**Оглавление**

Введение

Глава I. Теоретические аспекты проблемы межличностного взаимодействия

1.1. Понятие общения в психолого-педагогической литературе

1.2. Психолого-педагогические основы подросткового возраста

1.3. Формы межличностного взаимодействия подростков и социальной позиции классном коллективе

# Глава II. Изучение особенностей межличностного взаимодействия и социальной позиции подростков в классном коллективе

2.1. Исследование межличностных взаимоотношений в классном коллективе

2.2. Рекомендации социальному педагогу по коррекции межличностных взаимодействий подростков в классном коллективе

Заключение

Библиографический список

Приложения

**Введение**

## Проблема межличностного взаимодействия относится к числу важнейших для подростка сфер жизнедеятельности. Межличностное взаимодействие имеет значение в формировании личности подросткового возраста. Для социализации человека важен каждый возрастной период. И все же подростковый возраст занимает особое место в педагогике и психологии. Подростничество - это самый трудный и сложный из всех возрастов, представляющий собой период становления личности.

## Главное содержание подросткового возраста составляет его переход от детства к взрослой жизни. Все стороны развития подвергаются качественной перестройке, возникают и формируются новообразования, закладываются основы сознательного поведения, формируются социальные установки. Этот процесс преобразования и определяет все основные особенности личности детей подросткового возраста. От того, как будет складываться межличностное взаимодействие подростков, зависит формирование будущей личности. Актуальность резко возрастает на данном этапе развития общества, когда идет резкая смена социальных отношений, характера личностных взаимодействий, моральных норм, ценностей и т.д.

## В процессе изучения проблемы использовались труды таких авторов как Б.П. Блонского, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского и др. В работах раскрываются теории межличностных взаимодействий подростков.

В изучении межличностных взаимодействий подростков можно выделить статьи и монографии Г.М. Андреевой, которая считает, что «природа межличностных взаимодействий может быть правильно понята, если их не ставить в один ряд с общественными отношениями, а увидеть в них особый ряд отношений, возникающих внутри каждого вида межличностных отношений [1;72].

- Леонтьев А.Н. считает, что общение – определенная сторона деятельности, ибо оно присутствует в любой деятельности в качестве ее элемента. Соковкин В.М. анализирует человеческое взаимодействие, как коммуникацию, как деятельность, как отношение, как взаимопонимание и как взаимовлияние. Б.Г. Ананьев подчеркивал, что особой и главной характеристикой взаимообщения, как деятельности, является то, что через него человек строит свои отношения с другими людьми.

- К. Левин, рассматривал общение в подростковом и юношеском возрасте с точки зрения социально-психологического явления. Левин считает, что в этом возрасте расширяется жизненный мир подростка, юноши, круга его общения, групповой принадлежности и типа людей, на которых они ориентируются.

- Эльконин Д.Б. рассматривал значимость общения в подростковом школьном возрасте с позиции культурно-исторической теории. Эльконин Д.Б. отмечал, что в подростковом возрасте общение является ведущим видом деятельности.

Благодаря общению, подростки строят отношения, включаются в различные виды деятельности. Все исследователи (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, И.С. Кон и др.) сходятся в том, что общение со сверстниками для подростков имеет огромное значение. Отношения с товарищами находятся в центре жизни подростка и во многом определяют все остальные стороны их поведения и деятельности.

Божович Л.И. отмечает, что если в младшем школьном возрасте основой для объединения детей чаще всего является совместная деятельность, то у подростков, наоборот, привлекательность занятий и интересы определяются возможностью широкого общения со сверстниками. Для ребят этого возраста важно не просто быть вместе со сверстниками, но и занимать среди них удовлетворяющее их положение.

Кон И.С. считает, что именно неумение, невозможность добиться такого положения чаще всего является причиной недисциплинированности и правонарушением подростков. Это сопровождается повышенной конфликтностью ребят по отношению к своим группам, членами которых они являются.

Наибольшая автономия от родителей при ориентации на сверстников наблюдается в сфере досуга, развлечений, свободного общения, потребительских ориентациях. При всей их тяге к самостоятельности, подростки остро нуждаются в жизненном опыте и помощи старших [28; 95].

Тема исследования: Формы межличностного взаимодействия подростков в классном коллективе.

Цель дипломной работы: изучить формы межличностного взаимодействия подростков в классном коллективе.

Объект исследования: классный коллектив.

Предмет исследования: формы межличностного взаимодействия подростков в классном коллективе.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть теоретические аспекты проблемы межличностного взаимодействия.
2. Изучить формы межличностного взаимодействия подростков в классном коллективе.
3. Сформулировать рекомендации социальному педагогу по коррекции межличностных взаимодействий подростков в классном коллективе.

Гипотеза исследования: формы межличностного взаимодействия в классном коллективе определяются характером социальных ролей в классе.

Теоретическая значимость: уточнение понятия межличностного взаимодействия в классном коллективе на основе анализа литературы.

Практическая значимость: проведенное исследование, позволило изучить на местной выборке особенности межличностных взаимодействий современных подростков в классном коллективе.

База исследования: МОУ СОШ № 1 г. Комсомольска-на-Амуре.

Дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, приложений.

**Глава I. Теоретические аспекты проблемы межличностного взаимодействия**

### 1.1 Понятие общения в психолого-педагогической литературе

Общение - это процесс взаимодействия двух лиц и более, направленный на взаимное познание, на установление и развитие взаимоотношений, оказание взаимовлияния на их состояния, взгляды и поведение, а также на регуляцию их совместной деятельности [34;231].

Общение понимается очень широко: как реальность человеческих отношений, которая представляет собой специфические формы совместной деятельности людей. То есть, общение рассматривается как форма совместной деятельности. Однако характер этой связи понимается по-разному. Иногда деятельность и общение рассматриваются как две стороны социального бытия человека; в других случаях общение понимается как элемент любой деятельности, а последняя рассматривается как условие общения. Наконец, общение можно интерпретировать как особый вид деятельности [47;8].

В отечественной социальной психологии особенности структуры общения занимают важное место, и изучение этого вопроса позволяет выделить совокупность достаточно общепринятых представлений о структуре общения. К структуре общения исследователей подходят по-разному, как через выделение уровней анализа явления, так и через перечисление его основных функции. Б.Ф. Ломов выделяет три уровня анализа [25;16]:

Первый уровень — макроуровень: общение индивида с другими людьми рассматривается как важнейшая сторона его образа жизни. На этом уровне процесс общения изучается в интервалах времени, сопоставимых с длительностью человеческой жизни с акцентом на анализ психического развития индивида.

Второй уровень — мезауровень (средний уровень): общение рассматривается как сменяющаяся совокупность целенаправленных логически завершаемых контактов или ситуаций взаимодействия, в которых оказываются люди в процессе текущей жизнедеятельности, в конкретных временных отрезках своей жизни. Главный акцент в изучении общения на этом уровне делается на содержательных компонентах ситуаций общения — по поводу «чего», и «с какой целью».

Третий уровень — микроуровень: главный акцент на анализе элементарных единиц общения как сопряженных актов или трансакций. Важно подчеркнуть, что элементарная единица общения — это не смена перемежающихся поведенческих актов, действий участников, а их взаимодействие. Она включает не только действие одного из партнеров, но и связанное с ним содействие или противодействие партнера, например, «вопрос — ответ», «побуждение к действию — действие», «сообщение информации — отношение к ней» и т. п. [25, 16].

Функции общения – это те роли или задачи, которые выполняет общение в процессе социального бытия человека.

Существуют классификационные схемы функций общения, в которых наряду с перечисленными отдельно выделяются такие функции, как: 1.Организация совместной деятельности; познание людьми друг друга; 2.Формирование и развитие межличностных отношении (отчасти такая классификация дана в монографии В. В. Знакова; а познавательная функция в целом входит в персептивную функцию, выделенную Г. М. Андреевой).

При изучении перцептивной стороны общения используется специальный концептуально-терминологический аппарат, включающий ряд понятий и определений и позволяющий анализировать разные аспекты социальной перцепции в процессе общения.

Во-первых, общение невозможно без определенного уровня понимания (а точнее — взаимопонимания) общающихся субъектов.

Понимание — это определенная форма воспроизведения объекта в сознании, возникающая у субъекта в процессе взаимодействия с познаваемой реальностью [15, 49].

В случае общения объектом познаваемой реальности является другой человек, партнер по общению. При этом понимание можно рассматривать с двух сторон: как отражение в сознании взаимодействующих субъектов целей, мотивов, эмоций, установок друг друга; и как принятие этих целей, позволяющих устанавливать взаимоотношения. Поэтому в общении целесообразно говорить не о социальной перцепции вообще, а о межличностной перцепции или восприятии, а некоторые исследователи больше говорят не о восприятии, а о познании другого.

Рефлексия в проблеме понимания друг друга — это осмысление индивидом того, как он воспринимается и понимается партнером по общению. В ходе взаимного отражения участников общения «рефлексия» является своеобразной обратной связью, которая способствует формированию стратегии поведения субъектов общения, и коррекции их понимания особенностей внутреннего мира друг друга.

Рассмотренные классификации функций общения, естественно, не исключают друг друга, можно предлагать и другие варианты. Вместе с тем они показывают, что общение должно изучаться как многомерное явление. А это предполагает изучение явления с помощью методов системного анализа.

В историческом плане можно выделить три подхода к изучению особенности межличностного взаимоотношения в психолого-педагогической литературе: информационный (ориентированный на передачу и прием информации); интернациональный (ориентированный на взаимодействие); реляционный (ориентированный на взаимосвязь общения и взаимоотношения) [26, 82].

Несмотря на очевидное сходство концепций, терминологии и исследовательской техники, каждый подход опирается на разные методологические традиции и предполагает хотя и взаимодополняющие, но, тем не менее, разные аспекты анализа проблемы общения.

Существуют два способа общения: невербальные и вербальные Вербальное общение – это коммуникация между индивидами с использованием слов (речи). Вербальная коммуникация, использует в качестве знаковой системы человеческую речь, естественный звуковой язык, то есть систему фонетических знаков, включающую два принципа: лексический и синтаксический. Речь является самым универсальным средством коммуникации, поскольку при передаче информации, при помощи речи, менее всего теряется смысл сообщения. Правда, этому должна соответствовать высокая степень общности понимания ситуации всеми участниками коммуникативного процесса.

