**СОДЕРЖАНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ

ГЛАВА 1. ПОДРОСТКОВЫЙ КОЛЛЕКТИВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

1.1 Теоретические аспекты формирования коллектива

1.2 Класс как вид коллектива

1.3 Индивидуально-психологические особенности школьников

1.4 Социально-психологические особенности старшеклассников как социальной группы

1.5 Лидерство как позиция в иерархии учащихся подросткового возраста

1.6 Личностные особенности аутсайдеров в подростковом коллективе

Выводы

ГЛАВА 2. ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИДЕРОВ И АУТСАЙДЕРОВ В ПОДРОСТКОВЫХ КОЛЛЕКТИВАХ

2.1 Организация исследования

2.2 Методы исследования

2.3 Интерпретация и анализ результатов

Выводы

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

ПРИЛОЖЕНИЯ

**ВВЕДЕНИЕ**

Социализация ребенка осуществляется в ходе его деятельности, которая в подростковом возрасте, по мнению таких ученых, как В.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и других, включает в себя две стороны: предметную и социальную. Последняя тесно связывается со становлением мотивационно-потребностной сферы личности. Отметив данную взаимосвязь, Д.И. Фельдштейн пришел к выводу, что "раскрытие особенностей развития этой деятельности, закономерностей этого развития обеспечивает возможности познания важнейших моментов становления сознания, самосознания, выявления путей направленного развития социальной активности подростка". В подростковом возрасте выявляются лидеры и аутсайдеры, жизненная позиция обуславливает дальнейшее развитие личности [2]. Поэтому исследование проблемы соотношения лидер - подросток, аутсайдер-подросток является необходимым моментом в изучении подросткового возраста в целом.

**Актуальность темы исследования.**

Увы, но даже самые благополучные коллективы не могут избежать межличностных конфликтов, в рамках которых формируется иерархия организованной группы. В такой группе всегда появляются лидеры и аутсайдеры, первые стремятся удержать свое положение, вторые -- исправить свое. Как правило, большая часть коллектива (что, кстати, и есть показатель дружного класса или отряда) следует за лидерами, в результате чего аутсайдеры оказываются в изоляции. Это является психотравмирующим фактором, провоцирующим их агрессивное поведение. В роли аутсайдеров неизбежно оказываются новички, дети с нарушением развития и дети-инвалиды, дети из неблагополучных семей.

Вопросам соотношения лидер - подросток уделяли внимание многие отечественные и зарубежные педагоги и психологи М.И. Рожков, Б. 3. Вульфов, С. Е. Хозе, В. Д. Иванов и многие другие [3], но тема аутсайдер-подросток не изучена.

**Целью** **данной курсовой работы** выявление и научное обоснование личностных особенностей лидеров и аутсайдеров в подростковых коллективах.

**Гипотеза исследования**: личностные особенности подростков-аутсайдеров отличаются от подростков-лидеров.

В соответствии с **целью** и выдвинутой гипотезой решались следующие теоретические и эмпирические **задачи исследования**:

Изучение психолого-педагогической литературы по заявленной проблеме: «Личностные особенности лидеров и аутсайдеров в подростковых коллективах».

Раскрыть понятия: подростковый коллектив, рассмотреть индивидуально-психологические особенности школьников, раскрыть понятие «лидер» и «аутсайдер».

Изучить психологические особенности межличностных отношений в подростковых коллективах с целью выявления лидерства и аутсайдерства.

Исследовать характеристики разных аспектов межличностных отношений в подростковом коллективе: изучив особенности поведения подростков в школьной среде.

Установить взаимосвязь между личностными особенностями подростков: лидеров и аутсайдеров.

**Объектом исследования** подростковый коллектив.

**Предметом исследования** выступила личностные особенности лидеров и аутсайдеров в подростковых коллективах.

**Методологию исследования составляют**: Теории лидерства Д.Б. Эльконина; изучение детских коллективов в трудах Г. Фортунатова, П.Загорского.

**Методы исследования.** В ходе теоретического и методологического обоснования проблемы использовались теоретические методы аналитического исследования, позволяющие высказать предположения о причинно-следственной связи изучаемых явлений и выстроить логическую цепочку фактических доказательств и интерпретации полученных данных: Социометрия и Тест школьной тревожности Филлипса; эмпирические методы измерения и сравнения; статистические методы обработки результатов U-критерий Манна-Уитни.

**Экспериментальная база исследования:** в исследовании принимали участие школьники 10 «Б,В» (22-25 чел), 11 «А,Б» (25-24 чел.) класса общеобразовательной школы № 13 г. Борисова.Выборка 96 чел.

**Научная новизна работы**: впервые изучались личностные особенности аутсайдеров. Также выявлены и систематизированы теоретические предпосылки психологического сопровождения развития лидерских качеств школьников, и аутсайдеров в подростковых коллективах. Определена специфика развития лидерских качеств и психологических предпосылок аутсайдера в условиях обучения в школе.

**Практическая значимость** исследования состоитв том, что результаты теоретического исследования могут быть использованы при анализе механизмов предупреждения изолирования подростков в коллективах сверстников, полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы в практическом применении для рекомендаций и оказания помощи социальным педагогам и родителям подростков, попавших в трудную ситуацию.

Курсовая работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложения. Наша работа выполнена в объёме 62 страниц. При написании курсовой работы было использовано 40 основных источников, преимущественно научного, научно-методического, периодического характера.

**ГЛАВА 1. ПОДРОСТКОВЫЙ КОЛЛЕКТИВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН**

**1.1 Теоретические аспекты формирования коллектива**

При помощи общения формируется коллектив.

