

Институт психологии им. Г.С. Костюка
АПН Украины

На правах рукописи

Василькова Ольга Ивановна

УДК 377.1: 316.468

**Динамика неформального лидерства
в учебной группе ПТУ**

19.00.07 – ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель: БЕХ Иван Дмитриевич,
доктор психологических наук, профессор,
действительный член АПН Украины

Киев - 2004

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИДЕРСТВА	
1.1. Лидерство как проблема научного исследования	12
1.2. Особенности изучения лидерства в социальной и педагогической психологии	23
1.3. Психолого-педагогические подходы к изучению динамики лидерства в учебной группе ПТУ	33
Выводы к главе 1	52
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ НЕФОРМАЛЬНОГО ЛИДЕРСТВА В УЧЕБНОЙ ГРУППЕ ПТУ	
2.1. Обоснование методов исследования	54
2.2 Социально-психологическая характеристика учебных групп	62
2.3. Личностные характеристики лидеров разных типов	79
2.4. Динамика неформального лидерства в учебной группе	125
Выводы к главе 2	150
ГЛАВА 3. НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА	
3.1. Концептуальная модель структуры руководящего ядра учебной группы ПТУ	152
3.2. Программа психолого-педагогической работы с руководящим ядром учебной группы ПТУ	164

3.2.1. Содержание тренинговых занятий с лидерами учебной группы ПТУ	166
3.2.2. Программа организации самовоспитания лидеров учебной группы ПТУ	182
3.2.3. Социально-психологический тренинг для лидеров и других членов учебной группы ПТУ	189
3.2.4. Психолого-педагогическая работа с инженерно-педагогическими работниками ПТУ и родителями учащихся	194
3.3. Обобщение результатов эксперимента	196
Выводы к главе 3	200
ВЫВОДЫ	201
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	204
Приложение А. Методика анализа неформальных коммуникации (АНК)	229
Приложение Б. Методика ценностно-мотивационной ориентации	236
Приложение В. Методика «Мотивационно-потребностная сфера» (MPS)	244
Приложение Д. Особенности ролевого профиля лидеров разных типов по методике КЭП	251
Приложение Ж. Психологические «портреты» лидеров разных типов	253

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы. Стратегическими задачами реформирования образования в Украине являются перестройка национального образования, формирование образованной творческой личности, обеспечение приоритетности развития человека, гуманизм, демократизация, приоритетность общественных и духовных ценностей, решение которых требует целенаправленного влияния на учащихся, особенно ПТУ, которые имеют свою специфику [14, 36, 113].

Процесс профессионального становления личности в условиях обучения в профессионально-техническом училище (ПТУ) и приобретение ею социальной зрелости не может быть успешным без учета действующих социально-экономических особенностей, знаний психологических механизмов профессионального становления.

Согласно теории деятельностного опосредования межличностных отношений, совместная деятельность учащихся в ПТУ выступает как коллективообразующий фактор. В соответствии с этим положением целенаправленное формирование учебной группы должно осуществляться, прежде всего, на основе взаимодействия учащихся. Взаимосвязь личностных особенностей и общественно-социальных условий жизнедеятельности позволяет каждому учащемуся занять свое определенное место, приобрести свой статус в коллективе. Особенно важной эта проблема становится в подростковом и юношеском возрасте, в котором собственно и находятся учащиеся ПТУ. Ценности, составляющие глубинный фундамент социально-значимой деятельности в эти годы, образуют внутригрупповые предпочтения и выбор кого-либо из членов группы по признаку референтности. В свою очередь, групповая структура престижа и статуса ее членов определяют так называемых лидеров и аутсайдеров коллектива [157, 183, 197].

Лидер – это личность, за которой все остальные члены группы признают право брать на себя наиболее ответственные решения, затрагивающие их интересы и определяющие направление и характер деятельности всей

группы [98, 99, 119]. Эффективная деятельность группы, в первую очередь, зависит от того, какие отношения сформируются между официальным и неофициальным лидером или лидерами. Зная реально сложившиеся межличностные отношения в группе, педагог получает возможность сориентировать их в нужном ему направлении. С другой стороны, в соответствии со своими деловыми и личностными качествами, лидер группы способен помочь педагогу в учебно-воспитательном процессе. Следовательно, исследование общей картины структуры и динамики развития учебной группы не может быть продуктивным без четких представлений об основных социально-психологических характеристиках лидеров.

Развитие групповой динамики в психологии малых групп связано, прежде всего, с именем К.Левина. Еще в 1939 году он пришел к выводу, что каждый член группы признает свою зависимость от других ее членов [263]. В нашей стране первые исследования лидерства были проведены в 20-30-х годах прошлого столетия. Они, в основном, затрагивали вопросы лидерства в детских коллективах. Подчеркивалась большая роль лидеров в плане развития и становления групповых взаимоотношений [10, 31, 54, 87]. В последующие годы в психологии повышается интерес к этому кругу проблем. С одной стороны, такое явление было связано с развитием концепции коллектива [88, 127], с другой, - практическими потребностями общества [156, 199]. Появилось большое количество работ по проблеме соотношения лидерства и руководства [21, 52, 65, 153], разрабатывается традиционное для нашей психологии направление – лидерство в детских и юношеских коллективах [12, 57, 104], ставится задание критического осмысления работ зарубежных психологов [80]. Авторы приходят к выводу, что на сегодняшний день имеющихся материалов недостаточно для построения удовлетворительной картины динамики группового лидерства.

В педагогической и возрастной психологии до настоящего времени остаются открытыми вопросы о механизмах выдвижения того или иного учащегося в позицию лидера группы и его влияния на остальных членов

ученического коллектива; пока не выяснена динамика лидерства в учебной группе; психолого-педагогическая практика еще недостаточно оснащена надежными психодиагностическими методиками выявления неформальных лидеров и современными коррекционно-воспитательными методами воздействия на учащихся через лидеров учебной группы.

Актуальность проблемы лидерства в педагогической и возрастной психологии определяется несоответствием уровня разработки проблемы потребностям сегодняшнего дня. Поэтому исследование закономерностей, механизмов и процессуальных характеристик лидерства в ПТУ является важным для коррекции межличностных отношений учащихся. Своеобразие учебной группы ПТУ заключается в том, что она является промежуточным звеном между школьным классом и производственным коллективом. В структуру ее деятельности входят два вида: учебная и производственная. Такая социально-полезная деятельность имеет свои особенности. Актуализация личности в процессе производственной деятельности оказывает значительное влияние на систему межличностных отношений учащихся [44, 161, 172]. Органичный сплав учебной и производственной деятельности в рамках группы ПТУ предоставляет широкие возможности для межличностного общения и разностороннего проявления каждой личности.

Таким образом, социальная значимость проблемы и недостаточная изученность именно этого ее аспекта и обусловили выбор темы диссертационного исследования «Динамика неформального лидерства в учебной группе ПТУ».

Связь работы с научными программами, планами, темами. Диссертационное исследование входит в план научно-исследовательских работ Института психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины и выполнено в рамках научной проблематики лаборатории методологии и теории психологии, утверждено ученым советом Института психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины (протокол № 2 от 30 января 1996 года) и координационным советом по

психолого-педагогическим исследованиям АПН Украины (протокол № 7 от 24 июня 1997 года).

Объект исследования – лидерство как феномен учебной группы.

Предмет исследования – динамика неформального лидерства в учебной группе ПТУ.

Цель исследования - определить социально-психологические особенности возникновения, развития и функционирования лидерства в процессе профессионального обучения в учебной группе ПТУ.

В основу нашего исследования было положено **предположение** о том, что

лидерство как социально-психологический феномен учебной группы тесно связано с общим поэтапным развитием ученического коллектива. В учебной группе возможны разные направления влияния лидеров на членов группы. Механизмом выдвижения личности в позицию лидера является «ценностный» обмен. Динамика феномена лидерства связана с этапами развития группы. Функционирование группы будет более успешным при условии создания в ней структуры руководящего ядра согласно со всеми направлениями влияния лидеров на группу.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были определены **задачи исследования**:

1. Определить структуру межличностных отношений учащихся учебной группы ПТУ.
2. Обосновать механизм выдвижения личности в позицию лидера учебной группы; описать «портретные» характеристики лидеров разных типов.
3. Выявить динамику развертывания лидерства в учебной группе и выяснить основные причины изменения структуры лидерства в процессе профессионального обучения учащихся в ПТУ.
4. Разработать и апробировать концептуальную модель структуры руководящего ядра учебной группы ПТУ.

Теоретико-методологической основой исследования выступили: Закон об образовании; Государственная национальная программа «Освіта (Україна XXI

століття)»; положения гуманистической психологии о сущности личности и активизации личностного потенциала [205]; отечественные концептуальные положения развития и формирования личности [5, 13, 26, 34, 36, 60, 62, 112, 131, 173, 177, 189, 207]; системный подход к становлению личности [102, 130, 135, 145, 161]; теория деятельностного опосредования межличностных отношений [38, 71, 155]; разработки в области психодиагностики и психокоррекции [41, 181]; классические теории лидерства [226, 235, 256, 280]; теория ценностного обмена в лидерстве [75, 118].

Для решения поставленных задач использовался комплекс **методов исследования**: анализ психолого-педагогической научной литературы, классификация, систематизация и обобщение полученной информации; наблюдение, анкетирование, беседы, стандартизированные опросники, психодиагностические методики изучения личности, психолого-педагогический эксперимент (констатирующий и формирующий), активное социально-психологическое обучение, статистические методы обработки полученных результатов.

База исследования. Исследование проводилось на базах ПТУ № 118, 23, 9 города Донецка. Всего исследованием было охвачено 540 учащихся мужского пола, 16-19-летнего возраста. В лонгитюдном исследовании приняли участие 450 лиц, в констатирующем эксперименте – 90, а в формирующем – 45. В соответствии с поставленными задачами исследование проводилось в три этапа (поисковый, исследовательско-экспериментальный, обобщающий) в течение 1997 - 2002 годов.

Научная новизна и теоретическое значение полученных результатов исследования заключается в том, что:

- впервые определены особенности возникновения, развития и функционирования лидерства как социально-психологического феномена учебной группы ПТУ стационарного типа. Обоснована и экспериментально проверена концептуальная модель структуры руководящего ядра учебной

группы ПТУ в составе трех типов лидеров (интеллектуального, эмоционального и практического);

- усовершенствованы методические подходы к выявлению и описанию «портретных» характеристик лидеров разных типов;
- расширено и углублено понятие сущности, природы, механизмов и закономерностей феномена лидерства в учебной группе ПТУ;
- теоретически обоснована и разработана программа психолого-педагогической работы с руководящим ядром учебной группы ПТУ.

Практическое значение исследования заключается в том, что созданная автором система выявления лидеров в учебных группах ПТУ может быть широко использована инженерно-педагогическими работниками при изучении структуры группы и определении её актива. Внедрение концептуальной модели структуры руководящего ядра учебной группы в учебно-воспитательный процесс значительно расширяет возможности инженерно-педагогических работников по вопросам психологической коррекции межличностных отношений учащихся, формирования основ ученической самоорганизации и ученического самоуправления, оптимизации процесса профессионального обучения через активизацию лидеров. Разработаны методические рекомендации по организации психолого-педагогической работы с руководящим ядром учебной группы, которые используются инженерно-педагогическими работниками ПТУ № 9 города Донецка. На материалах диссертации разработаны и читаются автором спецкурсы «Особенности психолого-педагогической работы с «трудными» подростками» и «Психолого-педагогические аспекты работы с одаренным ребенком» для педагогов-организаторов школ и внешкольных учебных заведений на курсах повышения квалификации педагогических работников Донецкого института последипломного педагогического образования. Результаты исследования используются в деятельности кафедры социальной психологии Донецкого института рынка и социальной политики при проведении лекций и практических занятий со студентами по курсам «Социальная психология», «Основы психологического консультирования»,

«Проблемы психологии трудновоспитуемых детей» и при выполнении студентами курсовых и дипломных работ.

Личный вклад автора заключается в теоретико-методологическом определении и экспериментальной проверке особенностей функционирования феномена лидерства в динамике профессионального обучения учащихся ПТУ, создании и апробации в учебно-воспитательном процессе системы работы по стимулированию развития личностно-значимых проявлений самоактуализации лидера учебной группы ПТУ, разработке методических рекомендаций по организации психолого-педагогической работы с руководящим ядром учебной группы. В совместных публикациях „Проблема дослідження та використання неформального учнівського лідерства у виховній діяльності педагога” и „Особливості психолого-педагогічної роботи з „важкими” підлітками” использованы идеи и результаты, которые принадлежат автору.

Достоверность и надежность результатов исследования обеспечивались комплексным использованием методов и методик, адекватных цели и задачам исследования, методологической и теоретической обоснованностью исходных положений исследования, оценочно-качественным и количественным анализом полученных данных, результативностью стимулирования процесса самоактуализации лидеров учебных групп ПТУ, использованием методов математической статистики.

Апробация и внедрение результатов исследования. Материалы исследования докладывались и получили одобрение на Всеукраинских научно-практических конференциях: „Ціннісні орієнтації в громадянському становленні особистості” (Дрогобич, 1998), „Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді” (Київ, 1999), на пятых Костюковских чтениях „Психологія на перетині тисячоліть” (Київ, 1998); на Международных научно-практических конференциях: „Роль науки, религии и общества в формировании нравственной личности” (Донецк, 1999), „Методологічні проблеми розвитку бізнес-освіти” (Донецьк, 2002), „Динаміка наукових досліджень ‘2003” (Дніпропетровськ, 2003); на заседаниях лаборатории методологии и теории

психологии Института психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины (1997-1999 гг.). Результаты диссертационного исследования внедряются в учебно-воспитательный процесс Донецкого института рынка и социальной политики (справка о внедрении № 1/157 от 29.09.2003 г.), в деятельность кабинета внеклассной и внешкольной работы Донецкого института последипломного педагогического образования (справка о внедрении № 175 от 06.10.2003 г.), в практику отдела социальной работы Донецкого областного центра социальных служб для молодежи (справка о внедрении № 595 от 08.10.2003 г.), в практическую деятельность отдела воспитательной работы и внешкольных учреждений Главного управления образования и науки Донецкой областной госадминистрации (справка о внедрении № 112 от 15.04.2003 г.), в деятельность инженерно-педагогических работников ПТУ № 9 города Донецка (справка о внедрении № 23 от 16.02.2004 г.).

Публикации. Результаты исследования отражены в 13 публикациях автора, среди которых 6 статей в научных специализированных сборниках и журнале, утвержденных перечнем ВАК Украины, материалы научно-практических конференций, учебное пособие, утвержденное Министерством образования Украины (письмо МО Украины № 279 от 27.02.1998 г.).

Структура работы. Диссертация состоит из введения, трех глав, выводов к главам, выводов, списка использованной литературы (286 наименований), 5 приложений. В диссертации помещено 29 таблиц и 14 рисунков на 24 страницах. Основное содержание диссертации изложено на 203 страницах компьютерного текста (общий – на 255 страницах).

ГЛАВА 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИДЕРСТВА

1.1. Лидерство как проблема научного исследования

То, что люди, входящие в группу, не могут там находиться в одинаковых позициях по отношению к тому, чем занята группа (к целям её деятельности) и друг к другу, можно рассматривать в качестве одного из основных постулатов социальной психологии. Вопрос о том, как понимать и характеризовать это противостояние людей, которое закрепляется в понятиях «лидер», «руководитель», «авторитет», «ведомые», «подчиненные» и т.д. находит отражение в их личностных характеристиках.

Каждый член группы в соответствии со своими деловыми и личностными качествами, своим статусом, т.е. закрепленными за ним правами и обязанностями, престижем, который отражает меру его заслуг и вклада в общее дело, имеет определенное место в системе групповой организации. С этой точки зрения групповая структура представляет собой своеобразную иерархию престижа и статуса членов группы. Вершину этой иерархической лестницы занимает лидер группы, приобретающий право брать на себя наиболее ответственные решения, затрагивающие интересы всех членов группы. Обычно подчеркивается, что лидер может быть, а может и не быть официальным руководителем группы и что оптимальным является случай совпадения лидера и руководителя в одном лице. Если же такого совпадения нет, то эффективность деятельности группы зависит от того, как сложатся отношения между официальным руководителем и неофициальным лидером или лидерами.

Изучение проблемы лидерства за последние шестьдесят лет на Западе накопило большой фонд эмпирических данных, что многократно порождало надежду на её решение и столь же часто – разочарования. Первую серию этих надежд и разочарований вызвала «теория черт лидера», основывавшаяся на представлении о том, что лидеры являются носителями определенных качеств и

умений, присущих им, и только им, имеющих врожденный характер и обнаруживающихся независимо от особенностей ситуации или группы [225, 226, 279]. По этой причине лидерство как социально-психологический феномен рассматривалось в виде совокупности выдающихся черт личности, обеспечивающих лидерам возможность выдвинуться, занять ведущую позицию и удерживать власть благодаря наличию этих уникальных черт [276].

Сначала на первый план вышли физические черты (рост, вес и т.д.). Быть выше других, иметь большой вес – такими представлялись признаки лидера не только в переносном, но и в прямом смысле этого слова [255, 261]. Но основное подкрепление «теория черт» пыталась найти в изучении личностных характеристик лидера. Например, Богардус в своих исследованиях выделяет такие качества лидера как ум, такт, чувство юмора, энергия, сильный характер и т.д. При этом он стремился найти некоторые уникальные черты, характерные для большинства лидеров [248, 256]. Р.Голембиевский [239], характеризуя методы исследования, используемые представителями теории черт лидерства, показал, что по отношению к различным групповым ситуациям черты лидера обладают устойчивостью и стабильностью.

К концу 40-х годов появилось ещё несколько обширных обзоров исследований в русле указанного подхода. Это работы К.Бирда [227], Д.Манна [251], Ц.Джибба [250, 252], Р.Стогдилла [226]. В частности, К.Бирд обнаружил 79 черт, выявленных в двадцати исследованиях. Причем, 65% указанных черт упоминались лишь однажды, около 20% - дважды и только 5% - трижды. Из приведенных автором личностных черт многие не только противоречили друг другу, но и были взаимоисключающими. На основании полученных фактов К.Бирд приходит к выводу о том, что крайне редко удается обнаружить сходство или совпадение черт у лидеров от ситуации к ситуации.

Особенно впечатляющим был обзор Р.Стогдилла [226], который и сейчас является хорошим справочником по проблеме лидерства. Он сравнил между собой более ста двадцати исследований «черт лидера» и пришел к выводу об отсутствии серьёзных научных данных, позволяющих считать, что лидерами

становятся люди, обладающие какими-то особенными чертами характера или специфическим набором этих черт.

Кризис теории «черт лидера» привел к тому, что внимание исследователей было перенесено на другие факторы, детерминирующие лидерские процессы в малой группе. Но, несмотря на это, теория «черт лидера» полностью не исчезла. Вновь и вновь исследователи возвращаются к проблеме личности лидера, правда, уже несколько с иных позиций. Наблюдается дифференциация в изучении личностных характеристик лидера и руководителя (хотя и не всегда), делового и экспрессивного, эффективного и неэффективного [18, 265]. Черты лидера рассматриваются в связи с задачей изучения его взаимоотношений с членами группы и т.п. [183, 254]. Но можно встретить и исследования чисто личностных характеристик лидеров [119, 266]: их эмпатии [21, 280], жизненного опыта и адекватности восприятия [61, 230], разговорчивости [157, 281], и т.д. Помимо сохранения исследований чисто в духе теории «черт лидера», практически в любой новой теории можно проследить в скрытом или явном виде её влияние. Но как целостное направление теория «черт лидера» перестала существовать.

Поиски детерминант лидерства как психологического явления в начале 1950-х годов смещаются в область изучения групповых взаимоотношений. Так возникает «теория лидерства как функции группы» [255, 256, 262, 276], в которой лидер понимается как лицо, в наибольшей степени отвечающее социальным ожиданиям группы и наиболее последовательно придерживающееся её норм и ценностей. К сожалению, «теория лидерства как функции группы» не имела доказательного характера в связи с тем, что её логическая структура содержала «круг определений». Ибо лидер, по определению, есть индивид, обладающий наибольшим статусом и престижем, что, естественно, свидетельствует о том, что он, как лидер, соответствует нормам и ценностям, которые группа приписывает лидеру [246, 256, 257]. Представленная «теория лидерства как функции группы» предлагает рассматривать интересы, потребности группы как важнейшие элементы ситуаций, которые в

совокупности являются психическими состояниями группы, отражающими ожидания её членов. Именно поэтому лидер ориентируется на ожидания, принимает их в расчет и стремится выполнить требования группы [58, 255, 276].

Таким образом, «теория лидерства как функции группы» подчеркивает значимость роли последователей. Только они могут ослаблять или усиливать влияние лидера. Лидер же для того, чтобы удержать власть, должен прислушиваться в своем поведении к мнению ведомых.

Разновидностью выше представленного подхода является «континуальная модель лидерства» [262, 270]. В данном случае последователи рассматриваются тоже как лидеры в континууме лидерства (кто-то в большей степени, кто-то – в меньшей). Е.Холландер [255] вводит понятие «идиосинкразический кредит»: статус лидера есть суммарное следствие восприятия членами группы его потенциального вклада в групповую задачу; лидер должен подчиняться групповым нормам и быть компетентным в групповой задаче, иначе он потеряет этот кредит (лидерский статус). Важна также точность его социальной перцепции и изменчивость поведения. Согласно «континуальной модели лидерства», любой последователь, который соответствует ожиданиям и нормам группы и компетентный в групповой задаче, может быть избран лидером на следующей стадии групповой жизни. Лидер же на предыдущей стадии может потерять этот кредит и стать последователем [271, 278, 281]. Однако, при таком подходе, когда все являются лидерами, теряется сама проблема лидерства [114, 241].

Наиболее общепринятой в западной социологии является «теория лидерства как функции ситуации» [160, 236, 261, 269]. Наблюдая, как одни и те же люди в разных группах могут занимать разное положение, играть в них различные роли (ребенок может быть «лидером» среди ребят своего двора и «ведомым» в классе; учитель может быть «лидером» в школе и лишаться этого положения в семье), её авторы сделали вывод, что лидерство является не столько функцией личности или группы, сколько результатом сложного и

многопланового влияния разных факторов при вхождении в различные ситуации.

Данная точка зрения, как правило, не подвергается пересмотру в современной социальной психологии, хотя и получает вместе с тем ряд уточнений. При этом используется подход, найденный ещё в 1950-х годах Р.Бейлзом [160] и уточненный затем Ф.Фидлером [236, 237]. Согласно вышеназванной теории, в каждой группе наличествуют, по меньшей мере, два типа лидеров: эмоциональный (обеспечивающий регулирование межличностных отношений) и инструментальный (захватывающий инициативу в специфических видах деятельности и координирующий общие усилия по достижению цели). Понимание лидерства как «функции ситуации» порождает представление о множественности лидеров (или лидерских функций) в группе, принимающих на себя ответственность за организацию тех или иных дел или отдельных сторон общей деятельности. Предполагается, что каждая ситуация общения в группе способна выдвинуть своего «ситуативного» лидера и в принципе лидеров может быть столько, сколько членов в группе. В тоже время признается возможность появления универсального или абсолютного лидера, единолично обеспечивающего многоплановую групповую деятельность. Соответствующая типология лидерства учитывает, прежде всего, эту позицию, идет ли речь об объеме деятельности (универсальный или ситуативный лидер) или содержании деятельности (лидер-генератор идей, лидер-исполнитель и т.д.).

В конце 1960-х годов после многочисленных разочарований возникает попытка объединить эти две точки зрения («теорию черт» и «теорию лидерства как функции ситуации»). Появляется так называемая «интеракционистская теория», или, как позднее её обозначил Р.Л.Кричевский, «синтетическая» [118, 253]. Представители этого направления [249, 251, 259] приходят к заключению, что лидерство – частично функция личностных черт, воспринимаемых последователями, а частично – функция специфической ситуации, и эти две переменные взаимодействуют между собой. Представленная теория претендует на роль всеобъемлющей, так как якобы интегрирует все основные переменные.

На всеобщность и всеобъемлемость претендует и так называемая «теория лидерства и межличностного поведения» Б.Басса [225, 226], в которой говорится о необходимости принятия во внимание при исследовании лидерства трех важнейших переменных: целей группы, личности лидера и факторов, определяющих изменения в групповом поведении.

В этой теории выделяются поведенческие аспекты (потенциальное взаимодействие, согласие и групповая эффективность), а также феноменологические элементы (взаимооценка и групповая привлекательность), которые взаимодействуют между собой. Являясь по существу разновидностью интеракционистского подхода и не внося ничего нового, эта теория не получила широкого применения [231, 233, 241, 277, 278].

Несколько иное толкование лидерства у Е.Холландера и Джулиана [255], которые рассматривают лидерство как отношения влияния между членами группы, решающими единую задачу. Авторы к отношениям влияния относят, прежде всего, отношения лидера и ведомых, когда лидер, отдавая что-то, получает нечто взамен от последователей. При этом отмечалось, что возрастает влияние лидера на других, повышается его статус, признание и оценка, если вклад лидера в решение задачи значительный.

Синтетический подход трудно рассматривать как единое теоретическое направление, базирующееся на некоторых общих методологических принципах. В него включаются различные по своим установкам работы, которые объединяет лишь идея о сложной детерминации процесса группового лидерства. Согласно этой идее, лидерство определяется тремя основными классами переменных: характеристиками лидеров, характеристиками последователей, характеристиками групповой ситуации. Используя эти переменные, разные исследователи вкладывают в их понимание различное конкретное содержание, по-разному решают вопрос о возможной иерархии этих компонентов.

Так, Ф.Фидлер и другие американские психологи [236, 237, 253, 263] сделали попытку построить «операциональную» модель лидерства, в которой были бы преодолены упрощения интерпретации лидерства как функции

многообразных проблемных групповых ситуаций. Предложенная Ф.Фидлером «вероятностная модель эффективности лидерства» предполагает, что эффективность групповой деятельности зависит от того, насколько стиль лидера соответствует данной ситуации [160, 236].

Эффективность лидера определяется степенью свободы, которую допускает групповая ситуация, дающая лидеру возможность осуществлять влияние [160].

Выделенные Ф.Фидлером переменные (стиль лидерства, ситуация его реализации) достаточно убедительно характеризуют состояние лидера в группе, однако, по мнению А.В.Петровского [150, 160], они являются недостаточными для его понимания. В предложенной модели отсутствует третья важнейшая переменная, которую американский психолог не принял. Такой третьей переменной должен быть уровень развития группы, определенный степенью деятельностного опосредования межличностных отношений. «Один и тот же «стиль руководства» в одной и той же ситуации будет эффективным или неэффективным в зависимости от того, как и насколько поведение лидера будет опосредовано ценностным содержанием деятельности» [160, с. 269].

Модель Ф.Фидлера исходит из представления об имманентности конфликта между лидером и группой. Ориентированный на задачу лидер, стремясь обеспечить успех её решения группой, постоянно идет, как подчеркивает Ф.Фидлер, на риск ухудшения межличностных отношений с последователями [235, 237]. Это действительно более чем вероятная ситуация для определенного типа групп низкого уровня развития. «Но есть ли основание переносить эти выводы на группы, где цель групповой деятельности обладает равной ценностью для всех членов группы – и для лидера, и для ведомых» [160, с.270]. «...Вероятностная модель эффективности лидера не может быть использована для исследования высокоразвитой группы уже потому, что её руководитель не поставлен перед альтернативой: либо группа, либо групповая цель» [160, с.270].

Позже ученые Огайского университета [258, 263, 275, 276] создали достаточно надёжные и валидные шкалы лидерского поведения: вопросник лидерского поведения (LBDQ), вопросник лидерского мнения (LOQ) и вопросник описания поведения руководителя (SBDQ). Представленные шкалы весьма широко распространены. Они изучают две переменные лидерского поведения: *consideration* – предупредительность, внимательность, доброжелательность к идеям и чувствам подчиненных; и *initiating structure* – инициативную структуру лидера, то есть нацеленность его поведения и поведения подчиненных по направлению к достижению цели под влиянием лидера [276].

Это направление относительно самостоятельно лишь по методикам исследования. В целом же можно видеть здесь два типа лидерских ролей: экспрессивное и деловое лидерство, - и проследить влияние фидлеровской модели, а также «теории черт».

Ещё одна, относительно самостоятельная теория лидерства – «целевая» - претендует на то, что она как бы объединяет в себе фидлеровскую модель с подходом огайских психологов. Автор этой модели, Р.Хауз [274] использует понятия шкал Огайского университета: инициативную структуру и предупредительность, а также фидлеровские переменные: структуру задачи, лидерскую эффективность, взаимоотношения между лидерским стилем и благоприятностью ситуации. По своей сути эта теория могла быть названа «компенсационной» [23]. Проведенные экспериментальные исследования лишь частично подтвердили некоторые положения «целевой» модели лидерства [234].

Дальнейшие попытки развития и конвергенции основных классических теорий лидерства в единый «синтетический» подход закончились неудачей, приведя к возникновению множества «мини-теорий» [160].

В результате ряд видных теоретиков лидерства [225, 226, 237] заявили о наличии кризисной ситуации в этой области психологических исследований. Было отмечено, что вследствие недостаточной методологической

разработанности проблемы быстрое увеличение экспериментальных работ лишь «продолжает мутить воду» [238].

Дж.Пфеллер [272] доказывает, что в понятии «лидерство» слишком много концептуальной нелепости, многозначности, что оно не было должным образом определено и отделено от таких понятий как «авторитет» и «социальная власть».

Б.Кармел [260] считает, что дихотомическое определение лидерства как «ориентация на людей – на задачу», лежащее в основе всех традиционных исследований этого феномена, является основным тормозом прогресса в этой области.

Выход из создавшегося положения, который стремятся найти исследователи, заключается в стремлении, во-первых, разграничить понятия «лидерство» и «руководство», «руководство» и «власть», и, во-вторых, расширить и углубить теоретическую платформу изучения лидерства за счет экспансии в эту область понятий и концептуальных схем из более глобальных теоретических подходов, прежде всего, из теории атрибуции, транзактного подхода, теории систем психоаналитической ориентации, когнитивных теорий [160].

Представляют несомненный интерес те направления теоретического осмысления проблемы, в которых делается попытка динамического анализа лидерства как процесса. Основателем подобного направления изучения данной области считают Е.Холландера [255], предложившего рассматривать лидерство как процесс обмена, в котором лидеры и последователи находятся во взаимозависимых отношениях и влияют друг на друга [256].

Важным вкладом в развитие транзактного подхода стала модель «вертикальной связи в диадах», предложенная Г.Грэнном и его коллегами [231, 240, 246, 273]. Авторы подвергают сомнению общепринятое положение о том, что лидеры относятся одинаково к различным последователям. Взаимодействие лидеров и последователей происходит в диадах, один на один, и складывающиеся между лидером и различными ведомыми отношения относительно независимы от отношений вне рассматриваемой диады [264, 271, 285].

А.Ашур [222] рассматривает два направления влияния лидеров: на последователей и ситуацию, в которой происходит взаимодействие. Ситуация в значительной мере влияет на отношения между лидером и последователем, и лидер может, манипулируя компонентами ситуации, оказывать воздействие на взаимоотношения с последователями.

Роль ситуации во взаимодействии лидера с последователями подчеркивается в модели «лидер – среда – последователь» Дж.Воффорда и Т.Шринивазана [283, 284], которые утверждают, что лидер влияет на мотивацию последователей и на их способность к выполнению задания через элементы ситуации. Поэтому необходим психологический анализ ситуации взаимодействия, того, как взаимодействует индивид и элемент ситуации [286].

Результаты исследований К.Грина и К.Шризхейма [244] показывают, что действия последователей оказывают существенное влияние на лидера.

По мнению С.А.Алифанова [3; 4], все эти мини-теории, возникшие в рамках транзакционистского направления, имеют многочисленные точки соприкосновения. Во-первых, каждый исследователь представляет ситуацию, в которой происходит взаимодействие как динамический эволюционный процесс. Лидер и последователь взаимодействуют в определенном контексте, который должен быть понят и интерпретирован. Во-вторых, лидеры и последователи являются взаимозависимыми как по содержанию, так и по процессу реализации их действий. В-третьих, каждая перспектива прямо или косвенно признаёт интеракцию между лидером и последователем, а также то, что взаимодействие влияет на последующие действия каждого из его участников.

Исследование в лидерстве идей когнитивного подхода, осуществляемое в последнее время, было направлено на решение двух центральных вопросов [182, 245, 247].

Во-первых, ученых интересовало, каким образом определенный индивид в группе людей начинает восприниматься как лидер, каковы механизмы и условия возникновения «имиджа» лидера у членов группы и каково влияние поведения лидера, соответствующего или, наоборот, противоречащего этому «имиджу», на

лидерование этого индивида в группе. Здесь исследовались имплицитные теории о том, что такое лидерство и эффективное руководство.

Во-вторых, пристальное внимание ученых привлекала причинная интерпретация – те причины, которые выдвигают лидера как объекта для объяснения плохого выполнения группового задания последователями, а также то, каким образом причинная интерпретация влияет на оценку, даваемую лидером своим последователям, и на его поведение по отношению к ним [183].

С начала 1980-х годов постоянно увеличивается количество исследований, показывающих, что люди имеют имплицитные теории лидерства, которые выступают в качестве когнитивных абстракций, определяющих процесс восприятия лидерства. С точки зрения социально-когнитивного подхода, восприятие лидера объясняется как результат организованных информационных процессов: избирательного внимания, кодировочных стратегий, запоминания, которые направляются определенными когнитивными схемами – наивными, имплицитными теориями, в которых наблюдатели фиксируют взаимозависимость различных стимулов и объектов [223, 224, 228, 229, 230, 282].

Подводя итог краткому обзору основных направлений исследований лидерства за рубежом, можно сказать, что теоретической базой большинства современных работ является так называемый «синтетический» подход. Суть его сводится к вычленению нескольких рядов переменных – детерминант лидерства. К ним относятся личностные характеристики лидеров, ситуационные компоненты, параметры групповой задачи и т.д. Отдельно можно выделить такие области исследований, как проблема стиля лидерства, вопросы ролевой дифференциации и др. В целом же, западный подход к проблеме социально-психологического лидерства характеризуется большим количеством эмпирических исследований, наличием ряда теорий среднего ранга (к которым может быть отнесен синтетический подход в целом, концепция ролевой дифференциации лидерства и др.) и отсутствием единой теоретической концепции лидерства, раскрывающей целостно структуру и динамику этого процесса.

1.2. Особенности изучения лидерства в социальной и педагогической психологии

Существенным фактором исследования лидерства в советский период является анализ этого феномена в реальных социальных группах [11, 15, 21, 56, 57, 75, 86]. Первые исследования в области лидерства были проведены в 20-30-е годы прошлого столетия. Они в основном касались феномена лидерства в детских группах. Например, Л.Н.Войтоловский подчеркивал, что «... во взаимодействии вожака и следующей за ним массы нет ничего мистического и патологического; вожак, по сути дела, является лишь выразителем дум, чаяний, стремлений, желаний этой массы. Роль вожака по отношению к массе заключается в том, что он «формирует её чувства, дает конкретное направление её воле, ... призывает к определенному действию» [54, с. 14 - 15].

В работе Г.Фортунатова [204] представлена одна из первых попыток дать дифференциацию детского коллектива по признаку особенностей поведения и некоторых характерологических свойств.