Диалог, или диалогическая речь, как специфический вид «разговора» представляет собой последовательную смену коммуникативных ролей, в ходе которой выявляется смысл речевого сообщения, то есть и происходит то явление, которое было обозначено как «обогащение, развитие информации».

Однако коммуникативный процесс оказывается неполным, если не брать во внимание невербальное общение.

Невербальное общение — это коммуникация между индивидами без использования слов, то есть без речевых и языковых средств, представленных в прямой или какой-либо знаковой форме. Инструментом общения становится тело человека, обладающее исключительно широким диапазоном средств и способов передачи информации или обмена ею. С другой стороны, как сознание, так и бессознательные и подсознательные компоненты психики человека наделяют его способностями воспринимать и интерпретировать информацию, переданную в невербальной форме. Тот факт, что передача и прием невербальной информации может осуществляться на бессознательном или подсознательном уровнях, вносит некоторое осложнение в понимание этого явления и даже ставит вопрос об оправданности использования понятия «общение», так как при языковом и речевом общении этот процесс, так или иначе, осознается обеими сторонами. Поэтому вполне допустимо, когда речь идет о невербальной коммуникации, использовать также понятие «невербальное поведение», понимая его как поведение индивида, несущее в себе определенную информацию, независимо от того, осознается это индивидом или нет [14, 166].

Исследования межличностного взаимодействия и практические наблюдения позволяют все возможные приемы реагирования людей, находящихся в межличностном контакте, условно объединить в две группы по параметру эффективности - неэффективности с точки зрения реализации целей общения: во-первых, какие приемы эффективны и когда их целесообразно использовать для развития личных контактов, положительных взаимоотношений и взаимопонимания с партнером; во-вторых, какие приемы и когда целесообразно использовать для оказания прямого психологического воздействия (опять же для полного достижения целей общения) [29, 91].

Основными параметрами эффективности взаимодействия являются умение и навыки человека в использовании двух техник общения (в соответствии с двумя метацелями общения, отмеченными выше): техники понимающего общения и техники директивного общения.

Параметрами неэффективности практического общения являются склонности и привычки человека использовать так называемые принижающе-уступчивые и защитно-агрессивные формы повеления, как неадекватные заместители понимающего и директивного общения.

Таким образом, подведя итог выше изложенному, можно сказать, что общение связано и с общественными и с личными отношениями человека. Оба ряда отношений человека, и общественные, и личные реализуются именно в общении. Таким образом, общение и есть реализация всей системы отношений человека. В нормальных обстоятельствах отношения человека к окружающему его предметному миру всегда опосредованы его отношением к людям, к обществу, то есть, включены в общение.

Кроме того, общение неразрывно связано с человеческой деятельностью. Само общение между людьми происходит непосредственно в процессе деятельности, по поводу этой деятельности.

Общение, являясь сложным психолого-педагогическим явлением, имеет свою структуру. В межличностном общении могут быть выделены три стороны:

1. Коммуникативная сторона общения связана с обменом информацией, обогащением друг друга за счет накопления каждым запаса знаний.

2. Интерактивная сторона общения служит практическому взаимодействию людей между собой в процессе совместной деятельности. Здесь проявляется их способность сотрудничать, помогать друг другу, координировать свои действия, согласовывать их. Отсутствие навыков и умений общения или недостаточная их сформированность отрицательно сказываются на развитии личности.

3. Перцептивная сторона общения характеризует процесс восприятия людьми других людей, процесс познания их индивидуальных свойств и качеств. Основными механизмами восприятия и познания друг друга в процессах общения являются идентификация, рефлексия и стереотипизация.

Коммуникативная, интерактивная и перцептивная стороны общения в их единстве определяют его содержание, формы и роль в жизнедеятельности людей.

**1.2 Психолого-педагогические основы подросткового возраста**

Подростковый возраст считается самым трудным для обучения и воспитания. По-видимому, сам процесс превращения ребенка во взрослого труден, так как связан с серьезной перестройкой психики и ломкой старых, сложившихся форм отношений с людьми, изменением условий жизни и деятельности. Если школьник еще недавно охотно слушал подробные объяснения учителя, то теперь подобная форма знакомства с новым материалом часто вызывает у ученика скуку, равнодушие, явно тяготит его. Склонный ранее к дословному воспроизведению учебного материала, он стремится теперь излагать материал «своими словами» и протестует, когда учитель требует от него точного воспроизведения формулы, закона, определения. Беспрекословно принимавший ранее указания, требования взрослых, он теперь относится к ним избирательно - критически, считает, что эти указания и требования должны быть достаточно аргументированы и логически убедительны (с его точки зрения). У него появляется собственное мнение (к удивлению и огорчению учителя, нередко расходящееся с общепринятым), преувеличенное представление о собственном достоинстве, необъяснимая обидчивость. Все это нервирует неопытного учителя, нередко выбивает его из колеи, приводит к конфликтам с учащимися – подростками [17, 19].

Трудности, связанные с обучением и воспитанием подростков, в том и состоит, что очень важно понять необходимость изменять привычные методы обучения и воспитания, изменить удачные в прошлом формы влияния и воздействия на школьников, в частности формы контроля за их жизнью и деятельностью. Учителю приходится отказаться от многих из этих форм и найти какие-то новые методы, приемы и средства учебного и воспитательного воздействия. Ковалев А.Г. справедливо отмечает, что здесь речь идет не о кризисе возраста, а о кризисе отношений между подростком и взрослыми, в частности учителями, воспитателями. Каждый возраст требует особого к себе отношения. И поэтому при обучении и воспитании подростка многое из того, что ранее было естественным и пригодным, становится неприемлемым, вызывает протест и сопротивление с его стороны [19;127].

При оценке подросткового возраста основополагающим считается проявление в этом возрасте подсознательного стремления к самоутверждению как своего рода первичного влечения, изначально присущего человеку, что якобы неизбежно приводит к эгоизму, возникновению чувства пренебрежения к другим людям, конфликту с окружающими, а также часто к стремлению уединиться. И у подростка наблюдаются порой конфликты между его возможностями и уровнем его притязаний, характерна склонность к самоутверждению, возникновению интереса к собственному внутреннему миру, но это – следствие усложнения личного опыта подростка, изменения его положения в обществе и взаимоотношений с окружающими, его нравственного и интеллектуального развития. При правильном воспитании эти явления не вызывают никаких кризисов личности.

Возрастные психологические особенности подростка есть следствие не только и не столько биологического созревания и развития, сколько изменения социальных условий жизни и деятельности ребенка, появления в этом отношении новых социальных факторов. На развитие подростка огромное влияние оказывает его обучение и воспитание. Многое зависит от постановки учебно-воспитательной работы в школе. Однако нельзя считать, что возрастные характеристики подростка есть исключительно продукт конкретной организации его обучения и воспитания, конкретных условий жизни и деятельности подростка.

Одним из первых, кто обратил внимание на новое социальное явление – подростковый период развития, был Ж.Ж. Руссо. Он охарактеризовал подростковый возраст как «второе рождение», когда человек «рождается в жизнь сам». При этом Руссо подчеркнул важную особенность данного периода – рост самопознания. Н. Левитов рассматривает подростковый возраст как «маргинальный» период, когда ребенок находится в пути к его месту в обществе; когда происходит его проникновение в общественную жизнь взрослых [22, 94].

Подростковый период принято считать «трудным» и «критическим» в силу того, что:

-во-первых, происходят в сравнительно короткий срок многочисленные качественные изменения прежних особенностей, интересов и отношений, что сообщает процессу развития скачкообразный, бурный характер;

-во-вторых, происходящие изменения нередко сопровождаются появлением у подростка значительных субъективных трудностей разного порядка (трудностей в его воспитании);

-в-третьих, подросток не поддается воздействию взрослых, у него появляются разные формы непослушания, сопротивления и протеста (упрямство, грубость, негативизм, замкнутость).

Содержание процесса социализации подростка, основываясь на подходе Г.М. Андреевой, состоит из трех сфер: деятельность, общение, самосознание. Общей для всех этих сфер характеристикой является процесс расширения, умножения социальных связей подростка с внешним миром.

1.Сфера деятельности. На протяжении всего процесса социализации подросток имеет дело с расширением «каталога» деятельностей, т.е. освоением все новых и новых видов деятельности. Дети подросткового возраста включаются в новую систему отношений, общения с товарищами и со взрослыми в школе. Изменяется место подростка в семье, а также среди сверстников в повседневной жизни.

Расширяется сфера деятельности, а главное – качественно изменяется характер этой деятельности, значительно усложняются ее виды и формы. Подростки участвуют в разнообразных видах деятельности: в учебно-образовательном труде, общественно-политической, культурно-массовой работе, физкультурно-спортивной деятельности, в организаторском труде и т.д.

Основное по объему место в жизни подростка принадлежит учебной деятельности, ибо в современных условиях подросток всегда школьник. Однако по сравнению с младшим школьным возрастом, учебная деятельность подростка существенно меняется. Качественно изменяется мотивация учения. Подросток в учебной деятельности в значительной мере руководствуется мотивами социального порядка: желанием выполнять свой долг учащегося, лучше подготовится к будущей работе, добиться почетного места в коллективе. В хорошей успеваемости он видит проявление не только личного достоинства, но и общественной значимости своей личности, т.е. стремиться и к общественной оценке, и к личному самоутверждению.

Изменение социальной позиции ребенка в подростковом возрасте, его стремление занять определенное место в жизни, обществе, в отношениях со взрослыми находят отражение в резко повышенной потребности подростка оценить самого себя в системе «Я и моя полезность для общества», «Я и мое участие в жизни общества». Место подростка в обществе определяется степенью (или возможностями) его участия в деятельности, имеющей социально-признаваемый характер: именно данная деятельность становится ведущей в этот возрастной период.

2. Сфера общения. На смену контакта с взрослыми приходят контакты со сверстниками. Это связанно с тем, что ребенок начинает создавать собственную «концепцию мира», которые взрослые не хотят или не могут понять. Подросток, пытается утвердиться как личность в коллективе сверстников, потребность в общении со сверстниками доминирует над потребностями в общении с взрослыми. Так, в общении подростка с взрослыми удовлетворяется, прежде всего, потребность в оценке, которую он получает со стороны окружающих. Адекватность взаимной оценки здесь существенно затруднена различием положений младшего и старшего. В общении со сверстниками гармонично удовлетворяются и потребность в оценке, и потребность оценивать партнера. Отсюда следует, что равенство сверстников как партнеров по общению служит предпосылкой формирования у подростков адекватных представлений об окружающем мире.