В данной работе хотелось бы разделить два понятия *группа* и *коллектив* и уточнить их значения.

|  |
| --- |
|  |
|  | **Группа** |  |  |  |  |  |
| **Условные** |  | **Реальные** |  |  |  |  |
|  | **Лабораторные** | **Большие** | **Естественные** | **Малые** |  |  |
|  | **организованные** |  | **Неорганизованные** | **Становящиеся** | **Коллективы** |  |
|  |  |  |  |  |  |  |

*Группа* - совокупность людей, выделенная на основе какого-нибудь одного или нескольких, общих для них признаков. Высшая степень развития группы - коллектив.

*Коллектив -* высокоразвитая малая группа людей, отношения в которой строятся на позитивных нормах морали. Коллектив обладает повышенной эффективностью в работе.

Замечена закономерность: чем ближе по уровню своего развития группа находится к коллективу, тем более благоприятные условия она создает для проявления лучших сторон личности и торможения того, что в ней есть худшего. И напротив, чем дальше группа по уровню своего развития отстоит от коллектива, тем больше возможности она представляет для проявления в системе взаимоотношений худших сторон личности с одновременным торможением лучших устремлений [6; с. 23].

Понятие коллективизма включает в себя постоянную заботу членов коллектива о его успехах, стремление противостоять тому, что разобщает, разрушает коллектив.

Коллектив развивается по определенным законам. Вне зависимости от формы коллектива законы неизменны и практически каждый коллектив проходит определенные стадии. На каждой из стадий взаимоотношения внутри группы строятся по-разному это - еще один из показателей прохождения стадий. Можно выделить следующие стадии развития коллектива.

**1 стадия:** объединение людей.

**2 стадия:** появление лидеров и аутсайдеров.

**3 стадия:** появление конфликтов.

**4 стадия:** разрешение конфликтов и объединение в сплоченный коллектив.

При классификации детских коллективов Г. Фортунатов 18 выделяет следующие их виды:

стихийно организующиеся коллективы;

сознательно организующиеся коллективы;

организуемые коллективы [7; с.112].

П. Загорский предложил следующую схему характеристики детского коллектива:

Число членов и возраст детского коллектива.

Из какой среды дети пришли в коллектив?

Каковы основные занятия данного коллектива?

Какова форма его организации? Характеристика вожаков, степень их влияния: в чем оно проявляется?

Есть ли борьба между вожаками и массой? Между вожаками друг с другом? Между вожаками и педагогом?

Насколько инициативна масса? В чем ее основные интересы?

Насколько легко сговаривается коллектив? Какие конфликты внутри коллектива? С другими коллективами? С педагогом?

Какие группировки внутри коллектива? Вокруг чего и кого? Насколько устойчивы?

Кто из детей вне коллектива? Почему? Что это за дети?

Как коллектив влияет на отдельных детей? Что представляют собой дети, наиболее прижившиеся в коллективе?

Без лидера ни одна группа, ни один коллектив существовать не может. Лидер- это такой человек, который по отношению к группе может рассматриваться как ее зеркало. Им может быть только тот, кто несет в себе черты, приветствуемые и ожидаемые именно в данной группе [18; с.98].

**Лидерство** - степень ведущего влияния тех или иных членов группы на группу в целом в направлении осуществления групповых задач.

Лидерство - естественный социально-психологический процесс в группе, построенный на влиянии личного авторитета человека на поведение членов группы.

Под влиянием понимают такое поведение человека, которое вносит изменение в поведение, отношения, чувства другого человека. Влияние можно оказывать через идеи, устное и письменное слово, через внушение, убеждение, эмоциональное заражение, принуждение, личный авторитет и пример.

Д.Б. Эльконин говорит о лидерстве, как о вожачестве. Он выделяет шесть ступеней развития этого социального явления.

*Первая ступень -* пассивное вожачество. Ребенок становится вожаком по отношению группе не в силу своего собственного желания воздействовать на поведение других детей, а в силу того, что другие дети подражают ему и следуют за ним. В таком случае вожак может осуществить свою функцию, ничего не зная о ней и не интересуясь ею. Уже здесь возникает вопрос о том, почему подражают именно этому ребенку, а не какому-либо другому, то есть о качествах самого вожака.

*Вторая ступень -* активное вожачество, проявляемое в отдельные моменты: «функция вожака переходит из рук в руки».

*Третья ступень -* активное вожачество, охватывающее значительные отрезки процесса общения, но не распространяющиеся на весь процесс.

*Четвертая ступень -* активное вожачество, охватывающее процесс сотрудничества в целом. Вожак руководит от начала до конца, «подчиняя себе всех членов коллектива в течение данной деятельности».

*Пятая ступень -* отличается от предыдущей тем, что в отдельные моменты основного вожака дополняет другой, который «не имеет вполне равноправного с главным вожаком значения».

На *шестой ступени* отмечается появление двух вполне равноправных вожаков, которые обладают каждый своей сферой влияния.

После характеристики вожачества как явления и процесса автор предлагает типологию вожаков. Д.Б. Эльконин описывает три основных типа: *вожак-диктатор*, подавляющий детский коллектив; *Эмоциональный организатор*, захватывающий детские коллективы «целым рядом ярких эмоциональных моментов»; наконец, вожак, «которого можно назвать *интеллектуальным рационализатором* или І*сухим указчиком*І».

Стоит лишь незначительно изменить терминологию, и мы получим совершенно современную классификацию: лидер-диктатор, «эмоциональный лидер», «инструментальный лидер» [7; с. 106].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что лидерство это своего рода вожачество в коллективе.

**1.2 Класс как вид коллектива**

Существуют такие виды детских коллективов как: отряд в лагере, двор, класс - как самая устойчивая группа. Структура личных взаимоотношений между детьми в классе - это реально сложившаяся, нигде официально не зафиксированная система. Но наряду с ней в каждом коллективе есть и своя организационная структура - в классе это органы ученического самоуправления, староста и т.д.

