рефлексивности в группах открытого и полузакрытого типа.

2.2.1. Программа поискового исследования специфики межличностных отношений в полузакрытой учебной группе

Целью исследования является выявление и анализ различий межличностных отношений подростков, обучающихся в группах разного типа (открытые и полузакрытые). В связи с этим основной *гипотезой исследования* выступило предположение, что межличностные отношения подростков в учебной группе полузакрытого типа отличаются от аналогичных отношений в открытой учебной группе по выраженности интроверсии/экстраверсии и тревожности/агрессивности.

Описание выборки. На данном этапе работы был осуществлен анализ специфики межличностных отношений в полузакрытой учебной группе. В исследовании принимали участие две экспериментальных группы (N = 25 и N = 24) – воспитанники 8-х классов кадетской школы-интерната и контрольная группа (N = 28) – ученики 8-х классов средней общеобразовательной школы; все в возрасте 13–14 лет. Выбор возрастной группы объясняется тем, что воспитанники кадетских корпусов принимаются в учебное учреждение с 7-го класса и в первый год их обучения адаптируются к организационно-образовательной среде. Группы различались по социодемографическим характеристикам: 1) учебные группы в кадетском корпусе, по сравнению с группами общеобразовательной школы, включали респондентов только мужского пола, что обусловлено спецификой данного образовательного учреждения; группы школьников состояли из подростков разного пола (50% девочки и 50% мальчики); 2) кадеты, по сравнению со школьниками, воспитывались преимущественно в полных семьях (75% кадеты; 53%

школьники), в то время как школьники, по сравнению с кадетами, преимущественно имели одного или нескольких сиблингов (55% – кадеты; 68% – школьники).

Методы и методики исследования. С целью изучения личностных характеристик учащихся применяли: опросник ценностных ориентаций (автор Е.Б. Фанталова) (Фанталова, 1996); авторский опросник, включающий вопросы о мотивации поступления в закрытое учебное учреждение и представлениях учащихся о будущей профессии; методический прием шкалирования для оценки субъективной важности, значимости показателей успешности в жизни (по 5-балльной шкале); «Индивидуально-типологический опросник» Л.Н. Собчик (Собчик, 2005, с. 64–72).

Для анализа структуры группы использовали метод социометрии (Moreno, 1951). Был использован стандартный метод социометрии с вопросами, построенными по критерию «межличностное–деловое». Вопросы были составлены с опорой на межличностную сферу взаимодействия («В случае перевода в другой класс с кем из одноклассников Вы предпочли/не предпочли там учиться?») и деловую («Если вам предоставят возможность выбрать команду по подготовке проекта (выступление, сказка и т.д.), с кем из одноклассников Вы предпочли/не стали работать над этим проектом?»). Количество выборов в каждом из четырех вопросов было ограничено пятью вариантами. По результатам опроса была построена социометрическая матрица.

Представления респондентов о дружбе изучали с помощью открытых вопросов: *«Какие ассоциации (слова) возникают у Вас, когда Вы слышите слово “друг”, “друзья”? Напишите, несколько (4–5) из них»* и *«У каждого человека свои представления о дружбе. Что это слово означает лично для Вас? Напишите, пожалуйста, 7–10 предложений, отражающих Ваши представления о дружбе»*. Для обработки результатов опроса использовали метод контент-анализа. Матрица включала восемь категорий представлений о дружбе: 1) друг – это товарищ; 2) дружба – это взаимопомощь; 3) дружба – это общение; 4) друг – это хранитель секретов; 5) друг – это конкретный человек

(ФИО); 6) дружба – это счастье; 7) дружба – это доверие и 8) дружба – это совпадение интересов.

Методы статистического анализа (IBM SPSS 22.0): частотный анализ, ранговый корреляционный анализ Спирмена (r_s), критерий различий U-критерий Манна–Уитни для двух несвязанных выборок.

2.2.2. Программа поискового исследования специфики суверенности психологического пространства личности в полузакрытых учебных группах

Цель исследования – выявить и проанализировать социально-психологические факторы суверенности психологического пространства личности в учебной группе полузакрытого типа.

В качестве *основной гипотезы* выступает предположение, что выраженность суверенности психологического пространства личности в учебной группе полузакрытого типа обусловлена как социально-психологическими, так и групповыми характеристиками, выступающими в роли «внешних» и «внутренних» факторов.

Описание выборки: 115 курсантов военного вуза 1-го года обучения (18–20 лет), представляющих собой четыре учебные группы полузакрытого типа ($N = 30$, $N = 30$, $N = 29$ и $N = 26$). В связи со спецификой полузакрытых учебных групп, в выборке имеется существенный перекоп по полу – мужской пол (88%). Большая часть из полных семей с одним или более сиблингом, проживающие в условиях общежития (47%), с родителями (35%) или на съемной квартире (18%). Статистически не выявлены различия по социально-демографическим характеристикам в 4 группах.

Методы и методики исследования. Суверенность психологического пространства измерялась посредством методики «Суверенность психологического пространства – 2010» Нартовой-Бочавер (Нартова-Бочавер, 2014а). Методика включает общую шкалу суверенности психологического пространства и шесть субшкал: суверенность физического тела, суверенность

территории, суверенность вещей, суверенность привычек, суверенность социальных связей и суверенность ценностей. В соответствии с ключами 1 балл свидетельствует о травмированности суверенности, 2 балла – депривированности, 3 балла являются нормой, 4 балла указывают на сверхсуверенность.

Для выявления социально-психологических характеристик личности и применяли набор методик: методику ценностных ориентаций (автор Е.Б. Фанталова) (Фанталова, 1996); авторский опросник, ориентированный на изучение: мотивации поступления в военный вуз, профессиональной ориентации (представления о будущей профессии), субъективной оценки важности, значимости показателей успешности в жизни; социометрическую процедуру (Moreno, 1951) (вопросы, направленные на выявление структуры в межличностном и деловом взаимодействии); индекс групповой сплоченности Сишора (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002); авторский опросник отношения группы к нормам и правилам организационно-образовательной среды, включающий пять вопросов на субъективную оценку согласия/несогласия, оцениваемых по 5-балльной шкалы Лайкерта (групповое отношение выделяется путем подсчета среднего значения).

С целью изучения представлений личности о группе применяли ассоциативный тест. Обработку полученных результатов осуществляли с помощью контент-анализа. Разработанная нами матрица включала пятнадцать категорий анализа: «представления о группе, связанные с дружескими отношениями»; «представления о группе как коллективе»; «представления о группе в рамках товарищеских отношений»; «представления о группе, связанные с учебной деятельностью»; «представления о группе, связанные с добротой во внутригрупповых отношениях»; «представления о группе как источнике досуга»; «представления о группе, связанные со взаимосвязанностью ее членов»; «представления о группе как помогающей и поддерживающей»; «представления о группе как семье»; «представления о группе, связанные с ее интеллектуальным потенциалом»; «представления о группе, характеризующие общение»;

«представления о группе, связанные с любовно-романтическими отношениями»; «представления о группе как ответственной за свои действия и поступки»; «представления о группе, связанные с доверием»; «негативные представления о группе».

Методы статистического анализа (IBM SPSS 22.0): частотный анализ, проверка нормальности распределения по критерию Колмогорова–Смирнова, ранговый корреляционный анализ Спирмена (r_s). Для выявления различий применяли U-критерий Манна–Уитни для двух несвязанных выборок и непараметрический критерий Н Краскела–Уоллиса для k-выборок. С целью выделения предикторов суверенности психологического пространства личности применялся множественный регрессионный анализ.

2.2.3. Программа пилотажного исследования групповой рефлексивности открытых и полужакрытых учебных групп

Целью пилотажного исследования являлось выявление и анализ социально-психологических факторов, обуславливающих выраженность показателей групповой рефлексивности как свойства открытой и полужакрытой учебной группы. Основная *гипотеза исследования* – выраженность признаков групповой рефлексивности в полужакрытых учебных группах выше, чем в учебных группах открытого типа, что обусловлено системой социально-психологических характеристик личности (суверенность психологического пространства и ценностные ориентации) и группы (психологическая атмосфера в группе и мотивация участия в делах коллектива).

Выборку исследования составили 35 учебных групп, из них: 23 группы (N = 417), представленные воспитанниками кадетской школы-интерната и религиозной школы (полужакрытая учебная группа), в возрасте от 14 до 17 лет, с дополнительным блоком предметов профессиональной направленности; и 12 групп (N = 220) учащихся колледжа (открытые учебные группы), в возрасте от 15 до 19 лет, с дополнительным блоком предметов профессиональной направленности в области программирования и банковской экономики.

Методы и методики, применявшиеся в работе: с целью фиксации уровня выраженности групповой рефлексивности использовали опросник «Групповая рефлексивность» Т.А. Нестика (модификация С.В. Тарасова), включающий общий показатель рефлексивности, а также три субшкалы: «Осмысление прошлого опыта», «Анализ смысла совместной деятельности», «Оценка группового ресурса и возможностей» (Приложение А, таблица 1). Для выявления социально-психологических характеристик личности и группы применяли набор методик: «Суверенность психологического пространства – 2010» С.К. Нартовой-Бочавер (Нартова-Бочавер, 2014а); опросник рефлексивности личности А.В. Карпова (Карпов, 2003); 12-балльная шкала ценностных ориентаций Е.Б. Фанталовой (Фанталова, 1996); оценка психологической атмосферы в коллективе (по А.Ф. Фидлеру) (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002); метод социометрии Дж. Морено (Moreno, 1951), включающий три сферы оценивания: межличностную, деловую-учебную, деловую-профессиональную, количество выборов – 5; опросник групповой идентичности (Сидоренков и др., 2019).

Методы статистического анализа (IBM SPSS 22.0): частотный анализ, ранговый корреляционный анализ Спирмена (r_s), непараметрический критерий Н Краскела–Уоллиса для k -выборок, U -критерий Манна–Уитни для двух несвязанных выборок, регрессионный анализ.

2.3. Результаты поисковых и пилотажного исследований социально-психологических характеристик полузакрытых учебных групп

Напомним, что на поисковом этапе целью исследования выступало выявление и анализ специфики межличностных отношений и социально-психологических факторов суверенности психологического пространства личности подростков в учебных группах полузакрытого типа. На пилотажном этапе работы были поставлены задачи выявить и проанализировать различия в выраженности групповой рефлексивности и системе социально-психологических факторов, обуславливающих ее в учебных группах открытого и полузакрытого типа.

2.3.1. Анализ факторов межличностных отношений в учебных группах открытого и полужакрытого типа

Основными задачами данного исследования выступало, во-первых, сравнение групп открытого и полужакрытого типа, с целью выделения возрастной и средовой специфики, а во-вторых, сравнение двух групп полужакрытого типа с целью выявления общих для данного типа групп и парциальных характеристик.

Результаты анализа различий между открытой и полужакрытой учебной группами показало, что межличностные отношения кадет отличаются в выраженности спонтанности ($U = 0,428$; $p \leq 0,006$), агрессивности ($U = 0,394$; $p \leq 0,002$), ригидности ($U = 0,459$; $p \leq 0,014$), сензитивности ($U = 0,425$; $p \leq 0,006$). Показатели спонтанности, ригидности и сензитивности более выражены у школьников, а агрессивности – у кадет (рисунок 2).

Объясняя полученные результаты, можно предположить, что более низкая выраженность спонтанности (непродуманность высказываний и действий), ригидности (инертность установок, повышенный субъективизм), сензитивности (чувствительность, конформность) и более высокая агрессивность (агрессивная манера самоутверждения вопреки интересам окружающих) в группах кадет связана со спецификой организационно-образовательной среды. Система развития и воспитания личности в кадетском корпусе, в отличие от школы, включает четкие правила и установки по социальному поведению воспитанников, что ведет к формированию у учащихся волевого и эмоционального самоконтроля, однако погружение личности в такую строго регламентированную среду актуализирует конфликт «личность–среда», который проявляется в упрямстве и своеволии в отстаивании интересов. Отсутствие же различий в группах по шкалам интроверсии–экстраверсии, лабильности и тревожности, вероятно, обусловлено тем, что данные черты выступают типичными для данного возраста.



Рисунок 2. Выраженность шкал межличностных отношений в учебных группах открытого (школьники) и полужакрытого (кадеты) типа

Анализ представлений учащихся из разных групп о дружбе тоже показал, что разная среда определяет их специфику. Так, в группе кадет больше выражено понимание «дружбы/друга» как товарищеских отношений ($U = 0,378$; $p \leq 0,000$) и доверительных отношений ($U = 0,500$; $p \leq 0,017$). В группе школьников друг больше воспринимается как конкретный человек ($U = 0,57$; $p \leq 0,04$) и счастье ($U = 0,465$; $p \leq 0,01$). Таким образом, дружеские отношения в полужакрытых учебных группах носят более дистанцированное отношение, они выступают как взаимопомощь, однако менее эмоциональные, чем в группах открытого типа. При этом стоит отметить факт того, что в отличие от школьников у кадет в структуре нет изолированных членов группы, т.е. в групповое взаимодействие включены все.

В рамках анализа межличностных отношений в двух группах кадет были обнаружены различия в рамках проявления сензитивности ($U = 0,198$; $p \leq 0,039$) и тенденция относительно различий лабильности, экстраверсии и агрессивности (рисунок 3).



Рисунок 3. Выраженность шкал межличностных отношений в двух учебных группах кадет

По результатам вторая группа более динамична, направлена на открытое общение, впечатлительна и упрямо отстаивает свои интересы. Попытка объяснить полученные различия обусловила направление анализа представлений о дружбе в данных группах. Статистически значимые различия не обнаружены, однако качественный анализ показал, что в группе 1 на первом месте выступает отношение к дружбе как к товариществу, в то время как в группе 2 ядром ассоциаций выступает представление о дружбе как взаимопомощи. Интерпретируя полученные результаты, можно сказать, что специфика индивидуальных черт личности членов группы влияет на их межличностные отношения. В первой группе воспитанники выступают как более эмоционально закрытые люди, в связи с чем транслируют необходимость дистанции в дружбе. Члены второй группы более открыты новому опыту, стремятся его обсуждать, что ведет к пониманию межличностных отношений через категорию взаимной поддержки и помощи.

Обобщая результаты поискового исследования, следует отметить тот факт, что группы полузакрытого типа демонстрируют свою специфику в сравнении с группами открытого типа. Кадеты не имеют изолированных членов группы, обладают большей саморегуляцией поведения и удлинённой дистанцией в межличностных отношениях. Однако внутри организационно-

образовательной среды полузакрытые учебные группы имеют как общие, так и парциальные характеристики. Различия обусловлены открытостью/закрытостью членов группы по отношению к новому опыту.

2.3.2. Анализ социально-психологических факторов суверенности психологического пространства личности в полузакрытых учебных группах

Решение поставленной задачи включало два этапа. На первом этапе выполнили сравнительный анализ социально-психологических портретов и уровня выраженности суверенности курсантов, с целью выявления общих и парциальных характеристик учебных групп полузакрытого типа. На втором этапе был проведен корреляционный и регрессионный анализ, с целью формирования системы внешних и внутренних факторов выраженности суверенности психологического пространства личности в учебных группах полузакрытого типа.

Проведенный сравнительный анализ социально-психологических портретов курсантов показал, что все группы обладают общим набором ведущих ценностей (здоровье, друзья, счастливая семейная жизнь), выбирают в качестве будущей профессии военное дело, для них важно достижение успеха в жизни, в структуре группы отсутствуют изолированные члены, образ группы связывается с понятиями «дружба», «коллектив» и «досуг». Полученное межгрупповое сходство, вероятно, связано со спецификой организационно-образовательной среды учебных групп полузакрытого типа, а именно направленностью на профессиональное становление личности, развитие коллективизма и сплоченности. В данный тип образовательных учреждений поступают юноши и девушки, настроенные на освоение профессии военного типа, служение Отечеству, что проявляется в их направленности на профессиональное будущее и достижение в этом деле успеха. При этом особенности жизнедеятельности в организационно-образовательной среде учебных групп полузакрытого типа (а именно: коллективизм, интернатное проживание и нормы поведения)

способствуют повышению ценности друзей/товарищей для личности курсантов, учебная группа рассматривается как дружный коллектив, способный удовлетворить потребности досуговой активности.

Анализ выраженности суверенности психологического пространства личности показал, что в исследуемых четырех группах полузакрытого типа наблюдается уровень травматизации и депривированности суверенности как по интегральному показателю, так и по отдельным субшкалам (рисунок 4).

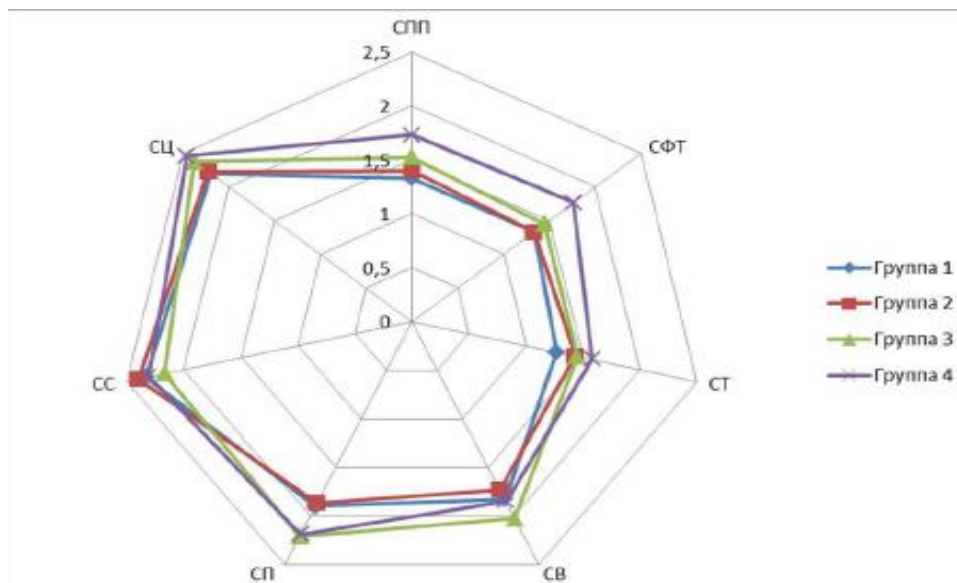


Рисунок 4. Сравнение выраженности шкал суверенности психологического пространства личности в четырех учебных полузакрытых группах

Примечание: СПП – суверенность психологического пространства; СФТ – суверенность физического тела; СТ – суверенность территории; СВ – суверенность вещей; СП – суверенность привычек; СС – суверенность социальных связей; СЦ – суверенность ценностей.

Наиболее близкими к нормальному уровню выраженности являются показатели суверенности социальных связей и суверенности ценностей, а также суверенности привычек. Наиболее проблемными для всех четырех групп полузакрытого типа явились: суверенность физического тела, суверенность территории и суверенность вещей. Данный результат обусловлен особенностями организационно-образовательной среды – закрытое пространство образовательного учреждения, ограничение свободного перемещения по территории, интернатное проживание (круглосуточное пребывание в группе

сверстников, отсутствие личного пространства), неукоснительное соблюдение норм поведения (Устав) и распорядка дня. Между группами имеются различия на качественном уровне (одной группе лучше удается сохранить суверенность вещей и привычек, у другой группы лучше выражена суверенность физического тела, суверенность привычек и общий показатель), однако они статистически незначимы. Данные различия, вероятно, обусловлены индивидуальным путем развития и деятельности каждой из групп в рамках данного типа организационно-образовательной среды. Характеристиками, способствующими выявленной специфике, могут выступать пол и личностные черты руководителя, выраженность конформности членов группы, готовность принять и неукоснительно следовать требованиям среды, что, в свою очередь, снижает конфликт «личность–среда», порождаемый обучением в данных учреждениях, групповую рефлексивность и т.д.

Анализ взаимосвязи показателей суверенности психологического пространства с социально-психологическими характеристиками показал, что социометрический статус отрицательно связан с показателями суверенности физического тела ($r_s = -0,195$; $p = 0,037$), личных вещей ($r_s = -0,201$; $p = 0,031$), ценностей ($r_s = -0,238$; $p = 0,01$), т.е. чем выше статус в группе у личности, тем в меньшей степени переживается ее приватность. Таким образом, если личность в полузакрытой учебной группе стремится отстаивать свои личностные границы, то группа снижает ее статус, т.е. отвергает такого члена группы. Также была выявлена связь между выраженностью суверенности и образом группы в сознании респондентов. Негативная модальность групповых представлений положительно связана с суверенностью физического тела ($r_s = 0,192$; $p = 0,039$), территории ($r_s = 0,306$; $p = 0,001$) и привычек ($r_s = 0,251$; $p = 0,007$), что, по всей видимости, связано с защитной реакцией курсантов с целью сохранения личностной идентичности. При этом чем выше выраженность представлений о группе как месте поддержки и взаимопомощи, тем выше показатели по шкале суверенности физического тела ($r_s = 0,23$; $p = 0,013$) и территории ($r_s = 0,209$; $p = 0,025$). Такая амбивалентность связей суверенности с представлениями о группе,

возможно, является показателем того, что в данных группах еще не завершился процесс социально-психологической адаптации к нормам и требованиям среды. Отвержение и негативизм, проявляемые учащимися к своей группе, соседствуют с поиском в образе группы положительных черт, которые позволят идентифицировать себя с ней, сохраняя личностный баланс и самоидентификацию.

С целью определения модели предикторов (социально-психологических факторов) суверенности психологического пространства был проведен регрессионный анализ. Результаты показали, что порядка 80% распределения общего показателя суверенности психологического пространства личности обусловлено ($R = 0,895$; $R^2 = 0,802$; $F = 47,21$; $p = 0,000$) представлением о своей группе как о группе совместного проведения досуга ($\beta = -0,176$; $t = -3,895$; $p = 0,000$), мотивом выбора военной профессии ($\beta = 0,14$; $t = 3,029$; $p = 0,003$), ориентацией на ценность друзей ($\beta = -0,099$; $t = -2,161$; $p = 0,033$), субъективной оценкой важности соблюдения Устава как документа регулирующего поведения учащихся ($\beta = -0,132$; $t = -2,851$; $p = 0,005$). Интерпретируя полученные результаты, заметим, что поддержание суверенности психологического пространства личности курсантов возможно за счет четко сформированной личностной позиции, в которую включена ориентация на продолжение профессионального пути в рамках получаемого военизированного образования, при негативном отношении как к группе в качестве инструмента организации совместного досуга, так и к Уставу как своду норм и правил.

Суверенность физического тела, в свою очередь, на 56% определяется ($R = 0,751$; $R^2 = 0,564$; $F = 23,279$; $p = 0,000$) представлением о группе как объекте совместного досуга ($\beta = 0,2$; $t = 2,944$; $p = 0,004$), групповая сплоченность ($\beta = 0,209$; $t = 3,177$; $p = 0,002$), мотив не продолжать свой профессиональный путь на военной службе ($\beta = 0,208$; $t = 3,157$; $p = 0,002$) и мотив поступления, связанный с интересом к выбранной профессиональной специализации ($\beta = 0,143$; $t = 1,19$; $p = 0,031$). Таким образом, курсанты с высокими показателями (уровень нормальности суверенности, баланса между индивидуальным и групповым),

скорее, воспринимают свою учебную группу как коллектив студентов, сложившийся на основе общности интересов и форм проведения досуга, чем как группу обучающихся военного вуза, ориентированных в дальнейшем на профессию военного.

Суверенность территории в полузакрытой учебной группе выступает наиболее проблемной зоной. Порядка 70% распределения данного параметра ($R = 0,825$; $R^2 = 0,681$; $F = 24,943$; $p = 0,000$) обусловлено мотивом поступления в вуз «интерес к профессии» ($\beta = 0,229$; $t = 3,907$; $p = 0,000$), представления о группе как о товарищах ($\beta = 0,141$; $t = 2,395$; $p = 0,018$), ценностная ориентация на активную и деятельную жизнь ($\beta = 0,187$; $t = 3,067$; $p = 0,003$), ценностная ориентация на свободу как независимость и выбор гражданской профессии в будущем ($\beta = -0,146$; $t = -2,453$; $p = 0,016$). Как видно по полученным результатам, поддержанию переживания безопасности своей территории способствует ориентация на активную жизнь, поддержание дистанции в рамках дружеских отношений и ориентация на построение профессионального будущего, не связанного с военной профессией. Ценность свободы как независимости в поступках и действиях здесь малозначима. Таким образом, курсанты, чья приватность депривирована средой обучения, с одной стороны, проявляют активную жизненную позицию и рассматривают группу как референтную. С другой стороны, они задействуют стратегии сохранения личностных границ путем поддержания дистанции в межличностных отношениях, нивелированием стремления к свободе и пониманием, что в будущем они не продолжат военного профессионального пути.

Обобщая результаты поискового исследования, целью которого являлся анализ социально-психологических факторов суверенности психологического пространства личности в учебной группе полузакрытого типа, стоит отметить несколько фактов. Во-первых, суверенность психологического пространства указывает на травматизацию и депривированность в группах данного типа. Выявленный факт связан со спецификой организационно-образовательной среды, порождающей в процессе адаптации кадет к учебному

заведению конфликт «личность – группа – организационно-образовательная среда». Курсанты сталкиваются с ситуацией изоляции, нарушения физического и психологического пространства, спецификой межличностных отношений, требованиями неукоснительного соблюдения норм и требований среды, вследствие чего происходит внутриличностный конфликт и изменение уровня суверенности психологического пространства личности. Во-вторых, результаты показали, что социально-психологические характеристики личности вносят больший вклад в уровень выраженности суверенности, чем групповые. Данный факт в большей мере обусловлен тем, что суверенность психологического пространства – личностная характеристика, формирующаяся постепенно, в течение всей жизни индивида, посредством его взаимодействия с социальной средой.

2.3.3. Сравнительный анализ выраженности групповой рефлексивности в учебных группах полузакрытого и открытого типа

Основными задачами пилотажного исследования выступало, во-первых, сравнение выраженности групповой рефлексивности в учебных группах открытого и полузакрытого типа, во-вторых, сравнение системы предикторов (социально-психологических факторов) групповой рефлексивности в двух типах учебных групп с целью выявления общих и парциальных характеристик.

Сравнительный анализ выраженности групповой рефлексивности и социально-психологических характеристик в учебных группах открытого и полузакрытого типа, направленный на выявление общих и специфичных признаков рефлексивности, показал, что структура рефлексивности в данных группах различна.

Проведенный в дальнейшем анализ различий уровня выраженности групповой рефлексивности и социально-психологических характеристик (по критерию U Манна–Уитни, при $p \leq 0,05$) показал, что в группах полузакрытого и открытого типа имеются различия в уровне выраженности групповой сплоченности ($U = 36801,5$; $p = 0,000$), суверенности психологического

пространства личности ($U = 40625$; $p = 0,012$), физического тела ($U = 40260$; $p = 0,012$), территории ($U = 41071$; $p = 0,033$) и вещей ($U = 41256$; $p = 0,041$), психологической атмосферы в группе ($U = 34278,5$; $p = 0,000$), рефлексивности личности ($U = 25043$; $p = 0,000$), групповой рефлексивности ($U = 36433,5$; $p = 0,000$) и всех ее компонентов: готовности к оценке прошлого опыта ($U = 35966$; $p = 0,000$), готовности к анализу смысла групповой деятельности ($U = 36980$; $p = 0,000$) и готовности к оценке ресурсов и возможностей ($U = 38067$; $p = 0,001$).

Также в этих группах выявлены различия в структуре ценностных ориентаций (таблица 1). В группах открытого типа ведущими ориентациями выступают материально обеспеченная жизнь, наличие хороших и верных друзей, познание, в группах полужакрытого типа – наличие хороших и верных друзей, уверенность в себе и интересная работа, в то время как материально обеспеченная жизнь является незначимой ценностью.

Выявленные различия указывают на особенности формирования групповой рефлексивности, а также ценностных ориентаций членов полужакрытой учебной группы в условиях специфичной организационно-образовательной среды. Иными словами, жесткая система норм, правил, предписаний, а также ориентация групп на коллективизм, их самоорганизация способствуют сплоченности группы, благоприятной психологической атмосфере, развитию личностной рефлексивности (переосмысление своего опыта и ресурсов для достижения лучших результатов), достижению баланса в соотношении индивидуального и коллективного, чувству безопасности за свои вещи и личное пространство, что, в свою очередь, приводит и к большей готовности группы к разного рода социальной активности, способствует развитию ее рефлексивности. Также стоит отметить ценностную направленность обучающихся в полужакрытых группах. Для них более ценным, по сравнению с членами открытой группы, является наличие в будущем интересной работы и уверенности в себе, а не стремление к материальным благам. Что, вероятно, свидетельствует о большей субъектности данных групп по отношению к учебным группам открытого типа.

