Институт повышения квалификации и переподготовки кадров

**Выпускная работа**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Автор выпускной работы:

слушатель курсов профессиональной

переподготовки по педагогической психологии

Т.Н. Назарова

Саранск 2009

Реферат

Выпускная работа содержит: 38 страниц, 1 приложение, 33 использованных источника.

**Перечень ключевых слов:** воспитание, личность, эмоциональная лабильность, фрустрация, социально-психологический климат, дистресс, тезаурус личности, формальная и неформальная структура группы,

**Объектом исследования** являются дети подросткового возраста от 14 до 16 лет и преподаватели.

**Предмет исследования:** воспитательный процесс в средней школе на современном этапе.

**Цель работы:** проанализировать научную литературу по теме исследования, подобрать методики для диагностики некоторых этапов воспитательного процесса.

В процессе работы были использованы научные труды российских и зарубежных ученых психологов, педагогов, опыт лучших преподавателей школ страны.

В результате исследования была изучена методика СК и социометрия, проанализированы причины эмоционально-личностной дезадаптации учащихся, психологическая структура и закономерности развития школьного класса, описаны типичные ситуации в работе с подростками.

**Степень внедрения:** частичная.

**Область применения:** практическая психология, воспитательная работа педагога дополнительного образования, в практике работы учителя, мастера производственного обучения.

Содержание

Введение

1. Воспитательный процесс в средней школе

1.1 Основные цели, задачи и управление воспитательным процессом

1.2 Анализ, диагностика и коррекция причин эмоционально-личностной дезадаптации учащихся

1.3 Диагностика величины отклонения в поведении

2. Диагностика межличностных отношений в классе

2.1 Психологическая структура школьного класса

2.2 Возрастные аспекты социально-психологической структуры класса

2.3 Закономерности развития класса как психологической общности

Заключение

Список использованных источников

Приложение

## Введение

В нашей стране произошли и происходят резкие изменения в экономической, политической и социальной жизни. Реальная жизнь, анализ статистических данных, демографических прогнозов позволяет констатировать нарастающее неблагополучие в сфере детства: неблагоприятные тенденции в демографических процессах, увеличение детской смертности, ухудшение здоровья детей, их питания, быта и досуга, увеличение детской безнадзорности, преступности и социального сиротства, детский алкоголизм и наркомания, жестокое обращение с детьми и насилие над ними. Поэтому проблема психолого-педагогического обеспечения воспитательного процесса в средней школе является как никогда актуальной.

Сегодня школа является главным центром**,** обеспечивающим социальную и духовную зрелость подрастающего поколения. Вся воспитательная работа должна строиться на основе ценностно-ориентированного подхода в соответствии с разработанной моделью выпускника школы, руководствуясь Законом РФ "Об образовании".

В современной теории и практике воспитания отчетливо прослеживаются две ведущие тенденции: тенденция к глубокому анализу различных сфер личности человека и тенденция к технологизации процесса воспитания.

Процесс создания воспитательных технологий сложен и многообразен и предъявляет к педагогу определенные требования. Для успешной деятельности воспитателя в этом направлении необходимы следующие условия:

1. Установка воспитателя на технологию, развивающую индивидуальность школьника.

2. Знание индивидуальных особенностей каждого школьника и уровня сформированности классного коллектива.

3. Анализ имеющихся воспитательных ресурсов и умение проектировать, планировать, распределять цели.

4. Умение организовывать и анализировать деятельность.

5. Видение устаревания технологии и умение перестраивать ее.

Таким образом, в настоящее время у школьного педагога существует настоятельная потребность как в умении создавать и обосновать воспитательные технологии, способствующие становлению личности школьника, так и знание базовых диагностических методик изучения личности и коллектива.

Объектом исследованиястали школьники в возрасте от 14 до 16 лет и преподаватели. В качестве предмета исследования были выбраны особенности воспитательного процесса в средней школе на современном этапе.

В данной работе была поставлена цель рассмотреть особенности воспитательной работы в средней школе и подобрать методики для диагностики некоторых этапов воспитательного процесса.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

Изучить теоретический материал по проблеме исследования;

Выделить этапы технологии управления воспитательным процессом в средней школе;

Описать типичные ситуации в работе с подростками;

Теоретической основой исследования являются концепции воспитания А.С. Макаренко, А.В. Мудрика, Л.И. Новиковой, В.А. Петровского, В.А. Сластенина, Л.И. Уманского и др.

Методы исследования: теоретический анализ научной, психолого-педагогической, методической отечественной и зарубежной литературы по проблеме.

Научная новизна исследования: выделены и охарактеризованы основные формы взаимодействия субъектов воспитательного процесса в средней школе, проведен анализ методических подходов в реализации процесса воспитания.

## 1. Воспитательный процесс в средней школе

## 1.1 Основные цели, задачи и управление воспитательным процессом

В законе Российской Федерации "Об образовании" говорится, что образование - единый целостный процесс воспитания и обучения [8]. Согласно А.С. Макаренко "воспитание - это процесс целенаправленного систематического формирования личности в целях подготовки ее к активному участию в общественной, производственной и культурной жизни" [15]. Необходимо добавить, что воспитание - это не только целенаправленный, но и планомерный процесс, который не всегда имеет только положительный знак. Воспитание может быть позитивным и негативным, так как оценивается в определенное время, определенными людьми, в определенных условиях. Оно может отличаться по составу субъектов, по типу их взаимодействия, по принципам, содержанию и средствам.

Воспитание - это "взращивание Человека в специально созданных воспитательных организациях в процессе планомерного создания условий для ее относительно целенаправленного позитивного развития и духовно-ценностной ориентации" [19].

Воспитание в общеобразовательных учреждениях реализуется в трех взаимосвязанных и в то же время относительно автономных по содержанию и формам, способам и стилю взаимодействия субъектов процесса: организации социального опыта воспитуемых, их образования, оказание индивидуальной помощи. Совершенствование личности подростка диктуется все большим возрастанием роли социальной значимости человека в современном обществе [6].

Многочисленные исследования образовательных потребностей, ценностных ориентиров, установок обучающихся показали, что современной школе необходимо:

решать задачи социальной адаптации выпускников школы;

стремиться обеспечить оптимальное развитие каждого подростка в соответствие с его индивидуальностью;

разработать действенную систему формирования положительной самооценки;

формировать жизненное и профессиональное самоопределение подростка;

Взаимодействие субъектов в воспитательном процессе осуществляется в виде реализации множества "цепочек". Это:

коллектив - личность;

коллектив - входящие в него микрогруппы - личность;

педагог - коллектив;

педагог - личность.