В первый круг желаемого общения ребенка входят те одноклассники, которые являются для него объектом устойчивого выбора, - те, к кому он испытывает постоянную симпатию, эмоциональное тяготение. Если среди них есть те, кто в свою очередь, симпатизирует данному школьнику, тогда их объединяет взаимная связь.

У некоторых учеников вообще может не быть ни одного товарища, к которому он испытывал бы устойчивую симпатию, т.е. первый круг желаемого общения отсутствует.

Деловые и личные отношения не всегда находятся в прямой зависимости. Бывает, что в деятельном классе, где хорошо налажено выполнение различных коллективных дел и ученики достаточно требовательны друг к другу, обнаруживается явное разобщение в плане личных взаимоотношений. Благоприятные личные взаимоотношения могут и не возникнуть под влиянием совместной учебы и других дел. Эти отношения необходимо специально воспитывать учителю [9; с.80].

Таким образом, класс - это большая группа людей с определенным положением в исторически сложившейся системе общественного производства и с определенной ролью в общественной организации труда, объединенная одинаковым отношением к средствам обучения.

**1.3 Индивидуально-психологические особенности школьников**

Людей отличают друг от друга не только врожденные индивидуальные черты, но также и разница в развитии, связанная с течением их жизни. Поведение человека зависит от того, в какой семье он вырос, где получил образование, кто он по профессии, в каком социальном окружении чаще всего находится. Два человека с натурами, первоначально сходными, могут впоследствии иметь весьма мало общего между собой, а, с другой стороны, сходство жизненных обстоятельств может выработать сходные черты и реакции у людей, в корне различных.

Люди отличаются друг от друга независимо от того, каким путем такое отличие возникает. Точно так же, как по внешности один человек всегда отличается от другого, так и психика каждого человека отлична от психики других людей. Индивидуальными чертами личности являются темперамент, акцентуация личности, характер.

*Темперамент* - аспект человеческого характера; склонность к специфическим эмоциональным реакциям и настроениям. Принято считать, что темперамент в значительной мере имеет генетическую природу [15; с.48].

Темперамент - динамическая характеристика психических процессов и поведения человека, проявляющаяся в их скорости, изменчивости, интенсивности и других характеристиках.

Темперамент характеризует динамичность личности, но не характеризует ее убеждений, взглядов, интересов, не является показателем ценности или малоценности личности, не определяет ее возможности (не следует смешивать свойства темперамента со свойствами характера или способностями). Можно выделить следующие основные компоненты, определяющие темперамент. [15; с.56]

Общая активность психической деятельности и поведения человека выражается в различной степени стремления активно действовать, осваивать и преобразовывать окружающую действительность, проявлять себя в разнообразной деятельности. Двигательная, или моторная, активность показывает состояние активности двигательного и речедвигательного аппарата. Эмоциональная активность выражается в эмоциональной впечатлительности (восприимчивость и чуткость к эмоциональным воздействиям), импульсивности, эмоциональной подвижности (быстрота смены эмоциональных состояний, начала и прекращение их). Темперамент проявляется в деятельности, поведении и поступках человека и имеет внешнее выражение.

Среди индивидуальных темпераментов нередко встречаются так называемые ярко выраженные темпераменты; это темпераменты, в которых преобладают черты какого-либо одного типического темперамента. Обычно о человеке такого темперамента говорят, что он ярко выраженный, или типичный, холерик, сангвиник и т. п. Знание типических темпераментов облегчает возможность понимания индивидуального темперамента. Именно в этом и заключается смысл учения о типах темпераментов.

В итоге можно отметить, что как говорил известный психолог С.Л.Рубинштейн: "… темперамент - динамическая характеристика личности во всех ее действительных проявлениях и чувственная основа характера."

*Характер* - предполагаемая умственная и психическая организация личности, соотносимая со стабильными и последовательными схемами поведения в различных ситуациях[14; с.27].

*Акцентуация характера* - термин, введенный К. Леонгардом и означающий экспрессию отдельных черт характера и их сочетаемость [17; с.17]

Не всегда легко провести четкую грань между чертами, формирующими акцентуированную личность, и темпераментом, определяющим вариации индивидуальности человека. Колебания здесь наблюдаются в двух направлениях. Прежде всего, особенности акцентуированной личности могут быть выражены в человеке столь незначительно, что акцентуация как таковая не имеет места, можно лишь констатировать отклонение от некоего «трафаретного» образца. Особенно ярко это выражено при определении тех или иных свойств темперамента, представляющих все промежуточные ступени его видов вплоть до почти нейтральной. Акцентуация всегда, предполагает усиление степени определенной черты. Эта черта личности, таким образом, становится акцентуированной.

Многие черты невозможно строго дифференцировать, т. е. трудно установить, относятся они к ряду акцентуаций или лишь к индивидуальным вариациям личности.

Акцентуированные черты далеко не так многочисленны, как варьирующие индивидуальные. Акцентуация -- это, в сущности, те же индивидуальные черты, но обладающие тенденцией к переходу в патологическое состояние [15; с. 30]. Ананкастические, паранойяльные и истерические черты могут быть присущи в какой-то мере, собственно, любому человеку, но проявления их так ничтожны, что они ускользают от наблюдения. При большей выраженности они накладывают отпечаток на личность как таковую и, наконец, могут приобретать патологический характер, разрушая структуру личности.