С.О.Лозинский [127, с. 12] выделяет определенные этапы функционирования вожаков: «сначала – вожак «казакующий»: выносливый, способный к длительному напряжению, упорный и т.д., то есть обладающий достаточными качествами для физической борьбы. Затем, вожаком становится тот, кто способен (хотя бы в личных интересах) учесть новые силы, настроение и мысли коллектива, создать новые, более эффективные формы поведения. И, наконец, на следующей, наиболее высокой стадии он становится не столько вожаком, сколько старшим товарищем, обладающим большими личностными качествами и меньшими правами».

Важность проблематики школьного вожачества подчеркивал в своих работах Е.А.Аркин [10; 11]. При этом он различал вожака и любимца класса, выделяя специфическую роль лидера в развитии и функционировании группы.

Большое внимание проблемам детского вожачества уделял А.С.Залужный [86, 87]. Он рассматривал генезис вожачества, начиная с дошкольного возраста, характеризуя различные функции вожаков: от ситуационной инициативы в игре

до общего руководства коллективом, когда «...вожак от начала до конца играет роль организатора и руководителя, через него коллектив формируется, благодаря ему коллектив не распадается» [87, с. 138].

Проблеме типологии вожаков посвящена работа Д.Б.Эльконина «Детские коллективы» [217]. Анализируя конкретные качества вожаков, Д.Б.Эльконин стремится в предлагаемой типологии вести речь не о вожаках, а о вожачестве. Он описывает три основных типа вожаков – вожак-диктатор, эмоциональный организатор, интеллектуальный рационализатор. Так же, как и А.С.Залужный, Д.Б.Эльконин критически относится к исследованиям, в которых авторы «стремятся доказать, что качества отдельной личности определяют и возможности её вожачества. В самом же деле вожаком может быть и бывает в действительности, при соответствующих условиях, каждый ребенок, сейчас один, в следующий момент другой и т.д.» [218, с. 152].

Такое распространенное в этот период теоретическое положение абсолютизирует зависимость качеств вожака от особенностей группы. Вожак здесь – исключительная реакция на группу. Вместе с тем исследователи того времени на практике искали также особенности личности, характерные для вожаков в коллективах детей определенного возраста и уровня развития [10, 127, 204, 218, 219]. Это противоречие отразилось в работе П.П.Блонского, который четко и кратко сформулировал итоги изучения вожачества. « Вожак, - указывает П.П.Блонский, - представляет собой в общем как бы квинтэссенцию характерных качеств данного коллектива, ...вожак в значительной степени обладает теми качествами, которые для данного коллектива являются идеальными. Это одна из основных причин, почему он вожак» [31, с. 32].

Итак, как бы не стремились исследователи «вывести» вожачество из структуры среды, оставалась проблема качеств личности вожака, проблема того, как теперь говорят, «эталонного набора», который отвечает социальным ожиданиям группы.

Современные представления о психологии лидерства, базируясь на работах этих исследователей, представляют собой глубокую и разветвленную систему

знаний, находящуюся на стыке возрастной, педагогической, социальной психологии и др. В развитии взглядов на природу лидерства теория черт и концепция ситуатизма [226, 243, 256], характерные для западных психологов, в отечественной психологии не были представлены, хотя определенное влияние на представления о природе и механизмах лидерства они оказывали.

В последующие годы в «советской» психологии наметилось возрастание интереса к этому кругу проблем. С одной стороны, такое явление связано с развитием концепций коллектива [10, 20, 30, 88, 89, 98, 103, 156], с другой – насущными практическими потребностями общества. Появляется большое количество исследований, связанных с проблемой соотношения лидерства и руководства [6, 15, 18, 24, 56, 77, 82, 84, 152]; разрабатывается традиционное для нашей психологии направление изучения лидерства в детских и юношеских коллективах [12, 57, 72, 74, 96, 191, 215]; ставится задача критического осмысления работ зарубежных психологов [80, 83, 144, 176, 177].

Большое внимание уделяется постановке проблемы лидерства, а также выработке четкого определения этого понятия [138, 200, 210, 216]. Например, по определению Н.С.Жеребовой, «...лидерство – это один из процессов организации и управления малой социальной группой, способствующий достижению групповых целей в оптимальные сроки с оптимальным результатом, детерминированный господствующими в обществе социальными отношениями» [80, с. 55].

Иная позиция представлена в определении А.А.Ершова: «В социально-психологическом смысле лидер, или ведущий группы – это такой член группы, который обладает необходимыми организаторскими способностями, занимает центральное положение в структуре межличностных отношений членов группы [77, с. 12].

В русле концепции Л.И.Уманского лидерство рассматривается как социально-психологическое явление, сущность которого сводится к осуществлению ведущего влияния одних членов группы на других в создании оптимального решения групповой задачи [197-200].

- Б.Д.Парыгин трактует лидерство как один из процессов организации управления малой социальной группой, который способствует достижению групповых целей в оптимальные сроки и с оптимальным эффектом. [153, с. 7]. Он считает, что существует два фактора, в результате одновременного воздействия которых и возникает феномен лидерства: «1) объективный (это интересы, цели, потребности и задачи группы в конкретной ситуации); 2) субъективный (индивидуально-типологические особенности индивида как организатора и инициатора групповой деятельности)» [152, с. 186].

Ни одно из приведенных определений нельзя считать исчерпывающим, хотя все они вычленяют существенные характеристики феномена лидерства.

А.В.Петровский и В.В.Шпалинский рассматривают лидерство как способ групповой дифференциации [158]. Они подчеркивают процессуальность лидерства. «...Лидерство, по их мнению, касается только структурных элементов группы, дифференцирует участников групповой деятельности по статусам: высоким – низким, при этом каждый член группы имеет «возможность изменить свой статус в лучшую сторону, приобрести уважение, авторитет и признание своих товарищей» [158, с. 84].

Данный подход не совпадает с точкой зрения И.П.Волкова, Е.С.Кузьмина, Б.Д.Парыгина, которые подчеркивают сквозной механизм лидерства в процессе организации групповой деятельности, направленной на достижение групповых целей [55, 58, 121, 153].

Анализируемая точка зрения получила дальнейшее развитие в работе А.В.Петровского [160].

Критикуя операциональную модель лидерства, разработанную Ф.Фидлером, автор к двум переменным, выделенным Ф.Фидлером (стиль лидерства и ситуация его реализации), добавляет ещё одну – уровень развития группы. По мнению А.В.Петровского, одна и та же ситуация и один и тот же стиль руководства будут вести к эффективности или неэффективности лидерства в зависимости от того, как поведение лидера детерминировано уровнем развития группы [157, с. 271].

Указанная теоретическая позиция содержит в себе некоторый парадокс, заключающийся в том, что если мы хотим оптимизировать человеческие отношения в группе, то для этого необходимо переместить центр своего внимания с них самих на содержание групповой деятельности, на превращение её из социально значимой в личностно значимую для каждого члена группы [156, с. 112].

Изучение лидерства с точки зрения уровня развития группы в последнее время составляет характерную черту отечественных исследований.

Так, Е.М.Зайцева в своем исследовании получила данные о том, что уровень развития группы является причиной количественного и качественного роста лидеров: в группах более высокого уровня развития лидеров больше количественно и они разнообразнее качественно, причем, в этих группах у лидера – организатора появляется новая функция – выдвижение и интеграция лидеров различных видов.

В группах же низкого уровня развития не было обнаружено морально-нравственного лидера и чаще встречается организационное лидерство.

В группах среднего уровня чаще встречалось профессионально – деловое и организационное лидерство [84, 85].

В исследовании Л.П.Панасенко был обнаружен противоположный факт: в неоднородных по составу студенческих учебных группах почти в два раза было меньше лидеров – и деловых, и эмоциональных [151].

По-видимому, эти противоречия объясняются различием методических подходов указанных авторов.

Понимая под лидерством социально-психологическое явление, сущность которого может быть определена как осуществление ведущего влияния одних членов группы на других в создании оптимального решения групповой задачи, А.С.Чернышев в ходе исследований установил, что «...осуществление лидерства в контактной группе зависит от уровня развития группы» [210, с. 16].

Лидерство с точки зрения уровня развития группы изучали также С.В.Ковалев и Р.Л.Кричевский [97, 98, 115, 116]. Ими рассматривалась такая

характеристика лидера, как его личностная направленность. Эта характеристика позитивно соотносилась с соответствующими структурами лидерства в тех группах, где она представляла некоторую ценность для реализации групповой деятельности.

А.В.Петровский предложил типологическую модель деятельностного опосредования лидерских черт, что позволяет по-новому взглянуть на старую проблему – личность лидера. Суть этой модели состоит в следующем. Для каждого типа группы можно определить некоторый набор личностных характеристик, важных для лидера или руководителя этой группы [155, 156]. Так, в группах низкого уровня развития лидер будет характеризоваться небольшим набором личностных качеств. Напротив, в группах наивысшего уровня развития можно ожидать наиболее сложного набора нравственно оправданных личностных характеристик лидера. Таким образом, основной идеей, лежащей в основе теории «деятельностного опосредования», является представление о том, что в группах низкого уровня развития и коллективах феномен лидерства принципиально различен.

К изучению лидерства с точки зрения уровня развития группы обратилась в своем исследовании Т.В.Бендас [23]. Анализируя результаты исследования, она приходит к выводу о том, что личность лидера группы зависит от уровня организованности этой группы.

Связь проблемы лидерства с организованностью группы проявилась и в вопросе о типологии лидерства. В большинстве случаев типология лидерства строится на трёх основаниях, связанных с определением содержания, стиля и характера деятельности лидера. Обобщая работы отечественных исследователей [164, 165, 199, 210], Б.Д.Парыгин говорит о следующих реально существующих ступенях дифференциации лидерства. 1. 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 организатором. 2. По стилю руководства: а) авторитарный; б) демократический; в) совмещающий в себе

элементы того и другого стиля. 3. По характеру деятельности: а) универсальный, т.е. постоянно проявляющий свои качества лидера; б) ситуативный, т.е. проявляющий качества лидера лишь в определенных специфических ситуациях [152, с .6].

В работе Н.С.Жеребовой наряду с традиционной типологией лидерства предполагается классификация лидерских типов с учетом групповых целей и задач, с ориентацией на групповую атмосферу. В основу типологии лидеров Н.С.Жеребова кладет признак формирования межличностных отношений и распределения функций, в результате чего выделяются «лидер по определению путей к достижению групповой цели», «лидер по оптимальному решению технических задач», «лидер по установлению психологического климата», «лидер по содержанию групповой атмосферы» [80, с. 51].

Р.Л.Кричевский в своих работах выделяет два типа групповой деятельности: инструментальную и экспрессивную. Соответственно им – два типа лидерства. Оба вида деятельности связаны с организованностью группы: инструментальная – опосредованно, как следствие организованности, а экспрессивная – непосредственно, ибо она направлена для «...поддержания внутреннего равновесия и устойчивости в группе, сохранения её как целое» [119, с. 112].

У.М.Зайцева, намечая один из подходов к проблеме типологии лидерства, положила в её основу социально-психологические параметры группы и, прежде всего, её организованность. Согласно этой гипотезе, организованность группы служит основанием для выделения лидеров – организаторов как одного из типов лидерства [84].

Л.И.Уманский предложил типологию лидерства на основании функций, реализуемых лидерами, выделив, соответственно, лидеров-инициаторов, лидеров-эрудитов, лидеров-генераторов эмоционального настроения, лидеров-умельцев [198]. Развивая идеи Л.И.Уманского, его ученик, А.С.Чернышев, на основании исследования проблемы организованности предложил выделять лидеров – организаторов и лидеров – дезорганизаторов [208, 209, 210].

Н.Н.Обозов, опираясь на общепризнанное понимание познавательного (информативного), аффективного (эмоционально-коммуникативного), практического (поведенческого, регулятивного) компонентов личности, осуществил типизацию лидеров [146]. При этом автор предлагает на рассматриваемом уровне лидерства следующие ниже условные пропорции ориентаций: интеллектуальную, эмоциональную и регулятивную.

В отличие от типа лидерства, лидерский стиль, по мнению Н.С.Жеребовой [81], затрагивает вопросы методов, средств, с помощью которых лидер добивается успеха при решении групповых задач.

Стиль лидерства существенно обусловлен личностными особенностями и характеристиками субъекта лидерских процессов. В отечественной психологии традиционно рассматриваются три основных стиля лидерства. Так, например, Г.М.Андреева [7] и А.Л.Журавлёв [82, 83] предлагают выделять авторитарный, демократический и либеральный (попустительский) стили лидерства.

По мнению Г.М.Андреевой [7], наиболее эффективен демократический стиль лидерства. Несколько менее эффективным, согласно точке зрения автора, является авторитарный стиль лидерства. Наименее эффективным признается анархический (либеральный) стиль лидерства.

Вместе с тем разделение лидеров на демократов, автократов и анархистов весьма условно, потому что данные термины не отражают существа лидерства, его механизмов и природы.

Анализ исследований показал, что в практической жизни лидер в определенной мере использует разные стили лидерства в зависимости от обстоятельств. «Стерильных» автократов, демократов, анархистов не существует. Тем не менее, анализируя стиль того или иного лидера, можно обнаружить определенные доминирующие черты» [6, с. 32].

Эксперименты с использованием гомеостатической методики [121], проведенные в лаборатории Е.С.Кузьмина, показали неоднозначность зависимости между эффективностью работы и тем или иным стилем лидерства. Достоинства и недостатки в работе прямо не зависят от того или другого стиля

руководства, а зависят от содержания задач, целей группы, ориентации участников совместной деятельности на достижение высокого результата, состава группы с учетом полового диморфизма и возраста [168].

Таким образом, на взаимодействие лидера и группы решающее влияние оказывают тип и стиль лидерства, характерные для субъекта этого процесса.

Как известно, в отечественной психологии одним из основополагающих методологических принципов при анализе психических явлений считается принцип развития. Однако последовательная реализация его при переходе от теоретических рассуждений к построению методического аппарата и интерпретации полученных данных представляет собой задачу чрезвычайно сложную и редко выполнимую в конкретных исследованиях. Попытки рассмотрения лидерства в динамике встречались ещё в 20-30-е годы прошлого века. В последние годы можно привести примеры работ, в которых так или иначе ученые стремятся к изучению лидерства в развитии. Так исследование лидерства, проведенное И.П.Волковым [55-58], подтвердило, что рассматривать феномен лидерства необходимо в динамике, например, во взаимосвязи с уровнем развития группы.

В основу исследований Р.Л.Кричевского, посвященных изучению динамики группового лидерства, легли представления о ценностной природе этого феномена [115-117], а также идея о развитии лидерства по двум сферам групповой жизни [118, 119].

Исходя из ценностной трактовки природы обсуждаемого феномена, автор рассматривает «лидерство как процесс межличностного влияния, обусловленный реализацией ценностей, присущих членам группы, и направленный на достижение стоящих перед группой целей». В таком случае «лидер – это член группы, обладающий наибольшим ценностным потенциалом, обеспечивающим ему ведущее влияние в группе (коллективе)» [119, с. 69].

По мнению Р.Л.Кричевского, «динамику группового лидерства следует понимать как обусловленную развертыванием поуровневого процесса внутригруппового ценностного обмена, в ходе которого имеет место

складывание лидерской структуры; при этом между основными компонентами обмена – ценностным вкладом и статусом – предполагается вполне определенная, во всяком случае, на начальном этапе жизни коллектива, причинно-следственная связь, в которой ценностный вклад должен выступить в качестве исходной, причинной переменной» [115, с. 43 - 44].

Немногочисленные исследования, в той или иной мере касающиеся динамики лидерского процесса, можно сгруппировать по двум основным направлениям. Одно из них, непосредственно к проблематике лидерства не относящееся, включает работы, лежащие в плоскости анализа закономерностей и этапов группового развития. В рамках этого направления (и в зависимости от исходных теоретических представлений относительно развития группы) исследователи обращаются к рассмотрению лидерства либо в связи с характеристикой его как важного элемента групповой структуры, возникновение и упрочение которого свидетельствует об определенном качественном изменении в динамике группового процесса, переходе группы на новый, более высокий уровень функционирования [21, 183, 211], либо внимание акцентируется на последовательно сменяющихся друг друга на вершине статусной иерархии группы ролях делового и эмоционального лидера как следствии преобладания соответствующего типа групповой активности – деловой или эмоциональной [24, 216].

Другое исследовательское направление связано с проблематикой лидерства непосредственно. Относящиеся к нему работы выполнены главным образом в традициях так называемого ситуационного подхода, трактующего лидерство как функцию групповых ситуаций. Аналогом ситуации чаще всего выступает переменная задачи. Именно изменения «задачного» контекста группы способны, как показывают экспериментальные данные, значительно влиять на перераспределение позиций в статусной иерархии группы, приводя к периодической смене её лидеров и сообщая лидерскому процессу известную динамичность [159, 236, 237].

В целом, имеющихся на сегодня данных явно недостаточно для построения сколько-нибудь удовлетворительной картины динамики группового лидерства.

Подводя итог краткому обзору исследований лидерства, выполненных отечественными психологами, необходимо отметить, что одним из наиболее важных и принципиальных отличий этих работ является включение системы отношений «лидер – последователи» в более широкий социальный контекст. В качестве следствия такого подхода можно рассматривать ориентированность исследований на реальные группы, четкое разделение понятий «лидерство» и «руководство», рассмотрение позиций лидера в группе не как чего-то особого, изолированного, а как элемента целостной системы взаимоотношений. При этом большое распространение получила идея о деятельностной детерминации групповых процессов, в том числе и об опосредовании процесса лидерства характером совместной деятельности членов группы. В исследовательских концепциях лидерство выступает как процесс, как изменяющийся во времени феномен, тесно связанный с общим поэтапным развитием социальной группы, динамикой важнейших сфер её жизнедеятельности.

1.3. Психолого-педагогические подходы к изучению динамики лидерства в учебной группе ПТУ

Вопросы подготовки квалифицированных рабочих кадров в современных условиях развития Украины становятся все сложнее [1, 14, 73, 154, 167]. Современный высококвалифицированный рабочий за период своей подготовки должен быстро стать конкурентоспособным специалистом [19, 38, 45, 50, 90].

Сегодня в Украине каждый второй рабочий – выпускник профессионально-технической школы. На ряде промышленных предприятий до 80% рабочих ведущих профессий – это воспитанники ПТУ [136].

Процесс подготовки квалифицированных рабочих в профессионально-технических заведениях связан с целенаправленным обучением и воспитанием молодежи. Как известно, ранняя юность – это период гражданского становления человека, его социального созревания, самоопределения, активного включения в общественную жизнь. В этом возрасте заметно развивается самосознание. Оно

не просто растет, оно приобретает качественно новый характер. Подростки проявляют глубокий интерес к собственной психической жизни, к качествам своей личности [26, 26, 39, 40, 62, 71, 100, 130, 131].

Обучение подростка в ПТУ есть процесс научения. Научение – это устойчивое целенаправленное изменение деятельности, которое возникает благодаря предшествующей деятельности. Обычно обучение характеризуется как система передачи человеку определенных знаний, умений и навыков [8, 27, 34, 65, 107, 113]. Воспитание составляет важную функцию в деле обучения. Установление определенных законов целенаправленного формирования личности обеспечивает построение научных основ развития психики. Характер формирования человека как личности определяется объективно существующей системой общественных отношений и зависит от того, как в условиях отношений складывается деятельность данной личности, её взаимоотношения с другими членами общества [2, 19, 63, 70, 101, 125, 145, 161]. Центром всей учебно-воспитательной работы в ПТУ является учебно-производственная группа. Как социально-психологическое образование она относится к числу официальных, организованных малых групп и воплощает в себе совокупность определенных установок, интересов, норм и ценностей общества [165, 167, 173].

Процесс сплочения группы, формирования её как коллектива протекает не стихийно, а обусловлен рядом психолого-педагогических закономерностей. Рассматривая такой коллектив как социально-педагогическое явление, Л.И.Новикова [144] подчеркивает его двойственную природу. «С одной стороны, это функция педагогических усилий взрослых, так как проектируется взрослыми и развивается под их прямыми и косвенными, непосредственными и опосредованными влияниями. С другой стороны, он – спонтанно развивающееся явление, так как дети нуждаются в общении и вступают в общение отнюдь не только по установленным взрослыми рецептам» [144, с. 87].

Своеобразие учебной группы ПТУ состоит в том, что она является промежуточным звеном между школьным классом и производственной бригадой. Этим обусловлен тот факт, что в структуру её деятельности входят

основные, ведущие виды деятельности класса и бригады: учебная и трудовая [45, 48, 136, 139, 188, 216]. Формирование учебной группы ПТУ – это, прежде всего, процесс образования малой группы, главной детерминантой которого в психологическом плане является совместная деятельность, которую можно обозначить не только как внешне заданное условие формирования группы, но и как внутреннее основание её существования. На основе этой деятельности группа изменяется, проходит различные этапы своего развития, превращаясь в коллектив [13, 86, 100, 106, 212, 213, 214, 220].

Характер развития малой группы – это достаточно сложный и противоречивый процесс. Существенной характеристикой жизни группы является функционирование в ней процессов нормативного поведения, связанного с реализацией групповых норм [20, 27, 38, 62].

Определяющее влияние на способы организации групповой деятельности оказывают формы руководства, которые складываются стихийно и нестихийно. В первом случае речь идёт о лидерстве, во втором – об официальном руководстве [22, 47, 48, 52, 65].

В отечественной социально-психологической литературе достаточно четко обозначена специфика понятий лидерства и руководства. Полностью разделяя точку зрения соответствующих авторов [7, 21, 72, 103], остановимся вкратце на некоторых наиболее существенных положениях их анализа.

По мнению Б.Д.Парыгина [152], между выше упомянутыми понятиями существуют следующие различия: - лидерство в основном связано с регулированием внутригрупповых межличностных отношений, носящих неофициальный характер, в то время как руководство является средством регулирования отношений в рамках социальной организации; - лидерство представляет собой главным образом феномен микросреды, а руководство – элемент макросреды, отвечающий системе доминирующих в ней социальных отношений; - лидерство возникает и функционирует преимущественно стихийно, руководство же представляет собой процесс целенаправленной и контролируемой деятельности социальных организаций и институтов; - в

отличие от лидерства руководство – явление более стабильное, менее подверженное перепадам во мнениях и настроениях членов группы; - процесс руководства характеризуется применением гораздо более определенной системы различных санкций, чем это имеет место в лидерстве; - процесс принятия решений в системе руководства носит гораздо более сложный и многократно опосредованный характер, чем в условиях лидерства.

Следует указать, что кроме различий в функциональных ролях лидера и руководителя, в психологических характеристиках их деятельности имеется немало общих черт, что и дает основания описывать их деятельность как похожую [42, 47, 75]. Общим для лидера и руководителя является возможность и способность развивать и употреблять власть, то есть воздействовать на поведение других людей и на ситуацию [79, 104, 109, 110].

Проблемы социального влияния являются узловыми в социальной и педагогической психологии. Как правило, именно в этой логике и этих терминах рассматриваются понятия неофициальной структуры малой группы и лидерства в ней [142, 146, 160]. По мнению различных исследователей, главные из них состоят в следующем.

Во-первых, учебная группа без лидеров – это обычно аморфная масса (по образному выражению А.С.Макаренко – «болото»). Любая группа учащихся всегда имеет руководителя, вожака, лидера [158]. По мнению А.С.Залужного [86], из лидера «коллектив оформляется и благодаря ему не распадается».

Во-вторых, от состояния неформальной структуры учебной группы в большой степени зависит её психологический климат [49, 126, 146].

В-третьих, психологически правильное управление коллективом через лидеров способствует повышению эффективности его учебно-производственной деятельности [209].

В-четвертых, лидеры – это «кристаллы», вокруг которых формируется общественное мнение и от нравственных установок лидера в значительной степени зависит поведение группы в обществе [215]. Отсюда следует важный для психолого-педагогической деятельности вывод: по индивидуально-

психологическим особенностям лидера можно судить, в определенной мере, о ценностных ориентациях учащихся, составляющих группу [21], то есть в основе развития межличностного взаимодействия членов группы лежит механизм ценностного обмена [119].

В-пятых, одна из генеральных линий повышения уровня организованности учебной группы заключается в налаживании сотрудничества официальных лидеров с неофициальными. Поэтому задача педагога – не противопоставлять, не устранять неофициальных лидеров, а способствовать налаживанию их сотрудничества с официальными лидерами коллектива [158, 178, 186, 195].

Наконец, шестая причина неослабевающего интереса специалистов к тематике лидерства в учебных группах – необходимость подготовки лидеров – организаторов, способных оказывать содействие педагогическому коллективу в решении ряда учебно-производственных задач [23, 24, 30, 33, 52].

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что одним из «секретов» управления учебной группой является умение педагога делегировать лидерам часть своих полномочий, то есть использовать их авторитетность в группе, привлекая к управлению и разделяя с ними свои функции и свою ответственность [74, 193, 215]. Сама жизнь и современные психолого-педагогические исследования показывают, что наибольших успехов в профессиональной деятельности достигает тот педагог, который умеет вовремя выделить лидеров, хорошо их знает, при необходимости умеет на них воздействовать, а также умело может использовать для управления учебной группой особенно тех их них, в чьем лице фиксируется феномен совпадения лидерства и официального руководства [201, 210, 211]. По мнению Я.М.Коломинского, «...если группа – этот действительно своеобразный организм, то лидер – его мозг и сердце. Ведь гордое «командовать парадом буду я» чаще всего в той или иной степени заявляет самый информативный и решительный член группы, готовый взять на себя нелегкое бремя ответственности» [103, с 29].

Надо полагать, что знания дифференцированной картины межличностных предпочтений и выборов, престижа и статуса, а также индивидуально-личностных качеств неформальных лидеров группы позволят педагогу более эффективно решать задачи по оптимизации учебно-воспитательного процесса.

Понимание лидерства как процесса требует обязательного изучения динамики феномена, его трансформаций на разных этапах жизни конкретной социальной группы. Динамика лидерства давно привлекает внимание психологов [7, 49, 52, 61, 80, 88, 119]. Однако, упомянутый выше вопрос, особенно с содержательной своей стороны, относится к категории малоизученных. Это не значит, конечно, что данные о динамике лидерства отсутствуют вообще, но в исследованиях, посвящённых проблемам лидерства, они содержатся в весьма фрагментарном виде, и удельный их вес в общем объёме получаемого здесь знания крайне невелик.

По мнению Н.С.Жеребовой, «динамика лидерства определяется целым рядом моментов. Прежде всего, это механизм выдвижения лидеров в группе, условия, способствующие этому выдвижению, развитие, усиление и угасание лидерства в зависимости от успешного или неуспешного решения групповых задач» [80, с. 56].

Определяющее значение при выдвижении лидера и возникновении лидерства имеет ситуация, в которой оказывается группа. Под ситуацией Н.С.Жеребова понимает «всю совокупность условий, в которых действует лидер и малая группа в целом» [80, с. 51]. Следовательно, лидеры могут выявиться и проявить себя только при определённых условиях

Готовность лидера к действию, обладает относительно устойчивым характером и представляет собой определённую направленность как чувств и переживаний, так и более или менее ясно выраженных мыслей, идей и убеждений [152].

Обязательным условием для того, чтобы лидер выдвинулся и начал действовать, является совпадение его представлений о нормах и ценностях с подобными представлениями большинства группы. Так, Д.Хоманс на основании

большого эмпирического материала утверждает, что лидер – это человек, который близко подходит к реализации норм и ценностей группы, а это значит, что лидер существует до тех пор, пока не нарушает меры в отношении норм и ценностей группы [256].

В данном случае представляется правомерной точка зрения на зависимость статуса лидера от частоты его взаимоотношений не только с членами группы, но и с другими людьми [105, 108, 126].

Общеизвестно [93, 105, 111, 132], что частота взаимодействия с главным лидером группы зависит от ряда обстоятельств, среди которых большую роль играет размер группы. Чем меньше группа, тем более легко межличностные связи могут идти от членов группы к лидеру.

Таким образом, психология лидерства рассматривает потенциальные возможности личности как одну из составных частей ситуации, в которой пребывает группа.

Одним из основополагающих элементов ситуации в социальной психологии считается восприятие лидера последователями. «Лидер должен восприниматься «ведомыми» как «один из нас». Разрыв между «ведомыми» и лидером должен быть небольшим. У «ведомых» всегда должно оставаться впечатление, что этот разрыв легко уничтожить, что лидер не удаляется на недостижимую дистанцию и не является существом высшего порядка, что это- всего лишь «один из нас», пусть чем-то лучший, но такой же [80, с. 62].

Следовательно, для того, чтобы член малой группы был признан лидером, его действия должны «качественно» отличаться от действий остальных членов группы, т.е. лидер должен иметь преимущества перед «ведомыми» [78, 194, 199].

Для успеха действия лидер должен оправдать надежды, возлагаемые на него «ведомыми». Это означает, что члены группы могут иметь своё общее представление о том, как должен вести себя лидер и какие функции он должен будет выполнять. То есть члены группы выберут и оставят только таких лидеров, которые оправдают эти надежды.

Таким образом, «... в известной мере личность выбранного лидера зависит от личности ведомых» [80, с. 123]. В связи с чем, для определения механизмов динамики лидерства в малых группах необходимо проведение специальных психологических исследований, которые смогли бы дать более надёжные материалы для теоретических выводов.

Соглашаясь с этой идеей, Р.Л.Кричевский также отмечает явную недостаточность существующих материалов для построения сколько-нибудь удовлетворительной картины динамики группового лидерства и предлагает свою теоретическую модели лидерства, отражающую идеи ценностного обмена в межличностном взаимодействии. В данной теории предполагается, что ценностные характеристики индивидов (значимые свойства личности, её направленность, умения, опыт и т.д.), актуализируемые ими в ходе реализации групповых деятельности с пользой для отдельных партнёров и группы в целом, как бы обмениваются на авторитет и признание. Иными словами, психологическое содержание ценностного обмена состоит в обоюдном удовлетворении сторонами – участниками взаимодействия определённых социальных потребностей друг друга путём взаимного представления каждой из них другой стороне соответствующих ценностей [118].

Автор [115-119] выделяет ряд условий, оказывающих влияние на продолжительность развития ценностного обмена. Одно из таких условий предполагает, чтобы «предметы» обмена в равной мере представляли собой ценность – единый «личностный смысл», по терминологии А.Н.Леонтьева, - для всех участников совместной деятельности [124, с. 44]. При этом необходимо учитывать процессы, протекающие в когнитивной сфере взаимодействующих индивидов – и, как показывают многочисленные исследования [117, 120, 136, 166, 208], значительно влияющие на личностную оценку того или иного объекта, события.

Другое важное условие нормального ценностного обмена состоит в обоюдном стремлении партнёров внести наибольший – соответственно

индивидуальным возможностям – ценностный вклад в развитие группового (диадного) процесса.

И ещё одно существенное условие развития ценностного обмена в группе – значимость, референтность последней для её членов. С падением референтности резко снижается и мотивация групповой принадлежности индивидов, а фактически величина их ценностных вкладов в жизнедеятельность группы [119]. Так, наблюдая динамику лидерства в волейбольной и баскетбольной женских командах с интервалом в два с половиной и полтора года соответственно, исследователи обнаружили весьма чёткую дифференциацию двух основных лидерских ролей: инструментального и эмоционального лидерства [119].

При первом обследовании волейбольной команды эти роли реализовались одним лицом, при последующих замерах в них оказались разные спортсменки. Причём отмечается, что в роли эмоционального лидера “перебывали” 40,4% членов команды, а в роли инструментального – 20,2%. В баскетбольной команде спортсменов за это время также наблюдалась выраженная дифференциация лидерских ролей. Причём при втором измерении в роли лидера были зафиксированы совершенно иные, чем при первом срезе, спортсменки.

Объясняя причины смены лидеров в спортивных командах, исследователи указывают на следующие обстоятельства. За полтора года совместных выступлений на соревнованиях произошёл значительный рост профессионального мастерства отдельных членов команды или увеличился «ценностный потенциал». В результате такого явления, одной из спортсменок, ранее занимавшей вторую позицию в структуре экспрессивного и абсолютного лидерства, удалось приобрести более высокий социально-престижный статус [21, 119].

Представленными выше источниками практически ограничиваются, в доступной нам литературе, сведения о динамике развития лидерства в коллективах стационарного типа. Гораздо больше работ посвящено вопросам социально-психологической теории малых групп, в которых лидерство

представлено фрагментарно, как фактор детерминации взаимоотношений в учебных группах и производственных бригадах.

Основное содержание этих исследований [10, 12, 23, 61, 74, 77] касается изучения контактных общностей сверстников (малых групп), которые рассматриваются как целостные системы со своей внутренней динамикой, структурой и своеобразным, на каждом возрастном уровне, характером взаимоотношений.

В процессе подобных исследований выяснилось, что личные взаимоотношения, которые представляют собой субъективно значимое эмоционально-коллективное личностное отражение человека человеком, уже на уровне дошкольного возраста складываются в относительно самостоятельную подсистему, функционирующую в системе внутригрупповых взаимоотношений. Эта подсистема обладает рядом содержательных и структурно-динамических параметров, которые подлежат объективному изучению и измерению [88, 97, 103].

Важно подчеркнуть, что вероятность объективного установления положения каждого члена группы в подсистеме личных взаимоотношений (статус, динамика, взаимность, их причины и осознание), которое оказывает существенное влияние на деятельность и формирование личности, даёт возможность поставить конкретные педагогические задачи по оптимизации психологического климата коллектива и наметить пути их решения.

Отдельные работы [21, 22, 119, 120] посвящены изучению лидерства в коллективах временного типа, в которых отмечается лишь слабая динамика лидерских ролей. Такое положение авторы связывают с малой продолжительностью функционирования учебно-тренировочных групп и с тем, что экспериментаторам не удалось укомплектовать все группы из ранее незнакомых лиц [22,19].

Лидерский статус во временных учебно-тренировочных группах в большей мере определялся индивидуально-психологическими особенностями ее членов [119, 182]. Приведенные данные указывают как на сходство, так и на различия в

динамике личностной детерминации лидерских статусов. Такое положение объясняется своеобразием решаемых малой группой конкретных задач на разных этапах её функционирования в той или иной сфере внутригрупповой активности [183]. Кроме того, в исследовании обращается внимание на выраженность у лидеров и аутсайдеров временных групп личностных черт, наиболее существенных для детерминации делового и эмоционального статусов [21, 185, 211]. В целом, лидерство во временном коллективе рассматривается как «степень ведущего активного влияния личностей – членов группы на группу в направлении осуществления групповых задач» [85, с. 68]. А лидер выступает как наиболее активный, значимый субъект межличностного влияния в группе [174].

В современный период большинством исследователей принимается идея о том, что лидерство – это изменяющийся во времени феномен, тесно связанный с общим поэтапным развитием группы, динамикой важнейших сфер её жизнедеятельности. Однако до сих пор отсутствует опыт развёрнутого исследования данной проблемы в стационарных учебных группах, что предопределило настоящее исследование.

Феномен «групповая динамика» в социально-психологической литературе трактуется неоднозначно. Согласно «Словаря русского языка» [149] «... динамика – это ход развития, изменения какого-нибудь явления». В философском энциклопедическом словаре [169, 190, 203] «динамика социальная» рассматривается как понятие, обозначающее определённый подход к изучению общественных явлений. Для целей нашего исследования понятие «социальная динамика» представляется наиболее приемлемым, так как лидерство – явление социальное и протекает в системе групповых межличностных отношений [169].