Таблица 1. Структура ценностных ориентаций в учебных группах открытого и полузакрытого типа

	Учебные группы открытого типа		Учебные группы полузакрытого типа	
	Среднее	Ранг	Среднее	Ранг
Активная, деятельная жизнь	5,93	10	7,04	9
Здоровье	6,4	4,5	7,16	5
Интересная работа	6,25	8	7,23	3
Красота природы и искусства	5,75	12	6,69	12
Любовь	6,23	9	7,17	4
Материально обеспеченная жизнь	6,74	1	7,01	10
Наличие хороших и верных друзей	6,48	2	7,35	1
Уверенность в себе	6,27	7	7,26	2
Познание	6,41	3	7,12	6,5
Свобода	6,36	6	7,12	6,5
Счастливая семейная жизнь	6,4	4,5	7,1	8
Творчество	5,85	11	6,89	11

Анализ связи личностных (ценностные ориентации, суверенность психологического пространства, рефлексивность личности) и групповых (групповая идентичность, сплоченность и психологическая атмосфера) характеристик с показателями групповой рефлексивности в учебных группах открытого и полузакрытого типа позволил описать особенности социально-психологических факторов в данных группах.

Так, анализ связи общего индекса групповой рефлексивности с социально-психологическими характеристиками в открытой учебной группе показал, что она положительно связана со всеми ценностными ориентациями, всеми субшкалами суверенности психологического пространства и отрицательно связана с психологической атмосферой в группе (табл. 2).

В группах полузакрытого типа готовность к рефлексии положительно связана с групповой сплоченностью и суверенностью территории и отрицательно практически со всеми ценностными ориентациями, за исключением ориентации на познание.

Таблица 2. Взаимосвязь групповой рефлексивности с социально-психологическими характеристиками в группах открытого и полужакрытого типа

	Групповая рефлексивность (Открытые группы)	Групповая рефлексивность (Полужакрытые группы)
Активная, деятельная жизнь	0,448**	-0,196**
Здоровье	0,450**	-0,218**
Интересная работа	0,414**	-0,217**
Красота природы и искусства	0,360**	-0,232**
Любовь	0,427**	-0,215**
Материально обеспеченная жизнь	0,445**	-0,214**
Наличие хороших и верных друзей	0,376**	-0,160**
Уверенность в себе	0,400**	-0,188**
Познание	0,378**	
Свобода	0,431**	-0,225**
Счастливая семейная жизнь	0,366**	-0,171**
Творчество	0,325**	-0,179**
Суверенность психологического пространства	0,406**	
Суверенность физического тела	0,367**	
Суверенность территории	0,359**	0,149**
Суверенность вещей	0,382**	
Суверенность привычек	0,337**	
Суверенность социальных связей	0,346**	
Суверенность ценностей	0,327**	
Психологическая атмосфера	-0,173**	
Групповая сплоченность		0,378**

Примечание: * при $p \leq 0,05$; ** при $p \leq 0,01$.

Интерпретируя полученные данные, можно сказать, что в целом в учебной группе поддержание нормального уровня выраженности суверенности психологического пространства личности, обретение чувства безопасности личностью во взаимодействии с группой положительно связано с уровнем групповой рефлексивности, т.е. чем выше показатели суверенности, тем более выражена групповая рефлексивность, и наоборот. Однако и здесь имеются различия, обусловленные средой обучения. Так, в открытых группах связь имеется со всеми показателями, в то время как в полужакрытых наиболее важным является суверенность территории – переживание чувства комфорта и

безопасности, связанного с наличием тихого спокойного места, где индивид может побыть один, без вмешательства группы. Также спецификой каждого типа групп выступает связь с групповой сплоченностью, т.е. чем выше в группе выражено единение, образ «Мы», тем более выражены показатели групповой рефлексивности. В то время как в группах открытого типа готовность к совместной активности связана с психологической атмосферой. То есть чем она не благоприятнее, тем выше выраженность рефлексивности группы, что может свидетельствовать о регулятивной функции данного свойства в жизнедеятельности открытой учебной группы.

Интересными являются результаты связи рефлексивности и ценностных ориентаций в учебных группах. С одной стороны, групповые ценности складываются из ценностей, разделяемых каждым членом группы, они выступают как ресурс для групповых феноменов. В группах открытого типа чем выше ориентация на ценностные основания, тем более выражена групповая рефлексивность. С другой стороны, образовательная среда, в которой развивается учебная группа, стремится к снижению значимости личностных и доминированию групповых интересов. В данном случае личностные ценности выступают в роли «якоря» групповой деятельности. Данный эффект мы наблюдаем в группах полузакрытого типа. В них сформированная готовность к дальнейшей совместной активности (рефлексивность группы) тем выше, чем ниже личностные (индивидуальные) ориентации на ценности каждого из ее членов.

Результаты регрессионного анализа позволили выявить совокупность личностных и групповых характеристик как предикторов групповой рефлексивности в учебных группах открытого и полузакрытого типа.

Выполненный анализ, проведенный на учебных группах разного типа, показал, что наибольший вклад в выраженность групповой рефлексивности в открытой учебной группе ($R = 0,849$; $R^2 = 0,720$; $F = 60,021$; $p = 0,000$) вносят: групповая сплоченность ($\beta = -0,240$; $t = -2,391$; $p = 0,018$), ориентация на активную деятельную жизнь ($\beta = 0,133$; $t = 2,529$; $p = 0,012$), ориентация на

здоровье ($\beta = 0,204$; $t = 3,535$; $p = 0,001$), ориентация на ценность свободы ($\beta = 0,175$; $t = 3,163$; $p = 0,002$), суверенность вещей ($\beta = 0,099$; $t = 2,110$; $p = 0,036$). То есть показатели рефлексивности как свойства в открытой учебной группе формируются посредством личностных (индивидуальных) характеристик ее членов, т.е. ориентации на ценность активной свободной и здоровой жизни, уважения к личной собственности, которые обратно пропорционально связаны с групповой характеристикой – сплоченностью. Таким образом, в открытой образовательной среде психологическая природа групповой рефлексивности объясняется значимостью личностной свободы.

В полузакрытой учебной группе групповая рефлексивность ($R = 0,581$; $R^2 = 0,338$; $F = 20,639$; $p = 0,000$) обусловлена групповой сплоченностью ($\beta = 0,333$; $t = 6,032$; $p = 0,000$), суверенностью территории ($\beta = 0,113$; $t = 2,762$; $p = 0,006$), уровнем выраженности личностной рефлексивности ($\beta = -0,208$; $t = -4,569$; $p = 0,000$), ориентацией на ценности любви ($\beta = -0,110$; $t = -2,542$; $p = 0,011$), интересной работы ($\beta = -0,101$; $t = -2,312$; $p = 0,000$). Полузакрытая учебная группа обладает более структурированной и нормированной организацией образовательной среды. В связи с чем изучаемая рефлексивность в таких группах развивается посредством переживаемого членами группы чувства безопасности личностного пространства и высокого уровня групповой сплоченности при низкой выраженности их личностной рефлексивности (готовность к активности индивидуального субъекта) и ориентаций на ценности любви и работы.

Обобщая результаты следует сказать, что, специфика организационно-образовательной среды полузакрытых учебных групп обуславливает становление и развитие их субъектности, одним из проявлений которой является групповая рефлексивность. Результаты показали, что на более высоком уровне развития субъектности группы ее члены задействуют меньше психологических ресурсов для анализа прошлого, настоящего и будущего. Они лишь поддерживают актуальный уровень развития групповой рефлексивности, который способствует большей эффективности их совместной деятельности.

2.4. Результаты процедуры модификации опросника «Групповая рефлексивность»

В данном параграфе предстают результаты психометрической проверки модификации опросника «Групповая рефлексивность», разработанной Т.А. Нестиком для исследований рабочих коллективов. В зарубежной социальной и организационной психологии за последние 30 лет разработано 8 разных опросников, связанных в той или иной степени с рефлексивностью, направленных на выявление ее уровня выраженности, а также модальности: 8-пунктная шкала групповой/командной рефлексивности Картера – Веста (Carter, West, 1998); 7-пунктная шкала группового научения Эдмондсон (Edmondson, 1999); 5-пунктная шкала групповой рефлексивности Хегла – Парботи (Hoegl, Parboteeah, 2006); 4-пунктная шкала Херста (Hirst et al., 2004); 5-пунктная шкала рефлексивности Паттерсона (Patterson et al., 2005); 7-пунктная шкала Севелсберга, включающая две субшкалы направленные на оценку рефлексии по поводу процесса и результатов Ч. Севелсберг (Savelsbergh et al., 2009); 24-пунктная шкала Шиперс, включающая две субшкалы: оценка группового развития/научения и оценка процесса общения (Schippers et al., 2007); 3-пунктная шкала групповой рефлексии Конрадт (Konradt et al., 2016); 16-пунктная шкала интенсивности и глубины групповой рефлексии. Отте (Otte et al., 2017; Otte, 2017; Otte et al., 2018). В отечественной психологии на данный момент существует только две методики, связанные с измерением рефлексивности группы: опросник «Групповая рефлексивность» Т.А. Нестика (Нестик, 2015) и субшкала «Рефлексирующая субъектность» тест-опросника «Типы групповой субъектности» К.М. Гайдар (Гайдар, 2013). Опросник Т.А. Нестика разрабатывался с целью измерения выраженности рефлексивности в организационных командах, а тест-опросник К.М. Гайдар позволяет выделить тип субъектности группы студенческой молодежи, косвенно затрагивая групповую рефлексивность как свойство группы. Проведенный содержательный анализ суждений обоих опросников показал, что вариант Т.А. Нестика больше направлен на исследование рефлексивности как группового свойства. Исходя из

этого было принято решение модифицировать опросник Т.А. Нестика для исследования групповой рефлексивности учебных групп подростков разного типа (открытых и полузакрытых). Опросник состоит из 20 вопросов, оцениваемых индивидуально каждым членом группы по 5-балльной шкале Лайкерта (Likert, 1932), где 1 – совершенно не согласен, а 5 – полностью согласен. На основе факторного анализа автором было выделено 7 шкал: «совместное обсуждение проблем», «ориентация на анализ опыта», «оценка соответствия действий долгосрочным целям», «метакогнитивная осведомленность», «инновационность», «рефлексия внутригрупповых отношений» и «совместный анализ будущих рисков и возможностей» (Нестик, 2015, с. 478–479). В связи с тем, что объектом данного исследования выступают учебные группы, которые, как было показано выше, отличаются от групп производственного типа, было принято решение модифицировать методику (Приложение А, таблица 1).

Основным семантическим параметром изменений служила замена термина «команда» в вопросах методики (например, «Мы периодически обсуждаем долгосрочные цели и направление развития своей команды» или «Члены команды хорошо понимают, что нам необходимо делать, чтобы добиться успеха в долгосрочной перспективе») на «класс» («Мы периодически обсуждаем долгосрочные цели и направление развития нашего класса» или «Одноклассники хорошо понимают, что нам необходимо делать, чтобы добиться успеха в долгосрочной перспективе»). Такая замена связана с тем, что в рамках учебных групп «командой» выступает коллектив, задействованный в определенной деятельности: проектная работа, спортивные секции и т.д., в то время как категория «класс» выступает обобщающим понятием для группы учащихся одинакового возраста и года обучения, вместе посещающих занятия. Основным интерпретационным изменением служит определение шкал методики в соответствии с авторской концептуальной моделью групповой рефлексивности, где выделяется три компонента (шкалы): «Осмысление прошлого опыта», «Анализ смысла совместной деятельности» и «Оценка группового ресурса и

возможностей». Отнесение пунктов методики к субшкале осуществлялось, во-первых, исходя из полученных в рамках теоретического анализа положений, во-вторых, проводилось обсуждение с педагогами-психологами учебных заведений открытого и полузакрытого типа.

Выборка. Поскольку опрос проводился в два этапа, исследование включало две выборки. В первую выборку для проверки внутренней структуры методики вошли 309 респондентов в возрасте от 14 до 19 лет из учебных групп открытого (учащиеся колледжа, N = 113, Mage = 16,15; 51,3% мальчиков) и полузакрытого (кадеты (N = 73, Mage = 15,63; 70% мальчиков) и послушники (N = 123, Mage = 15,89; 53,7% мальчиков)) типа. На втором этапе, с целью проверки надежности, конвергентной валидности и выделения норм, приняли участие 637 респондентов в возрасте от 14 до 19 лет, также представляющие открытые (N = 220, Mage = 16,79; 62,7% мальчиков) и полузакрытые (кадеты (N = 181, Mage = 15,8; 85,6% мальчиков) и послушники (N = 236, Mage = 15,97; 51,9% мальчиков)) учебные группы.

Процедура и инструментарий. Первоначально в соответствии с концепцией групповой рефлексивности учебной группы (Дробышева, Тарасов, 2021) исходные 20 пунктов опросника «Групповая рефлексивность» Т.А. Нестика (Нестик, 2015, с. 478) были распределены по 3 шкалам: «Анализ смысла совместной деятельности» (7 пунктов), «Осмысление прошлого опыта» (6 пунктов), «Оценка группового ресурса и возможностей» (7 пунктов). Также в связи с тем, что изначально опросник создавался для исследований организационных команд, в формулировках пунктов слова «команда» и «участники команды» были заменены на «класс» и «одноклассники» для более четкого понимания респондентами пунктов методики. Экспертная комиссия, состоящая из специалистов психологов и педагогов-психологов, сошлась во мнении о содержательной валидности модифицированной методики. Оценка пунктов производится по 5-балльной шкале Лайкерта. Показателем по шкале выступает сумма всех пунктов данной шкалы.

Опрос обеих выборок проводился в очной форме. Возраст респондентов подобран с тем, что ко второму году обучения они заканчивают первичную адаптацию к новым условиям среды (Перевозкина и др., 2020). Для проведения исследования были получены разрешения администрации образовательных учреждений, информированное согласие со стороны родителей (для несовершеннолетних) и личные (для совершеннолетних). Исследование проводилось в присутствии педагога-психолога учреждения.

На первом этапе учащимся предъявлялся только модифицированный вариант опросника и анкета социально-демографических данных. На втором этапе, с целью проверки валидности модифицированной методики, были добавлены «Опросник рефлексивности личности» А.В. Карпова (Карпов, 2003), методика «Суверенность психологического пространства личности – 2010» С.К. Нартовой-Бочавер (Нартова-Бочавер, 2014), методика оценки психологической атмосферы в коллективе, по А.Ф. Фидлеру (Фетискин и др., 2002), индекс сплоченности группы (там же).

Описательная статистика по всем группам и шкалам методики «Групповая рефлексивность» представлена в таблице 3. В целом распределение по шкалам на всей выборке демонстрирует левостороннюю асимметрию и некоторую остроту пика распределения. В подгруппах, выделенных по типу учебной группы, эти данные различаются.

Так, учащиеся колледжа сохраняют тенденцию к левосторонней асимметрии, однако вершина распределения менее заостренная. В подгруппах учащихся кадетского корпуса и религиозной школы, наоборот, асимметрия имеет правостороннюю тенденцию, а эксцесс указывает на сглаженность пика распределения. Анализ согласованности с применением коэффициента α Кронбаха показал, что как на общей выборке, так и в подгруппах шкалы демонстрируют достаточную надежность.

Таблица 3. Описательные статистики и проверка нормальности распределения шкал методики «Групповая рефлексивность» на общей выборке и в подгруппах по типу учебной группы (N = 309)

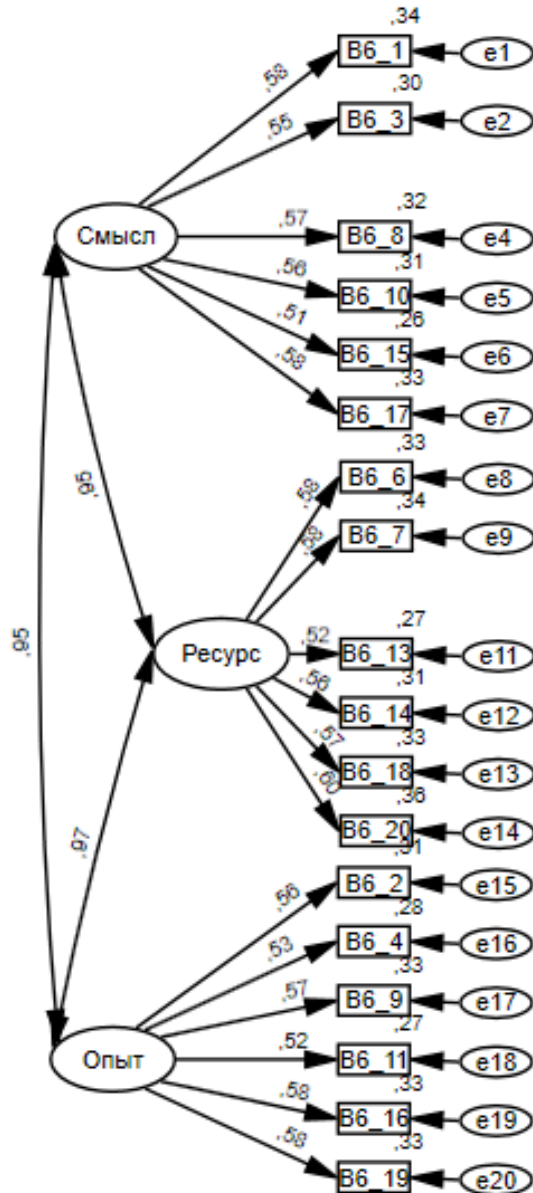
Шкала (α Кронбаха)	M	Me	σ	Skewness	Kurtosis	p
Вся выборка (N = 309)						
Осмысление прошлого опыта (0,729)	18,34	8	0,23	-0,68	1,593	< 0,001
Анализ смысла совместной деятельности (0,763)	17,9	8	0,22	-0,546	1,755	< 0,001
Оценка группового ресурса и возможностей (0,759)	18,08	8	0,45	-0,444	1,388	< 0,001
Групповая рефлексивность (0,888)	54,32	5	6,9	-1,072	1,756	< 0,001
Учащиеся колледжа (N = 113)						
Осмысление прошлого опыта (0,881)	16,08	8	0,55	-0,883	0,234	< 0,001
Анализ смысла совместной деятельности (0,879)	15,67	7	0,29	-0,991	0,296	< 0,001
Оценка группового ресурса и возможностей (0,873)	16	8	0,4	-0,969	0,419	< 0,001
Групповая рефлексивность (0,854)	47,75	3	1,1	-1,201	0,846	< 0,001
Учащиеся кадетского корпуса (N = 73)						
Осмысление прошлого опыта (0,783)	19,74	9	0,63	0,552	0,262	0,007
Анализ смысла совместной деятельности (0,724)	19,87	9	0,82	0,496	-0,105	0,025
Оценка группового ресурса и возможностей (0,780)	18,72	9	0,38	0,696	0,213	0,001
Групповая рефлексивность (0,743)	58,87	8	4,7	0,368	1,089	< 0,001
Учащиеся религиозной школы (N = 123)						
Осмысление прошлого опыта (0,716)	18,5	8	0,09	0,222	-0,596	< 0,001
Анализ смысла совместной деятельности (0,727)	19,17	9	0,06	0,207	-0,005	< 0,001
Оценка группового ресурса и возможностей (0,798)	18,22	8	0,35	0,331	-0,347	< 0,001
Групповая рефлексивность (0,778)	56,41	6	0,87	0,487	-1,113	< 0,001

Примечание: M – среднее по шкале, Me – медиана, σ – стандартное отклонение, Skewness – асимметрия, Kurtosis – эксцесс.

Проверка нормальности распределения (критерий Колмогорова–Смирнова, $p \geq 0,05$) шкал для всей выборки и отдельных подгрупп показала, что

распределение отличается от нормального. Однако, с учетом того, что в большинстве исследований нормальным считают распределение при значениях эксцесса и асимметрии до 2 баллов (Наследов, 2013, с. 107), полученные результаты могут быть приняты как достаточно нормальное распределение, позволяющее в дальнейшем выделить первичные нормы и применить параметрические методы анализа.

Конфирматорный факторный анализ методом максимального сходства подтвердил трехфакторную структуру опросника. В первоначальной модели ($\chi^2 = 2088,542$; $df = 797$; $\chi^2/df = 2,621$; $p = 0,000$; SRMR = 0,034; GFI = 0,856; CFI = 0,814; RMSEA = 0,036; Lo90 = 0,034; Hi90 = 0,038; Pclose = 1,000) пункты 5 («При обсуждении работы в нашем классе приветствуются творческие, нестандартные идеи») и 12 («Наш класс ориентирован на постоянное совершенствование совместной работы») давали низкую нагрузку на факторы «Анализ смысла совместной деятельности» и «Оценка группового ресурса и возможностей», снижали внутреннюю согласованность шкал, вследствие чего было принято решение их исключить. После исключения данных пунктов (5 и 12) была получена модель, отвечающая всем критериям пригодности (рисунок 5, таблица 4) ($\chi^2 = 844,616$; $df = 528$; $\chi^2/df = 1,600$; $p = 0,000$; SRMR = 0,032; GFI = 0,933; CFI = 0,948; RMSEA = 0,022; Lo90 = 0,019; Hi90 = 0,024; Pclose = 1,000). Веса всех переменных, которые входят в соответствующие факторы, значимы на уровне $p < 0,001$. Для фактора «Анализ смысла совместной деятельности» веса находятся в диапазоне от 0,512 до 0,58; для «Оценка группового ресурса и возможностей» – от 0,522 до 0,603; для «Осмысление прошлого опыта» – в диапазоне от 0,519 до 0,576.



$\chi^2=844,616$; $df=528$; $CMIN/DF=1,600$; $p=,000$; $RMR=,122$; $GFI=,933$; $FI=,948$; $RMSEA=,022$; $90\% CI [Lo\ 90=,019; Hi\ 90=,024]$; $Pclose=1,000$.

Рисунок 5. Результаты конфирматорного факторного анализа модификации опросника «Групповая рефлексивность»

Таблица 4. Модификация опросника «Групповая рефлексивность»

Номер пункта в модели	Формулировка	β^{**}	R^2
Анализ смысла совместной деятельности (α Кронбаха = 0,763; $M = 20,94$; $SD = 7,166$)			
1	Мы регулярно обсуждаем, насколько эффективна наша совместная работа	0,580	0,336
3	Мы периодически обсуждаем долгосрочные цели и направление развития нашего класса	0,552	0,304
8	Мы часто обсуждаем, насколько эффективно мы обмениваемся информацией в ходе работы	0,567	0,321
10	Мы постоянно оцениваем свое продвижение к намеченным целям	0,561	0,314
15	Методы, используемые нашим классом в работе, часто обсуждаются	0,512	0,263
17	Одноклассники хорошо понимают, что нам необходимо делать, чтобы добиться успеха в долгосрочной перспективе	0,577	0,333
Оценка группового ресурса и возможностей (α Кронбаха = 0,759; $M = 21,19$; $SD = 7,257$)			
6	Мы нередко обсуждаем отношения, сложившиеся между одноклассниками	0,576	0,331
7	Мы регулярно обсуждаем риски, ожидающие нас в будущем	0,584	0,342
13	Мы часто обсуждаем уровень доверия и сплоченности в нашем классе	0,522	0,272
14	Планируя работу, мы обсуждаем различные сценарии развития событий	0,561	0,315
18	Мы стараемся действовать на опережение, чтобы не упустить открывающиеся возможности	0,572	0,327
20	Мы обсуждаем изменения в технологиях, экономике и обществе, которые могут в будущем повлиять на наш класс	0,603	0,363
Осмысление прошлого опыта (α Кронбаха = 0,729; $M = 18,34$; $SD = 6,236$)			
2	Наш класс отводит достаточно времени на то, чтобы обсудить последствия своих действий	0,556	0,309
4	Распределяя задачи, мы стараемся учитывать сильные стороны друг друга	0,529	0,280
9	Наш класс извлекает уроки из собственного опыта	0,575	0,330
11	Мы хорошо знаем, кто из нас в каких вопросах лучше разбирается	0,519	0,270
16	Мы проверяем целесообразность применявшихся ранее принципов и методов работы	0,575	0,331
19	Мы регулярно сверяем результаты совместной работы с нашими целями	0,576	0,332

Примечание: * Приводятся номера пунктов в исходной последовательности без пунктов 5 и 12; ** Все коэффициенты «бета» статистически значимы ($p < 0,001$).

Поскольку организационно-образовательная среда различается в группах открытого и полужакрытого типа, был проведен мультигрупповой анализ для проверки соответствия модели в разных типах учебных групп ($CFI > 0,9$; $RMSEA < 0,05$; $\Delta CFI < 0,01$; $\Delta RMSEA < 0,015$) (Lai, 2020). В таблице 5 представлены статистика согласия моделей мультигруппового анализа взаимосвязи переменных групповой рефлексивности для двух типов учебных групп. Результаты показали инвариантность модели, поэтому в дальнейшем при использовании методики можно рассматривать данную модель как общую для всех видов учебных групп открытого и полужакрытого типа.

Корреляции между шкалами соответствуют предположению о том, что все три компонента положительно взаимосвязаны между собой. Корреляция (коэффициент Пирсона, при $p \leq 0,001$) отдельных пунктов со шкалой находится в диапазоне от 0,623 до 0,685 для «Анализа смысла совместной деятельности»; от 0,649 до 0,681 – для «Оценки группового ресурса и возможностей»; от 0,632 до 0,679 – для «Осмысления прошлого опыта». Это говорит о дискриминативности шкал, т.е. нацеленности каждого из вопросов на измерение конструкта соответствующей шкалы.

Таблица 5. Статистики согласия моделей мультигруппового анализа, полученные при помощи конфирматорного факторного анализа для групп открытого и полужакрытого типа

Модель инвариантности	CFI	ΔCFI	RMSEA	$\Delta RMSEA$	PCLOSE	χ^2	f
Конфигурационная	0,948	–	0,022	–	1,000	844,616	28
Структурные веса	0,950	0,002	0,020	0,002	1,000	875,718	73
Структурные ковариации	0,944	0,006	0,023	0,003	1,000	956,533	91

Исходя из представленных выше результатов мультигруппового анализа, на данном этапе группы рассматривались без дифференциации по типу среды.

Для проверки внешней валидности методики были посчитаны корреляции (коэффициент Пирсона, при $p \leq 0,05$) с методиками «Опросник рефлексивности личности» А.В. Карпова (α Кронбаха = 0,796), «Суверенность психологического

пространства личности – 2010» (α Кронбаха от 0,712 до 0,856), «Оценка психологической атмосферы в коллективе по А.Ф. Фидлеру» (α Кронбаха = 0,823) и индексом сплоченности группы (α Кронбаха = 0,834). Результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6. Взаимосвязь шкал модифицированной методики «Групповая рефлексивность» и шкалами методик «Суверенность психологического пространства личности – 2010», «Опросник рефлексивности личности», «Оценка психологической атмосферы», индексом сплоченности группы (N = 637)

Шкалы	Осмысление прошлого опыта	Анализ смысла совместной деятельности	Оценка группового ресурса и возможностей	Групповая рефлексивность
Суверенность психологического пространства личности	-0,337***	-0,300**	-0,287**	-0,344***
Суверенность физического тела	-0,271**	-0,241**	-0,250**	-0,284**
Суверенность территории	-0,361***	-0,319***	-0,317***	-0,371***
Суверенность вещей	-0,319***	-0,315***	-0,278**	-0,339***
Суверенность привычек	-0,291**	-0,292**	-0,240**	-0,306***
Суверенность социальных связей	-0,236**	-0,250**	-0,242**	-0,271**
Суверенность ценностей	-0,265**	-0,301**	-0,246**	-0,302**
Рефлексивность личности	0,295**	0,281**	0,287**	0,294**
Сплоченность группы	0,528***	0,509***	0,497***	0,524***
Психологическая атмосфера	-0,241**	-0,221**	-0,181**	-0,239**

Примечание: ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$.

Полученные связи соответствуют теоретическим предположениям. Положительные взаимосвязи всех шкал обнаружены с выраженностью

рефлексивности личности и групповой сплоченностью. Отрицательные взаимосвязи шкал модифицированной методики «Групповая рефлексивность» имеются со всеми показателями суверенности психологического пространства личности и психологической атмосферой.

О валидности методики также будут свидетельствовать различия, обнаруженные на разных типах учебных групп. Так как специфика полузакрытых учебных групп заключается в большей направленности организационно-образовательной среды на коллективизм (Тарасов, 2023; Тарасов, Дробышева, 2023), то и групповая рефлексивность как групповое свойство должна быть более выражена в данных группах. Проведенный анализ различий (однофакторный ANOVA, при $p \leq 0,05$) показал, что учебные группы разного типа различаются. В группах полузакрытого типа разного вида рефлексивность выражена больше, чем в учебных группах открытого типа: Осмысление прошлого опыта ($F = 24,060$; $p < 0,001$), Анализ смысла совместной деятельности ($F = 26,066$; $p < 0,001$), Оценка группового ресурса и возможностей ($F = 18,947$; $p < 0,001$), Групповая рефлексивность ($F = 28,790$; $p < 0,001$).