Личности, обозначаемые нами как акцентуированные, не являются патологическими. При ином толковании мы бы вынуждены были прийти к выводу, что нормальным следует считать только среднего человека, а всякое отклонение от такой середины (средней нормы) должны были бы признать патологией. Это вынудило бы нас вывести за пределы нормы тех личностей, которые своим своеобразием отчетливо выделяются на фоне среднего уровня. Однако в эту рубрику попала бы и та категория людей, о которых говорят «личность» в положительном смысле, подчеркивая, что они обладают ярко выраженным оригинальным психическим складом. Если у человека не наблюдаются проявления тех свойств, которые в «больших дозах» дают паранойяльную, ананкастическую, истерическую, гипоманиакальную или субдепрессивную картину, то такой средний человек может безоговорочно считаться нормальным. В акцентуированных же личностях потенциально заложены как возможности социально положительных достижений, так и социально отрицательный заряд. Некоторые акцентуированные личности предстают перед нами в отрицательном свете, так как жизненные обстоятельства им не благоприятствовали, но вполне возможно, что под влиянием других обстоятельств они стали бы незаурядными людьми [16; с. 101].

Жесткой границы нет и между нормальными, средними людьми и акцентуированными личностями. Педантические, или ананкастические личности, представляют собой, особо важную группу, как в силу своей распространенности, так и в связи с очень широким масштабом отклонений от среднего уровня [19; с. 214].

То же можно сказать и о демонстративных, или истерических, личностях, которых в последнее время ряд ученых тоже отказываются выделять в особую группу. Между тем, ананкастические и истерические черты способны сильно отражаться на личности человека.

Гипертимические, дистимические и циклотимические личности различаются по Кречмеру, однако надо оговорить, что их расценивают как личностей, обладающих лабильным темпераментом, а поэтому постоянно колеблющихся между гипертимическим и дистимическим состоянием. Синтонными считаются, напротив, такие люди, которые обладают, как правило, средним уравновешенным настроением. Из общей массы циклотимических личностей выделяются аффективно-лабильные, склонные к постоянным чрезмерным колебаниям настроения как бы между двумя полюсами [17; с. 29].

За счет области мышления и психомоторики следовало бы увеличить количество специальных групп акцентуации темперамента, так как некоторые лица обнаруживают особое возбуждение или торможение именно в процессе мышления, с чем связана и их психомоторика, в частности оживленность или вялость мимики [11; с. 201].

Более детально здесь следует заняться интровертированными и экстравертированными личностями. Эти понятия тесно связаны с периодом переходного возраста, т. е. с периодом формирования у ребенка психики взрослого человека.

В детском возрасте экстравертированность у обоих полов имеет одинаковую форму выражения. В отроческом возрасте поворот к интровертированности у мальчиков носит значительно более резкий характер, чем у девочек. Поэтому женщина всегда больше связана с объективными событиями жизни, больше зависима от них и в большинстве случаев обладает более практическим умом. Однако принять необдуманное решение, навеянное моментом, и действовать, не взвесив последствий, -- это всегда реальная опасность для нее. Мужчина лучше понимает взаимосвязь явлений и истинные, не всегда очевидные причины их, он больше склонен к обобщениям, его мысль работает в соответствующем направлении более эффективно. Опасность же для мужчины заключается в том, что он пускается в теоретические рассуждения и упускает те возможности, которые требуют незамедлительных действий. Вследствие этого различия нельзя одинаково расценивать акцентуированную экстравертированность и интровертированность у мужчин и у женщин. То, что для женщины является нормой, для мужчины -- экстравертированность, и наоборот, то, что у мужчин следует считать нормой, у женщин надо рассматривать как интровертированность.

Сочетания различных характеров и темпераментов дают гораздо более заметные результаты. Сочетания тех или иных свойств темперамента ничего существенного нового не дает, получается скорее смешанный тип акцентуации, при котором трудно отделить один темперамент от другого. Например, реакции, с которыми мы сталкиваемся при тревожности и эмотивности (сильное восприятие тяжелых переживаний, слезливость и так далее), могут также наблюдаться при дистимическом и циклотимическом темпераментах. Если акцентуация сводится к одной яркой особенности темперамента, то все реакции представляют собой единую, весьма четкую картину. При сочетаниях же соотношения реакций становятся зыбкими. Однако новые реакции при этом не возникают. Вот почему не обязательно в этих случаях определять поведение человека исходя из сочетаний черт разных темпераментов [22; с. 138].

Таким образом, людей отличают друг от друга не только врожденные индивидуальные черты, но также и разница в развитии, связанная с течением их жизни. Индивидуальными чертами личности являются темперамент, акцентуация личности, характер.

**1.4 Социально-психологические особенности старшеклассников как социальной группы**

Возраст старшеклассников, приходится на конец подросткового и начало юношеского возраста. Личность старшего подростка в процессе развития приобрела присущие только ей индивидуальные и социально - психологические особенности.

Так или иначе, школа для старшеклассника является важнейшим социальным пространством, где разворачиваются его жизненные события, в которых он решает свои важнейшие проблемы развития. Самой главной из них является установление и осуществление социальных связей. Решение именно этой задачи предполагает переживание себя как «владельца тайны собственного «Я» [13; с.80].

Границы собственного психологического пространства подросток начинает охранять усиленно с применением самых разных средств, что со стороны выглядит как проявление скрытности. Одновременно происходит структурирование своего психологического пространства. Границы психологического пространства становятся осязаемыми, даже случайное их разрушение вызывает у старшего подростка бурные эмоции. Так начинает зарождаться новое в социальных связях. Они начинают регулироваться осознанной мерой воздействия. Это даёт подростку возможность сказать «нельзя» другому человеку, продемонстрировать себя «ненастоящего», когда можно притворяться, манипулировать не только другими, но и собой [10; с.301].