Л. Десев [69] пишет, что понятие «групповая динамика» обозначает развитие человеческих отношений в группе, изменения, которые наступают в результате действующих в группе сил. По мнению автора, понимание групповой динамики предполагает изучение этих сил, то есть того, как они возникают, под влиянием каких факторов модифицируются, каковы последствия их действия.

М.А. Робер и Ф. Тильман групповую динамику представляют как процесс, посредством которого взаимодействие между конкретными индивидами уменьшает напряжение между ними или приводит к их взаимному удовлетворению [174, 214].

Развитие групповой динамики как направление в теории малых групп связано, прежде всего, с именем К. Левина. Ещё в 1939 году он пришёл к выводу, что каждый член группы признаёт свою зависимость от других её членов [263].

Отсюда можно сделать вывод о том, что динамику лидерства следует рассматривать как один из элементов развития группового процесса. Надо полагать, что лидерство, как психологический феномен, разворачивается внутри групповой динамики, поэтому знание групповой динамики, тех сложных совокупных групповых процессов, которые отображают весь цикл жизнедеятельности учебной группы на всех этапах профессионального обучения в ПТУ, надо думать, позволят изучить структуру и протекание лидерства в естественных условиях эксперимента.

В современном представлении групповая динамика – это «...движение группы во времени, обусловленное взаимодействием и взаимоотношениями членов группы между собой, а также внешним воздействием на группу» [190, с. 169]. Групповая динамика включает в себя пять основных элементов и несколько дополнительных. К основным элементам динамики группы относятся: цели группы; нормы группы; структура группы и проблема лидерства; сплоченность группы; фазы развития группы. Дополнительными элементами считается создание подгрупп и отношения личности с группой [103, 178].

Предметом наших исследований, в данном контексте можно считать третий основной элемент развития групповой динамики. Для удовлетворительного решения поставленных в данной работе задач, необходимо вначале определиться с основными категориальными понятиями «лидер», «лидерство», «динамика лидерства».

Характеризуя понятие «лидер», практически все исследователи [113, 155, 159, 198] указывают на то, что это, в первую очередь, социальная роль

определенной личности в группе. Выдвигаясь, в результате взаимодействия с членами группы в лидеры, лидер организует, планирует и управляет деятельностью группы, проявляя при этом более высокий, чем остальные члены группы уровень активности [178].

Исходя из таких представлений, будем считать, что лидер – это наиболее активный, значимый субъект, обладающий наибольшим ценностным потенциалом, обеспечивающим ему ведущее влияние в группе.

Относительно понятия «лидерство», то с учетом представлений его в современной научной литературе, а также – решения наших задач, мы сочли возможным принять формулировку этого феномена по Р.Л.Кричевскому «... лидерство – это процесс межличностного влияния, обусловленный реализацией ценностей, присущих членам группы, и направленных на достижение стоящих перед группой целей» [119, с. 79].

Под динамикой лидерства в учебной группе будем понимать процесс развертывания лидерства, обусловленный общим поэтапным развитием группы и личности лидера в условиях учебно-воспитательной деятельности.

Динамику развертывания лидерства возможно проследить через динамику развития группы. Хотя известно, что характер развития самой группы также сложный и противоречивый процесс [178].

В сфере межличностной активности группа проходит стадию «проверки и зависимости», которая включает оценку каждым членом группы характера действий других и поиск взаимоприемлемого поведения; стадию «внутреннего конфликта», главная особенность которой – нарушение взаимодействия и отсутствие единства среди членов группы; стадию «развития групповой сплоченности», которая достигается путем постепенной гармонизации отношений; стадию «функционально-ролевой соотнесенности», когда происходит образование ролевой структуры группы как своеобразного резонатора решения групповых задач [178, с. 26].

Анализируя представленную двухфакторную модель развития группы, можно заключить, что специфика социально заданных целей в группе оказывает

решающее влияние на темп развития и иерархию сфер активности организованных малых групп. К сожалению, это только теоретическая модель, и как на самом деле идет процесс формирования коллектива малой группы остается до настоящего времени не выясненным.

Модели коллективообразования особенно активно разрабатывались в нашей стране. При этом большинство исследователей исходили из представления о коллективе как о высшем уровне развития малой группы, становление которой проходит в условиях совместной социально значимой деятельности.

Полнее других этот подход представлен в работах Л.И.Уманского (Концепция поэтапного развития группы как коллектива, или параметрический подход) [197-200] и в исследованиях А.В.Петровского (Концепция деятельностного опосредования межличностных отношений, или стратометрический подход) [155-157].

В первом случае, в основу концепции положено представление о социально-психологических параметрах группы (единство цели, мотивы, ценностные ориентации, готовность к деятельности и т.д.) как отличительных признаках, которые характеризуют процесс межличностных отношений и взаимопонимания в группе. В зависимости от выраженности каждого из параметров группа размещается по уровню своего развития в континууме «коллектив» - «антиколлектив». Особенностью такого подхода к анализу группообразования является сосредоточенность исследователя на динамике групповых процессов и феноменов, **фиксация исследуемого преобразования её в коллективный субъект деятельности.**

Концептуальная схема А.В.Петровского основывается на том, что критериями развития группы являются степень опосредованности межличностных отношений в группе содержанием совместной деятельности, её общественной значимостью. Исходя из этого, развитие группы описывается как движение в своеобразном континууме, позитивным и негативным полюсами которого являются, соответственно, коллектив и корпорация.

По мнению исследователей [157, 198] своевременное выявление и устранение элементов корпорации позволяет педагогическому коллективу создать правильную направленность и вывести учебную группу на уровень коллектива.

Современные исследователи проблемы групповой динамики выделяют следующие механизмы её протекания: разрешение внутригрупповых противоречий, «идиосинкразический кредит» и психологический обмен [178, 213]. В теории групповой динамики считается, что конфликт выступает в качестве интегратора новых структур [178] и его разрешение позволяет произвести организационные перестройки плана и цели действий в группе, изменить структуру группы, сменить лидеров, удалить инакомыслящих и т.д.

Термин «идиосинкразический кредит» введен Е.Холландом [255]. Этим понятием обозначается поведение, отклоняющееся от групповых норм. «Идиосинкразический кредит» представляет собой механизм групповой динамики, когда группа дает разрешение на девиантное поведение своему лидеру или отдельным её членам во имя достижения поставленных целей. Девиантность поведения носит характер инновации и запускает новый механизм групповой динамики [178, с. 104 - 105].

Одной из разновидностей психологического обмена в группе является так называемый ценностный обмен. Под ценностью понимается материальный или идеальный предмет, представляющий значимость для человека, т.е. способный удовлетворять его потребности, отвечать его интересам [119]. Применительно к взаимодействию людей в малой социальной группе, ценности могут выступать в виде каких-либо значимых характеристик членов групп, относящихся к свойствам их личности и реализуемых ими в ходе решения стоящих перед группой задач с пользой для отдельных партнеров группы в целом.

Наряду с уровнями ценностного обмена очерчивается и «поле» его реализации – две важнейшие сферы жизнедеятельности группы, отвечающие активностям инструментального и экспрессивного типа. Именно в указанном «пространстве» группового функционирования оформляются основные контуры

статусной иерархии – ключевого звена структурообразования группы. В частности, применительно к лидерству это означает развитие главных его составляющих – систем делового и эмоционального лидерства [119, 175].

Если, согласно концепции ценностного обмена, рассматривать лидерство как «процесс межличностного влияния, обусловленный реализацией ценностей, присущих членам группы, направленный на достижение стоящих перед группой целей, а лидера – как члена группы, обладающего наибольшим ценностным потенциалом, обеспечивающим ему ведущее влияние в группе» [119, с. 112], то правомерно полагать, что в лидерстве отражена субординированность позиций индивидов в зависимости от их ценностных потенциалов.

В конечном итоге, процесс формирования коллектива группы, как и динамика лидерства, отражены в личностном компоненте каждого члена группы. По высказыванию Л.С.Рубинштейна, «...всё психологическое содержание деятельности человека протекает в личности и каждое из них в своем реальном протекании зависит от неё...» [177, с. 134]. Поэтому мысль о необходимости обращения к анализу личности лидера в групповой динамике вряд ли нуждается в особом пояснении.

Не претендуя на полноту понятия «личность» (в психологии нет однозначной её трактовки), считаем необходимым уточнить, что мы будем понимать под этим термином. Личность – интегральное качество, становление которого детерминировано изменяющимися социальными условиями и видами деятельности человека [146]. Биопсихологические свойства влияют на векторные характеристики личности: направленность и динамику развития, стабильность и мобильность личности, уровень достижения в деятельности и другие [131, 150].

Б.Г.Ананьев акцентирует внимание исследователей на необходимости различения понятий «личность» и «субъект деятельности». Он указывает, что субъект – всегда личность и его деятельность всегда осуществляется в определенной системе общественных отношений [5, с. 52]. То есть «личность» и «субъект деятельности» - понятия взаимопересекающиеся, но не всегда

тождественные. На наш взгляд, при исследовании динамики лидерства в учебной группе более правильным будет применение термина «субъект деятельности».

С целью обоснования методологических подходов к оценке личностных качеств лидеров учебных групп, следует вначале рассмотреть такие понятия, как «развитие», «формирование» и «становление». В психологии эти понятия не всегда разводятся, часто употребляются как синонимы.

Анализ психологической литературы показывает, что наиболее общим понятием является «развитие психики». При этом следует различать «развитие психики» и «развитие личности».

Очевидно, что развитие психики, как основной формы приспособления к объективной реальности является необходимой стороной существования личности, в развитии которой важное значение приобретает система отношений к обществу и самому себе [32, 33, 37].

Обобщая теоретические представления о развитии личности [5, 8, 9, 13, 20], можно определить, что развитие личности – это, в целом, прогрессивные изменения системного качества человека, возникновение и развитие которого детерминировано взаимодействием внешних обстоятельств и внутренней биопсихической организацией индивида.

Результатом этого взаимодействия становятся психологические новообразования. По мере развития повышается значение активности самой личности в этом процессе, усиливаются моменты саморазвития и самосовершенствования [108, 217, 219].

Личность развивается формируясь. Особых разногласий в понимании термина «формирование» в психологии нет. Обычно под формированием понимают совокупность приемов и способов воздействия на индивида, имеющих целью создать у него систему определенных знаний, умений и навыков, ценностных ориентаций, убеждений, выработать концепцию жизни и другое [177, с 20].

В процессе своего развития и формирования личность начинает осознавать изменения, происходящие в ней, появляется рефлексия на свое изменение [9, 13,

108, 150]. Развитие личности продолжается на протяжении всей жизни человека. В этом процессе выделяют периоды спокойного эволюционного личностного развития и относительно кратковременные периоды, которые сопровождаются кардинальной перестройкой психологической организации личности. Переход от одного уровня к другому осуществляется по диалектическому принципу развития. В процессе эволюции развития возникают и накапливаются противоречия, которые приводят к скачку, к переходу на новый, более высокий уровень развития. Качественное своеобразие каждой стадии развития личности происходит на основе конкретной социальной ситуации развития и ведущей деятельности [8, 37, 131, 201, 202].

Вполне очевидно, что, рассматривая индивидуально-психологические особенности лидеров учебных групп в динамике их обучения, прежде всего, следует анализировать социальную ситуацию и ведущий вид деятельности. Входя в различные формальные и неформальные объединения, учащиеся определяют своё отношение к их нормам и ценностям, усваивают новые социальные нормы. Следовательно, развитие учебной группы становится важным фактором становления каждой личности, в том числе и лидера группы.

Таким образом, в своём исследовании мы предполагаем использовать следующие ключевые понятия: личность, субъект деятельности, развитие, формирование, становление, социальная ситуация развития, ведущая деятельность. Определение вышеизложенных терминов будет даваться на основе анализа работ ведущих отечественных психологов.

Динамика лидерства в её изучении и описании будет производиться, исходя из следующих методологических положений и принципов: - развитие, формирование и становление личности лидера за время обучения в ПТУ детерминировано изменяющейся и усложняющейся в онтогенезе социальной ситуацией и развивающейся ведущей деятельностью. По мере развития растёт активность личности лидера, что постепенно приводит к саморазвитию, т.е. лидер на определенной стадии личностного и профессионального становления становится субъектом своего развития [90, 157]; - группа развивается на основе

развития её ведущей деятельности. Анализ социальной группы указывает на необходимость учёта многообразия деятельностей, реализуемых социальной группой как совокупным субъектом [119, с. 10]; - важную функцию в исследовании феноменов учебной группы выполняет принцип системности. Это значит, что развитие группы следует рассматривать как функционирующую во времени открытую систему с учетом спектра её социальных функций [202, 218]; - рассмотрение «движения» группы и лидерства в широком временном диапазоне (принцип развития); поиск и изучение механизмов группового развития и развития лидерства посредством выделения внутрисистемных противоречий [17, 20, 175, 215, 216]; - учет принципа детерминации. Психическое развитие личности детерминировано. Вопрос о детерминированности психических явлений – это вопрос об их управляемости, о возможности их направленного изменения в желательную для человека сторону [9, 13, 34, 49, 68, 125, 192].

Рассматривая развитие личности как непрерывный процесс, состоящий из ряда последовательно меняющихся стадий, А.Н.Леонтьев отмечал качественное их отличие, обусловленное перестройкой отношений, осуществляемых через деятельность [124]. Основой психического развития личности является смена деятельности, которая с необходимостью детерминирует процесс становления новых психологических образований [68].

Реализация потенций личности зависит от многих факторов: биологической организации человека, социальной ситуации, многоплановых видов деятельности, активности личности, её потребности в саморазвитии. Но ведущим фактором становления личности, а значит, и становления лидера в учебной группе, является система объективных требований к ней, детерминированных ведущей деятельностью, в процессе влияния которой и возникают новые свойства и качества.

Подводя итоги проведенного обсуждения, можно сделать некоторые выводы относительно реализации возможных методологических подходов в исследовании динамики лидерства в учебной группе.

Выводы к главе 1

1. Анализ зарубежных литературных источников лидерства показал, что проблема лидерства привлекает к себе повышенное внимание, характеризуется большим количеством эмпирических исследований и отсутствием единой теоретической концепции, раскрывающей сущность и динамику этого социально-психологического феномена.

2. Исследования проблемы лидерства в отечественной психологии отличаются включением системы отношений «лидер-последователи» в более широкий социальный контекст; проводятся на реальных группах с четким разделением понятий «лидерство» и «руководство». Позиция лидера группы рассматривается не как что-то особое, изолированное, а как элемент целостной системы групповых взаимоотношений.

3. В исследовательских концепциях лидерство выступает как процесс, как изменяющийся во времени феномен, тесно связанный с общим поэтапным развитием социальной группы, динамикой важнейших сфер её жизнедеятельности.

4. Большое распространение получила идея о деятельностной детерминации групповых процессов, в том числе и об опосредовании процесса лидерства характером совместной деятельности членов группы.

5. Несмотря на обилие работ, многие аспекты группового лидерства пока изучены недостаточно. Остается открытым вопрос о динамике лидерства в учебной группе. Между тем, эта проблема имеет особо важное значение в деле обучения и воспитания будущего поколения. Знание основных механизмов развития лидерства позволит на научной основе оптимизировать учебно-воспитательный процесс, целенаправленно формировать устойчивые коллективы учебных групп с благоприятным психологическим климатом и высокой успеваемостью.

6. В контексте развития групповой динамики отечественные и зарубежные исследователи выделяют двухфакторную модель групповой активности: деловую и межличностную. Учёт своеобразия групповой деятельности,

отраженного в их предметно-содержательных характеристиках, представляется важным условием теоретической разработки и эмпирической проверки модели лидерства.

7. Одним из возможных механизмов межличностного взаимодействия применительно к процессам группового лидерства является идея ценностного обмена между членами группы. Возникая в рамках зарождающегося межличностного взаимодействия, ценностный обмен выступает затем в качестве «активатора», что способствует дальнейшему его развертыванию и имеет, в конечном счете, своим следствием развитие внутригруппового лидерства

8. Теоретический анализ проблемы позволил определить основные понятия и концептуальные положения лидерства, его место в формировании учебной группы; сформировать объект, предмет, цель гипотезу, задачи исследования, обосновать методологические подходы, выполнить подбор психодиагностического инструментария.

ГЛАВА 2

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ НЕФОРМАЛЬНОГО ЛИДЕРСТВА В УЧЕБНОЙ ГРУППЕ ПТУ

2.1. Обоснование методов исследования

Для решения поставленных задач необходимо было выбрать такие методики, которые обеспечили бы их решение с наибольшим эффектом при минимальных затратах времени и усилий.

Современная социальная и педагогическая психология обладают богатым набором методов для решения задач подобного типа. Эти методы разрабатывались на протяжении десятилетий развития психологической науки, вбирая в себя общенаучный опыт экспериментальных исследований. Если схема экспериментального исследования всегда одна и та же, то есть в известных условиях тем или иным способом варьируются заранее выделенные, «независимые» переменные и наблюдаются интересующие исследователя «зависимые» переменные, то методы осуществления этой процедуры на практике весьма разнообразны.

Если обратиться к задачам наших исследований, то решение первой из них заключается в подборе методики, которая позволила бы, в первую очередь, выделить в учебных группах неформальных лидеров. Как известно, выявление в группах неформальных лидеров можно осуществить с использованием нескольких подходов.

Во-первых, путем наблюдения – включенного или невключенного

– за поведением испытуемых в «полевых» или лабораторных условиях в процессе решения реальных или условных задач различного характера, использовав при этом методику наблюдения Р.Бейлза [178, с. 62].

Возможно также использование метода специализированных интервью с членами группы или же компетентными в её делах лицами, находящимися вне группы, «над ней» [103, с. 129].

Оба эти метода имеют свои преимущества, в частности, в отношении надёжности получаемых результатов. Вместе с этим они достаточно трудоёмки и требуют значительных затрат времени.

Непродуктивной оказалась попытка охарактеризовать и выделить лидера с помощью социометрии. Как известно, социометрический анализ, апеллирующий к эмоционально-психологической сфере взаимодействия индивидов, видит в членах группы «звёзд», «предпочитаемых», «отвергаемых», «аутсайдеров» и т.д. [103, с. 135-166], то есть делает попытку представить групповую структуру только в виде иерархии психологических статусов членов группы. Лица, получившие наибольшее количество выборов, так называемые «звезды», рассматриваются в социометрии как неформальные лидеры группы. В большинстве работ по лидерству, в которых используются социометрические методики, ставится знак равенства между лидером, определяемым исходя из этих методик, и организаторскими возможностями личности. Такая неправомерная экстраполяция эмоционально-психологического феномена на социально-психологическую сущность характеристик лидерства и руководства является слабым местом социометрии и неизбежно обедняет исследование процесса выдвижения лидера в группе [164, 165].

Не получила своего должного развития и методика групповой дифференциации межличностных отношений в коллективе, называемая «стратаметрией». Под стратаметрией понимаются иерархические уровни (страт), отображающие взаимоотношения участников в групповой деятельности [155, 168]. Центральное звено групповой структуры образует сама групповая деятельность, её содержательная общественно-экономическая и социально-политическая характеристика. Первый слой (страт) фиксирует отношение каждого члена группы к групповой деятельности. Во второй страте локализуются характеристики межличностных отношений, которые, в конечном счете, являются проекцией идеологических конструкций, функционирующих в обществе. Последний, поверхностный слой межличностных отношений предполагает наличие связей, по отношению к которым ни коллективные цели

деятельности, ни общезначимые для коллектива ценностные ориентации не выступают в качестве основного фактора.

Актуальность и недостаточная разработанность данного аспекта проблемы обуславливает необходимость поиска более усовершенствованных концепций, объясняющих выдвижение учащегося группы в позицию неформального лидера.

Возникнув как результат общения и взаимодействия индивидов в составе группы, лидерство становится сложным социально-психологическим феноменом, который, на наш взгляд, можно рассматривать как ценностный объект исследования. Причём главное внимание следует уделять не отдельным элементам, а тем взаимосвязям, которые констатируют систему становления личности лидера и без которых она распадается на ряд не связанных между собой существенных определяющих признаков. Поиск такого рода интегральных характеристик выходит за рамки существующих сегодня технологических решений и неизбежно диктует анализ личности неформального лидера как субъекта деятельности, её установок, целевых программ. Основные концептуальные положения возникновения и становления неформального лидерства в условиях обучения в ПТУ формируются, исходя из понятия развития личности в профессиональной деятельности как интегрального образования. В этой связи для целей психодиагностического выявления и дальнейшего анализа личностных особенностей лидеров учебных групп вполне приемлемой может быть «Методика измерения коммуникативной дистанции» А.Н.Андреева, М.О.Мдивани, Ю.Я.Рыжонкина [179].

Рассматривая общение как один из основных видов деятельности, авторы методики представляют структуру общения тремя взаимозависимыми сторонами: коммуникативной, интерактивной, перцептивной. Коммуникативная сторона общения состоит в обмене информацией между общающимися индивидами.

Существующие точки зрения на коммуникацию как на обмен информацией подразумевает, что прием и передача информации – единый, неразрывный процесс, являющийся единицей коммуникативного акта. Для

оценки качественной стороны общения необходимо расчленение единого коммуникативного акта на процессы приема и передачи информации, что позволит выяснить вклад в общение каждого из партнеров (в первом случае субъект выступает в качестве реципиента, во втором – коммуникатора) и определить положение (ранг) субъекта в группе.

Согласно методики, испытуемому предлагается оценить каждого члена группы как партнера по общению при помощи «техники прямого шкалирования». В качестве тестового материала используются две точки, расположенные на расстоянии 100 мм одна от другой, расстояние не сообщается и предварительно не градуировано. Испытуемый должен оценить интенсивность общения, проводя линию нужной ему длины от одной точки к другой. Такой прием даёт возможность испытуемому установить «коммуникативную дистанцию» между собой и партнером, не перекодировав своего отношения в цифры и баллы. Для решения задачи расчленения коммуникативного акта на процессы приема и передачи информации испытуемому предлагается дать два независимых графических ответа для каждого партнера: в первом случае оценивая коммуникацию с точки зрения коммуникатора; во втором – с точки зрения реципиента.

Обработка полученных таким образом материалов производилась в наших исследованиях с помощью компьютерной программы АНК (Анализ неформальных коммуникаций), выполненной под руководством Ю.Б.Максименко [179]. АНК даёт возможность анализировать полученные результаты на двух уровнях: персональном (субъективном) и на межперсональном. Кроме того, методика АНК дает также возможность проследить особенности структуры лидерства, соотносимой с тремя основными типами групповой деятельности: интеллектуальной, эмоциональной и практической (Приложение А). Принятая нами «трехмерная» схема анализа лидерской структуры, встречается как в отечественной [22, 48, 75, 118, 183], так и в зарубежной [189, 226, 255, 267, 284] литературе.

Как известно, в основе типологии видов групповых деятельностей лежит несовпадение (различие) их предметов, то «главное, что отличает одну деятельность от другой» [211]. Деятельности трех типов тесно связаны между собой, соподчинены (в зависимости от ведущего типа), испытывают взаимное влияние, и в ряде случаев строгое их различие возможно лишь в теоретическом анализе [119]. Тем не менее, учет именно своеобразия групповых деятельностей, отраженного в их предметно-содержательных характеристиках, представляется нам важным условием теоретической и эмпирической разработки проблематики лидерства.

Учитывая, что каждый тип лидерства характеризуется своим своеобразным стилем поведения и методами передачи явления от лидера к ведомым, нами для подтверждения наличия в учебной группе трех разных типов лидерства, был использован психодиагностический опросник Н.В.Шахназаряна [211]. Он представлен в главе 2 по ходу изложения основных результатов эмпирического исследования. Опросник включает 7 вопросов и ориентирует респондентов на определение среди своих товарищей лиц, обладающих интеллектуальным преимуществом над остальными членами группы, эмоциональной привлекательностью и заметными организаторскими навыками.

По каждому критерию предлагалось назвать трех лучших, наиболее выделяющихся в данной учебной группе лиц.

Лимит выборов был определен по формуле Дженнингса – Морено:

$$P = d/(n-1),$$

где P – вероятность случайного выбора (0,2-0,3), N – число членов группы. Следовательно, лимит выборов d в наших группах составляет 3-4 (при среднем числе членов группы N=20 человек) [238].

К популярным лицам – лидерам мы относили членов группы, которых учащиеся называли втрое чаще, чем в среднем по группе по каждому из критериев.

Кроме того, об относительно популярных учащихся собиралась дополнительная информация от классных руководителей, мастеров производственного обучения, преподавателей, актива группы.

В соответствии с представленными общими подходами к изучению социально-психологических и личностных характеристик лидеров разных типов (интеллектуального, эмоционального, практического), нами был составлен психодиагностический комплекс, в котором, кроме методов беседы, наблюдения и анкетирования, широко представлено лонгитюдное исследование, включающее три блока психодиагностических методик.

Первый блок методик направлен на исследование познавательной (когнитивной) сферы личности. Для этой цели был использован специализированный психологический «Тест Структуры Интеллекта» Р.Амтхауэра [41, 76] и проведен анализ успеваемости учащихся по профессионально ориентированному, естественно-научному и гуманитарному циклам дисциплин.

Второй блок направлен на исследование эмоционального компонента социальной компетентности личности. При этом оценку психоэмоционального состояния учащихся производили по показателям анкеты «СУПОС-8» О.Н.Микшина [43] и личностного опросника Р.Кэттелла 16PF [76].

Идея методики О.Н.Микшина базируется на многокомпонентности текущего психического состояния человека, в структуре которого в каждый данный момент неравнозначно представлены мобилизующие и демобилизующие начала единого акта мышления психической деятельности. Каждый компонент описывается серией прилагательных, степень представленности которых оценивается самим испытуемым.

Из многофакторного личностного опросника Р.Кэттелла к анализу нами привлекались: фактор А «замкнутость – общительность»; фактор С «эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость», фактор G «подверженность чувствам – высокая нормативность поведения».

Третий блок психодиагностического комплекса представлен методиками исследования особенностей поведенческого компонента личности. Этот блок включал «Методику исследования мотивационно-потребностной сферы личности» Л.И.Божович [93, 94], «Методику ценностно-мотивационной ориентации» Е.Б.Фанталовой [93, 170, 171, 180], методику «Ролевой профиль личности» П.Л.Буря, А.В.Казановского [59], тест «Диагностика межличностных отношений» Т.Лири [171].

Методики Л.И.Божович, Е.Б.Фанталовой и П.Л.Буря, А.В.Казановского использованы в компьютерном исполнении Ю.Л.Трофимова, Ю.Б.Максименко, Я.А. Бондаренко, Н.Н.Кадагай [180, 94] (Приложения Б и В).

При обработке и анализе материалов исследований были использованы традиционные методы математической статистики [41, 128, 141]. Зависимости между изучаемыми показателями получены либо посредством логического конструирования, либо корреляционно-регрессионным анализом. Значимые расхождения при сравнительном анализе данных подтверждались расчетами по критериям – t-Стьюдента, U-критерию Манна-Уитни и W-критерию Вилкоксона.

Исследование выполнено в 1997 – 2002 годах на базах ПТУ № 118, 23, 9 города Донецка.

Предварительно для уточнения и отработки методик в 1995 году на базе ПТУ № 147 г. Артемовска Донецкой области было проведено пилотажное исследование (в 2-х учебных группах), результаты которого в данной работе не учитываются.

В качестве испытуемых были привлечены учащиеся I – III курсов ПТУ, которые осваивали профессии «Электросварщик ручной сварки» и «Газоэлектросварщик». Всего обследовано 19 учебных групп – 450 человек. Все испытуемые мужского пола в возрасте 16-19 лет. В ходе лонгитюдного исследования¹ на основе методики АНК были отобраны 122 учащихся с

1) В исследованиях под руководством автора принимали участие студенты-дипломники: Н.Тютюнник, И.Шестакова, Е.Яровая, О.Мартемьянова, А.Марега, И.Оскома, М.Кисель.

признаками лидерства. Тестирование проводилось четыре раза за три года обучения в ПТУ: первый курс – один раз (осенью), второй курс – один раз (осенью), третий курс – два раза (осенью, весной).

Вся процедура сбора информации осуществлялась непосредственно в учебных аудиториях в течение 1,5 – 2 часов, во второй половине дня (последние часы занятий или же после них), обычно в присутствии куратора группы или же одного из мастеров производственного обучения. Цель исследования объявлялась учащимся в следующих выражениях: «В ряде профессионально-технических училищ Донецкой области проводится исследование, направленное на изучение сравнительных характеристик учащихся в зависимости от избранной профессии и года обучения в ПТУ. Результаты будут рассмотрены со всей деликатностью и соблюдением этических норм. Просим относиться к работе ответственно и давать правдивые и откровенные ответы».

Кроме того, давалось обещание ознакомить участников эксперимента с полученными тестовыми характеристиками, что должно было дополнительно стимулировать откровенное и серьезное отношение к работе. Объяснялся смысл психологического тестирования личности и получаемых таким путем характеристик.

Далее объяснялась инструкция по работе с каждым тестом и приводились некоторые примеры на тестовые утверждения.

После ответов на возникшие у аудитории вопросы объявлялась фамилия автора теста без указания на ту характеристику, выраженность которой определяется с помощью данного теста, и зачитывались тестовые утверждения. Последовательность тестов сохранялась одной и той же для всех групп.

Собранная таким образом информация обрабатывалась по следующей схеме. Для каждой учебной группы составлялись: а) социоматрица методики АНК; б) таблица тестовых результатов; в) сводные таблицы для лидеров – интеллектуального, эмоционального и практического типов. Избранные нами методики зарекомендовали себя на практике как вполне валидные и надёжные. Они оказались достаточно адекватными поставленным задачам.

2.2. Социально-психологическая характеристика учебных групп

Анализ социально-психологических характеристик лидеров учебных групп преследует две цели.

С одной стороны, желательно выявить и описать – и с качественной и с количественной стороны – такие факты, которые отражают устойчивое отношение группы к своим лидерам. С другой, - необходимо дать такое же описание типичного отношения лидеров к группе.

Исследование этих двух сторон процесса социально-психологического взаимодействия между лидерами и ведомыми, конечно, не может быть исчерпано одной или даже десятком работ. Если последовательно придерживаться трехкомпонентной модели взаимодействия и общения между людьми, то поставленную задачу необходимо рассмотреть на всех трех уровнях – когнитивном, эмоциональном и поведенческом. Очевидно, только длительные многочисленные исследования экспериментального плана и особенно работы обобщающего теоретического характера могут сколько-нибудь приблизить нас к ее решению.

В нашем исследовании, как указывалось выше (2.1), в качестве социально-психологических характеристик межличностных взаимоотношений учащихся в учебной группе были выбраны показатели коммуникативного обмена между общающимися индивидами: с одной стороны – уровень информационной активности группы к лидеру ($Ra(r)$), коммуникативность, выраженная группой по отношению к лидеру ($Rk(r)$) и востребованность лидера группой в качестве коммуникатора ($Km1$) или «реципиента» ($Rk1$); с другой стороны – уровень информационной активности лидера к членам группы ($Ra(c)$), коммуникативность, выраженная самим лидером ($Rk(c)$) и удовлетворенность лидера процессом общения в группе ($Kн$). При этом первые три характеристики отражают отношения группы к лидеру, а три последние характеризуют отношения лидера к группе (Приложение А).

Социально-психологическое содержание выбранных нами параметров легко усмотреть уже из их перечисления. Они позволяют количественно описать отношения группы к лидеру и лидера к группе.

Для решения поставленных задач на первом этапе настоящих исследований мы попытались выяснить, сколько человек из группы учащихся согласны с тем, что данное лицо (лидер) выделяется, находится на одном из первых мест в группе по тому или иному показателю или же по группе параметров. Ответ на этот вопрос вполне возможно получить с помощью методики «Анализ неформальных коммуникаций» (Приложение А).

Поскольку в нашем эксперименте испытуемые оценивают друг друга в нескольких аспектах, возникают вопросы: насколько дифференцирован образ лидера в восприятии группы, и каково влияние эффекта ореола лидера на процесс его психологического оценивания в межличностном общении? Здесь мы рассматриваем такие количественные характеристики межличностного отношения как информационная активность группы по отношению к лидеру и уровень коммуникации членов группы с лидером.

Наконец, соотношение процессов приема и передачи информации во время общения позволяет выяснить еще одну весьма важную сторону межличностных отношений учащихся в группе, а именно, кто из участников общения играет роль «коммуникатора», а кто – «реципиента»?

Во второй группе параметров межличностных взаимоотношений важное место занимает самооценка лидеров. В этой связи интересно выяснить, насколько они информационно активны к членам группы? Как оценивают свой коммуникативный вклад в межличностные отношения с товарищами по учебной группе? Удовлетворены ли они своей ролью в групповом общении?

Как видим, выбранные нами социально-психологические характеристики имеют довольно глубокое и разностороннее содержание с точки зрения анализа взаимоотношений между популярными, влиятельными в группе лицами – лидерами и остальными членами учебной группы. Хотя в социальной психологии накоплен богатый опыт качественного и количественного анализа

взаимоотношений «лидер-группа», выявленных с помощью социометрического анкетирования, обращение к методу взаимных оценок и анализа взаимовосприятия и взаимоотношений индивидов, на которых основываются наши исследования, может оказаться не менее богатым и перспективным для изучения социально-психологических проблем популярности, влиятельности и лидерства в учебном коллективе.

В табл. 2.2.1 представлены основные статистические характеристики социально-психологических параметров лидеров учебных групп ПТУ, определенные на основе прямого шкалирования межличностных отношений каждого члена группы. Такой прием дает возможность индивидуально оценить интенсивность общения, установить «коммуникативную дистанцию» между собой и партнером, не перекодируя своего отношения в цифры и баллы.

Таблица 2.2.1

Основные статистические характеристики социально-психологических параметров лидеров учебных групп (n=122)

Статистические характеристики	Социально-психологические параметры						
	Ra(г)	Rк(г)	Км 1	Рп 1	Ra(с)	Rк(с)	Кн
X	1,2	48	0,14	0,35	0,9	52	0,34
Sx ²	2,2	80	0,29	0,67	2,4	74	0,82
X max	1,4	56	0,22	0,56	1,2	58	0,82
X min	0,8	45	0,07	0,05	0,7	45	0,14
Модальный интервал	0,1-0,3	7 - 11	0,05-0,4	0,3-0,4	0,2-0,3	6 - 10	0,3-0,5

Очевидно, приведенные количественные характеристики социально-психологических параметров имеют больший смысл не в своих абсолютных значениях, а в сопоставлении их со среднегрупповыми показателями и показателями малопопулярных членов учебных групп, так называемых «аутсайдеров».

Рассматривая структурные компоненты малой группы, необходимо, прежде всего, подчеркнуть, что понятие «структура» теснейшим образом

сопряжено с понятием «система». Типы групповых деятельностей индивидов задают и различные системы их внутригрупповых отношений. В связи с чем учебная группа предъявляет разные требования к качествам личности своего лидера. Социальный статус члена группы, в первую очередь, является элементом подструктуры личных взаимоотношений, а не общения [32, 33, 186]. Это следует учитывать при анализе всех других социометрических категорий. Так, статус «аутсайдера» совсем не означает, что данный член группы реально не общается со сверстниками, он означает лишь то, что в ситуации выбора ни у кого из товарищей по группе по отношению к нему не обнаружено симпатий. Между статусом и подструктурами личных взаимоотношений в группе, как правило, имеются глубокие и неразрывные взаимосвязи [119]. В табл. 2.2.2, 2.2.3 и на рис. 2.2.1 представлены средние значения вышеуказанных социально-психологических характеристик для: 1) всей выборки; 2) для лидеров учебных групп; 3) для «аутсайдеров» учебных групп на персональном и межперсональном уровнях анализа.

