

Гани Светлана Вячеславовна

канд. психол. наук, методолог

Федеральный центр развития программ

социализации подростков

ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей»

г. Москва

ДИНАМИКА ИНТРАГРУППОВОЙ СТРУКТУРЫ В КЛАССАХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПРИ РАЗНЫХ СТИЛЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РУКОВОДСТВА

***Аннотация:** в статье рассматриваются особенности интрагрупповой динамики от второго к четвертому классу при разных стилях педагогического руководства: авторитарном и демократическом. Исследование проведено в 2021–2023 гг. в общеобразовательной школе г. Москвы. Сделан вывод о том, что в четвертых классах на интрагрупповую структуру начинают влиять закономерности подросткового возраста: появляются ранговые несовпадения у одних и тех же учеников, а также возрастает число взаимных выборов в классе. Показано, что в классе педагога с авторитарным стилем руководства к концу четвертого класса происходят более интенсивное формирование неформальной интрагрупповой структуры по сравнению с классом демократичного учителя.*

***Ключевые слова:** младший школьный возраст, стили педагогического руководства, интрагрупповая структура, школьный класс.*

Младший школьный возраст знаменуется вхождением ребенка в новую социальную среду. Все характеризующие возраст новообразования, психологические особенности и т. д. определяются изменившейся социальной ситуацией развития, новой ведущей деятельностью и связанной с этим новой системой отношений [5]. Происходит перестройка всей мотивационно-потребностной сферы, и особое место занимают мотивы учения и мотивы установления отношений со взрослыми и сверстниками в учебной деятельности, которая становится ведущей, определяющей психическое развитие в этом возрасте [3].

Система отношений «ребенок-учитель» начинает определять не только отношения со сверстниками, но и с родителями. Через отношения «ребенок – учитель» младший школьник вступает в отношения «ребенок-общество» [8]. Правила и нормы, которые заданы учителем, переносятся и на общение со сверстниками. Главным для ребенка становится признание его учителем в качестве «хорошего ученика», так как эта оценка играет решающую роль в статусных отношениях младшего школьника со сверстниками. В основном оценка друг друга в этом возрасте осуществляется через оценку успешности выполнения роли ученика, т.е. через такие показатели «предписанной» активности, как успеваемость, дисциплина и прилежание.

Проблема интрагруппового структурирования традиционно выступает как одна из центральных в социальной и возрастной психологии, педагогике. Существует большое количество исследований, посвященных этому вопросу. Особенности групповой структуры были описаны в ставших классическими работах Г. Гибша и М. Форверга [4]. С позиций этих авторов групповая структура как шаблон оценок, как следствие координации имеет три возможные формы, и одной из них является ранговая структура. Статус в ранговых структурах является подвидом социального статуса и представляет собой определенную позицию в социальной системе, соотносимую со всеми другими позициями в данной структуре.

В рамках теории деятельностного опосредствования межличностных отношений была описана модель групповой дифференциации с опорой на понятие «моно-полиструктурирования» [7]. Согласно данной модели, моноструктурированные группы отличает лишь монодеятельность: сфера жизнедеятельности группы, занимающая большой объем, как, например, в школьном классе.

В младших классах официальная (формальная) интрагрупповая структура класса практически совпадает с неформальной структурой, так как все отношения между учениками зависят от соблюдения формальных правил, заданных учителем. Высокостатусными чаще всего становятся отличники, дети с хорошим поведением, поскольку учителя ставят их в пример. Конечно, постепенно в

классе возникают привязанности и дружеские отношения, но они основываются на внешних обстоятельствах или внешкольных связях и интересах.

В отечественных и зарубежных исследованиях было показано, что особенности педагогической деятельности, в частности, стиль руководства классом, может оказать существенное влияние на развитие личности младшего школьника, а также на особенности взаимодействия детей в классе [2; 3; 10].

В исследовании А.И. Выражемской получены интересные данные, связанные с особенностью выбора учителями школьников [1].

Учителя предпочитают сотрудничать с «хорошими учениками», которые определяются прежде всего достижениями в учебной деятельности. Ведущим ориентиром в оценивании учащихся выступает показатель ролевого, нормативного поведения ученика. Нежелательным остается общение с неуспевающими учащимися (с низкой учебной мотивацией), так как они, так или иначе, препятствуют ролевому самоосуществлению учителя. Данная тенденция проявляется при оценивании учеников младшей школы и сохраняется вплоть до юношеского возраста.