Подростки могут выдумывать собственную биографию, особенно если знакомятся с новыми людьми. У подростка уже есть все психологические предпосылки, чтобы жить своей личной жизнью: есть внутренний план действий, есть ориентировка на внутренний мир, есть способы понимания окружающего мира - тип мышления. В этот период подростку становится интересно многое, далеко выходящее за рамки его повседневной жизни. Его начинают интересовать вопросы прошлого и будущего, проблемы войны и мира, жизни и смерти, экологические и социальные проблемы, инопланетяне, ведьмы и гороскопы. Интересы старшеклассника несколько поверхностны, разбросаны, а также практически полностью отсутствует их связи со школьной программой [10; с. 305].

Подросток пробует свои возможности изменения в отношениях с другими людьми, ориентируясь на содержание своей Я-концепции и концепции другого человека. Здесь появляется важнейшее образование - единица измерения отношений - мера правильности. Зарождается эта единица в переживании воздействия другого человека на предметные границы психологического пространства и связана с переживанием боли или отрицательных чувств, основанных на потере предметом части его свойств. Предмет, на который оказано деструктивное воздействие другим человеком, становится неправильным.

У подростка преобладает тенденция «отвечать ожиданиям других». Готовность отвечать на воздействие других сочетается с необходимостью защищать границы своего психологического пространства, чтобы сохранять своё «Я». По мнению Абрамовой Г.С., это «одно из главных противоречий в психической реальности этого периода, которое разрешается созданием меры правильности в регуляции отношений других к «Я» и «Я» к самому себе» [1; с.198].

Общение является особым видом деятельности, в процессе которой осуществляется поиск близкого друга и установление с ним доверительных отношений [5; с. 38]. Как подросток умеет общаться, как стремится к общению и какими мотивами при этом он руководствуется, а также какие условия влияют на его общительность - всё это влияет на внутренний мир ребёнка, содействует его успешности (если это влияние положительное) или, наоборот, приводит к одиночеству, переживанию неудач в деятельности (если это влияние носит отрицательный характер).

Претерпевают изменения и отношения с родителями, связи с которыми становятся менее эмоциональными, чем раньше. Подросток теперь менее зависит от родителей. Свои дела, планы, тайны он доверяет уже не родителям, а обретённому другу. При этом в категоричной форме отстаивает право на дружбу со своим сверстником, не терпя при этом ни какой критики в адрес друга. В отношениях со сверстниками подросток стремится реализовать свою личность, определить свои возможности в общении. Чтобы осуществлять эти стремления, ему нужны личная свобода и личная ответственность. И он отстаивает эту личную свободу как право на взрослость [8; с. 132].

Неустойчивость подростка, неумение оказать сопротивление давлению со стороны взрослых зачастую ведут к «уходам» из ситуации. Поведение подростка также характеризуется детскими реакциями. При чрезмерных ожиданиях от подростка, связанных с непосильными для него нагрузками, или при уменьшении внимания со стороны близких может последовать реакция оппозиции, характеризующаяся тем, что он разными способами пытается вернуть внимание, переключить его на себя, что может быть выражено в снижении успеваемости, ухудшении дисциплины и т.д. [20; с.152]. Слабость и неудачливость в какой-либо одной области подросток стремится компенсировать успехами в другой. Причём сравнительно часто встречаются формы гиперкомпенсации, когда для самореализации выбирается область деятельности, представляющая наибольшие трудности.

Усвоение норм отношений порождает проблему нормальности, которая характерна в большей мере для подросткового возраста. Проявляется она в стремлении подростка быть таким же, как все и внешне, и в поведении. Очень часто он следует сложившимся в группе сверстников правилам и оценкам. Вот и появляются переживания подростков по поводу своей внешности или поведения: слишком худой или слишком полный, стеснительный или, наоборот чересчур общительный. Замечания окружающих о «ненормальности» вызывают бурю эмоций и, очень часто, ведут к неврозам, а иногда порождают угрозу жизни. Оценка себя подростком сроится чаще всего по внешним признакам сходства или различия с другими [4; с.93].

Повышенная тревожность является ещё одним признаком, характеризующим подростковый возраст. Тревожность - это тенденция человека испытывать постоянное беспокойство, склонность переживать различные ситуации как угрожающие. Тревожность может быть вызвана возможными или вероятными неприятностями, изменениями в привычной для него обстановке: с переходом в среднюю школу появились новые учителя (у каждого свои требования), новые предметы, повысились самостоятельность, ответственность [20; с. 174].

На отношение подростка к себе существенно влияет его положение среди сверстников. Поэтому неустойчивая конфликтная самооценка вызывает особо напряжённое ожидание успеха в общении. В общении же нет чётко выраженных критериев успеха или неуспеха, и любой факт может восприниматься различно в зависимости от отношения к нему подростка. Сомнения в успехе своего общения со сверстниками заставляют таких подростков переживать устойчивую неудовлетворённость в общении [31; с.36].

В итоге устойчивая межличностная тревожность, отражающая переживание потребности в общении, оказывается обусловленной неудовлетворением другой потребности - потребности в устойчивой, положительной самооценке [24; с. 120]. Таким образом, стойкое отсутствие эмоционального благополучия в значимой сфере приводит к формированию неустойчивой самооценки и проявляется в возникновении сначала ситуативной, а затем и личной тревожности.

Немалую роль в преодолении повышенной тревожности имеет и то, как подросток умеет адаптироваться к окружающей его реальности. Ощущение тревоги является одной из основных проблем современного общества и выступает неотъемлемой частью процесса адаптации любого человека [23; с. 229]. Большинство ученых считают, что возникновение тревоги свидетельствует о нарушении адаптации и активирует адаптивные механизмы [26].

Те, кто не соответствует доминирующим в обществе нормам и ценностям, считаются плохо адаптирующимися аутсайдерами. В данную категорию нередко попадают подростки, не способные или не желающие адаптироваться к существующему стилю жизни и обычаям. Обычно такие подростки выделяются своим внешним видом и поведением, очень часто оказываются в одиночестве, не имеют близких друзей.