Д.Б. Эльконин, О.В. Драгунова определяют общение как ведущую деятельность подростков. Главным содержанием этой деятельности являются складывающиеся в процессе общения личностные взаимоотношения подростков, позволяющие им определиться в среде товарищей, выявить взаимоотношения с окружающим миром в целом. Стремление к общению в подростковом возрасте вызывает желание принадлежать к какой-либо группе, объединяющей ровесников, основанной на общности целей и интересов [52, 182].

Содержание общения подростка включает в себя духовно-ценностную проблематику (смысл жизни, мировые проблемы): событийную сторону жизни (жизнь семьи, групп знакомых, поступки свои и окружающих); эмоциональное переживание (впечатления, отношения к чему-либо или кому-либо, настроение, чувства, переживания); предметную сторону (бытовые вопросы, вещи в широком смысле).

3. Сфера самосознания. Развитие самосознания личности подростка, которое исследовали Т.В. Драгунова и др. протекает на фоне совокупности изменившихся к этому возрасту биологических и психологических особенностей в социальных условиях, в которых повышаются требования к его личности. В подростковом возрасте впервые в развитии личности акты самосознания (самопознание, самонаблюдение, самоотношение, саморегулирование, поведения и деятельности) становятся одной из необходимых потребностей личности. Степень развития этой потребности влияет на формирование самосознания, существенным образом изменяет характер отношений подростка с окружающими его людьми, как взрослыми, так и сверстниками; приводит к заметной перестройке институтов, механизмов и способов социализации. У подростка проявляется довольно отчетливо выраженное стремление к самостоятельности, эмансипации, автономности от взрослых, выражающееся в обостренной критичности по отношению к взрослым, родителям, учителя; повышенной конфликтности со взрослыми.

Развитие самосознания в ходе социализации – это процесс контролируемый, определяемый постоянным приобретением социального опыта в условиях расширения диапазона деятельности и общения [52, 121].

Таким образом, процесс социализации может быть понят только как единство изменений всех трех обозначенных сфер, которые создают для подростка «расширяющуюся действительность», в которой он действует, познает и общается, осваивая не только ближайшую микросреду, но и всю систему социальных отношений. Вместе с этим освоением подросток, вносить в нее свой опыт, свой творческий подход, поэтому нет другой формы освоения действительности, кроме ее активного преобразования.

Создание собственной ценностной системы сопровождается обращением подростков к вечным философским проблемам, идеальным представлениям о нравственности. Осознание несоответствия провозглашаемых родителями (или даже обществом в целом) нравственных принципов реальной действительности проявляется в резкой и категоричной их критике, «бунтарстве», в ряде случаев – в идеализации морали своего поколения, выступающего для подростка образцом «совести общества». У подростков наблюдается стремление более углубленно понять себя, разобраться в своих чувствах, настроениях, мнениях, отношениях. Жизнь подростка должна быть заполнена какими-то содержательными отношениями, интересами, переживаниями.

### 1.3 Виды и формы межличностного взаимодействия подростков в классном коллективе

1.Межличностными называются сугубо личные отношения и связи между отдельными членами группы, независимо от условий и характера их совместной деятельности. В основе таких отношений лежат эмоциональные переживания, которые один член группы, как определенная личность вызывает у другого. Различают два вида чувств, возникающих у членов группы по отношению друг к другу и придающих особый характер их межличностным отношениям:

1) Чувства, способствующие сближению личностей.

2) Чувства, отталкивающие одну личность от другой.

Основу межличностных отношений всегда составляет своеобразная оценка одним человеком другого. В неофициальной межличностной системе отношений позиции определяются индивидуальностью каждого школьника и особенностями каждого класса.

Межличностное взаимодействие есть реально функционирующая связь, взаимное взаимодействие между субъектами личностями. В его структуре чаще всего выделяют три составляющих и взаимосвязанных компонента: практический, поведенческий, аффективный, гностический (А.А. Бодалев); поведенческий аффективный, когнитивный (Я.Л. Коломинский) и и регулятивный, аффективный, информационный (Б.Ф. Ломов). Каждый из этих компонентов имеет богатое психологическое содержание. Поведенческий компонент включает в себя результаты и поступки, мимику и жестикуляцию, пантомимику и речь, т.е. все, что люди могут наблюдать друг у друга. Аффективный включает все то, что связано с состоянием личности, а гностический характеризуется активностью личности, принимающей и перерабатывающей информацию.

Межличностное взаимодействие становится общением только тогда, когда происходит взаимный обмен мыслями и чувствами с образованием общего фонда этих мыслей и чувств, знаний, умений, интересов, ценностных ориентаций.

Межличностное взаимодействие описывается с помощью таких феноменов, как взаимопонимание, взаимовлияние, взаимные действия, взаимоотношения, общение.

В социальной педагогике выделяют два вида межличностного взаимодействия подростков: функционально-ролевое и эмоционально – межличностное [31;73].

Функционально-ролевое взаимодействие возникает в сферах познания, предметно-практической и духовно-практической деятельностей, организованной игры, спорта и имеет целью их обслуживание. Эмоционально-межличностное взаимодействие возникает в сфере общения и имеет целью удовлетворение потребности субъектов в эмоциональном контакте.

Фельдштейн Д.И. выделяет три формы межличностного взаимодействия подростков: [53, 81].

1. Интимно-личностное общение – взаимодействие, основанное на личных симпатиях, - «я» и «ты». Содержанием такого общения выступает соучастие собеседников в проблемах друг друга. Интимно-личностное общение возникает при условии общности ценностей партнеров, а соучастие обеспечивается пониманием мыслей, чувств и намерений друг друга, эмпатией. Высшими формами интимно-личностного общения являются дружба и любовь.

2. Стихийно-групповое общение - взаимодействие, основанное на случайных контактах – «я» и «они». Стихийно-групповой характер общения подростков доминирует в том случае, если не организована общественно-полезная деятельность, подростков. Такой вид общения приводит к появлению разного рода подростковых компаний, неформальных групп. В процессе стихийно- группового общения устойчивый характер приобретают агрессивность, жестокость, повышенная тревожность, замкнутость и т.д.

3. Социально-ориентированное общение – взаимодействие, основанное на совместном выполнении общественно-важных дел – «я» и «общество». Социально-ориентированное общение обслуживает общественные потребности людей и является фактором, способствующим развитию форм общественной жизни групп, коллективов, и т.д. [5;35].

Исследования, проведённые Фельдштейном Д.И. показывают, что потребность подростка в интимно-личностном общении в основном удовлетворяются (31% и 34%), потребность в социально-ориентированном общении остаётся неудовлетворённой в 38,5% случаев, что обуславливает преобладание стихийно-группового общения (56%), хотя потребность в данной форме выражена в минимальном количестве.

Взрослые, а также младшие дети исключены в качестве партнёров общения, которые, видимо, не представляют для подростков личной значимости в качестве субъектов общения.

Педагоги и родители вообще не входят в круг общения подростков данной формы. Этот факт не может не настораживать, так как стихийно складывающиеся неформальные группы подростков нередко приобретают противоправную направленность, превращаясь в криминальные объединения [53;83].

Для подростков, участвующих в социально-ориентированной форме общения, личностно значимыми партнёрами общения являются сверстники.

Наиболее распространенным является деление всех взаимодействий на два противоположных вида: кооперация и конкуренция. Кроме кооперации и конкуренции говорят также о согласии и конфликте, приспособлении и оппозиции, ассоциации и диссоциации и т.д. За всеми этими понятиями ясно виден принцип выделения различных видов взаимодействия. В первом случае анализируются такие его проявления, которые способствуют организации совместной деятельности, являются «позитивными» с этой точки зрения. Во вторую группу попадают взаимодействия, так или иначе «расшатывающие» совместную деятельность, представляющие собой определенного рода препятствия для нее.

Кооперация, или кооперативное взаимодействие, обозначает координацию единичных сил участников (упорядочивание, комбинирование, суммирование этих сил). Кооперация – необходимый элемент совместной деятельности, порожденный ее особой природой. Важным показателем «тесноты» кооперативного взаимодействия является включенность в него всех участников процесса.

Что касается другого типа взаимодействия – конкуренции, то здесь чаще всего анализ сконцентрирован в наиболее яркой ее форме, а именно на конфликте, столкновении целей, интересов, позиций, мнений или общении как восприятии людьми друг друга.

Любой коллектив не может быть однородным. В нем всегда образуются различные группировки ребят, связанные общими интересами, симпатиями. И очень важно правильно построить взаимоотношения внутри групп и их взаимодействия друг с другом. Если их взаимоотношения строятся на основе стремления к сотрудничеству, взаимопониманию, то это говорит о том, что коллектив формируется правильно, но если группы враждуют между собой, соперничают из-за раздела «зон влияния», отказываются найти общий язык, то тут есть над чем поработать учителю, классному руководителю, социальному педагогу.

В каждом коллективе складываются малые неформальные группы из трех - семи человек.

Важнейшим признаком неформальной группы является наличие общей цели, которая, во-первых, не всегда осознается членами группы и во-вторых не обязательно связана с решением производственных задач. Потребность в общении может возникнуть в связи с совместной учебой, общим хобби и т.д. цели малой группы могут быть позитивными, т.е. способствовать сплоченности коллектива, нейтральными либо негативными.

Потребность в целеполагании, формулировке цели и организации деятельности по ее достижению приводит к появлению лидеров. Этот феномен просматривается во всех неформальных группах, насчитывающих более трех человек.

В коллективе может быть много лидеров, тем более, что различные обстоятельства выделяют временных, ситуативных лидеров. Когда в коллективе много лидеров, это явление положительное, так как разнообразие лидеров обеспечивает разнообразную жизнь коллектива, но при обязательном условии: их нравственные ценности не должны противоречить друг другу.

Любой неформальный лидер обладает личностным притяжением, которое проявляется в разной форме. Выделяют три типа лидеров: вожак, лидер (в узком смысле слова) и ситуативный лидер.

Вожак – самый авторитетный член группы, обладающий даром внушения и убеждения. На других членов группы он влияет словом, жестом, взглядом. Так, исследователь Р. Стогдилл предложил следующий перечень качеств руководителя - вожака:

1) физические качества – активный, энергичный, здоровый, сильный;

2) личностные качества – приспособляемость, уверенность в себе, авторитетность, стремление к успеху;

3) интеллектуальные качества – ум, умение принять нужное решение, интуиция, творческое начало;

4) способности – контактность, легкость в общении, тактичность, дипломатичность [23;20].