В другом исследовании представлена тренинговая терапия взаимоотношений между ребенком и учителем. Отмечается, что после соответствующей работы увеличивается количество позитивного общения детей с учителем. Учитель, сменивший тактику поведения с авторитарного на более демократичный, может легко заметить и разницу, произошедшую в поведении учеников, которое становится более уступчивым и менее деструктивным [9].

Целью нашего лонгитюдного исследования стало изучение особенностей динамики интрагрупповой структуры класса на протяжении обучения в начальной школе, в зависимости от стиля педагогического руководства классом.

Основной гипотезой исследования является предположение о том, что стиль педагогического руководства классом в начальной школе оказывает влияние на динамику интрагрупповой структуры школьного класса.

Для проверки справедливости выдвинутой гипотезы были использованы экспериментальные методики, а также процедура экспертной оценки стиля

педагогического руководства. Для определения стиля педагогического руководства: методика оценки работы учителя (МОРУ); экспертная оценка заместителя директора по учебно-методической работе начальной школы. Для выявления интрагрупповой динамики в классах: социометрическая методика Дж. Морено; референтометрическая процедура, разработанная В.А. Петровским.

Исследование проводилось в феврале-апреле 2021 года. В нем приняли участие 54 учащихся 2-х классов общеобразовательной школы г. Москвы, а также 5 педагогов параллели 2-х классов. Из 5 педагогов были выделены двое преподавателей, один из которых имеет ярко выраженный авторитарный стиль руководства классом, а второй – демократический. Повторное исследование было проведено с учащимися данных классов в марте-апреле 2023 года (4-е классы).

Оба учителя показали по методике МОРУ высокий уровень владения предметными знаниями, организационную компетентность, соответствующие методы обучения и умение поддерживать приемлемое поведение учеников на уроке. Отличия между авторитарным и демократическим стилями руководства классом заключались во владении компетенциями по параметру «поддержание творческой атмосферы на уроке». По данному параметру авторитарный педагог набрала балл, близкий к минимально необходимому для учителя уровня компетентности. Экспертная оценка заместителя директора стиля педагогического руководства данных учителей подтвердила результаты, полученные нами с помощью методики МОРУ.

Результаты социометрического исследования в параллели вторых классов показали, что в статусном ранговом ряду каждого класса представлены все категории: социометрические «звезды», предпочитаемые, пренебрегаемые, изолированные. В классе педагога с демократичным стилем руководства социометрических «звезд» немного – двое учащихся (7,1%), а разброс социальных статусов в ряду «средних» (предпочитаемые и пренебрегаемые) незначителен. В классе авторитарного педагога «звезд» было в 2,5 раза больше – 5 учащихся (26,9%). В обоих классах социометрические «звезды» – учащиеся с отличной успеваемостью. Отметим, что в обоих классах результаты социометрии относительно

выбора категории «изолированные» не точны, поскольку нередко дети указывали учеников, которых не было в этот день в классе. При этом референтометрическая процедура позволила выявить большее, по сравнению с социометрией, число учащихся из категории изолированных в классе авторитарного учителя, находящихся в момент обследования в школе. Количественный показатель взаимности референтных выборов среди учеников 2-х классов так же невелик, как и в социометрии. Показатель близости двух рядов (социометрического и референтометрического) значим на уровне $p \leq 0,01$.

В четвертом классе характер распределения по статусным категориям остается прежним: представлены все статусные категории, преобладающее большинство класса составляют предпочитаемые и пренебрегаемые, т.е. среднестатусные. В классе авторитарного педагога выявлена достаточно большая группа изолированных (19,2%), по сравнению с классом демократичного педагога (0%). Возможно, это связано с сильной конкуренцией между детьми, которую поддерживает авторитарный педагог, поскольку к числу изолированных относятся 3 девочки и 1 мальчик с отличной или хорошей (близкой к отличной) успеваемостью. Данная гипотеза требует дополнительной проверки. Еще один мальчик, которого дети отнесли к статусной категории изолированных, имеет особенности развития и не принимается сверстниками. Также отметим, что к концу младшего школьного возраста усиливается половая дифференциация в вопросе симпатии-антипатии и, как показывают полученные данные, высокий статус мальчика или девочки зачастую обусловлен выборами учеников того же пола.

О формировании неформальной интрагрупповой структуры в 4-х классах говорит возросшее число взаимных выборов в классе. Это указывает на то, что дети общаются между собой, а не представляют разрозненную группу.