Адаптация путём преобразования среды заключается в модификации или изменении окружения в соответствии с потребностями подростка. Данная форма адаптации часто носит вид новаторского, девиантного поведения и сопровождается созданием новых способов разрешения проблемных ситуаций, в результате которых появляются новые ценности и осуществляются нововведения в разных областях. Данное понимание процесса адаптации наиболее близко к деятельности подростков- лидеров (как формальных, так и неформальных), которые преобразуют действительность, развивая свои идеи, в дальнейшем влияющие на жизнь всего коллектива [25; с. 90]. Нередко результаты такой новаторской, творческой адаптации оказываются очень полезными для всего подросткового коллектива в целом, но бывает что группа, членом которой является подросток-лидер, всячески ограничивает его активность вследствие свойственного для всех групп сопротивления новому. В этом случае активность личности ребёнка с позиции малой группы является девиантной и дезадаптивной [24; с.76].

Для подростка характерно самоустранение или уход из среды. Этот путь актуализируется тогда, когда два предыдущих типа адаптации не удалось реализовать в связи с невозможностью принять ценности окружения как свои, с одной стороны, и неспособность изменить или покорить окружающий мир - с другой. У подростка может пропасть ощущение собственной ценности либо ценности того, что его окружает. Адаптация путем ухода из ситуации часто встречается у подростков, когда они чувствуют, что не в силах принять окружающий мир, но и изменить его они тоже не могут. В данном случае ребёнок уходит в свой внутренний мир, мир фантазии. Однако личностно подросток не совершенствуется, поскольку для оптимального развития необходимо не уходить из ситуации, а стремиться к её разрешению.

Согласно Е.Е. Личко [17], люди различаются по характеру и степени переработки информации, а это в свою очередь тоже влияет на адаптацию. Она предложила разделять людей с различными типами когнитивных процессов и мышления на типы: адаптивный и новаторов. Важно учитывать роль этих школьников в подростковом коллективе. Они могут давать повод для межгрупповых конфликтов, так как предпочитают иные стратегии при решении проблем, чаще всего не желают сотрудничать. Представители адаптивного типа считают новаторов недисциплинированными, слишком эмоциональными, упорно старающимися «протолкнуть» свои идеи. Новаторы же склонны оценивать адаптивный тип как людей, которых характеризует приспособленчество, консерватизм, нецелеустремлённость. Практика же показывает, что наибольшая эффективность в деятельности присуща тем школьным коллективам, в которых взаимодействуют подростки, представляющие оба типа. Лонгитюдные исследования Киртон показали, что сбалансированность адаптивности - новаторства может стимулировать эффективность работы любого коллектива, в том числе и школьного. Не последнюю роль в адаптации играет коммуникация.

Таким образом, создание оптимальных условий для развития личности и её успешной социализации является основной задачей школы и родителей подростков. Только решение данной задачи позволит старшекласснику органично подойти к процессу профессионального и личностного самоопределения.

**1.5 Лидерство как позиция в иерархии учащихся подросткового возраста**

Лидерство является культурным феноменом и, как следствие, его тип, образ, характеристика детерминируется определенным историческим типом культуры.

Непосредственное воздействие на современные концепции лидерства оказал Г.Тард, один из основоположников теории социализации. Он доказывает, что основным законом социальной жизни является подражание последователей лидеру.

Некоторые представители общественно-социальных наук (В.Кау, Л.Эдингер, Дж.Опергейнф, Н.Фролих и др.) являются основоположниками структурно-функционального подхода. Они предполагают рассмотрение общества как сложной, иерархически организованной системы социальных позиций и ролей. Занятие в этой системе позиций, связанных с выполнением управленческих функций, и дает человеку статус лидера. Они считают, что лидеры это люди, имеющие влияние на других, но не любое влияние, а такое, для которого характерны определенные особенности.

Одна из классических типологий лидерства восходит к учению М.Вебера о способах легитимизации власти. В соответствии с этими способами лидеров подразделяют на традиционных, рационально-легальных или бюрократических, и харизматичских - наделенных, по мнению масс, особой «благодатью», выдающимися качествами, необычайной способностью к руководству. Таким образом, в основе первого типа лидерства лежит обычай, второго - коллективный разум, третьего - вера и эмоции.

Кроме того, выделяется «теория черт», которая возникла под влиянием исследований английского психолога Ф.Гальтона, объяснявшего лидерство на основе того, что лидер обладает качествами, передающимися по наследству, которые отличают его от других людей. Однако составить перечень таких черт тогда не удалось. Позднее появилась вторая волна развития этой теории - «факторно-аналитическая концепция» Ю.Дженнингса [27; c.15].

На смену этим теориям пришла «ситуативная теория» лидерства, в соответствии с которыми появление лидера есть результат места, времени и обстоятельств. Яркими представителями ситуационной концепции являлись Дж.Шнейдер, Т.Хилтон, А.Годиер и др., которые исходили из относительности и множественности лидерства. Ситуационная теория лидерства подчеркивает относительность черт, присущих лидеру, и предполагает, что качественно разные обстоятельства могут потребовать качественно разных лидеров.

Интересна и модификация этой теории, предложенная американским ученым Э.Хартли, который предположил, что, если человек становится лидером в одной ситуации, не исключено, что он им станет и в другой. На основе этих двух подходов Г.Герт и С.Милз разрабатывают компромиссную «личностно-ситуативную» теорию. Они выделяли несколько основных факторов, которые были необходимы при рассмотрении феномена лидерства. К нволим, в частности, относились черты и образ лидера в представлении последователей, а также их мотивы самого лидера. Кроме того характеристики роли лидера и официальные и правовые вопросы его работы.