Содержание взаимодействия представляет собой обмен между субъектами информацией, ценностными установками, способами общения, познания, деятельности, поведения, усвоение которых имеет индивидуальный избирательный характер. Мера систематичности, формы и способы организации социального опыта, образование индивидуальной помощи зависят от возраста, пола и социально-культурной принадлежности. Учитель должен стать другом, компаньоном на пути к познанию, объектом для подражания. Очень желательно, чтобы родители выступали в качестве единомышленников, важнейших социальных заказчиков образования, поскольку только в этом случае можно говорить о единой направленности воспитания.

Главная цель любой школьной воспитательной системы - формирование социально активной и законопослушной личности, строящей свои отношения с людьми на правах равноправия и ненасилия, способной к нормальному функционированию в обществе. Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

сформировать положительное отношение к себе и людям;

привлекать к социально-значимой деятельности;

воспитывать у обучающихся потребность здорового образа жизни;

диагностировать среду жизнедеятельности подростка;

выявлять детей "зоны риска" по школьной и социальной дезадаптации;

оказывать помощь подростку в выборе профессии с учетом его интересов, склонностей, способностей и потребностей государства;

включать родителей в разнообразные формы деятельности школы.

Для эффективной реализации воспитательного процесса в школе необходимо учитывать следующие принципы функционирования воспитательной системы.

**Принцип личностного подхода.** Уважение своеобразия каждого подростка с опорой на естественный процесс саморазвития формирующейся личности.

**Принцип социальной адекватности.** Осознание социальной защиты и поддержки взрослых, готовность к социальной самозащите.

**Принцип учета возрастных и особенностей обучающихся**

**Принцип сотворчества.** Сотрудничество педагогов и обучающихся, совместный поиск наиболее эффективных и интересных форм и видов деятельности.

**Принцип дифференциации.** Отбор форм и методов работы с учетом индивидуальных особенностей всех участников воспитательного процесса.

**Принцип культуросообразности.** Формирование личности школьника на лучших примерах русской истории, культуры, приобщение к ценностям мировой культуры и истории.

**Принцип успешности.** Вера в свои силы, успех как основа раскрытия потенциала, заложенного на уровне актуального развития.

Учитывая основные тенденции в развитии современного российского общества, можно выделить две группы проблем в сфере воспитания подрастающего поколения:

1. Правовой вакуум, юридическая неразрешенность многих важных вопросов детства.

2. Организационный хаос на всех этапах управления в вопросах психолого-педагогической работы с детьми.

Мы остановимся на второй группе. Под управлением обычно понимается сознательное воздействие человека на объекты и процессы и на участвующих в них людей, осуществляемое с целью придать определенную направленность деятельности и получить желаемые результаты. Управление чаще всего ставит своей непосредственной задачей внести определенную упорядоченность в процесс, организовать совместные действия людей, достичь согласованности, координации действий. Осуществлять управление целесообразно в условиях, когда социальные процессы являются достаточно сложными и включают значительную массу участников, действия которых требуют согласования. Несомненно, к числу таких процессов относится и процесс воспитания в школе.

Управление воспитанием это процесс, так как он основан на интеграции множества воспитательных воздействий. Педагогическому управлению как разновидности социального управления присуща определенная специфика. Заключается она, прежде всего, в особом значении в системе управления субъект-субъектных отношений. Это отражается в первую очередь на целеполагании, выводя на первый план цели, связанные с внутренними потребностями развития школьника. Кроме того, в процессе социального воспитания необходимо использовать психолого-педагогические методы управления, так как во главу угла ставится положение, согласно которому каждый человек есть самобытная личность, индивидуум, и с ним надо обращаться, опираясь на принцип гуманистических отношений. Только тогда, когда возникает взаимопонимание, вместо слепого подчинения, проявляется партнерство, пробуждается общий интерес к успеху дела, быстрее достигается желаемый результат.

Для больших достижений в области управления процессом воспитания необходимо выработать определенные воспитательные технологии. Под воспитательными технологиями мы понимаем систему научно обоснованных приемов и методик, устанавливающих отношения между воспитателями и воспитанниками, при которых в тесном контакте идет становление субъекта согласно общечеловеческим ценностям, а также помогающих достижению поставленной цели. Каждая воспитательная задача может быть разрешена с помощью адекватной технологии воспитания, целостность которой обеспечивается взаимосвязанной разработкой и использованием трех ее компонентов: организационной формы, воспитательного процесса и квалификации воспитателей.

Выделим этапы технологии управления воспитательным процессом в школе.

1-й этап. Сбор информации. Этот этап очень важен, так как без информации нельзя управлять воспитательным процессом. Результатом его является составление профиля индивидуальности учеников класса, дифференциация семей по факторам риска, определение уровня сформированности классного коллектива.

2-й этап. Оценка ситуации. Адекватная оценка сложившейся ситуации позволит сформировать правильное управленческое решение, направленное на достижение поставленных целей.

3-й этап. Управленческие решения. Управленческие решения должны быть достаточно организованны и отвечать на конкретные вопросы: что делать? какими средствами? когда? в каком виде? кто отвечает?

4-й этап. Начало реализации решения, когда выделяются главные факторы управления, идет воздействие на рычаги управления. Добровольное начало реализации решения - самое важное в процессе педагогического управления.

5-й этап. Контроль и корректировка хода работы. Здесь применяется тематический, обзорный, фронтальный, сравнительный контроль, что помогает обеспечить обратную связь.

6-й этап. Достижение цели. Если в ходе работы были правильно откорректированы действия, то результат должен совпасть с заранее запланированным. На достижение цели оказывает влияние такая особенность педагогического процесса, как его вероятностный характер. Необходимо поэтому делать поправку на определенную степень расхождения между планируемым и реально достигнутым результатом.

7-й этап. Подведение итогов, выводы и анализ. Необходимо проанализировать итог для того, чтобы в будущем избежать ошибок.

К отбору технологий управления процессом воспитания в школе можно подходить с двух принципиально разных позиций. Согласно первой позиции процесс управления строится исходя из основных направлений работы педагога в социальной сфере - оказание помощи семье в воспитании детей, оказание социальной и материальной помощи нуждающимся семьям, работа с трудными подростками, решение правовых вопросов и т.д. Такой подход обладает большими возможностями в плане технологизации и обеспечен достаточно большим количеством технологий педагогического управления. Однако он решает лишь специфические социально-педагогические проблемы.

В соответствии со второй позицией процесс управления строится исходя из основных сфер индивидуальности - интеллектуальной, мотивационной, саморегуляции, эмоциональной, волевой, предметно-практической. Преимущество данного подхода состоит в том, что он позволяет решить наряду со специфическими социально-педагогическими проблемами многие общепедагогические проблемы и выстроить процесс управления воспитанием в школе, исходя из внутренних потребностей школьника, что соответствует требованию Закона Российской Федерации "Об образовании" [8]. Исследования в рамках данного подхода представляются наиболее перспективными, поскольку учитывают не только актуальные потребности общества, но и перспективы развития человека. Акцент при этом должен быть сделан на социально значимых сферах развития индивидуальности школьника.