Как во 2-х, так и в 4-х классах высокий статус социометрические «звезды» получают за счет всех статусных категорий. Однако отметим, что в классе с демократическим стилем педагогического руководства высокостатусные ученики обмениваются взаимными выборами либо в рамках своей категории, либо в категории предпочитаемых (взаимность выборов составляет около 65%). В классе

авторитарного педагога из 51% взаимных выборов почти 30% принадлежат пренебрегаемым, а остальные – высокостатусным ученикам. Интересным также является тот факт, что в этом классе часто взаимными оказывались выборы между высокостатусными и пренебрегаемыми. Для детей, вступающих в подростковый возраст, характерна группировка по принципу власти, поэтому высокостатусные собирают вокруг себя одноклассников, которые будут действовать под их руководством, но сами по себе не имеют «веса» среди одноклассников.

В 4-х классах за одними и теми же выборами по референтности лежат иные основания, чем у второклассников. Если во 2-х классах социометрическими «звездами» становились ученики, выделяемые учителем по успеваемости, прилежанию, поведению, то к концу 4-го класса становится важной собственная активность ученика. Взаимность выборов как по социометрии, так и по референтометрии идентична.

В обоих классах мы отметили учеников (всего 5 человек), чей статус по двум методикам не совпадает. Так, если по социометрическому выбору ученик находился в категории пренебрегаемых, то по референтности он начинает занимать положение референтометрической «звезды». Возможно, это те учащиеся, которые впоследствии могут стать неформальными лидерами класса. В целом, показатель близости двух рядов (социометрического и референтометрического) значим на уровне $p \leq 0,05$.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что на протяжении начальной школы интрагрупповая структура класса внешне остается моноструктурированной, но в содержательном плане основание такой моноструктуры качественно меняется. В 4-х классах на интрагрупповую структуру начинают влиять закономерности подросткового возраста: появление ранговых несовпадений у одних и тех же учеников, а также возросшее число взаимных выборов в классе может говорить о развивающемся характере неформальной интрагрупповой структуры.

Можно сделать выводы о различиях в интрагрупповой структуре и ее динамике в классах учителей с разным стилем педагогического руководства. Во 2-х классах эти различия не так видны: статусы социометрических «звезд» имеют

учащиеся с отличной успеваемостью и хорошим поведением, что подчеркивается учителями обоих классов. В 4-х классах, когда межличностная аттракция уже в меньшей степени связана с мнением учителя, мы видим различия. Интересны данные, полученные в классе педагога с авторитарным стилем руководства: объединение в неформальные группы высокостатусных и пренебрегаемых детей. В классе демократичного педагога такая тенденция не наблюдается. Возможно, это связано с тем, что влияние авторитарного учителя на мнение детей проявляется не так сильно в связи с особенностями педагогического стиля руководства (недружелюбное, безэмоциональное, часто неуважительное общение). Поэтому здесь раньше и в большей степени, чем в классе демократичного педагога, вступают в силу особенности подросткового возраста: при выборе дети опираются не на показатели успешности в учебной деятельности, а на неформальное общение в системе «сверстник – сверстник».

Список литературы

1. Выражемская А.И. Влияние социальных установок учителя на межличностные отношения участников педагогического взаимодействия (учителей и учащихся средних и старших классов): автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.И. Выражемская. – М., 1995. – 24 с.
2. Гани В.А. Развитие учебной мотивации первоклассников при различных стилях педагогического руководства / В.А. Гани, С.В. Гани // Вопросы образования. – 2009. – №1. – С. 188–199. EDN KGBSHH
3. Гани С.В. Развитие мотивации в младшем школьном возрасте: дис. ... канд. психол. наук / С.В. Гани. – М., 2009. – 199 с. EDN QEMVAB
4. Гибш Г. Введение в марксистскую социальную психологию / Г. Гибш, М. Форверг. – М.: Прогресс, 1972. – 296 с.
5. Кулагина И.Ю. Младшие школьники: особенности развития / И.Ю. Кулагина. – М.: Эксмо, 2009. – 176 с. EDN PFBHFI

6. Кулагина И.Ю. Условия развития учебной мотивации в начальных классах / И.Ю. Кулагина, С.В. Гани // Психология обучения. – 2011. – №2. – С. 13–23. EDN NEADNL

7. Морозов А.С. Анализ иерархического строения групповой активности / Психологическая теория коллектива / А.С. Морозов; под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – С. 160–186.

8. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с. EDN HLXYJU

9. McIntosh David E. Implementing empirically supported interventions: Teacher-Child interaction therapy / D.E. McIntosh, M.G. Rizza, L. Bliss // Psychology in the schools, Volume 37 (5), 2000, p. 453–462.

10. Timoštšuk, I. Balancing teaching style in the engagement of primary students in science lessons: the examples of four teachers / I. Timoštšuk, A. Näkk // Education 3–13, Volume 47 (1), 2019, p. 89–100.