Р. Стогдилл, Э.Холландер и другие предложили рассматривать лидерство с точки зрения статуса, взаимодействия, восприятия и поведения индивидов по отношению к другим членам группы. Таким образом, лидерство стало рассматриваться как отношения между людьми, а не как характеристика отдельного индивида.

Следуя этой цели, Р.Кеттел предложил рассматривать лидерство как динамичное взаимодействие между целями лидера и целями и потребностями конституентов и последователей, где функция лидера сводится к выбору и достижению групповых целей.

Можно выделить и другие школы, внесшие определенный вклад в изучение этой проблемы. Например, теория ожидания-взаимодействия. Наиболее ярким ее представителям Дж.Хомансу и Ф.Фидлеру принадлежит попытка создания, так называемой операциональной модели лидерства, в которой делается акцент на интеграции влияния лидера и ситуативных переменных. Выделяются два возможных стиля лидерства: ориентация на задачу и ориентация на межличностные отношения.

Иное понимание лидерства делается в теориях, так называемого, гуманистического направления, утверждающего, что человеческое существо по природе своей - сложный мотивированный организм, а организация в принципе всегда управляема. Поэтому лидер должен так преобразовать организацию, чтобы индивиду была обеспечена свобода для осуществления его собственных целей, потребностей и вместе с тем так, чтобы внести вклад в осуществление целей организации. Эти идеи были развиты в работах Б.Блейка, Дж.Макгрегора и других американских исследователей. Гуманистические теории, на наш взгляд, скорее применимы к малым социальным группам.

Довольно широкое распространение в США получила и так называемая мотивационная теория лидерства, представители которой (С.Митчел, С.Эванс и др.) доказывают, что эффективность лидера зависит от его взаимодействия на мотивацию последователей, на их способность к продуктивному выполнению задания.

Заметное место среди исследований проблемы лидерства занимают и теории обмена и трансактного анализа. Дж. Хоманс, Дж.Марч, Г.Саймон, Г.Келли и др. рассматривают лидера как чувствующего потребности и желания своих последователей и предлагающего им способы их осуществления.

В 30-е гг. ХХ в. Немецкий психолог К.Левин провел серию экспериментов, на основе которых выделил три ставших классическими стиля руководства: авторитарный, демократический и либеральный.

Американский ученый Р.Лайкерт считает, что в современных условиях важнейшим качеством лидера является владение разными стилями и умение их применять в зависимости от конкретной обстановки, специфики решаемых задач, социально-психологических особенностей как последователей, так и своих личных качеств. Для получения эффективных результатов лидеры должны применять в два раза больше элементов убеждения, чем принуждения.

В последнее время доминируют классификации лидеров по стилю поведения. Адептами данной классификации выступают М.Кэ дэ Ври, А.Залезник, Е.Флорен. в России этот подход, использующий медико-психологическую и психиатрическую терминологию, развивают Е.Коблянская, Е.Лабковская и др. Поведенческие концепции лидерства акцентируют внимание на его результативности и эффективности. Обычно выделяется пять стилей по степени доминирования тех или иных качеств: параноидальный, демонстративный, компульсивный, депрессивный и шизоидный, хотя в истории встречаются лидеры, сочетающие несколько стилей.

Системы классификации лидеров, использующие макросоциальные факторы типа «характер эпохи», «представитель класса», «представитель культуры» и т.д., малоэффективны и нефункциональны. Они обладают ограниченными прогностическими возможностями. Современные общества настолько дифференцированны, что исключена возможность достижения господства со стороны какого-либо политического класса и чтобы лидер представлял исключительно его интересы и потребности [29; с. 128].

Лидерство и руководство в образовании

В педагогической литературе проблема лидерства в молодежных коллективах чаще всего анализируется через понятие "актив". Многочисленные исследования педагогов и психологов по проблемам работы с активом постоянных и временных объединений детей и подростков, формирования и работы с группами и коллективами не дают четкого видения специфики самого феномена лидерства в современных условиях.

Исходя из множества существующих определений понятия «лидер», мы выявили основные признаки, по которым его можно охарактеризовать.

Первым признаком является принадлежность к группе: лидер - именно член группы, он «внутри», а не «над» группой.

Второй признак - это положение в группе: лидер пользуется в группе авторитетом, у него высокий статус.

Третий признак - совпадение ценностных ориентаций: нормы и ценностные ориентации лидера и группы совпадают, лидер наиболее полно отражает и выражает интересы группы.

Четвертый признак - воздейственность лидера на группу: влияние на поведение и сознание остальных членов группы со стороны лидера, организация и управление группой при достижении групповых целей.

Пятый признак - источник выдвижения лидера в группе. Р.С. Немов и А.Г. Кирпичник отмечают систему личных взаимоотношений, в которых появляется лидер. Н.С. Жеребова говорит о выдвижении лидера в результате взаимодействия членов группы или организации группы.

Таким образом, лидерство - один из компонентов блока общих качеств структуры группы - естественно возникающий с развитием группы как коллектива феномен, отражающий степень дифференциации членов группы по степени влияния на группу в целом. Лидер - член группы, в наибольшей степени влияющий на формирование групповых интересов, выделившийся в результате внутригруппового взаимодействия в процессе ролевой дифференциации, реализующий собственные потенциальные возможности в организации деятельности и общения [9; с.90].

В классном ученическом коллективе встречаются лидеры, роли которых различны.

Деловые лидеры играют основную роль в решении задач, поставленных перед классом, в реализации трудовой, учебной деятельности. Роль эмоциональных лидеров связана с действиями, относящимися в основном к сфере межличностного общения в классе. Ученики, успешно действующие в обеих сферах классной жизни, выдвигаются на роли абсолютных лидеров класса.