## 1.2 Анализ, диагностика и коррекция причин эмоционально-личностной дезадаптации учащихся

Из детской психологии известно, что любое нормальное развитие ребенка не обходится без определенных кризисов [3]. В период кризисов ребенок переживает состояние повышенного психического напряжения, так как новая социальная ситуация развития предъявляет новые требования к уровню его психической зрелости. Подобное напряжение еще не означает дезадаптацию, оно лишь ускоряет становление новообразований, выражающихся в освоении произвольных психических функций, новых операций мышления, в освоении новых механизмов регуляции, в построении более развитой и многоуровневой иерархии мотивов, в смене ведущей деятельности на вершине этой иерархии и т.п.

Но если эмоциональный стресс, порожденный повышением требований к ребёнку, затягивается, если такие требования возникают в резкой и неожиданной форме, на фоне неблагоприятных обстоятельств, это может привести к стойким, продолжающимся несколько дней, недель и даже месяцев эмоциональным нарушениям - неврозам. На физиологическом уровне невроз проявляется, как известно, в нарушениях сна, потере аппетита, расстройстве пищеварения, в головных болях, ухудшении координации движений и т.п. Но в школе, особенно на начальных стадиях развития невроза, учителя имеют дело с более поверхностными симптомами - с различными поведенческими нарушениями.

У детей разных возрастов эмоциональная дезадаптация проявляется в разных поведенческих симптомах. У младших детей чаще наблюдается срыв тормозных механизмов регуляции поведения, что приводит к картине "расторможенного поведения": в глаза бросается повышенная двигательная активность, явно не имеющая никакой осмысленной цели и направленности. Иногда у того же самого ребенка, испытывающего двигательное перевозбуждение в одних ситуациях, в других ситуациях наблюдается плаксивая вялость и апатия, нерешительность и заторможенность, доходящая до ступора. У старшеклассников эмоциональная дезадаптация чаще приобретает черты взрослой депрессии: мы видим маскообразное, угрюмо-сосредоточенное лицо человека, ушедшего в себя, в круг своих мрачных и тяжелых раздумий и переживаний. Неожиданно это подавленное состояние вдруг может смениться лихорадочной, почти маниакальной активностью по достижению какой-то цели, которая имеет скорее символическое, чем реальное практическое значение. Но вскоре эта активность также резко сменяется на полную пассивность. В учебной деятельности эмоциональная дезадаптация проявляется в резком ухудшении концентрации внимания, в снижении функций памяти, в затрудненной реализации речевого намерения. Школьник проявляет явные признаки панического страха перед вопросами учителя, перед контрольными работами. Невыполнение домашних заданий нередко сочетается с прогулами уроков, с полупреднамеренной потерей дневника с плохими отметками. При своевременной коррекции эмоционального нарушения, при снятии причин, вызывающих невроз, обычный уровень познавательный деятельности удивительно быстро восстанавливается.

В отношениях со сверстниками и взрослыми в одних случаях невротизированный ребенок проявляет повышенную грубость до дерзости, в других - угрюмую отстраненность, в-третьих - восковую податливость, автоматическую конформность на фоне пассивности. Причем последняя фаза, как правило, свидетельствует о более опасной, продвинутой стадии развития эмоционального напряжения [31].

Следует различать описательно-симптоматическую диагностику, направленную на измерение степени и характера расстройства, и причинную диагностику, направленную на выяснение причин расстройства. В первом случае вполне могут быть использованы стандартизированные шкалы и опросники. Примером отечественного опросника, предназначенного для работы с подростками, является Патохарактерологический Диагностический Опросник ПДО [13].

ПДО позволяет зафиксировать степень эмоционально-личностных нарушений и прогнозировать тенденцию последующей трансформации характера при переходе выявленной тенденции в хроническую стадию. Любая акцентуация характера не является сама по себе ни достоинством, ни недостатком. Если ребенок с определенной акцентуацией попадает в благоприятную для себя среду, то он ведет себя вполне адаптивно и может добиться даже более серьезных успехов, чем другие дети. Но если акцентуант сталкивается с неблагоприятными для себя условиями, то его акцентуация приводит его к неадекватному поведению. Это неадекватное поведение приводит к ошибкам и неудачам, которые, в свою очередь, вызывают повышение общего эмоционального напряжения, на фоне которого акцентуация заостряется и усугубляется, превращается в причину устойчивого псевдоадаптивного поведения, переходящего в стойкие нарушения в развитии характера, личности человека. Симптоматическая диагностика, как правило, не вскрывает причин, не дает понимания природы того актуального стрессора или системы стрессоров, которые приводят к данному нарушению. В силу этого для выяснения направления коррекционной работы необходимо проводить причинную диагностику.

Для такой диагностики стандартизованные вербальные методики не приспособлены ни для работы со взрослыми, ни тем более для работы с детьми. Тут необходимо проведение проективных методик в сочетании с профессиональным глубинным интервьюированием, аналитическим наблюдением и анализом житейской ситуации в исполнении квалифицированного исполнителя-психолога.

Возьмем случай родительского алкоголизма. Школьник 5-7-го класса может упорно скрывать причину своих огорчений и тревог, и никакие прямые расспросы не дадут вам информации о том, что творится в его семье. А школьник более младшего возраста вообще может не осознавать сам, что именно его больше всего тревожит и беспокоит. Но вот на "рисунке семьи" в углу комнаты ребенок изображает груду пустых бутылок. И становится понятно, что дома наблюдается очередной "запой" и ребенок испытывает постоянный страх опять потерять отца или мать (или сразу обоих родителей), которые прежде уже покидали дом для лечения от алкоголизма в специальном лечебном учреждении закрытого типа. Конечно, подобный вывод нельзя сделать только на основании отдельной детали на проективном рисунке. Она может дать только толчок для догадки, для дальнейшего диагностического поиска.

