

Коллектив педагогически запущенных подростков: формирование референтного отношения

Казберов Павел Николаевич,

кандидат психологических наук,

ведущий научный сотрудник НИЦ-2, ФКУ НИИ ФСИН России. Россия, г. Москва.

E-mail: mr.kazberov@mail.ru

Аннотация. В статье речь идет о процессе формирования отношения к коллектику как к референтной группе у педагогически запущенных школьников. Данные вопросы рассматриваются отечественными психологами и педагогами В. В. Шпалинским, Б. Т. Лихачевым, И. Е. Шварцем и другими. Гипотеза исследования предполагает, что комплексное воспитательное воздействие, учитывающее взаимовлияние осознаваемого и неосознаваемого в психике подростков способно преодолевать психологические «барьеры», способствовать установлению с трудными подростками контактного взаимодействия, пробуждать стремление к самоусовершенствованию и стимулировать процесс формирования у педагогически запущенных школьников референтного отношения к классному коллектику с помощью решения следующих задач: выявление у трудновоспитуемых подростков референтных групп, формирование у них отношения к классному коллектику как к референтной группе, с подключением к методике нравственного воспитания психической саморегуляции как одного из видов педагогического внушения.

Ключевые слова: референтная группа, коллектив, общественная направленность, отрицательная установка, педагогическая запущенность, социально значимая деятельность.

Поскольку коллектив – важнейшее условие развития личности, то ослабление социальных связей с ним неминуемо ведет к ее деградации. Данные исследований психологов свидетельствуют, что запущенные в воспитательном отношении дети, как правило, занимают в классном коллективе изолированное положение. Ценностные ориентации коллектива теряют для них личностную значимость, подростки ищут другую статусную группу для самоутверждения, нередко она оказывается асоциальной.

В этой связи вопрос о поиске эффективных методов, способствующих возвращению «трудных», педагогически запущенных школьников в коллектив и закреплению их в нем, становится неоспоримо актуальным.

Прежде всего, следует остановиться на определении понятий, которыми мы будем оперировать в своей работе. Под референтной группой психологи понимают статусную группу, реальную или воображаемую, нормы, установки и ценностные ориентации которой оказывают существенное влияние на мотивы поведения ее членов. Наиболее близки к теме нашего исследования работы, раскрывающие влияние референтных групп на развитие личности школьников (В. В. Шпалинский и др.) [1; 6].

Предметом нашего исследования является процесс формирования отношения к коллективу как к референтной группе у педагогически запущенных школьников. Известно, что отношение становится референтным, если отражает высокую степень совпадений мнений, установок, оценок и взглядов индивида с группой по существенно значимым для группы вопросам. Референтное отношение – сложное психологическое образование. Воспитание его предполагает включение подростков в отношении взаимной ответственности в общении и деятельности, имеющей общественную ценность.

Формирование такого отношения к классному коллективу у педагогически запущенных школьников требует учета специфики их нередко искаженного нравственного сознания и своеобразных ценностных ориентаций. В этой связи мы, не претендуя на глубокое раскрытие вообще структуры референтного отношения школьников к своему классу, ограничиваем его содержание определенными параметрами, отражающими важные пути приобщения педагогически запущенных школьников к классному коллективу (характер общения с одноклассниками, реакция на осуждение коллектива, реакция на одобрение коллектива, предпочтение коллектива в ситуации выбора, наличие устойчивой ориентации на цели коллектива).

Полагая, что изменение отношения к классу как к референтной группе не может проявиться в ходе эксперимента у всех подростков сразу в одинаковой мере, что процесс приобщения трудновоспитуемых к коллективу сложен и противоречив, мы в экспериментальных целях условно выделили уровни референтного отношения – низкий, средний, высокий. За основу ранжирования взят характер проявления референтности. Низкий уровень характеризует индеферентное отношение к классу, когда ни коллектив в целом, ни отдельные его члены не являются для подростка эталоном в поведении, хотя формально он является членом этого коллектива. Средний уровень выражает отношение трудного школьника к коллективу как к группе, в которой есть отдельные значимые для него лица. Их позиция во многом определяет отношение трудновоспитуемого подростка к классу. Высокий уровень характеризует отношение подростка к классу в целом как к референтной группе.

Известно, что высокая степень совпадений оценок, мнений, взглядов, позиций личности с коллективом может создаваться лишь в результате активной взаимной деятельности с членами коллектива, имеющей общественную значимость. В этой связи как ведущий в нашей работе был взят метод организации нравственного опыта в сочетании с приемами и средствами, способными блокировать у подростков отрицательные установки и актуализировать или создавать положительные. Среди них важное место занял такой способ воспитательного воздействия, как психическая саморегуляция – один из видов педагогического внушения, т.е. способ воздействия на личность в целях воспитания, который позволяет осуществлять управление взаимовлияющей связью осознаваемого и неосознаваемого в психике.