Лидер гораздо менее авторитетен, чем вожак. Наряду с внушением и убеждением ему часто приходится побуждать к действию личным примером  
(«делай, как я»). Как правило, его влиянием распространяется только на часть членов неформальной группы.

Ситуативный лидер обладает личностными качествами, имеющими значение только в какой-то вполне конкретной ситуации: торжественное событие в коллективе, спортивное мероприятие, турпоход и т.д.

Лидеры есть в любом коллективе, и заслуживают особого внимания, так как именно они активно влияют на морально-психологический климат в коллективе.

Среди неформальных лидеров можно выделить деловых, эмоциональных, авторитарных, демократичных и, наконец, самое важное, позитивных и негативных лидеров.

Лидер — это как бы зеркало группы, лидер появляется в данной конкретной группе, какова группа — таков и лидер. Человек, который является лидером в одной группе, совсем не обязательно станет вновь лидером в другой группе (группа другая, другие ценности, другие ожидания и требования к лидеру).

С точки зрения масштабности решаемых задач существуют:

- бытовой тип лидерства (в школьных, студенческих группах, досуговых объединениях, в семье);

- социальный тип лидерства (на производстве, в профсоюзном движении, в различных обществах: спортивных, творческих и т. д.);

- политический тип лидерства (государственные, общественные деятели).

Существует несомненная связь между судьбой лидера бытового, лидера социального и лидера политического. Первый всегда имеет возможность выдвинуться в лидеры другого типа.

Лидерство — один из способов дифференциации группы в результате деятельности, общения и взаимодействия ее членов. Возникнув как результат общения и взаимодействия индивидов в составе группы, лидерство становится сложным социально-психологическим феноменом, в котором, определенным образом, фокусируются и проявляются важнейшие характеристики группового развития, имеющие не только психологическую или эмоционально- психологическую, но в первую очередь социальную и классовую природу и сущность. Попытки вывести лидерство из чисто психологических отношений между членами малых групп и противопоставить его руководству как процессу, имеющему исключительно социальную и политическую природу, характерны для современной американской социальной психологии, которая рассматривает малые группы в основном в качестве эмоционально-психологической общности людей.

Каждый член группы в соответствии со своими деловыми и личностными качествами, вкладом в общее дело, развитостью чувства долга и ответственности, благодаря признанию группой его заслуг и способности оказывать влияние на окружающих занимает определенное положение в системе групповой организации, т. е. в ее структуре. Групповая структура с этой точки зрения представляет собой своеобразную иерархию статусов ее членов.

Лидер - это такой человек, который обладает определенными свойствами, чертами, благодаря которым он выдвигается в лидеры. Лидеру присущи следующие психологические качества: уверенность в себе, острый и гибкий ум, компетентность как доскональное знание своего дела, сильная воля, умение понять особенности психологии людей, организаторские и коммуникативные способности.

Уманский Л.И. разделяет организаторские способности на три группы: организаторское чутье, умение оказывать эмоционально-волевое воздействие, склонность к организаторской деятельности.

В группу организаторского чутья он включает следующие компоненты:

- психологическая сообразительность - быстрое понимание психологических особенностей и состояния других людей, умение запоминать людей и их поступки, склонность к психологическому анализу поведения и поступков других людей и своих собственных, способность мысленно ставить себя в психическую ситуацию другого человека и действовать вместо него, глубокая вера и убеждение в силе, способностях и возможностях отдельной личности и коллектива;

- практический психологический ум – умение лидера и руководителя распределять задачи в зависимости от индивидуальных особенностей людей, регулировать психическое состояние в зависимости от условий деятельности и учета взаимоотношений между ними при постановке задач, выдвигаемых перед коллективом в его деятельности;

- психологический такт – умение быстро найти необходимый тон, целесообразную форму общения в зависимости от психического состояния и индивидуальных особенностей окружающих людей, в речевой адаптации к разным людям простоте и естественности в отношениях с ними, чувстве справедливости и объективности при оценке и подборе людей.

Ко второй группе организаторских качеств Л.И. Уманский относит качества, связанные с эмоционально-волевым воздействием:

- общественная энергичность – способность лидера заражать своей энергией окружающих его людей (с помощью мимики, взгляда, выражения лица, жестов, позы), логически- речевые и практическое воздействие через личный пример;

- взыскательность, характеризующаяся смелостью, постоянством и гибкостью, категоричностью и настойчивостью, разнообразными формами понуждения, начиная с шутливой формы до приказа, индивидуальный подход в зависимости от постоянных и временных психических особенностей и состояния людей;

- критичность – способность анализировать отклонения от нормы в деятельности и поведении других людей, которая выражается в самостоятельности при проведении критического анализа вместе с коллективом, логичность и аргументированность критических замечаний, прямота и смелость, глубина замечаний, а также доброжелательность.

В третью группу качеств – склонность к организаторской деятельности – Л.И. Уманский выделяет способность руководителя самостоятельно заниматься организаторской деятельностью, смело брать на себя функции организатора и ответственность за работу других людей в трудных и неблагоприятных условиях, потребность осуществлять организаторскую деятельность и постоянную готовность браться за нее, получение положительных эмоций от ее осуществления и скуку, если ею не заниматься.

Люди, обладающие коммуникативными способностями, испытывают постоянную потребность, как в коммуникативной, так и в организаторской деятельности и активно стремятся к ней, быстро ориентируются в новом коллективе, инициативны, предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают своё мнение и добиваются, чтобы оно было принято товарищами, могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать всякие игры, мероприятия, настойчивы в деятельности, которая их привлекает. Они сами ищут такие дела, которые бы удовлетворяли бы их потребность в коммуникации и организаторской деятельности. Люди с высокими коммуникативными способностями легко и с удовольствием вступают в контакт с незнакомыми людьми, являются приятными собеседниками и все люди для них друзья [52; 150].

Зачастую отмечается, что руководитель, будучи тесно связан с официальной организацией группы, может справиться с ее руководством только в том случае, если члены группы будут воспринимать его в качестве лидера (в этом случае лидерство служит важным дополняющим фактором процесса руководства). Учитывая, что деятельность руководителя шире и охватывает такие области, где лидер бы не справился, эффективность руководства зависит от того, насколько руководитель в своей работе опирается на лидеров, а они поддерживают его. Искусство руководства — это в известном смысле и умение координировать работу лидеров, опираться на них, т. е. укреплять устойчивость и жизненность официальной организации, умело, используя и направляя в нужное русло межличностные связи и отношения.

Различают «формальное» и «неформальное» лидерство. «Формальное» лидерство связано с установленными правилами назначения руководителя и подразумевает функциональное отношение. «Неформальное» лидерство возникает на основе личных взаимоотношений участников. Это так называемый характер лидерства. Поэтому в школьных классах официальный лидер, занимающий руководящие должности, не всегда бывает самым авторитетным человеком в коллективе. Иногда его выдвигают не столько сами ребята, сколько взрослые; вот почему классный руководитель либо должен очень хорошо знать своих учеников, либо предоставлять им возможность самим выбирать старосту класса. Если же староста не будет являться одновременно и «неформальным» лидером, то человек, пользующийся большим авторитетом у учеников, будет разлагать коллектив и эффективность организации и самой результативности деятельности упадет. Вполне может произойти такое, что возникнет конфликт между формальным и неформальным лидером. Поэтому очень важно, чтобы учителя имели представления о том, кто же является лидером класса.

Кроме формальных и неформальных, лидеры могут подразделяться ещё и по следующим критериям:

- по содержанию деятельности: а) лидер-вдохновитель, предлагающий программу поведения; б) лидер-исполнитель, организатор выполнения уже заданной программы; в) лидер, являющийся одновременно как вдохновителем, так и исполнителем.

- по стилю руководства: а) авторитарный, б) демократический, в) совмещающий в себе элементы того и другого стиля.

- по характеру деятельности: а) универсальный, т.е. постоянно проявляющий свои качества лидера, б) ситуативный, т.е. проявляющий качества лидера лишь в определённых, специфических ситуациях.

Лидер в процессе взаимоотношений влияет на общество, в котором он находится, то важно узнать какое значение для юноши или подростка имеет общество сверстников. Общество сверстников - это, во-первых, важный канал информации; по нему подростки и юноши узнают многие необходимые вещи, которых по тем или иным причинам им не сообщают взрослые, во-вторых, это вид деятельности и межличностных отношений. Совместные деятельности вырабатывают у ребенка необходимые навыки социального взаимодействия, умения подчиняться коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права, соотносить личные интересы с общественными. В–третьих, это вид эмоционального контакта. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи - не только облегчает подростку автономизацию от взрослых, но дает ему чрезвычайно важное для него чувство эмоционального благополучия и устойчивости. Сумел ли он заслужить уважение и любовь равных имеет решающее значение для юношеского самоуважения. На все эти факторы непосредственно влияет личность лидера, так как он пользуется огромным авторитетом и влиянием.

Так как неформальные лидеры выявляются в процессе межличностных взаимоотношений, то, как пример можно привести спонтанно образовавшуюся группу людей. В стихийных группах часто бывает так, что вожаком является тот, кто обладает реальным авторитетом. Лидерами в стихийных группах становятся чаще всего юноши, не нашедшие применения своим организаторским способностям в школе. И.С. Полонский, изучил с помощью социометрии положение 30 неформальных лидеров (имеющих самый высокий статус на своих улицах) в тех классах, где они учатся. Выяснилось, что в 9-х классах ощутимо просматривается тенденция расхождения статусов: чем выше социометрический статус юноши стихийной группы, тем ниже он в официальном классном коллективе.

Становление лидера и развитие группы это непрерывный и не разъединяемый процесс. Ведь сам по себе «лидер» - это статус человека в группе. В ходе межличностных отношений, с момента образования группы, определяется статус каждого человека и вместе с тем определяется влияние человека на эту группу.

В каждом коллективе помимо лидеров есть свои отверженные. Они есть даже в младших группах детского сада. И, как правило, отвергнутые коллективом в детском саду, становятся ими и в классном коллективе. С ними не хотят общаться на переменах, их не зовут на вечеринки.

Существует стереотип, что непопулярные в классе дети, вечно терпящие нападки в коллективе, являются отличниками-всезнайками. Однако на деле совсем, наоборот – у таких детей развивается психологическая травма, отсюда и падает успеваемость, особенно, по таким предметам как арифметика, физика и т.п.

Как показывает практика, в любом коллективе, есть дети с явными особенностями, которых не принимает коллектив, это дети – «жертвы».