Конечно, педагог далеко не всегда может подвергнуть оперативной коррекции неблагоприятную ситуацию в жизненном мире ребенка, если причинный фактор находится вне стен школы. Но существует немало случаев, когда причинный фактор дезадаптации находится именно в школе. Это так называемая школьная дезадаптация. Простой пример - перевод ребенка в новую школу или в новый класс. В прежнем классе ребенок был признанной "звездой" - успешно учился и пользовался популярностью у сверстников. В новом классе он оказывается в позиции новичка, которому еще предстоит бороться за определенный социальный статус в новой для себя группе со сложившейся иерархией лидеров и звезд. Таким образом, даже отсутствие внешне выраженного конфликта с одноклассниками может, тем не менее, не означать отсутствия внутреннего конфликта, внутреннего повышенного напряжения. Это напряжение оказывается тем более сильным, чем в большей степени данный ребенок обладает чертами характера, обусловливающими его особую уязвимость к данного типа стрессорам. В этом примере труднее придется детям с истероидными, лабильными и сенситивными чертами характера. В чем задача учителя в такой ситуации? Задача понятная - помочь ребенку войти в новую для себя группу. Это можно сделать так, чтобы какие-то выигрышные особенности ребенка были по достоинству оценены новыми одноклассниками.

Диагностика причин эмоциональной дезадаптации - один из самых сложных видов диагностики в школе. Такую диагностику квалифицированно может провести только опытный специалист-психолог.

Представление об отклонениях у подростков часто ассоциируется со своеобразным "выводом" отдельных их действий за рамки ранее устоявшегося поведения. Констатируется, что привычные отношения, а также общение и взаимодействие со средой нарушаются.

Принципы и созданные на их основе методики позволяют решить ряд проблем:

установить величину отклонения от норм, от образцов, от принятого стиля поведения;

выяснить степень приближения к определенному типу отклонения;

выяснить характер отклонения, его специфику, сферу, где произошло отклонение;

установить причину отклонения;

определить направление возможного развития по пути начавшегося отклонения.

В пределах этих проблем решаются вопросы, связанные с реализующими механизмами отклонения, цепь звеньев, определивших последовательность отхода от нормативов, создание контура нового типа поведения. При решении этих проблем возникает необходимость определить мотивы, порождающие отклонения, а также качества, формирующиеся в связи с имеющимся поведением.

## 1.3 Диагностика величины отклонения в поведении

Отклонения диагностируются как отступление от нормативов, от общеизвестных правил. Это выход за грань, нарушение заранее зафиксированного предписания. Возможен отсчет от принятого в среде образца поведения. Тогда констатируется то, что нарушается ожидаемый "паттерн поведения" (рисунок поведения). Индивид не следует образцу, который предписан, средой ближайшего окружения. Значим также отход от собственного привычного стиля поведения. Практически это является одним из первых сигналов начавшегося отклонения. Во всех этих случаях анализируется исходный эталон, от которого произошло отклонение. Особо значимо выявление среднего типа поведения в той группе, в которую в последнее время был включен подросток. Начальные стадии отклонения рассматриваются как величины "отхода" от средней нормы в любом из трех случаев. Следовательно, необходимо констатировать определенную "норму" поведения в конкретной группе.

Кроме того, сложившиеся первичные установки подростков при первом впечатлении бывают исключительно устойчивыми. Они приобретают характер установок. Диагностика отдельных качеств, тенденций, мотивов, способов действий, средств достижения, предпочитаемых тактик и стратегий решения личностных вопросов - заключается в постоянном соотнесении поведения и качеств.

Начинается сбор материала с выявления качеств. Это вызывается тем, что начальные отклонения возникают в среде ближайшего окружения. Необходимо, чтобы сам испытуемый высказал свое отношение к среде и определил свое место в этой среде. Описание своего места и тенденций приближения и избегания, предпочтение одних людей и пренебрежение другими он отражает обычно через образ, созданный набором качеств. Эта система соотнесений определяется через методику СК - "соотнесенных качеств". Далее, наборы конкретных качеств предлагается выявлять на фоне общепринятого комплекта, общего для группы. Здесь наборы приобретают характеристику определенных комплексов, созданных индивидами. Эта линия выясняется путем методики СО-СВ "Самооценка-самовыражение".

Наряду с выявлением субъективных и объективных величин качества необходимо также установить фон, на котором эти качества проявляются. Это - тезаурус личности (индивидуальный словарь), рассматриваемый как система наименований и значений, из которых индивид создает свое понимание среды, в которой он действует и система ассоциаций, проявляющихся в характерном для индивида наборе слов.

Дальнейший шаг в направлении сбора информации об испытуемом заключается в проверке стиля решения испытуемым жизненных задач в особо сложных случаях. Для этого исследуются особенности построения испытуемым планов и программ реализации этих планов. Для подростка это конструирование поступка, который может быть не принят обществом. Рассмотрение проекта плана дает сведения, как о мотивах достижения, так и о мотивах избегания, о результатах борьбы мотивов, о выбираемых средствах реализации замысла и о способах сокрытия действии и оправдания совершенного поступка. В целом исследование планирования действий в экстремальных ситуациях дает возможность выявить степень готовности к противоправному поступку (методика ПП - "Планирование поступка").

Далее, специально исследуется реакция подростка на систему предписаний, которые обычно исходят со стороны общества и формулируются в виде требований. Требования имеют форму предложений руководствоваться определенными наглядными образцами. Образцы заставляют человека либо адаптироваться, либо пренебрегать ими. Предполагается, что в случае явной выраженности у подростка тенденции к отклонениям у него могут увеличиться случаи игнорирования предписаний (применяется методика Д - "Дополнение").

Наконец, одной из важных сфер, где проявляются отклонения, являются коммуникации. Нарушения процесса общения присущи трудновоспитуемым подросткам чаще, чем другим. Они проявляются в виде психологических барьеров и психологических блокад. Преграды могут возникнуть на любом этапе общения и взаимодействия. Важно фиксировать и место, где возникла блокада, и общий уровень возникающих препятствий. Для этого может быть использована методика ПБ - "Психологические блокады".

Все методики ориентированы относительно выделения своей собственной "точки отсчета". Это значит, что норматив, который ставится в центр как "среднее арифметическое" или "мода", от которых исчисляется или рассматривается отклонение, вырабатывается каждый раз при анализе той среды ближайшего окружения, в которой находится подросток, или относительно его собственной наиболее привычной "нормы".

## 2. Диагностика межличностных отношений в классе

## 2.1 Психологическая структура школьного класса

В психологии малой группы принято выделять две основные структуры отношений в коллективе формальную (официальную) и неформальную (неофициальную). Формальная структура представляет собой соотношение позиций членов группы друг относительно друга, заданное извне, не зависящее от членов, данной конкретной группы и примерно одинаковое для всех групп этого типа. Элементом формальной структуры в данном классе может быть позиция старосты, как и другие "должности", которые придуманы для организации обучения или для внеклассных дел. Неформальная структура - это стихийно возникающая в процессе жизнедеятельности группы система отношений ее членов друг к другу [17].