На персональном уровне анализа неформальных коммуникаций нами была определена роль каждого отдельно взятого члена группы в групповом общении: его активность, положение (ранг) и степень удовлетворения в групповом коммуникативном процессе. При этом каждый испытуемый по отношению к остальным членам группы характеризовался величиной **средней субъективной коммуникативной** активности и ее сдвигом относительно центра коммуникативной дистанции. Как известно [66], субъективная коммуникативная активность характеризует уровень информационной активности члена группы как субъекта и объекта общения. Она может быть положительной или отрицательной в зависимости от величины показателей межличностной коммуникативной дистанции. Если субъективная коммуникативная активность индивида характеризует интенсивность информационной активности безотносительно того, какую роль член группы выполняет в процессе общения, то сдвиг субъективной коммуникативной активности указывает на соотношение процессов приема и передачи информации в информативном взаимодействии

людей. Сдвиг коммуникативной активности служит показателем индивидуального коммуникативного баланса или оптимального уровня информационной активности, который предполагает удовлетворение потребности личности, как в получении определенного количества новой информации, так и ее потребности в том, чтобы передавать часть имеющейся информации другим [66, 179].

На межперсональном уровне анализа нами была определена относительная величина межперсональной связи между членами учебной группы, роль каждого из субъектов коммуникативного акта и удовлетворенность объекта этой ролью. При этом величина реальной коммуникативной активности каждого члена группы характеризует степень интенсивности информационной активности двух взаимодействующих партнеров. Высокие значения реальной коммуникативной активности говорят о том, что один партнер хочет получить от другого информацию, а другой согласен ее дать. Малые значения реальной коммуникативной активности отражают обратную ситуацию между партнерами. Сдвиг реальной коммуникативной активности указывает на уровень адекватности информационной активности между партнерами, один из которых выступает в роли лидера данного процесса, а другой – в роли ведомого. Степень взаимного принятия этих ролей со стороны участников общения образует структуру зависимости между ними по типу «лидер-ведомый» коммуникативного процесса.

В нашем исследовании при проведении анализа показателей неформальных коммуникаций на персональном уровне (табл. 2.2.2) можно констатировать факт значительного превышения уровня информационной активности группы к своим лидерам. Если информационная активность, выраженная самим лидером ($Ra(c) = 0,9 \pm 0,02$) ниже групповой ($Ra(r) = 1,0 \pm 0,01$) на 10%, то активность членов группы по отношению к своим «вожакам» ($1,2 \pm 0,01$) оказывается на 20% выше групповой и на 30% выше информационной активности лидера ($P < 0,01$).

Такое положение, на наш взгляд, свидетельствует о явно выраженной потребности членов учебной группы приблизиться в своем неформальном взаимодействии к лидеру и о желании большинства членов группы поделиться своей информацией с лидером.

Что касается группы «аутсайдеров», то на персональном уровне анализа неформальных коммуникаций информационная активность «аутсайдеров» оказалась ниже групповой (на 30%) и вдвое (на 50%) ниже уровня информационной активности лидеров ($P < 0,001$).

Рассматривая процесс коммуникации в учебной группе ПТУ как соотношение степени выраженности процессов приема и передачи информации во взаимодействии учащихся друг с другом можно отметить примерно равную коммуникативность лидеров и группы. При этом индекс коммуникативности у лидеров ($51,2 \pm 0,4$) и у группы ($52,4 \pm 0,2$) составляет более 50%, а это значит, что лидеры и члены группы в общении проявляют себя как равные коммуникаторы. Тогда как «аутсайдеры» по этому показателю и на уровне группы и на уровне лидеров ($48,3 \pm 0,3$) являются явными реципиентами.

С другой стороны коммуникативность, выраженная группой по отношению к лидерам (судя по индексу коммуникативности) указывает на то, что все статусные структуры учебной группы (лидеры, ведомые, аутсайдеры) в общении проявляют себя больше как реципиенты (табл. 2.2.2).

Таким образом, анализируемые социально-психологические параметры сравнительных «портретов» статусных структур обследованных нами учебных групп, свидетельствуют в целом о высокой сбалансированности коммуникативного процесса между общающимися индивидами. Вместе с тем, для уточнения ролевых функций общающихся следует обратиться к данным, которые отражают качественную сторону взаимоотношений членов учебной группы.

В наших исследованиях такими показателями являются востребованность лидера группой в качестве коммуникатора (K_{m1}) и в качестве реципиента ($P_{п1}$), а также количество межперсональных (парных) связей востребованности лидера

группой как коммуникатора (Км2) или как реципиента (Рп2). Из методики АНК известно, если величина индекса Км1 больше 0,1, то возможности лидера как коммуникатора превышают потребности группы; если же величина Км1 ниже 0,1, то согласно методики АНК [179] лидер как коммуникатор не удовлетворяет группу. В свою очередь, если Рп1 больше 0,1, то возможности группы как коллективного коммуникатора превышают желание лидера в принятии информации; если же Рп1 меньше 0,1, то лидер испытывает недостаток информации от группы.

Что можно сказать о полученных нами социально-психологических оценках вышеуказанных параметров?

Таблица 2.2.2

Средние значения социально-психологических характеристик для разных категорий учащихся на персональном уровне анализа ($\bar{x} \pm S_x$)

Статистические характеристики	Социально-психологические параметры							
	Ra(c)	Ra(r)	Rk(c)	Rk(r)	Км1	Рп1	Км2	Рп2
По всей выборке (n = 457)	1,0 ± 0,01	1,0 ± 0,01	51,2 ± 0,4	48,8 ± 0,2	0,09 ± 0,01	0,08 ± 0,02	2,4 ± 0,2	2,2 ± 0,1
Лидеры (n = 122)	0,9 ± 0,02	1,2 ± 0,01	52,4 ± 0,2	48,6 ± 0,3	- 0,14 ± 0,02	0,35 ± 0,04	3,3 ± 0,1	4,4 ± 0,2
“Аутсайдеры” (n = 76)	0,8 ± 0,01	0,7 ± 0,02	48,3 ± 0,3	46,4 ± 0,3	0,08 ± 0,02	- 0,14 ± 0,02	1,8 ± 0,3	2,0 ± 0,1
Хл – Хсред	-0,1 ± 0,02	0,2 ± 0,01	1,2 ± 0,04	-	0,05 ± 0,01	0,27 ± 0,03	1,1 ± 0,02	2,2 ± 0,04
Хл – Хаут	0,1 ± 0,01	0,5 ± 0,02	4,1 ± 0,02	2,2 ± 0,2	- 0,06 ± 0,01	0,21 ± 0,04	1,5 ± 0,03	2,4 ± 0,05

Примечание: За исключением Rk(r) различия между средними величинами по всем остальным параметрам достоверны с 99% надежностью.

Как видно из таблицы 2.2.2, с одной стороны, возможности лидеров как коммуникаторов заметно превышают потребности группы, причем с

отрицательным знаком. С другой стороны – лидеры испытывают выраженный недостаток в информации со стороны группы.

Если рассмотреть, в нашем случае, не разность, а отношение между средними значениями анализируемых показателей по статусам, то получаем:

- для лидера по роли «коммуникатора» $X_{л}/X_{ср} = 1,6$ и $X_{л}/X_{аут} = 1,8$;

- для лидера по роли «реципиента» $X_{л}/X_{ср} = 4,4$ и $X_{л}/X_{аут} = 2,5$

Из расчетов видно, что статус лидеров, как групповых «коммуникаторов», почти в два раза превышает среднегрупповой показатель и статус «аутсайдеров», а, как «реципиентов» - эти показатели в 4 и в 2,5 раза, соответственно, выше аналогичных среднегрупповых показателей статуса «аутсайдеров».

Это означает, что в восприятии группы лидеры весьма популярные лица; их выбирают, называют в числе первых сразу по многим критериям; им делегируют в общении одновременно роль «коммуникатора» и роль «реципиента». При этом количество межперсональных (парных) связей, в которых лидеры как «коммуникаторы» или как «реципиенты» удовлетворяют партнеров по общению также достоверно ($P < 0,01$) больше, чем у учащихся группы по всей выборке, и, особенно у «аутсайдеров».

Вместе с тем следует оговориться, что на персональном уровне анализа неформальных коммуникаций отмечается определенный уровень неудовлетворенности лидеров вкладом отдельных членов группы в индивидуальный коммуникативный процесс. Надо полагать, что именно поэтому индекс расхождения ($K_{м1}$) у лидеров имеет отрицательный знак. Трудно пока сказать, насколько этот интересный результат обусловлен эффектом ореола лидеров, и в какой степени здесь отражается объективное психологическое явление расчленения единого коммуникативного акта на процессы приема и передачи информации.

Среднее значение социально-психологических характеристик для разных категорий учащихся на межперсональном уровне анализа представлено в табл. 2.2.3.

Таблица 2.2.3

Средние значения социально-психологических характеристик для разных категорий учащихся на межперсональном уровне анализа ($\bar{x} \pm S_x$)

Статистические характеристики	Социально-психологические параметры			
	Ra(м)	Rк(с)	Rк(о)	Кн
По всей выборке (n = 457)	1,0 ± 0,01	51,4 ± 0,4	51,2 ± 0,3	0,27 ± 0,02
Лидеры (n = 122)	1,1 ± 0,02	53,6 ± 0,3	51,4 ± 0,4	0,34 ± 0,03
“Аутсайдеры” (n = 76)	0,7 ± 0,01	48,2 ± 0,2	47,3 ± 0,2	0,24 ± 0,02
Хл – Хсред	0,1 ± 0,02	22 ± 0,03		0,07 ± 0,01
Хл – Хаут	0,4 ± 0,01	5,4 ± 0,04	4,1 ± 0,2	0,1 ± 0,02

Как было оговорено ранее (2.1), согласно методике АНК, на межперсональном уровне анализа испытуемые в общении характеризуются индексом активности Ra(м) и индексами коммуникативности Rк(с), Rк(о). Индекс Ra(м) показывает уровень активности межперсональной связи лидера в группе. Если величина Ra(м) меньше 0,9, то связь лидера с группой считается ниже среднегрупповой, если Ra(м) лежит в интервале от 0,9 до 1,1, то связь лидера с членами своей группы находится на уровне среднегрупповой. В том случае, если Ra(м) больше 1,1, то связь лидера с группой считается выше среднегруппового уровня [179]. Индексы Rк(с), Rк(о), в свою очередь, отражают уровень коммуникативности лидера в группе, как субъекта и соответственно, как объекта.

Процесс лидерства в учебной группе можно представить как процесс вербального взаимодействия субъекта и объекта лидерства. При этом связь лидера и ведомого – это не только и не столько отношения субъект-объектные, сколько субъект-субъектные. И лидер и ведомый участвуют в управлении учебной группой, но приоритет все же принадлежит лидеру, поскольку его

уровень информационной активности и коммуникативности превосходят поведение ведомого.

Кроме того, выполнение интегративного анализа персональных показателей членов группы позволяет установить роль каждого отдельно взятого субъекта в групповом общении и определить степень его удовлетворения процессом межличностного общения в группе по показателю коэффициента напряженности коммуникаций (Кн).

В наших исследованиях активность межперсональной связи, как у лидеров, так и на среднегрупповом уровне, оказалась средней, тогда как у лиц, занимающих позиции «аутсайдеров», активность вышеуказанной межперсональной связи – слабая и она значительно (на 40%) ниже, чем у лидеров учебных групп. При этом уровень коммуникативности лидера, как субъекта общения, во всех случаях достоверно ($P < 0,01$) выше коммуникативности остальных членов учебной группы, что подтверждают данные, ранее полученные нами при анализе процесса межличностного общения учащихся на персональном (субъективном) уровне.

Становятся вполне объяснимыми и показатели напряженности коммуникаций у лидеров учебных групп, отражающие степень удовлетворения друг другом в групповом общении. Как видно из таблицы 2.2.3, коэффициент напряженности у лидеров на 30% больше, чем по среднегрупповой выборке учащихся и на 40% выше, чем у «аутсайдеров». Следовательно, можно констатировать, что популярное влиятельное лицо в учебной группе, лидер этой группы – это член группы с повышенным, в сравнении со среднегрупповым, уровнем активности межперсональной связи, а также со значительно большим, по сравнению с группой, индексом коммуникативности и коэффициентом напряженности коммуникаций. Конечно, в данном случае, речь идет об установленном феномене лишь в рамках использованной нами экспериментальной методики АНК.

Надо полагать, что представленная величина коэффициента напряженности коммуникаций у лидеров учебных групп может быть

обусловлена двумя причинами. С одной стороны, повышенной ответственностью лидеров за свою лидерскую роль, с другой стороны, неудовлетворенностью лидера реальной коммуникативной активностью товарищей по группе.

Как известно из литературных источников [32, 179, 194], высокие значения уровня коммуникативной активности в общении говорят о том, что один партнер хочет получить от другого информацию, а другой согласен ее дать. Малые значения уровня коммуникативной активности отражают обратную ситуацию между партнерами. Сдвиг реальной коммуникативной активности указывает на уровень адекватности информационной активности между партнерами, один из которых выступает в роли лидера данного процесса, а другой – в роли ведомого. Степень взаимного принятия этих ролей со стороны участников общения образует определенную структуру зависимости между ними по типу «лидер-ведомый» коммуникативного процесса.

Следовательно, в наших исследованиях можно достаточно твердо считать установленным факт объективного выделения статуса лидеров учебных групп с помощью методики АНК (анализа неформальных коммуникаций). На это указывает и «профиль» социально-психологических характеристик обследованных нами учащихся, которые представлены на рис. 2.2.1. Из него следует, что методика АНК, как и методы социометрических исследований коллектива, вполне способна выделять структурные компоненты малой группы. По уровню неформальных коммуникаций методика АНК дает исследователю возможность четко определить две наиболее существенные статусные категории членов группы: – «лидеров», куда относятся испытуемые, получившие в группе выше среднего число выборов по показателям информационной активности, показателям коммуникативности, востребованности объекта группой в качестве «коммуникатора» или в качестве «реципиента», количества и силы активности межперсональных связей, удовлетворенности процессом общения; - «аутсайдеров», куда относятся испытуемые, получившие в группе минимальное

и нулевое число выборов по вышеприведенным социально-психологическим характеристикам.

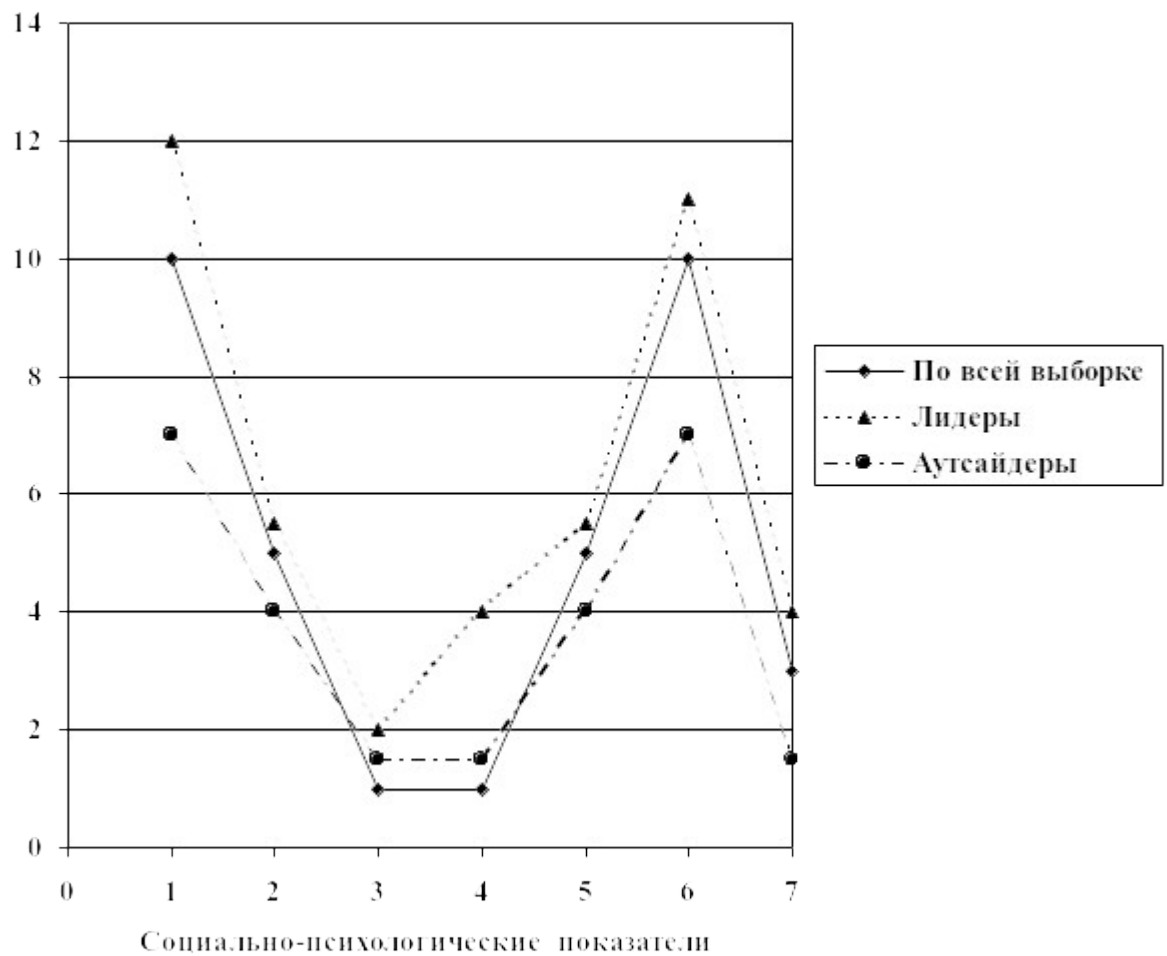


Рис. 2.2.1 Социально-психологические характеристики статусной структуры лидерства в учебной группе

Показатели: 1 – уровень информационной активности

2 – уровень коммуникативности

3 – востребованность как коммуникатора

4 – востребованность как реципиента

5 – количество межперсональных парных связей

6 – уровень активности межперсональных связей

7 – уровень напряженности общения

Результаты наших исследований, а также данные, полученные другими авторами [47, 49, 75, 252] указывают на то, что соотношение суммарных величин

статусных категорий лидеров и аутсайдеров является существенным показателем благополучия взаимоотношений в группе. Еще Я.Морено [105] обратил внимание на этот факт, в его исследованиях было показано, что лишь небольшое число испытуемых получало преобладающее количество выборов, в то время как остальные члены группы получали минимальное число выборов или не получали их вовсе. На этом наблюдении зиждется его «социодинамический закон» и обширное здание микросоциологии. Сам факт неравномерного распределения выборов связан с избирательностью отношения человека к окружающему миру и психологическому неравенству людей. Поэтому, следующий шаг в изучении социально-психологических показателей лидеров учебных групп был направлен на сравнение между собой характеристик лидеров разных типов.

Согласно выдвинутой нами гипотезе (глава 1), в учебной группе ПТУ могут существовать три основные популярности, влиятельности, лидерства, в соответствии с трехкомпонентной моделью группового взаимодействия и общения. Это инструментальная (когнитивная), экспрессивная (эмоциональная) и практическая (поведенческая) основы взаимодействия.

Надо полагать, что именно в указанных «пространствах» группового функционирования оформляются основные контуры статусной иерархизации учащихся – ключевого звена структурообразования группы. Этим трем видам лидерства соответствуют и три различные социально-психологические и личностные структуры лидеров. Установившиеся между лидерами и ведомыми различные виды взаимоотношений, основанные на взаимодействии с различающимися функциями лидеров и ведомых, формируют с течением времени различные типы личности. Сами же различия во взаимодействии и сложившихся, соответственно, отношениях группы к лидеру данного типа, должны найти свое отражение в реакциях группы при различных социально-психологических измерениях.

Такого рода исследование и было осуществлено в настоящей работе. При этом взаимное ранжирование (оценка) друг друга членами учебной группы проводилось по опроснику Н.В.Шахназаряна [211]. Анализ социально-

психологических характеристик лидеров разных типов выполнялся по ранее полученным сведениям, фиксированным с помощью методики АНК (2.1).

Учитывая, что межличностное взаимодействие рассматривается как совокупность трех видов психологических актов: обмена информацией между партнерами; возбуждение тех или иных чувств и переживаний у партнеров; взаимную регуляцию поведения партнеров по взаимодействию, опросник включал в себя три группы целенаправленных вопросов.

В первую группу вошли вопросы, ориентирующие респондентов на выбор лидеров-интеллектуалов, влияние и популярность которых основаны на интеллектуальном превосходстве, знании жизни, успехов в деле овладения рабочей профессией. Это следующие вопросы:

№1. Кто, по-вашему мнению, из вашей группы в наибольшей степени соответствует определению «эрудит»?

№3. Как вы считаете, кто из вашей группы лучше других разбирается в избранной профессии?

№4. Как вы думаете, кто из вашей группы наилучшим образом может проанализировать сложнейшую житейскую ситуацию, предсказать ее исход или же предположить наилучшую линию поведения?

Во вторую группу, для определения эмоционально-притягательных для окружающих лиц – эмоциональных лидеров вошли три вопроса:

№2. Кто, по вашему мнению, из вашей группы в наибольшей степени может служить для вас образцом для подражания?

№5. Как вы считаете, кто из вашей группы лучше других может поднять настроение в группе?

№6. Как вы считаете, кто из вашей группы пользуется наибольшим успехом у представителей другого пола?

В третью группу, для выявления практических лидеров – людей, способных возглавить группу в конкурентно-практической ситуации, которым учащиеся могут доверить руководство в достаточно сложных условиях, вошел вопрос:

№7. Как вы думаете, кто из вашей группы с наибольшим успехом мог бы справиться с обязанностями бригадира производственного коллектива?

Восьмой вопрос был направлен на выявление лиц, стремящихся к лидерству, руководству, независимо от того, обладают ли они необходимыми качествами.

№8. Кто, по вашему мнению, из вашей группы в наибольшей степени любит навязывать свое мнение, диктовать свою волю другим?

Интересно было также посмотреть связи между реальными основаниями влияния и тенденцией к доминированию над окружающими. Насколько связаны между собой потребность во власти и реальная влияние?

В отдельную группу нами выделялись те учащиеся, которые высоко оценивались (ранжировались) однокурсниками сразу по шести критериям. Это лидеры-«универсалы», настоящие социально-психологические «звезды». Они и умны, и привлекательны, и способны успешно руководить людьми (все это, конечно, по мнению своих товарищей, в восприятии группы).

В табл.2.2.4 представлены социально-психологические характеристики лидеров учебных групп перечисленных выше четырех типов.

Исследование социально-психологических характеристик лидеров учебных групп позволило получить интересные факты. Так, при средней численности учебной группы в 22 человека, в среднем половина учащихся ясно «видят» и называют среди членов своей группы лидеров-«универсалов». Иначе говоря, около 50% членов группы согласны с тем, что среди них находятся всесторонне яркие, выделяющиеся люди. К сожалению, число таких людей составило всего лишь 10 человек из 457 обследованных или 8 % от числа выделенных лидеров.

Установлено также, что лидеры-«звезды» имеют информационную активность выше групповой (на 20%) и, судя по индексу групповой коммуникации, проявляют себя в общении как хорошие коммуникаторы. Вместе с тем, индекс расхождения коммуникативной активности указывает на наличие у лидеров-«звезд» определенных психологических проблем. В частности, из полученных

сведений следует, что возможности группы как коллективного коммуникатора несколько превышают желания лидеров в принятии информации. Хотя, при всем этом, они имеют сильные (выше среднегруппового уровня) межперсональные связи с членами своей группы и относительно невысокий коэффициент напряженности, а значит, способны непосредственно контактировать с ведомыми, активно влиять на их поведение

Таблица 2.2.4

Социально-психологические характеристики
лидеров учебных групп разных типов ($\bar{x} \pm S_x$)

Типы лидерства	Социально-психологические параметры					
	Ra(г)	Rк(г)	Км1	Рп1	Ra(м)	Кн
«Интеллектуальный» (n = 24)	1,1 ± 0,02	48,4 ± 0,3	0,08 ± 0,01	0,28 ± 0,02	1,2 ± 0,04	0,18 ± 0,03
«Эмоциональный» (n = 46)	1,0 ± 0,01	52,6 ± 0,2	- 0,16 ± 0,02	0,09 ± 0,03	0,8 ± 0,02	0,36 ± 0,04
«Практический» (n = 42)	1,2 ± 0,03	50,4 ± 0,3	0,11 ± 0,01	0,34 ± 0,02	1,0 ± 0,01	0,29 ± 0,05
«Звезды» (n = 10)	1,2 ± 0,01	51,5 ± 0,2	0,12 ± 0,02	0,36 ± 0,03	1,2 ± 0,03	0,24 ± 0,02

Просматриваются также их деловые возможности свободно судить о других членах группы, уверенность в своих оценках. По мнению Н.В.Шахназаряна [211], универсальные лидеры или «звезды», то есть лица, которых учебная группа считает и умными, и целенаправленными, и способными успешно руководить, в практическом плане своей деятельности незначительно отличаются от лидеров-«практиков». С учетом их небольшого количества (в нашем случае 8% от всех выявленных лидеров), мы сочли возможным в дальнейшем не включать лидеров данного типа в последующий анализ. Интересно, что из выявленных нами 42-х лидеров-«практиков» (потенциально успешных «руководителей-бригадиров» производственных

коллективов) установлено, что в 29 случаях эти лица, по мнению однокурсников, очень любят диктовать свою волю, навязывать свое мнение окружающим. Они получили одновременно много выборов не только по вопросу № 7 анкеты-опросника, но и по вопросу № 8. При этом у лидеров-«праксиков» отмечается их повышенная востребованность как реципиентов (табл.2.2.4), а также значительная активность в информационно-коммуникативном «поле» общения с товарищами. Вместе с тем средний уровень межперсональных связей этих лидеров и показатели коэффициента напряженности указывают на определенную неудовлетворенность лидеров-«праксиков» процессом своего взаимодействия с товарищами по учебной группе. Как понимать этот факт? Является ли он следствием ошибочных стереотипов об облике хорошего бригадира производственного коллектива у обследованных учащихся? Или же здесь обнаруживается действительно реальная социально-психологическая закономерность: успешное руководство ученической бригадой способны обеспечить лишь лица с выраженной тенденцией к доминированию?

При анализе личностных характеристик лидеров разных типов в разделе 2.3 мы вернемся к этому вопросу.

Что касается социально-психологических характеристик «интеллектуальных» лидеров учебных групп, то уровень их информационной активности выше группового. В межгрупповом общении они лучше проявляют себя как реципиенты, то есть больше воспринимают информацию, чем ею делятся с другими.

Как мы увидим ниже, лидеры-интеллектуалы характеризуются довольно низкой личностной и эмоциональной сензитивностью (см. 2.3), пониженной коммуникативностью. Также известно, что люди данного типа (т.е. интеллектуалы) чаще всего держатся особняком, больше заняты учебой и чаще остаются вне других сфер групповой жизни (дружеские встречи, вечеринки, походы и т.п.). Очевидно, эти личностные особенности лидеров данного типа не могут не сказаться на решении социально-психологических задач группы,

требующих именно внимания к людям, способности их дифференцированно воспринимать.

В наших исследованиях (табл. 2.2.4) лидеры-«интеллектуалы», судя по индексу расхождения (K_{m1} ниже 0,1), не удовлетворяют группу как коммуникаторы. Вместе с тем, на межперсональном уровне анализа, они имеют достаточно сильную связь с членами группы ($R_{a(m)}$ больше 1,1); у них также отмечается самый низкий, из всех представленных типов лидерства, коэффициент напряженности коммуникаций. Надо полагать, что последний факт и позволил учебной группе отдать свои предпочтения лидерам-интеллектуалам как вожакам.

Трудно пока объяснить отдельные социально-психологические характеристики «эмоциональных» лидеров, хотя их доля в количественном представлении обследованных учащихся, наиболее высокая (37,2% от общего числа лидеров). Информационная активность данной группы лидеров значительно ниже, чем лидеров других типов. В групповом общении «эмоциональные» лидеры больше востребованы как активные коммуникаторы ($R_{k(r)} = 52,6\%$) и они с этой ролью вполне справляются (K_{m1} больше 0,1). Однако низкая их реципиентность (R_{p1} меньше 0,1) и слабая межперсональная связь с членами группы создают выраженную внутреннюю напряженность ($K_n = 0,36$) для «эмоциональных» лидеров в реализации своих лидерских функций. Надо полагать, что наиболее подвижными в динамике развития группового процесса могут оказаться именно лидеры «эмоционального» типа.

2.3. Личностные характеристики лидеров разных типов

Описание личности лидера, выявление типично лидерских черт – традиционная проблема для теории лидерства. В русле особенно социометрического подхода осуществлялись поиски типичных, присущих определенным лицам характеристик, в силу которых они оказываются в центре контактных групп, концентрируют на себе положительное внимание

окружающих, становятся притягательными для окружающих. Дело представлялось так, что эти свойства «социометрических звезд» мало зависят от ситуации, группы и других внешних условий, и такое положение сохраняется на протяжении всей жизни некоторых людей.

Дж. Морено выразил даже предположение о том, что такие люди испускают интенсивный поток привлекательных для окружающих частиц «теле» - биологического характера.

В отечественной социальной психологии совершенно обосновано эта идеалистическая концепция отвергается, в частности Г.М.Андреевой, Г.К.Ашиным, И.П.Волковым и другими [6, 18, 58].

Однако при этом, на наш взгляд, незаслуженно скептически оценивается и сама идея о наличии у лидера определенных индивидуальных и личностных качеств, предопределяющих более успешное, по сравнению с другими, выполнение функций по управлению поведением других людей.

Мы полностью согласны с Г.К.Ашиным, который, отвергая натуралистические, биологизаторские концепции, изначально присущих лидеру свойств, пишет: «Личность, становящаяся (в соответствии с потребностями группы) лидером, должна обладать определенными социально-значимыми чертами, которые формируются в процессе ее социального взаимодействия с другими людьми [18, с. 62].

Именно повторяющееся на протяжении времени взаимодействие типа «лидер – ведомые» формирует определенные характерологические черты у лидера (конечно, так же, как и у ведомых).

Здесь необходимо сделать еще один шаг, логически последовательно применяя тот же принцип.

В соответствии с нашей гипотезой, имеется не один-единственный вид взаимодействия «лидер – ведомые», а три вида.

Лидеры-«интеллектуалы» взаимодействуют с ведомыми иначе, чем «эмоциональные» лидеры или лидеры-«праксики». Различаются и ситуации взаимодействия, и формы общения, и значимость этих ситуаций, и

соответствующие позитивные и негативные санкции и т.п. Общим остается одно – лидер задает цели, планы поведения, влияет на поведение ведомых. И в этом смысле мы всегда имеем ситуацию руководства – исполнения, лидерства – подчинения.

Можно ли во всех этих случаях полностью идентифицировать ситуации, формы взаимодействия и считать, что при необходимости у всех лидеров сформируются те же самые «социально-значимые» черты?

Очевидно, нет!

Можно ли ожидать сходства личностных черт у лидера-«интеллектуала»; генерирующего эффективные идеи, доводящего их до ведомых в своеобразной, совсем не обязательной для исполнения форме и зачастую не имеющего возможности использовать какие-либо конкретные санкции, с чертами «эмоционального» лидера или лидера-«праксика»? К примеру, типичный бригадир ученической бригады, по мнению учащихся, должен обладать изрядной долей доминантности, уметь добиваться исполнения своих решений. «Эмоциональному» лидеру, то есть очень привлекательному для окружающих человеку, совсем не обязательно обладать высоким интеллектом или волевыми качествами, и эти качества у него не будут формироваться, развиваться в типичных ситуациях взаимодействия между «эмоциональным» лидером и ведомым. Таким же образом можно, гипотетически, предположить, что для лидера-«праксика» характерна повышенная активность в информационном поле и слабые межперсональные связи с членами группы, так как ему и не надо нравиться всем членам группы, добиваться их расположения. Зато, такие лидеры лучше других членов группы осознают свою роль, свое предназначение, повышенно чувствуют цели и задачи группы и способны диктовать свою волю другим.

Таким образом, можно утверждать, что в ситуации взаимодействия лидеров разных типов с ведомыми есть и общее, независящее от типа лидерства содержание, и особенное, обусловленное данным типом лидерства. Следовательно, при анализе индивидуально-психологических особенностей

лидеров разных типов, надо ожидать наличия у них как «общелидерских» личностных черт, сформировавшихся под воздействием ситуации вида деятельности управление-подчинение, так и особенных черт, присущих только лидерам данного типа. Добавим, что игнорирование этой последней закономерности и обуславливается, по-видимому, отсутствием корреляций между работами разных исследователей, направленными на определение черт личности лидера. Ясно и то, что нельзя ожидать, чтобы выявленные с помощью разных методик и, следовательно, по всей вероятности различные типы лидеров, имели бы сходство в своих личностных структурах.

В этом плане дифференцированный по типам основ популярности, влияния подход к лидерству внушает, на наш взгляд, больше надежд на обнаружение действительно устойчивых, характерных для данного типа лидеров черт личности, отличающих этих лидеров друг от друга.

В подтверждение вышесказанного, обратимся к описательным социально-психологическим характеристикам лидеров разных типов, полученных нами с использованием методики «Анализ неформальных коммуникаций» и анкетного опроса учащихся (табл. 2.3.1).

Из представленного следует, что разным типам лидерства присущи свои отличительные особенности. Так, для лидеров-«интеллектуалов» ведущим видом деятельности, в период пребывания их в ПТУ, является учеба и, надо полагать, что, только обладая значительным запасом знаний по изучаемым дисциплинам, они способны ярче проявить свою индивидуальность; для лидеров «эмоционального» типа ведущим видом деятельности является межличностное общение, организация досуга учащихся, где они чувствуют себя весьма уверенно, проявляя при этом свою неповторимость и творчество; для лидеров-«праксиков» возможность индивидуального самовыражения больше представляется в организационном процессе и управлении группой, что они с желанием и делают.

С другой стороны, считается установленным фактом, что индивидуум представляет собой неделимое целое как в отношении взаимосвязи между

Таблица 2.3.1

Сравнительная характеристика
личностных особенностей лидеров разных типов

Показатели	Типы лидерства		
	«Интеллектуальный»	«Эмоциональный»	«Практический»
1	2	3	4
Уровень информационной активности	выше группового	ниже, чем у лидеров других типов	высокий
Востребованность группой	реципиент	коммуникатор	больше реципиент, чем коммуникатор
Приоритетный вид деятельности	учеба	внеучебные мероприятия	организация и руководство
Характер межперсональной связи с группой	сильная	слабая	средняя
Уровень напряженности в общении	низкий	высокий	высокий
Особенности поведения	Держится особняком, больше воспринимает информацию, чем делится. Любит постоянство, хороший исполнитель.	Открытый, доброжелательный, общительный, популярный, высокочувствительный	Практичен, независим, стремится доминировать над другими. Энергичный, уверенный.

мозгом и телом, так и в отношении психической жизни. Согласно индивидуальной теории личности [205], рассмотрение человека как органической целостности требует использования единого психодинамического принципа. «Жизнь невозможно представить без непрерывного движения в направлении роста и развития. Только в движении по направлению к личности, значимым целям индивидуум может быть воспринят как единое и согласующееся целое» [205, с. 165].