Статистически не подтвердилась нормальность распределения шкал модифицированного варианта опросника «Групповая рефлексивность». Однако, опираясь на ранее принятое решение о его достаточной нормальности, на данном этапе возможно выделение первичных норм. Нормы выделяются на основании сырых баллов, методом простой стандартизации (среднее \pm стандартное отклонение) (таблица 7). В качестве интерпретации используется трехкатегориальная система – слабо выраженная, умеренно выраженная, высоко выраженная. Стоит отметить, что, опираясь на различия в организационно-образовательной среде разных учебных групп, подтвержденные статистически, будут выделены нормы для разного типа учебных групп. Общие нормы применимы в случае сравнительного анализа разного типа групп в рамках одного исследования.

Опираясь на вышеизложенные результаты пилотажных и поисковых исследований, а также на выполненную работу по модификации базовой

методики – опросника «Групповая рефлексивность», была сформулирована программа основного исследования, представленная в третьей главе.

Таблица 7. Первичные нормы модифицированной методики «Групповая рефлексивность» для учебных групп разного типа (N = 637)

	Слабо выраженная	Умеренно выраженная	Высоко выраженная
Учащиеся			
Осмысление прошлого опыта	6–11	12–25	26–30
Анализ смысла совместной деятельности	6–11	12–24	25–30
Оценка группового ресурса и возможностей	6–11	12–24	25–30
Групповая рефлексивность	18–36	37–71	72–90
Учащиеся колледжа			
Осмысление прошлого опыта	6–8	9–24	25–30
Анализ смысла совместной деятельности	6–8	9–23	24–30
Оценка группового ресурса и возможностей	6–8	9–23	24–30
Групповая рефлексивность	18–26	27–69	70–90
Учащиеся кадетского корпуса			
Осмысление прошлого опыта	6–13	14–25	26–30
Анализ смысла совместной деятельности	6–13	14–26	27–30
Оценка группового ресурса и возможностей	6–11	12–25	26–30
Групповая рефлексивность	18–43	44–73	74–90
Учащиеся религиозной школы			
Осмысление прошлого опыта	6–13	14–23	24–30
Анализ смысла совместной деятельности	6–14	15–23	24–30
Оценка группового ресурса и возможностей	6–13	14–23	24–30
Групповая рефлексивность	18–45	46–66	67–90

ВЫВОДЫ ПО 2-й ГЛАВЕ

1. Выявлено, что организационно-образовательная среда учебных групп открытого и полужакрытого типа, принимавших участие в исследовании, имеет общие и парциальные характеристики. Общим для всех изученных нами учебных учреждений является наличие общеобразовательной программы (по ФГОС), включающей набор базовых учебных дисциплин, а также программ дополнительного образования, направленного на формирование профессиональных компетенций; организационный компонент среды характеризуется сходством распорядка дня, сочетанием собственно образовательного и воспитательного компонентов в решении общеобразовательных задач.

2. Показано, что специфика организационно-образовательной среды учебных групп полужакрытого типа характеризуется следующим: распорядок дня включает набор дополнительных обязательных занятий; образовательно-воспитательный процесс направлен на формирование не только личностных качеств учащихся, но и групповых свойств; имеются особые требования к абитуриентам, определяющие их приверженность к выбранной профессии (военного, священника) и соответствующая процедура вступительных испытаний; частичное ограничение социальных контактов в период обучения в физических границах территории образовательного учреждения, установленный правилами регламент взаимодействия с другими людьми.

Группы полужакрытого типа отличаются от групп открытого типа по организации совместной деятельности. В частности, для исследованных полужакрытых групп характерны совместно-взаимодействующий и совместно-последовательный типы организации совместной деятельности, для открытых – совместно-индивидуальный, по Л.И. Уманскому. Организационно-образовательная среда кадетских школ и школ-интернатов, религиозных школ и гимназий способствует развитию субъектности полужакрытой учебной группы реального и рефлексивного типа.

3. Результаты поисковых исследований, выполненных на примере учащихся кадетских школ-интернатов, показали, что в полузакрытых учебных группах, по сравнению с группами открытого типа (общеобразовательные школы), более выражены показатели волевой и эмоциональной саморегуляции поведения. Для них характерно переживание внутриличностного конфликта, порождаемого противоречием между необходимостью соблюдать задаваемые извне строгие правила и нормы поведения в образовательном учреждении и личными интересами учащихся. Дружеские отношения в исследованных группах кадет отличаются более удаленной дистанцией, их представления о товариществе менее эмоционально окрашены. Выявлено, что межгрупповые различия в разных группах кадет обусловлены рядом факторов: уровнем развития группы, успешностью адаптации, историей жизни и деятельности группы, стилем руководства.

4. Полузакрытые учебные группы кадет обладают общими чертами, которые характеризуют их социально-психологический портрет. В частности, отмечается: выраженное стремление учащихся получить выбранную профессию, специальность; проявление ими коллективистской направленности в образе группы и ценностных ориентациях; отсутствие в социометрической структуре изолированных членов группы; депривация суверенности психологического пространства. Причем среди показателей суверенности наименее выражены суверенность физического тела и суверенность территории. Поддержанию нормального уровня суверенности способствуют личностные (мотивация, образ группы, ценностные ориентации) и групповые характеристики (сплоченность, структура группы, групповые нормы).

5. Эмпирически выявили, что в учебных группах полузакрытого типа (кадеты и учащиеся религиозных образовательных учреждений) уровень выраженности групповой рефлексивности выше, чем в группах открытого типа. Данный факт объясняется особенностями организационно-образовательной среды учреждений, включающих полузакрытые группы. Показано, что групповые нормы и правила способствуют развитию групповой субъектности,

одним из компонентов которой выступает рефлексивность. Социально-психологическими факторами рефлексивности в полузакрытой учебной группе являются групповая сплоченность, суверенность территории, личностная рефлексивность, ценностные ориентации на любовь и интересную работу.

6. В процессе модификации опросника «Групповая рефлексивность» была изменена структура шкал и некоторые термины, описывающие групповую принадлежность. Последующая психометрическая проверка опросника показала, что он обладает надежностью, конструктивной и конвергентной валидностью и может быть применен при исследовании и анализе групповой рефлексивности учебных групп открытого и полузакрытого типа.

ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ГРУППОВОЙ РЕФЛЕКСИВНОСТИ ПОЛУЗАКРЫТОЙ УЧЕБНОЙ ГРУППЫ

3.1. Программа основного исследования

Формирование и развитие групповой рефлексивности обусловлено многоуровневой системой связанных между собой факторов. Как отмечают специалисты (Гайдар, 2008; Журавлев, Дробышева, 2009; Дробышева, 2009, 2012; Романовская, 2021), феномены, выступающие в роли внутренних и внешних факторов как элементы этой системы, могут ослаблять, нивелировать или усиливать воздействие условия (в нашем случае – организационно-образовательной среды) на следствие (групповая рефлексивность). При этом характер отношений между элементами внутри системы определяется в терминах взаимодополнения, взаимоподчинения, доминирования. Система факторов (условия, факторы, детерминанты) выступает единым целым, определяя различия в выраженности группового свойства в учебных группах полузакрытого типа. Данная проблема исследования послужила основанием для изучения внешних и внутренних социально-психологических факторов групповой рефлексивности в разных условиях организационно-образовательной среды. Опираясь на вышеизложенное, мы сформулировали цель и задачи исследования.

Цель исследования – проведение анализа социально-психологических факторов групповой рефлексивности учебных групп полузакрытого типа.

Объект исследования – групповая рефлексивность учебных групп полузакрытого типа.

Предмет исследования – связь показателей групповой рефлексивности и социально-психологических характеристик личности учащихся и группы в условиях организационно-образовательной среды учебных групп полузакрытого типа.

Основная гипотеза:

1. Выраженность групповой рефлексивности в учебных полузакрытых группах обусловлена совокупностью личностных и групповых характеристик, различающихся в зависимости от организационно-образовательной среды учебного учреждения.

Дополнительные гипотезы:

2. В учебных группах полузакрытого типа с военным компонентом дополнительного образования в сравнении с группами с религиозным компонентом бóльшая выраженность групповой рефлексивности обусловлена спецификой организационно-образовательной среды, способствующей развитию групповых качеств.

3. Учащиеся школ с военным и религиозным компонентом образования будут различаться по показателям социально-психологических характеристик (личностным и групповым): сплоченности, личностной рефлексивности и суверенности психологического пространства личности, что обусловлено факторами организационно-образовательной среды учреждений.

4. В условиях организационно-образовательной среды полузакрытых групп учащихся с военной направленностью образования групповая рефлексивность будет в большей степени связана с личностными характеристиками, чем с групповыми.

5. В условиях организационно-образовательной среды полузакрытых учебных групп с религиозной направленностью образования групповая рефлексивность будет связана как с личностными, так и с групповыми характеристиками.

Для реализации цели исследования и проверки сформулированных гипотез были поставлены следующие задачи.

Методические задачи исследования:

1. Осуществить подбор и последующий сравнительный анализ нормативно-правовых документов государственных образовательных учреждений (кадетская школа-интернат, колледж, религиозная школа), регулирующих организацию

основных и дополнительных программ образовательной деятельности и обеспечивающих условия их осуществления.

2. Разработать авторскую программу исследования социально-психологических характеристик учащихся и группы, выступающих в качестве внешних и внутренних факторов групповой рефлексивности; организовать подбор групп респондентов в соответствии с целью и задачами исследования.

3. Выполнить процедуры модификации и последующей апробации опросника «Групповая рефлексивность» (автор Т.А. Нестик) с целью его применения в учебных группах открытого и полужакрытого типа.

Эмпирические задачи исследования:

1. Проанализировать выраженность групповой рефлексивности в разных видах учебных групп полужакрытого типа (на примере кадетских и религиозных образовательных учреждений).

2. Выявить различия в выраженности личностных характеристик респондентов (ценностные ориентации, рефлексивность личности, групповая идентичность суверенность психологического пространства личности, мотивы выбора образовательного учреждения и профессиональной направленности, установка на достижение успеха) в разных видах учебных групп полужакрытого типа (кадетские школы-интернаты и школы с религиозным компонентом).

3. Выполнить анализ различий в выраженности групповых характеристик полужакрытых учебных групп разного вида – социометрической структуры, групповой сплоченности, психологической атмосферы в группе.

4. Описать вклад социально-психологических факторов (личностных и групповых) в регрессионную модель групповой рефлексивности в полужакрытых учебных группах разного вида (кадетские и религиозные образовательные учреждения).

Описание выборки. В основном исследовании приняли участие 23 учебные группы полужакрытого типа (N = 417 учащихся): 11 групп полужакрытого типа кадетских корпусов и школ-интернатов (N = 181, в возрасте от 14 до 16 лет, 85% юноши и 15% девушки) и 12 групп полужакрытого типа

религиозных школы и гимназии (N = 236, в возрасте от 15 до 17 лет, 50% юноши и 50% девушки). Образовательный компонент в полужакрытых группах отличался (военная подготовка, религиозная), что влияет на направленность личностного и группового развития. Сходство полужакрытых групп по организационной культуре учебного учреждения: вступительные экзамены на соответствие личности ценностям, целям и задачам данного учреждения; направленность профессиональной подготовки (военная служба/религиозное служение); закрепленные в устном и письменном виде нормы и правила поведения; регламентированная иерархия внутри группы (командир взвода/староста).

Методы и методики, используемые в исследовании

1. Для выявления свойств личности, проявляемых в рамках группового взаимодействия и, вероятно, влияющих на выраженность групповой рефлексивности, применяли следующий комплекс методик:

– методику диагностики системы ценностных ориентаций личности Е.Б. Фанталовой (Фанталова, 1996) использовали для изучения ценностей членов учебной группы. Она представляет собой список из 12 ценностей, которые необходимо оценить по 10-балльной шкале: наиболее значимые следует оценивать в 8–10 баллов; просто значимые – 5–7 баллов; нейтральные – 3–4 балла; совсем незначимые – 1–2 балла. Затем с целью выделения ценностного портрета группы на основе среднего арифметического каждой из ценностей приписывается ранг – от наибольшего (1 ранг) к наименьшему (12 ранг);

– опросник рефлексивности личности А.В. Карпова (Карпов, 2003) применяли с целью фиксации уровня выраженности рефлексивности как свойства личности. Опросник состоит из 27 пунктов, ответы на которые формируются по 7-балльной шкале Лайкерта. По опроснику формируется одно значение, характеризующее общую степень развития рефлексивности личности;

– методику «Суверенность психологического пространства личности – 2010» С.К. Нартовой-Бочавер (Нартова-Бочавер, 2014а) использовали с целью фиксации уровня переживаемой безопасности, баланса индивидуального и

группового субъекта, сохранности личностных границ подростков. Методика включает 67 вопросов, оцениваемых «Да/Нет», выделяется 7 шкал: интегральный показатель суверенности и шесть субшкал – суверенность физического тела, территории, вещей, привычек, социальных связей и ценностей человека;

– опросник групповой идентичности (Сидоренков и др., 2019) использовался для фиксации уровня осознания своей принадлежности к группе. Методика включает в себя 8 вопросов, оцениваемых по 6-балльной шкале («1» означает «Полностью не согласен», «6» – «Полностью согласен»), полученные результаты представляют собой интегральный показатель групповой идентичности, а также три компонента: когнитивный, аффективный и поведенческий. «Когнитивный компонент – оценка индивидом своей сопричастности значимому коллективному субъекту и интегративной связи с ним; аффективный – переживание индивидом связи с другим и оценка позитивности этой связи, переживание своего соответствия другому; поведенческий – относительно устойчивое воспроизведение индивидом в своих действиях и поступках значимых собственных особенностей или характеристик другого» (Сидоренков, Тришкина, 2010).

Также в данный комплекс методик были включены вопросы относительно мотивации поступления на обучение (колледж, кадетскую или религиозную школу), выбора будущей профессии и субъективной оценки важности достижения успешности (5-балльная шкала Лайкерта).

2. Комплекс методик, направленный на изучение социально-психологических характеристик групп, включал:

– метод социометрии (Moreno, 1951) использовался с целью выделения групповой структуры (звезды, принимаемые, пренебрегаемые, отвергаемые и изолированные члены), а также коэффициента групповой сплоченности, определяемого как разница между коэффициентами группового единства (сумма количества взаимных положительных выборов, деленная на $n(n - 1)$) и групповой разобщенности (сумма количества взаимных отрицательных

выборов, деленная на $n(n - 1)$. Оценивание производилось по трем сферам взаимодействия: межличностная, деловой-учебной, деловой-профессиональной, количество выборов – 5;

– методику оценки психологической атмосферы в коллективе А.Ф. Фидлера (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002) применяли для определения психологического климата в коллективе и выявления факторов, способствующих негативному психологическому фону. Данная методика включает в себя 10 параметров. Ответ по каждому из 10 пунктов оценивается от 1 до 8 баллов. Чем левее расположен знак, тем выше балл, тем благоприятнее психологическая атмосфера в коллективе, по мнению отвечающего. На основании индивидуальных профилей создается средний профиль, который и характеризует психологическую атмосферу в коллективе.

3. С целью изучения групповой рефлексивности применялся опросник Т.А. Нестика «Групповая рефлексивность (в модификации С.В. Тарасова). Опросник включает 18 вопросов, оцениваемых по 5-балльной шкале Лайкерта, направленных на выявление готовности группы к анализу опыта, смысла и ресурсов (Приложение А, таблица 1). Результаты представляют собой интегральный показатель групповой рефлексивности, а также три субшкалы: ориентация на осмысление опыта совместной деятельности группы (анализ прошлого), направленность на анализ смысла совместной деятельности (выработка целей и задач в настоящем) и готовность к оценке групповых ресурсов и возможностей (выработка образа будущего).

Методы статистического анализа соответствовали поставленным задачам. Статистический анализ эмпирических данных осуществлялся при помощи программного пакета IBM SPSS 27.0, AMOS 22.0 и Jamovi 2.4.11. Применяли дескриптивную статистику, частотный анализ, анализ различий (Н-критерий Краскала–Уоллеса для k выборок, U-критерий Манна–Уитни для двух несвязанных выборок), ранговый корреляционный анализ Спирмена (r_s) (при $p \leq 0,05$), множественный регрессионный анализ, иерархический регрессионный анализ.

3.2. Результаты эмпирического исследования социально-психологических факторов групповой рефлексивности учебных групп полузакрытого типа

3.2.1. Сравнительный анализ выраженности групповой рефлексивности учебных групп полузакрытого типа с военным и религиозным компонентом образования

На первом этапе исследования провели анализ выраженности групповой рефлексивности в учебных группах полузакрытого типа разного вида, выделенных по профессиональной направленности («кадеты МЧС», «кадеты ПрКК», «религиозная школа», «религиозная гимназия»).

Результаты сравнительного анализа по модифицированному опроснику групповой рефлексивности и его отдельных шкал в четырех указанных группах показали следующее (таблицы 8 и 9). Наиболее высокий уровень выраженности рефлексивности обнаружен в полузакрытых учебных группах с военным компонентом дополнительного образования. Группы с религиозным компонентом продемонстрировали средний уровень выраженности всех ее показателей.

Таблица 8. Результаты дескриптивной статистики (среднее и среднеквадратичная ошибка среднего) групповой рефлексивности в четырех учебных группах полузакрытого типа

	Кадеты МЧС	Кадеты ПрКК	Религиозная школа	Религиозная гимназия
Анализ смысла совместной деятельности	18,7 (0,57)	18,1 (0,33)	15,3 (0,24)	13,78 (0,4)
Оценка ресурса и возможностей	20,1 (0,57)	17,9 (0,36)	14,6 (0,25)	14,03 (0,49)
Анализ опыта	20,6 (0,54)	18,4 (0,33)	15,7 (0,24)	13,47 (0,45)
Групповая рефлексивность	59,41 (1,5)	54,4 (0,58)	45,65 (0,4)	51,28 (0,83)

Данные результаты косвенно указывают на специфику влияния организационно-образовательной среды образовательных учреждений на процесс развития группы, ее субъектности, групповых свойств и характеристик. Так, в группах учащихся кадетских школ, отличающихся ориентацией на

формирование сплоченности, чувства коллективизма, среда способствует развитию групповых качеств. В полузакрытых учебных группах учащихся религиозных гимназий, несмотря на сходство некоторых элементов организационно-образовательной среды (нормы и правила поведения, наличие формы одежды, обязательные для учащихся формы совместной деятельности и т.д.), содержание образования направлено на развитие духовно-нравственного потенциала индивидуального субъекта, воспитание духовной личности.

Таблица 9. Сравнительный анализ выраженности групповой рефлексивности в четырех учебных группах полузакрытого типа по критерию Н Краскала–Уоллиса (при $p \leq 0,05$)

	Анализ смысла совместной деятельности	Оценка ресурса и возможностей	Анализ опыта	Групповая рефлексивность
Кадеты МЧС	336,42	383,51	381,2	375,74
Кадеты ПрКК	315,87	308,66	310,94	287,21
Религиозная школа	293,94	284,83	273,91	148,03
Религиозная гимназия	196,47	173,07	195,94	250,9
H	187,836	195,175	162,678	278,03
p	,000	,000	,000	,000

При этом стоит отметить направленность групповой рефлексивности в данных группах. Так, в группе «кадеты МЧС» наиболее выражена готовность на анализ прошлого опыта взаимодействия (ретроспективная рефлексивность), затем следует ярко выраженная готовность к оценке ресурса и возможностей (направленность на анализ будущих рисков и возможностей, оценка соответствия действий долгосрочным целям), менее выражена готовность к анализу смысла совместной деятельности. В группе «кадеты ПрКК», так же, как и в предыдущей группе, наиболее выражена готовность к оценке прошлого опыта, однако направленность на анализ групповой деятельности проявляется больше, чем готовность к оценке ресурсов и возможностей. Таким образом, можно сказать, что данному виду полузакрытых групп в большей мере свойственна ориентация на прошлый опыт. По нашему мнению, это связано со

спецификой организационно-образовательной среды (ООС) данных учреждений, которая включает определенные цели и задачи совместной деятельности, в связи с чем группе нет необходимости их формировать. Однако в целях эффективности выполнения данных задач кадеты склонны обращаться к прошлому опыту. Вероятно, с целью формирования плана действий, учета возможных рисков и необходимых ресурсов.

В группах с религиозным компонентом образования структура выраженности отдельных шкал рефлексивности тоже имеет некоторые различия. В группе «религиозная школа», как и в группах с военным компонентом, наиболее выражена готовность к анализу прошлого опыта совместной деятельности. Затем следует направленность на анализ смысла совместной деятельности и менее выражена готовность к оценке ресурсов и возможностей. В группе «религиозная гимназия» наиболее выраженной является готовность к оценке ресурсов и возможностей (проспективная рефлексивность), чуть менее выраженной – направленность на анализ смысла совместной деятельности (ориентация на рефлекссию внутригрупповых отношений, направленность на совместное обсуждение проблем), и наименее выражена в этой группе готовность к оценке полученного опыта совместной деятельности. В целом, группам с религиозным компонентом свойственна меньшая выраженность групповой рефлексивности, что, вероятно, связано с двойственной природой ООС данных учреждений. Однако стоит отметить, что выраженность рефлексивности в данных группах имеет разную направленность. Если группа «религиозная школа» обладает схожей структурой с военными группами (большая ориентация на прошлый опыт), то группа «религиозная гимназия» больше направлена на анализ своего будущего и необходимых для этого целей, и задач совместной деятельности в настоящем. Вероятно, это связано с качеством и количеством совместной деятельности учащихся, уровнем и типом субъектности данной группы.

Рассматривая полученные результаты выраженности групповой рефлексивности и ее отдельных проявлений в учебных группах с военным и

религиозным образованием, можно сказать, что они имеют общие и парциальные черты. По всей видимости, полужакрытым группам разного вида в большей мере свойственна ретроспективная направленность рефлексивности (готовность к анализу прошлого опыта), объясняющаяся тем, что цели и задачи совместной деятельности не порождаются группой, а предлагаются ей извне. То есть они имманентно включены в условия жизнедеятельности учащихся в виде требований, распорядка дня и т.п. Иными словами, различия в группах обусловлены спецификой ООС, в частности содержанием профессиональной подготовки в отдельных образовательных учреждениях.

Обобщая все вышеизложенное можно заметить, что организационно-образовательная среда учреждений, в которых формируются групповые свойства учебных групп, обуславливает сформированность рефлексивности как свойства группы. Так, в полужакрытых учебных группах кадет групповая рефлексивность более выражена, чем в группах учащихся религиозных гимназий и школ, что указывает на более высокий уровень развития как рефлексивности, так и в целом субъектности кадетских групп. С нашей точки зрения, это объясняется особенностями организационно-образовательной среды образовательных учреждений, о которых упоминали раньше.

В полужакрытых учебных группах учащихся религиозных гимназий, с одной стороны, организационная среда способствует формированию коллективного, с другой стороны, направлена больше на развитие личности. Данная специфика проявляется как в выраженности групповой рефлексивности, так и в ее связях с личностными и групповыми характеристиками.

Полученные результаты позволяют подтвердить частную гипотезу о большей выраженности групповой рефлексивности в учебных группах полужакрытого типа с военным компонентом дополнительного образования, по сравнению с группами с религиозным компонентом дополнительного образования. Большая ориентация на опыт в группах кадет, вероятно, обусловлена спецификой организационно-образовательной среды. Она состоит в том, что группа не сама формирует цели и задачи деятельности. Тем самым

для повышения своей эффективности ей важен не анализ смысла совместной деятельности и будущих возможностей, а опора на опыт и анализ результатов уже совершенных форм совместной деятельности.

3.2.2. Анализ социально-психологических характеристик личности в учебных группах полузакрытого типа с военным и религиозным компонентом образования

На данном этапе был выполнен анализ данных, позволяющий выделить общие (для полузакрытых учебных групп) и парциальные (специфичные для разного вида полузакрытых групп) социально-психологические характеристики личности и группы.

Проведенный ранее качественный анализ (см. пункт 2.1) специфики организационно-образовательной среды (ООС) полузакрытых учебных групп показал (Приложение Б, таблица 1), что они отличаются от групп открытого типа по направленности формирования личностных и групповых качеств. В частности, обязательными для учащихся являются формы совместной деятельности, дополнительные к образовательному компоненту (строевая подготовка, танцы, хор, театр, командные виды спорта и т.д.), конкурсная основа поступления, испытательный срок и обряд инициации, частичное ограничение свободы передвижения и действия. Опираясь на концепцию группового/коллективного субъекта (Журавлев, 2009), в которой развитие рассматривается как поэтапное формирование ключевых способностей группы (взаимосвязанность и взаимозависимость, совместная активность, способность к саморефлексии), можно сделать вывод о том, что ООС образовательных учреждений с группами полузакрытого типа способствует формированию и развитию групповой субъектности рефлексирующего типа. Ритуализированность процессов жизнедеятельности в образовательных учреждениях (распорядок дня, форма одежды, нормы и правила поведения), частичная изолированность от социума, обязательные для участия формы совместной деятельности могут способствовать взаимосвязанности,

взаимозависимости членов группы, их совместной активности и, как следствие, субъектности группы.

На данном этапе был проведен сравнительный анализ социально-психологических характеристик учащихся в группах полужакрытого типа разного вида (кадетских и религиозных школ). В описание социально-психологического портрета групп включили: особенности мотивации выбора учебного заведения и будущей профессии, субъективную оценку важности для учащихся достижения успеха в жизни, структуру ценностных ориентаций, показатели личностной рефлексивности, суверенности психологического пространства личности и социальной идентичности (конкретно, идентичность с учебной группой).

Проведенный анализ различий по критерию U Манна–Уитни (при $p \leq 0,05$) показал, что группы полужакрытого типа с военным компонентом образования (2 группы учащихся кадетских школ-интернат) различаются по выраженности показателей суверенности, а полужакрытые группы с религиозным компонентом (2 группы) – по структуре ЦО. Такие различия, вероятно, обусловлены тем, что образовательные учреждения, в которых обучаются учащиеся из полужакрытых групп, имеют еще и свои особенности ООС. В связи с этим в дальнейшем анализе будут принимать участие 4 группы: «кадеты МЧС», «кадеты ПрКК», «религиозная школа», «религиозная гимназия».

Результаты частотного и сравнительного анализа социально-психологических характеристик представлены в Приложение В (таблицы 1–3).

В группе «кадеты МЧС» основными причинами поступления являются: желание родителей (56%) и личный интерес учащихся к данной профессиональной деятельности (30%). Профессиональный путь учащиеся связывают в основном с получаемой в рамках обучения в кадетском корпусе военной направленностью (50%), а также с модной в современном обществе сферой IT-технологий (20%). Воспитанники в данной группе демонстрируют низкий уровень личностной рефлексивности (64,4% имеют низкий уровень, 35,6% – средний), что говорит об их низкой готовности осмысливать свой

личный опыт, смысл деятельности и ресурсы, которыми они обладают. Общий показатель суверенности психологического пространства и отдельных шкал демонстрирует переживание безопасности личных границ (8,2% отмечают депривацию, 65,8% – нормальный уровень и 26% – сверхсуверенность). Значимость достижения успеха в жизни в данной группе очень высокая (среднее – 4,55; ошибка среднего – 0,08). Члены данной группы демонстрируют средний уровень выраженности социальной идентичности (среднее – 23,55; ошибка среднего – 0,4). Основными ценностями в данной группе являются «здоровье», «счастливая семейная жизнь» и «наличие хороших и верных друзей». Выявленные результаты, с одной стороны, объясняются возрастными особенностями респондентов. С другой стороны, в них проявляется влияние специфики организационно-образовательной среды кадетского корпуса как условия развития личностных характеристик.