Вопрос о возможности управления этой связью в процессе воспитания школьников на современном уровне педагогической науки, достаточно освещен в психологической и педагогической литературе. Рассматривая его в разных направлениях, вариациях и аспектах, употребляя неодинаковые термины, характеризующие область неосознаваемого в психике человека (бессознательное, подсознательное, неосознаваемое и т.д.) авторы сходятся в одном: это важная сфера психики, существенно влияющая на поведение и деятельность человека, и не учитывать ее, значит ослаблять силу воспитательного воздействия. Так, Б. Т. Лихачев пишет: «Рассматривая вопрос об объекте педагогического воздействия, мы не можем игнорировать и область бессознательного как сферу целенаправленного воспитательного влияния педагогов» [2].

Этой проблемой занимался И. Е. Шварц [3], исследуя ее в разных направлениях: дидактическом, психогигиеническом, воспитательном и т.д. Одно из направлений исследует возможность применения психической саморегуляции как вида педагогического внушения в работе с педагогически запущенными подростками [4].

Как уже указывалось, психическая саморегуляция – один из видов педагогического внушения. Сущность ее методики заключается в следующем. Под руководством педагога с помощью простейших формул самовнушения школьники погружаются в состояние физического покоя (мышечной релаксации). Это помогает отвлечься от окружающей действительности, сосредоточиться на себе, своих ощущениях, чувствах и образных представлениях.

Совершенно естественно, что в определенной мере в этом состоянии снижается уровень сознательности и критичности психики, за счет чего в данной ситуации увеличивается внушаемость, т.е. возрастает способность школьников в разной степени неосознанно реагировать на воздействия окружающей среды.

Как утверждают ученые-медики, исследующие эту проблему, такое состояние не только безвредно для организма, но и полезно. Ощущение приятного отдыха, связанного с мышечной релаксацией, расслабленность эмоциональной сферы, раскрепощение положительных эмоций дает не только ощущение внутреннего комфорта (психогигиенический эффект), но и дает благоприятные условия для восприятия целенаправленного педагогического воздействия, которое выражено в форме косвенного или прямого внушения. Содержание его зависит от педагогической цели курса в целом и каждого занятия в отдельности [4; 7].

Выбор данного средства обусловлен, с одной стороны, его спецификой, проявляющейся в возможности учитывать взаимовлияющую связь осознаваемого и неосознаваемого в психике, в способности мобилизовать ее резервные возможности, с другой – психологическими особенностями трудновоспитуемых подростков, чья психика перегружена различного рода психологическими барьерами, для нравственного сознания которых характерно искажение многих моральных понятий, что затрудняет прямое воспитательное обращение к интеллекту.

Гипотеза исследования предполагает, что комплексное воспитательное воздействие, учитывающее взаимовлияние осознаваемого и неосознаваемого в психике подростков, способно преодолевать психологические «барьеры», способствовать установлению с трудными подростками контактного взаимодействия, пробуждать стремление к самоусовершенствованию и стимулировать процесс формирования у педагогически запущенных школьников референтного отношения к классному коллективу.

В ходе экспериментальной работы предполагалось решение следующих задач: выявление у трудновоспитуемых подростков референтных групп [5], формирование у них отношения к классному коллективу как к референтной группе, с подключением к методике нравственного воспитания психической саморегуляции как одного из видов педагогического внушения.

Объектом исследования стали младшие подростки в количестве 20 человек, отнесенные к категории педагогически запущенных первой степени [4] (экспериментальная группа). Изучение детей позволило составить характеристику группы. Приведем ее краткое содержание. Для них характерно нарушенное общение с ровесниками и взрослыми. Ребята раздражительны, мнительны, тревожны, чрезмерно обидчивы, эмоционально неустойчивы, подвержены частой смене настроения. С ними трудно установить контакт, они конфликты в общении, иногда аффективны, неуверенность нередко уживается с бравадой. Учатся неровно, часто проявляют упрямство и негативизм. Участие в общественной жизни класса принимают либо эпизодически по настроению, либо не принимают совсем. Общественным мнением коллектива не дорожат. Ориентация на цели коллектива слабая и неустойчивая. Стремление и самоутверждение среди одноклассников нередко принимает уродливые формы. Все это отрицательно влияет на психологический климат класса: его постоянно лихорадит. Отношение к этим подросткам со стороны класса, соответственно, неприязненное.

Однако следует отметить, что среди них нет неуспевающих, эпизодически они проявляют к делам коллектива некоторый интерес, их поведение не отмечено как асоциальное.