Действительно, в «жертвах» всегда есть что-то такое, что способно оттолкнуть окружающих. Спровоцировать нападки с их стороны. Они не такие как остальные. Чаще всего становятся жертвами издевательств дети с явными проблемами. Скорее всего, подвергается нападкам и насмешкам ребенок – с необычной внешностью (заметные шрамы, косоглазие и т.п.), тихий и слабый, не умеющий за себя постоять, неопрятно одетый, часто пропускающий занятия, неуспешный в учебе и т.д.

Отвергаемые дети могут отличаться:

- низкой самооценкой и низким уровнем притязания, либо наоборот высокой самооценкой и высоким уровнем притязания;

- оценивают себя неадекватно, высоко по тем параметрам, по которым они очевидно менее успешные, чем их одноклассники (например, по учебе, наличию друзей и т.п.)

**Глава II. Изучение особенностей межличностного взаимодействия подростков в классном коллективе**

**2.1 Исследование межличностных взаимоотношений в классном коллективе**

Как показало теоретическое исследование, школьный класс – группа детей одного возраста, воспитание которых осуществляется педагогом профессионалом через организацию вне учебной деятельности, включение в общешкольные мероприятия, через корректировку отношений детей, обучающихся в классе, и их учителей, через связи с родителями. Это и учебная единица, и общность, связанная определенной системой межличностных отношений.

Каждый класс – потенциальный коллектив, но отнюдь не каждый класс реально существующий коллектив и действующий как коллектив. Возникновение у его членов чувства общности, чувства «мы – коллектив» является результатом благоприятного развития класса и создает условия для идентификации личности ребенка с классом и обособление его в классном коллективе.

Существует положение, согласно которому статус подростка в системе личных взаимоотношений является серьезной предпосылкой формирования его личности. Это связанно с тем, что основным социолизирующим фактором в подростковом возрасте выступает интимно-личностное отношение со сверстниками. В этом возрасте потребность в общении проявляется и в неоднократно отмеченном многими исследователями явлении – активном поиске близкого друга.

Учитывая возрастные особенности, а также значимость и особенности общения в подростковом возрасте, нами определена следующая цель данного исследования: изучить различные формы взаимодействия в подростковом возрасте с учетом современности; выявить лидеров и изгоев класса, провести сравнительную оценку коммуникативных и организаторских склонностей лидеров и изгоев классного коллектива.

Для решения поставленных задач, в исследовании нами были использованы следующие методики:

1.Социометрический метод.

#### 2.Беседа.

3. Анкета.

С целью изучения структуры межличностных взаимодействий в классном коллективе мы провели социометрию. Для нашего исследования мы взяли 8 класс МОУ СОШ №1 г. Комсомольска-на-Амуре. В классном коллективе 28 учеников: 10 девочек и 18 мальчиков. В момент проведения исследования один мальчик (Семченко) отсутствовал.

Социометрический метод (от лат. «общество» и греч. «измеряю») - это метод психологического исследования межличностных отношений в группе, коллективе с целью определения структуры взаимоотношений и психологической совместимости. Основной измерительный инструмент социометрии – это вопросы в специальной анкете, где каждый член группы проявляет свое отношение к другим. Результаты заносятся в социограмму – график, на котором стрелками указаны выбор (отвержения) членов группы, либо в социоматрицу – таблицу, в которой подсчитывается число полученных каждым членом группы выборов. Положительный статус характеризует лидерскую позицию членов группы, негативный – дезорганизирующие тенденцию в его поведении. Позволяет выявить: особенности систем неформальных отношений в группе, степень психологической совместимости конкретных людей, внутригрупповые статусы участников процедуры, качество психологической атмосферы группы в целом. Основоположник социометрии - американский психиатр и социальный психолог Якоб (Джекоб) Леви Морено (1892-1974). По его мнению, психическое состояние, адекватность поведения человека во многом зависит от занимаемого им положения в неформальной структуре малой группы. Недостаток симпатий становится одновременно и следствием межличностных проблем, и их источником.

В настоящее время социометрия активно используется психологами, педагогами, социальными работниками. Несомненное достоинство данного метода в том, что внутригрупповые отношения получают конкретное выражение в виде таблиц, схем, графиков, числовых величин. Однако все эти сведения не являются исчерпывающей характеристикой группы, так как представляет собой лишь описание сложившихся межличностных предпочтений, отношений симпатии и антипатии. Кроме того, из всего многообразия неформальных отношений в группе выявляются только те, которые отражены в формулировках предлагаемых вопросов. И, наконец, социометрия не позволяет установить мотивы выбора или отвержения одних членов группы другими. Поэтому мы использовали социометрический метод в комплексе с методикой изучения малой группы Федоришина (анкета на выявление коммуникативных и организаторских способностей).

Для проведения социометрического опроса использовалась социометрическая карта (опросный лист, бланк анкеты), которая заполнялась каждым членом коллектива.

Таблица 1

Социометрическая карта

|  |
| --- |
| Вопросы |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| С кем бы ты хотел дружить? |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| С кем бы ты пошел в поход? |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Кого бы пригласил в гости? |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| К кому бы обратился за советом? |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Анализ социометрических карточек позволил установить различные проявления межличностных отношений: предрасположенность, предпочтение (положительный выбор), отвержение, избегание, (отрицательный выбор), оставление без внимания, игнорирование.

Итак, результаты нашего социометрического метода показали, что в классе выявилось: 3 лидера: две девочки (Тарасикова Л, Филиппова К.) и один мальчик (Мишин А.); 14 предпочитаемых: 7 девочек (Сахипова И, Табанькова Н, Филиппова К, Травинская Я, Тарасикова Л, Бонина И, Кузнецова Г.) и 7 мальчиков (Мишин А, Ногин Д, Сидорук А, Алексеев И, Анисимов Н, Муха Г, Голубев С); 6 неавторитетных (Болитовенко В, Сидоров Р, Пугач В, Муха Г, Левчук А, Курносов Т); отвергнутых – 3 мальчика (Самолазов И, Субботин С, Семченко К).

Наличие в классе 6 неавторитетных, то есть минимально включенных в межличностное взаимодействие школьников, и трое «изгоев» вызывают тревогу и могут характеризовать как группу с невысоким уровнем благополучия, так как коллектив сверстников выступает определяющим фактором формирования личности подростка, обуславливает его социальную направленность способствует социализации, социально-педагогической адаптации. Ввиду этого изоляция от коллектива сверстников имеет серьезные последствия в жизни подростка, которые проявляются в формировании негативных черт личности и как следствие социально педагогической дезадаптации.

Неудовлетворенность в общении с одноклассниками сказывается и в поведении ребенка, влияет на успеваемость толкает на различные, иногда даже антиобщественные поступки. В связи с этим возникает ряд важнейших педагогических проблем, прежде всего проблема изолированного ребенка, ученика, которого никто не выбирает, никто в классе не любит. У такого школьника в классе не удовлетворяется одна из важнейших социальных потребностей - потребность в общении, что формирует у него целый ряд отрицательных черт личности и особенности поведения. Особую тревогу вызывает тот факт, что именно дети-одиночки, дети, не принятые в своей группе, часто становятся правонарушителями.

Полученная в результате опроса структура представлена в виде специального рисунка (социограммы, социоматрицы) Приложение 1,3.

Для подтверждения результатов социометрии нами была проведена беседа с классным руководителем. Беседа показала, что в 8 классе подростки учатся без смены состава с первого класса, таким образом, можно сказать, что класс представляет собой развивающийся коллектив. Сплоченности и взаимопомощи в классе мало.

В классе есть дети из неблагополучных семей: например, у Самолазова Игната, опекуном является бабушка, в семье нет материального достатка, у Субботина Сергея многодетная семья, Семченко Кирилл не имеет интереса к учебе, часто пропускает уроки, но очень хорошо рисует. 6 детей занимают промежуточное положение, т.е. иногда принимают участие в мероприятиях класса, имеют мало друзей и т.д. По отношению к ним осуществляется функционально-ролевое взаимодействие. К ним обращаются по мере необходимости. А интимно-личностное общение не происходит.

Из результатов беседы нами было установлено, что Тарасикова Лена, Филиппова Катя и Мишин Антон, являются лидерами и предпочитаемыми по успеваемости, по активности, которая выражается в участии в различных школьных мероприятий. Самолазов Игнат, Субботин Сергей, Семченко Кирилл являются изгоями, которые неохотно вступают в контакт со сверстниками, не участвуют в школьных мероприятиях, плохо относятся к учебе и т.д.

Таким образом, это позволило нам определить лидеров класса, которые занимают высокое положение в коллективе, а также мы определили учеников, которых причисляют к группе «отвергнутых», или «аутсайдеров».

Для выявления коммуникативных и организаторских склонностей учащихся класса была взята анкета Б.А. Федоришина. Ученикам выдавались заранее приготовленные листы вопросов, и зачитывалась инструкция: честно и быстро ответить на все предложенные вопросы.

Таблица 2

Критерии оценки анкетных данных

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Коммуникативные способности | | Организаторские способности | |
|  | «да»  (баллы) | «нет»  (баллы) | «да»  (баллы) | «нет»  (баллы) |
| 1 | 1 | 0 |  |  |
| 2 |  |  | 1 | 0 |
| 3 | 0 | 1 |  |  |
| 4 |  |  | 0 | 1 |
| 5 | 1 | 0 |  |  |
| 6 |  |  | 1 | 0 |
| 7 | 0 | 1 |  |  |
| 8 |  |  | 0 | 1 |
| 9 | 1 | 0 |  |  |
| 10 |  |  | 1 | 0 |
| 11 | 0 | 1 |  |  |
| 12 |  |  | 0 | 1 |
| 13 | 1 | 0 |  |  |
| 14 |  |  | 1 | 0 |
| 15 | 0 | 1 |  |  |
| 16 |  |  | 0 | 1 |
| 17 | 1 | 0 |  |  |
| 18 |  |  | 1 | 0 |
| 19 | 0 | 1 |  |  |
| 20 |  |  | 0 | 1 |
| 21 | 1 | 0 |  |  |
| 22 |  |  | 1 | 0 |
| 23 | 0 | 1 |  |  |
| 24 | 0 | 1 |  |  |
| 25 |  |  | 1 | 0 |
| 26 |  |  | 1 | 0 |
| 27 | 0 | 1 |  |  |
| 28 |  |  | 0 | 1 |
| 29 | 1 | 0 |  |  |
| 30 |  |  | 1 | 0 |
| 31 | 0 | 1 |  |  |
| 32 |  |  | 0 | 1 |
| 33 | 1 | 0 |  |  |
| 34 |  |  | 1 | 0 |
| 35 | 0 | 1 |  |  |
| 36 |  |  | 0 | 1 |
| 37 | 1 | 0 |  |  |
| 38 |  |  | 1 | 0 |
| 39 | 0 | 1 |  |  |
| 40 |  |  | 0 | 1 |

Существует 5 уровней развития коммуникативных и организаторских способностей.

|  |  |
| --- | --- |
| Количество баллов | Уровень |
| 1 - 4 | 1 |
| 5 - 8 | 2 |
| 9 - 12 | 3 |
| 13 - 16 | 4 |
| 17 - 20 | 5 |

После обработки анкетных данных выяснилось, что ее результаты подтверждают проведенную ранее социометрию.