В группе «кадеты ПрКК» основными мотивами поступления также выступают желание родителей (57,4%) и личная заинтересованность воспитанников в данной среде обучения (25%). На первом месте в плане выбора профессии идет служба в органах государственной безопасности (45%), в остальном приблизительно равные ориентации на профессии социогуманитарной направленности (учитель, ученый, психолог, социолог и т.д.) (15%) и IT-сферы (13%). Показатели рефлексивности личности у воспитанников недостаточно выражены: 65,7% имеют низкий уровень; 34,3% – средний. Общий уровень суверенности в данной группе характеризуется сниженными значениями, указывающими на депривацию психологической приватности учащихся (41,7% выборки), и нормальными значениями (46,3%). Результаты по каждой из шкал демонстрируют, что воспитанники переживают по большей части или депривацию, или сверхсуверенность (в среднем 45% переживают депривацию, 18,6% – нормальный уровень и 35,4% – сверхсуверенность). Важность достижения успеха в данной группе оценивается достаточно высоко (среднее – 3,96; ошибка среднего – 0,07). Члены группы в основном демонстрируют средний уровень социальной идентичности (среднее –

23,96; ошибка среднего – 0,4). Ведущими ценностными ориентациями в данной группе выступают: «материально обеспеченная жизнь», «познание» и «здоровье». Обобщая полученные данные, заметим, что в данной группе, так же, как и в упомянутых выше, наблюдаются проявления возрастных особенностей, специфики социальной ситуации развития учащихся. Наряду с этим, как и в группе «кадеты МЧС», у респондентов этой группы («кадеты ПрКК») выражена внутренняя мотивация выбора учебного учреждения и профессии, а также высокая значимость достижения успеха в жизни. Особенностью данных кадет выступает переживание угрозы опасности нарушения границ. Полученные результаты согласуются с данными других авторов, которые отмечают, что суверенность психологического пространства характеризуется динамичностью и во многом зависит от уровня развития группы (Екимова, Орлова, 2016).

Основными мотивами выбора респондентами учебного учреждения в группе «религиозная школа» выступают: желание родителей (37,5%), личный интерес (26%) и стремление к саморазвитию (20%). Планируя профессиональный путь, учащиеся выбирают профессию священнослужителя (38%), а также предпринимательскую деятельность (15%) и социогуманитарные профессии (15%). Напомним, в данной группе большая часть респондентов имеет средний уровень выраженности рефлексивности личности (7,1% имеют низкий уровень, 84,9% – средний, 8% – высокий). Показатели суверенности (общие и по каждой из шкал) в данной группе свидетельствуют о нарушении границ психологического пространства личности (41,6% учащихся демонстрируют депривацию, 14,2% – нормальный уровень и 44,2% – сверхсуверенность). Анализ значимости для учащихся достижения успеха в жизни показал высокий уровень выраженности значений по 5-балльной шкале (среднее – 4,31; ошибка среднего – 0,7). Члены группы показали средний уровень выраженности показателей идентичности с группой (среднее – 24,09; ошибка среднего – 0,4). Наиболее значимыми в структуре ЦО явились ориентации на ценности: «интересная работа», «свобода как независимость в поступках и действиях» и «любовь». Отличительной особенностью данной группы (по

сравнению с кадетами) является бóльшая выраженность способности учащихся осмысливать свою жизнь и деятельность, что объясняется целями и задачами образовательно-воспитательного процесса религиозной гимназии. Так же, как и в группе «кадеты ПрКК», респонденты продемонстрировали низкий уровень выраженности показателей психологической приватности.

В группе «религиозная гимназия» основными мотивами обучения явилось желание родителей (43,5%), личный интерес (27%) и саморазвитие (18%). Карьерный путь послушники планируют связать с профессией священнослужителя (40,5%), творческими профессиями (художник, архитектор, скульптор, реставратор и др.) (15%) и профессиями социогуманитарного профиля (15%). Большая часть группы имеет средний уровень выраженности личностной рефлексивности (7,3% имеют низкий уровень, 85,4% средний, 7,3% высокий). Показатели суверенности психологического пространства (общий и по каждой субшкале) демонстрируют переживание депривации или сверхсуверенности (40,7% переживают депривацию, 17,9% нормальный уровень и 41,4% сверхсуверенность), что свидетельствует об ощущении угрозы безопасности личных границ. Достаточно высоко в этой группе учащихся выражена значимость достижения успеха в жизни (среднее – 4,14; ошибка среднего – 0,7). Идентичность членов данной группы имеет средний уровень выраженности (среднее – 23,8; ошибка среднего – 0,36). Основными ценностными ориентациями в данной группе выступают: «уверенность в себе», «любовь» и «наличие хороших и верных друзей». Выявленные результаты показали сходство личностных характеристик учащихся с аналогичными в полузакрытых группах («кадеты ПрКК», «религиозная школа»). В целом отличительной особенностью респондентов, обучающихся в религиозных гимназиях, является большая выраженность способности личности к анализу своего опыта, смысла деятельности, ресурсов и возможностей.

Обобщая полученные результаты, можно отметить общие и парциальные особенности выраженности личностных характеристик в группах полузакрытого типа. Так, общим для всех групп выступает внешний мотив поступления в

образовательное учреждение («желание родителей»). Такая ситуация характерна для этапа ранней профессионализации (14–17 лет), поскольку большинство учащихся недостаточно осознает свое профессиональное будущее. Основой профессионального развития учащихся, принимавших участие в исследовании, выступают навыки и знания, обретаемые в процессе обучения, а также выбор профессий социогуманитарной направленности. Для всех учащихся, независимо от вида группы, характерна направленность на достижение успеха в жизни, что связано с планированием ими своего будущего. Базовыми ценностями в группах выступают «любовь» и «наличие хороших и верных друзей» – характерные для данного возраста (14–15 лет – подростки и 16–17 – ранний юношеский возраст), и «материально обеспеченная жизнь» – типичная для периода социализации, связанного с первым этапом их профессионального становления. Общим результатом для всех учебных групп явился уровень выраженности идентичности с группой ее членов. Результаты показывают, что по всем ее показателям респонденты имеют средний уровень выраженности. Вероятно, это связано с тем, что групповая идентичность (идентичность учащегося с учебной группой) – достаточно динамичная и адаптивная характеристика личности. Она связана с успешным функционированием группы как субъекта, т.е. если группа не переживает в данный момент ситуации, угрожающей ее целостности или, наоборот, требующей коллективного ответа, то показатели идентичности находятся в границах нормы. Также для всех групп полузакрытого типа (группы кадет и учащихся религиозной школы) характерно переживание депривации и сверхсуверенности психологического пространства, в частности физического тела и пространства. Данный факт косвенно указывает на переживание респондентами внутриличностного конфликта «личность–группа» в условиях специфики организационно-образовательной среды, включающей строгие нормы и правила, организацию жизнедеятельности, деиндивидуализацию.

Спецификой организационно-образовательной среды в образовательных учреждениях разного вида выступают: рефлексивность личности, ориентация на ценность уверенности в себе, любви и интересной работы. Так, для учебных

групп полузакрытого типа с религиозной направленностью образовательного компонента характерна более выраженная личностная рефлексивность ($N = 296,829$; $p = 0,001$). Данный факт может быть объяснен направленностью процессов образования и воспитания на духовно-нравственное развитие личности, которые включают и формирование способности к анализу собственной деятельности. Они достаточно высоко оценивают такие ориентации на ценности, как «уверенность в себе», «свобода и независимость в поступках и действиях», мотивируют выбор профессии через стремление к саморазвитию. Выявленный факт косвенно указывает на эффекты формирования такой жизненной позиции благодаря в том числе нормам, правилам и требованиям к личности, сложившимся в организационно-образовательной среде религиозной гимназии.

В учебных группах полузакрытого типа с военным компонентом дополнительного образования в большей степени, чем в других группах выражен образ будущей профессии, связанный с получаемым образованием. Данный факт определяется мотивацией поступления – большая часть воспитанников поступает, проявляя личный интерес к выбранной профессии. Также очень часто их мотив связан с продолжением «семейного» дела. Стоит отметить, что структура ЦО респондентов из полузакрытых кадетских групп отличается большей выраженностью значимости ценностных ориентаций. Выявленный факт может свидетельствовать о роли ценностей как психологических механизмов развития данных групп, их внутреннего ресурса, фактора ценностного единства.

3.2.3. Сравнительный анализ групповых характеристик учебных групп полузакрытого типа с военным и религиозным компонентом образования

На данном этапе был проведен сравнительный анализ выраженности групповых характеристик в группах полузакрытого типа разного вида с целью выявления общих и парциальных характеристик портрета учебных групп разного типа. В качестве предмета анализа выступили: социометрическая

структура группы, групповая сплоченность, групповая идентичность, психологическая атмосфера в коллективе.

На данном этапе нами также был проведенный предварительный анализ различий по критерию U Манна–Уитни (при $p \leq 0,05$) внутри каждого из видов групп. Результаты показали, что группы полузакрытого типа с военным компонентом различаются по выраженности сплоченности и психологической атмосферы, группы полузакрытого типа с религиозным компонентом различаются по групповой структуре и выраженности групповой сплоченности. В связи с этим анализ групповых характеристик будет также проводиться на 4 группах.

Результаты частотного и сравнительного анализа групповых характеристик представлены в Приложении В (таблицы 4 и 5).

Подгруппа «кадеты МЧС» в рамках социометрической структуры демонстрирует специфику полузакрытых учебных групп – отсутствие изолированных членов группы. В данных группах достаточно высокий уровень групповой сплоченности (среднее – 0,61; ошибка среднего – 0,005), обусловленный организационно-образовательной средой кадетского корпуса. Они демонстрируют психологическую атмосферу в большей степени как благоприятная, чем неблагоприятная (среднее – 32,67; ошибка среднего – 1,7).

В подгруппе «кадеты ПрКК» социометрическая структура групп также демонстрирует отсутствие изолированных членов, вне зависимости от сферы оценивания (межличностное, деловое или профессиональное взаимодействие). Группы демонстрируют достаточно высокий уровень групповой сплоченности (среднее – 0,64; ошибка среднего – 0,002). Психологическая атмосфера в группах учащихся данного кадетского корпуса, скорее, неблагоприятная (среднее – 52,19; ошибка среднего – 1,9), чем благоприятная, что, вероятно, вызвано переживаемыми сложностями внутри- и межгрупповых отношений.

Группы, объединенные в подгруппу «религиозная школа», продемонстрировали свойственную полузакрытым учебным группам специфику – отсутствие изолированных членов группы. Однако стоит отметить, что они

имеют большое количество отвергаемых членов группы и критичны в оценках делового и профессионального взаимодействия. Члены группы демонстрируют достаточно высокий уровень групповой сплоченности (среднее – 0,58; ошибка среднего – 0,002), а психологическая атмосфера в них, скорее, неблагоприятная, чем благоприятная (среднее – 47,19; ошибка среднего – 1,9).

В подгруппе «религиозная гимназия» социометрическая структура группы имеет устойчивость социометрических статусов, независимо от ситуации взаимодействия, демонстрирует отсутствие изолированных членов группы и большое количество отвергаемых. Групповая сплоченность (среднее – 0,49; ошибка среднего – 0,002) имеет средний уровень выраженности. Психологическая атмосфера, скорее, неблагоприятная, чем благоприятная (среднее – 47,37; ошибка среднего – 1,9).

Итак, социометрический анализ показал, что все группы полузакрытого типа (с военным и религиозным компонентом) не имеют изолированных членов. Данный факт, по нашему мнению, обусловлен организационным компонентом среды (отдельная территория, отслеживание пропусков, свобода передвижения ограничена, большую часть времени воспитанники/послушники проводят в межличностном взаимодействии), что приводит и к более быстрому решению конфликтных ситуаций. В связи с этим в полузакрытых группах выше выражена групповая сплоченность. Стоит отметить, что группы с военным компонентом дополнительного образования, направленным на большее развитие групповых характеристик, чем в группах с религиозным компонентом, имеют выше уровень групповой сплоченности. Данный факт может объясняться в том числе большим количеством отвергаемых членов в «религиозных» группах, чем в группах кадет. Они не принимают нормы и правила среды, транслируемые посредством группы, в силу поддерживаемой в ООС личностной свободы.

Однако показатели психологической атмосферы (компонент социально-психологического климата группы) в полузакрытых учебных группах свидетельствуют о ее неблагоприятности. Данный факт связан как с переживаемым дисбалансом в полузакрытых учебных группах соотношения

индивидуального и коллективного, так и, вероятнее всего, с более высокой динамичностью развития группы, ее конфликтогенностью.

Полученные результаты позволяют подтвердить частную гипотезу о различиях личностных и групповых характеристик в учебных группах полузакрытого типа с разным дополнительным компонентом образования. Данные виды групп имеют общие и парциальные особенности выраженности личностных и групповых характеристик.

Общим для групп полузакрытого типа является отсутствие изолированных членов группы, неблагоприятная психологическая атмосфера, средний уровень идентичности с группой, внешняя мотивация поступления, высокая значимость достижения успеха в жизни. Сходство в ценностной структуре наблюдается относительно значимости ориентаций на ценность любви, наличия хороших и верных друзей (они высоко оцениваются в данном возрасте) и материально обеспеченной жизни, важной на этапе профессионального становления. Специфика характеристик в исследованных группах связана с профессиональной направленностью образования, определяющей содержание условий организационно-образовательной среды учреждения. Так, военная подготовка направлена на формирование чувства «Мы», коллективизма. Это проявляется в более высокой выраженности групповой сплоченности у кадет и в то же время влияет на выраженность переживания угрозы безопасности психологическому пространству. В группах с религиозным компонентом образования обнаружена более выраженная направленность на развитие личностного потенциала членов группы. Специфика этих групп проявляется в более низких оценках статуса своих одноклассников. Данный факт может объясняться несоблюдением групповых или средовых норм и правил. Также в группах с религиозным компонентом более выражена личностная рефлексивность учащихся, их направленность на ценности: уверенность в себе, свободу как независимость в поступках и действиях.

3.2.4. Социально-психологические факторы групповой рефлексивности в учебных группах полузакрытого типа с военным и религиозным компонентом образования

В данном параграфе будут представлены результаты корреляционного и регрессионного анализов связи групповой рефлексивности и социально-психологических характеристик учащихся (личностных и групповых).

Проведенный корреляционный анализ (по Спирмену, при $p < 0,05$) социально-психологических характеристик и групповой рефлексивности (Приложение В, таблицы 6–8) показал, что в группах разного вида характер связей отличается. Отдельно стоит отметить тот факт, что в группе «кадеты МЧС» не было получено значимых связей. Вероятно, это связано, с одной стороны, с наличием дополнительных (побочных) переменных, которые не были включены в анализ на данном этапе работы. С другой стороны, полученный результат может быть рассмотрен с точки зрения специфики организационно-образовательной среды кадетских школ, направленной на формирование групповых свойств, в том числе и рефлексивности. Таким образом, опираясь на ранее полученные результаты уровня выраженности рефлексивности в данных учебных группах, можно предположить, что на данном этапе они не нуждаются во внутренних или внешних ресурсах поддержки.

В учебной группе полузакрытого типа «кадеты ПрКК» анализ показал (Приложение В, таблица 6), что уровень групповой рефлексивности отрицательно связан с показателями суверенности физического тела ($r_s = -0,205$; $p = 0,033$) и положительно – с поведенческим ($r_s = 0,209$; $p = 0,03$) и аффективным ($r_s = 0,204$; $p = 0,034$) компонентами идентичности с группой. То есть чем выше выражена суверенность физического тела (исключение личностью действий, способных нарушить ее соматическое благополучие), тем ниже будет готовность группы планировать деятельность. Данный факт может объясняться склонностью респондентов к отстаиванию безопасности личностных границ. Чем более выражены показатели поведенческого компонента идентичности личности с группой, тем более выражена у членов группы готовность к анализу

будущей совместной деятельности. Чем более выражено переживание одним членом группы эмоционального единства с другими и более значима оценка данной связи, тем выше уровень групповой готовности к анализу прошлой совместной деятельности. То есть позитивные переживания сопричастности членов группы к своей группе способствуют их готовности взаимодействовать друг с другом.

Таким образом, личностные характеристики респондентов, обусловленные особенностями ООС кадетского корпуса, выступают фактором поддержки сформированного группового свойства, в то время как нарушение соотношения индивидуального и коллективного может привести к снижению его выраженности.

В группе «религиозная школа» результаты анализа показали (Приложение В, таблица 7), что групповая рефлексивность, с одной стороны, прямо пропорционально связана с показателями поведенческого ($r_s = 0,287$; $p = 0,002$) и аффективного ($r_s = 0,263$; $p = 0,005$) компонентов групповой идентичности, групповой сплоченности ($r_s = 0,222$; $p = 0,015$) и суверенности территории ($r_s = 0,227$; $p = 0,016$ и $r_s = 0,354$; $p = 0,001$), с другой – обратно пропорционально связана с рефлексивностью личности ($r_s = -0,201$; $p = 0,033$). То есть чем более выражены показатели поведенческого и аффективного компонентов идентичности личности с группой, групповой сплоченности, суверенности физического пространства, тем более выражена готовность группы к осмыслению целей своей деятельности, оценке имеющихся у них личностных и групповых ресурсов, будущих рисков и возможностей. Также чем более выражена личностная готовность к анализу смысла своей индивидуальной деятельности, имеющихся ресурсов и возможностей, тем в меньшей степени будет проявляться готовность группы к анализу целей и задач совместной деятельности.

Опираясь на полученные результаты, можно сделать промежуточный вывод, что групповая сплоченность, идентичность и переживаемая суверенность психологического пространства, как показатели соотношения личностных и

групповых характеристик, способствуют поддержанию и развитию рефлексивности группы. В то же время большая личная свобода и осмысленность, проявляемая в рефлексии и саморефлексии личности, приводит к снижению выраженности групповых характеристик.

В полузакрытых учебных группах с религиозным образовательным компонентом, включенных в группу «религиозная гимназия», проведенный анализ показал (Приложение В, таблица 8), что компоненты групповой рефлексивности положительно связаны с показателями когнитивного компонента групповой идентичности ($r_s = 0,193$; $p = 0,033$) и ее общим показателем ($r_s = 0,229$; $p = 0,011$), а также показателем рефлексивности личности ($r_s = 0,200$; $p = 0,027$). В то же время показатели групповой рефлексивности и психологической атмосферы в группе образуют обратно пропорциональную связь ($r_s = -0,273$; $p = 0,003$ и $r_s = -0,184$; $p = 0,042$). Таким образом, чем выше у учащихся данной группы выражены показатели когнитивного компонента и общего показателя идентичности личности с группой (ощущение своей сопричастности с группой, восприятие себя как члена данной группы), личностной рефлексивности, тем выше групповая готовность к оценке внутригрупповых отношений, анализу рисков и возможностей будущей совместной деятельности. Выявлено, что неблагоприятная психологическая атмосфера, наоборот, повышает готовность группы к анализу соответствия своих действий поставленным целям, выработке новых смыслов и задач, а также к рефлексии и саморефлексии группы.

Интерпретируя полученные результаты корреляционного анализа, можно сделать вывод: с одной стороны, интеграция личностных и групповых качеств способствует формированию и развитию групповой рефлексивности, с другой стороны, рефлексивность способствует поддержанию баланса между групповыми и личностными характеристиками учащихся.

С целью выявления соотношения вклада личностных и групповых характеристик, выступающих в роли внутренних и внешних факторов групповой рефлексивности, был проведен регрессионный анализ. Его результаты показали,

что в группах учащихся кадетских школ (обобщенные данные, независимо от кадетского корпуса) (Приложение В, таблица 9, рисунки 1–3) вклад в выраженность такого компонента рефлексивности группы, как «Оценки ресурсов и возможностей» ($R = 0,316$; $R^2 = 0,1$; $F = 9,852$; $p = 0,001$; $DW = 1,982$), вносит психологическая атмосфера ($\beta = 0,311$; $t = 4,24$; $p = 0,001$). Предикторами компонента групповой рефлексивности «Анализ опыта» ($R = 0,297$; $R^2 = 0,08$; $F = 5,693$; $p = 0,001$; $DW = 1,769$) выступают суверенность территории ($\beta = 0,18$; $t = 2,502$; $p = 0,013$) и идентичность с группой ($\beta = 0,156$; $t = 2,147$; $p = 0,033$). Вклад в уровень выраженности общего показателя групповой рефлексивности ($R = 0,239$; $R^2 = 0,06$; $F = 10,8$; $p = 0,001$; $DW = 2,084$) вносит психологическая атмосфера ($\beta = 0,24$; $t = 3,286$; $p = 0,001$). Таким образом, основными предикторами групповой рефлексивности выступают: психологическая атмосфера, суверенность территории и идентичность с группой. То есть чем благоприятней атмосфера в группе, чем больше каждый из членов группы переживает безопасность своего личного пространства и более выражена идентичность личности с группой, тем выше будут выражены показатели групповой рефлексивности. Следовательно, направленность группы на анализ опыта, анализ будущих рисков и возможностей, оценку соответствия действий долгосрочным целям достигается посредством формирования образа «Мы», снижения конфликтогенности в группах.

В результате в системе социально-психологических факторов групповой рефлексивности представлены внутренние (личностные) и внешние (групповые). Стоит отметить, что личностные характеристики вносят больший вклад, чем групповые (что было подтверждено далее иерархическим регрессионным анализом). Обращает на себя внимание тот факт, что статистически слабо подтвердилась эмпирическая модель многоуровневой системы социально-психологических факторов групповой рефлексивности, так как во всех группах невысокий процент распределения зависимой переменной объясняется влиянием независимых переменных. С одной стороны, это может быть связано с наличием дополнительных (побочных) переменных, которые не

были включены в анализ на данном этапе исследования. Например, не изучалось влияние неформального лидерства в группе, эффективность и успешность совместной деятельности, конформизм, групповая динамика, доверие, обмен знаниями, коллективная память и др. С другой стороны, полученный результат может быть рассмотрен с точки зрения специфики организационно-образовательной среды кадетских школ, направленной на формирование групповых свойств, в том числе и рефлексивности. Психологическая атмосфера, идентичность личности с группой и переживание безопасности личного пространства выступают как фактор поддержания уже сформированного уровня рефлексивности группы.

Результаты регрессионного анализа социально-психологических предикторов групповой рефлексивности в учебных группах учащихся религиозных школ показал (Приложение В, таблица 10, рисунки 4–7), что уровень выраженности компонента рефлексивности группы «Анализ смысла совместной деятельности» ($R = 0,66$; $R^2 = 0,44$; $F = 44,498$; $p = 0,001$; $DW = 1,551$) обусловлен групповой сплоченностью ($\beta = 0,516$; $t = 8,797$; $p = 0,001$), ценностными ориентациями на любовь ($\beta = 0,115$; $t = 2,186$; $p = 0,03$) и познание ($\beta = 0,124$; $t = 2,324$; $p = 0,021$). Вклад в уровень выраженности компонента «Оценка ресурсов и возможностей» ($R = 0,703$; $R^2 = 0,5$; $F = 31,575$; $p = 0,001$; $DW = 1,583$) вносят групповая сплоченность ($\beta = 1,253$; $t = 3,782$; $p = 0,001$), социометрическая структура группы в межличностном взаимодействии ($\beta = 0,138$; $t = 2,88$; $p = 0,004$), рефлексивность личности ($\beta = 0,132$; $t = 2,743$; $p = 0,007$), суверенность территории ($\beta = 0,107$; $t = 2,252$; $p = 0,025$) и ценностная ориентация на красоту природы и искусства ($\beta = -0,128$; $t = -2,487$; $p = 0,014$). Основными предикторами готовности к «Анализу опыта» ($R = 0,69$; $R^2 = 0,47$; $F = 28,712$; $p = 0,001$; $DW = 1,638$) выступают групповая сплоченность ($\beta = 0,512$; $t = 8,847$; $p = 0,001$), суверенность территории ($\beta = 0,144$; $t = 2,969$; $p = 0,003$), психологическая атмосфера ($\beta = 0,159$; $t = 3,261$; $p = 0,001$) и поведенческий компонент идентичности личности с группой ($\beta = 0,104$; $t = 2,117$; $p = 0,035$). Уровень выраженности общего показателя групповой рефлексивности ($R =$

0,803; $R^2 = 0,645$; $F = 67,723$; $p = 0,001$; $DW = 1,559$) обусловлен групповой сплоченностью ($\beta = 0,682$; $t = 15,012$; $p = 0,001$), суверенностью территории ($\beta = 0,15$; $t = 3,787$; $p = 0,001$), социометрической структурой в межличностном взаимодействии ($\beta = 0,111$; $t = 2,8$; $p = 0,006$), психологической атмосферой ($\beta = 0,089$; $t = 2,238$; $p = 0,026$).

В данном случае основными социально-психологическими факторами групповой рефлексивности выступают: ценностные ориентации (познание, любовь, красота природы и искусства), рефлексивность личности, суверенность территории, идентичность с группой, групповая сплоченность, социометрическая структура в межличностных отношениях и психологическая атмосфера в группе.

То есть чем более значимы в группе учащихся религиозных учреждений ориентация на ценность познания (расширение кругозора, поиск нового), любви (заложенной в основе духовного развития), красоты природы и искусства, а также более выражены показатели рефлексивности личности (готовность личности к осознанию своего опыта, смысла деятельности и будущих возможностей), тем выше будет уровень выраженности групповой рефлексивности. Также чем более выражены показатели суверенности психологического пространства личности, идентичности личности с группой, групповой сплоченности, психологической атмосферы и выше показатели индекса изолированности по социометрии в группе учащихся, тем выше уровень выраженности групповой рефлексивности.

Таким образом, в учебных группах полузакрытого типа с религиозным компонентом образования многоуровневая система социально-психологических факторов групповой рефлексивности включает факторы как личностного, так и группового уровня. Ее отличием от системы факторов в учебных группах с военным компонентом образования является тот факт, что она объединяет большое количество характеристик личности и группы. Выявленные различия можно объяснить разным уровнем развития самого свойства рефлексивности группы. В группах религиозных школ оно развито в меньшей степени, чем у

кадет. В предыдущей главе мы отмечали, что ООС в образовательных учреждениях с религиозным компонентом не ориентирована на формирование групповых свойств. По всей видимости, это и объясняет полученный результат. То есть посредством исследованных характеристик, интегрированных в систему факторов, усиливается выраженность изучаемого группового свойства.

Дополнительно, с целью изучения вариативности системы социально-психологических факторов, выполнили иерархический регрессионный анализ. С учетом того, что личностные характеристики выступают базовыми основаниями в межличностном взаимодействии, факторами первого уровня были определены пол, ценностные ориентации, идентичность с группой, суверенность психологического пространства, рефлексивность личности, субъективная оценка важности достижения успешности. На втором уровне мы добавили групповые социально-психологические характеристики, зависящие от организационно-образовательной среды: групповую сплоченность, психологическую атмосферу и социометрический статус. Результаты подтвердили данные, полученные посредством множественного регрессионного анализа. Вклад социально-психологических характеристик личности и группы в регрессионную модель рефлексивности различался в зависимости от вида полузакрытой учебной группы. Так, в группах учащихся кадетских школ не было выявлено статистически значимых различий в моделях иерархической регрессии (Приложение В, рисунки 8–11). Однако, опираясь на ранее полученные результаты множественного регрессионного анализа, мы можем предположить, что личностные характеристики более значимы для данных групп, чем собственно групповые. Общая объяснительная способность моделей с предикторами разного уровня для полузакрытых учебных групп религиозных школ достигла уровня статистической значимости (Приложение В, рисунки 12–15). Кроме того, разница между регрессионными моделями с групповыми характеристиками в качестве предикторов второго уровня и без них была значима (Анализ смысла совместной деятельности: $\Delta R^2 = 0,054$, $F = 3,093$, $p < 0,01$; Оценка ресурсов и возможностей: $\Delta R^2 = 0,064$, $F = 4,231$, $p < 0,001$; Анализ

опыта: $\Delta R^2 = 0,095$, $F = 5,71$, $p < 0,001$; Групповая рефлексивность: $\Delta R^2 = 0,087$, $F = 8,559$, $p < 0,001$). Данные результаты подтверждают наше предположение о вариативности многоуровневой системы факторов групповой рефлексивности учебных групп полузакрытого типа.

В целом обнаруженный нами факт позволяет утверждать, что баланс личностных характеристик учащихся и групповых характеристик как факторов групповой рефлексивности, формирующейся в специфичных условиях организационно-образовательной среды полузакрытых учебных групп, проявляется в детерминации сформированных группой свойств субъектности.

Полученные результаты подтверждают частную гипотезу о разности вклада групповых и личностных социально-психологических характеристик в выраженность групповой рефлексивности полузакрытых учебных групп разного вида. Данные различия определяются воздействием организационно-образовательной среды, содержание которой отличается в зависимости от направленности образования (военное или религиозное). Так, в группах с военным компонентом дополнительного образования в системе социально-психологических факторов групповой рефлексивности доминируют личностные характеристики (суверенность психологического пространства и идентичность с группой) учащихся. Они играют роль внутренних факторов. В данном случае специфика ООС кадетских школ проявляется в направленности образовательно-воспитательной работы на формирование коллективизма в учебных группах. В группах с религиозным компонентом образования система факторов многоуровневая (личностный и групповой уровни). Здесь личностные и групповые характеристики как внешние и внутренние факторы взаимодополняют друг друга, усиливая/ослабляя воздействие ООС на формирование групповой рефлексивности. Напомним, что образовательные учреждения с религиозным компонентом характеризуются направленностью ООС на личностное, а не на групповое развитие. В связи с этим для формирования и развития групповых свойств (субъектность, рефлексивность и др.) учащиеся задействуют большие психологических ресурсов.