Формальная и неформальная структуры, как правило, не совпадают. Если в группах взрослых людей обе эти, структуры отношений обычно, приблизительно равной степени значимости, то в детских коллективах неформальные связи почти всегда важнее для ребят. Естественно, что неформальная структура не возникает одномоментно с возникновением группы, а формируется постепенно. Каждый член группы обладает определенным местом в системе отношений членов сообщества друг с другом. Эта позиция называется социально-психологическим статусом. Статус любого человека в коллективе имеет свои специфические параметры, однако все многообразие оттенков отношений между членами группы можно свести к четырем наиболее существенным позициям: "звезды", "предпочитаемые" (или популярные), "отвергаемые" и "изолированные". Расшифруем суть этих категорий на материале школьного класса. "Звезды" - ребята, пользующиеся максимальной популярностью среди своих одноклассников, все хотели бы с ними дружить, входить в круг общения этих учеников. Предпочитаемые - такие члены класса, которые обладают достаточно широким кругом связей со своими одноклассниками. Отвергаемые - ученики, с которыми подавляющее большинство ребят в классе не хотят иметь дела, но сами они стремятся к общению с одноклассниками. Изолированные - те ребята, которые сами не проявляют инициативы в общении с одноклассниками, и те, в свою очередь, не имеют выраженного к ним отношения. Для оценки положения ребенка в классе, как правило, вполне достаточно бывает отнести его к одной из выделенных четырех категорий.

Для характеристики отношений в классе существенно не только определение статуса каждого ученика, но и общей статусной структуры - сколько в коллективе неблагополучных детей, сколько "звезд" и как сильно отличается их круг общения от связей среднепопулярных. Необходимо отметить, что существуют серьезные возрастные различия в характере отношений между учащимися в разных классах. Для определения статусной структуры школьного класса часто используют социометрическую методику.

Специального внимания требует вопрос о позиции лидера школьного класса. Сначала разведем понятия "лидер" и "звезда", которые довольно часто смешивают между собой. "Звезда" - это такой член класса, который является наиболее привлекательным для всех одноклассников, то есть "звезда" относится к эмоциональной сфере отношений, сфере симпатий и антипатий между ребятами. Если "звезды" общения возникают почти сразу после образования класса, лидер выдвигается значительно позже и представляет собой результат групповой динамики, накопления опыта совместных дел и опыта отношений. Социально-психологический лидер - это такой член группы, который обладает наиболее сильным влиянием на одноклассников, является для них олицетворением их класса, носителем основных ценностей этого коллектива. Наличие лидера в классе может существенно облегчить учителю взаимодействие с этим коллективом, а может, наоборот, серьезно усложнить отношения. Воздействие на группу через лидера является одним из наиболее эффективных каналов влияния. Ведь ребята сами выдвинули данного одноклассника в эту позицию, опыт их взаимодействия привел к тому, что они доверяют ему и слушаются его. Если воздействие педагога и влияние лидера однонаправлены, то результат будет благоприятным. С другой стороны, если учитель идет против лидера, пытается дискредитировать его или же конкурировать с ним, то положение резко усложнится.

Рассмотрим отношения ребят в классе, которые могут стать предметом беспокойства для учителей, работающих с ними. Первый вариант представляет собой случай отсутствия структуры совсем, т.е. групповой уровень отношений практически не сформирован. В лучшем случае ребята разбиваются на пары, ощущение класса как чего-то целостного отсутствует и у самих школьников, и у преподавателей, работающих с ними. Второй вариант - складывающаяся структура. В классе существует группировка, в которую входит небольшое число ребят, а остальные одноклассники существуют сами по себе. Наиболее неблагоприятный случай, если данная группировка противопоставляет себя всему остальному классу. Если же отношения нейтральны или носят скорее позитивный характер, то есть высокая вероятность, что действительно речь идет о начальном этапе развития класса как психологической общности. Третий тип возможной структуры школьного класса - наличие в классе двух или более конкурирующих группировок ребят. Такая ситуация в классе является результатом определенного развития отношений, изменение которых весьма проблематично. Наличие же таких группировок приводит к атмосфере враждебности и конкуренции в классе. Приведенные примеры структур отношений в классе не требуют специальных приемов диагностики, они очевидны. Сложнее понять, что выступило причиной того, что сложилась структура определенного типа, какой вид деятельности выполнил функцию группообразования для каждой из группировок, а для этого необходимо анализировать весь процесс динамики отношений в классе.

## 2.2 Возрастные аспекты социально-психологической структуры класса

Взаимоотношения со сверстниками в коллективе - проблема значимая во всех возрастах. Однако в разное время ровесник занимает различное место в жизни ребенка, а, следовательно, его влияние, роль коллектива меняется, становясь то более, то менее значимым. Существуют данные о том, что интерес к сверстникам, потребность в общении с ними возникает примерно в пятилетнем возрасте, это не означает, что до этого возраста ребенок может совсем обходиться без контактов с другими детьми.

Общая тенденция взаимоотношений детей с коллективом выражается в постепенном усилении значения группы сверстников в жизни ребенка. Так, для младших школьников роль класса гораздо более значима, чем для дошкольников - группа детского сада. В младших классах уже можно выделить два типа отношений между школьниками:

1) отношения взаимной зависимости, взаимной ответственности, контроля, так называемые деловые отношения,

2) межличностные эмоциональные отношения, которые носят избирательный характер и складываются на основе взаимных симпатий и антипатий. Структура отношений в младших классах устойчивее, чем отношения дошкольников. Несмотря на возрастание роли сверстников в жизни младшего школьника, все же главенствующее место в определении статуса ребенка занимает позиция учителя. В подростковом возрасте картина меняется. В ходе развития взаимоотношений подростков происходит изменение требований к сверстникам, они приобретают нравственно-психологическое содержание. Чрезвычайно возрастает значение, которое имеют для подростка общение со сверстниками, принадлежность к различным коллективам. Эмоциональное благополучие ребенка в этом возрасте начинает зависеть от одобрения товарищей, соответствия их требованиям. Именно потребность быть принятым коллективом сверстников становится той силой, которая побуждает усвоить и подчиниться ценностям коллектива. Указанные выше особенности отношений подростков с ровесниками во многом определяют и те критерии, которые определяют его статус в коллективе. Это в первую очередь оценка качеств друзей, товарищей, те личностные особенности, которые в большей степени ценятся данным классом; разделение подростком коллективных норм и ценностей, преданность.

Итак, подростковый возраст характеризуется тем, что ведущую позицию во взаимоотношениях с окружающими занимает сверстник. Коллектив ровесников становится центром внутреннего мира, интересов подростка. По сравнению с младшей школой подростковые коллективы значительно лучше структурированы, сложившаяся система отношений более устойчива и постоянна. Подростку бывает очень трудно изменить мнение одноклассников о себе, даже если оно ошибочно и сложилось в младших классах в результате случайного стечения обстоятельств.