Методика «Оценка коммуникативных и организаторских склонностей»

## Анкета

1. Много ли у вас друзей, с которыми вы постоянно общаетесь?

2. Часто ли вам удаётся склонить большинство своих товарищей к принятию им вашего мнения?

3. Долго ли вас беспокоит чувство обиды?

4. Всегда ли вам трудно ориентироваться в критической ситуации?

5. Есть ли у вас стремление к установлению новых знакомств с различными людьми?

6. Нравится ли вам заниматься общественной работой?

7. Верно ли, что вам приятнее и проще проводить время с книгами, или какими- либо другими занятиями, чем с людьми?

8. Если возникли какие-либо помехи в осуществлении ваших намерений, то легко ли вы отступаете от них?

9. Легко ли вы устанавливаете контакты с людьми?

10. Любите ли вы организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?

11. Трудно ли вы включаетесь в новую компанию?

12. Часто ли вы откладываете дела, которые можно сделать сегодня, на другие дни?

13. Легко ли вам устанавливать контакты с другими людьми?

14. Стремитесь ли вы добиваться того, чтобы ваши товарищи действовали в соответствии с вашим мнением?

15. Трудно ли вы осваиваетесь в новом коллективе?

16. Верно ли, что у вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обязанностей?

17. Стремитесь ли вы при удобном случае познакомиться с новым человеком?

18. Часто ли в решении важных дел вы принимаете инициативу на себя?

19. Раздражают ли вас окружающие люди, и хочется ли вам побыть одному?

20. Правда ли, что вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой обстановке?

21. Нравится ли вам постоянно находиться среди людей?

22. Возникает ли у вас раздражение, если вам не удаётся закончить новое дело?

23. Испытываете ли вы чувство затруднения, чтобы познакомиться с новым человеком?

24. Правда ли, что вы утомляетесь от частого общения с товарищами?

25. Любите ли вы участвовать в коллективных играх?

26. Часто ли вы проявляете инициативу при решении вопросов затрагивающих интересы ваших товарищей?

27. Правда ли, что вы чувствуете себя неуверенно среди незнакомых вам людей?

28. Верно ли, вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?

29. Полагаете ли вы, что вам не доставляет особого труда внести оживление в малознакомую вам компанию?

30. Принимаете ли вы участие в общественной работе в школе?

31. Стремитесь ли вы ограничить круг своих знакомых небольшим количеством людей?

32. верно ли, что вы не стремитесь отстаивать своё мнение или решение, если оно не было сразу принято вашими товарищами?

33. Чувствуете ли вы себя непринужденно, попав в незнакомую компанию?

34. Охотно ли вы приступаете к организации мероприятий для своих товарищей?

35. Правда ли, вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?

36. Часто ли вы опаздываете на деловые встречи, свидания?

37. Верно ли, что у вас много друзей?

38. Часто ли вы оказываетесь в центре внимания своих товарищей?

39. Часто ли вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми вам людьми?

40. Правда ли, что вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

В ходе проведения опроса нами были получены следующие результаты, представленные в таблице 3.

# Таблица 3

Результаты проведенного опроса

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Ф.И.О. учащегося | Оценка коммуникативных склонностей (баллы) | Оценка организаторских склонностей (баллы) |
| 1 | Алексеев Иван | 4 | 4 |
| 2 | Анисимов Николай | 4 | 4 |
| 3 | Баштовенко Вася | 2 | 2 |
| 4 | Бонина Ирина | 4 | 4 |
| 5 | Голубев Саша | 4 | 4 |
| 6 | Карпель Данил | 2 | 2 |
| 7 | Кузнецова Галя | 4 | 4 |
| 8 | Корчагин Миша | 2 | 2 |
| 9 | Курносов Толя | 4 | 4 |
| 10 | Левчук Андрей | 4 | 4 |
| 11 | Минская Маша | 4 | 4 |
| 12 | Мусихин Сергей | 2 | 2 |
| 13 | Муха Глеб | 4 | 4 |
| 14 | Мишин Антон | 5 | 5 |
| 15 | Ногин Денис | 4 | 4 |
| 16 | Пугач Вова | 2 | 2 |
| 17 | Самолазов Игнат | 1 | 1 |
| 18 | Семченко Кирилл | отсутствовал | отсутствовал |
| 19 | Седулина Анна | 4 | 4 |
| 20 | Сидоров Руслан | 4 | 4 |
| 21 | Сахипова Инна | 4 | 4 |
| 22 | Санников Влад | 2 | 2 |
| 23 | Сидорук Андрей | 4 | 4 |
| 24 | Субботин Сергей | 1 | 1 |
| 25 | Табанькова Надя | 4 | 4 |
| 26 | Тарасикова Лена | 5 | 5 |
| 27 | Травинская Яна | 4 | 4 |
| 28 | Филиппова Катя | 5 | 5 |

Для наилучшей наглядности, нами была составлена диаграмма с полученными результатами в процентном соотношении.

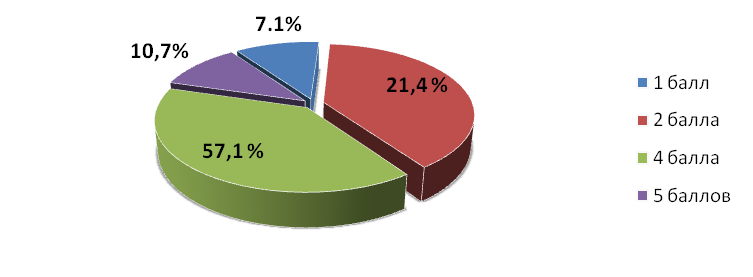


Диаграмма 1 – Результаты опроса в процентном соотношении

По диаграмме 1, можно сделать вывод, что испытуемых, получивших 5 баллов - 3 человека (10,7 %). Они обладают наивысшим уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Данные учащиеся испытывают потребность в коммуникативной и организаторской деятельности, активно стремятся к ней, быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринуждённо ведут себя в новом коллективе, инициативны, предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают своё мнение и добиваются, чтобы оно было принято товарищами, могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать всякие игры, мероприятия, настойчивы в деятельности, которая их привлекает. Они сами ищут такие дела, которые бы удовлетворяли их потребность в коммуникации и организаторской деятельности.

Получивших 4 балла –16 человек (57,1 %), они обладают высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Эти учащиеся не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Всё это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

Получивших 2 балла – 6 человек (21,4 %) Коммуникативные и организаторские склонности им присущи на уровне среднего. Они пассивно относятся к новым знакомствам, предпочитают проводить время по своему усмотрению, проявление инициативы в общественной деятельности занижено, многие организаторские мероприятия стараются избегать (им неинтересно).

Получивших 1 балл – 3 ребенка (10,7 %), они обладают низким уровнем проявления коммуникативных и организаторских способностей (такие дети не имеют своего мнения, не участвуют в жизни класса, не заводят знакомств и т.д.).

Выявленные лидеры и аутсайдеры при ответах в социометрическом бланке показали соответственно высокий и низкий уровень развития коммуникативных и организаторских способностей. Из этого следует, что при высоком уровне развития коммуникативных качеств для группы лидеров характерен высокий уровень эмоционально – личностного взаимодействия, а для аутсайдеров – наоборот, характерно функционально – ролевое взаимодействие.

Вывод: несмотря на видимый благоприятный климат, в классе преобладает функционально-ролевое взаимодействие. Такое положение в классном коллективе требует должного внимания и соответствующей работы социального педагога совместно с классным руководителем.

**2.2 Практические рекомендации социальному педагогу по коррекции межличностных взаимодействий подростков в классном коллективе**

Всю работу социального педагога можно условно разделить на три направления:

1.Индивидуальная работа с учащимися: проведение бесед, тренингов и др. с целью повышения самооценки подростка, его самоутверждения в классе, укрепления чувства «мы».

При проведении индивидуальной работы необходимо учитывать требования:

* Безопасный диалог возможен только в атмосфере взаимного доверия: если ребенок не доверяет взрослому, он не придет к нему за помощью и не примет ее даже в самой трудной ситуации; всерьез его проблемы, вряд ли он сможет оказать ему сколько-нибудь существенную помощь в решении этих проблем.
* Взаимное доверие предполагает наличие у педагога установки на оказание индивидуальной помощи, а у воспитанника готовности ее принять, пойти на добровольный контакт со взрослым, стремление найти у него понимание и поддержку.
* В первую очередь, это его позитивная «Я-концепция»: человек, не уверенный в себе, воспринимающий себя негативно не сможет вселить в другого оптимизм и готовность преодолевать трудности с верой в себя.
* Умение поддерживать и развивать теплые, доверительные взаимоотношения с воспитанником, создавать у него чувства открытости и свободы в общении показать насколько важны для взрослого его личные проблемы.
* Особое значение в диалоге с подростком имеет чувство юмора взрослого.
* Индивидуальная помощь будет более эффективной, если педагог обладает достаточным методической компетентностью, то есть владеет методиками контактного взаимодействия, умеет вести индивидуальную беседу, использовать психолого-педагогические коммуникативные приемы.
* Гармоничное сочетание личностного, дифференцированного, возрастного и индивидуального подходов.

2. Работа с семьей:

* Беседы с родителями, семейное консультирование
* Выявление проблем между подростками и родителями через различные виды тестов, анкеты и т.д.
* Проведение совместных мероприятий (спортивных, интеллектуальных, развлекательных) с целью обогащения коммуникативного пространства класса и укрепления благоприятного микроклимата в семьях.
* Трудотерапия (выполнение общественных поручений на дому совместно с родителями)
* Организация работы в «родительских» группах.