3.3. Обсуждение результатов

Обобщая полученные результаты, заметим, что организационно-образовательная среда (ООС) выступает как «условие» проявления вариативности системы социально-психологических факторов групповой рефлексивности полузакрытых учебных групп разного вида. В группах с дополнительным военным компонентом, способствующим развитию групповых характеристик, в частности групповой рефлексивности, система социально-психологических факторов представлена больше личностными характеристиками. В группах с религиозным компонентом, в которых направленность ООС связана с развитием личностного потенциала, система факторов включает характеристики личностного и группового уровня. Учитывая тот факт, что в данных группах рефлексивность учащихся развита в меньшей степени, чем у кадет, можно предположить, что они задействуют весь спектр психологических ресурсов для формирования и развития своей субъектности и, в частности, групповой рефлексивности.

При этом влияние ООС в полузакрытой учебной группы представлено не только в отношении рефлексивности, но также и по отношению к выраженности групповых и личностных характеристик учащихся. В исследованиях других авторов также было показано, что совместная деятельность в условиях военно-образовательного учреждения обуславливает выраженность и динамику групповых и личностных характеристик (Кульков, 2001). В процессе выполнения сложных для группы задач (физических, эмоциональных, психологических) группа накапливает опыт совместной деятельности, способствующий успешной адаптации к условиям среды, интеграции коллектива (отсутствие изолированных членов) (там же). Воспитательный и образовательный процессы в кадетских школах, включающие разные формы работы, направленные на формирование и развитие совместной активности, групповой и профессиональной идентичности, сплоченности учащихся, тем самым способствуют развитию субъектности учебной группы, в частности ее групповой рефлексивности. Полученные нами результаты согласуются с

проведенными ранее экспериментальными пробами на открытых учебных группах в исследованиях К.М. Гайдар (Гайдар, 2012; и др.).

На этапе наших поисковых исследований (Дробышева и др., 2018, 2020) обнаружено, что межличностные отношения в группах воспитанников кадетского корпуса и курсантов вуза носят более дистанцированный характер. Также в этих работах был выявлен факт отсутствия изолированных членов группы (по результатам социометрии). Это согласуется с имеющимися в литературе данными о том, что на этапе адаптации в учебном заведении (школе-интернате) учащиеся переживают состояние психологического неблагополучия, это сказывается и на отношениях с одноклассниками (Басина, 2022; Vicinus, 1984; Martin et al., 2014; Уманская и др., 2019). Такая дистанцированность может быть свидетельством компромиссного поведения, направленного на избежание конфронтации и конструктивное решение проблем (Петронюк, 2022). Еще одним фактором дистанцированности может служить переживание угрозы суверенности психологическому пространству личности. В группах полузакрытого типа суверенность психологического пространства чаще всего представлена переживанием травматизации, депривации или сверхсуверенности. Как отмечают коллеги, этому способствует сама ООС учреждения и последующий трудный процесс адаптации – смена ведущей деятельности, буллинг, отделение от семьи, изменение привычного уклада жизни, социальное уравнивание, подчинение и регламентация отношений, несовпадение ожидаемого с реальностью (Екимова, Орлова, 2018; Перченко, 2019; Fredrick et al., 2021). Как отмечает С.К. Нартова-Бочавер, переживание угрозы «закрывает» проницаемость личностных границ, что проявляется в закрытости новому опыту, холодности в отношениях, критичности, сложностях адаптации и интеграции (Нартова-Бочавер, 2014b). Это во многом объясняет ранее обнаруженные нами межгрупповые различия в «открытости – закрытости» новому у учащихся кадетских школ (Дробышева и др., 2018). Основными факторами нормализации суверенности психологического пространства выступают в основном их личностные характеристики (ценностные ориентации,

представления о группе, мотив обучения и т.д.) (Дробышева и др., 2020; Тарасов, Дробышева, 2021b).

Еще одним показателем воздействия ООС на выявленное различие в выраженности групповой рефлексивности в полужакрытых учебных группах разного вида (с военным и религиозным компонентом) являются ценностные ориентации учащихся, формирующиеся в условиях ООС. Результаты показали, что общими для данных учебных групп являются ценности любви и наличие хороших друзей. Это согласуется с исследованиями, в которых религиозные и военные группы изучались по отдельности. Однако в них была показана ориентация учащихся на эти ценности (Володин, 2020; Зименко, Пономарева, 2022). В работах других авторов также показано, что воспитанники духовных учреждений больше направлены на ценности развития, познания, уверенности в себе, свободы, честности и ответственности (Володин, 2020; Джумаев, Пронина, 2018). Данный факт был обнаружен и в ходе нашего исследования. Нами было обнаружено, что учащиеся религиозной школы и гимназии в большей степени, чем кадеты, ориентированы на ценность уверенности в себе и свободы как независимости в поступках и действиях.

В рамках групповых характеристик воздействие ООС разного вида полужакрытых учебных групп проявляется в отношении уровня выраженности сплоченности. Проведенное исследование показало, что кадеты демонстрируют большую сплоченность, чем воспитанники религиозных школ. Данные результаты согласуются с проведенными другими авторами исследованиями сплоченности учащихся кадетских школ и корпусов. Сплоченность коллектива развивается посредством различных форм совместной активности, характерных для данных образовательных учреждений (командные виды спорта, строевая подготовка, командные игры, психологические тренинги и т.д.) и способствующих развитию идентичности, накоплению и анализу опыта совместной деятельности (Bartone et al., 2002; Журавлев, 2005; Ahronson, Cameron, 2007; Кульков, 2001; Гайдар, 2012; Додова, Константиныди, 2015; Кузнецова, 2022; и др.). По отношению к группам учащихся религиозных школ

сплоченность не выступала основным предметом психологического исследования. Однако на основании работ, направленных на анализ социализации и психологического портрета учащихся духовных учреждений (Склярова, 2008; Джумаев, Пронина, 2018; Володин, 2020; Филиппов, 2023), мы можем говорить о том, что сама среда религиозных школ направлена на развитие индивидуализма. Это, в свою очередь, и приводит к меньшей сплоченности данных групп по сравнению с военными.

ВЫВОДЫ

1. Эмпирически подтверждено предположение о связи выраженности групповой рефлексивности и социально-психологических характеристик личности и группы, ее обуславливающих, в разных условиях организационно-образовательной среды учебных групп полузакрытого типа.

2. Обнаружено, что в полузакрытых учебных группах разного вида (кадетские и религиозные школы) уровень групповой рефлексивности различается. В группах учащихся кадетских школ-интернатов более выражена групповая рефлексивность, чем у их сверстников из школ с религиозным компонентом образования. В частности, кадеты демонстрируют бóльшую готовность к анализу опыта совместной деятельности, будущих рисков, возможностей, к совместному обсуждению проблем. Также их отличает выраженная ориентация на рефлексию внутригрупповых отношений. Выявленный факт объясняется спецификой целей и задач деятельности в условиях организационно-образовательной среды кадетских школ, направленных на формирование коллектива, сплоченности и взаимозависимости учащихся.

3. Выявлены общие тенденции в развитии социально-психологических характеристик личности учащихся и групп, независимо от условий организационно-образовательной среды учебных групп полузакрытого типа. Речь идет о психологической атмосфере, групповой идентичности и социометрическом индексе изолированности.

4. Различия в социально-психологических характеристиках личности учащихся и групп разного вида проявляются в большей сплоченности и переживании угрозы безопасности психологического пространства личности в группе кадет. В то же время в группе учащихся образовательных учреждений с религиозным компонентом более выражены показатели личностной рефлексивности и значимость ориентаций на ценности автономности личности (уверенность в себе, свобода как независимость). Полученные результаты

объясняются спецификой деятельности образовательных учреждений разного вида (кадетские и религиозные школы).

5. Обнаружено, что выраженность групповой рефлексивности (по данным регрессионного анализа) в группе кадет обусловлена в большей степени личностными характеристиками учащихся (суверенность психологического пространства и идентичность с группой), чем групповыми (психологическая атмосфера). В группах учащихся религиозных школ уровень групповой рефлексивности в равной степени зависит как от личностных характеристик (ценностные ориентации, рефлексивность личности, суверенность психологического пространства, идентичность с группой), так и от характеристик группы (сплоченность, психологическая атмосфера, социометрическая структура), исполняющих роль внутренних и внешних факторов. Обнаруженные различия свидетельствуют об особенностях направленности деятельности в условиях организационно-образовательной среды в кадетских и религиозных школах.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящей работе была поставлена задача показать, что система социально-психологических факторов групповой рефлексивности полузакрытых учебных групп вариативна в зависимости от вида образовательного учреждения (военные и религиозные школы). Проведенный теоретический анализ позволил сформулировать концептуальные представления и модель эмпирического исследования групповой рефлексивности учебной группы. С нашей точки зрения, рефлексивность как групповое свойство выступает предпосылкой процессов рефлексии и саморефлексии группы. Структурными компонентами изучаемого феномена выступила готовность к: оценке прошлого опыта, анализу смысла групповой деятельности, оценке ресурсов и возможностей. Выполненное эмпирическое исследование показало, что многоуровневая система социально-психологических факторов, включающая личностные и групповые характеристики учащихся, обуславливает выраженность показателей групповой рефлексивности в учебных группах кадет и учащихся религиозных гимназий, школ. Внутри системы выделяются организационные факторы (условия) – групповые нормы и правила поведения, цели и задачи образовательно-воспитательной деятельности образовательного учреждения. Они определяют выраженность не только групповой рефлексивности, но и групповых (групповая сплоченность, психологическая атмосфера и социометрический статус) и личностных характеристик (ценностные ориентации, личностная рефлексивность, суверенность психологического пространства, социальная идентичность и мотивация обучения), выступающих в роли внешних и внутренних факторов изучаемого свойства.

Вариативность системы факторов зависит от условий организационно-образовательной среды учреждения. Так, в группах с военной направленностью образования внутренние нормы и правила, задачи и цели деятельности, организация жизнедеятельности учащихся ориентированы на развитие ученического коллектива. Это, в свою очередь, отражается и на

сформированности групповых свойств, в частности рефлексивности и субъектности. В группах с религиозным образовательным компонентом организационный аспект образовательной среды имеет сходство с аналогичным в кадетских школах. Речь идет о жестких требованиях по соблюдению норм и правил распорядка, частичной изолированности от внешнего мира (проживание в интернатных условиях в некоторых учреждениях). Сходство в образовательном компоненте определяется наличием базового набора учебных предметов. По всей видимости, такие условия ООС повлияли и на сходство в некоторых оценках групповой рефлексивности, что позволяет нам утверждать о наличии характерных для любой полузакрытой группы особенностей ее формирования. В то же время содержание дополнительного образовательного компонента в учебных программах учреждений разного вида (религиозные и военные) отличается. Как показал анализ, в религиозных школах образовательно-воспитательный процесс преимущественно направлен на развитие личностного потенциала учащихся. Данный факт отразился на формировании групповой рефлексивности, уровень которой был существенно ниже, чем у кадет. В результате вся система социально-психологических факторов (личностных и групповых) активизируется в направлении формирования изучаемого свойства группы, необходимого ей для решения ряда групповых задач.

Актуальным и перспективным направлением исследований полузакрытых групп, с нашей точки зрения, является изучение закономерностей формирования и развития групповых свойств не только учебных групп полузакрытого типа с разным дополнительным компонентом образования, но и трудовых коллективов такого же полузакрытого типа. Важным развитием настоящего исследования видится изучение отношений разных факторов внутри этой системы. Интересным будет проведение анализа вариативности системы социально-психологических факторов групповой рефлексивности в динамике развития группы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абульханова К.А.* Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиной. М.: Пер Сэ, 2002. С. 34–50.
2. *Азарнов Н.Н.* Совместная деятельность и язык как факторы становления высшей ступени развития психики личности // Высшее образование сегодня. 2021. № 5. С. 41–45.
3. *Александров И.О.* Формирование структуры индивидуального знания. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. 560 с.
4. *Анисимов О.С.* Современное образование: от рассудочности к разумности // Образование и наука. 2014. № 3 (112). С. 107–123.
5. *Анохин П.К.* Философские аспекты теории функциональной системы: Избранные труды. М.: Наука, 1978. 400 с.
6. *Арджурис К.* Организационное научение. М.: Инфра-М, 2004. 563 с.
7. *Афанасьев В.Г.* Системность и общество. М.: Политиздат, 1980. 368 с.
8. *Басина Т.А.* Особенности переживания психологического благополучия курсантами ведомственного вуза с разным уровнем эмоциональной устойчивости // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2022. № 3. С. 109–119. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2022-3-109-119>.
9. *Брушлинский А.В.* Психология субъекта. СПб.: Алетейя, 2003. 272 с.
10. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во Моск. ун-та, Издат. дом «Типография», 1984. 200 с.
11. *Володин И.И.* Психологический портрет студентов высших духовных учебных заведений // Вести ВДПУ. Сер. 1. 2020. № 2. С. 28–31.
12. *Воронин А.Н., Гребенищикова Т.А., Кубрак Т.А., Павлова Н.Д.* Субъектность сетевого сообщества: сравнение психометрических моделей проявления дискурсивных маркеров в контенте // Вестник Московского

государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2019. № 3. С. 6–24. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2019-3-6-24>.

13. *Гайдар К.М.* Субъектная концепция малой группы: преемственные связи с классическими отечественными теориями малой группы, новизна и эвристический потенциал // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2014. № 4 (32). С. 25–32.

14. *Гайдар К.М., Третьякова В.Э.* Связь субъектных свойств группы при принятии и исполнении совместных решений с типами групповой субъектности // Пензенский психологический вестник. 2019. № 1 (12). С. 3–15.

15. *Гайдар К.М.* Связь социально-психологического климата с типами субъектности учебных и трудовых коллективов // Современная наука: проблемы и перспективы развития: Сборник статей Международной научно-практической конференции. В 3 ч. Т. 1. Омск: Омская гуманитарная академия, 2017. С. 74–80.

16. *Гайдар К.М.* Проблема развития группового субъекта // Российский психологический журнал. 2008. Т. 5. № 3. С. 9–24.

17. *Гайдар К.М.* Развитие субъектности учебной группы в совместной деятельности: экспериментальный подход // Вестник Ярославского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. № 3 (21). С. 151–154.

18. *Гайдар К.М.* Социально-психологическая концепция группового субъекта. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 2013. 396 с.

19. *Гинзбург М.Р.* Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка // Мир психологии и психология в мире. 1995. № 3. С. 21–28.

20. *Голянич В.М., Бондарук А.Ф., Ходаковская О.В.* Ценностно-интенциональные механизмы и стратегии социально-психологической адаптации юношей к условиям военно-образовательной среды // Социальная психология и общество. 2023. Т. 14. № 2. С. 169–192. <https://doi.org/10.17759/sps.2023140211>.

21. *Гришанова И.А.* Образовательная среда как фактор развития коммуникативной успешности младших школьников // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Социология. Психология. Педагогика. 2012. № 2. С. 75–77.

22. *Денисова Л.В., Рогачева Т.В.* Онтологические и социально-психологические основания религиозной аддикции: к постановке проблемы // Гуманитарный вектор. 2020. Т. 15. № 4. С. 97–104. <https://doi.org/10.21209/1996-7853-2020-15-4-97-104>.

23. *Джумаев Х.Ш., Пронина А.Н.* Особенности духовно-нравственных ценностей обучающихся православных гимназий и общеобразовательных школ // Психология образования в поликультурном пространстве. 2018. № 4 (44). С. 114–124.

24. *Додова Л.М., Константиныди Л.Ю.* Роль образовательной среды в личностно-психологическом становлении воспитанников кадетских корпусов // Евразийский Союз Ученых. 2015. № 6 (15). С. 54–56.

25. *Донцов А.И.* Психология коллектива: Методологические проблемы исследования. М.: Изд-во Моск.ун-та, 1984. 208 с.

26. *Дробышева Т.В.* К вопросу детерминации экономической социализации личности // Психология человека в современном мире: Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна. Т. 5 / Отв. ред. А.Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 131–139.

27. *Дробышева Т.В.* Психология экономической социализации личности: основные формы и детерминанты. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2023. 426 с. https://doi.org/10.38098/mng_23_0460.

28. *Дробышева Т.В.* Развитие идеи Б.Ф. Ломова о системной детерминации психики в социально-психологическом исследовании // Развитие психологии в системе комплексного человекознания: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 40-летию Института психологии и 85-летию его

основателя Б.Ф. Ломова. В 2 ч. Т. 1 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 26–35.

29. *Дробышева Т.В., Тарасов С.В.* Подход к исследованию групповой рефлексивности: теоретические предпосылки и концептуальные представления // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. 2021. № 3. С. 21–25.

30. *Дробышева Т.В., Тарасов С.В., Войтенко М.Ю.* Факторы суверенности психологического пространства личности в учебных группах полузакрытого типа (на примере учащихся военного вуза) // Ученые записки: Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. № 4 (56). С. 307–317.

31. *Дробышева Т.В., Тарасов С.В., Сахарова Е.Ю.* Межличностные отношения подростков в разных условиях социализации (на примере кадетов и учащихся общеобразовательной школы) // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2018. Т. 3. № 4 (12). С. 108–127.

32. *Дусавицкий А.К.* Развивающее обучение: зона актуального и ближайшего развития // Начальная школа. 1999. № 7. С. 24–30.

33. *Духновский С.В., Злоказов К.В., Власов А.Э., Лоншакова Е.В.* Внутригрупповые отношения курсантов как индикаторы социально-психологического климата на разных этапах обучения в вузе // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2024. Т. 13. Вып. 1 (49). С. 50–59. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-1-50-59>.

34. *Екимова В.И., Орлова Е.А.* Образовательная среда кадетского корпуса как фактор формирования суверенности психологического пространства личности воспитанников-юношей // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2016. № 3 (31). С. 34–37.

35. *Журавлев А.Л.* Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 5. С. 72–80.

36. Журавлев А.Л. Психологические особенности коллективного субъекта // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой, В.Н. Дружинина. М.: Академический проект, 2000. С. 133–150.

37. Журавлев А.Л. Психология коллективного субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. М.: Пер Сэ, 2002. С. 51–81.

38. Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Основные подходы и перспективы исследования групповой рефлексивности в организационной психологии // Психология в экономике и управлении. 2011. № 2. С. 6–15.

39. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 640 с.

40. Журавлев А.Л. Роль системного подхода в исследовании психологии коллектива // Психологический журнал. 1988. Т. 9. № 6. С. 53–64.

41. Журавлев А.Л., Дробышева Т.В. Детерминация экономической социализации детей и подростков: теоретический анализ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2009. № 2. С. 16–21.

42. Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Групповая рефлексивность: Основные подходы и перспективы исследований // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 4. С. 27–37.

43. Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Психология управления совместной деятельностью. Новые направления исследований. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 248 с.

44. Журавлев А.Л., Емельянова Т.П. Психология больших социальных групп как коллективных субъектов // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 3. С. 5–15.

45. Зак А.З. Развитие умственных способностей младших школьников. М.: ВЛАДОС, 1994. 320 с.

46. *Зименко О.С., Пономарева Ю.С.* Адаптационные способности в структуре личности воспитанников Кадетского корпуса (Школы IT-технологий) // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2022. Вып. 5. С. 551–556. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2022-5-71>.

47. *Ильин В.А., Кондратьев М.Ю.* Групповое давление и групповое влияние: конформизм, нонконформизм, личностное самоопределение // Социальная психология и общество. 2012. № 1. С. 44–58.

48. *Исаев Е.И., Слободчиков В.И.* Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. М.: ПСТГУ, 2013. 432 с.

49. *Карпов А.В.* Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 424 с.

50. *Карпов А.В.* Рефлексивность как детерминанта процессуальных характеристик индивидуальных и групповых решений // Психология XXI столетия. Сборник по материалам ежегодного Конгресса / Отв. ред. В.В. Козлов. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2017. С. 146–150.

51. *Карпов А.В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.

52. *Кашапов М.М., Перевозкина Ю.М., Перевозкин С.Б.* Социальная роль как фактор учебной мотивации кадет // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 4. С. 113–120. <https://doi.org/10.15293/1813-4718.1904.13>.

53. Кодекс гимназиста АННОО Религиозная гимназия имени Преподобного Сергия Радонежского, 2023. URL: <https://orthgymnazy.ru/images/%D0%9A%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BA%D1%81%20%D0%B3%D0%B8%D0%BC%D0%BD%D0%B0%D0%B7%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B0.docx>.

54. Коллектив и личность / Под ред. Е.В. Шороховой, К.К. Платонова, О.И. Зотовой, Н.В. Кучевской. М.: Наука, 1975. 263 с.

55. *Кондратьев М.Ю.* Психология межличностных отношений подростка в закрытых учебно-воспитательных учреждениях: Дис. в виде доклада ... докт. психол. н. М., 1994.

56. *Кондратьев М.Ю.* Социальная психология закрытых образовательных учреждений. СПб.: Питер, 2005. 304 с.

57. *Кондратьев М.Ю., Ильин В.А.* Азбука социального психолога-практика. М.: Пер Сэ, 2007. 464 с.

58. *Кондратьев М.Ю.* Особенности интрагруппового структурирования в сообществах несовершеннолетних правонарушителей в условиях принудительной изоляции // Социальная психология и общество. 2011а. № 4. С. 50–70.

59. *Кондратьев М.Ю.* Специфика группообразования и отношений межличностной значимости подростков-воспитанников интернатных учреждений для реальных и «социальных» сирот // Развитие личности. 2011б. № 3. С. 94–110.

60. *Кондратьев М.Ю., Соснова И.В.* Частная школа: социальная и социально-психологическая специфика в условиях современного российского образовательного пространства // Социальная психология и общество. 2014. № 3. С. 116–124.

61. *Котелевцев Н.А.* Социально-психологические условия становления учебной группы субъектом совместной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук :19.00.05, Курск, 2014, 153 с.

62. *Кочюнас Р.* Психотерапевтические группы: теория и практика: Учеб. пособие. М.: Академический Проект, 2000. 240 с.

63. *Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М.* Социальная психология малой группы: Учеб. пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2001. 318 с.

64. *Кузнецова Л.А.* Феномен военной идентичности кадет и особенности ее формирования в кадетском военном корпусе // Человек и образование. 2021. № 1 (66). С. 66–70.

65. *Кулганов В.А., Башкирцев В.П., Матюшенко К.В.* Проблема адаптации курсантов к образовательному процессу в военном вузе // Вестник психофизиологии. 2022. № 2. С. 88–96. <https://doi.org/10.34985/e2714-5957-7484-g>.

66. *Кульков В.Н.* Динамика социально-психологических характеристик курсантских групп военного авиационного института в процессе учебной деятельности: Дис. ... канд. психол. н. Ростов-на-Дону, 2001.

67. *Курганов С.Ю.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге. Книга для учителя: практическое пособие. СПб.: Образовательные проекты, 2019. 224 с.

68. *Лазурский А.Ф.* Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности и другие работы. СПб.: Алетейя, 2001. 192 с.

69. *Ларин И.А.* Особенности нравственного становления личности подростка – воспитанника кадетского корпуса // Самарский научный вестник. 2022. Т. 11. № 4. С. 313–317. <https://doi.org/10.55355/snv2022114314>.

70. *Ларина Г.Н.* Представления о свободе и отношение к ней в студенческих группах // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2019. Т. 4. № 3 (15). С. 134–157.

71. *Ларина Г.Н.* Проявления свободы группы в условиях ограничений // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2022а. № 2 (62). С. 340–346.

72. *Ларина Г.Н.* Социально-психологические аспекты свободы подростковых групп // Ученые записки: Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2022б. №1 (61). С. 354–358.

73. *Левченко А.В., Станоева Ю.П.* Особенности социально-психологической дезадаптации у воспитанников учреждений интернатного типа // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-2. С. 319–323.

74. *Леонтьев А.Н., Кринчик Е.П.* О некоторых особенностях процесса переработки информации человеком // Вопросы психологии. 1962. № 6. С. 14–25.

75. *Леонтьев Д.А., Осин Е.Н.* Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология: Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 4. С. 110–135.

76. *Лефевр В.А.* Рефлексия. М.: Когито-Центр, 2003. 496 с.

77. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 226 с.

78. *Ломов Б.Ф.* О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 31–45.

79. *Ломов Б.Ф.* Об исследовании законов психики // Психологический журнал. 1982. Т. 3. № 1. С. 18–30.

80. *Ломов Б.Ф.* Системность в психологии: избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 1996. 384 с.

81. *Ломов Б.Ф.* Личность как продукт и субъект общественных отношений // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности / Под ред. Б.Ф. Ломова, К.А. Абульхановой. М.: Наука, 1989. 183 с.

82. *Максименко С.Д.* Основы генетической психологии. Киев: Перспектива, 1998. 220 с.

83. *Максимова Н.Е., Александров И.О., Юркевич Б.П., Турубар Д.С.* Кросс-индивидуальные психологические структуры и феномен антропоморфизации в совместной деятельности // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2020. Т. 31. С. 81–95. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2020.31.81>.

84. *Маркелова Т.В., Шуткина Ж.А., Семонюк А.М.* Жизнестойкость и волевая саморегуляция воспитанников кадетского корпуса и обучающихся общеобразовательных школ // Научное мнение. 2022. № 5. С. 64–72. https://doi.org/10.25807/22224378_2022_5_64.

85. *Мачульская И.А.* Формирование межличностных отношений в воинском коллективе на основе развития коммуникативности курсантов военных вузов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2021. № 3. С. 46–49.

86. *Мекебаев Н.С., Перевозкина Ю.М.* Теоретические основы структурных компонентов и детерминант ролевого взаимодействия курсантов: метасистемный подход // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10. Вып. 2 (38). С. 118–128. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-118-128>.

87. *Меланьина А.А.* Структурно-функциональный анализ нормативной регуляции жизнедеятельности группового субъекта // Духовно-нравственный потенциал молодежного коллектива: диагностика и развитие / Под общ. ред. А.С. Чернышева. Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2013. С. 39–44.

88. *Мухина В.С.* Пожизненно заключенные: мотивация к жизни (продолжение) // Развитие личности. 2005. № 1. С. 157–175.

89. *Мухина В.С.* Пожизненно заключенные: мотивация к жизни (продолжение) // Развитие личности. 2006. № 1. С. 110–118.

90. *Найденов М.И.* Групповая рефлексия в решении творческих задач при различной степени готовности к интеллектуальному труду: Дис. ... канд. психол. н. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1989.

91. *Нартова-Бочавер С.К.* Новая версия опросника «Суверенность психологического пространства – 2010» // Психологический журнал. 2014а. Т. 35. № 3. С. 105–119.

92. *Нартова-Бочавер С.К.* Психологическая суверенность и особенности межличностного общения // Социальная психология и общество. 2014б. № 3. С. 42–50.

93. *Наследов А.Д.* IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. СПб.: Питер, 2013. 416 с.

94. *Нестик Т.А.* Социальная психология времени. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. 496 с.

95. *Нестик Т.А., Журавлев А.Л.* Групповая рефлексивность // Разработка понятий в современной психологии / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Н.Е. Харламенкова, Г.А. Виленская. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. С. 400–418.

96. *Нестик Т.А.* Социально-психологическая детерминация группового отношения к времени: Дис. ... докт. психол. наук: 19.00.05, Москва, 2015, 479 с..

97. *Нечаев Н.Н.* «Двойственность» совместной деятельности как основа становления психологических новообразований: пути развития деятельностного подхода // Культурно-историческая психология. 2020. Т.16. № 3. С. 27–37. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160304>.

98. *Нигаматулин В.Р., Власова Е.М., Блудова С.И., Шевчук В.В.* Психологическая и социальная составляющая здоровья курсантов военного института // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2021. № 2. С. 226–231.

99. *Панферов В.Н., Безгодова С.А.* Методология интегрального синтеза в психологической науке // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 1. С. 20–33.

100. *Пашкова Я.А.* Структура групповой субъектности семьи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21. № 2. С. 201–206.

101. *Первозкина Ю.М., Тишкова А.С., Ганпанцурова О.Б.* Специфика адаптации и навыков межличностного общения обучающихся // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2020. Т. 20. № 2. С. 146–153. <https://doi.org/10.18500/1818-9601-2020-20-2-146-153>.

102. *Перченко Е.Л.* Особенности социально-психологической адаптации курсантов с разным уровнем суверенности психологического пространства // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2019. № 7. С. 63–69. <https://doi.org/10.24411/2304-120X-2019-12027>.

103. *Петронюк И.С.* Особенности ценностного отношения подростков к военной службе в различных типах кадетских образовательных учреждений // Человек и образование. 2022. № 2. С. 92–98. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410020616-2>.

104. *Позняков В.П.* Психологические отношения индивидуальных и групповых субъектов совместной экономической деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. 530 с.