Лидер подросткового коллектива, если он там есть имеет очень большое влияние, его все слушаются, он обладает решающим голосом при решении любых проблем в классе. Он выступает для одноклассников как бы олицетворением их коллектива, нарушение интересов и законов которого является очень серьезным проступком.

В юношеском возрасте коллектив сверстников сохраняет такое же важное место в жизни ребят, как и у подростков. Однако характер зависимости от коллектива меняется, меняются и требования юношей к тем группам, членами которых они являются. Если для подростка главное - быть включенным в коллективные отношения, то для старшеклассников важно не только быть принятым сверстниками, но и иметь в группе определенный статус. Кроме того, у старшеклассников возникает критичность по отношению к самим группам. Часто именно в этот период школьный класс перестает быть референтным для ребят, они начинают искать другие группы, в большей степени, удовлетворяющие их представлениям о справедливости, об отношениях между людьми и так далее.

Что касается характера структуры отношений в юношеских группах, то она значительно дифференцированнее и устойчивее, чем у более младших ребят. Резче становится разница в положении "звезд" и отвергаемых или изолированных членов группы [20].

Было уже отмечено, что развитая система отношений в группе - результат ее становления как психологической общности. Следовательно, чтобы верно понять характер отношений между ребятами в классе, нужно оценить и динамический аспект функционирования класса как группы.

## 2.3 Закономерности развития класса как психологической общности

Процесс развития коллектива является важным объектом психолого-педагогических исследований. Большой вклад в разработку теории и практики коллектива внес А.С. Макаренко. Он сформулировал закон жизни коллектива: движение - форма жизни коллектива, остановка - форма его смерти; сформулировал принципы его развития (гласности, ответственной зависимости, перспективных линий, параллельного действия); вычленил основные этапы развития коллектива. Большинство исследователей вслед за А.С. Макаренко рассматривают эти стадии сообразно характеру предъявляемых требований. На первом этапе А.С. Макаренко считал возможным предъявление требований к воспитанникам со стороны педагога, требований, решительных по форме, ясных по содержанию, с известной долей внушаемости. На этапе, когда требования педагога поддерживаются частью воспитанников, наступает вторая стадия развития коллектива, когда актив предъявляет требования к товарищам и самим себе. На третьей стадии развития требования предъявляет коллектив. Это возможно при сплочении воспитанников в единой деятельности. Общим итогом предъявляемых требований является создание такой нравственной атмосферы, когда каждый воспитанник предъявляет общественные требования к себе и соответственно им выбирает способы поведения [15].Л. И Новикова, А. Т Куракин и другие ученые-педагоги, продолжая изучение проблем коллектива, рассматривают его как инструмент воспитания, в котором вычленяются три стадии развития. На первой стадии коллектив выступает как цель воспитательных усилий педагогов, стремящихся превратить ту или иную организационную единицу в социально-психологическую общность, где отношения детей опосредуются содержанием их совместной деятельности, ее целями, задачами, ценностями, где есть условия, обеспечивающие совпадение взглядов, оценок, переживаний детей. На второй стадии развития детский коллектив выступает как инструмент целенаправленного формирования определенных качеств личности. На этой стадии развивается система внешних связей; возрастает сознательное стремление его членов независимо от групповой принадлежности к реализации коллективных целей. Коллектив становится способным требовать от своих членов соблюдения определенных норм поведения. Меняется и характер внешних связей и отношений коллектива. У детей начинает формироваться сознание коллектива как ячейки общества. На этом этапе основная цель педагогов - в максимальном использовании возможностей детского коллектива в реализации тех воспитательных функций, ради которых коллектив создается. На третьей стадии своего развития коллектив используется педагогами в целях корректировки социального опыта и развития творческой индивидуальности каждого отдельного ребенка. На этой стадии возникает атмосфера доброжелательности каждого по отношению к каждому, высокий уровень требовательности, социальных ожиданий, стимулирующих раскрытие положительных сторон личности. Коллектив становится важнейшим фактором, побуждающим детей к самовоспитанию [20].

Известный отечественный психолог В.А. Петровский, характеризуя особенности развития личности в коллективе, выделил несколько последовательно сменяющих друг друга фаз:

Адаптация личности в коллективе. Предполагает активное усвоение личностью действующих в данной общности норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности.

Индивидуализация. Порождается противоречием между достигнутой личностью адаптацией в коллективе и неудовлетворенной потребностью в максимальной персонализации.

Интеграция личности в коллективе. Коллектив принимает личность, оценивает ее индивидуальные особенности, а личность, в свою очередь, устанавливает отношения сотрудничества с членами коллектива. В этот период личность имеет возможность наиболее полно проявить свою индивидуальность и творческий вклад в коллектив.

Класс, как всякая малая группа, развивается согласно общим закономерностям психологической динамики группы. С другой стороны, существуют некоторые особенности развития детской группы. Традиционная линия подхода к развитию группы как психологической общности базируется на выделении двух основных сфер - эмоциональной (экспрессивной) и деловой (инструментальной). Основной движущей силой развития в этом случае выступают противоречия между этими сферами, связанные с неравномерностью их динамики. Рассмотрим модель школьного класса, предложенную Г. Стэнфорд и А. Роарк. Первая стадия представляет собой общую ориентацию учащихся в ситуации - формируются представления одноклассников друг о друге. Основная форма взаимодействия - общение по парам. На этой стадии высок авторитет учителя. Вторая стадия - период формирования групповых норм, начало становления группового самосознания. На этой стадии возможно рассогласование динамики эмоциональных и деловых отношений. Третья стадия получила название "стадии конфликта". В этот период наблюдаются столкновения между отдельными членами класса в силу переоценки ими своих возможностей и стремления решать все проблемы самостоятельно, не консультируясь с учителем. Четвертая стадия является переходной от конфликтов к сбалансированности в отношениях между учащимися. Общение становится более конструктивным и открытым, появляются элементы групповой солидарности и сплоченности. Пятая стадия группового развития важна потому, что именно на ней впервые о классе можно говорить как о сложившейся группе. На этой стадии появляется отчетливо выраженное чувство "МЫ", заметна тенденция к интеграции групповых и индивидуальных целей, повышается роль учебной цели - это, возможно, если группообразующую функцию выполняет учебная деятельность, что в нашей реальности бывает крайне редко. Деловую сферу чаще представляют другие виды активности школьников. На этой стадии, согласно позиции авторов модели, резко преобладает деловая структура отношений. На следующей, шестой, стадии картина меняется, доминирующую роль теперь играет эмоциональная сфера, возрастает значение отношений типа "Я-ТЫ", личные взаимодействия становятся особенно тесными, происходит переоценка групповых норм. На этой стадии класс становится похожим на очень удачную семью. И, наконец, седьмая стадия - актуализация - представляет собой высший этап групповой зрелости, когда уровни развития обеих сфер выравнены и степень сплочения группы очень высока. Класс, достигший такого уровня развития, характеризуется открытостью для проявления и разрешения конфликтов, признанием разнообразия индивидуальных учебных стилей, допущением расхождения во взглядах до выработки общей точки зрения на проблемы.