При этом следует помнить о том, что стремление человека вступать во взаимные социально-ролевые отношения, предполагает одновременно и его стремление к превосходству над другими. По мнению А.Адлера, стремление к превосходству является врожденным и сопровождает личность всю жизнь, начиная с детских лет. Пытаясь достичь своей цели, человек вырабатывает определенный стиль жизни, который включает в себя сочетание стереотипных черт, способов поведения и привычек, создающих неповторимую картину существования индивида.

Применительно к целям наших исследований, можно констатировать, что у лидеров разных типов (табл. 2.3.1) имеются определенные «наборы» личностных черт, по которым они отличаются друг от друга. Вместе с тем, такие личностные особенности и позволяют им занять позицию лидера в своей учебной группе. Например, у лидеров-«интеллектуалов» – это повышенный уровень информационной активности, умение слушать и бесконфликтно общаться с товарищами по группе; у лидеров «эмоционального» типа – хорошие коммуникативные навыки, высокая чувствительность, эмоциональная выразительность и открытость; у лидеров-«праксиков» – практичность и доминирование, уверенность в своих действиях, хорошая социальная адаптация, энергичность и установка на победу.

Если, согласно разрабатываемой нами концепции ценностного обмена, рассматривать лидерство как процесс межличностного влияния, обусловленный реализацией ценностей, присущих членам группы, а лидера – как члена группы, обладающего наибольшим ценностным потенциалом, обеспечивающим ему ведущее влияние в группе, то правомерно полагать, что выявленные нами «наборы» личностных черт у лидеров разных типов являются потенциальными ценностями для каждого члена учебной группы, а также то, что в ролевом статусе лидера учебной группы отражена определенная субординированность социальной позиции каждого члена группы в зависимости от индивидуальных ценностных вкладов в жизнедеятельность группы.

В этой связи, учебно-воспитательный процесс в ПТУ, в определенной мере, можно считать «полем» реализации индивидуально-психологических особенностей каждого члена учебной группы. В частности, для лидеров учебных групп, - в первую очередь, - это реализация своего превосходства в различных видах деятельности (инструментальной и экспрессивной).

Поэтому особого внимания заслуживают исследования, направленные на выяснение значимых ценностных характеристик лидеров разных типов – ключевых компонентов их лидерского статуса, которые одновременно являются и важными человеческими ценностями.

Прежде чем перейти к анализу личностных характеристик лидеров разных типов, следует методически правильно обосновать набор психологических показателей, отражающих, хотя бы в первом приближении, индивидуальные особенности личности лидеров.

Проблеме становления и развития межличностных отношений посвящено значительное число экспериментальных и теоретических исследований. При этом наиболее распространенным подходом к решению указанной проблемы является представление о другом (его социальных и личностных качествах), возникающее в результате межличностного восприятия и познания [8, 128]. Встреча с другим (а значит, и понимание, сопереживание, диалог), по мнению М.М.Бахтина [20], возможна лишь в силу того, что этот другой уже живет в сознании человека. При внешней встрече осуществляется перенос (или отношение) уже существующего «внутреннего другого» на данного конкретного человека. В сознании человека всегда живет другой, который делает возможным осознание себя, то есть самосознание.

Не углубляясь в суть этой, совершенно другой проблемы, для целей нашего исследования необходимо принять тот факт, что каждый тип лидерства характеризуется своим своеобразным стилем поведения и методами передачи явления от лидера к ведомым. Такое же своеобразие должно обнаруживаться и при анализе личностных индивидуально-психологических характеристик лидеров разных типов.

Несмотря на то, что социально-психологическая теория со всей определенностью постулирует влияние интериндивидуальных межличностных отношений на формирование интраиндивидуальных межличностных структур, большинство, известных нам, эмпирических исследований представляют собой, довольно таки, противоречивую картину зависимостей. В отечественной психологии отношение одного человека к другому как особый предмет широко исследовалось в основном в ленинградской психологической школе. Одной из теоретических моделей, характеризующих возможную психологическую структуру воздействия на личность другого, является та, в основу которой положены компоненты социально-психологической установки [146, 147]. Было выявлено, что социально-психологическая установка характеризуется тремя компонентами социальной компетентности: познавательным (когнитивным), эмоциональным (эффективным) и поведенческим (конативным):

- Познавательная компетентность, где другой человек выступает как предмет восприятия, понимания или познания, наиболее ярко представлена в работах А.А.Бодалева и его последователей [32, 33]. В экспериментальных исследованиях было выявлено, как, ориентируясь на внешние воспринимаемые характеристики (одежда, телосложение, выражение лица и т.д.), испытуемые составляют представления о внутренних характеристиках другого человека – его личностных качествах. Познание этих свойств и качеств составляет основу межличностного познания и понимания;

- Эмоциональная компетентность (или аттракция) – другой как предмет симпатии. Главной задачей этого направления является изучение детерминации эмоциональных отношений между двумя людьми на разных этапах развития этих отношений;

- Поведенческая компетентность – другой как предмет воздействия. Это направление наиболее приближено к практике человеческих отношений, которые проявляются в его поведенческих свойствах, личностных особенностях.

В соответствии с замыслом настоящей работы и с учетом вышеизложенных положений, определение личностных характеристик лидеров

разных типов нами решалось путем использования достаточно известных и широко используемых в работе практического психолога стандартных личностных тестов. Отдавая себе отчет в определенных недостатках метода психологического тестирования, мы, тем не менее, для определения личностных характеристик учащихся ПТУ остановим свой выбор именно на нем. При этом учитывались такие преимущества метода стандартных личностных тестов, как высокая скорость получения и обработки результатов, а также высокая стандартизация процедуры сбора и анализа информации (2.1).

К когнитивному компоненту социальной компетентности мы отнесли показатели, полученные с помощью теста структуры интеллекта Р.Амтхауэра [41] и семестровую успеваемость испытуемых по основным циклам учебных дисциплин. Эти сведения изложены в табл. 2.3.2, 2.3.3, 2.3.4 и рис. 2.3.1, 2.3.2, 2.3.3.

Таблица 2.3.2

Статистическая характеристика результатов тестирования лидеров учебных групп по когнитивному компоненту (n=122)

Показатели Статистич. характеристики	Уровень развития интеллекта, балл			Успеваемость по циклам дисциплин, балл		
	Общий	Вербаль- ный	Невер- бальный	Профессионально ориентированным	Естественно- научным	Гумани- тарным
X	69	46	24	4,0	3,7	4,3
S x ²	32	24	9	1,8	1,8	1,9
Xmax	104	68	36	5,0	5,0	5,0
Xmin	58	35	19	3,2	3,1	3,4
Модальный интервал	61 – 75	38 – 49	18 – 27	3,5 – 4,1	3,2 – 4,3	3,7-4,7

Из приведенных материалов следует, что по уровню интеллектуального развития лидеры учебных групп заметно отличаются от учащихся-«аутсайдеров». В частности, у лидеров на 25% выше уровень общего интеллектуального развития, на 26% - показатели вербального и на 29% показатели невербального интеллекта ($p < 0,05$).

Таблица 2.3.3

**Личностные характеристики лидеров и «аутсайдеров» учебных групп
по когнитивному компоненту**

Показатели	Уровень развития интеллекта, балл			Успеваемость по циклам дисциплин, балл			
	Статистич. характеристики	Общий	Вербальный	Невербальный	Профессионально ориентированным	Естественнонаучным	Гуманитарным
Средние по выборке		71 ± 6	47 ± 5	22 ± 4	3,8 ± 0,06	3,4 ± 0,04	3,8 ± 0,06
«Лидеры»		69 ± 5	46 ± 4	24 ± 3	4,0 ± 0,03	3,7 ± 0,05	4,3 ± 0,04
«Аутсайдеры»		52 ± 4	34 ± 3	17 ± 4	3,5 ± 0,02	3,1 ± 0,03	3,2 ± 0,04
$X_{л} - X_{выб.}$		- 3	- 1	+ 2	0,2 ± 0,01	0,3 ± 0,02	0,5 ± 0,02
$X_{л} - X_{аут.}$		17 ± 4	12 ± 4	7 ± 2	0,5 ± 0,02	0,6 ± 0,03	1,1 ± 0,04

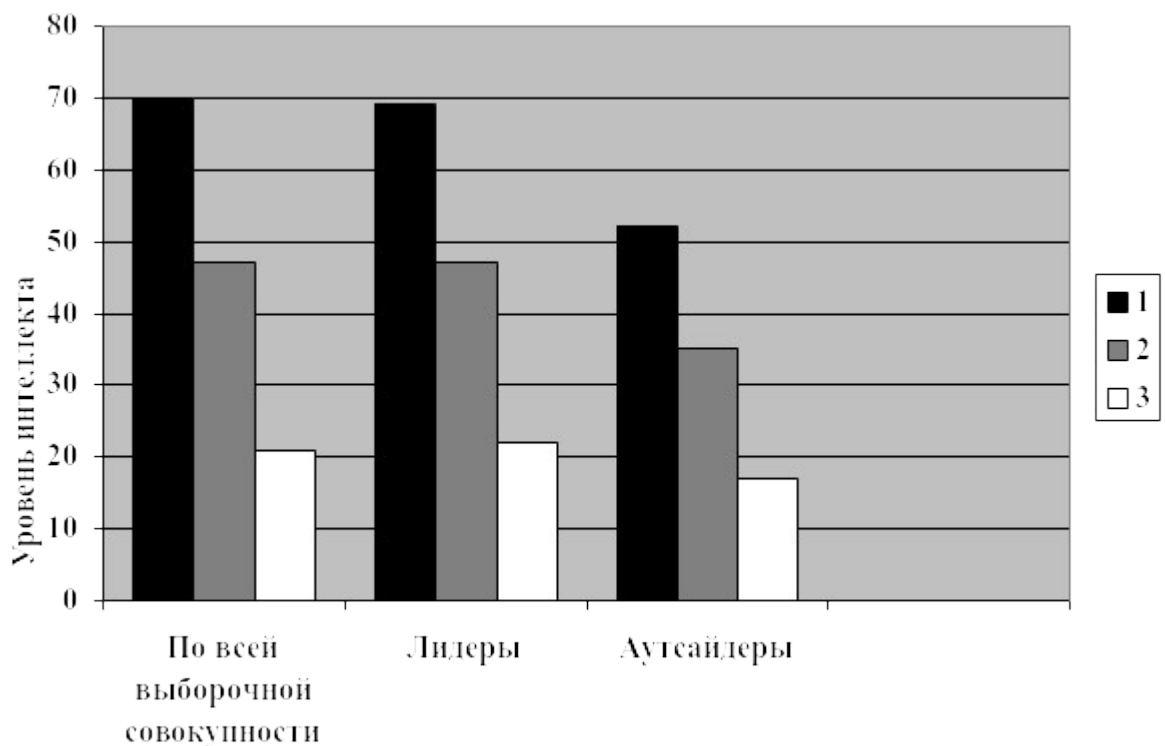


Рис. 2.3.1 Особенности структуры интеллекта учащихся с разным статусом в учебной группе (в баллах)

- 1 – общий уровень интеллекта
- 2 – вербальный
- 3 – невербальный

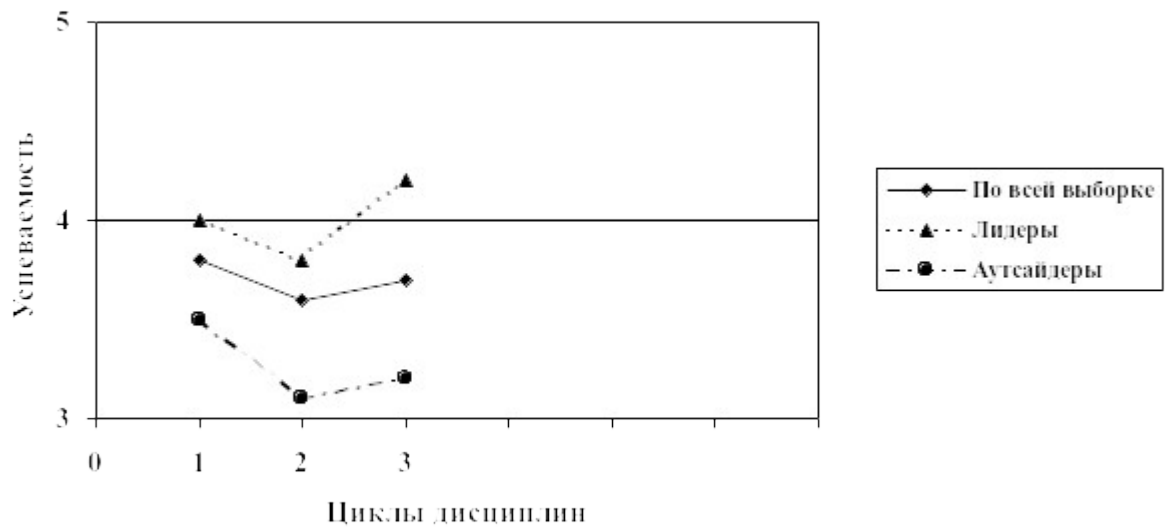


Рис.2.3.2 Учебная успеваемость учащихся с разным социальным статусом структуры в учебной группе (в баллах)

1 – профессионально ориентированные дисциплины

2 – естественно-научные дисциплины

3 – гуманитарные дисциплины

Таблица 2.3.4

Личностные характеристики лидеров разных типов
по когнитивному компоненту

Личностные качества	Уровень развития интеллекта (балл)			Успеваемость по циклам дисциплин (балл)		
	Общий	Вербальный	Невербальный	Профессионально ориентированным	Естественно-научным	Гуманитарным
«Интеллектуальный»	79 ± 4	34 ± 5	45 ± 4	4,5 ± 0,06	4,2 ± 0,05	3,7 ± 0,06
«Эмоциональный»	57 ± 5	42 ± 3	15 ± 4	3,9 ± 0,07	3,5 ± 0,06	4,5 ± 0,04
«Практический»	64 ± 3	47 ± 4	17 ± 5	3,8 ± 0,05	3,6 ± 0,04	4,6 ± 0,05

Что касается успеваемости различных категорий учащихся по основным циклам дисциплин, то, судя по показателям табл.2.3.3, успешность обучения возрастает от «аутсайдеров» (средний балл по всем предметам составляет 3,3) к среднегрупповым показателям (средний балл = 3,7) и далее – к лидерам учебных

групп (средний балл = 4,0). При этом у лидеров учебных групп отмечаются значительно выше показатели успеваемости по циклам гуманитарных дисциплин ($P < 0,01$) в сравнении с показателями среднегруппового учащегося и показателями успешности обучения учащихся «аутсайдеров».

Исходя из приведенных данных, нужно признать, что лидеры учебных групп действительно отличаются от ведомых по своим личностным когнитивным характеристикам.

Обращаясь к анализу индивидуальных различий между отдельными типами лидеров по когнитивному компоненту (табл. 2.3.4 и рис. 2.3.3), можно с высокой степенью статистической надежности (95-99%) говорить об их отличительных особенностях, судя по тестовым показателям структуры интеллекта и показателям успеваемости.

Для «интеллектуальных» лидеров характерны очень высокий и высокий уровни развития мышления (показатели общего интеллекта на 25% больше, чем у лидеров-«праксиков» и на 28% больше, чем у «эмоциональных» лидеров), хорошо развит невербальный интеллект (на 62% выше, чем у лидеров-«праксиков» и на 67% выше, чем у «эмоциональных» лидеров), высокая успеваемость, особенно по профессионально-ориентированным (на 13-15% выше, чем у лидеров-«праксиков» и «эмоциональных» лидеров) и естественно-научным дисциплинам (на 14-17% выше, чем у лидеров-«праксиков» и «эмоциональных» лидеров).

У «эмоциональных» лидеров можно отметить высокий и средний уровень развития индуктивного мышления, хорошо развит вербальный интеллект (на 23% выше, чем у «интеллектуальных» лидеров), высокую успеваемость, особенно по циклу гуманитарных дисциплин (эти показатели на 22% выше, чем у «интеллектуальных» лидеров).

Для «праксических» лидеров характерны высокий и очень высокий уровни развития практического математического мышления (на 11% выше, чем у

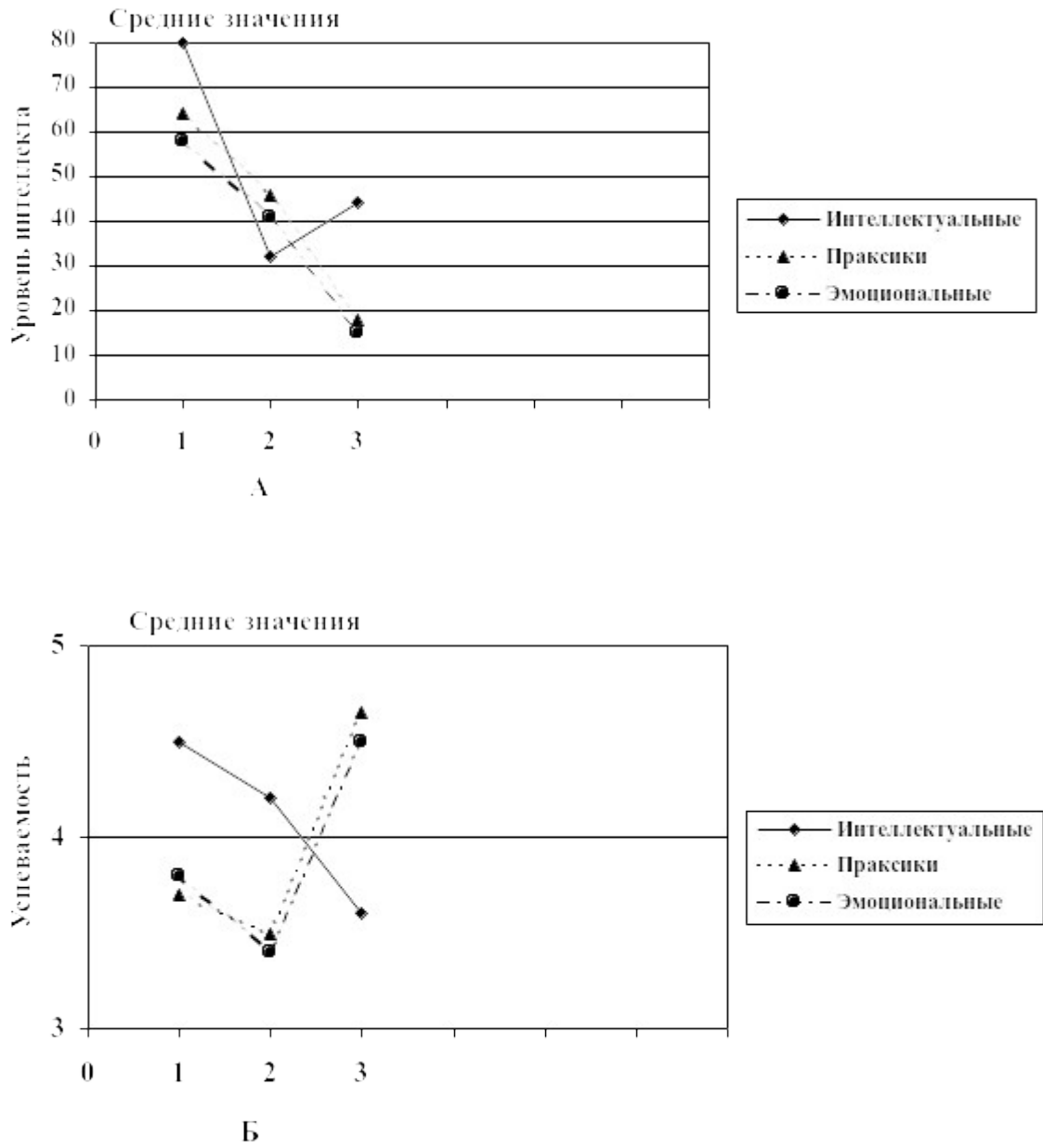


Рис.2.3.3 Сравнительная характеристика лидеров разных типов по когнитивному компоненту (в баллах)

А – уровень интеллекта

1 – общий

2 – вербальный

3 – невербальный

Б – учебная успеваемость по циклам дисциплин

1 – профессионально-ориентированным

2 – естественно-научным

3 – гуманитарным

«эмоциональных» лидеров), хорошо развит вербальный интеллект (на 27% выше, чем у «интеллектуальных» лидеров), высокая успеваемость практически по всем учебным дисциплинам.

К эмоциональному компоненту социальной компетентности лидеров учебных групп мы отнесли показатели, полученные с помощью методики О.Микшина [43] «СУПОС-8», в которых отражено психоэмоциональное состояние личности учащихся в виде текущих мобилизующих и демобилизующих паттернов, а также отдельные личностные черты обследованных учащихся, установленные с помощью опросника Р.Кэттелла [171]. Результаты данного фрагмента исследований изложены в табл. 2.3.5, 2.3.6, 2.3.7 и рис. 2.3.4, 2.3.5.

Из представленных материалов следует, что между лидерами учебных групп и ведомыми имеются статистически значимые различия по t-критерию Стьюдента. При этом, по своим межличностным характеристикам лидеры учебных групп отличаются не только от учащихся-«аутсайдеров», но и от «среднестатистического» учащегося. Например, в сравнении со среднегрупповыми показателями и показателями «аутсайдеров», у лидеров учебных групп на 23% и 35% оказываются, соответственно, выше мобилизующие и на 105% и 161% ниже демобилизующие компоненты текущего психоэмоционального состояния; на 14% и 39% - выше уровень общения; на 33% и 49% - больше эмоциональная устойчивость. По своим индивидуально-психологическим качествам лидеры учебных групп в два раза меньше подвержены влиянию со стороны других лиц, чем ведомые. Это достаточно убедительно представлено на рис. 2.3.4, как по показателям текущего психоэмоционального состояния учащихся (А), так и по показателям личностных черт (Б). Статистическая надежность различий установлена на уровне 98%.

Таким образом, можно утвердительно говорить о том, что лидеры учебных групп по эмоциональному компоненту существенно отличаются от ведомых.

Таблица 2.3.5

Статистическая характеристика результатов тестирования лидеров учебных групп по эмоциональному компоненту (n=122)

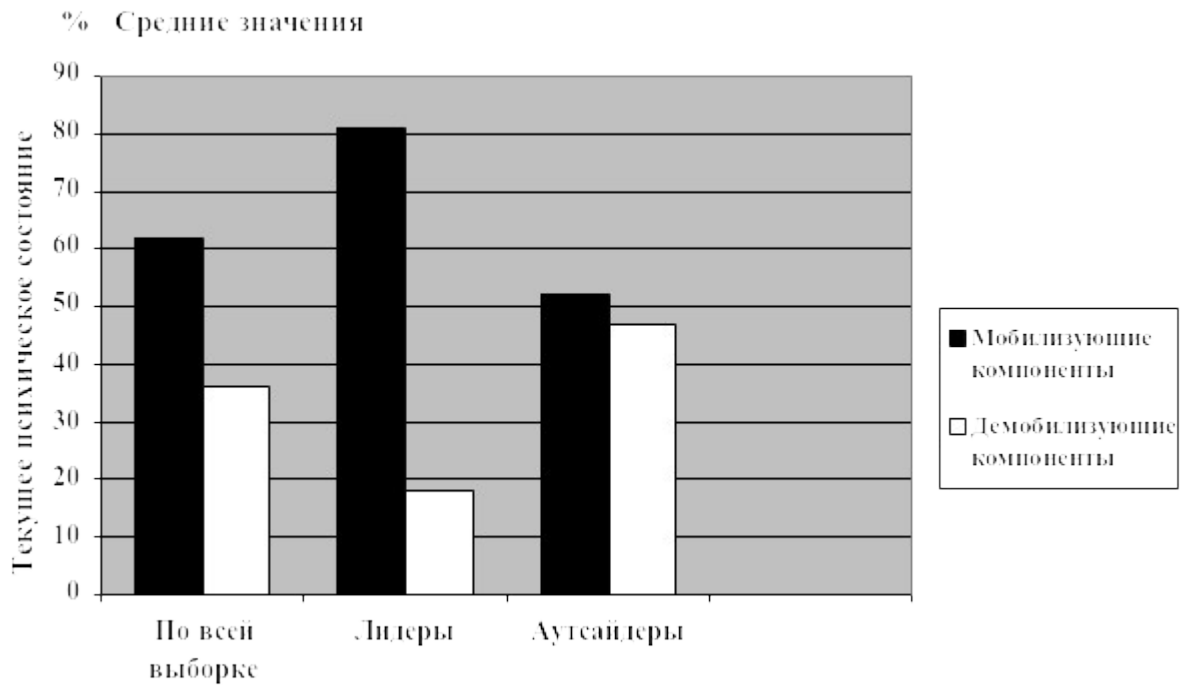
Показатели	Текущее психическое состояние (%)		Личностные черты (стены)		
	Мобилизующие компоненты	Демобилизующие компоненты	Общительность	Эмоциональная устойчивость	Подверженность чувствам
X	82	18	8,4	7,5	4,2
S x ²	61	27	6,8	4,3	2,9
Xmax	97	32	9,0	9,0	6,0
Xmin	68	3	6,0	6,0	2,0
Модальный интервал	75 – 86	15 – 23	7,8 – 8,6	6,7 – 7,9	2,8 – 5,4

Таблица 2.3.6

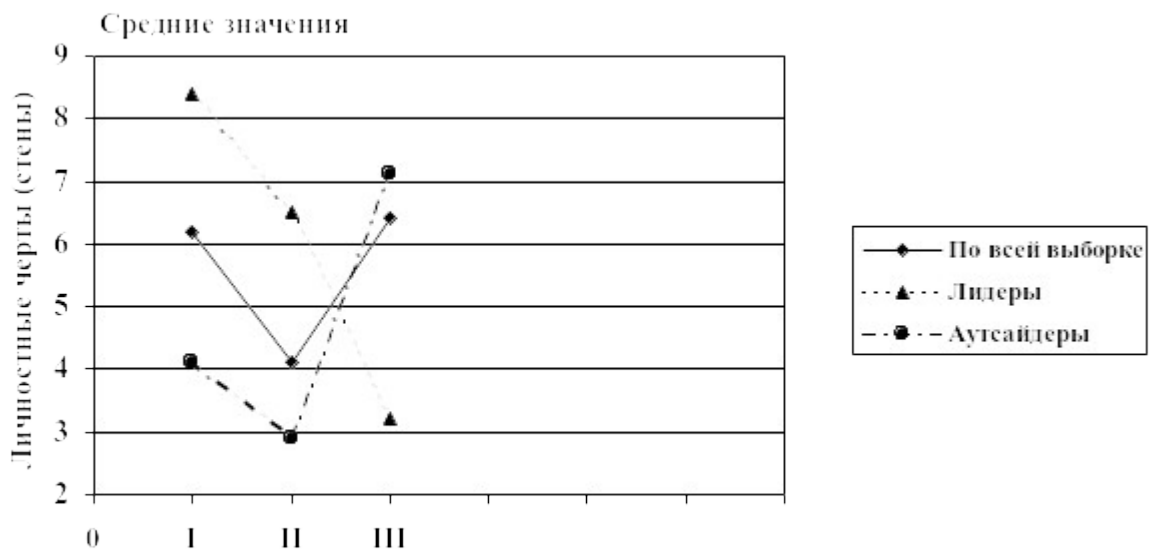
Личностные характеристики лидеров и «аутсайдеров» учебных групп по эмоциональному компоненту

Показатели	Текущее психическое состояние (%)		Личностные черты (стены)		
		Мобилизующие компоненты	Демобилизующие компоненты	Общительность	Эмоциональная устойчивость
Подверженность чувствам Среднее по выборке	63 ± 3	37 ± 4	7,2 ± 0,03	5,0 ± 0,2	7,6 ± 0,3
«Лидеры»	82 ± 2	18 ± 2	8,4 ± 0,2	7,5 ± 0,3	4,2 ± 0,2
«Аутсайдеры»	53 ± 3	47 ± 3	5,1 ± 0,2	3,8 ± 0,2	8,4 ± 0,3
X _л – X _{выб.}	19 ± 2	-19 ± 3	1,2 ± 0,2	2,5 ± 0,1	-3,4 ± 0,2

$X_{л} - X_{аут.}$	29 ± 3	-29 ± 2	$3,3 \pm 0,1$	$3,7 \pm 0,2$	$-4,2 \pm 0,1$
--------------------	------------	-------------	---------------	---------------	----------------



А



Б

Рис. 2.3.4 Показатели эмоционального компонента учащихся с разным социальным статусом в учебной группе

А – текущее психическое состояние (%)

Б – личностные черты (стенны):

I – общительность

II – эмоциональная устойчивость

III – подверженность чувствам

Надо полагать, что наличие хорошо развитой эмоциональной сферы позволяет лидерам учебных групп более глубоко воспринимать окружающих, быть особо внимательными к настроению своих товарищей. Такие личностные качества лидеров вполне могут выступать в качестве ценностных вкладов в развитие межличностных отношений между учащимися, а, следовательно, и обеспечивать отдельным «вкладчикам» определенный социальный статус в основных блоках системы группового лидерства.

Таблица 2.3.7

Личностные характеристики лидеров разных типов

по эмоциональному компоненту

Личностные качества Тип лидерства	Текущее психическое состояние (%)		Личностные черты (стены)		
		Мобилизующие компоненты	Демобилизующие компоненты	Общительность	Эмоциональная устойчивость
Подверженность чувствам «Интеллектуальный»	92 ± 2	8 ± 2	7,2 ± 0,2	8,4 ± 0,3	3,0 ± 0,1
«Эмоциональный»	74 ± 3	26 ± 3	9,5 ± 0,4	6,5 ± 0,2	5,6 ± 0,3
«Практический»	81 ± 2	19 ± 2	8,4 ± 0,2	7,8 ± 0,1	3,9 ± 0,2

Ценностный обмен в лидерстве, если попытаться его проанализировать, обнаруживает себя в общем, нерасчлененном виде в том смысле, что трудно выявить поуровневую его представленность. Так, из табл. 2.3.7 и рис. 2.3.5 следует, что по своим личностным характеристикам, и в частности по показателям эмоционального компонента, лидеры разных типов имеют примерно одинаковую направленность. У всех лидеров мобилизующие компоненты значительно преобладают над демобилизующими, все лидеры

обладают высокой эмоциональной устойчивостью, все они имеют хорошие навыки общения. Надо полагать, что это преимущество приводит к возникновению и более или менее продолжительному сохранению ситуации взаимодействия определенного типа между данным индивидом и окружающими людьми. Очевидно, весьма вероятно, что у выявленных лидеров такова социально-психологическая ситуация была и ранее – в школе, в дружеских компаниях и т.п. В результате, у них сформировался определенный стиль деятельности и общения.

Следовательно, полученные нами в ходе экспериментального исследования, данные полностью подтверждают изложенные выше теоретические положения: - с одной стороны, лидеры разных типов заметно отличаются по своим личностным характеристикам от «среднего» учащегося учебной группы, а с другой, - эти лидеры также отличаются друг от друга. Например, «интеллектуальные» лидеры имеют на 12% больше лидеров-«праксиков» и на 19% больше лидеров «эмоционального» типа, «запас» мобилизующих компонентов в своем текущем психоэмоциональном состоянии.

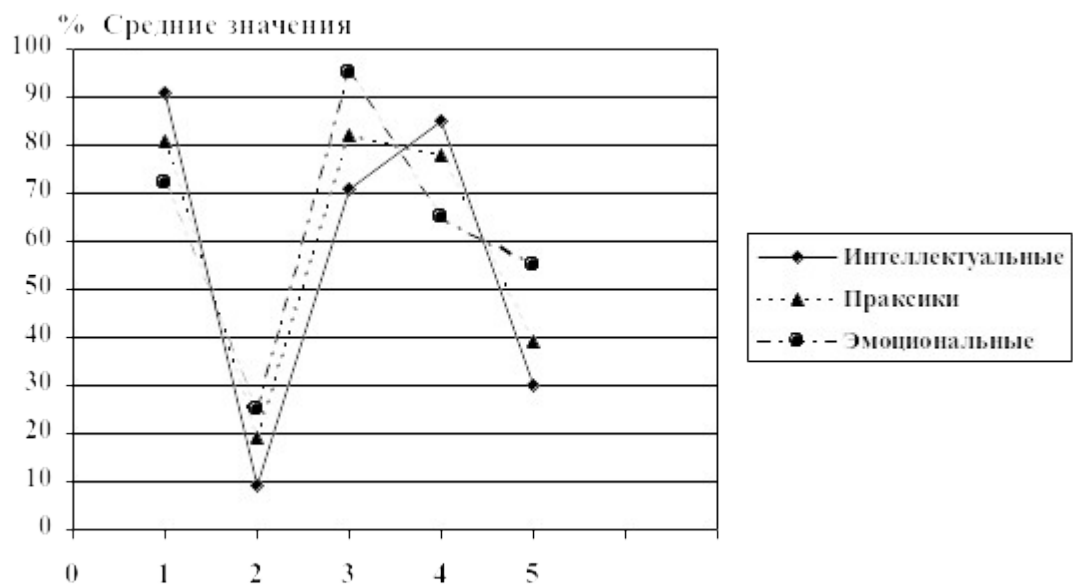


Рис. 2.3.5 Сравнительная характеристика лидеров разных типов по эмоциональному компоненту

- 1 – мобилизующие компоненты
- 2 – демобилизующие компоненты

3 – уровень общительности

4 – уровень эмоциональной устойчивости

5 – уровень подверженности чувствам

У них значительно (на 58% и 69%, соответственно) меньший процент демобилизующих компонентов по сравнению с лидерами-«практиками» и «эмоциональными» лидерами. Они обладают большей эмоциональной устойчивостью (на 11% и 23%, соответственно), чем лидеры-«практики» и «эмоциональные» лидеры и меньше (на 30% и 87%, соответственно) подвержены эмоциональному воздействию со стороны других лиц, чем лидеры остальных типов.

Вместе с тем, судя по показателям личностно-диспозиционных черт «замкнутость – общительность», лидеры «интеллектуального» типа заметно уступают в уровне своей общительности лидерам-«практикам» (на 15%) и особенно «эмоциональным» лидерам (на 24%).

В свою очередь, лидеры «эмоционального» типа отличаются от других типов лидерства повышенным уровнем своей общительности (на 23% больше, чем у «интеллектуальных» и на 11% больше, чем у «практических» лидеров), низкой эмоциональной устойчивостью (на 17% и 23%, соответственно), повышенной индивидуальной чувствительностью (на 87% и 30% выше, чем у «интеллектуальных» лидеров и лидеров-«практиков»). В сравнении с «интеллектуальными» лидерами и лидерами-«практиками», у «эмоциональных» лидеров в показателях текущего психоэмоционального состояния отмечается на 12% и 9% меньше мобилизующих компонентов и на 69% и 58%, соответственно, больше демобилизующих компонентов ($P < 0,01$).

Что касается выраженности личностных характеристик лидеров-«практиков» по показателям эмоционального компонента, то эта группа лидеров занимает промежуточное положение между «интеллектуальными» и «эмоциональными» лидерами. В текущем психоэмоциональном состоянии лидеров-«практиков» можно отметить на 12% меньше, чем у «интеллектуальных» лидеров и на 9% больше, чем у «эмоциональных» лидеров содержание мобилизующих показателей (оптимизм, активность, психическое спокойствие, стремление к действию, ощущение силы и энергии). У них в 1,5

раза меньше, чем у «эмоциональных» лидеров содержание демобилизующих компонентов (беспокойство, тревога, страх, подавленность, растерянность). В личностных особенностях лидеров-«практиков» уровень общительности на 14% выше, чем у «интеллектуальных» лидеров и на 11% ниже, чем у «эмоциональных» лидеров. Показатели эмоциональной устойчивости у них на 8% меньше аналогичных показателей «интеллектуальных» лидеров и на 17% больше, чем у «эмоциональных» лидеров. Лидеры-«практики» подвержены чувствам больше (на 23%), чем «интеллектуальные» лидеры, но гораздо меньше (на 44%), чем «эмоциональные» лидеры (табл. 2.3.7, рис. 2.3.5). Статистическая надежность приведенных различий находится на уровне 95 – 98%.