105. Положение о порядке приема кандидатов на поступление в ГКОУ КШИ № 5 «Преображенский кадетский корпус». 2022. URL: https://st.educom.ru/eduoffices/gateways/get_file.php?id={628A0719-C88E-5FA2-3973-65B8967CAB5C}&name=%D0%9Fologenie-o-poryadke-priema-kandidatov-na-postuplenie-v-%D0%93%D0%9A%D0%9E%D0%A3-%D0%9A%D0%A8%D0%98-%E2%84%965.pdf.

106. Положение о приеме на обучение в АННОО Религиозная гимназия имени Преподобного Сергия Радонежского. 2017. URL: <https://orthgymnazy.ru/upload/docs/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20%D0%BE%20%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%B5%D0%BC%D0%B5%20%D0%BD%D0%B0%20%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5.pdf>.

107. Правила внутреннего распорядка воспитанников ГКОУ КШИ № 5 «Преображенский кадетский корпус». 2022. URL: https://st.educom.ru/eduoffices/gateways/get_file.php?id={CBE37C56-8A6F-E408-D28B-0B49CD2DADBF}&name=file.pdf.

108. Правила внутреннего распорядка кадетской школы «Второй Московский кадетский корпус (МЧС)». 2022. URL: https://college57.mskobr.ru/attach_files/upload_users_files/642ab9b49f79b.pdf.

109. Правила внутреннего распорядка обучающихся АННОО Религиозная гимназия имени Преподобного Сергия Радонежского. 2016. URL: <https://orthgymnazy.ru/images/documents/impdocs/Documents/la-internal-regulation.pdf>.

110. Правила внутреннего распорядка обучающихся ГБПОУ «Колледж бизнес-технологий». 2022. URL: https://st.educom.ru/eduoffices/gateways/get_file.php?id={502E4B32-C37A-C790-600B-BF3763915B30}&name=file.pdf.

111. Правила внутреннего распорядка обучающихся ГБПОУ г. Москвы «Колледж московского транспорта» (редакция № 3). 2023. URL: https://st.educom.ru/eduoffices/gateways/get_file.php?id={17D2CA94-50DB-8C7C-C419-E6AFE2C501B3}&name=file.pdf.

112. Правила поведения учащихся АНО СОШ «Дмитриевская». 2019. URL: <https://pravschool.ru/wp-content/uploads/2021/09/pravila-povedeniya-obedineny-szhatyj-1.pdf>.

113. Правила приема граждан в ГБПОУ «Колледж бизнес-технологий» на обучение по программам подготовки специалистов среднего звена на 2023–2024 учебный год. 2023. URL: https://st.educom.ru/eduoffices/gateways/get_file.php?id={A1EB0467-E0FE-2AA6-A468-C339943AED64}&name=624ef1a693adc.pdf.

114. Правила приема граждан на обучение в кадетскую школу «Второй Московский кадетский корпус (МЧС)» ГБПОУ г. Москвы «Технический пожарно-спасательный колледж имени Героя Российской Федерации В.М. Максимчука». 2023. URL: https://college57.mskobr.ru/attach_files/upload_users_files/6492b83f559cc.pdf.

115. Прокофьева В.А., Галимов Р.Р. Детерминанты социально-психологической адаптации курсантов военного вуза // Научное мнение. 2020. № 1–2. С. 157–162. <https://doi.org/10.25807/PBH.22224378.2020.1.2.157.162>.

116. Пылаев А.А. Восприятие виртуального сообщества в качестве группового субъекта его членами // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 5 (73). С. 135–140.

117. Радина Н.К. Социально-психологический феномен «закрытости» М.Ю. Кондратьева: от «закрытой группы» – к «закрытому обществу» //

Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 1. С. 45–58.
<https://doi.org/10.17759/sps.2016070104>.

118. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В.В. Давыдова, В.В. Рубцова. Новосибирск: ПИ им. Л.Г. Щукиной, РАО, 1995. 227 с.

119. Распорядок дня ГКОУ КШИ № 5 «Преображенский кадетский корпус» на 2022–2023 учебный год. 2022. URL: https://st.educom.ru/eduoffices/gateways/get_file.php?id={624C7582-519E-1F62-0FDB-3F48DDDF7B4F7}&name=rasporyadok-dnya.pdf.

120. Распорядок дня кадетской школы «Второй Московский кадетский корпус (МЧС)» на 2022–2023 учебный год. 2022. URL: https://st.educom.ru/eduoffices/gateways/get_file.php?id={904E796E-12C1-8831-24A1-224F37D081F6}&name=file.pdf.

121. Режим занятий в АННОО Религиозная гимназия имени Преподобного Сергия Радонежского. 2016. URL: <https://orthgymnazy.ru/images/documents/impdocs/Documents/la-mode-classes.pdf>.

122. *Романовская М.А.* Социально-психологические свойства личности в условиях ранней социализации в семье с наемным работником (няней): Дис. ... канд. психол. н. М., 2021.

123. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 508 с.

124. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.

125. *Рубцов В.В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.: ООО «Педагогика», 1987. 160 с.

126. *Самулевич Т.Е.* Развитие творческого мышления младших школьников в системе развивающего обучения // Вестник Харьковского национального педагогического университета. Серия: Психология. 2009. № 30. С. 165–173.

127. *Сарычев С.В., Олейникова Н.Г.* Исследование процесса принятия и исполнения решений групповым субъектом в лабораторном эксперименте (на примере групп преподавателей вуза) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2020. № 1. С. 14–17.

128. *Сарычев С.В.* Надежность группы в напряженных и экстремальных ситуациях совместной деятельности (социально-психологические основы). Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2007. 155 с.

129. *Сарычев С.В., Чернышев А.С.* Социально-психологические аспекты надежности группы в напряженных ситуациях совместной деятельности. Курск: Изд-во КГПУ, 2000. 180 с.

130. *Семенов И.Н.* Развитие проблематики рефлексии и ее изучение на факультете психологии Высшей школы экономики // Психология: Журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4. № 3. С. 108–126.

131. *Семенов И.Н., Степанов С.Ю.* От психологии рефлексии к рефлексивной культуродигме в психологии // Рефлексия в науке и обучении. Новосибирск: ИФН СО РАН, 1989. С. 144–153.

132. *Семенов И.Н.* Методологические проблемы этимологии и типологии рефлексии в психологии и смежных науках // Психология: Журнал Высшей школы экономики. 2013б. Т. 10. № 2. С. 24–45.

133. *Семенов И.Н.* Рефлексивно-развивающие среды формирования мышления и самосознания субъектов образования // Мир психологии. 2013а. № 4 (76). С. 81–97.

134. *Сергиенко Е.А.* Психическое развитие с позиций системно-субъектного подхода. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2021. 279 с.

135. *Сергиенко Е.А.* Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 1. С. 120–132.

136. *Сорокин А.И., Шамионов Р.М.* Соотношение социальной фрустрации и базисных убеждений, свойств личности, субъективного контроля военнослужащих войск национальной гвардии РФ // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология

развития. 2024. Т. 13. Вып. 2 (50). С. 140–150. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-2-140-150>.

137. *Сидоренков А.В., Тришкина Н.С.* Эмпирическое обоснование модели идентичности индивидов в малой группе // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 5. С. 17–29.

138. *Сидоренков А.В., Шипитько О.Ю., Штильников Д.Е., Штроо В.А.* Разработка инструментария изучения идентификации работников в организации // Организационная психология. 2019. Т. 9. № 3. С. 74–102.

139. *Сидоренков А.В.* Малая группа и неформальные подгруппы: микрогрупповая теория. Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2010. 272 с.

140. *Склярова Т.В.* Религиозная школа как среда социализации // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2008. № 3 (10). С. 25–27.

141. *Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 25–36.

142. *Собчик Л.Н.* Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. СПб.: Речь, 2005.

143. *Соломатина С.Г.* Школа-интернат как институт социализации воспитанников // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2012. № 12 (131). Вып. 14. С. 168–173.

144. *Сорокин П.* Человек. Цивилизация. Общество. М.: Политиздат, 1992. 542 с.

145. *Степанов С.Ю.* Психология творчества и рефлексии в современных социальных практиках // Психология творчества: Школа Я.А. Пономарева / Под ред. Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. С. 482–511.

146. *Сурмава А.В.* Идея рефлексивности в теоретической психологии. Дис. ... канд. психол. н. М., 2004.

147. *Тарасов С.В.* Образовательная среда: понятие, структура, типология. Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2011. Т. 3. № 3. С. 133–138.

148. *Тарасов С.В.* Предикторы групповой саморефлексии в исследовании коллективного субъекта (на примере учебной группы): результаты пилотажного исследования // Психология – наука будущего: Сборник материалов конференции / Отв. ред. Е.А. Сергиенко, Н.Е. Харламенкова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. С. 434–440.

149. *Тарасов С.В.* Предикторы совместной деятельности коллективного субъекта (на примере учебной группы открытого типа) // Материалы Международного молодежного научного форума «Ломоносов–2020» [Электронный ресурс] / Отв. ред. И.А. Алешковский, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов. М.: МАКС Пресс, 2020. URL: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2020/data/19426/104739_uid338035_report.pdf.

150. *Тарасов С.В.* Социально-психологические факторы групповой рефлексивности учебной группы (на примере групп открытого и полужакрытого типа) // Ученые записки: Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2023. № 2 (66). С. 312–323.

151. *Тарасов С.В.* Социально-психологические факторы групповой рефлексивности в учебных группах открытого типа // Психологические исследования: Вып. 12 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Н.Е. Харламенкова, С.В. Тарасов. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2024. С. 95-104

152. *Тарасов С.В., Дробышева Т.В.* Коллективный субъект полужакрытых учебных групп: обоснование подхода и результаты пилотажного исследования // Психология XXI века: актуальные вызовы и достижения: Сборник статей участников Международной научной конференции молодых ученых / Под ред. А.В. Шаболтас. СПб.: Скифия-принт, 2020. С. 497–505.

153. *Тарасов С.В., Дробышева Т.В.* Полужакрытая группа как объект социально-психологического исследования: критерии и некоторые признаки // Социальная психология: вопросы теории и практики: Материалы VI-й Международной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева

«Социальная психология: вопросы теории и практики». 12–13 мая 2021 г. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021а. С. 544–546.

154. *Тарасов С.В., Дробышева Т.В.* Суверенность психологического пространства личности в полужакрытой учебной группе: личностные и групповые факторы // *Modern Psychology*. 2021b. № 2 (9). С. 334–342. <https://doi.org/10.46991/SBMP/2021.4.2.334>.

155. *Тарасов С.В., Дробышева Т.В.* Социально-психологические факторы психологической атмосферы в полужакрытой учебной группе // *Социальная психология: вопросы теории и практики: Материалы VII-й Международной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики»*. 12–13 мая 2022 г. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. С. 455–458.

156. *Тарасов С.В., Дробышева Т.В.* Интегративный подход в исследовании полужакрытых учебных групп: обоснование и концептуальные представления // *Актуальные проблемы современной социальной психологии и ее отраслей: Сборник научных трудов / Отв. ред. Т.В. Дробышева, Т.П. Емельянова, Т.А. Нестик, Н.Н. Хащенко, А.Е. Воробьева* М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2023. С. 113–120.

157. *Уманская И.А., Тихомирова Е.В., Каменский П.И.* Самоэффективность и совладающее поведение учащихся кадетского корпуса // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*. 2019. Т. 25. № 1. С. 112–115.

158. *Уманский Л.И.* Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов // *Методология и методы социальной психологии*. М.: Наука, 1977. С. 54–71.

159. *Уманский Л.И., Луточкин А.Н.* Студенческая группа и групповая психология // *Студенческая группа*. М.: Молодая гвардия, 1980. С. 58–77.

160. Устав (новая редакция) АННОО Религиозная гимназия имени Преподобного Сергия Радонежского. 2016. URL: <https://orthgymnazy.ru/images/documents/impdocs/Copies/ystav.pdf>.

161. Устав АНО СОШ «Дмитриевская» (новая редакция). 2016. URL: <https://pravschool.ru/wp-content/uploads/2021/09/ustav-obedineny-szhatyj.pdf>.

162. Устав ГБПОУ г. Москвы «Колледж московского транспорта» (редакция № 4). 2022. URL: http://st.educom.ru/eduoffices/gateways/get_file.php?id={F85EB227-613B-1F00-91FD-2C00429E4ACF}&name=file.pdf.

163. Устав ГБПОУ г. Москвы «Московский колледж бизнес-технологий» (редакция № 4). 2014. URL: http://st.educom.ru/eduoffices/gateways/get_file.php?id={88D279FE-A547-44BC-BB24-3145253E81BC}&name=ustav.pdf.

164. Устав ГБПОУ г. Москвы «Технический пожарно-спасательный колледж имени Героя Российской Федерации В.М. Максимчука» (редакция № 6). 2015. URL: http://st.educom.ru/eduoffices/gateways/get_file.php?id={DE9B1B0E-590F-9E96-7829-59B5B4992216}&name=file.pdf.

165. Устав ГКОУ г. Москвы КШИ № 5 «Преображенский кадетский корпус» (редакция № 4). 2017. URL: http://st.educom.ru/eduoffices/gateways/get_file.php?id={1B210C04-70B0-2539-41FB-2782EFFF03E4}&name=file.pdf.

166. *Фанталова Е.Б.* Методика «Уровень соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах» // Журнал практического психолога. 1996. № 2. С. 32–37.

167. *Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: Учеб. пособие. Изд-во Института психотерапии, 2002. 490 с.

168. *Филиппов А.Н.* Программы воспитания в православных духовных учебных заведениях России // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2023. № 68. С. 9–15. <https://doi.org/10.15382/sturIV202368.9-15>.

169. *Фуко М.* Герменевтика субъекта: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году. СПб.: Наука, 2007. 677 с.

170. *Холодная М.А.* Психология понятийного мышления. От концептуальных структур к понятийным способностям. М.: Когито-Центр, 2012. 288 с.

171. *Холодная М.А., Синовская Я.И.* Понятийные способности: теория, диагностика, эмпирика. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2023. 172 с.

172. *Хомутова О.М.* Экопсихология развития учебной группы субъектом совместной деятельности, общения и отношений // Экопсихологические исследования – 6: Экология детства и психология устойчивого развития / Отв. ред. В.И. Панов. М.: ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», 2020. С. 543–547.

173. *Чернышев А.С.* Организованность и лидерство в молодежных группах: теория, эксперимент, практика. Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2006. 242 с.

174. *Чернышев А.С.* Параметрическая теория малых групп и коллективов: исходные положения и тенденции развития // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 6. С. 15–25.

175. *Чернышев А.С., Гребеньков Н.Н., Сарычев С.В., Елизаров С.Г.* Кафедра психологии Курского государственного университета. 1971–2016. Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2016. 148 с.

176. *Чернышев А.С., Сарычев С.В.* Параметрическая теория коллектива: история создания и тенденции развития // Ученые записки: Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2009. № 3 (11). С. 101–112.

177. *Чернышев А.С., Сарычев С.В., Елизаров С.Г., Лобков Ю.Л., Беспалов Д.В.* Социально-психологическая лаборатория Курского государственного университета: история создания и тенденции развития // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 4. С. 95–106. <https://doi.org/10.31857/S020595920005474-7>.

178. *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). С. 189–198.

179. *Шустова Л.П., Камаева Е.В., Файзрахманов А.П.* Моделирование образовательного пространства кадетской школы-интерната как потенциала для самореализации воспитанников // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12. Вып. 3 (47). С. 256–266. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-256-266>.

180. *Щедровицкий Г.П.* Рефлексия в деятельности // Вопросы методологии. 1994. № 3–4. С. 76–121.

181. *Юдин В.В.* Кадетское образование: понятие, содержание, значение // Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. № 11 (130). С. 247–254.

182. *Ясвин В.А.* Исследования образовательной среды в отечественной психологии: от методологических дискуссий к эмпирическим результатам // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18. № 1. С. 80–90.

183. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

184. *Ahronson A., Cameron J.E.* The Nature and Consequences of Group Cohesion in a Military Sample // Military psychology. 2007. Vol. 19. № 1. P. 9–25. <https://doi.org/10.1080/08995600701323277>.

185. *Alexander P.A.* Reflection and Reflexivity in Practice Versus in Theory: Challenges of Conceptualization, Complexity, and Competence // Educational Psychologist. 2017. Vol. 52. № 4. P. 307–314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1350181>.

186. *Argyris C., Schon D.* Organizational Learning: A Theory of Action Approach. Reading, MA: Addison Wesley, 1978.

187. *Avanesyan H.M., Karapetyan N.I., Muradyan M.D.* Psychological conditionality of professional reflection and behavioral strategies in situations of

problematic interaction // *Modern Psychology*. 2021. Vol. 4 № 2 (9). P. 56–64.
<https://doi.org/10.46991/SBMP/2021.4.2.056>.

188. *Avdic M., Bødker S., Larsen-Ledet I.* Two Cases for Traces: A Theoretical Framing of Mediated Joint Activity // *Proc. ACM Hum.-Comput. Interact.* 2021. Vol. 5. № CSCW1. <https://doi.org/10.1145/3449289>.

189. *Bartone P.T., Johnsen B.H., Eid J., Brun W., Laberg J.C.* Factors Influencing Small-Unit Cohesion in Norwegian Navy Officer Cadets // *Military psychology*. 2002. Vol. 14. № 1. P. 1–22.
https://doi.org/10.1207/S15327876MP1401_01.

190. *Bass L.R.* Boarding Schools and Capital Benefits: Implications for Urban School Reform // *The Journal of Educational Research*. 2014. Vol. 107. № 1. P. 16–35. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.753855>.

191. *Beck U., Giddens A., Lash S.* *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order.* Cambridge: Polity Press, 1994.

192. *Behaghel L., de Chaisemartin C., Gurgand M.* Ready for Boarding? The Effects of a Boarding School for Disadvantaged Students // *American Economic Journal: Applied Economics*. 2017. Vol. 9. № 1. P. 140–164.
<https://doi.org/10.1257/app.20150090>.

193. *Bibler V.S.* Introduction by James V. Wertsch to «Thinking as Creation (Introduction to the Logic of Mental Dialogue)» // *Soviet Psychology*. 1983. Vol. 22. № 2. P. 29–54. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405220229>.

194. *Bonalumi F., Siposova B., Christensen W., Michael J.* Should I stay or should I go? Three-year-olds' reactions to appropriate motives to interrupt a joint activity // *PLoS ONE*. 2023. Vol. 18. № 7. Article e0288401.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0288401>.

195. *Brandon D.P., Hollingshead A.B.* Transactive memory systems in organizations: Matching tasks, expertise and people // *Organization Science*. 2004. Vol. 15. № 6. P. 633–644. <https://doi.org/10.1287/orsc.1040.0069>.

196. *Carter S., West M.A.* Reflexivity, effectiveness and mental health in BBC TV production teams // *Small Group Research*. 1998. Vol. 29. № 5. P. 583–601. <https://doi.org/10.1177/1046496498295003>.

197. *Charbonneau D., Wood V.M.* Antecedents and outcomes of unit cohesion and affective commitment to the Army // *Military Psychology*. 2018. Vol. 30. № 1. P. 43–53. <https://doi.org/10.1080/08995605.2017.1420974>.

198. *Chen J., Bamberger P.A., Song Y., Vashdi D.R.* The Effects of Team Reflexivity on Psychological Well-Being in Manufacturing Teams // *Journal of Applied Psychology*. 2018. Vol. 103. № 4. P. 443–462. <http://dx.doi.org/10.1037/apl0000279>.

199. *Cooley E., Kith Payne B., Cippoli W., Cameron C.D., Berger A., Gray K.* The paradox of group mind: «people in a group» have more mind than «a group of people» // *Journal of Experimental Psychology: General*. 2017. Vol. 146. № 5. P. 691–699. <https://doi.org/10.1037/xge0000293>.

200. *Cooper M.* Everyday collective leadership: teachers enhancing education and care through goal-directed joint activity // *International Journal of Leadership in Education*. 2022. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2052757>.

201. *Curto V.E., Fryer R.G.Jr.* The potential of urban boarding schools for the poor: Evidence from SEED // *Journal of Labor Economics*. 2014. Vol. 32. № 1. P. 65–93.

202. *De Dreu C.K.W.* Team innovation and team effectiveness: The importance of minority dissent and reflexivity // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2002. Vol. 11. № 3. P. 285–298. <https://doi.org/10.1080/13594320244000175>.

203. *De Jong B.A., Elfring T.* How does trust affect the performance of ongoing teams? The mediating role of reflexivity, monitoring, and effort // *Academy of Management Journal*. 2010. Vol. 53. № 3. P. 535–549. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.51468649>.

204. *Edmondson A.C.* Psychological safety and learning behavior in work teams // *Administrative Science Quarterly*. 1999. Vol. 44. № 2. P. 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>.

205. *Flavell J.H.* Development of children's knowledge about the mental world // *International Journal of Behavioral Development*. 2000. Vol. 24. № 1. P. 15–23. <https://doi.org/10.1080/016502500383421>.

206. *Flavell J.H.* Theory-of-Mind Development: Retrospect and Prospect // *Merrill-Palmer Quarterly*. 2004. Vol. 50. № 3. P. 274–290. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0018>.

207. *Franke V.C.* Duty, Honor, Country: The social identity of West Point cadets // *Armed forces & Society*. 2000. Vol. 26. № 2. P. 175–202. <https://doi.org/10.1177/0095327X0002600202>.

208. *Fredrick S.S., McClemont A.J., Jenkins L.N., Kern M.* Perceptions of Emotional and Physical Safety among Boarding Students and Associations with School Bullying // *School Psychology Review*. 2021. Vol. 50. № 2–3. P. 441–453. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1873705>.

209. *Furneaux-Blick S.* Painting together: how joint activity reinforces the therapeutic relationship with a young person with learning disabilities // *International Journal of Art Therapy*. 2019. Vol. 24. № 4. P. 169–180. <https://doi.org/10.1080/17454832.2019.1677732>.

210. *Gabelica C., Van den Bosche P., De Maeyer S., Segers M., Gijsselaers W.* The effect of team feedback and guided reflexivity on team performance change // *Learning and Instruction*. 2014. Vol. 34. P. 86–96. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.09.001>.

211. *Gaztambide-Fernández R.* What Is an Elite Boarding School? // *Review of Educational Research*. 2009. Vol. 79. № 3. P. 1090–1128. <https://doi.org/10.3102/0034654309339500>.

212. *Haggit J.M., Antonik C., Flach J.M., McEwen T.R., Smith M.W.* Joint Activity Design Evaluation Tools for Conducting Staged-World Studies // *Proceedings*

of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting. 2022. Vol. 66. № 1. P. 388–391. <https://doi.org/10.1177/1071181322661124>.

213. *Harvey J.F., Johnson K.J., Roloff K.S., Edmondson A.C.* From orientation to behavior: The interplay between learning orientation, open-mindedness, and psychological safety in team learning // *Human Relations*. 2019. Vol. 72. № 11. P. 1726–1751. <https://doi.org/10.1177/0018726718817812>.

214. *Harvey J.F., Creen P.Jr.* Constructive feedback: When leader agreeableness stifles team reflexivity // *Personality and Individual Differences*. 2022. Vol. 194. Article 111624. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111624>.

215. *Hirst G., Mann L., Bain P., Pirola-Merlo A., Richver A.* Learning to lead: The development and testing of a model of leadership learning // *The Leadership Quarterly*. 2004. Vol. 15. № 3. P. 311–327. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2004.02.011>.

216. *Hoegl M., Parboteeah K.P.* Team reflexivity in innovative projects // *R&D Management*. 2006. Vol. 36. № 2. P. 113–125. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9310.2006.00420.x>.

217. *Hofhuis J., Mensen M., ten Den L.M., van den Berg A.M., Koopman-Draijer M., van Tilburg M.C., Smits C.H.M., de Vries S.* Does functional diversity increase effectiveness of community care teams? The moderating role of shared vision, interaction frequency, and team reflexivity // *Journal of Applied Social Psychology*. 2018. Vol. 48. № 10. P. 535–548. <https://doi.org/10.1111/jasp.12533>.

218. *Ingebrand E., Samuelsson C., Hyden L-C.* People living with dementia collaborating in a joint activity // *Learning, Culture and Social Interaction*. 2022. Vol. 34. Article 100629. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100629>.

219. *Kayes A.B., Kayes D.C., Kolb D.A.* Developing teams using the Kolb Team Learning Experience // *Simulation & Gaming*. 2005. Vol. 36. № 3. P. 355–363. <https://doi.org/10.1177/1046878105279012>.

220. *Keller J.M.* Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach. N.Y.: Springer New York, 2010. 345 p.

221. *Kelly D.R., Matthews M.D., Bartone P.T.* Grit and Hardiness as Predictors of Performance among West Point Cadets // *Military Psychology*. 2014. Vol. 26. № 4. P. 327–342. <https://doi.org/10.1037/mil0000050>.

222. *Kerth N.L.* Project Retrospectives: A Handbook for Team Reviews. N.Y.: Dorset House Publishing, 2001. 268 p.

223. *Kolb D.* Experiential learning. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1984. 256 p.

224. *Konradt U., Eckardt G.* Short-term and long-term relationships between reflection and performance in teams: evidence from a four-wave longitudinal study // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2016. Vol. 25. № 6. P. 804–818. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2016.1160058>.

225. *Konradt U., Otte K.-Ph., Schippers M.C., Steenfatt C.* Reflexivity in Teams: A Review and New Perspectives // *The Journal of Psychology*. 2016. Vol. 150. № 2. P. 153–174. <https://doi.org/10.1080/00223980.2015.1050977>.

226. *Konradt U., Schippers M.C., Garbers Y., Steenfatt C.* Effects of guided reflexivity and team feedback on team performance improvement: The role of team regulatory processes and cognitive emergent states // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2015. Vol. 24. № 5. P. 777–795. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2015.1005608>.

227. *Lai K.* Confidence Interval for RMSEA or CFI Difference Between Nonnested Models // *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*. 2020. Vol. 27. № 1. P. 16–32. <https://doi.org/10.1080/10705511.2019.1631704>.

228. *Langham E., McCalman J., Redman-MacLaren M., Hunter E., Wenitong M., Britton A., Rutherford K., Saunders V., Ungar M., Bainbridge R.* Validation and Factor Analysis of the Child and Youth Resilience Measure for Indigenous Australian Boarding School Students // *Frontiers in Public Health*. 2018. Vol. 6. Article 299. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00299>.

229. *Larsen D.* Agile Retrospectives: Making Good Teams Great. N.Y.: Pragmatic Bookshelf, 2006. 170 p.

230. *Leblanc P.M., Rousseau V., Harvey J.F.* Leader humility and team innovation: The role of team reflexivity and team proactive personality // *Journal of Organizational Behavior*. 2022. Vol. 43. № 8. P. 1396–1409. <https://doi.org/10.1002/job.2648>.

231. *Lee L.T.S.* The effects of team reflexivity and innovativeness on new product development performance // *Industrial Management & Data Systems*. 2008. Vol. 108. № 4. P. 548–569. <https://doi.org/10.1108/02635570810868380>.

232. *Lee L.T.S., Sukoco B.M.* Risk-taking as a moderator of the effect of team reflexivity on product innovation: An empirical study // *International Journal of Management*. 2011. Vol. 28. № 4. P. 263–274.

233. *Lester L., Mander D.A.* longitudinal mental health and wellbeing survey of students transitioning to a boys' only boarding school // *Australian and International Journal of Rural Education*. 2020. Vol. 30. № 2. P. 67–83. <https://doi.org/10.47381/aijre.v30i2.261>.

234. *Lewis K., Belliveau M., Herndon B., Keller J.* Group cognition, membership change, and performance: Investigating the benefits and detriments of collective knowledge // *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 2007. Vol. 103. № 2. P. 159–178. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2007.01.005>.

235. *Likert R.A* Technique for the Measurement of Attitudes // *Archives of Psychology*. 1932. № 140. P. 1–55.

236. *Lopez B.E.A., Andra C., de Guevara B.B.* Reflexivity in research teams through narrative practice and textile-making // *Qualitative Research*. 2021. Vol. 23. № 2. P. 1–17. <https://doi.org/10.1177/14687941211028799>.

237. *Lyubovnikova J., Legood A., Turner N., Mamakouka A.* How Authentic Leadership Influences Team Performance: The Mediating Role of Team Reflexivity // *Journal of Business Ethics*. 2017. Vol. 141. № 1. P. 59–70. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2692-3>.

238. *Maddi S.R., Matthews M.D., Kelly D.R., Villareal B., White M.* The Role of Hardiness and Grit in Predicting Performance and Retention of USMA Cadets //

Military psychology. 2012. Vol. 24. № 1. P. 19–28.
<https://doi.org/10.1080/08995605.2012.639672>.