Данная модель представляет большой интерес для всех специалистов, работающих в школе, но, к сожалению, не существует формализованной методической процедуры для диагностики этапа развития класса по модели Стенфорда-Роарка. Другая сложность заключается в том, что авторы модели не уделяют достаточно внимания механизмам развития класса как психологической общности, не ясно за счет чего группа переходит с одного уровня на другой. В этом плане более продуктивными нам кажутся попытки анализа групповой динамики на базе деятельностного подхода. Одна из таких попыток принадлежит Л.И. Уманскому.

В основу его "параметрического" подхода положено представление о ряде параметров группы как об отличительных признаках процесса развития. К этим параметрам относятся: содержание нравственной направленности группы - интегративное единство ее целей, мотивов, ценностных ориентации; организационное единство группы; групповая подготовленность в той или иной деловой сфере; психологическое единство, стрессоустойчивость и надежность группы в экстремальных ситуациях и т.д. В зависимости от выраженности каждого из этих параметров группа может находиться на одном из следующих этапов группового развития:

номинальная группа,

группа-ассоциация,

группа-конгломерат,

группа-кооперация,

коллектив или корпорация.

Данная концепция рассматривает процесс развития группы как становление коллективного субъекта деятельности. Если на уровне группы-ассоциации контуры групповой структуры лишь только намечаются, то группа-кооперация представляет собой уже хорошо развитую и успешно действующую организационную структуру, высокий уровень групповой компетентности и сплоченности. Уманский предлагает два возможных пути развития после уровня кооперации: коллектив представляет собой высший уровень социально-психологического развития группы, для которого характерно превращение номинальной группы в действительный коллективный субъект группы, открытый для взаимодействия с внешним миром. Второй вариант - корпорация, такая группа, которая характеризуется гипертрофированными чертами автономизации от общения, групповым эгоизмом, изоляцией, часто добровольной, от более широкой социальной общности [29].

Подход Уманского интересен еще и потому, что существует методика самооценки группой уровня ее развития, разработанная А.Н. Лутошкиным. Этот прием хорош для использования именно в работе с детьми, т.к. представляет собой образно-символические сравнения: от "песчаной россыпи", "мягкой глины" через "мерцающий маяк" и "алый парус" к "горящему факелу" [14]. Процедура проведения этой методики может быть организована по-разному. Можно проводить ее индивидуально с каждым учащимся, а затем смотреть среднюю оценку по группе. Более адекватно - организовать групповое обсуждение вопроса о характере отношений в группе с обязательным окончательным ответом на вопрос об уровне развития. Второй вариант сложнее и требует участия или помощи при подготовке школьного психолога.

Проблема сформированности школьного коллектива - это действительно важная проблема. В педагогике существует идея о важнейшей роли коллектива сверстников в воспитательном процессе. С этой точки зрения, естественно, важно оценить возможности влияния группы на личность школьника, ведь чем выше уровень развития класса, тем более сильно его воздействие на ребят. Только в развитой группе можно говорить о существовании системы норм и статусной структуре. Однако учебная деятельность в нашей школе носит чисто индивидуальный характер и лишь внешне выглядит как коллективная. Исследования показывают, что школьные классы редко достигают высокого уровня психологического развития, группообразующую функцию при этом выполняют какие-то другие виды деятельности, но не учебная. Позиция учителя в школьном классе весьма специфична. С одной стороны, он проводит с ребятами очень много времени (особенно классный руководитель), как бы является членом их коллектива, но учителю мешают стать полноправным членом коллектива разница в возрасте, различия в социальном статусе, жизненный опыт. Педагог никогда не сможет быть полностью равным ребенку, но, к этому и не следует стремиться. Такое положение учителя затрудняет его оценку ситуации внутри группы, поэтому учителя считаются плохими экспертами в вопросах взаимоотношений их учеников.

Каким же в современных условиях должен быть школьный класс как коллектив? Прежде всего, более самостоятельным и развитым в социально-психологическом отношении. Он должен быть творческим, самоуправляемым коллективом, воспитывающим каждого ученика как личность, эффективно действующим в учении, общении, труде и общественной работе. Ученическому коллективу предстоит стать подлинной школой социальной (нравственной, гражданской, духовной) подготовки молодых людей к жизни в новых условиях. В этой цели школьный класс и ученический коллектив школы в целом должны быть в состоянии: активно готовить школьников к самоуправлению; учить их общению и взаимодействию с равными людьми; повышать их социальную активность, дисциплину и ответственность; воспитывать и развивать личностные качества, необходимые для жизни в современном, быстро обновляющемся обществе.

## Заключение

Ни одна профессиональная деятельность не существует без наличия осмысленной и сформированной цели. Создание концепции воспитательного процесса обусловлено требованием времени и социально-психологической ситуацией, порожденной общественно-историческим явлением.

В результате анализа литературы, посвященной проблемам психолого-педагогического обеспечения воспитательного процесса, мы пришли к выводу, что учителю важно знать личностные особенности своих подопечных, социально-психологическую картину группы, с которой он работает, чтобы уметь наладить эффективное взаимодействие как с коллективом, так и с отдельными учащимися. В этом случае отношения между ребятами будут помогать этому взаимодействию, а не мешать ему. Кроме того, основы психологических знаний дают возможность педагогу эффективно взаимодействовать и с психологом, если он есть в учебном заведении. Вовремя оценить ситуацию в группе, обратиться за помощью к специалисту, затем продуктивно с ним вместе скорректировать положение в группе.

Крайне важна своевременная диагностика и коррекция причин эмоциональной дезаптации. Запоздание с подобной работой приводит к тому, что негативное воздействие длительной эмоциональной дезадаптации на организм и психику школьника может привести к серьезным нарушениям в развитии и формировании устойчиво-дезадаптированных патологических черт характера.

Правильно оценить отношения между учениками в группе, прогнозировать их реакцию друг на друга, понять, кто более популярен среди одноклассников, а кого они избегают, поможет учителю диагностика межличностных отношений в классе, поскольку классный коллектив выступает важным условием развития личности каждого из ребят. В практике каждого педагога существуют ситуации, когда он имеет дело не с одним отдельным учеником, а с классом как единым целым. А в этом случае перед педагогом встает задача взглянуть на класс, как на социально-психологическую общность, что требует от него некоторой ориентировки в психологических особенностях класса, как малой группы.