Если в описательном плане представить портретные характеристики лидеров разных типов по факторам А, С и G методики Р.Кэттелла, то:

- для «интеллектуальных» лидеров характерны такие личностные качества, как обращенность вовне, замкнутость, невозмутимость, эмоциональная устойчивость, ответственность, настойчивость, добродушие, соблюдение общественных моральных норм, хорошая адаптация;
- «эмоциональным» лидерам присущи - легкость в общении, эмоциональная выразительность, доброта, мягкость, готовность к сотрудничеству, отзывчивость, повышенная чувствительность, обидчивость; предпочтение занятий с людьми в ситуациях с социальным значением;
- в характеристиках «практиков» отмечаются – уверенность в себе, реалистичность, упрямство, ответственность, добродушие, предприимчивость, малообязательность, избегание правил, независимость, доминантность, беспечность, легкость в общении, мягкосердечность, хорошая адаптация.

Таким образом, своеобразная выразительность приведенных психологических «портретов» лидеров-«интеллектуалов», «эмоциональных» лидеров и «практических» лидеров является, хоть и не прямым, но достаточно серьезным подтверждением гипотезы о наличии в учебных группах ПТУ не одного общего типа лидерства а трех достаточно отличающихся друг от друга типов.

С целью выявления различий в поведенческом компоненте лидеров разного типа нами были проанализированы экспериментальные материалы, полученные с помощью психодиагностических методик В.Смейкала, М.Кучер «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» [93, 94], (Приложение В); «Ролевой профиль личности» – методика КЭП [59]; «Диагностика межличностных отношений» Т.Лири [171]. Эти материалы представлены в табл. 2.3.8 – 2.3.16 и рис. 2.3.6 – 2.3.10.

Из литературы известно, что признаком любой теории личности являются структурные концепции, имеющие дело с относительно неизменными характеристиками, которые люди демонстрируют в разных обстоятельствах и в разное время. Эти стабильные характеристики выполняют роль основных строительных блоков человеческой психики. Структурные концепции личности строго гипотетичны по своей природе. Для объяснения того, что представляют собою люди, персонологи предложили некую мозаику, составленную из разного рода концепций. Одной из них является концепция мотиваций, или другими словами, процессуальные аспекты функционирования индивидуума, которые фокусируются на динамических, изменяющихся особенностях поведения человека. Ведущими вопросами, относящимися к этому компоненту теории личности, являются такие: «Почему люди ставят перед собой те или иные цели и стремятся их достигать?», «Какие специфические мотивы заставляют человека действовать и направляют его поступки?».

Исходя из вышеизложенных установок, для целей нашего исследования хотелось бы знать, за счет каких индивидуально-психологических качеств отдельные учащиеся выдвигаются в лидеры в группе? И, второе, - можно ли выявленные психологические особенности лидеров считать психологическими ценностями для всей совокупности обследованных нами учащихся?

Анализируя личностные характеристики мотивационно-потребностной направленности лидеров и «аутсайдеров» учебных групп (табл. 2.3.8, 2.3.9), было установлено, что, независимо от занимаемого социального статуса, у всех обследованных учащихся превалирует личная направленность. Коллективная

направленность в целом по группе и, в частности, у лидеров учебных групп, достоверно ($P < 0,01$) выше, чем у «аутсайдеров». Деловая направленность у всех обследованных нами учащихся понижена. Такое явление, когда лидеры и ведомые в своем поведении направлены больше на себя, лишь частично на взаимные действия и слабо на основную задачу – обучение, надо полагать, связано с возрастными особенностями учащихся ПТУ.

Таблица 2.3.8

Статистическая характеристика результатов тестирования лидеров учебных групп по методике «Мотивационно-потребностная сфера личности»
(n=122)

Показатели	Виды направленности (балл)		
	Личная (НС)	Коллективная (ВД)	Деловая (НЗ)
Статистич. характеристики			
X	8,4	8,8	4,6
S x ²	4,0	3,6	4,2
Xmax	10	10	6
Xmin	4	4	2
Модальный интервал	8 – 10	8 – 10	2 – 4

Таблица 2.3.9

Личностные характеристики мотивационно-потребностной направленности лидеров и «аутсайдеров» учебных групп

Показатели	Направленность (балл)		
		Личная (НС)	Коллективная (ВД)
Статистич. характеристики			
Среднее по выборке Деловая (НЗ)	8,6 ± 0,4	7,1 ± 0,3	4,8 ± 0,2
«Лидеры»	8,4 ± 0,3	8,8 ± 0,2	4,6 ± 0,1

«Аутсайдеры»	$9,2 \pm 0,2$	$4,7 \pm 0,1$	$4,0 \pm 0,2$
$X_{л} - X_{выб.}$	$- 0,2 \pm 0,04$	$1,7 \pm 0,2$	$- 0,2 \pm 0,01$
$X_{л} - X_{аут.}$	$0,8 \pm 0,05$	$4,1 \pm 0,2$	$0,6 \pm 0,03$

По мнению Ж.Годфруа, «мотивацию следует рассматривать как механизм выбора форм поведения, заставляющий личность действовать в соответствии с её физическим состоянием, эмоциями и мыслями, а также с целью и планами, в которых реализуется чувство компенсации» [64, с. 287].

Возраст учащихся ПТУ (16 – 19 лет) – это период личностного развития, соответствующий переходу от подросткового к самостоятельной взрослой жизни индивидуума. Именно он определяет социальную ситуацию в этом периоде. Юность – напряженная пора формирования нравственного сознания, выработки ценностных ориентаций и идеалов, устойчивого мировоззрения, гражданских качеств личности. Ведущая деятельность в ранней юности – профессиональное самоопределение. Психологическую базу для самоопределения в этом возрасте составляет прежде всего потребность молодежи занять внутреннюю позицию взрослого человека, осознать себя в качестве члена общества, определить себя в мире, т.е. понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего места и назначения в жизни [108, 109, 201]. Основным фактором профессионального самоопределения в этом возрасте является активность личности, её потребность в самореализации. Осознание и необходимость изменения самого себя, преобразование своего внутреннего мира и поиск новых возможностей самоосуществления в профессиональном труде [202]. Знания о выбираемых целях, о внутренних препятствиях, осложняющих достижение избранной цели, развитая рефлексия, самопознание как важная основа самоопределения, надо думать, в нашем случае и определили личностные характеристики мотивационно-потребностной направленности учащихся ПТУ.

Что касается различий в мотивационно-потребностной сфере лидеров разных типов, то нам удалось обнаружить их лишь в количественном выражении (табл. 2.3.10, рис. 2.3.6).

В частности, оказалось, что направленность на себя самая высокая у «интеллектуальных» лидеров. Она на 24% выше, чем у «эмоциональных» лидеров и на 15% выше, чем у «практических» лидеров.

Таблица 2.3.10

Мотивационно-потребностная направленность
лидеров учебных групп разных типов

Показатели Тип лидерства	Направленность (балл)		
		Личная	Коллективная
Деловая«Интеллектуальный»	9,6 ± 0,2	7,2 ± 0,2	4,4 ± 0,3
«Эмоциональный»	7,1 ± 0,3	9,5 ± 0,3	4,8 ± 0,2
«Практический»	8,2 ± 0,1	8,9 ± 0,2	5,6 ± 0,2

Направленность на взаимные действия или на коллектив больше выражена у «эмоциональных» лидеров (на 24% - в сравнении с «интеллектуальными» лидерами и на 6% больше – в сравнении с лидерами-«практиками»).

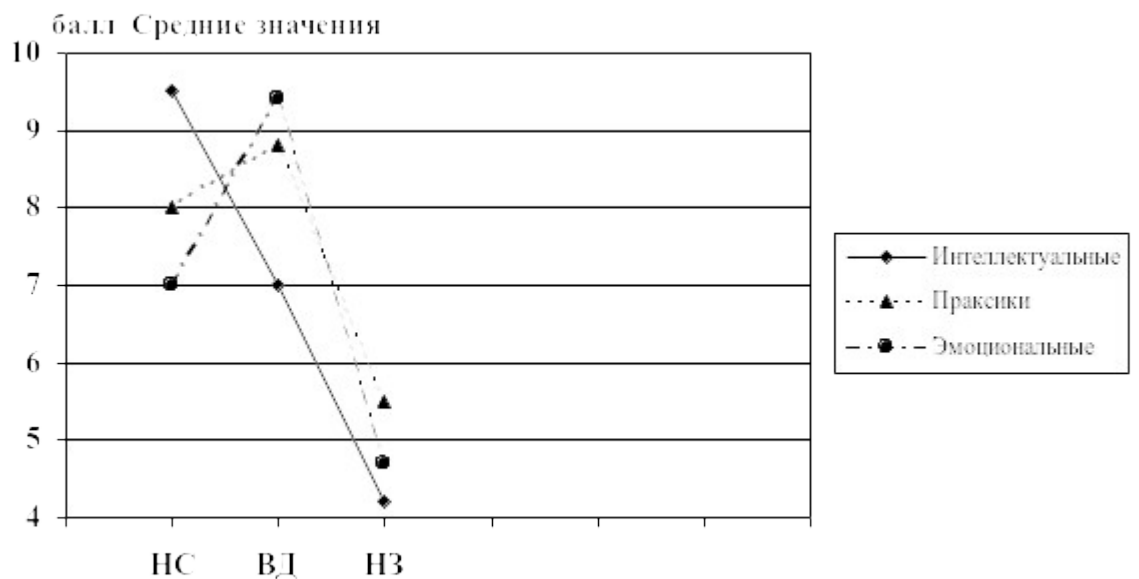


Рис. 2.3.6 Сравнительная характеристика лидеров разного типа по

показателям мотивационно-потребностной направленности

НС – направленность на себя

ВД – направленность на взаимные действия

НЗ – направленность на задачу

Направленность на задачу ярче выражена у «практических» лидеров (на 21% выше, чем у «интеллектуальных» лидеров и на 14% выше, чем у лидеров эмоционального типа).

Выявленные нами доминирующие мотивы, надо думать, отражают основные потребности и установки лидеров разных типов. Таковыми, для лидеров «интеллектуального» типа, оказываются личное благополучие, стремление к превосходству, престижу; для «эмоциональных» лидеров – это хорошие отношения с товарищами по группе; для лидеров-«практиков» - процесс деятельности с его проблемами, стремление к познанию, овладение навыками и умениями.

В юношеском возрасте коллектив сверстников сохраняет такое же важное место, как и у подростков. Однако, характер зависимости индивида от коллектива меняется, меняются и требования личности к своим товарищам и учебной группе. По словам И.С.Кона: «Юность – завершающий этап созревания и формирования личности. Большие изменения в собственном организме и внешности, связаны с половым созреванием, известная неопределенность положения (уже не ребенок, но ещё и не взрослый), усложнение жизнедеятельности, расширение круга лиц, с которыми личность должна соотносить свое поведение – все это вместе взятое резко активизирует в юношеском возрасте ценностно-ориентационную деятельность. Идет ли речь о познании собственных качеств, усвоении новых знаний, об отношении со старшими или со сверстниками – юноша особенно озабочен их оценками и стремится строить свое поведение на основе сознательно выбранных или усвоенных критериев и норм» [109, с. 145]. Система ценностных ориентаций не является чем-то абсолютно упорядоченным и неподвижным, она противоречива и динамична, отражает как главные, существенные стержневые изменения

взаимозависимости личности с миром, так и смену текущих мимолетных, в известной мере случайных жизненных ситуаций.

В табл. 2.3.11 представлены показатели распределения структурно-динамических характеристик ценностных ориентаций обследованных нами учащихся. Из неё видно, что помимо традиционных ценностей социума (материально обеспеченная жизнь, здоровье, любовь, интересная работа, красота природы и искусства), для данного возраста особое значение имеет ориентация на личностное общение.

Таблица 2.3.11

Распределение показателей «ценностных ориентаций»
среди учащихся с разным социальным статусом в учебной группе

№ п/п	Социальный статус в группе	Ценностные ориентации	Место	%
1	Среднегрупповой показатель	Материально обеспеченная жизнь	1	15,3
		Наличие хороших друзей	2	14,1
		Здоровье	3	11,8
		Любовь	4	10,5
		Красота природы и искусства	5	10,5
		Всего:		62 %
2	Лидеры	Наличие хороших друзей	1	15,4
		Интересная работа	2	13,8
		Материально обеспеченная жизнь	3	13,6
		Познание	4	13,2
		Активная деятельная жизнь	5	13,0
		Всего:		69 %
3	«Аутсайдеры»	Здоровье	1	14,5
		Материально обеспеченная жизнь	2	14,2
		Наличие хороших друзей	3	13,8
		Уверенность в себе	4	13,5

	Любовь	5	13,0
	Всего:		69 %

Наряду с сохранением большой роли коллективно-групповых форм общения нарастает значение индивидуальных контактов и привязанностей. По мнению Г.П.Медведева [103], «высокий уровень потребности в общении, проявляющийся в расширении сферы контактов, объясняется постоянным физическим и умственным развитием юноши и в связи с этим – расширением его интересов к людям и к миру. Важным обстоятельством является также и потребность в деятельности: она во многом и находит свое удовлетворение в общении. В юности особенно возрастает необходимость, с одной стороны, в новом опыте, а с другой – в признании, защищенности в интимной реакции. Это определяет рост потребности в общении с людьми, потребность быть принятым или чувствовать уверенность в их признании» [103, с. 162].

Такая постановка вопроса очевидно необходима для решения тех проблем, которые свойственны юношескому возрасту и решить которые можно лишь в общении с окружающими.

Из полученных сведений (табл. 2.3.11) можно также сделать заключение и о том, что у учащихся ПТУ с разным социальным статусом в различной степени задействованы психологически значимые мотивы, определяющие смысл их жизни и поведение на текущем этапе обучения. Так для учащихся – лидеров в первую пятерку, в отличие от среднегрупповых и тем более от «аутсайдеров», входят такие ценности как «интересная работа», «познание», «активная деятельная жизнь»; тогда как для «аутсайдеров» учебных групп наиболее значимыми ориентирами в жизни являются сохранение здоровья, любовь, уверенность в себе.

Рассматривая показатели ценностно-мотивационной ориентации лидеров разного типа (табл. 2.3.12), можно с уверенностью говорить об их различии и дифференцированной устойчивости. При этом, согласно «ценностных ориентаций» М.Рокича, у лидеров «интеллектуального» типа преобладающим

мотивом деятельности в условиях обучения в ПТУ являются познания, интеллектуальное развитие; у лидеров «эмоционального» типа – наличие верных и хороших друзей; у лидеров «праксического» типа – активная деятельная жизнь.

Таблица 2.3.12

Распределение показателей «ценностных ориентаций»
среди лидеров разного типа

Тип лидерства	Ценностные ориентации	Место	%
«Интеллектуальный»	Познание (образование)	1	13,4
	Творчество	2	12,1
	Интересная работа	3	9,0
«Эмоциональный»	Наличие хороших друзей	1	12,3
	Любовь (духовная и физическая)	2	10,8
	Красота природы и искусства	3	8,6
«Праксический»	Активная деятельная жизнь	1	13,1
	Интересная работа	2	11,5
	Материально обеспеченная жизнь	3	9,2

Как известно, методика Е.Б.Фанталовой [93] «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» позволяет исследователю выявить не только мотивационную направленность личности, но и её внутренние конфликты, вызванные расхождением желаемого и доступного. Данная психологическая проблема особенно актуальна при решении ряда задач прикладной психологии. Последнее связано, прежде всего, с тем, что выявление психологических механизмов мотивации и структурно динамических особенностей внутренних конфликтов личности позволяет психологу проводить

целенаправленную коррекционную работу в широком диапазоне его профессиональной деятельности.

Из теории также известно, что одной из существенных детерминант мотивационной сферы личности является постепенно меняющееся в процессе деятельности и в зависимости от жизненных обстоятельств соотношения между двумя «плоскостями» сознания, включающим, с одной стороны, плоскость с ведущими жизненными ценностями (значимые личностные жизненные цели) и, доступным, находящимся в «обозримом психологическом поле», в «зоне легкой доступности». Применительно к конкретной жизненной сфере или локальной проблеме соотношения этих двух плоскостей по своему характеру аналогично соотношению таких психологических параметров, как «ценность» и «доступность», которые выступают в качестве ключевых и отражают степень внутреннего дискомфорта и блокады функционирующих в мотивационной сфере целостно-смысловых образований индивида.

Распознавание характера и степени расхождения между «ценным» и «доступным» позволяет исследователю обозначить состояние «разрыва» в системе «сознание – бытие» личности и служит своеобразным качественно-количественным индикатором внутренних латентных конфликтов в мотивационной сфере индивида, поскольку значение этого показателя всегда будет указывать на степень расхождения у него между тем, что есть и тем, что должно быть, между хочу и имею и хочу и могу. Знак индекса расхождения зависит от того, какой из параметров доминирует в данное время.

Таблица 2.3.13

Сравнительная характеристика результатов тестирования лидеров учебных групп по методике «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (n=122)

Показатели	Индексы расхождения «ценности» и «доступности»		Расхождения (R)
	«Конфликтная» зона	«Инертная» зона	
Статистич. характеристики			

X	4,0	6,9	26,0
S x ²	22,3	35,4	44,2
Xmax	7,2	10,3	48,4
Xmin	3,1	4,2	10,0
Модальный интервал	4 – 6	4 – 7	20 – 28

В жизненной сфере максимальное расхождение между «ценностью» и «доступностью», когда первое больше второго, означает стойкий, глубокий актуальный конфликт («конфликтная» зона); в противном случае, когда доступность превалирует над «ценностью», можно думать о наличии у индивидуума «внутреннего вакуума», душевной пустоты, отсутствия побуждений («инертная» зона). При незначительных расхождениях между этими понятиями выявляется «нормальная» зона.

Согласно методическому подходу в качестве интегрального показателя (R) выступает сумма индексов расхождения по модулю для всех используемых понятий. Интегральный показатель свидетельствует о глубине вовлеченности личности в собственные внутренние конфликты.

Полученные, с помощью методики Е.Б.Фанталовой, материалы представлены в табл. 2.3.14. Из неё видно, что личностные характеристики лидеров и «аутсайдеров» учебных групп по показателям «ценности» и «доступности» мотивационной направленности существенно отличаются и находятся в определенной зависимости от социального статуса каждого члена группы.

Таблица 2.3.14

Личностные характеристики лидеров и «аутсайдеров» учебных групп по показателям расхождения между «ценностью» и «доступностью» мотивационной ориентации

Показатели	Индексы расхождения «ценности» и «доступности»		Расхождения (R)
		«Конфликтная» зона	
Статистич. характеристики			
Среднее по выборке	5,8 ± 0,4	9,6 ± 0,5	27,2 ± 1,3

«Лидеры»	4,0 ± 0,3	6,9 ± 0,2	26,0 ± 2,4
«Аутсайдеры»	7,4 ± 0,2	14,3 ± 0,3	39,7 ± 1,8
X _л – X _{выб.}	1,8 ± 0,2	3,3 ± 0,4	1,2 ± 0,3
X _л – X _{аут.}	3,4 ± 0,3	7,4 ± 0,6	13,7 ± 1,2

При этом «конфликтная» зона «аутсайдеров» на 85% шире аналогичной зоны лидеров и на 27% больше среднегрупповых показателей. В «конфликтной» зоне учащихся-«аутсайдеров» находятся такие «ценности» как «уверенность в себе», «материальное обеспечение жизни», «счастливая семейная жизнь», «здоровье»; в «конфликтной» зоне лидеров учебных групп – «активная деятельная жизнь», «интересная работа», «познание», «красота природы и искусства».

«Инертная» зона «аутсайдеров» оказывается на 107% больше, чем у лидеров и на 49% больше среднегрупповых показателей. В «инертной» зоне «аутсайдеров» преобладают такие «ценности» как «познание», «красота природы и искусства», «любовь». В «инертной» зоне лидеров больше присутствуют «ценности»: «свобода как независимость в поступках и действиях», «счастливая семейная жизнь», «возможность творческой деятельности».

По сумме индексов расхождения (R) лидеры и «аутсайдеры» также заметно различаются между собой (табл. 2.3.14). У лидеров учебных групп этот показатель оказывается на 53% ($P < 0,01$) меньше, чем у «аутсайдеров».

Сравнивая характеристики лидеров разного типа по показателям соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах (табл.2.3.15), можно констатировать примерно одинаковую их направленность и заметные различия в количественных показателях.

Таблица 2.3.15

Сравнительная характеристика лидеров разного типа по показателям соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах

Показатели	Индексы расхождения «ценности» и «доступности»	Расхождения (R)
------------	--	-----------------

Тип лидерства		«Конфликтная» зона	
«Интеллектуальный»	$3,3 \pm 0,04$	$7,2 \pm 0,05$	$22,8 \pm 0,06$
«Эмоциональный»	$4,9 \pm 0,05$	$5,6 \pm 0,07$	$31,3 \pm 0,04$
«Практический»	$3,8 \pm 0,03$	$8,0 \pm 0,06$	$24,1 \pm 0,05$

У лидеров «эмоционального» типа, так называемая, «конфликтная» зона оказывается в два раза больше, чем у лидеров «интеллектуального» типа и на 29% выше, чем у лидеров «практического» типа. Это особенно наглядно представлено на рис. 2.3.7.

Из того же рисунка отчетливо видно, что у лидеров - «эмоциональчиков» заметно меньше (на 28% и на 43%, соответственно) «инертная» зона и на 37% - 30% выше сумма индексов расхождения (R) в сравнении с «интеллектуальными» и «практическими» лидерами.

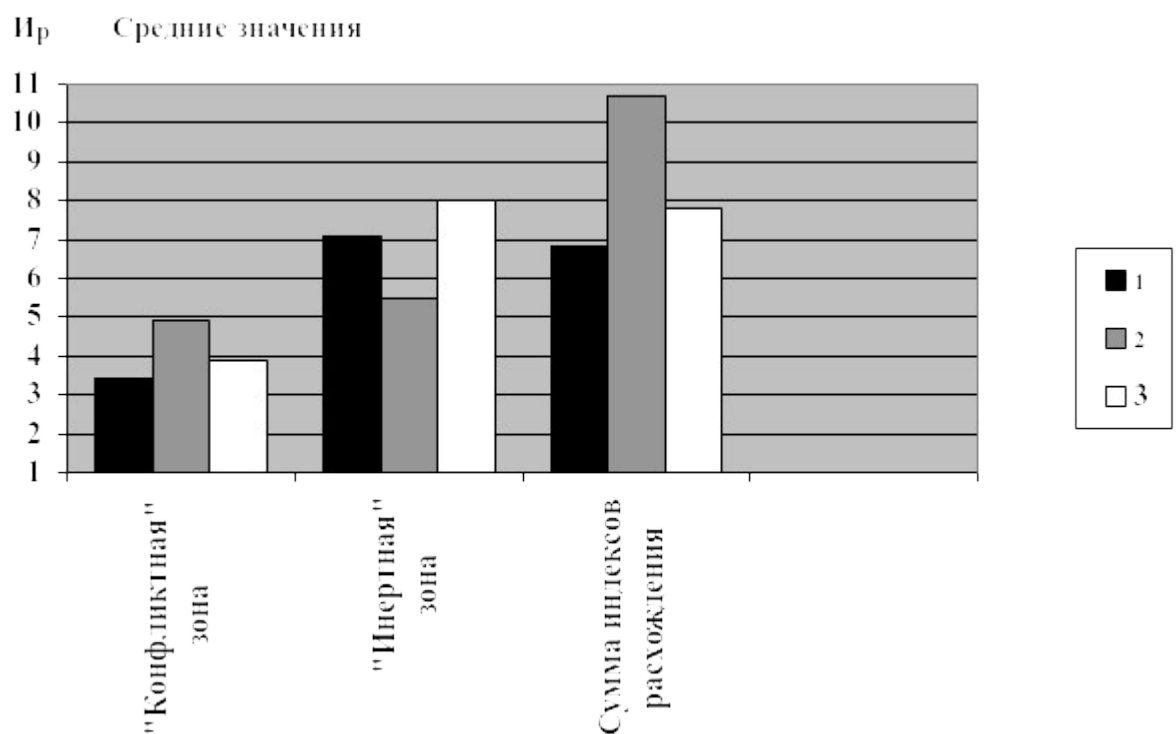


Рис. 2.3.7 Сравнительная характеристика лидеров разного типа по показателям соотношения жизненных «ценностей» и их «доступности»

- 1 – лидеры - «интеллектуалы»
- 2 – «эмоциональные» лидеры
- 3 – лидеры - «практики»

В «конфликтной» зоне лидеров «эмоционального» типа находятся «ценности»: «наличие хороших и верных друзей», «уверенность в себе», «счастливая семейная жизнь»; у лидеров «интеллектуального» типа в этой зоне доминируют такие «ценности», как «познание, образование, интеллектуальное развитие», «интересная работа», «возможность творческой деятельности»; у лидеров «праксического» типа – «деятельная жизнь», «материальное обеспечение», «свобода как независимость в поступках и действиях».

Разные ценностные мотивы преобладают у лидеров и в «инертной» зоне. Например, у лидеров «эмоционального» типа – «здоровье», «творчество», «познание»; у лидеров «интеллектуального» типа – «красота природы и искусства», «наличие хороших и верных друзей», «любовь»; у лидеров «праксического» типа – «счастливая семейная жизнь», уверенность в себе, «наличие хороших и верных друзей».

Таким образом, полученные нами экспериментальные материалы, диагностирующие уровень и характер текущих ценностно-мотивационных ориентаций обследованных учащихся, позволяют говорить об определенных различиях в преобладании личностной направленности каждого члена учебной группы. При этом ценностно-мотивационные ориентации учащихся достаточно четко отражают иерархическую статусную структуру в учебной группе. В ней, по перечню ценностных ориентаций и по уровню соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах, можно выделить лидеров, «аутсайдеров» и ведомых. В свою очередь, лидеры разных типов также отличаются друг от друга личностными характеристиками, которые отражают их ценностно-мотивационную направленность. Тем самым, находит свое подтверждение тот факт, что феномен лидерства непосредственно связан с влиятельностью личности в определенной сфере деятельности конкретно и операционально. Социально-психологической основой формирования вертикальных структур между двумя (или более) взаимодействующими людьми служит их социально-психологическое неравенство. Именно это неравенство, превосходство одного индивида над другим (другими) детерминирует его

ведущую, лидерскую роль и обеспечивает исполнительность ведомых [211]. Влиятельность, в свою очередь, понимается как возможность одного члена группы задавать цели и (или) планы поведения для остальных.

В соответствии с принятой нами трехкомпонентной моделью межличностного взаимодействия в интеллектуальной, эмоциональной и практической сферах, можно обоснованно говорить о наличии в малых группах трех структур влияния во главе с соответствующими лидерами – интеллектуальным, эмоциональным и практическим. Каждый тип лидерства характеризуется своим своеобразным стилем поведения, что и было установлено нами при анализе социально-психологических и личностных характеристик лидеров разного типа. Полученные экспериментальные материалы вполне согласуются с положением социальной теории индивидуальности о существовании особого класса формально-программных свойств психики, охватывающего общие звенья наиболее сложных, в том числе и социально-групповых программ поведения.

Не менее интересные данные об индивидуальных особенностях лидеров учебных групп нами получены с помощью методики ролевого профиля личности [59]. Как показывают многие авторы, личностные переменные оказываются вполне надёжными предикторами эффективного руководства. К тому же, характеристика индивидуальности со стороны её принадлежности к определённому психологическому типу является одной из самых интригующих тем в психологии индивидуальных различий. Определение устойчивых универсальных свойств человека позволяет провести необходимую границу между наиболее типичными, стабильными, воспроизводимыми в жизненной практике и в экспериментальной ситуации индивидуально-типологическими особенностями, и остальным бесконечным разнообразием уникальных комбинаций признаков, характеризующих неповторимость отдельной человеческой индивидуальности [22]. Формальную сторону индивидуальности называют также инструментальной, подразумевая под этим характеристику

субъекта с точки зрения способов, своеобразных «орудий» или «инструментов», которые он использует для своего мира [119].

По мнению П.Л.Буря и А.В.Казановского [59], многое о человеке может сказать его манера общения, коммуникативные и практические ценности, которые формируют определенный психологический тип личности, непосредственно проявляющийся в наклонностях и поведении человека. Авторы различают три типа поведения личности: «мыслители», «собеседники», «практики». Легче всего тип личности определяется при решении индивидуумом трёх видов задач: мыслительных, коммуникативных и практических. На рис.2.3.8 и в табл.1 Приложения Г приведены результаты, полученные нами с помощью методики «Ролевой профиль личности» (КЭП), которые свидетельствуют о неодинаковом присутствии различных психологических компонентов в структуре ролевого профиля личности лидеров разного типа. Так, по содержанию когнитивного компонента в структуре ролевого профиля личности на первом месте находятся лидеры «интеллектуалы» (рис. 2.3.8), на втором – лидеры-«праксики» и на третьем – лидеры-«эмоциональщики»; по содержанию эмоционально-коммуникативного компонента всё совершенно наоборот, лидеры «эмоционального» типа занимают первое место, лидеры-«праксики» - второе и на третьем месте находятся лидеры «интеллектуального» типа; и, наконец, по практическому, регулятивному компоненту на первом месте оказываются лидеры-«праксики», на втором – лидеры-«эмоциональщики» и на третьем – лидеры-«интеллектуалы». Статистическая значимость полученных различий выше 95%.

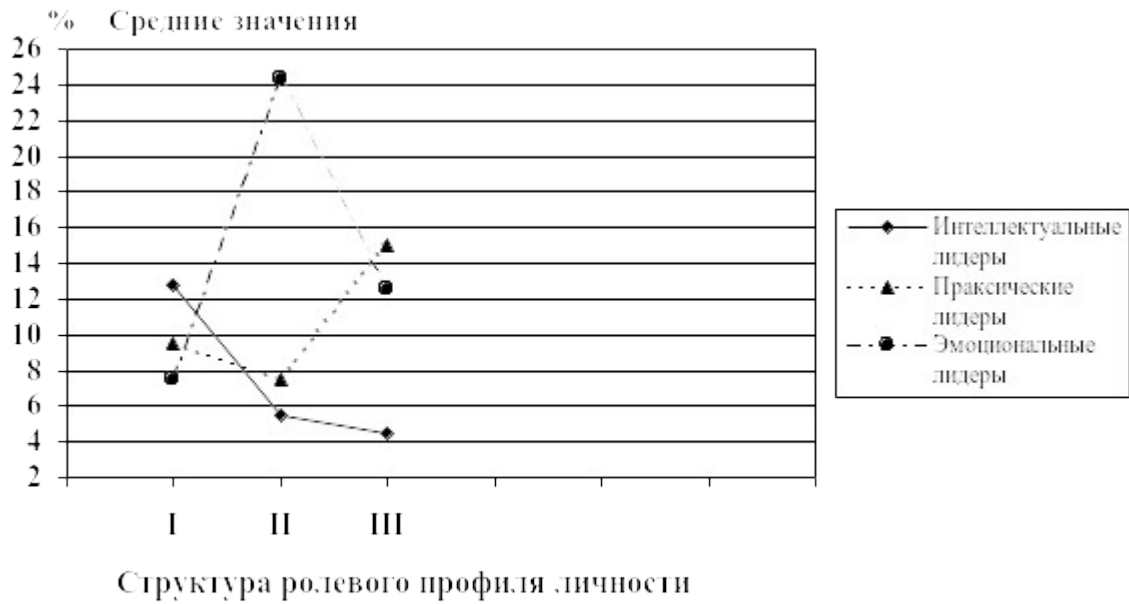


Рис. 2.3.8 Сравнительная характеристика лидеров разного типа по показателям структуры ролевого профиля личности

I – когнитивный компонент структуры

II – эмоционально-коммуникативный компонент структуры

III – практический компонент структуры

Характер связи между поведением и преобладающими компонентами в структуре ролевого профиля личности лидеров разного типа представлен в табл.1 приложения Г. Из неё следует, что лидеры «интеллектуального» типа имеют такие отличительные особенности, как преимущественная ориентация на себя, на свои возможности, любят решать разнообразные логические задачи, независимы в суждениях и поступках, малообщительны, скрывают проявление своих чувств, непредсказуемы и неровны в эмоциональных реакциях, предпочитают индивидуальную форму деятельности и свободный, саморегулируемый режим работы.

Для «эмоциональных» лидеров характерны преимущественная ориентация на общение, лёгкость в установлении контактов. Они любят компании, умеют подшутить над собой и над другими, склонны к компромиссам и зависимы от мнения других, знания добывают в общении с другими людьми, высокочувствительны, эмоционально не сдержаны, отсутствует строгая логика в

мышлении, предпочитают совместную деятельность, навязанный, заданный извне режим работы.

Лидеры «праксики» терпеть не могут незавершенных дел, волокиты и рассуждений. Им нравятся четко поставленные задачи, требующие решительных действий. Они без труда способны выступать перед аудиторией, среди малознакомых людей, ориентируются на практический выход, независимы в суждениях и поступках, любят организовывать и руководить людьми, обязательные, расчётливые, эмоционально не сдержанные, предпочитают индивидуально-совместную форму деятельности и полусвободный режим работы.

Таким образом, полученные нами экспериментальные данные, ещё раз подтверждают тот факт, что социально-психологическую основу формирования вертикальных структур типа «лидер – ведомые» в учебной группе следует усматривать в психологическом неравенстве, в определенном преимуществе лидера по сравнению с остальными членами группы и, второе, - надо думать, что структура руководящего ядра учебной группы формируется из нескольких, непохожих друг на друга людей, каждый из которых имеет свои психологические типовые отличительные особенности, которые позволяют им успешно выполнять самые разнообразные функции, а их интегральный результат обеспечивает жизнедеятельность и развитие учебной группы как целенаправленной системы.

В доказательство вышеизложенных положений, в настоящей работе был проведен корреляционный анализ между социально-психологическим статусом лидеров по методике АНК и индивидуально-психологическими особенностями лидеров учебных групп по методике КЭП.

Установлено, что многие статусные характеристики лидеров положительно коррелируют с их личностными психологическими показателями (табл. 2.3.16).

Таблица 2.3.16

Характеристика интеркорреляционных связей между социально-психологическими показателями и ролевым профилем личности лидеров учебных групп (по методикам АНК и КЭП)

Социально-психологические показатели статуса лидеров учебных групп	Ролевой профиль лидеров		
	Учебный статус	Статус «интересный» человек	Деловой статус
Активность	0,76	0,88	0,94
Коммуникативность	0,34	0,83	0,61
Востребованность как коммуникатора	0,28	0,71	0,42
Востребованность как реципиента	0,85	0,54	- 0,33
Напряжённость в коммуникативном процессе	- 0,16	- 0,39	- 0,28

Судя по данным, приведенным в таблице, практические лидеры (деловой статус) обладают наиболее высокой активностью ($r=0,94$), хорошей коммуникативностью ($r=0,61$) и средним уровнем востребованности группой как коммуникатора ($r=0,42$); эмоциональные лидеры (статус «интересный» человек) имеют высокую популярность среди однокурсников по показателям активности ($r=0,88$) и коммуникативности ($r=0,83$). Они также высоко востребованы группой как коммуникаторы ($r=0,71$) и как реципиенты ($r=0,54$); интеллектуальные лидеры обладают вышесредним уровнем активности ($r=0,76$), низкой коммуникативностью ($r=0,34$) и высокой востребованностью группой как реципиента ($r=0,85$). Уровень значимости полученных данных равен $p<0,01$.