Данные нашего исследования подтвердили изолированное положение «трудных» подростков в коллективе. В качестве референтных в выборах чаще выступают воображаемые, чем реальные группы (киногерой, литературный герой,

герой собственной фантазии). Следует отметить, что из реальных групп у этих подростков в выборе чаще других выступает семья, а в семье – мать.

Срезы на установление отношения подростков к коллективу свидетельствуют, что только у одного подростка зафиксирован средний уровень, у остальных – низкий, т. е. у подростков нет в классе друзей.

Экспериментальная работа велась одновременно в нескольких направлениях: перестраивались отношения «трудных» подростков к коллективу и коллектива к ним, и педагогов к трудновоспитуемым.

В ходе эксперимента можно условно отметить два периода. В первом – воспитательная работа шла без включения психической саморегуляции в систему методов воздействия. В основном проводились индивидуальные и фронтальные беседы, целью которых было установление контактных отношений с трудновоспитуемыми подростками. Ребят старались заинтересовать общей деятельностью коллектива, в процесс которой их включали в отношения взаимной ответственности. В беседах с классом отмечалась необходимость изменения отношения к трудным подросткам: доброжелательность, поддержание малейших успехов, отказ от публичных порицаний и т.д.

Наблюдения показали, что жизнь в классах заметно оживилась, появилось общение «трудных» подростков с членами своего коллектива. Однако они по-прежнему тяжело шли на личные контакты, держались в стороне, с интересом наблюдая за жизнью ровесников, но, не включаясь в нее.

Второй период экспериментальной работы отличался от первого тем, что в систему средств воспитательного воздействия были введены занятия психической саморегуляции.

Перед началом занятий прошла своеобразная психологическая подготовка к ним всех членов коллектива. Они прослушали беседы о значении психической гимнастики для человека, о роли ее в жизни таких людей, как спортсмены высокого класса и космонавты. Их обучили простейшим приемам расслабления и самовнушения. Занятия проводились сразу со всеми учащимися класса три раза в неделю по 15 минут перед началом первого урока и после последнего. Пять минут давалось на введение в состояние покоя и расслабленности, пять минут звучал текст-информация в воспитательных целях (косвенное внушение), две минуты шли формулы прямого внушения для закрепления полученной информации и две-три минуты – выход из состояния релаксации. Содержание вывода зависело от времени занятия: если оно проводилось перед уроком, то давалось направление на мобилизацию сил для работы, если после – проводилась тонизирующая зарядка.

Поскольку сеанс шел одновременно со всем классом, содержание его было рассчитано на актуализацию установок правильного отношения к коллективу у всех его членов. Для трудновоспитуемых эта информация предназначалась для создания новых установок. При косвенном внушении давался эмоционально окрашенный текст на музыкальном фоне, образно представлялась жизнь в коллективе, где общие дела, цели и задачи, где тебе всегда рады, понимают тебя, где умеют прощать, где ждут от тебя настоящего дела, хотя гордиться тобой и т.д.

Формулы прямого внушения были направлены на укрепление уверенности в своих силах и возможностях, на актуализацию установок стремления к самоутверждению в коллективе, а у трудновоспитуемых они должны были пробуждать желание к повышению статуса в коллективе сверстников. Например, «Я могу быть верным другом!», «На меня можно положиться!», «Мне можно верить!», «Я не подведу!» и т.д. Все это было рассчитано на создание определенного психологического настроя у всех вместе и у каждого в отдельности.

Одновременно в самой организации жизни класса создавались ситуации, ставящие ребят в положение необходимости сделать выбор, выражаящий отношение

к коллективу в целом и к отдельным его членам. Наблюдения показали, что самоутверждение подростков в коллективе проходило не всегда гладко. Ситуации выбора заставляли задуматься, многое переосмыслить и осознать. Многие подростки из числа тех, кто условно вошел в экспериментальную группу, постепенно через раздумья, а иногда и временное отступление вливались в классные коллективы. Так, в частности, у них уменьшилось число беспричинных конфликтов как с педагогом, так и с ровесниками. Трудновоспитуемые ребята меньше стали раздражаться, повысился их жизненный тонус. Педагоги отметили, что они стали более управляемы.

По результатам контрольных срезов у ребят экспериментальной группы повысился уровень положительного отношения к коллективу. В 27 случаях из 45 подростки отметили как эталон для себя друзей из класса (55 % среднего уровня референтного отношения к коллективу). Это свидетельствует о том, что больше половины ребят нашли в классе друзей чье мнение для них является значимым. И хотя коллектив; не стал для них доминирующей референтной группой, влияние его на подростков значительно повысилось. 20% подростков из экспериментальной группы показали высокий уровень референтного отношения к коллективу. Это подтвердилось и наблюдениями. Так, было замечено, что подростки; переживали разлад с основной группой класса, ценили ее поддержку, стремились оправдать ожидания. Однако часть педагогически запущенных подростков не проявила референтного отношения ни к коллективу класса, ни к отдельным его членам. Следует полагать, что по отношению к ним нужна дополнительная глубокая индивидуальная работа.