Еще одна причина побудила меня остановиться на диагностике социально-психологического состояния класса. Она связана с тем, что в педагогике закрепилось мнение о важной положительной роли коллектива в воспитании личности ребенка. В целом, соглашаясь с этим положением, хотелось бы отметить, что, с одной стороны, это воздействие не всегда бывает позитивным, а с другой стороны - мало констатировать, что коллектив влияет, необходимо понять, от чего зависит это влияние и как оно осуществляется. Следовательно, чтобы понять характер отношений между ребятами в группе, нужно оценить и динамический аспект функционирования класса, как группы.

## Список использованных источников

1. Альшанина Е.И. Психологическое сопровождение воспитательного процесса / Е.И. Альшанина // Классный руководитель. - 2004. - №2. - С.51 - 63.
2. Анастази, А. Психологическое тестирование: В 2 т. / А. Анастази. - М.: Педагогика, 1982.
3. Божович, Л.И. Проблема формирования личности/ Л.И. Божович. - М., 1997. - 351 с.
4. Бурлачук, Л.Ф. Психодиагностика личности/ Л.Ф. Бурлачук. - Киев: Здоровье, 1989. - 168с.
5. Бэрон, Р., Ричардсон, Д. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. - СПб.: Питер, 2001. - 352 с.
6. Гаврилина, А.В. Личность в воспитательной системе школы/ А.В. Гаврилина. - М.: Поиск, 2002. - 168 с.
7. Гольберг, В.А. Особенности работы классного руководителя в условиях формирования воспитательной системы школы / В.А. Гольберг // Классный руководитель. - 2001. - № 1. - С.47 - 54.
8. Еремина, Р.А. Современные подходы к содержанию деятельности классного руководителя/ Р.А. Еремина, М.К. Рункова, Т.В. Шеломова. - Саранск: Изд-во Мордов. гос. ун-та, 2003. -
9. Закон Российской Федерации "Об образовании" - М.: Дом Советов России, 1992. - 61 с.
10. Иванов, А.Я. Популяционные нормы для определяемых с помощью ПДО показателей акцентуализации характера у подростков // Психологическая диагностика при нервно-психических и психосоматических заболеваниях. - Л.: НИИ психоневрологии, 1985. - С.44 - 46.
11. Крейг, П. Психология развития / П. Крайг. - СПб.: Питер, 2006. - 944 с.
12. Кулагин, Б.В. Основы профессиональной психодиагностики/ Б.В. Кулагин. - Л.: Медицина, 1984. - 216 с.
13. Личко, А.Е. Патохарактерологический диагностический опросник (ПДО) для подростков // Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. - Л.: Медицина, 1983. - С.81 - 102.
14. Лутошкин, А.Н. Как вести за собой: Старшеклассникам об основах организаторской работы / А.Н. Лутошкин; под ред. Б.В. Вульфова. - 3-е изд. перераб. и доп. - М: Просвещение, 1986. - 206 с.
15. Макаренко, А.С. Коллектив и воспитание личности / [Сост. и автор вступ. ст., В.В. Кумарин]. - Челябинск: Юж. - Урал. кн. изд-во, 1988 - 261с.
16. Мельников, В.М. Введение в экспериментальную психологию личности/ В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский. - М.: Просвещение, 1985. - 319 с.
17. Межличностное общение / Сост. Н.В. Казаринова, В.М. Потольши. - СПб.: Питер, 2001. - 512 с.
18. Мудрик, А.В. Социализация вчера и сегодня: учебно-методическое пособие/ А.В. Мудрик. - М.: МПСИ, 2006. - 426 с.
19. Мудрик, А.В. Психология и воспитание / А.В. Мудрик. - М.: МПСИ, 2006. - 472 с.
20. Новикова, Л.И. Педагогика детского коллектива: вопросы теории/ Л.И. Новикова. - М.: Педагогика, 1978. - 143с.
21. Общая психодиагностика/ под ред. А.А. Бодалеева, В.В. Столика. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. - 307 с.
22. Основы психодиагностики/ под ред.А.Г. Шмелева. - Ростов-на-Дону, 1996. - 151 с.
23. Педагогика: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений/ под ред. В.А. Сластенина. - М.: Академия, 2002. - 576 с.
24. Практикум по общей и экспериментально-прикладной психологии/ под ред.А. А. Крылова, С. Аманичева. - СПб: Питер, 2000. - 360 с.
25. Психологическая диагностика: Проблемы и исследования/ под ред.К.М. Гуревича. - М.: Педагогика, 1981. - 232 с.
26. Раис, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста/ Ф. Раис. - СПб: Питер, 2000. - 340 с.
27. Реан, А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розун - СПб.: Питер, 2008. - 432 с.
28. Смирнова, Г. Воспитательная система средней школы/ Г. Смирнова // Воспитание школьников - 2003. - № 8. - С.32 - 35. Соколова, Е.Т. Проективные методы исследования личности/ Е.Т. Соколова. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. - 176 с.
29. Уманский, Л.И. Психология организаторской деятельности школьников: Учеб. пособие для пед. ин-тов/ Л.И. Уманский. - М.: Просвещение, 1980. - 160 с.
30. Франселла, Ф. Новый метод исследования личности/ Ф. Франселла, Д. Баннистер. - М.: Прогресс, 1987. - 236 с.
31. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. - М.: Прогресс, 2006. - 208 с.
32. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис/ Э. Эриксон. - М.: Прогресс, 2006. - 352 с.
33. Яковлев, В.А. Воспитательные возможности ученического коллектива на разных уровнях развития/ В.А. Яковлев // Советская педагогика. - 1979. - № 6. - С.60-65.

## Приложение

Методика СК - "Соотнесенные качества"

Методика предназначена для изучения отношений подростка к лицам ближайшего окружения через соотнесение своих собственных качеств с качествами хорошо известных ему людей.

Инструкция испытуемому:

Напишите 5 качеств человека, хорошо вам известного, желательно сверстника, которого вы считаете лучшим. Обозначьте его инициалы и пол. Это необходимо, для того чтобы качества "брались" только у этого человека, а не "с потолка".

Напишите 5 качеств также хорошо известного вам человека, желательно сверстника, который является именно для вас самым непривлекательным. Обозначьте его инициалы и пол.

Напишите 5 качеств хорошо известного вам человека, желательно сверстника, которого вы считаете самым обычным, средним, ничем не выделяющимся. Обозначьте его инициалы и пол.

Напишите 5 собственных положительных качеств.

Напишите 5 собственных отрицательных качеств.

Напишите 5 качеств, которые вы формируете у себя или хотели бы сформировать.

Напишите 5 качеств, от которых вы хотели бы избавиться.