Подобные сведения, направленные на установление корреляционных связей между статусом индивидуума и индивидуально-психологическими показателями лидеров, обнаруживались и ранее рядом авторов в исследованиях школьников и студенческих групп [61, 75, 85, 104, 120, 211].

Говоря о психологических особенностях личности в ранней юности, надо иметь в виду, что учебная деятельность, занимая большую часть времени в жизни подростка, все же не является для него ведущей, поскольку слабо влияет на изменения личностной социальной позиции. Ведущей для старшего

подросткового возраста деятельностью, которая оптимально удовлетворяет возрастные потребности, является общение со сверстниками. А, значит, статус группового лидера приобретает, как правило, тот учащийся, чей стиль межличностного поведения соотнобразуется с поведенческими оценками товарищей по группе. Надо полагать, эти тенденции и являются одним из ведущих факторов выдвижения личности в лидеры.

Исходя из вышеизложенных представлений, следующим этапом наших исследований был анализ факторов, определяющих преобладающий тип межличностных отношений учащихся в учебной группе.

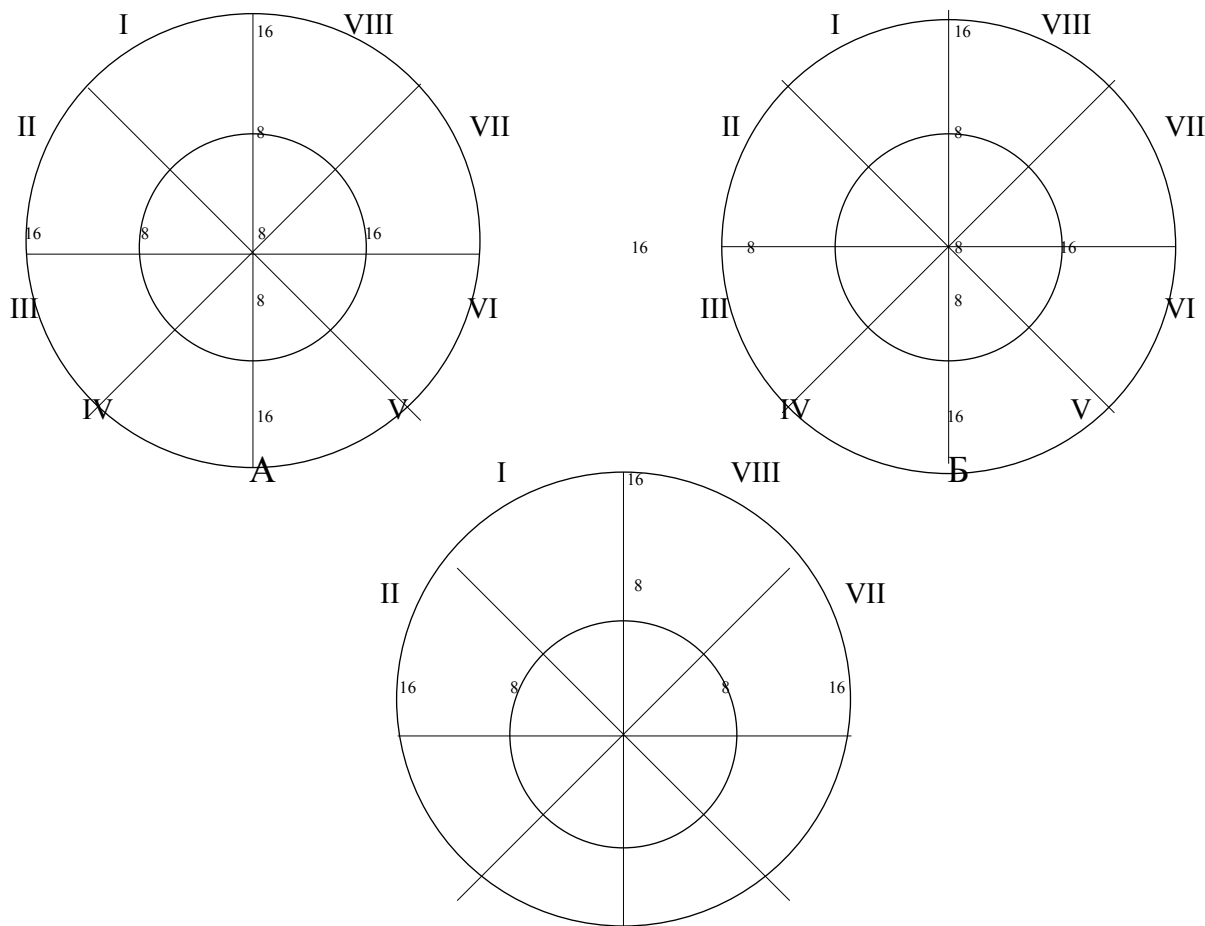
Согласно психодиагностическому тесту Т.Лири [93], при исследовании межличностных отношений наиболее часто выделяются два фактора: доминирование – подчинение и дружелюбие – агрессивность. Именно эти факторы определяют общее впечатление о человеке в процессе межличностного восприятия. Они названы в числе главных компонентов при анализе стиля межличностного поведения и по содержанию могут быть соотнесены с двумя из трёх главных осей семантического дифференциала Ч.Осгуда: оценка и сила.

Как известно, для представления основных социальных ориентаций Т.Лири разработал условную схему в виде круга, разделенного на секторы. В этом круге по горизонтальной и вертикальной осям обозначены четыре ориентации: доминирование – подчинение, дружелюбие – враждебность. В свою очередь эти секторы разделены на восемь сегментов, которые соответствуют более частным показателям поведенческих отношений. Указанная схема основана на предположении о том, что чем ближе находятся результаты испытуемого к центру окружности, тем сильнее взаимосвязь этих двух переменных.

Полученные нами данные представлены на рис. 2.3.9 и 2.3.10, из которых следует, что ведущим стилем во взаимоотношениях учащихся на уровне группы (психограмма А, рис. 2.3.9) являются такие психологические факторы: по оси «доминирование-подчинение» - независимость, доминирование, ответственность, конвенциональность; по оси «дружелюбие-враждебность» -

прямолинейность, агрессивность, недоверчивость. Если выразить эти положения в терминах направленности личности по Т.Лири, то в целом учащихся ПТУ можно охарактеризовать как слишком активных, навязчивых в своей помощи, неадекватно принимающих на себя ответственность за других; расчётливых, себялюбивых, независимых, стремящихся свои трудности переложить на других; по отношению к окружающим они могут вести себя резко, агрессивно и даже жестоко. При этом агрессивность может доходить до асоциального поведения; прямолинейны и непримиримы, склонны во всем обвинять окружающих, строги в оценке других, насмешливы и ироничны.

В процессе представления данных дискограммы Б (рис. 2.3.9) видно, что лидеры учебных групп также заметно выделяются по отдельным психодиагностическим показателям. Это властность и доминирование, агрессивность, сотрудничество, великодушие. В поведенческом стиле межличностных отношений лидеров присутствуют такие личностные качества, как доминирование, властность, стремление быть над всеми, всех наставлять. Они полагаются только на своё мнение; энергичны и настойчивы; склонны к сотрудничеству, кооперации, обладают гибкостью и способны на компромисс; очень критичны и подозрительны, могут скрывать свой негативизм.



III

8

VI

IV

16

V

B

Рис. 2.3.9. Стилиевые особенности межличностного поведения учащегося с разным социальным статусом в учебной группе

A – среднегрупповые показатели

B – «Лидеры»

B – «Аутсайдеры»

Стиль поведения:

I – Властный – лидирующий

II – Независимый – доминирующий

III – Прямолинейный – агрессивный

IV – Неверчивый – скептический

V – Покорный – застенчивый

VI – Зависимый – послушный

VII – Сотрудничающий – конвенциональный

VIII – Ответственный – великодушный

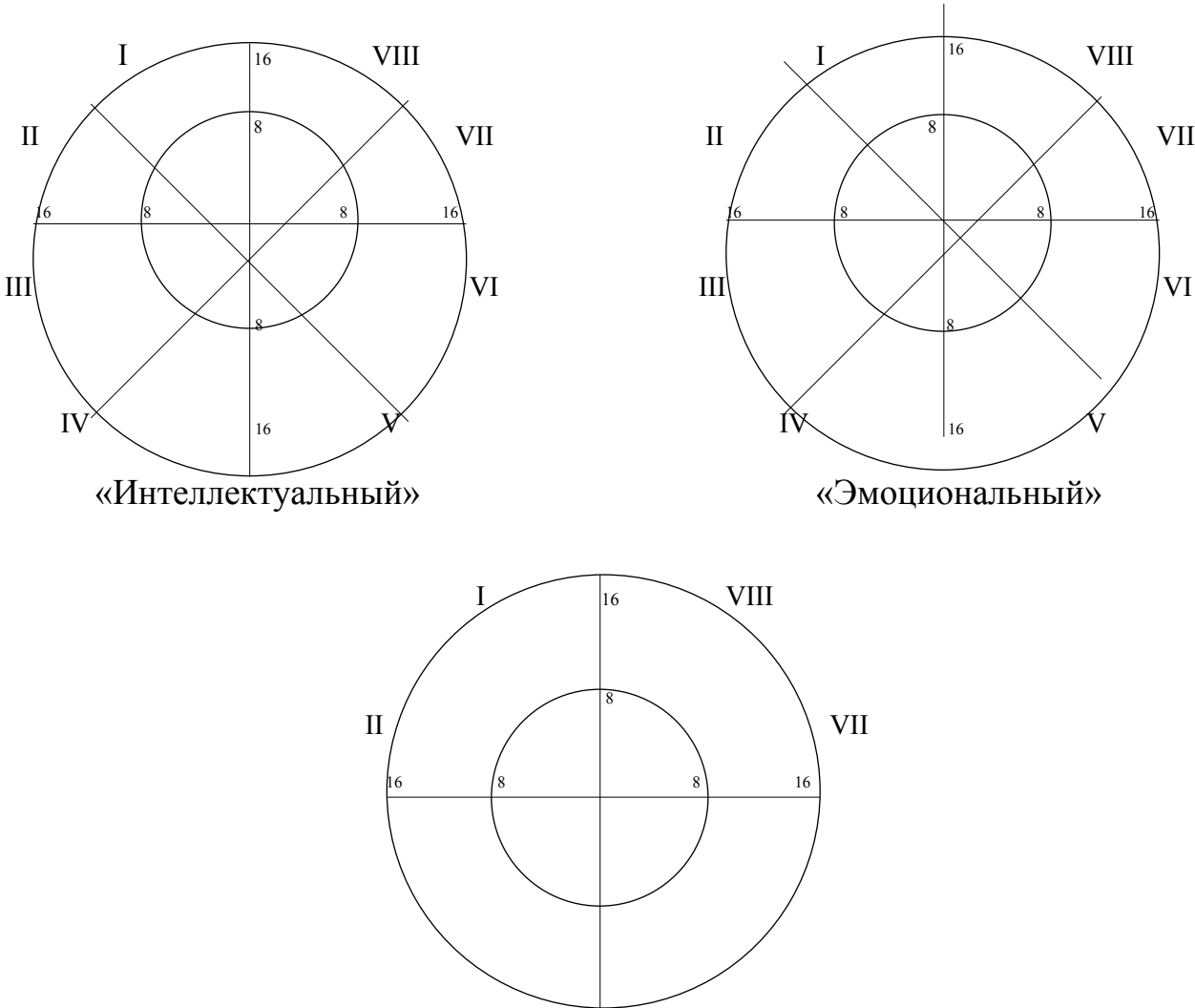
У учащихся-«аутсайдеров» преобладающими особенностями во взаимоотношениях с окружающими (дискорамма B, рис. 2.3.9) являются независимость, неверчивость, покорность и скрытая агрессивность. В сфере межличностных отношений они самодовольны, расчетливы, заносчивы и хвастливы; стараются находиться в стороне от всех дел, эгоистичны, обидчивы и злопамятны, враждебны по отношению к окружающим.

Как следует из приведенных выше экспериментальных материалов, у учащихся ПТУ имеются как общие для всех индивидуумов тенденции в характеристиках межличностных отношений, так и различия в преобладающем типе их самооценки и взаимооценки. Надо полагать, что общие психологические тенденции отражают возрастные особенности учащихся. А различия – статусную структуру учебной группы.

Сравнительная характеристика межличностного поведения лидеров разного типа представлена на рис.2.3.10.

Из дискограмм видно, что у лидеров «интеллектуального» типа преимущественную позицию в стиле их межличностного отношения занимают властный – лидирующий, прямолинейный – агрессивный, сотрудничающий – конвенциональный показатели, у лидеров «эмоционального» типа – независимый – доминирующий, недоверчивый – скептический и зависимый – послушный; у лидеров «праксического» типа – властный – лидирующий, независимый – доминирующий, ответственный – великодушный.

Качественный анализ полученных данных даёт возможность предположить, что лидеры-«интеллектуалы» в межличностных отношениях демонстрируют такие психологические черты, как уверенность в себе, искренность, непосредственность, настойчивость в достижении цели, стремление к сотрудничеству с референтной группой, дружелюбие, готовы к оказанию помощи нуждающимся, бывают несдержанны, вспыльчивы; лидеры



III

8

VI

IV

16

V

«Праксический»

Рис. 2.3.10. Сравнительная характеристика межличностного поведения лидеров разного типа

Стили поведения:

I – Властный – лидирующий

II – Независимый – доминирующий

III – Прямолинейный – агрессивный

IV – Недоверчивый – скептический

V – Покорный – застенчивый

VI – Зависимый – послушный

VII – Сотрудничающий – конвенциональный

VIII – Ответственный – великодушный

«эмоционального» типа стремятся к решению групповых задач с учётом мнения каждого члена группы, нуждаются в помощи окружающих, зависимы, мягкосердечны, уступчивы во всем, склонны к критике, скептицизму, самодовольны, подозрительны; лидеры «праксического» типа – сильные личности, которые пытаются лидировать во всех видах групповой деятельности, уверены в себе и своих возможностях. Это люди с развитым чувством ответственности за результаты деятельности; стремятся к решению групповой задачи через авторитарность и конфронтацию, легко устанавливают контакты, умеют подбодрить и успокоить окружающих, независимы, выражают чувство своего превосходства, любят занимать обособленную позицию.

Подводя итоги сравнительным характеристикам лидеров разного типа с остальными учащимися учебных групп, можно отметить, что в целом, при массовом обследовании подростков, выявление повышенных (или, в некоторых случаях, пониженных) показателей отдельных психологических качеств

личности может служить указанием для дальнейшего углублённого анализа их индивидуально-психологических особенностей.

Не менее важным остаётся вопрос: позволяют ли подобранные нами психодиагностические методики дифференцировать друг от друга лидеров разных типов? Положительный ответ на этот вопрос будет существенным экспериментальным аргументом в пользу реального наличия в учебных группах трёх разных основ популярности, влиятельности и лидерства – интеллектуальной, эмоциональной и практической. Если удастся выявить три разных типа личности лидеров, то такой факт, несомненно, может быть использован как основание говорить о наличии в учебных группах нескольких основ лидерского статуса.

Для подтверждения такого предположения нами проведен статистический анализ тестовых показателей когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов, отмеченных у лидеров разных типов. Эти материалы представлены в табл. 2.3.17, 2.3.18 и 2.3.19. Из них следует, что личностные характеристики лидеров разных типов по t-критерию Стьюдента имеют статистически значимые различия. Так, лидеры «интеллектуального» типа заметно отличаются от лидеров «эмоционального» типа по: - уровню общего и невербального интеллекта; - успеваемости (по всем дисциплинам); - текущему психическому состоянию; - уровню общительности; - коммуникативности; - уровню активности; - личной, коллективной и деловой направленности; - уровню дружелюбия.

От лидеров-«праксиков» лидеры «интеллектуального» типа отличаются: - уровнем общего, вербального и невербального интеллекта; - успеваемостью по учебным дисциплинам; - текущим психическим состоянием; - уровнем общительности; - эмоциональной устойчивостью; - уровнем подверженности чувствам; - уровнем активности; - уровнем коммуникативности; - личностной, коллективной и деловой направленностью.

В свою очередь, лидеры «эмоционального» типа отличаются от лидеров-«праксиков» по показателям: - уровня общего и вербального

интеллекта; - успеваемости; - текущему психическому состоянию; - уровню общительности;

Таблица 2.3.17

Статистическая значимость различий между средними тестовыми характеристиками когнитивного компонента лидеров разных типов по t-критерию Стьюдента

Личностные характеристики Тип лидерства	Уровень развития интеллекта			Успеваемость по дисциплинам		
	Общий	Вербальный	Невербальный	Проф.-ориентир.	Естеств.-научным	Гуманитарным
«Интеллектуалы» - «эмоциональные» лидеры	6,45 98 %	2,17 60 %	4,32 90 %	1,62 95 %	2,47 90 %	3,72 99 %
«Интеллектуалы» - «праксики»	5,94 99 %	3,85 80 %	5,44 99 %	2,18 95 %	3,52 98 %	3,81 99 %
«Праксики» - «эмоциональные» лидеры	3,92 99 %	3,87 95 %	3,42 20 %	1,74 20 %	2,42 98 %	4,36 98 %

Таблица 2.3.18

Статистическая значимость различий между средними тестовыми характеристиками эмоционального компонента лидеров разных типов по t-критерию Стьюдента

Личностные характеристики Тип лидерства	Текущее психическое состояние		Личностные черты		
	Мобилизующие компоненты	Демобилизующие компоненты	Общительность	Эмоциональн. устойчивость	Подверженность чувствам
«Интеллектуалы» - «эмоциональные» лидеры	6,42 99 %	9,31 98 %	6,52 95 %	2,36 99 %	0,78 60 %
«Интеллектуалы» - «праксики»	7,14 95 %	9,27 95 %	5,64 98 %	2,47 80 %	2,24 95 %

«Практики» - «эмоциональные» лидеры	4,63 98 %	8,21 99 %	5,21 99 %	1,84 95 %	1,35 99 %
---	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------

Таблица 2.3.19

Статистическая значимость различий между средними тестовыми характеристиками поведенческого компонента лидеров разных типов по t-критерию Стьюдента

Личностные характеристики Тип лидерства	Активность	Коммуникативность	Направленность			Доминирование	Сензитивность	Дружелюбие
			Личная	Коллективная	Деловая			
«Интеллектуалы» - «эмоциональные» лидеры	1,94 95 %	4,86 99 %	6,78 98 %	3,26 99 %	3,76 99 %	1,56 20 %	1,68 95 %	2,17 95 %
«Интеллектуалы» -«практики»	2,39 98 %	5,19 99 %	7,26 95 %	4,19 99 %	4,41 95 %	2,47 98 %	1,23 80 %	0,32 20 %
«Практики» - «эмоциональные» лидеры	2,16 99 %	4,72 98 %	5,33 80 %	2,74 60 %	3,52 99 %	2,39 90 %	3,44 99 %	0,31 20 %

- уровню эмоциональной устойчивости; - коммуникативности; - уровню подверженности чувствам; - активности; - личной и деловой направленности; - уровню доминирования.

Что можно сказать о полученных результатах?

В главе 1 мы теоретически обосновали возможность возникновения популярности, влияния и лидерства на трёх различных основаниях. К выдающемуся положению в учебной группе может привести преимущество отдельных индивидов в интеллекте, в эмоциональной привлекательности для окружающих и в умении решать практические, конкретные задачи. Кроме того, возможно существование и таких членов группы, которые выделяются по каким-либо двум или же сразу по всем трём параметрам.

Это преимущество приводит к возникновению и более или менее продолжительному сохранению ситуации взаимодействия определённого типа между данным индивидуумом и окружающими людьми. Очевидно, весьма вероятно, что такова была социально-психологическая ситуация у подобных индивидуумов и ранее – в школе, в дружеских компаниях и т.п. В результате у них формируется определённый тип лидера данной категории с характерными, и, следовательно, при надлежащих условиях, измеряемыми особенностями.

Полученные нами в ходе экспериментального исследования данные полностью подтверждают изложенные теоретические положения.

С одной стороны, лидеры разных типов по-разному отличаются от «среднестатистического» учащегося ПТУ по своим личностным характеристикам; с другой – эти лидеры отличаются также и друг от друга.

Исходя из ныне существующих классических теорий лидерства, надо думать, что результаты наших исследований вполне вписываются в, так называемую, «теорию черт лидера», основывающуюся на представлении о том, что лидеры являются носителями определённых качеств и умений, присущих только им и обнаруживающихся независимо от особенностей ситуации и группы [159].

Это означает, что можно с полной уверенностью говорить о своеобразных психологических «портретах» лидеров-«интеллектуалов», «эмоциональных» лидеров и «праксических» лидеров, которые мы попытались составить и представили в табл. 1 Приложения Д.

Всё это является хоть и не прямым, но достаточно серьёзным подтверждением гипотезы о наличии в учебных группах не одного, общего типа лидерства, а трёх достаточно своеобразных, отличающихся друг от друга типов. Каждый тип лидеров характеризуется определённым набором личностных качеств, по которым и наблюдается психологическое преимущество по сравнению с группой.

Обнаружены также статистически значимые различия между выраженностью ряда использованных характеристик для лидеров и остальных

членов группы, что подтверждает положение об имеющемся психологическом преимуществе лидеров по сравнению с группой, и, что особенно важно и интересно – между лидерами разных типов.

Полученные материалы представляются весьма полезными для разработки предполагаемой модели структуры руководящего ядра учебной группы в составе триады указанных выше типов лидеров.

Использование обобщенных межличностных характеристик ученических лидеров разных типов позволит инженерно-педагогическим работникам ПТУ своевременно выявлять потенциально успешных членов такой триады, особенно на ранних этапах формирования группы (1-й семестр обучения в ПТУ), когда межличностное восприятие и взаимные оценки ещё не могут быть адекватными.

2.4. Динамика неформального лидерства в учебной группе

Лидерство, как социально-психологическое явление, охватывает широкий круг вопросов и граней учебно-трудовой и общественной жизни учащихся. Влияние лидера просматривается не только в целях, задачах и интересах группы, прямо связанных с учебно-воспитательным процессом. Оно обнаруживается также и в тех случаях жизни и деятельности сверстников, которые косвенно связаны с обучением в ПТУ. Другими словами, как показывают эмпирические экспериментальные факты, лидеры и лидерство в учебно-воспитательном процессе очень значимы. Их можно рассматривать как атрибутивный признак группы, который обладает собственной структурой и функциями. Лидерский процесс разворачивается в условиях учебно-трудовой деятельности подростков и зависит от успешности формирования группы как стационарного коллектива.

Структура лидерства в учебной группе формируется в пространственно-временных характеристиках, отражающих, в первую очередь, уровень развития учебной группы. При этом, устойчивая система отношений, связанная с неравным статусом учащихся и их вкладом в совместную учебно-трудовую деятельность, способна выявить не только сложившиеся межличностные

отношения учащихся, но и уровень их морально-психологической зависимости, иначе говоря, психологической власти.

Функции лидерства в учебной группе отражают зависимость между учебно-воспитательными целями и учебной группой, как субъектом процесса профессионального становления. С использованием литературных сведений отечественных и зарубежных исследователей нами был выделен примерный состав лидерских функций и их содержание. Это организационная функция (ОФ), информационная функция (ИФ) и социализирующая функция (СФ), наполнение которых отражает состав усилий лидера группы, направленных на достижение учебных, профессионально и лично-значимых целей.

Опираясь на материалы собственных наблюдений и данные других авторов при анализе динамики лидерства, необходимо учитывать и то, что особенностью общения в любых группах является практически обязательное наличие стадий группового развития: ознакомления, дискуссий и ролевых ориентаций [6, 23, 95, 178]. Причем максимально выражено эта стадийность проявляется в тех случаях, когда члены группы до вхождения в неё недостаточно хорошо знают друг друга.

Считается, что первая из выделенных стадий – ознакомление – представляет собой относительно короткий отрезок времени, длящийся всего несколько дней, и характеризуется развитием ориентировочных исследовательских реакций её членов. Последние в этот период развития группы проявляют значительный интерес друг к другу, ведут себя сдержанно. Большую продолжительность имеет следующий этап – стадия дискуссии, длящаяся несколько недель, когда члены группы интенсивно общаются, пытаются выяснить позиции друг друга по многим жизненным вопросам. Причём общительность индивидов обусловлена не только стремлением лучше познакомиться и составить определенное представление о другом, но и их личностными особенностями. Результатом дискуссий является, как правило, возникновение структурного контура группы с признаками функционально-ролевой дифференциации и элементами квалификации. Что же касается стадии

ролевых ориентаций, то для неё характерно складывание группы в некую целостную систему, образующую соответствующую социально-психологическую структуру. Причём, при длительном (более нескольких месяцев) пребывании учащихся в совместной деятельности структура группы может существенно меняться, на смену некоторым старым концепциям могут приходиться новые [182, 211, 212].

С учётом представленных методологических подходов, на начальном этапе анализа динамики лидерства, в первую очередь необходимо определить основные механизмы выдвижения индивида в позицию лидера учебной группы, выяснить характер (направленность) причинно-следственной связи и степень пропорциональности между ценностным вкладом каждого учащегося в жизнедеятельность группы и его статусом в ней. На наш взгляд, чем значительнее ценностный вклад индивида в жизнедеятельность группы (причинная переменная), тем соответственно выше его внутригрупповой статус (переменная- следствие).

Обладание тем или иным членом группы позицией лидера обусловлено реализацией им определённых личностных качеств, которые в нашем понимании вполне могут быть отнесены к категории ценностей. В частности, согласно методике АНК (анализ неформальных коммуникаций), такими ценностными социально-психологическими характеристиками являются показатели активности, коммуникативности, востребованности и удовлетворённости членов группы процессом взаимодействия на персональном и межперсональном уровне их общения.

Высокая степень соответствия индивидов нормам лидерства, актуализация ими релевантного ведущему типу совместной деятельности вида личной направленности, межличностной совместимости с членами учебной группы – всё это выступает в качестве своеобразных ценностных вкладов как относительно отдельных членов малой социальной группы, так и, в конечном счёте, коллектива в целом; причём вкладов, действительно работающих на решение стоящих перед коллективом задач, в разных сферах его жизнедеятельности и,

следовательно, обеспечивающих «вкладчикам» определённый статус в основных блоках (измерениях) системы группового лидерства [119, 275].

Поэтому, функционирование ценностного (или психологического) обмена - может быть принято в качестве одного из механизмов групповой динамики. При этом эмпирически возможно зафиксировать как минимум два уровня ценностного обмена, соотносимых с разными этапами жизни учебной группы. Во-первых, диадный уровень – наиболее типичный для начального этапа формирования группы, когда она ещё не сложилась как целое. В этом случае обмен развёртывается между любыми двумя членами группы, а, в конечном счёте – внутри множества диад, образуемых партнёрами по группе, и имеет своим следствием приписывание индивидами друг другу определённого статуса.

Второй вычлняемый уровень ценностного обмена – собственно групповой – более всего характеризует сложившуюся группу. В этом случае обмен рассматривается как выходящий за узкодиадные рамки межличностного общения. Одной из сторон участниц обмена становится уже сама группа, выступающая как совокупный коллективный субъект, определяющий в итоге статус своих членов в зависимости от их ценностных вкладов в жизнедеятельность группы.

Наряду с уровнем ценностного обмена очерчивается и «поле» его реализации. В нашем случае – это три важнейшие сферы жизнедеятельности группы, отвечающие активностям «интеллектуального», «эмоционального» и «праксического» типа. Именно в указанных «пространствах» группового функционирования оформляются основные контуры статусной иерархизации – ключевого звена структурообразования группы. Применительно к лидерству это означает развитие главных его составляющих – систем когнитивного, делового и эмоционального лидерства.

Проиллюстрируем вышесказанное материалами конкретного эмпирического исследования. Вначале остановимся на данных, характеризующих динамику ценностного обмена в обследованных группах. В качестве основного индикатора интенсивности ценностного обмена в учебной

группе нами был использован интегральный показатель межличностных отношений – индекс коммуникативности (K_{M2}), показывающий количество межперсональных связей, в которых каждый член группы выделяет своих партнёров как приятных ему коммуникаторов. При этом взаимосвязь индивидуума с одним партнёром (парная) считалась диадным уровнем, а взаимосвязь учащегося с двумя и более партнёрами – групповым уровнем ценностного обмена.

Предполагалось, что чем интенсивнее протекает ценностный обмен между членами группы, тем активнее осуществляются вклады как относительно отдельных партнёров, так и группы в целом; чем значительнее вербализация в группе, тем быстрее большее число учащихся выйдет на уровень групповых взаимодействий. Эти материалы представлены в табл. 2.4.1 и рис. 2.4.1.

Как оказалось при анализе, динамика группового процесса предполагает определенную этапность прохождения группой ряда важнейших жизненных стадий на пути движения к высшей из них – коллективу. При этом одним из механизмов развития группы является протекание процесса психологического (ценностного) обмена во взаимодействии членов группы.

Таблица 2.4.1

Интенсивность ценностного обмена в динамике развития учебных групп
($n= 24 \pm 2$)

№ п/п	Код учебных групп	Количество межперсональных связей, %					
		По годам обучения					
		1	2	3	1	2	3
		Диадный уровень			Групповой уровень		
1	Эл – 101	78	42	28	27	52	79
2	Эл – 103	53	24	19	36	69	82
3	Эл – 105	64	33	15	32	51	70
4	Эл – 106	65	41	18	30	69	77
5	Эл – 110	59	27	24	29	63	85
6	ЭГС – 17	58	35	21	25	60	72
7	ЭГС – 18	67	31	29	43	64	79
8	ЭГС – 19	71	24	17	34	76	85

Из табл. 2.4.1 и рис. 2.4.1 видно, что в сложном процессе ценностного обмена более высокий, собственно групповой уровень, является вторичным и полностью обнаруживает себя лишь по прошествии определенного временного интервала. В частности, в нашем случае, на первом году обучения уровень диадного обмена составил 66 % межперсональных коммуникативных связей учащихся, тогда как уровень группового обмена – лишь 32% ($p < 0,001$). В последующем, к концу второго года развития группы, число диадных связей заметно (на 50%) снижается, перерастая в групповые и, на третьем году обучения интенсивность диадного и группового уровней взаимодействия членов во всех группах стабилизируется. При этом уровень диадного обмена на третьем курсе, по сравнению с первым курсом снижается на 45%, а уровень группового обмена возрастает на 46% ($p < 0,05$).

Аналогичные в целом тенденции развития групповой структуры отмечались психологами и ранее. Так, А.И.Баштинскому в своих исследованиях [21; 22] удалось соотнести динамику интенсивности диадного и группового уровня ценностного обмена, показав их этапность и соотношения в разные периоды жизни временных спортивных групп. Следовательно, процесс психологического обмена является важным условием структурообразования малой группы. Поуровневое его развертывание обуславливает последовательность развития группы в единый социальный организм. На начальном этапе жизни группы, когда она еще не сложилась как целостная структура, психологический обмен развертывается между любыми двумя членами группы, а, в конечном счете – внутри множества диад, образуемых партнерами по группе. Спустя некоторое время (в нашем случае более одного года) обмен выходит за узкодиадные рамки. При этом, одной из сторон-участниц обмена становится уже сама группа, выступающая как совокупный, коллективный субъект.

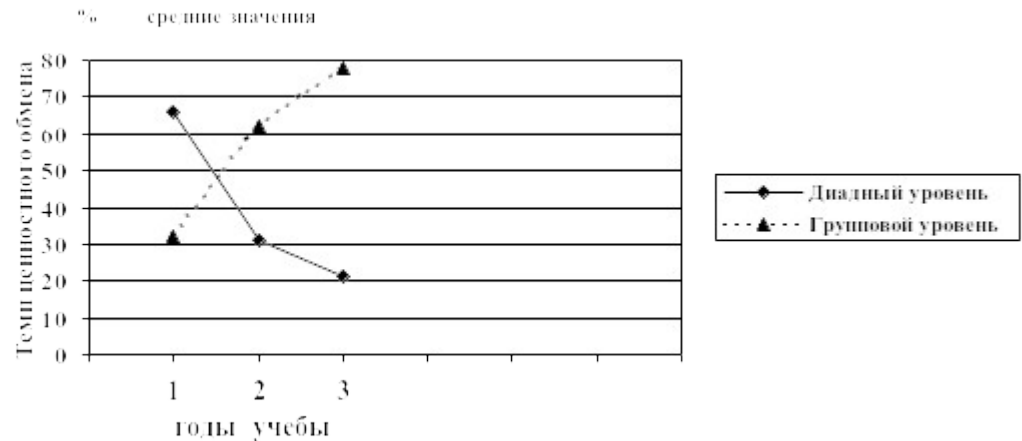


Рис. 2.4.1. Темп развертывания ценностного обмена в динамике обучения

Выше (глава 1) отмечалось, что конечным результатом ценностного обмена в лидерстве на любой его стадии является приписывание субъекту партнерами по группе определенного статуса в зависимости от его вклада в жизнедеятельность группы. Как показывают материалы наших исследований, на эмпирическом уровне связь между ценностным вкладом и статусом учащихся прослеживается в учебных группах по-разному. Так, на стадии внутридиадного обмена в 60-75% случаев отмечалась высокая субъективная активность учащихся к одним и тем же высокопоставленным членам группы во всех шести срезах. К числу таких высокопоставленных лиц мы отнесли по 6 первых человек в каждой группе. Численность группы в среднем составляла 24 ± 2 человека. Показателем ценностного обмена служил индекс субъективной активности членов группы к лидерам.

Что же касается собственно группового уровня ценностного обмена, то применительно к нему процедура выявления связи между ценностным вкладом и статусом учащихся носила более строгий статистический характер. В каждой учебной группе нами были взяты статусные показатели первых 6 и 15 членов, которые затем мы прокоррелировали с величинами их ценностных вкладов, в частности, индексом коммуникативности субъекта ($R_k(c)$). Данные анализа по критерию Спирмена представлены в табл. 2.4.2, из которой можно сделать заключение о том, что в динамике развития групп наблюдается очевидный рост позитивных корреляций между переменными ценностного вклада и статуса. Это,

на наш взгляд, является еще одним доказательством интенсификации ценностного обмена, именно на собственно групповом уровне. Причем, тот факт, что первоначально эти корреляции в большинстве своем были либо весьма низкие, либо наблюдается даже обратная связь между переменными, также до известной степени поддерживает точку зрения, согласно которой собственно групповой уровень является вторичным. Если при этом принять во внимание, что параллельно с ростом динамики ценностного обмена идет также развитие статусных (или лидерских) структур во всех учебных группах и наблюдается некоторая стабилизация, приблизительно к завершению второго года обучения, то следует признать механизм ценностного обмена одним из главных условий структурообразования группы и это, надо полагать, относится не только к групповым структурам, но и к разным типам лидерства, к их интеллектуальным, инструментальным и экспрессивным составляющим, имея ввиду, в частности, развертывание систем когнитивного, делового и эмоционального лидерства.