Деловые лидеры осознают межличностные отношения большего количества одноклассников, чем эмоциональные лидеры. Это обусловлено стремлением деловых лидеров хорошо знать подавляющее большинство своих соклассников, что позволяет им соответственно этим знаниям строить свои отношения. Эмоциональные лидеры часто не испытывают потребности в управлении классом и поэтому не нуждаются в знании межличностных отношений [34; с. 216].

Отрицательные взаимоотношения между учениками точнее характеризуют деловые лидеры.

Для воздействия на коллектив, наряду с умением воспринимать личные отношения, большое значение имеет умение определять статус сверстников. В этом лучше всех ориентируются абсолютные лидеры, на втором месте идут деловые лидеры. В то же время в сфере эмоциональных отношений особых различий между разными лидерами нет. От эмоциональных лидеров в большей степени зависит психологический климат в классе, самочувствие учащихся, а также принятые нравственные ценности.

Классные руководители должны помнить, что лидера выдвигает деятельность. Поэтому через специальную организацию учебной или внеклассной работы можно обеспечить благоприятные возможности для успеха учеников, обладающих развивающим потенциалом влияния на соклассников. Нравственно ценная деятельность, принятая классом и развивающая учеников, выдвигает и соответствующих лидеров.

Для развития классного коллектива характерна постоянная смена лидеров в зависимости от деятельности, что обеспечивает каждому ребенку возможность пребывания в роли лидера и приобретения навыков организации других людей и самоорганизации [23; с. 198].

**Коллективная учебная работа.** В совместной (коллективной) учебной работе детей изменяется характер отношений между учениками и учителем: ученики меньше нуждаются в помощи и поощрениях взрослого, чем в условиях фронтальной работы. Групповая работа учащихся освобождает учителя от большинства организационных, контрольных и оценочных функций, поэтому он может быть более внимателен к личностным особенностям учеников, их взаимоотношениям.

Дети при этом осваивают те стороны учебной деятельности (в частности, целеполагание, планирование, контроль, оценку и учет работы), которые обычно берет на себя учитель.

Этап организации, вхождения в совместную работу детей невозможен без учителя, однако, начав действовать сообща, дети сами регулируют в дальнейшем свои взаимоотношения и обсуждают деловые вопросы, разрешая в свободной дискуссии спорные проблемы. Обращение к учителю за помощью встречается не часто, лишь по таким поводам: требование дополнительной информации; апелляция к авторитету, если высказанное мнение ученик не может сам доказать, а партнер продолжает сомневаться;

Особенностью совместной работы детей является также обращенность их первым делом на партнера. Учет в собственном действии позиции других участников, децентрализованный характер совместных действий, действия за другого участника - вот ведущая характеристика совместной работы детей.

Особенностью групповой работы детей является полное равноправие всех ее участников, что особенно благотворно сказывается на поведении слабых учеников. Они все с большим удовольствием принимают участие в коллективной работе. Они при этом во не уступают сильным партнерам, ошибаются, но легко идут на этот риск, при непонимании задают сотоварищам вопросы, при несогласии возражают и проявляют настойчивость в споре.

Учебное сотрудничество со сверстниками должно стать такой же обязательной формой организации обучения в начальной школе, как и фронтальная, и индивидуальная работа учеников [21; с.212].

Одним из условий развития лидерского потенциала подростков является подготовленность педагогов к работе с лидерами. Знания педагогов об особенностях работы с лидерами, понимание феноменов лидерства в современных условиях, умение диагностировать лидерский потенциал воспитанника и организовать подготовку лидеров, способность создать поле лидерства в группе, умение и стремление к взаимодействию с лидерами определяют подготовленность педагога. Развитие лидерского потенциала предполагает умение и способность педагога конструировать мотивообразующие социальные условия развития личности воспитанника, направленные на включение его в социально значимые отношения с позиции лидера.

В последнее время словосочетание «психологическое сопровождение», «педагогическое сопровождение», «психолого-педагогическое сопровождение» встречаются и используются все чаще.

К сожалению, единого понимания как среди ученых, так и среди практических работников (что же все-таки подразумевается?) нет.

Е.А.Козырева трактует психологопедагогическое сопровождение одновременно и как принцип профессиональной деятельности школьного психолога, и как технологию психологической работы, и как систему профессиональной деятельности. Под педагогическим сопровождением М.И. Рожков понимает процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, обеспечивающих включенность ребенка в значимое для него событие и стимулирующих его саморазвитие на основе рефлексии происходящего [29]. Оно всегда бинарно по деятельности и предполагает сочетание деятельности педагога и самодеятельности воспитанника (в нашем случае - лидера). На наш взгляд, педагогическое сопровождение процесса развития лидерского потенциала подростка имеет три составляющие:

\* подготовленность педагогов к работе с лидерами;

\* психолого-педагогическое обеспечение готовности подростка быть лидером;

\* педагогическое конструирование поля лидерства [24; с. 215].

Таким образом, для развития классного коллектива характерна постоянная смена лидеров в зависимости от деятельности, что обеспечивает каждому ребенку возможность пребывания в роли лидера и приобретения навыков организации других людей и самоорганизации. Одним из условий развития лидерского потенциала подростков является подготовленность педагогов к работе с лидерами.

**1.6 Личностные особенности аутсайдеров в подростковом коллективе**

Распространенный миф о том, что дети должны сами решить конфликт между собой, часто является ошибочным. В том случае, когда ты один на один со своим обидчиком, третий действительно лишний. Совсем другое дело, когда ребенка травит группировка обнаглевших подростков или когда девочка имеет дело один на один с мальчиком в два раза сильнее ее. Здесь необходимо срочное вмешательство педагога, либо родителей, если учителя бездействуют. Иначе большая вероятность того, что ребенка изуродуют не только психологически, но и физически. Здесь действует простой закон физики. Дети - обидчики, как правило, намного превосходят своих жертв по физической силе.