При работе с родителями социальному педагогу желательно придерживаться следующих принципов для построения конструктивного диалога:

* Принцип равноправия: и социальный педагог, и родители школьника являются равноправными субъектами взаимодействия, направленного на решение его возрастных задач и индивидуальных проблем. Преимущество социального педагога – его профессионализм. Преимущество родителей – опыт семейного воспитания и лучшее знание ребенка, поэтому ни та, ни другая сторона не должна диктовать свои условия и осуществлять «пристройку сверху».
* Принцип безопасного диалога: достижение общей цели родителями школьника и социальным педагогом возможно только в атмосфере взаимного доверия и отсутствия страха друг перед другом. Молодому социальному педагогу следует не бояться родителей учеников, маскируя свой страх поучительным тоном или дистанцированием от них, а спокойно и достойно разъяснять свою позицию и свои цели, согласовывая их с позициями и целями другой стороны.
* Принцип «поля пересечения»: если социальному педагогу удастся показать родителям школьника, что он искренне хочет добра их ребенку, что он заинтересован в его успехе и благополучии, то они рано или поздно примут его позицию и будут открыты для диалога.
* Принцип «точки опоры»: точкой опоры сотрудничества социального педагога с семьей школьника может быть только безусловное принятие его социальным педагогом. Эти принятие выражается в том, что социальный педагог видит и называет родителям ребенка в первую очередь его достоинства, а не недостатки. Последние же должны не констатироваться и предъявляться в виде обвинения родителям и школьнику, а рассматриваться в качестве проблемы, требующей совместного поиска путей решения.
* Принцип конструктивности: любое взаимодействие социального педагога с родителями воспитанника должно иметь четкую цель и определенный результат: всякий беспредметный разговор и пустая трата времени могут вызвать у родителей чувство раздражения и нежелание продолжать сотрудничество.
* Принцип оптимизма: какой бы сложной ни была проблема ребенка, каким бы неприглядным ни выглядел его поступок, социальный педагог не должен опускать руки и демонстрировать его родителям полное разочарование и неверие в лучшие изменения. Оптимистическая вера в воспитанника и стремление помочь ему в любой ситуации – основа индивидуальной помощи, осуществляемой социальным педагогом вместе с родителями.

Конечно, даже знание названных выше принципов не гарантирует успеха сотрудничества социального педагога с семьями школьников, ведь эти принципы обозначают самые общие, стратегические подходы к их взаимодействию, а каждый конкретный случай требует тщательного продумывания тактики социального педагога в зависимости от индивидуальных особенностей школьника и его родителей.

3.Совместная работа с классным руководителем

Использовать возможности детей для повышения статуса в классе.

Так как первичную информацию о неких особенностях поведения (агрессивность, тревожность, вспыльчивость, прогулы уроков и т.п.), учебной деятельности (низкая успеваемость), статусного положения ребенка (отсутствие друзей в классе) получает классный руководитель либо педагог, который чаще других имеет возможность наблюдать за ним. В этом случае данному педагогу необходимо наладить контакт с ребенком, провести диагностическую беседу о трудностях, которые возникают у ребенка в связи с посещением школы. Одновременно педагогу необходимо обратиться к специалистам СППС школы, для более глубокого изучения социально-педагогической ситуации ребенка в школьном коллективе.

После всестороннего изучения ситуации всеми заинтересованными лицами, необходимо выработать алгоритм оказания всесторонней социально-педагогической поддержки дезадаптированному ребенку с упором на ту область, в которой ребенок испытывает небольшие затруднения.

Например, если выявлена проблема низкого статусного положения ребенка в школьном коллективе, основной упор будет делаться на проведение мероприятий по сплочению коллектива с одновременной коррекцией личностных черт, обуславливающих данную проблему.

## Заключение

В ходе написания дипломной работы нами были рассмотрены:

- теоретические аспекты проблемы межличностного взаимодействия.

- изучены формы межличностного взаимодействия подростков в классном коллективе.

- сформулированы рекомендации социальному педагогу.

В первую очередь, нами изучено понятие межличностного взаимодействия. Межличностное взаимодействие описывается с помощью таких феноменов, как общение, взаимопонимание, взаимовлияние и т.д.

Категория «общение» является одной из центральных в психологической науке наряду с категориями «мышление», «деятельность», «личность», «отношения». Сквозной характер проблемы общения сразу становится понятным, если дать одно из определений межличностного общения: это процесс взаимодействия, двух лиц, направленный на взаимное познание, на установление и развитие взаимоотношении, оказание взаимовлияния на их состояния, взгляды и поведение, а также на регуляцию их совместной деятельности.

Также следует обратить внимание и на структуру общения. К структуре общения можно подойти по-разному, как через выделение уровней анализа явления, так и через его основные функции.

Выделяется, три уровня анализа: макроуровень (общение индивида с другими людьми, рассматривается как важнейшая сторона его образа жизни), мезауровень (общение рассматривается как сменяющая совокупность целенаправленных логически завершаемых контактов или ситуацией взаимодействия), микроуровень (главный акцент на анализе элементарных единиц общения как сопряженных актов или трансакций).

Функции общения разнообразны. Существуют разные основания для их классификации. Одним из общепринятых является выделение в общении трех взаимосвязанных сторон или характеристик – информационной, интерактивной и перцептивной.

Существуют два способа общения: невербальные (коммуникация между индивидами без использования слов, то есть без речевых и языковых средств) и вербальные (коммуникация между индивидами с использованием слов (речи).

Далее нами рассматриваются виды и формы межличностного взаимодействия подростков в классном коллективе.

В социальной педагогике выделяют два вида межличностного взаимодействия подростков: функционально-ролевое и эмоционально – межличностное. Функционально-ролевое взаимодействие возникает в сферах познания, предметно-практической и духовно-практической деятельностей, организованной игры, спорта и имеет целью их обслуживание. Эмоционально-межличностное взаимодействие возникает в сфере общения и имеет целью удовлетворение потребности субъектов в эмоциональном контакте.

Фельдштейн Д.И. выделяет три формы межличностного взаимодействия подростков: интимно-личные (взаимодействие, основанное на личных симпатиях, - «я» и «ты»), стихийно-групповые (взаимодействие, основанное на случайных контактах – «я» и «они»), социально-ориентированные (взаимодействие, основанное на совместном выполнении общественно-важных дел – «я» и «общество»).

Для подростков, участвующих в социально-ориентированной форме общения, личностно значимыми партнёрами общения являются сверстники.

Наиболее распространенным является деление всех взаимодействий на два противоположных вида: кооперация и конкуренция. Кооперация – необходимый элемент совместной деятельности, порожденный ее особой природой. Важным показателем «тесноты» кооперативного взаимодействия является включенность в него всех участников процесса.

Что касается другого типа взаимодействия – конкуренции, то здесь чаще всего анализ сконцентрирован в наиболее яркой ее форме, а именно на конфликте, столкновении целей, интересов, позиций, мнений или общении как восприятии людьми друг друга.

В каждом классном коллективе есть свои лидеры и «отверженные». Лидеры есть в любом коллективе, и заслуживают особого внимания, так как именно они активно влияют на морально-психологический климат в коллективе. Отверженные – это дети, которые подвергаются частым нападкам со стороны коллектива. Чаще всего становятся жертвами издевательств дети с явными проблемами. Скорее всего, подвергается нападкам и насмешкам ребенок – с необычной внешностью (заметные шрамы, косоглазие и т.п.), тихий и слабый, не умеющий за себя постоять, неопрятно одетый, часто пропускающий занятия, неуспешный в учебе и т.д.

Во второй главе происходит изучение форм межличностного взаимодействия подростков в классном коллективе, проводится эмпирическое исследование межличностных взаимодействий в классном коллективе.

Учитывая возрастные особенности, а также значимость и особенности общения в подростковом возрасте, нами определена следующая цель исследования: изучить различные формы взаимодействия в подростковом возрасте с учетом современности; выявить лидеров и изгоев класса, провести сравнительную оценку коммуникативных и организаторских склонностей лидеров и изгоев классного коллектива.

С целью подтверждения теоретических данных нами была проведена социометрия, составлена сводная таблица социометрического опроса, социометрическая матрица и социограмма.

В классе выявлен высокий уровень благополучия. В целом класс представляет собой дружный коллектив, в котором представлены и эмоционально-личностная и функционально-ролевая форма взаимодействия.

Для подтверждения результатов социометрии нами была проведена беседа с классным руководителем. Беседа показала, что в 8 классе подростки учатся без смены состава с первого класса, таким образом, можно сказать, что класс представляет собой развивающийся коллектив. Сплоченности и взаимопомощи в классе мало. В ходе беседы также было выяснено, что в классном коллективе есть свои активисты, а так же дети которые относятся пассивно к мероприятиям в классе. Большую проблему создают дети из неблагополучных семей.

Для подтверждения социометрических результатов, нами был использован опросник Б.А. Федоришина. При анализе результатов опросника, нами было выявлено, что выдвинутая нами гипотеза подтверждается. Формы межличностного взаимодействия в классном коллективе определяются характером социальных ролей в классе.

## Библиографический список

1. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Проспект, 1996. – 206 с. – ISBN 978-5-482-02036-4

2. Андреева, И. Н. Антология по истории и теории социальной педагогики / И.Н. Андреева. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 176 с. – ISBN 5-7695-1943-6

3. Андреева Г.М. Функции общения / Г.М. Андреева // Психологический журнал. – 2002. - №3. – С. 55-56.

4. Басов, Н.Ф. История социальной педагогики / Н.Ф. Басов. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 213 с. - ISBN 5-7695-1943-6

5. Бодалева, А.А. Психологическое общение / А.А. Бодалева. – Ростов н/Д.: Феникс, 1999. - 162 с. – ISBN 978-5-222-10981

6. Варывдин, В.А. Управление системой социальной защиты детства / В.А. Варывдин // Школьный психолог. - 2005. - №4. – С. 17-20.

7. Василькова, Ю.В. Социальная педагогика / Ю. В. Василькова. - М.: Издательство РИОР, 2006. – 440 с. – ISBN 5-9557-0407-8

8. Глущенко, П.П. Конституционное право России / П.П. Глущенко. – М.: Контракт, 2004. – 853 с. – ISBN 5-900785-82-3

9. Годфруа, Ж. Что такое психология / Ж. Годфруа // Школьный психолог. -2001. - №6. – С. 19-20.