239. *Marques-Quinteiro P., Curral L., Passos A., Lewis K., Gomes C.* How transactive memory systems and reflexivity relate with innovation in healthcare teams // *Análise Psicológica*. 2019. Vol. 37. № 1. P. 41–51. <https://doi.org/10.14417/ap.1519>.

240. *Martin A.J., Papworth B., Ginns P.* Motivation, Engagement, and Social Climate: An International Study of Boarding Schools // *Journal of Educational Psychology*. 2016. Vol. 108. № 6. P. 772–787. <https://doi.org/10.1037/edu0000086>.

241. *Martin A.J., Papworth B., Ginns P., Liem G.A.D.* Boarding School, Academic Motivation and Engagement, and Psychological Well-Being: A Large-Scale Investigation // *American Educational Research Journal*. 2014. Vol. 51. № 5. P. 1007–1049. <https://doi.org/10.3102/0002831214532164>.

242. *McCalman J., Bainbridge R., Russo S., Rutherford K., Tsey K., Wenitong M., Shakeshaft A., Doran C.* Psychosocial resilience, vulnerability and suicide prevention: impact evaluation of a mentoring approach to modify suicide risk for remote Indigenous Australian students at boarding school // *BMC Public Health*. 2016. Vol. 16. Article 98. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-2762-1>.

243. *Moreno J.L.* Sociometry, Experimental Method and the Science of Society. An Approach to a New Political Orientation. N.Y.: Beacon House, Beacon, 1951. 220 p.

244. *Moswela B.* Boarding Schools as Perpetrators of Students' Behaviour Problems // *Journal of Social Sciences*. 2006. Vol. 13. № 1. P. 37–41. <https://doi.org/10.1080/09718923.2006.11892528>.

245. *Nederveen P.A., Van Knippenberg D., Van Ginkel W.P.* Diversity in goal orientation, team reflexivity and team performance // *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 2011. Vol. 114. № 2. P. 153–164. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2010.11.003>.

246. *O'Neill T.A., Salas E.* Creating high performance teamwork in organizations // *Human Resource Management Review*. 2018. Vol. 28. № 4. P. 325–331. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.09.001>.

247. *Otte K.-P., Konradt U., Garbers Y., Schippers M.C.* Development and validation of the REMINT: a reflection measure for individuals and teams // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2017. Vol. 26. № 2. P. 299–313. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2016.1261826>.

248. *Otte K.-Ph.* Reflexivity in Teams. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Christian Albrechts-Universität zu Kiel vorgelegt von Kai-Philip Otte. Kiel, 2017. <https://dnb.info/1135956995/34>.

249. *Otte K.-P., Konradt U., Oldeweme M.* Effective team reflection: the role of quality and quantity // *Small Group Research*. 2018. Vol. 49. № 6. P. 739–766. <https://doi.org/10.1177/1046496418804898>.

250. *Palazzolo E.T.* Transactive Memory and Organizational Knowledge // *Communication and organizational knowledge: Contemporary issues for theory and practice* / Ed. by H.E. Canary, R.D. McPhee. N.Y.: Routledge, 2011. P. 113–132.

251. *Patterson M.G., West M.A., Shackleton V.J., Dawson J.F., Lawthom R., Maitlis S., Robinson D.L., Wallace A.M.* Validating the organizational climate measure: links to managerial practices, productivity and innovation // *Journal of Organizational Behavior*. 2005. Vol. 26. № 4. P. 379–408. <https://doi.org/10.1002/job.312>.

252. *Pfeifer J.P., Pinguart M.* Bullying in German boarding schools: A pilot study // *School Psychology International*. 2014. Vol. 35. № 6. P. 580–591. <https://doi.org/10.1177/0143034314525513>.

253. *Pfeifer J.P., Pinguart M., Krick K.* Social Relationships, Prosocial Behaviour, and Perceived Social Support in Students from Boarding Schools // *Canadian Journal of School Psychology*. 2016. Vol. 31. № 4. P. 279–289. <https://doi.org/10.1177/0829573516630303>.

254. *Reiter-Palmon R., Kennel V., Allen J., Jones K.J.* Good catch! Using Interdisciplinary Teams and Team Reflexivity to Improve Patient Safety // *Group & Organization Management*. 2018. Vol. 43. № 3. P. 414–439. <https://doi.org/10.1177/1059601118768163>.

255. *Savelsbergh C., van der Heijden B.I.J.M., Poell R.F.* The development and empirical validation of a multi-dimensional measurement instrument for team learning behaviors // *Small Group Research*. 2009. Vol. 40. № 5. P. 578–607. <https://doi.org/10.1177/1046496409340055>.

256. *Schippers M.C., Den Hartog D.N., Koopman P.L.* Reflexivity in Teams: A Measure and Correlates // *Applied Psychology: An International Review*. 2007. Vol. 56. № 2. P. 189–211. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00250.x>.

257. *Schippers M.C., Homan A.C., van Knippenberg D.* To reflect or not to reflect: Prior team performance as a boundary condition of the effects of reflexivity on learning and final team performance // *Journal of Organizational Behavior*. 2013. Vol. 34. № 1. P. 6–23. <https://doi.org/10.1002/job.1784>.

258. *Schippers M.C., den Hartog D.N., Koopman P.L., van Knippenberg D.* The role of transformational leadership in enhancing team reflexivity // *Human Relations*. 2008. Vol. 61. № 11. P. 1593–1616. <https://doi.org/10.1177/0018726708096639>.

259. *Schippers M.C., West M.A., Dawson J.F.* Team reflexivity and innovation: The moderating role of team context // *Journal of Management*. 2015. Vol. 41. № 3. P. 769–788. <https://doi.org/10.1177/0149206312441210>.

260. *Schmutz J.B., Kolbe M., Eppich W.J.* Twelve tips for integrating team reflexivity into your simulation-based team training // *Medical Teacher*. 2018. Vol. 40. № 7. P. 721–727. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1464135>.

261. *Shin Y., Kim M., Lee S.H.* Reflection toward creativity: Team reflexivity as a linking mechanism between team goal orientation and team creative performance // *Journal of Business Psychology*. 2017. Vol. 32. № 6. P. 655–671. <https://doi.org/10.1007/s10869-016-9462-9>.

262. *Stollberger J., West M.A., Sacramento C.A.* Ch. 14: Innovation in Work Teams // *The Oxford Handbook of Group Creativity and Innovation* / Ed. by P. Paulus and B. Nijstad. N.Y.: Oxford University Press, 2019. P. 231–251.

263. *Tesler R., Mohammed S., Hamilton K., Mancuso V., McNeese M.* Mirror, Mirror: Guided Storytelling and Team Reflexivity's Influence on Team Mental Models

// Small Group Research. 2018. Vol. 49. № 3. P. 267–305.
<https://doi.org/10.1177/1046496417722025>.

264. *Tjosvold D., Hui C., Yu Z.* Conflict management and task reflexivity for team in-role and extra-role performance in China // *International Journal of Conflict Management*. 2003. Vol. 14. № 2. P. 141–163. <https://doi.org/10.1108/eb022895>.

265. *Tjosvold D., Tang M.M.L., West M.* Reflexivity for team innovation in China: The contribution of goal interdependence // *Group and Organization Management*. 2004. Vol. 29. № 5. P. 540–559.
<https://doi.org/10.1177/1059601103254911>.

266. *Trziev V., Bogdanova M., Kanev D., Georgiev M.* The cadets from the military schools as subjects of educational activity // *JAEDU-International E-Journal of Advances in Education*. 2019. Vol. 5. № 15. P. 256–267.
<https://doi.org/10.18768/ijaedu.593873>.

267. *Van der Westhuizen P.C., Oosthuizen I., Wolhuter C.C.* The relationship between an effective organizational culture and student discipline in a boarding school // *Education and Urban Society*. 2008. Vol. 40. № 2. P. 205–225.
<https://doi.org/10.1177/0013124507303992>.

268. *Vicinus M.* Distance and Desire: English Boarding-School Friendship // *Journal of Women in Culture and Society*. 1984. Vol. 9. № 4. P. 600–622.
<https://doi.org/10.1086/494089>.

269. *Wahab S., Rahman F.N.A., Hasan W.M.H.W., Zamani I.Z., Arbaiei N.C., Khor S.L., Nawi A.M.* Stressors in secondary boarding school students: Association with stress, anxiety and depressive symptoms // *Asia-Pacific Psychiatry*. 2013. Vol. 5. № S1. P. 82–29. <https://doi.org/10.1111/appy.12067>.

270. *Wahyuni N.S., Barus N.* The Adaptation Differences in Terms of Gender on Students in Ulumul Qur'an Stabat Islamic Boarding School // *Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal)*. 2020. Vol. 3. № 1. P. 417–427.
<https://doi.org/10.33258/birci.v3i1.787>.

271. *Weick K.E.* Sensemaking in Organizations. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1995. 231 p.

272. *Weick K.E., Roberts K.H.* Collective Mind in Organizations: Heedful Interrelating on Flight Decks // *Administrative Science Quarterly*. 1993. Vol. 38. № 3. P. 357–381.

273. *West M.A.* Reflexivity and work group effectiveness: A conceptual integration // *Handbook of work group psychology* / Ed. by M.A. West. Chichester, UK: Wiley, 1996. P. 555–579.

274. *West M.A.* Reflexivity, revolution and innovation in work teams // *Product development teams* / Ed. by M.M. Beyerlein, D.A. Johnson, S.T. Beyerlein. Stamford, CT: JAI Press, 2000. P. 1–29.

275. *West M.A., Hirst G., Richter A., Shipton H.* Twelve steps to heaven: Successfully managing change through developing innovative teams // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2004. Vol. 13. № 2. P. 269–299. <https://doi.org/10.1080/13594320444000092>.

276. *West M., Anderson M.* Innovations in top management teams // *Journal of Applied Psychology*. 1996. Vol. 81. № 6. P. 680–693. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.6.680>.

277. *Whitaker E.M., Atkinson P.A.* Reflexivity // *SAGE Research Methods Foundations* / Ed. P.A. Atkinson, S. Delamont, A. Cernat, J.W. Sakshaug, R.A. Williams. SAGE Publications Ltd, 2019. <https://doi.org/10.4135/9781526421036819785>.

278. *Widmer P.S., Schippers M.C., West M.A.* Recent developments in reflexivity research: A review // *Journal Psychologie des Alltagshandelns*. 2009. Vol. 2. № 2. P. 2–11.

279. *Wu W.Y., Rivas A.A.A., Liao Y.K.* Influential Factors for Team Reflexivity and New Product Development // *Project Management Journal*. 2017. Vol. 48. № 3. P. 20–40. <https://doi.org/10.1177/875697281704800302>.

280. *Yang M., Schloemer H., Zhu Z., Lin Y., Chen W., Dong N.* Why and When Team Reflexivity Contributes to Team Performance: A Moderated Mediation Model // *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 10. Article 03044. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03044>.

ПРИЛОЖЕНИЕ А. Авторская модификация методики «Групповая рефлексивность» Т.А. Нестика

Таблица 1. Модифицированная методика «Групповая рефлексивность»

1. Мы регулярно обсуждаем, насколько эффективна наша совместная работа	1 2 3 4 5
2. Мой класс отводит достаточно времени на то, чтобы обсудить последствия своих действий	1 2 3 4 5
3. Мы периодически обсуждаем долгосрочные цели и направление развития своего класса	1 2 3 4 5
4. Распределяя задачи, мы стараемся учитывать сильные стороны друг друга	1 2 3 4 5
5. Мы нередко обсуждаем отношения, сложившиеся между одноклассниками	1 2 3 4 5
6. Мы регулярно обсуждаем риски, ожидающие нас в будущем	1 2 3 4 5
7. Мы часто обсуждаем, насколько эффективно мы обмениваемся информацией в ходе работы	1 2 3 4 5
8. Мой класс извлекает уроки из собственного опыта	1 2 3 4 5
9. Мы постоянно оцениваем свое продвижение к намеченным целям	1 2 3 4 5
10. Мы хорошо знаем, кто из нас в каких вопросах лучше разбирается	1 2 3 4 5
11. Мы часто обсуждаем уровень доверия и сплоченности в нашем классе	1 2 3 4 5
12. Планируя работу, мы обсуждаем различные сценарии развития событий	1 2 3 4 5
13. Методы, используемые нашим классом в работе, часто обсуждаются	1 2 3 4 5
14. Мы проверяем целесообразность применявшихся ранее принципов и методов работы	1 2 3 4 5
15. Одноклассники хорошо понимают, что нам необходимо делать, чтобы добиться успеха в долгосрочной перспективе	1 2 3 4 5
16. Мы стараемся действовать на опережение, чтобы не упустить открывающиеся возможности	1 2 3 4 5
17. Мы регулярно сверяем результаты совместной работы с нашими целями	1 2 3 4 5
18. Мы обсуждаем изменения в технологиях и обществе, которые могут в будущем повлиять на наш класс	1 2 3 4 5

Ключ для подсчета баллов

Субшкала «Анализ смысла совместной деятельности»: вопросы 1, 3, 7, 9, 13, 15.

Субшкала «Оценка группового ресурса и возможностей»: вопросы 5, 6, 11, 12, 16, 18.

Субшкала «Осмысление прошлого опыта»: вопросы 2, 4, 8, 10, 14, 17.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б. Анализ организационно-образовательной среды открытой и полужакрытых учебных

групп

Таблица 1. Сравнительный анализ компонентов организационно-образовательной среды в открытой и полужакрытых учебных группах

	Открытая учебная группа (колледж)	Полужакрытая учебная группа (кадеты)	Полужакрытая учебная группа (воспитанники религиозных школ)
Учредители организации	Государственные органы. Частные и государственные компании выполняют функцию куратора.	Государственные органы. Силловые ведомства (Министерство обороны, ФСБ, МЧС, СК, Полиция и др.) выполняют функцию куратора.	Православные религиозные организации и государственные органы.
Руководство организации	Директор – государственный служащий. Зам. директора – контроль качества образования, содержание образования, воспитательная и социальная работа.	Директор – военнослужащий в отставке. Зам. директора – контроль качества образования, содержание образования, конвергенция образовательных программ, военно-патриотическое воспитание.	Директор – священнослужитель, представитель церкви. Зам. директора – духовник, контроль качества образования, содержание образования, конвергенция образовательных программ.
Предмет, цели и задачи деятельности	Формирование ранней профессиональной специализации, подготовка к учебе в вузах и трудовой карьере.	Подготовка несовершеннолетних воспитанников к военной или иной государственной службе.	Формирование духовно-нравственной личности посредством изучения духовно-нравственных принципов и духовной, словесной, материальной

			культуры народов России и мировых религий. Воспитание гражданственности. Подготовка к учебе в вузах и различному творческому труду.
Правила приема и обучения	<p>Бюджет/Внебюджет/Целевое. Очно/Заочно.</p> <p>Прием осуществляется по заявлениям граждан (достигших 14 лет), имеющих основное общее или среднее общее образование.</p> <p>Конкурсная основа.</p> <p>Без вступительных испытаний, на основании аттестата и результатов ОГЭ.</p>	<p>Бюджет (частичная оплата родителями содержания и проживания).</p> <p>Очно.</p> <p>Осуществляется прием с 5-го или 7-го класса (в зависимости от организации), годные по здоровью, изъявившие желание обучаться в кадетской школе и в дальнейшем поступить на военную службу или службу в иные государственные органы.</p> <p>Вступительные испытания – психолого-педагогическое обследование, проверка физической формы, русский язык, математика, английский язык.</p> <p>Приоритетное право имеют дети из неполных семей и семей военнослужащих</p>	<p>Бюджет (частичная оплата родителями содержания и проживания).</p> <p>Очно.</p> <p>Осуществляется прием с 1-го класса, годные по здоровью. На основании конкурсной основы происходит перевод в 5-й и 10-й класс – для новых поступающих на общих основаниях, для переводящихся из 4-го или 9-го класса без конкурса, через собеседование.</p> <p>Вступительные испытания – собеседование с директором, духовным попечителем, учителем и логопедом (для поступающих в начальную школу), ознакомление с Уставом, психолого-педагогическое обследование,</p>

		(служащих в государственных органах, курирующих учебное заведение), проходящих службу или умерших при выполнении боевого задания. Принятие присяги спустя 2–3 месяца обучения.	рекомендация духовного попечителя ребенка (родителей). Преимущественное право имеют дети, обучающиеся ранее на курсах для поступления при организации или в иных организациях с религиозным компонентом, а также сироты или опекаемые.
Установленные нормы и правила	Правила внутреннего распорядка. Вправе иметь символику (знамя, герб, гимн).	Устав Вооруженных сил, Правила внутреннего распорядка, Правила поведения кадет. Строго оговоренная форма одежды, вправе иметь символику (знамя, герб, гимн). Существует система поощрений и наказаний.	Священноначалие РПЦ, Устав, Правила внутреннего распорядка. Строго оговоренная форма одежды, символика совпадает с направлением религиозной деятельности. Существует система поощрений и наказаний.
Руководство группой и внутренняя структура	Куратор из числа педагогического состава. Староста.	Классный руководитель из числа педагогического состава и офицер-воспитатель. Командир взвода и командиры отделений.	Классный руководитель из числа педагогического состава и духовный наставник. Староста.
Общеобразовательный компонент	Освоение общеобразовательных программ в соответствии с ФГОС.	Освоение общеобразовательных программ в соответствии с ФГОС.	Освоение общеобразовательных программ в соответствии с ФГОС.

Компонент образовательного учреждения	Специализированные занятия, курсы и факультативы направленные на освоение профессии.	Основы военной службы, Основы государственной службы, физическая подготовка, огневая подготовка, строевая подготовка, танцы, хор. Дополнительными компонентами выступают занятия, отвечающие специфике деятельности курирующей организации.	Закон Божий, церковнославянский язык, основы этики, латинский язык, древнегреческий язык, церковный хор, театральная и художественная студия.
Распорядок дня	9:00 – 17:00 – образовательная деятельность. 8:40 – подъем флага по понедельникам.	8:00 – 16:00 – образовательная деятельность. Утреннее построение, поверка личного состава. Мероприятия военно-патриотической направленности проводятся только во вторую половину дня.	8:30 – 16:00 – образовательная деятельность. Утренняя молитва. Календарь и расписание занятий составляется в соответствии с церковными праздниками, отмеченными в документах РПЦ.
Взаимодействие с обществом	Не ограничено.	Ограничено путем проживания на отдельной территории (при наличии интерната) и запретом на самовольное отлучение.	Ограничено путем проживания на отдельной территории (при наличии интерната) и запретом на самовольное отлучение.

		Запрет на пользование телефонами (в строго отведенное время).	Запрет на пользование телефонами (в строго отведенное время).
--	--	---	---

ПРИЛОЖЕНИЕ В. Таблицы и рисунки

Таблица 1. Результаты частного анализа личностных характеристик в четырех группах

		Кадеты МЧС	Кадеты ПрКК	Религиозная школа	Религиозная гимназия	
Мотивация	Желание родителей	56%	57,4%	37,5%	43,5%	
	Личный интерес	30%	25%	26%	27%	
	Стремление к саморазвитию	4%	6%	20%	18%	
	Получение образования	10%	11,6%	16,5%	11,5%	
Профессия	Профессиональная направленность	50%	45%	38%	40,5%	
	Творческая направленность	5%	5%	10%	15%	
	IT-сфера	20%	13%	8%	10%	
	Предпринимательство	7%	10%	15%	10%	
	Социогуманитарная направленность	10%	15%	15%	15%	
	Техническая направленность	8%	9%	9%	9,5%	
	Спортивная направленность	–	3%	5%	–	
Рефлексивность личности	Низкий уровень	64,4%	65,7%	7,1%	7,3%	
	Средний уровень	35,6%	34,3%	84,9%	85,4%	
	Высокий уровень	–	–	8%	7,3%	
Суверенность психологического пространства личности	Суверенность психологического пространства	Депривация	8,2%	41,7%	41,6%	40,7%
		Нормальность	65,8%	46,3%	14,2%	17,9%
		Сверхсуверенность	26%	12%	44,3%	41,4%
	Суверенность физического тела	Депривация	8,2%	46,3%	34,5%	41,5%
		Нормальность	69,9%	17,6%	19,5%	17,9%
		Сверхсуверенность	21,9%	36,1%	46%	40,6%
	Суверенность территории	Депривация	17,8%	50,9%	36,3%	38,2%
		Нормальность	53,4%	18,5%	23%	18,7%
		Сверхсуверенность	28,8%	30,6%	40,7%	43,1%
	Суверенность вещей	Депривация	12,3%	49,1%	44,2%	35%
		Нормальность	67,1%	13,9%	16,8%	14,6%
		Сверхсуверенность	20,5%	37%	39%	50,4%

			Кадеты МЧС	Кадеты ПрКК	Религиозная школа	Религиозная гимназия
	Суверенность привычек	Депривация	4,8%	40,7%	38,9%	41,5%
		Нормальность	80,8%	25%	21,2%	24,4%
		Сверхсуверенность	12,3%	34,3%	39,9%	34,1%
	Суверенность социальных связей	Депривация	24,7%	45,4%	39,8%	40,7%
		Нормальность	56,2%	19,4%	19,5%	21,1%
		Сверхсуверенность	19,2%	35,2%	40,7%	38,2%
	Суверенность ценностей	Депривация	17,8%	38%	38,1%	39,8%
		Нормальность	68,5%	16,7%	19,5%	19,5%
		Сверхсуверенность	13,7%	45,3%	42,4%	40,8%

Таблица 2. Результаты дескриптивной статистики (среднее и среднеквадратичная ошибка среднего) личностных характеристик в четырех группах

		Кадеты МЧС	Кадеты ПрКК	Религиозная школа	Религиозная гимназия
Успешность		4,55 (0,08)	3,96 (0,07)	4,31 (0,7)	4,14 (0,7)
Ценностные ориентации	Активная, деятельная жизнь	7,56 (0,27)	7,63 (0,17)	7,42 (0,16)	5,77 (0,26)
	Здоровье	8,75 (0,2)	7,5 (0,17)	7,58 (0,16)	5,47 (0,25)
	Интересная работа	8,63 (0,22)	7,34 (0,17)	7,75 (0,17)	5,78 (0,25)
	Красота природы и искусства	6,81 (0,27)	7,6 (0,15)	7,27 (0,15)	5,24 (0,26)
	Любовь	8,25 (0,26)	7,49 (0,16)	7,65 (0,15)	5,87 (0,24)
	Материально обеспеченная жизнь	8,7 (0,17)	7,68 (0,16)	7,46 (0,16)	4,99 (0,27)
	Наличие хороших и верных друзей	9,27 (0,16)	7,5 (0,16)	7,64 (0,16)	5,8 (0,25)
	Уверенность в себе	8,6 (0,25)	7,52 (0,17)	7,29 (0,16)	6,15 (0,25)
	Познание	8,1 (0,21)	7,68 (0,16)	7,61 (0,16)	5,58 (0,27)
	Свобода как независимость в поступках и действиях	8,15 (0,22)	7,36 (0,16)	7,72 (0,15)	5,72 (0,26)
	Счастливая семейная жизнь	8,78 (0,23)	7,48 (0,16)	7,4 (0,15)	5,47 (0,23)
Творчество	7,37 (0,23)	7,44 (0,16)	7,46 (0,16)	5,54 (0,26)	
Рефлексивность личности		2,88 (0,15)	2,87 (0,12)	4,13 (0,14)	4,78 (0,13)
Суверенность психологического пространства личности	Суверенность психологического пространства	3,22 (0,07)	2,67 (0,07)	3,03 (0,13)	3,02 (0,12)
	Суверенность физического тела	3,14 (0,06)	2,86 (0,14)	3,18 (0,13)	3,01 (0,13)
	Суверенность территории	3,11 (0,07)	2,6 (0,14)	2,94 (0,13)	3,15 (0,12)
	Суверенность вещей	3,08 (0,07)	2,8 (0,14)	2,92 (0,13)	3,28 (0,13)
	Суверенность привычек	3,1 (0,07)	2,86 (0,13)	2,94 (0,14)	2,89 (0,13)
	Суверенность социальных связей	2,95 (0,08)	2,9 (0,13)	2,99 (0,13)	2,93 (0,13)
	Суверенность ценностей	2,89 (0,08)	3,16 (0,14)	3,04 (0,13)	3,05 (0,13)
Идентичность с группой	Идентичность	23,55 (0,4)	23,96 (0,4)	24,09 (0,4)	23,8 (0,36)
	Когнитивный компонент	8,84 (0,3)	8,99 (0,25)	8,97 (0,2)	9,08 (0,2)
	Аффективный компонент	8,96 (0,3)	8,94 (0,24)	9,03 (0,24)	8,97 (0,24)
	Поведенческий компонент	5,75 (0,22)	6,04 (0,18)	6,09 (0,2)	5,76 (0,16)

Таблица 3. Сравнительный анализ личностных характеристик в четырех группах по критерию Н Краскала–Уоллиса (при $p \leq 0,05$)

	Кадеты МЧС	Кадеты ПрКК	Религиозная школа	Религиозная гимназия	Н	р
Успешность	410,72	288,07	330,53	358,63	46,495	0,001
Активная, деятельная жизнь	380,41	375,29	265,3	357,66	45,588	0,001
Здоровье	451,12	340,81	223,71	346,54	88,772	0,000
Интересная работа	446,2	327,95	243,55	363,24	72,083	0,001
Красота природы и искусства	340	398,13	247,48	369,85	62,49	0,001
Любовь	423,18	345,05	242,59	357,87	58,228	0,001
Материально обеспеченная жизнь	440,97	347,84	201,94	329,91	95,089	0,000
Наличие хороших и верных друзей	485,81	325,34	231,15	338,73	107,257	0,000
Уверенность в себе	444,86	342,33	267,53	321,27	60,948	0,001
Познание	396,66	354,54	240,22	348,6	53,47	0,001
Свобода как независимость в поступках и действиях	408,37	332,01	244,17	361,41	49,221	0,001
Счастливая семейная жизнь	463,87	342,31	218,77	287,66	88,99	0,000
Творчество	367,36	367,8	255,93	368,89	43,76	0,001
Рефлексивность личности	223,9	223,15	469,39	481,89	296,829	0,000
Суверенность психологического пространства	374,9	278,97	338,95	340,58	20,192	0,001
Суверенность физического тела	340,7	308,06	327,3	350,57	16,108	0,007
Суверенность территории	349,68	235,1	353,47	331,51	18,788	0,002
Суверенность вещей	332,05	301,58	360,87	317,59	14,429	0,013
Суверенность привычек	339,72	313,6	316,74	326	11,951	0,035
Суверенность социальных связей	320,86	315,99	319,33	331,36	12,229	0,032
Суверенность ценностей	296,15	338,35	324,87	324,53	14,463	0,013
Идентичность	216,34	208,41	195,82	210,9	1,328	0,722
Когнитивный компонент	210,06	214,53	199,21	208,22	0,766	0,858
Аффективный компонент	210,27	208,9	208,29	208,26	0,019	0,999
Поведенческий компонент	216,81	200,3	199,43	217,21	2,125	0,547

Таблица 4. Результаты частотной и дескриптивной статистики (среднее и среднеквадратичная ошибка среднего) групповых характеристик в четырех группах

		Кадеты МЧС					Кадеты ПрКК					Религиозная школа					Религиозная гимназия				
Социометр. структура	Статус	З	П	И	Пр	О	З	П	И	Пр	О	З	П	И	Пр	О	З	П	И	Пр	О
	Межличностная СС	6	37	-	25	4	7	52	-	42	7	10	51	-	35	17	10	57	-	41	15
	Деловая СС	7	37	-	24	5	7	52	-	42	7	11	49	-	33	20	11	57	-	40	15
	Профессиональная СС	7	38	-	24	4	7	52	-	42	7	8	52	-	35	18	9	57	-	42	15
Групповая сплоченность	Межличностная	0,62 (0,005)					0,65 (0,003)					0,58 (0,002)					0,49 (0,002)				
	Деловая	0,61 (0,005)					0,64 (0,002)					0,58 (0,002)					0,49 (0,001)				
	Профессиональная	0,61 (0,006)					0,64 (0,007)					0,57 (0,002)					0,48 (0,002)				
Психологическая атмосфера группы		32,67 (1,7)					52,19 (1,4)					47,19 (1,9)					47,37 (1,9)				

Примечание: З – звезды; П – принимаемые; И – изолированные; Пр – пренебрегаемые; О – отвергаемые.