Отдаленные результаты наблюдений показали, что в основном измененное отношение к коллективу оказалось устойчивым, потери составили 15 % от среднего уровня. Таким образом, анализ результатов эксперимента показал, что изменение отношения к классу – один из реальных путей включения трудновоспитуемых подростков в коллектив.

Как свидетельствуют экспериментальные данные, возвращение трудновоспитуемым детям радости общения со сверстниками снимает целый ряд вопросов в организации их воспитания. Вливаясь в коллектив, они живут по его законам, воспитательное влияние коллектива способствует перестройке их отношений и ценностных ориентаций. Однако это весьма сложный процесс. Опытная работа показала, что включение трудновоспитуемых детей в общественно значимую деятельность и построение их отношений со сверстниками как взаимосвязанных и взаимоответственных – условия, необходимые для формирования референтного отношения к коллективу, но недостаточные. Даже при хорошей организации эти подростки с трудом налаживают отношения. Можно полагать, что нужна дополнительная работа по внутренней перестройке личности, позволяющая использовать все эти внешние, благоприятные условия для самореализации.

В ходе эксперимента было зафиксировано, что процесс перестройки отношения к коллективу класса у трудных подростков пошел быстрее и дал более наглядный педагогический эффект в ходе второго периода, когда был подключен курс занятий психической саморегуляцией, причем это отношение оказалось более устойчивым, чем то, что проявилось после первого периода.

В определенной степени мы можем полагать, что результатом этого явилось одновременное воздействие на психику школьника в целом. С одной стороны, сеансы психической саморегуляции, позволяющие учитывать сферу неосознаваемого и создающие установки, с другой – организация жизни, деятельности, отношений подростков, дающая возможность реально проверить свои побуждения, стремления, силы и возможности. Действенность метода и в его своеобразной игровой форме, как показали наблюдения, уже сами по себе занятия психической саморегуляцией привлекают ребят своей новизной и необычностью. Подросткам импонирует,

что психической гимнастикой занимаются известные спортсмены и космонавты. Это пробуждает интерес и желание проверить себя.

Следует отметить и такое свойство психической саморегуляции, как способность выступать в качестве средства психологической разгрузки, снимающей усталость, поднимающей настроение, пробуждающей активность. По результатам опыта важной педагогической характеристикой явилась ее способность создавать общий психологический настрой, своего рода психологическую готовность к общению в коллективе класса. Создание таких установок у ребят с нарушенным общением – это уже почти решение задачи. Все остальное будет зависеть от психологического настроя самого коллектива к трудным подросткам. Эту вторую половину задачи психическая саморегуляция тоже успешно решает.

Занятия, рассчитанные на весь класс, создают общий психологический настрой. Класс готов к тому, чтобы всем вместе проявить себя в общей важной деятельности – ее необходимо предоставить вовремя. Это обеспечивает своевременную реализацию созданных установок. Результаты контрольных срезов свидетельствуют, что созданные установки в обстоятельствах потребности в них и соответствующих условиях успешно реализуются, принося подросткам положительные переживания, способствуя тем самым включению этих отношений в опыт, где они закрепляются и становятся устойчивыми.

Таким образом, экспериментальная работа подтвердила педагогическую эффективность и целесообразность психической саморегуляции как средства, стимулирующего психическую деятельность педагогически запущенных школьников и способствующий формированию, у них референтного отношения к классному коллективу.

Список литературы

1. Шпалинский, В. В. Влияние референтной группы на развитие личности учащихся – Советская педагогика, 1975. № 4.
2. Лихачев, Б. Т. Педагогика. М. 1995.
3. Шварц, И. Е. Внушение в педагогическом процессе. Пермь, 1971.
4. Новоселова, А. С. Педагогическое внушение как средство перевоспитания трудных подростков. дисс. канд. - М., 1974, 1979, 1980.
5. Малых, Е. С. Павлов, В. Л., Байчинская, К. К. Рапопорт, И. А. Методики измерения ценностей личности. Сб. научных трудов НИИ общей педагогики АПН СССР, 1975.
6. Вилкова, А. В. Воспитательная работа с несовершеннолетними в следственном изоляторе как средство обеспечения безопасности в учреждениях УИС / А. В. Вилкова // В сборнике: Пенитенциарная безопасность: национальные традиции и зарубежный опыт. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Самара, 2023 С. 42–44.
7. Островская, Л. В. Личностно ориентированные гелиометрические факторы, влияющие на устойчивое состояние здоровья человека / Л. В. Островская, Р. Е. Калинин, В. М. Литвишков и др. // В сборнике: Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности. Материалы II Международной научно-практической конференции. 2013. С. 252–255.