10. Горбатов, Д.С. Практикум по психологическому исследованию / Д.С. Горбатов. – М.: Издательство РИОР, 2000.- 248 с. – ISBN 978-5-9557-0149-3

11. Гуров, В.Н. Социальная работа образовательных учреждений с семьей / В. Н. Гуров. - М.: Педагогическое общество России, 2005. – 320 с. – ISBN 5-17-001876-1

12. Галагузова, Ю.Н. Социальная педагогика / Ю. Н. Галагузов, Г.В.Сорвачева, Г.Н.Штинова. - М.: ВЛАДОС, 2001. – 224 с. – ISBN 5-98032-252-3

13. Ермакова, Л.И., Илюхина, Л.В. Педагогика для студентов вузов / Л.И. Ермакова, Л.В. Илюхина. - Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 160 с. – ISBN 5-249-08032-7

14. Жуков, Ю.М., Петровская Л.А., Соловьева О.В. Введение в практическую и социальную психологию / Ю.М.Жуков, Л.А. Петровская, О.В. Соловьева. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 373 с. – ISBN 5-16-001651-1

15. Знаков В.В. Оценка общения / В.В. Знаков // Вопросы психологии. 2002. - №3. – С. 125.

16. Игнатьева, Е.И. История социальной педагогики / Е.И. Игнатьева. – М.: ВЛАДОС, 2001. – ISBN 5-237-04113-2

17. Ковалев А.Г. Возрастная психология / А.Г. Ковалева. – М.: Наука, 2000. – 316 с. – ISBN 5-7020-0931-2

18. Казнова Г.В. Взаимосвязь общественно-полезной деятельности и общения подростков / Г.В. Казнова // Вопросы психологии. 2003. - №5, – С. 50.

19. Крутецкий, В.А. Основы педагогической психологии / В.А. Крутецкий. – М.: Эксмо, 2001. – 270 с. – ISBN 5-699-00033-8

20. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношения в малых группах / Я.Л. Коломинский. // Вопросы психологии. 2000.- №2, - С. 124.

21. Липский, И.А. Социальная педагогика / И.А. Липский. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 392 с. – ISBN 5-862457-71-4

22. Левитов, Н.Д. Детская и педагогическая психология / Н.Д. Левитов. – М.: Гардарики, 2005. – ISBN 5-8297-0233-9

23. Лейтс, Н.С. Умственные способности и возраст / Н.С. Лейтс. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 322 с. – ISBN 5-28-653481-6

24. Ломов, Б.Ф. Методологические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 2003. – 227 с. – ISBN 5-4318-1845-7

25. Ломов Б.Ф. Общение: понятие, формы / Б.Ф. Ломов. // Психологический журнал. 2002. - №6. – С. 26-27.

26. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика / Л.В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2005. – 358 с. – ISBN 5-7284-0497-5

27. Методики и технологии социального педагога: учебное пособие / Б.Н. Алмазов, М.А. Беляева, Н.Н. Бессонова и др.; под редакцией М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. 2-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 353 с. – ISBN 5-7483-2497-1

28. Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику / А.В. Мудрик. – М.: Институт практической психологии, 2003. – 237 с.

29. Никитина, Л.Е. Социальная педагогика / Л.Е. Никитина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 399 с. – ISBN 978-5-691-01382-9

30. Никулина, О.М., Смотрова, Л.Н. Социальная педагогика: конспект лекций / О.М. Никулина, Л.Н. Смотрова. – М.: Высшее образование, 2008. – 256 с. – ISBN 5-6584-1533-4

31. Овчарова, Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с. – ISBN 5-7695-1644-5

32. Петровский, А.В. Педагогика. / А.В. Петровский. – М.: Гардарики, 2006. – 377 с. – ISBN 5-200-02596-6

33. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 209 с. – ISBN 5-9524-0406-5

34. Радугин, А.А., Радугина, О.А. Социальная психология / А.А. Радугин, О.А. Радугина. – М.: Эксмо, 2006. – 496 с. – ISBN 5-699-05133-3

35. Рыбинский, Е.М. Управление системой социальной защиты детства / Е.М. Рыбинский. – М.: Издательство «Крылов», 2004. – 352 с. – ISBN 5-94371-480-4

36. Руденский, Е.В. Социальная психология. / Е.В. Руденский. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 224 с. – ISBN 5-12-532370-5

37. Руссо Ж.Ж. Подростковый период развития / Ж.Ж. Руссо // Психологический журнал. 2005. - №9. – С. 34.

38. Словарь по социальной педагогике: автор составитель Л.В. Мардахаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 371 с. – ISBN 5-6584-1574-9

39. Социальная педагогика: курс лекций / под общей редакцией М.А. Галагузовой. – М.: Гуманитарно-издательский центр ВЛАДОС, 2000. – ISBN 5-88196-067-4

40. Социальная работа: словарь справочник /под редакцией В.И. Филоненко. – М.: Контур, 2003. – 196 с. – ISBN 5-87014-037-4

41. Социальная педагогика: Учеб. пособ. для вузов / Под ред. В.А.Никитина. - М.: ВЛАДОС, 2000, 2008. – 272 с. – ISBN 954-5-580-01251-4

42. Социальная энциклопедия. – М.: Большая российская энциклопедия, 2000.

43. Свеницкий, А.Л. Социальная психология / А.Л. Свеницкий. – М.: Гардарики, 2004. - ISBN 5-12-532370-5

44. Солонина, А.Г. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей / А.Г. Солонина. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 216 с. - ISBN 5-5473-1934-5

45. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: СОФА, 2003. – 338 с. – ISBN 5-388-075641-7

46. Тихомирова, Е.И. Социальная педагогика / Е. И. Тихомирова. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 144 с. – ISBN 5-9566-19-349-7

47. Филатова М.А., Леонтьев Д.А. Психодиагностические возможности методики предельных смыслов / М.А. Филатова, Д.А. Леонтьева // Вестник МГУ. – 2000. №2. – С. 14-16.

48. Шакурова, М.В. Методика и технология работы социального педагога / М. В. Шакурова. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с. - ISBN 5-9127-29-213-2

49. Шакурова, М.В. Социальное воспитание в школе / М.В. Шакурова. - М.: Софа, 2004. – 272 с. – 5-18-425720-1

50. Шептенко, П.А. Методика и технология работы социального педагога / П.А. Шептенко; Г.А.Воронина - М.: Папирус, 2001. – 208 с. – ISBN 5-5942-0849-9

51. Шмелев, А.Г. Психодиагностика личностных черт / А.Г. Шмелев. // Школьный психолог. – 2006. - №5. – С. 29-30.

52. Эльконин Д.Б. Педагогика / Д.Б. Эльконин. – М.: Пидкасистог, 2006 – 324 с. – ISBN 5-394-07533-3-7

53. Фельдштейн Д.И. Психологические аспекты изучения современного подростка / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. 2005. - №1. – С. 34-36.

**Приложение 1**

Сводная таблица выборов

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Ф.И.О. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 |
| 1 | Алексеев Иван |  | + |  |  |  |  |  | + |  |  |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2 | Анисимов Николай | + |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 3 | Болитовенко Вася |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 4 | Бонина Ирина |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  | + |
| 5 | Голубев Саша |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  | + |
| 6 | Карпель Данил |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  | + |  |  |
| 7 | Кузнецова Галя |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  | + |
| 8 | Корчагин Миша |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 9 | Курносов Толя |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 10 | Левчук Андрей |  |  |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |
| 11 | Минская Маша |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 12 | Мусихин Сергей |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 13 | Муха Глеб |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  | + | + |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 14 | Мишин Антон |  | + |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  |  |  |
| 15 | Нагин Денис |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |
| 16 | Пугач Вова |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + | + |
| 17 | Самолазов Игнат | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  |  |
| 18 | Семченко Кирилл |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | о | т | с | у | т | с | т | в | о | в | а | л |  |  |  |  |  |  |
| 19 | Седулина Анна |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  |  |  |
| 20 | Сидоров Руслан |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  |
| 21 | Сахипова Инна |  | + |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  |
| 22 | Санников Влад |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  | + |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 23 | Сидорук Андрей |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 24 | Субботин Сергей |  |  | + |  |  | + |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 25 | Табанькова Надя |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  |  | + | + |  |
| 26 | Тарасикова Лена |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + | + | + |
| 27 | Травинская Яна |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + | + |  |  |
| 28 | Филлипова Катя |  |  |  | + |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |
|  | Всего выборов | 2 | 4 | 1 | 4 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 5 | 3 | 1 | 0 | 0 | 3 | 1 | 2 | 4 | 2 | 0 | 2 | 6 | 3 | 6 |
|  | Всего взаимных выборов | 1 | 2 | 0 | 3 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 6 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 3 | 2 | 2 |

**Приложение 2**

Матрица выбора

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Кто выбрал | Кого выбрал | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14 | 2 | 9 | 23 | 1 | 8 | 28 | 4 | 7 | 26 | 27 | 25 | 21 | 5 | 19 | 11 | 13 | 16 | 20 | 10 | 6 | 12 | 22 | 15 | 24 |
| 14 | Мишин А. |  | + | + | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2 | Анисимов Н. | + |  |  |  | + | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 9 | Курносов Т. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 23 | Сидорчук А. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1 | Алексеев И. | + | + |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 8 | Корчагин М. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 28 | Филипова К. |  |  |  |  |  |  |  | + | + | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 4 | Бонина И. |  |  |  |  |  |  | + |  | + | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 7 | Кузнецова Г. |  |  |  |  |  |  | + | + |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 26 | Тарасикова Л. |  |  |  |  |  |  | + | + |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 27 | Травинская Я. |  |  |  |  |  |  |  | + |  | + |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 25 | Табанькова Н. |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + | + |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 21 | Сахипова И. |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 5 | Голубев С. |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  |  |  | + |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 19 | Седулина А. |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + | + |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 11 | Минская М. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 13 | Муха Г. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  | + | + |  |  |  |  |  |  |
| 16 | Пугач В. |  | + |  |  |  |  | + |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 20 | Сидоров Р. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  |  | + |  |  | + |  |  |  |  |  |
| 10 | Левчук А. | + |  |  |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  |  |
| 6 | Карпель Д. |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  |
| 12 | Мусихин С. | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  |
| 22 | Санников В. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + | + |  |  |  |  |  |  |  | + |  |
| 15 | Нагин Д. | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  | + |  |  |
| 3 | Болитовенко В. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 17 | Самолазов И. |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + | + |
| 24 | Субботин С. |  | + |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  |  |