Таблица 5. Сравнительный анализ групповых характеристик в четырех группах по критерию Н Краскала-Уоллиса (при $p \leq 0,05$)

	Кадеты МЧС	Кадеты ПрКК	Религиозная школа	Религиозная гимназия	Н	р
Межличностная СС	315,1	332,52	340	340,73	23,19	0,001
Деловая СС	306,81	326,77	334,81	339,69	11,908	0,036
Профессиональная СС	352,28	373,54	381,67	685,97	305,897	0,000
Сплоченность 1	493,29	552,07	281	424,65	569,02	0,000
Сплоченность 2	484,47	550,29	281	432,04	565,141	0,000
Сплоченность 3	479,74	554,81	282,49	429,19	569,173	0,000
Психологическая атмосфера	222,55	407,11	355,61	354,85	132,733	0,000

Таблица 6. Результаты корреляционного анализа групповой рефлексивности и социально-психологических характеристик в группе «Кадеты ПрКК» (коэффициент Спирмена, при $p \leq 0,05$)

	Анализ смысла	Оценка ресурса и возможностей	Анализ опыта
Поведенческий компонент идентичности		0,205*	
Аффективный компонент идентичности			0,204*
Суверенность физического тела	- 0,209*		

Примечание: * при $p \leq 0,05$.

Таблица 7. Результаты корреляционного анализа групповой рефлексивности и социально-психологических характеристик в группе «Религиозная школа» (коэффициент Спирмена, при $p \leq 0,05$)

	Анализ смысла	Оценка ресурса и возможностей	Анализ опыта	Групповая рефлексивность
Поведенческий компонент идентичности	0,237**			
Аффективный компонент идентичности				0,263**
Сплоченность		0,222*		
Рефлексивность личности	-0,201*			
Суверенность территории			0,227*	0,354**

Примечание: * при $p \leq 0,05$; ** при $p \leq 0,01$.

Таблица 8. Результаты корреляционного анализа групповой рефлексивности и социально-психологических характеристик в группе «Религиозная гимназия» (коэффициент Спирмена, при $p \leq 0,05$)

	Оценка ресурса и возможностей	Анализ опыта	Групповая рефлексивность
Когнитивный компонент идентичности	0,193*		
Групповая идентичность	0,229*		
Психологическая атмосфера		-0,273**	-0,184*
Рефлексивность личности	0,2*		

Примечание: * при $p \leq 0,05$; ** при $p \leq 0,01$.

Таблица 9. Результаты регрессионного анализа системы предикторов групповой рефлексивности в учебных группах полузакрытого типа с военным компонентом образования (Кадеты МЧС и ПрКК)

	β	t	p
Анализ смысла совместной деятельности (-)			
Оценка ресурса и возможностей ($R = 0,316$; $R^2 = 0,1$; $F = 9,852$; $p = 0,001$; $DW = 1,982$)			
Психологическая атмосфера	0,311	4,24	0,001
Анализ опыта ($R = 0,297$; $R^2 = 0,08$; $F = 5,693$; $p = 0,001$; $DW = 1,769$)			
Суверенность территории	0,18	2,502	0,013
Групповая идентичность	0,156	2,147	0,033
Групповая рефлексивность ($R = 0,239$; $R^2 = 0,06$; $F = 10,8$; $p = 0,001$; $DW = 2,084$)			
Психологическая атмосфера	0,24	3,286	0,001

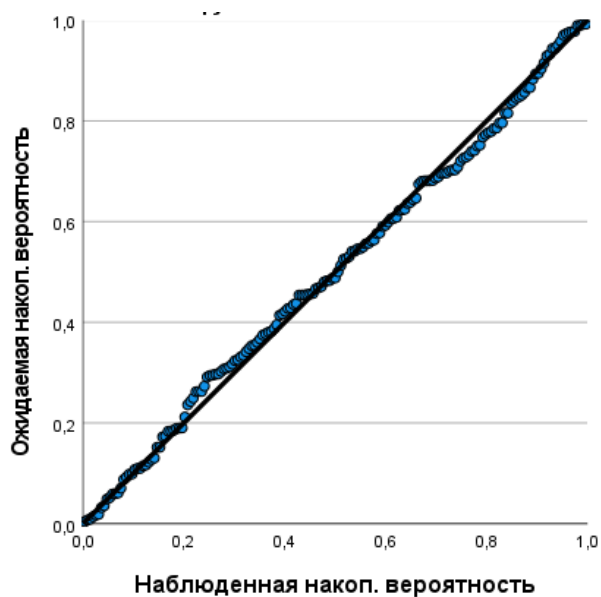


Рисунок 1. Нормальный P-P график регрессии. Зависимая переменная: Оценка ресурса и возможностей. Группа: Кадеты.

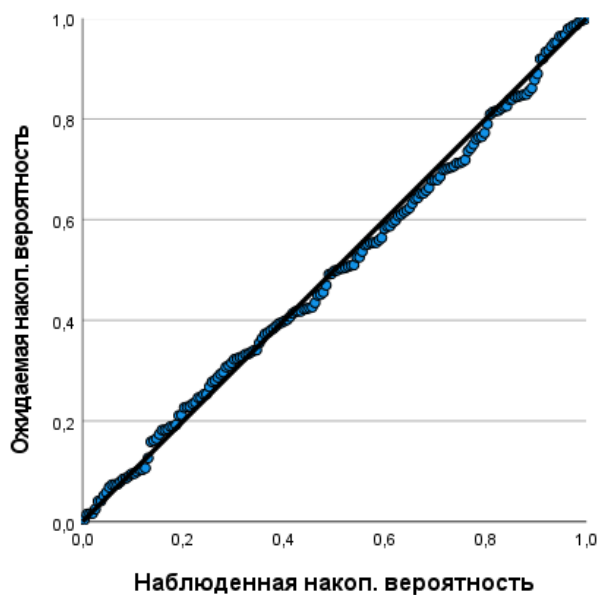


Рисунок 2. Нормальный P-P график регрессии. Зависимая переменная: Анализ опыта. Группа: Кадеты.

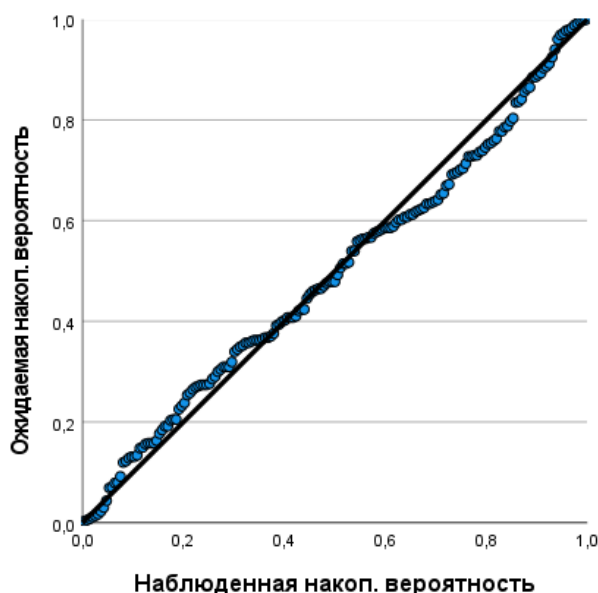


Рисунок 3. Нормальный P-P график регрессии. Зависимая переменная: Групповая рефлексивность. Группа: Кадеты.

Таблица 10. Результаты регрессионного анализа системы предикторов групповой рефлексивности в учебных группах полузакрытого типа с религиозным компонентом образования

	β	t	p
Анализ смысла совместной деятельности ($R = 0,66$; $R^2 = 0,44$; $F = 44,498$; $p = 0,001$; $DW = 1,551$)			
Групповая сплоченность	0,516	8,797	0,001
ЦО Познание	0,124	2,324	0,021
ЦО Любовь	0,115	2,186	0,03
Оценка ресурса и возможностей ($R = 0,703$; $R^2 = 0,5$; $F = 31,575$; $p = 0,001$; $DW = 1,583$)			
Групповая сплоченность	1,253	3,782	0,001
Межличностная СС	0,138	2,88	0,004
Рефлексивность личности	0,132	2,743	0,007
Суверенность территории	0,107	2,252	0,025
ЦО Красота природы и искусства	0,128	2,487	0,014
Анализ опыта ($R = 0,69$; $R^2 = 0,47$; $F = 28,712$; $p = 0,001$; $DW = 1,638$)			
Групповая сплоченность	0,512	8,847	0,001
Суверенность территории	0,144	2,969	0,003
Психологическая атмосфера	0,159	3,261	0,001
Поведенческий компонент идентичности	0,104	2,117	0,035
Групповая рефлексивность ($R = 0,803$; $R^2 = 0,645$; $F = 67,723$; $p = 0,001$; $DW = 1,559$)			
Групповая сплоченность	0,682	15,012	0,001
Суверенность территории	0,15	3,787	0,001
Межличностная СС	0,111	2,8	0,006
Психологическая атмосфера	0,089	2,238	0,026

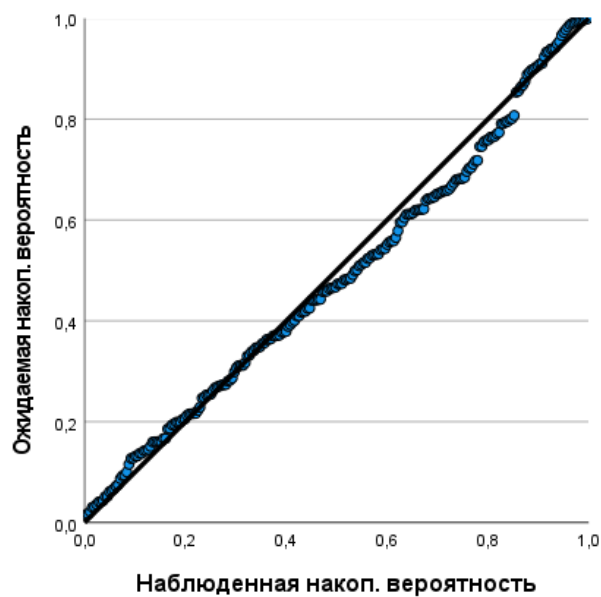


Рисунок 4. Нормальный P-P график регрессии. Зависимая переменная: Анализ смысла совместной деятельности. Группа: Религиозные.

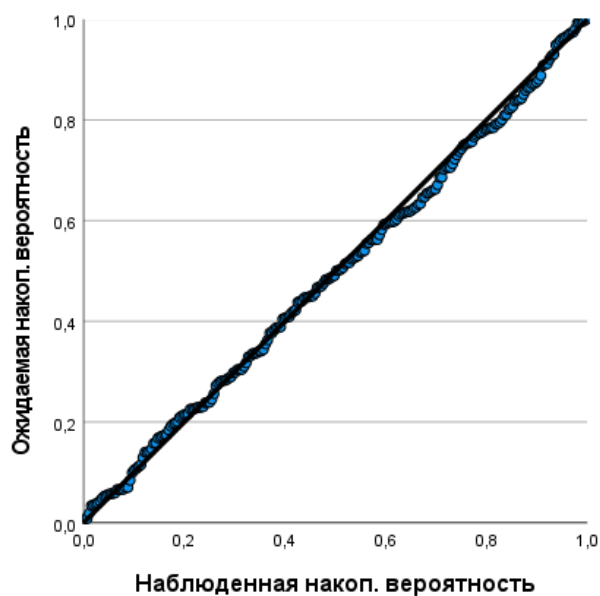


Рисунок 5. Нормальный P-P график регрессии. Зависимая переменная: Оценка ресурса и возможностей. Группа: Религиозные.

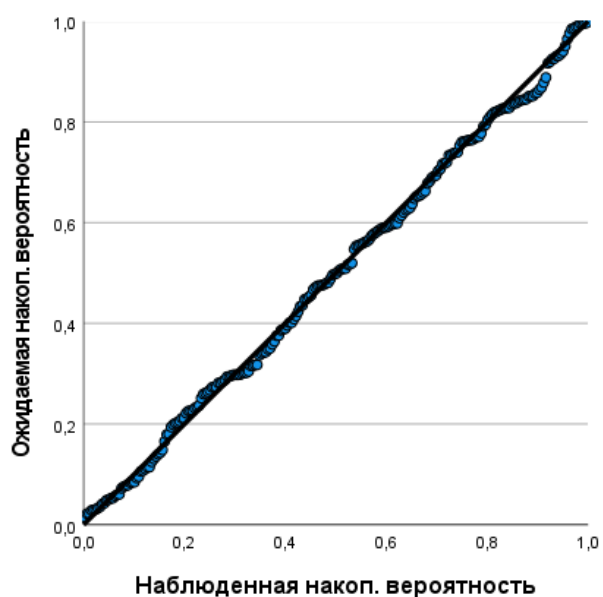


Рисунок 6. Нормальный P-P график регрессии. Зависимая переменная: Анализ опыта. Группа: Религиозные.

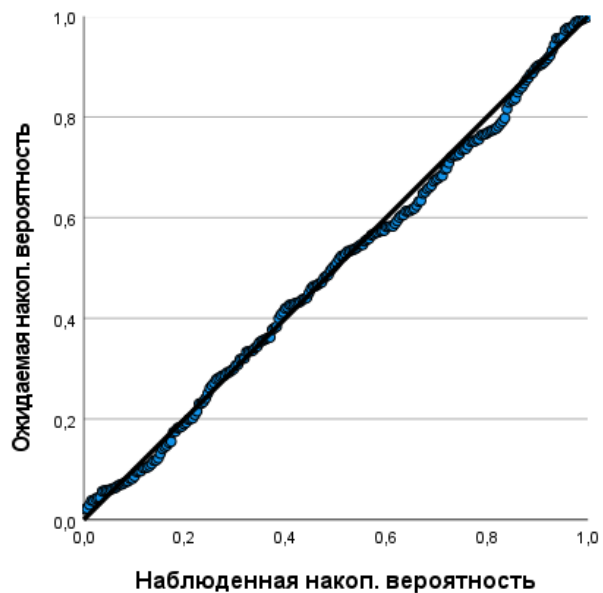


Рисунок 7. Нормальный P-P график регрессии. Зависимая переменная: Групповая рефлексивность. Группа: Религиозные.

Сводка для модели^С

Модель	R	R-квадрат	Скорректиро- ванный R- квадрат	Стандартная ошибка оценки	Изменение R квадрат	Статистика изменений			Знач. Изменение F	Дарбин- Уотсон
						Изменение F	ст.св.1	ст.св.2		
1	,317 ^a	,101	-,045	4,155	,101	,690	25	154	,861	
2	,363 ^b	,132	-,057	4,178	,031	,756	7	147	,625	2,112

a. Предикторы: (константа), Лич.рефлексивность, Идентичность, СПП, Любовь, Познание, Творчество, СЦ, Успешность, СС, Свобода, Здоровье, Активная, деятельная жизнь, СП, Материально обеспеченная жизнь, Красота природы и искусства, Пол, Интересная работа, Счастливая семейная жизнь, Уверенность в себе, СВ, Поведенческий, Наличие хороших и верных друзей, СТ, СФТ, Аффективный

b. Предикторы: (константа), Лич.рефлексивность, Идентичность, СПП, Любовь, Познание, Творчество, СЦ, Успешность, СС, Свобода, Здоровье, Активная, деятельная жизнь, СП, Материально обеспеченная жизнь, Красота природы и искусства, Пол, Интересная работа, Счастливая семейная жизнь, Уверенность в себе, СВ, Поведенческий, Наличие хороших и верных друзей, СТ, СФТ, Аффективный, Деловая, Сплоченность1, Атмосфера, Военная, Сплоченность2, Межличностная, Сплоченность3

Рисунок 8. Сводка для модели иерархического регрессионного анализа. Зависимая переменная: Анализ смысла совместной деятельности. Группа: Кадеты.

Сводка для модели^С

Модель	R	R-квадрат	Скорректиро- ванный R- квадрат	Стандартная ошибка оценки	Изменение R квадрат	Статистика изменений			Знач. Изменение F	Дарбин- Уотсон
						Изменение F	ст.св.1	ст.св.2		
1	,394 ^a	,156	,018	4,305	,156	1,134	25	154	,312	
2	,450 ^b	,203	,029	4,281	,047	1,249	7	147	,280	1,904

a. Предикторы: (константа), Лич.рефлексивность, Идентичность, СПП, Любовь, Познание, Творчество, СЦ, Успешность, СС, Свобода, Здоровье, Активная, деятельная жизнь, СП, Материально обеспеченная жизнь, Красота природы и искусства, Пол, Интересная работа, Счастливая семейная жизнь, Уверенность в себе, СВ, Поведенческий, Наличие хороших и верных друзей, СТ, СФТ, Аффективный

b. Предикторы: (константа), Лич.рефлексивность, Идентичность, СПП, Любовь, Познание, Творчество, СЦ, Успешность, СС, Свобода, Здоровье, Активная, деятельная жизнь, СП, Материально обеспеченная жизнь, Красота природы и искусства, Пол, Интересная работа, Счастливая семейная жизнь, Уверенность в себе, СВ, Поведенческий, Наличие хороших и верных друзей, СТ, СФТ, Аффективный, Деловая, Сплоченность1, Атмосфера, Военная, Сплоченность2, Межличностная, Сплоченность3

Рисунок 9. Сводка для модели иерархического регрессионного анализа. Зависимая переменная: Оценка ресурса и возможностей. Группа: Кадеты.

Сводка для модели^С

Модель	R	R-квадрат	Скорректиро- ванный R- квадрат	Стандартная ошибка оценки	Изменение R квадрат	Статистика изменений			Знач. Изменение F	Дарбин- Уотсон
						Изменение F	ст.св.1	ст.св.2		
1	,383 ^a	,147	,009	4,078	,147	1,061	25	154	,394	
2	,432 ^b	,187	,010	4,075	,040	1,027	7	147	,415	1,793

a. Предикторы: (константа), Лич.рефлексивность, Идентичность, СПП, Любовь, Познание, Творчество, СЦ, Успешность, СС, Свобода, Здоровье, Активная, деятельная жизнь, СП, Материально обеспеченная жизнь, Красота природы и искусства, Пол, Интересная работа, Счастливая семейная жизнь, Уверенность в себе, СВ, Поведенческий, Наличие хороших и верных друзей, СТ, СФТ, Аффективный

b. Предикторы: (константа), Лич.рефлексивность, Идентичность, СПП, Любовь, Познание, Творчество, СЦ, Успешность, СС, Свобода, Здоровье, Активная, деятельная жизнь, СП, Материально обеспеченная жизнь, Красота природы и искусства, Пол, Интересная работа, Счастливая семейная жизнь, Уверенность в себе, СВ, Поведенческий, Наличие хороших и верных друзей, СТ, СФТ, Аффективный, Деловая, Сплоченность1, Атмосфера, Военная, Сплоченность2, Межличностная, Сплоченность3

Рисунок 10. Сводка для модели иерархического регрессионного анализа. Зависимая переменная: Анализ опыта. Группа: Кадеты.

Сводка для модели^c

Модель	R	R-квадрат	Скорректиро- ванный R- квадрат	Стандартная ошибка оценки	Статистика изменений				Знач. Изменение F	Дарбин- Уотсон
					Изменение R квадрат	Изменение F	ст.св.1	ст.св.2		
1	,351 ^a	,123	-,019	9,952	,123	,864	25	154	,654	
2	,410 ^b	,168	-,013	9,923	,045	1,132	7	147	,346	2,003

a. Предикторы: (константа), Лич.рефлексивность, Идентичность, СПП, Любовь, Познание, Творчество, СЦ, Успешность, СС, Свобода, Здоровье, Активная, деятельная жизнь, СП, Материально обеспеченная жизнь, Красота природы и искусства, Пол, Интересная работа, Счастливая семейная жизнь, Уверенность в себе, СВ, Поведенческий, Наличие хороших и верных друзей, СТ, СФТ, Аффективный

b. Предикторы: (константа), Лич.рефлексивность, Идентичность, СПП, Любовь, Познание, Творчество, СЦ, Успешность, СС, Свобода, Здоровье, Активная, деятельная жизнь, СП, Материально обеспеченная жизнь, Красота природы и искусства, Пол, Интересная работа, Счастливая семейная жизнь, Уверенность в себе, СВ, Поведенческий, Наличие хороших и верных друзей, СТ, СФТ, Аффективный, Деловая, Сплоченность1, Атмосфера, Военная, Сплоченность2, Межличностная, Сплоченность3

Рисунок 11. Сводка для модели иерархического регрессионного анализа.
Зависимая переменная: Групповая рефлексивность. Группа: Кадеты.

Сводка для модели^c

Модель	R	R-квадрат	Скорректиро- ванный R- квадрат	Стандартная ошибка оценки	Статистика изменений				Знач. Изменение F	Дарбин- Уотсон
					Изменение R квадрат	Изменение F	ст.св.1	ст.св.2		
1	,661 ^a	,437	,370	4,636	,437	6,519	25	210	<,001	
2	,701 ^b	,491	,411	4,482	,054	3,093	7	203	,004	1,696

a. Предикторы: (константа), Идентичность, Красота природы и искусства, Пол, Уверенность в себе, Творчество, Любовь, СФТ, Успешность, СС, СЦ, Наличие хороших и верных друзей, СПП, СВ, Лич.рефлексивность, Познание, СТ, Материально обеспеченная жизнь, Активная, деятельная жизнь, Интересная работа, Здоровье, СП, Свобода, Счастливая семейная жизнь, Поведенческий, Когнитивный

b. Предикторы: (константа), Идентичность, Красота природы и искусства, Пол, Уверенность в себе, Творчество, Любовь, СФТ, Успешность, СС, СЦ, Наличие хороших и верных друзей, СПП, СВ, Лич.рефлексивность, Познание, СТ, Материально обеспеченная жизнь, Активная, деятельная жизнь, Интересная работа, Здоровье, СП, Свобода, Счастливая семейная жизнь, Поведенческий, Когнитивный, Специальная, Атмосфера, Сплоченность2, Деловая, Межличностная, Сплоченность1, Сплоченность3

Рисунок 12. Сводка для модели иерархического регрессионного анализа.
Зависимая переменная: Анализ смысла совместной деятельности. Группа: Религиозные.

Сводка для модели^c

Модель	R	R-квадрат	Скорректиро- ванный R- квадрат	Стандартная ошибка оценки	Статистика изменений				Знач. Изменение F	Дарбин- Уотсон
					Изменение R квадрат	Изменение F	ст.св.1	ст.св.2		
1	,704 ^a	,495	,435	4,822	,495	8,244	25	210	<,001	
2	,748 ^b	,560	,490	4,582	,064	4,231	7	203	<,001	1,672

a. Предикторы: (константа), Идентичность, Красота природы и искусства, Пол, Уверенность в себе, Творчество, Любовь, СФТ, Успешность, СС, СЦ, Наличие хороших и верных друзей, СПП, СВ, Лич.рефлексивность, Познание, СТ, Материально обеспеченная жизнь, Активная, деятельная жизнь, Интересная работа, Здоровье, СП, Свобода, Счастливая семейная жизнь, Поведенческий, Когнитивный

b. Предикторы: (константа), Идентичность, Красота природы и искусства, Пол, Уверенность в себе, Творчество, Любовь, СФТ, Успешность, СС, СЦ, Наличие хороших и верных друзей, СПП, СВ, Лич.рефлексивность, Познание, СТ, Материально обеспеченная жизнь, Активная, деятельная жизнь, Интересная работа, Здоровье, СП, Свобода, Счастливая семейная жизнь, Поведенческий, Когнитивный, Специальная, Атмосфера, Сплоченность2, Деловая, Межличностная, Сплоченность1, Сплоченность3

Рисунок 13. Сводка для модели иерархического регрессионного анализа.
Зависимая переменная: Оценка ресурса и возможностей. Группа: Религиозные.

Сводка для модели^с

Модель	R	R-квадрат	Скорректиро- ванный R- квадрат	Стандартная ошибка оценки	Статистика изменений				Знач. Изменение F	Дарбин- Уотсон
					Изменение R квадрат	Изменение F	ст.св.1	ст.св.2		
1	,652 ^a	,425	,356	4,499	,425	6,204	25	210	<,001	
2	,721 ^b	,519	,444	4,183	,095	5,710	7	203	<,001	1,754

a. Предикторы: (константа), Идентичность, Красота природы и искусства, Пол, Уверенность в себе, Творчество, Любовь, СФТ, Успешность, СС, СЦ, Наличие хороших и верных друзей, СПП, СВ, Лич.рефлексивность, Познание, СТ, Материально обеспеченная жизнь, Активная, деятельная жизнь, Интересная работа, Здоровье, СП, Свобода, Счастливая семейная жизнь, Поведенческий, Когнитивный

b. Предикторы: (константа), Идентичность, Красота природы и искусства, Пол, Уверенность в себе, Творчество, Любовь, СФТ, Успешность, СС, СЦ, Наличие хороших и верных друзей, СПП, СВ, Лич.рефлексивность, Познание, СТ, Материально обеспеченная жизнь, Активная, деятельная жизнь, Интересная работа, Здоровье, СП, Свобода, Счастливая семейная жизнь, Поведенческий, Когнитивный, Специальная, Атмосфера, Сплоченность2, Деловая, Межличностная, Сплоченность1, Сплоченность3

Рисунок 14. Сводка для модели иерархического регрессионного анализа.
Зависимая переменная: Анализ опыта. Группа: Религиозные.

Сводка для модели^с

Модель	R	R-квадрат	Скорректиро- ванный R- квадрат	Стандартная ошибка оценки	Статистика изменений				Знач. Изменение F	Дарбин- Уотсон
					Изменение R квадрат	Изменение F	ст.св.1	ст.св.2		
1	,786 ^a	,619	,573	9,641	,619	13,621	25	210	<,001	
2	,840 ^b	,705	,659	8,616	,087	8,559	7	203	<,001	1,338

a. Предикторы: (константа), Идентичность, Красота природы и искусства, Пол, Уверенность в себе, Творчество, Любовь, СФТ, Успешность, СС, СЦ, Наличие хороших и верных друзей, СПП, СВ, Лич.рефлексивность, Познание, СТ, Материально обеспеченная жизнь, Активная, деятельная жизнь, Интересная работа, Здоровье, СП, Свобода, Счастливая семейная жизнь, Поведенческий, Когнитивный

b. Предикторы: (константа), Идентичность, Красота природы и искусства, Пол, Уверенность в себе, Творчество, Любовь, СФТ, Успешность, СС, СЦ, Наличие хороших и верных друзей, СПП, СВ, Лич.рефлексивность, Познание, СТ, Материально обеспеченная жизнь, Активная, деятельная жизнь, Интересная работа, Здоровье, СП, Свобода, Счастливая семейная жизнь, Поведенческий, Когнитивный, Специальная, Атмосфера, Сплоченность2, Деловая, Межличностная, Сплоченность1, Сплоченность3

Рисунок 15. Сводка для модели иерархического регрессионного анализа.
Зависимая переменная: Групповая рефлексивность. Группа: Религиозные.

ПРИЛОЖЕНИЕ Г. Информационное

Список рисунков в тексте работы

Рисунок 1. Концептуальная модель социально-психологических факторов групповой рефлексивности учебной группы	С. 55
Рисунок 2. Выраженность шкал межличностных отношений в учебных группах открытого (школьники) и полузакрытого (кадеты) типа	С. 75
Рисунок 3. Выраженность шкал межличностных отношений в двух учебных группах кадет	С. 76
Рисунок 4. Сравнение выраженности шкал суверенности психологического пространства личности в четырех учебных полузакрытых группах	С. 78
Рисунок 5. Результаты конфирматорного факторного анализа модификации опросника «Групповая рефлексивность»	С. 94

Список таблиц в тексте работы

Таблица 1. Структура ценностных ориентаций в учебных группах открытого и полузакрытого типа	С. 84
Таблица 2. Взаимосвязь групповой рефлексивности с социально-психологическими характеристиками в группах открытого и полузакрытого типа	С. 85
Таблица 3. Описательные статистики и проверка нормальности распределения шкал методики «Групповая рефлексивность» на общей выборке и в подгруппах по типу учебной группы (N = 309)	С. 92
Таблица 4. Модификация опросника «Групповая рефлексивность»	С. 95
Таблица 5. Статистики согласия моделей мультигруппового анализа, полученные при помощи конфирматорного факторного анализа для групп открытого и полузакрытого типа	С. 96
Таблица 6. Взаимосвязь шкал модифицированной методики «Групповая рефлексивность» и шкалами методик «Суверенность психологического пространства личности – 2010», «Опросник рефлексивности личности», «Оценка психологической атмосферы», индексом сплоченности группы (N = 637)	С. 97
Таблица 7. Первичные нормы модифицированной методики «Групповая рефлексивность» для учебных групп разного типа (N = 637)	С. 99
Таблица 8. Результаты дескриптивной статистики (среднее и среднеквадратичная ошибка среднего) групповой рефлексивности в четырех учебных группах полузакрытого типа	С. 109
Таблица 9. Сравнительный анализ выраженности групповой рефлексивности в четырех учебных группах полузакрытого типа по критерию Н Краскала–Уоллиса (при $p \leq 0,05$)	С. 110