Как известно, положение личности в подсистеме личных взаимоотношений определяется не только её статусом, но и взаимностью, симметричностью отношений с другими членами группы [105, с.207]. Следовательно, структура личных взаимоотношений складывается из двух главных переменных – социометрического статуса индивида и показателя взаимности его отношений, которая в социометрическом опросе фиксируется как взаимный выбор. Феномен взаимности симпатий, эмоционального предпочтения, межличностной установки, проявляющийся во взаимном выборе, на наш взгляд, может быть проанализирован с двух взаимосвязанных точек зрения.

Таблица 2.4.2

Корреляционные отношения между величинами ценностного вклада и статусом учащихся в учебной группе (данные шести срезов)

№ п/п	Код учебной группы	n	Показатели корреляции					
			Период замера					
			1 год обучения		2 год обучения		3 год обучения	
			начало	конец	начало	конец	начало	конец
1	Эл – 101	15	0,229	0,367	0,481	0,689*	0,789*	0,632*

2	Эл – 103	15	0,364	- 0,429	0,584*	0,618*	0,726*	0,760*
3	Эл – 105	15	0,412	0,482	0,314	0,536*	0,619*	0,525*
4	Эл – 106	15	0,187	0,354	0,367	0,829*	0,538	0,617*
5	Эл – 110	15	0,283	0,324	0,462	0,693*	0,712*	0,832*
6	ЭГС – 17	15	- 0,324	0,418	0,517*	0,574*	0,859*	0,714*
7	ЭГС – 18	15	0,271	0,316	0,472	0,586*	0,552*	0,368
8	ЭГС – 19	15	0,228	0,407	0,459	0,748*	0,426	0,537
1	Эл – 101	6	0,384	0,428	0,572	0,819*	0,724	0,915*
2	Эл – 103	6	0,432	0,452	0,614	0,752	0,619	0,820*
3	Эл – 105	6	- 0,396	0,869*	0,950*	0,951*	0,830*	0,719
4	Эл – 106	6	0,375	0,344*	0,662	0,820*	0,713	0,810
5	Эл – 110	6	0,452	0,567	0,718*	0,746	0,637	0,750
6	ЭГС – 17	6	- 0,434	0,429	0,547	0,787*	0,950*	0,950*
7	ЭГС – 18	6	0,304	0,612	0,884*	0,916*	0,812*	0,830*
8	ЭГС – 19	6	0,418	0,505	0,742	0,884*	0,721	0,781

Примечание: * = $p < 0,05$ - $p < 0,01$

Во-первых, собственно личностный аспект. Наличие или отсутствие взаимности, полнота насыщения, под которой можно понимать число взаимных выборов из общего числа сделанных индивидом выборов, очередность взаимного выбора, постоянство взаимности и другие показатели являются важной характеристикой состояния взаимоотношений личности с другими членами группы. Во-вторых, групповой аспект, который традиционно выдвигается на первый план: суммарное выражение взаимности, зафиксированное в данной группе, считается одним из важнейших параметров, измеряющих состояние межличностных отношений.

В целом, построение некоей картины группообразования неизбежно затрагивает вопрос, посредством чего оно происходит? Тем самым обсуждение проблемы переводится в план выяснения скрытых пружин развертывания динамики группообразования. В социометрии в качестве группового показателя взаимности чаще всего фигурирует «индекс групповой сплоченности», который измеряется отношением числа зафиксированных взаимных выборов к их теоретически возможному числу [119, с.208].

Обсуждая проблему динамики взаимоотношений, следует иметь в виду, что и у нас, и в исследованиях других авторов, проведенных аналогичными методами, не измеряется динамика наблюдаемого общения. Речь может идти

лишь об устойчивости и изменчивости статусного положения членов малой группы. Вполне возможно, что динамика этих психологических явлений обладает собственными закономерностями, не совпадающими с закономерностями наблюдаемого общения. Проблема взаимосвязей и взаимозависимости этих явлений может стать в будущем объектом специальных исследований.

В нашем исследовании рассматривается несколько аспектов процесса группового развития, через призму которых можно продвинуться к пониманию возникновения и протекания лидерства как психологического феномена. В частности, на рис. 2.4.2 представлены изменения, которые происходят в статусной структуре обследованных нами учебных групп за годы их функционирования в ПТУ.

По мнению А.В.Петровского [155; 156], динамика группового развития в неявном виде отражает и процесс функционально-динамического развития лидерства в малой группе.

Как следует из рис. 2.4.2, статусная структура обследованных учебных групп в динамике обучения имеет определенную направленность. При этом лидеры учебных групп не только сохранили свою социальную позицию от первого к третьему курсу, но их число к концу обучения в ПТУ выросло на 14% ($p < 0,05$). Практически сохранили свое статусное положение в течение 3-х лет обучения учащиеся-«аутсайдеры». Наблюдается некоторое изменение статусной позиции в группе учащихся так называемых «ведомых». Их число за три года обучения уменьшилось на 10%. Кроме того, можно отметить в динамике обучения определенную тенденцию к сближению статусных позиций учащихся-лидеров и учащихся-последователей.

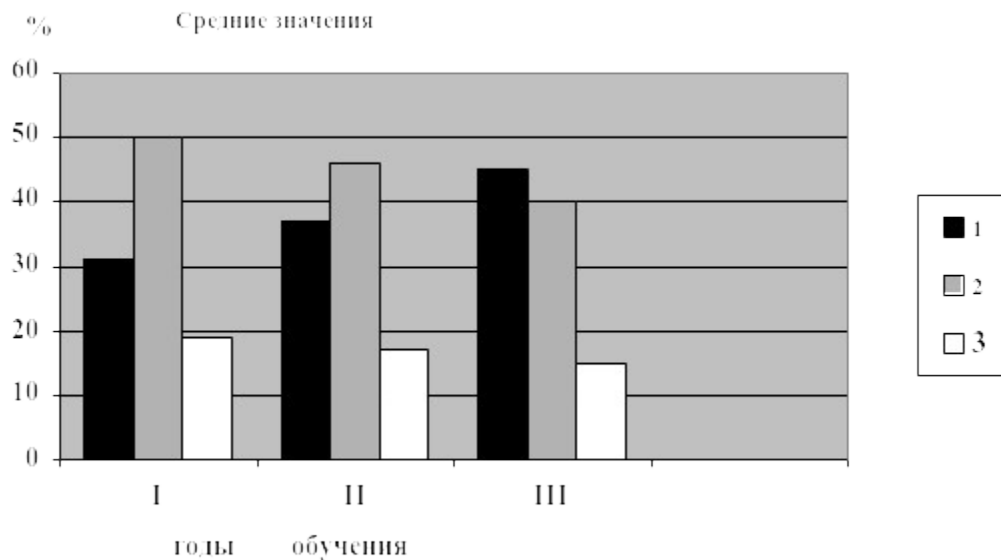


Рис.2.4.2. Статусная структура учебных групп в динамике обучения

1 – лидеры

2 – ведомые

3 – аутсайдеры

Факт устойчивости крайних социометрических позиций отмечался и ранее в ряде отечественных исследований. Так, в работе А.В.Киричука обращает на себя внимание высокая устойчивость крайнего нижнего социометрического статуса, особенно на школьном уровне [103, с. 147].

«Наиболее устойчивыми при измерении сферы общения, - пишет И.П.Волков, - оказываются статусы «лидеров» и «пренебрегаемых». Другие типы проявляют заметную флюктуацию» [55, с. 111].

Итак, следует считать установленным фактом, что положение «лидера» и положение «аутсайдера» учебной группы ПТУ имеет тенденцию к закреплению и может сохраняться длительное время. Какова психолого-педагогическая оценка этой тенденции?

Прежде всего, безусловно, неблагоприятно для развития личности подростка, да и для функционирования взрослого человека состояние длительной психологической изоляции в коллективе.

«Длительное неблагоприятное положение в группе не только приводит к определенной деформации личности, но и в известной степени ослабляет

положительное влияние даже хорошо организованного и позитивно направленного коллектива» [103, с. 235].

В приведенном высказывании важно подчеркнуть осознание необходимости целенаправленной работы педагогов по оптимизации положения детей в коллективе. Как известно, группа (коллектив) представляет собой самоорганизующую систему, но характер этой самоорганизации далеко не всегда может соответствовать целям воспитания. Выше указывалось на опасность стабилизации неблагоприятного социометрического статуса. Однако и постоянное пребывание в статусе «неформального лидера», по мнению А.Т.Куракина и Л.И.Новикова, также представляет определенную опасность для формирующейся личности [104, с.75]. Поэтому при анализе статусной структуры группы необходимо предусмотреть возможности её оптимизации.

Психологический смысл понятия устойчивость статусной позиции заключается в том, что он отражает, диагностирует длительные, характерные для данной группы устойчивые отношения. Говоря о динамике устойчивых позиций в группе, следует иметь в виду, что наряду с собственно социально-психологическими закономерностями здесь проявляются и индивидуально-психологические черты учащихся [103, с.26]. Понятия устойчивость и неустойчивость статуса отражают различную степень эмоционального предпочтения сверстниками друг друга, а значит, качественно неравноценные зоны отношения, которые в психологии малых групп обозначаются как «круги желаемого общения» разного порядка. Согласно такой установке существует несколько кругов межличностного общения. В первый наиболее значимый для субъекта круг желаемого общения входят сверстники, к которым индивид испытывает устойчивую симпатию; во второй круг желаемого общения входят все сверстники, к которым субъект испытывает симпатию; в третий круг желаемого общения входят все члены данной группы [103, с. 243].

Разумеется, обозначенные элементы структуры личных взаимоотношений динамичны: сверстники для каждого члена группы могут перемещаться из круга в круг. Кроме того, хорошо известно, что ни желаемое, ни актуальное общение

не замыкается рамками какой-то одной, пусть даже основной группы. Все вышеизложенное, надо полагать, и играет определенное значение для сохранения статуса лидера в динамике обучения на фоне развития учебной группы. Эти данные приведены в табл. 2.4.3. Из неё следует, что количество лидеров от первого к третьему курсу обучения увеличивается на 14%. Примерно такие же особенности нами были установлены и ранее (см. рис. 2.4.2), когда при изучении статусной структуры учебных групп в динамике их развития отмечался рост числа лидеров к третьему курсу. При этом указывалось на тенденцию к сближению статусных структур «лидеров» и «последователей» к концу обучения в ПТУ.

Причины такого положения, на наш взгляд, можно объяснить следующим. В течение первых двух лет обучения в ПТУ учащиеся практически находятся все время вместе (занятия учебных групп проходят в аудиториях и учебных мастерских). На третьем году обучения у них заметно меняется вид учебной деятельности. Согласно учебного плана, в этот период большую часть времени учащиеся пребывают на базах производственной практики. Вначале (около двух месяцев) – производственная практика, а последний учебный семестр (16 недель) – предвыпускная производственная практика на штатных рабочих местах. При этом группа делится на 5 – 6 небольших бригад. Эти бригады формируются с учетом индивидуальных желаний учащихся на основе личных предпочтений и симпатий. Надо думать, что при таком подходе в каждой бригаде складывается благоприятный микроклимат, когда разница между лидерами и «последователями» практически сглаживается. Кроме того, в этот период имеется вероятность появления новых лидеров. Надо думать, поэтому нами и наблюдалось к концу обучения в ПТУ заметное сближение первых двух статусных групп (лидеров и ведомых), а также рост общего числа лидеров. Для подтверждения выше сказанного мы, с помощью методики АНК, дополнительно обследовали учащихся третьего года обучения после завершения ими предвыпускной производственной практики на штатных рабочих местах. Установлено, что к концу завершения обучения в ПТУ в каждой группе

прибавилось число лидеров (на 1 – 2 человек) примерно на 10% в сравнении с началом последнего года обучения.

Таблица 2.4.3

Развитие лидерства в динамике формирования учебной группы

Показатели	Годы обучения			
	1 курс	2 курс	3 курс	
			начало года	конец года
Количество учащихся в группе	24 ± 2	21 ± 2	20 ± 1	20 ± 1
Количество лидеров в группе	7 (31%)	7 (37%)	9 (45%)	11 (55%)
Количество лидеров, сохранивших статус	-	3 (16%)	5 (25%)	8 (40%)
Количество лидеров, утративших статус	-	4 (21%)	2 (10%)	1 (5%)
Количество вновь появившихся лидеров	-	4 (21%)	4 (20%)	3 (15%)

Из табл. 2.4.3 следует, что в динамике формирования коллектива группы наблюдается сменяемость лидеров: на первом году обучения 57% лидеров утрачивают свой социальный статус; на втором году – 29%; на третьем году – 10%. За время обучения в ПТУ из первоначального количества лидеров только 79% сохранили свое лидирующее положение в учебных группах, 21% его утратили. Обращает на себя внимание тот факт, что из первоначально избранных лидеров лишь 43% сохраняли свое статусное положение на всех этапах обследования учебных групп, 36% лидеров на различных этапах становления группы утрачивали статус лидера, а затем, спустя некоторое время, вновь приобретали его.

Учитывая вышеизложенную динамику лидерства в учебной группе ПТУ, надо полагать, что феномен лидерства является не столько функцией личности или группы, сколько результатом сложного и многопланового влияния разных факторов при вхождении личности в различные учебно-трудовые ситуации. Отмеченная нами динамика лидерства (табл. 2.4.3) вполне укладывается в так

называемую «теорию лидерства как функции ситуации», в которой понимание лидера как «функции ситуации» порождает представление о множественности лидеров (или лидерских функций) в группе, принимающих на себя ответственность за организацию тех или иных дел или отдельных сторон деятельности [159].

Вышеупомянутой теорией предполагается, что каждая ситуация общения в группе способна выдвинуть своего «ситуативного» лидера и в принципе лидеров может быть столько, сколько членов в группе. Будучи психологическим по своей природе феноменом, т.е. возникая в системе неофициальных, неформальных отношений, лидерство вместе с тем выступает и как средство организации отношений этого типа, или как функции многообразных проблемных групповых ситуаций. Предложенная Ф.Фидлером «вероятностная модель эффективности лидера» предполагает, что эффективность групповой деятельности зависит от того, насколько стиль лидера соответствует данной ситуации [236].

Эффективность лидера определяется степенью свободы. Которую допускает групповая ситуация, дающая лидеру возможность осуществить влияние.

Выделенные Ф.Фидлером переменные (стиль лидерства, ситуация его реализации) достаточно убедительно характеризуют состояние лидера в группе, однако, по мнению А.В.Петровского, они являются недостаточными для его понимания [159]. В предложенной модели отсутствует третья важная переменная, которую американский психолог не учел. Такой третьей переменной должен быть уровень развития группы, определяемый степенью деятельностного опосредования межличностных отношений. Дело в том, что один и тот же стиль руководства в одной и той же ситуации может быть эффективным или неэффективным в зависимости от того, как и насколько поведение лидера будет опосредовано ценностным содержанием деятельности. В связи с этим рассмотрим динамику неформальных коммуникаций учащихся за период их обучения в ПТУ (табл .2.4.4).

Из представленного следует, что на разных этапах своего развития группа предъявляет разные требования к качествам личности лидера. Совместные действия детерминируют этапность и содержание группообразования, которое характеризуется укреплением чувства общности. Например, в наших исследованиях (судя по индексу индивидуальной коммуникативности), от первого к третьему курсу обучения на 21% усиливается групповая сплоченность и на 39% возрастает удовлетворенность общением в группе ($p < 0,001$).

Таблица 2.4.4

Динамика неформальных коммуникаций учащихся в процессе развития группы

Показатели ценностного обмена	Годы обучения					
	1 курс		2 курс		3 курс	
	лидеры	группа	лидеры	группа	лидеры	группа
Индекс активности:						
<u>выше среднего</u>	67	51	47	50	33	56
<u>ниже среднего</u>	33	49	53	50	67	44
Индекс коммуникативности:						
<u>коммуникатор</u>	67	51	53	25	33	37
<u>реципиент</u>	33	49	47	75	67	63
Индекс расхождения:						
<u>превышает потребности</u>	7	36	13	61	0	44
<u>не удовлетворяет потребности</u>	93	64	87	39	100	56
Сплоченность	-	42	-	55	-	63
Удовлетворенность процессом общения	77	34	49	65	74	73

Вместе с тем, в развертывании группового процесса можно отметить и некоторые признаки несбалансированности межличностных отношений в учебных группах. Так, из таблицы 2.4.4 следует, что на первом году обучения активность лидеров на 16% выше активности группы; на втором году обучения она выравнивается, а на третьем году обучения групповая активность оказывается на 23% ($p < 0,01$) больше активности лидеров. Надо полагать, что по этой причине мы наблюдали некоторое улучшение показателей групповой

сплоченности и удовлетворенности учащихся своим общением на третьем году обучения.

В целом, общая тенденция повышения устойчивости личностных отношений учащихся в динамике группового развития становится очевидной.

В интерпретации нуждаются еще два показателя: индекс коммуникативности и индекс расхождения (табл. 2.4.4). Первый указывает на выраженность проявления лидера группы в процессе общения как «коммуникатора» и как «реципиента». Второй – востребованность лидера группой в качестве «коммуникатора» или «реципиента».

Общеизвестно, что в процессе межличностного общения каждый учащийся попеременно занимает позицию «коммуникатора» и «реципиента». При сбалансированном общении соотношение указанных позиций составляет примерно 50% x 50%.

Будучи психологическим по своей природе феноменом, т.е. выступая в системе неофициальных, неформальных отношений, лидерство вместе с тем выступает и как средство организации отношений этого типа, управления ими.

В нашем случае индекс коммуникативности указывает на определенную нестабильность межличностных отношений лидеров и последователей. В частности, на начальном этапе обучения (табл. 2.4.4) лидеры учебных групп больше стремятся быть «коммуникаторами» (67%), чем «реципиентами» (33%); на втором году обучения эти соотношения практически уравниваются (53% x 47%); на третьем году обучения лидеры чаще (63%) занимают позицию «реципиента» нежели «коммуникатора» (37%). Такой ход событий, на наш взгляд, свидетельствует о наличии в динамике коллективообразования группы некоторых противоречий: – между возрастающими потенциальными возможностями группы и её актуальной действительностью; – между растущим стремлением членов группы к самореализации и самоутверждению и усиливающимися тенденциями включения лидера в групповую структуру, интеграции с ней.

Как известно, переход группы с одного уровня на другой происходит скачкообразно, в результате обострения противоречий и их последующим разрешением [119, с. 66], что нами и зарегистрировано на примере изменений индекса коммуникативности в динамике развития группы.

В подтверждение вышесказанного рассмотрим динамику индекса расхождения (табл. 2.4.4) с позиции лидера и группы. Как видно из представленных данных, на протяжении всех лет обучения как лидеры, так и «ведомые» имеют друг к другу определенные претензии. Например, члены группы указывают, что лидеры в течение первых двух лет обучения (на 7% и 13%) превышают их потребности как «коммуникатора» и очень (на 93% и 87%) не удовлетворяют их как «реципиенты». На третьем году обучения – группа полностью удовлетворена информационной коммуникативностью своих лидеров, но совершенно недовольна (100%) их ролью «реципиента». Относительно лидеров учебных групп, то в их представлении к концу обучения в ПТУ 44% учащихся превышают их потребности в коммуникативной информации и 56% - не устраивают как «реципиенты».

По мнению Ф.Шамбо, «...развитие группы есть результат столкновения противоречивых тенденций, периодически возникающих в ней вследствие рассогласования поведения лидера с ожиданиями, связываемыми с его действиями последователей. Подобное рассогласование приводит группу к дестабилизации и конфликту. Разрешение конфликта заканчивается наступлением «фазы гармонии», характеризующейся стабилизацией отношений и оптимистической направленностью межличностного восприятия, после чего вновь появляются «возмущения» в системе, связанные с очередными противоречиями между лидером и последователями. Лишь по мере прохождения группой целой серии конфликтных фаз и выработки у её членов общих «культурных» критериев оценки действительности структура группы окончательно стабилизируется» [119, с. 98].

Вряд ли можно все причины развития группы сводить исключительно к конфликту между лидером и последователями, но трактовка подобного

противоречия в качестве одной из них, на наш взгляд, представляется вполне правомерной.

Применительно к целям наших исследований, «полем» развертывания лидерства в учебной группе можно считать, как указывалось ранее, ведущий вид деятельности, протекающий на фоне развертывания группового процесса. Общую схему анализа этого феномена можно представить следующим образом: структурные характеристики – механизмы реализации – динамика протекания. По существу, в указанные аналитические блоки вписывается вся проблематика лидерства. Ещё Д.Хомансом при проведении теоретического анализа группового поведения [256] было отчетливо показано, что выдвижение в лидерскую позицию обусловлено в конечном счете эффективностью члена группы в решении групповой задачи. Причем, исходя из разнообразия типов групповой активности, этот вклад может быть подвергнут дифференцированному рассмотрению, которое позволит вычленивать, исходя из трехкомпонентной модели структуры лидерства, как минимум три крупные сферы его приложения: две непосредственно связанные с решением групповой задачи (интеллектуальная и практическая), т.е. сфер инструментальной активности и третью, имеющую к нему хотя и весьма существенное, но до известной степени опосредованное отношение (мы имеем в виду сферу эмоциональной активности группы).

Соответственно указанным сферам мы ниже и будем рассматривать три лидирующие функции (интеллектуальную, деловую и экспрессивную) в динамике развития группы. В частности, на рис. 2.4.3 представлены результаты распределения лидеров разного типа в динамике трехлетнего обучения в ПТУ.

Согласно полученных данных, в межличностных отношениях учащихся на протяжении трехлетнего обучения преобладают лидеры «эмоционального» типа – их 37,2%; на втором месте находятся «практические» лидеры – 34,5%; третье место занимают «интеллектуальные» лидеры – 20%. Лидеров «универсального» типа – незначительное количество (8,3%).

Как следует из рис. 2.4.3, в динамике формирования коллектива группы отмечается сменяемость лидерских функциональных приоритетов. При этом на

начальном уровне развития межличностных отношений большая востребованность была в лидерах «эмоционального» типа. К концу обучения в ПТУ ощущалась повышенная необходимость в лидерах «практического» типа. Лидеры «интеллектуального» типа сохраняли свою статусную позицию практически в течение всего периода обучения.

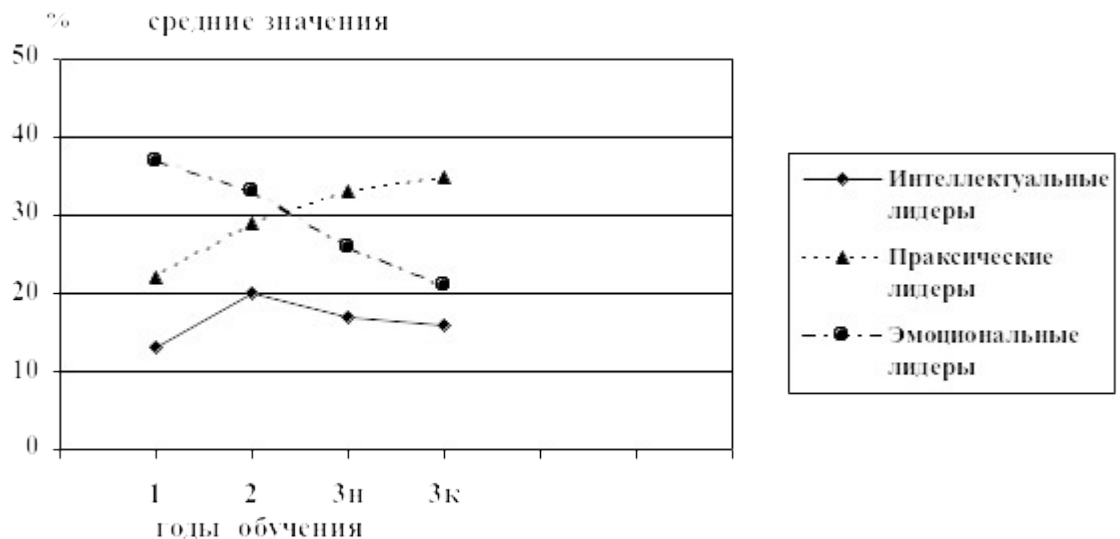


Рис.2.4.3. Усредненные данные распределения лидеров разного типа в динамике обучения

Надо полагать, что такая сменяемость типа лидерства связана с изменениями структуры групповой деятельности в динамике формирования коллектива, когда для решения групповой задачи требовались определенные виды групповой активности. Так, если на начальном этапе становления основным показателем успешной коллективной деятельности являлся уровень групповой сплоченности, а значит, преобладали личностно-эмоциональные ценности, то на завершающем этапе обучения в ПТУ показателем успешности коллективной деятельности выступает уровень её самоорганизации, отражающий способность группы рациональным образом распределить всю полноту трудовых функций между несколькими людьми. Таким образом, в коллективной деятельности вопросы управления процессом получения

заданного совокупного продукта приобретают в сравнении с экспрессивной функцией решающую роль, что и наблюдалось в наших исследованиях.

Положение о том, что основное условие всестороннего и гармоничного развития личности учащихся заключается в их включении в высокосплоченный коллектив, деятельность которого подчинена достижению общественно значимых задач и целей, стало в настоящее время общепринятым.

Разделяя эту точку зрения, мы считаем, что именно организация совместной деятельности учащихся ПТУ служит основным источником формирования коллектива.

В отечественной педагогике и социальной психологии разработано положение об иерархии уровней развития коллектива.

На самом нижнем уровне развития находится сплоченность, которая характеризуется как интенсивность коммуникативной практики группы, как психофизиологическая совместимость характеров, темпераментов и т.д. На этом уровне межличностные отношения в минимальной степени опосредованы содержанием и ценностями совместной деятельности.

Более высокий уровень развития коллектива предполагает опосредованность межличностных отношений в группе содержанием совместной деятельности. В этих условиях перед каждым участником деятельности возникает вопрос, что надо делать, чтобы в условиях разделения труда соответствовать требованиям и ожиданиям товарищей по труду. Здесь сплоченность коллектива характеризуется как согласованность функционально-ролевых ожиданий участников деятельности.

Высший уровень развития коллектива предполагает возникновение в нем ценностно-ориентационного единства. Эта форма межличностных отношений свидетельствует, как отмечает А.В.Петровский, о том, что «интеграция личности в коллективе происходит путем интериоризации высших духовных ценностей общества и его конструктивных целей и задач» [157, с.180].

Попытаемся теперь проследить характер распределения лидеров в зависимости от содержания совместной деятельности группы в динамике

трехлетнего обучения. Эти данные представлены в табл. 2.4.5. Из неё следует, что групповая деятельность – явление весьма динамичное и обусловлено, в свою очередь, содержанием учебного плана. В данном случае учебный план и программы профессионально-ориентированных дисциплин следует рассматривать как установку в неявном виде задающую последовательность самореализации коллектива учебной группы.

Таблица 2.4.5

Динамика распределения лидеров разного типа при выполнении ведущих видов учебно-производственной деятельности (в %).

Ведущие виды учебно-производственной деятельности, (в часах)	Тип лидерства								
	интеллектуальный			эмоциональный			практический		
	Г о д ы о б у ч е н и я								
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Теоретическое обучение в аудитории (1766)	74	68	65	42	56	43	49	41	36
Практика в учебных мастерских (306)	14	-	-	31	-	-	18	-	-
Обучение на производстве (866)	12	32	19	27	44	38	31	59	32
Предвыпускная производственная практика на штатных рабочих местах (776)	-	-	16	-	-	29	-	-	42
Всего:	100	100	100	100	100	100	100	100	100

В терминах трехуровневой модели организации коллектива (о чем мы говорили выше), первый нижний уровень организации совместной деятельности членов коллектива характеризуется их равным участием в учебном процессе, все члены коллектива владеют одной деятельной функцией – функцией исполнения, которая позволяет им в дальнейшем осуществить трудовой процесс, выстраиваясь в определённую технологическую «цепочку». На этом этапе (период теоретического обучения в аудиториях) учащиеся большее предпочтение отдают лидерам «интеллектуального» типа (табл. 2.4.5).

Второй уровень организации совместной деятельности называют комплексным («корпоративным»), поскольку в этих условиях – обучения в мастерских и на базах производственной практики – появляется необходимость назначения бригадиров ученических бригад. Задача их организаторской деятельности заключается в расстановке исполнителей по рабочим местам и контроле результатов их труда. Общий план совместной деятельности позволяет разбить продукт труда на части и представить деятельность каждого члена коллектива как долевое участие в его получении. Таким образом, на втором уровне организации совместной деятельности имеется возможность уже не последовательного, а параллельного включения в работу отдельных членов коллектива, поскольку их трудовая деятельность перестает напрямую зависеть друг от друга. Члены коллектива, по существу, работают рядом, но не вместе. В этот период, судя по полученным нами данным (табл. 2.4.5), учащиеся хотят видеть в роли бригадиров больше лидеров «эмоционального» типа и лидеров «праксического» типа.

Третий, высший уровень организации совместной деятельности характеризуется существенным возрастанием взаимозависимости друг от друга отдельных членов коллектива. Возможность разработки общей стратегии совместной деятельности диктует необходимость досконального знания всего цикла производственных операций, лежащих в основе получения совокупного продукта труда, знания технологии его изготовления, умения соотнести между собой общие принципы организации производства в данной отрасли и конкретные условия их реализации на данном участке работы. В этих условиях необходимость получения целостного продукта труда, представленного в совокупности его существенных качественных характеристик, становится главным определителем совместной деятельности членов бригады. При такой организации труда каждый член коллектива начинает отвечать за весь фронт работ, обуславливающих некоторое заданное качество будущего продукта труда. Таким образом, складываются условия, при которых отдельные исполнители уже не конкурируют между собой, а взаимно дополняют друг друга [139]. Надо

думать, поэтому в наших исследованиях (табл. 2.4.3 и 2.4.4) наблюдалась небольшая разница в статусных позициях учащихся-лидеров и их последователей, а также полная удовлетворенность «последователей» лидерами учебных групп как информационными «коммуникаторами» к завершению обучения в ПТУ.

Анализ динамики распределения лидеров разного типа при выполнении ведущих видов учебно-производственной деятельности (табл. 2.4.5) показал, что в период предвыпускной производственной практики учащихся на штатных рабочих местах группы больше нуждаются в лидерах – «праксиках», способных лучше других типов лидерства организовать совместный труд.

Данное обстоятельство заставляет нас вернуться к представлению о ценностно-ориентационном единстве как основном и важном показателе сплоченности высокоразвитого коллектива, но уже обратившись не столько к предметно-целевым характеристикам групповой деятельности, сколько к её нравственной основе, находящей выражение в личностной позиции каждого её члена по отношению к тем, с кем он связан общей целью.

Все формы ценностно-ориентационного единства характеризуют сплоченность как результат совпадения ориентации в некоем объекте. Единство проявляется в том, что все в группе видят друг друга и относятся друг к другу с единой нравственной позиции. Здесь имеется в виду феномен возложения ответственности, т.е. устойчивая позиция личности, проявляющаяся в признании правомерности отнесения возможных социальных санкций к себе лично или к другим лицам в группе [159].

Эксперименты, проведенные с позиции теории деятельностного опосредования свидетельствуют, что характер возложения ответственности обнаруживает зависимость от уровня развития группы. В группах высокого уровня развития акты возложения ответственности носят в основном объективный характер, а индивидуальный вклад каждого оценивается адекватно, практически вне зависимости от конкретного успеха или неудачи совместной деятельности. Противоположная картина наблюдается в низко-развитых

группах, где в случае успеха совместной деятельности субъект оценки отмечает свои заслуги, а в случае неудачи готов переложить вину на других или, по крайней мере, на «объективные обстоятельства». Предполагается, что в такой группе акты возложения ответственности обусловлены главным образом индивидуально-психологическими особенностями субъекта оценки [159, с. 265].

Применительно к результатам наших исследований (табл. 2.4.4), в которых было установлено, что показатели групповой сплоченности в динамике формирования коллектива находились на уровне ниже среднего (12% - на первом курсе) и среднего (63% - на третьем курсе), можно предположить, что именно этот фактор был одной из объективных причин сменяемости лидеров в процессе обучения учащихся в ПТУ.

По мнению Н.С.Жеребовой [80], динамика лидерства определяется целым рядом моментов, среди которых имеются не только периоды выдвижения, развития и усиления лидерства, но и его спад и угасание. Подобное явление в развитии малых групп обнаруживал в своих исследованиях и А.Г.Кирпичник [82]. Временный психологический спад, а тем более угасание лидерства, авторы объясняют наличием сложных внутренних процессов перестройки групповой психики, которая происходит на отдельных этапах совместной деятельности.

Отмеченная нами тенденция к сближению статусных позиций лидеров и ведомых к концу обучения в ПТУ (рис. 2.4.2), преобладание групповой активности над активностью лидеров, нивелирование лидеров как коммуникаторов в общении группы (табл. 2.4.4), надо полагать, и отражают одну из стадий угасания лидерства к завершению обучения в ПТУ.

Выводы к главе 2

1. С учетом поставленных исследовательских задач подобран и обоснован комплекс психодиагностических методик, позволяющий выделить дифференцировать неформальных лидеров по трем типам их групповой

активности. Для определения личностных характеристик лидеров использованы три блока общепринятых в психологии методик, диагностирующих функциональное состояние их когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферы.

2. Лидерство, как изменяющийся во времени психологический феномен, имеет сложное, многомерное строение, предполагающее наличие разнообразных лидерских ролей и структур, в конечном счете, соотносимых с тремя основными типами групповой деятельности: интеллектуальной, экспрессивной и практической.

3. В основе выдвижения того или иного учащегося в позицию лидера учебной группы лежит сложный процесс психологического ценностного обмена. Поуровневое его развертывание обуславливает динамику развития группы и лидерства. На начальном этапе формирования группы психологический обмен развертывается между двумя любыми членами группы (диадный уровень), а в конечном счете – внутри множества диад, образуемых партнерами по группе. В дальнейшем ценностный обмен разворачивается на групповом уровне, когда одной из сторон-участниц обмена становится сама группа, выступающая как совокупный коллективный субъект. Конечным результатом ценностного обмена на любой стадии его развертывания является приписывание субъекту партнерами по группе определенного статуса в зависимости от величины его вклада в различные сферы жизнедеятельности коллектива группы.

4. Динамика неформального лидерства в учебной группе тесно связана с общим поэтапным развитием ученического коллектива, которое предполагает прохождение членами группы ряда сложных социальных стадий, определяющих сменяемость типа лидерства. При этом «полем» развертывания лидерства в учебной группе является ведущий вид деятельности на фоне развития ученического коллектива.

5. Групповая деятельность в ПТУ – явление динамичное, обусловленное, ходом учебно-воспитательного процесса. При этом учебный план и программа дисциплин в неявном виде определяют последовательность профессиональной

подготовки, а значит, динамику развития группы и лидерства. В терминах трехуровневой модели организации коллектива каждый этап профессиональной подготовки учащихся соответствует определенному уровню функциональной организации коллектива и требует своего лидера.

6. В наших исследованиях, на первом уровне организации совместной деятельности учащихся (теоретическое обучение в аудитории) преимущественное положение занимали лидеры «интеллектуального» типа, на втором уровне (занятия в учебных мастерских и производственная практика) - большим спросом пользовались лидеры «эмоционального» и «практического» типов, на третьем уровне (предвыпускная практика на штатных рабочих местах) - приоритетными были лидеры «практического» типа, то есть между видами деятельности и типами лидерства наблюдается определенная взаимосвязь.

7. Полученные результаты послужили обоснованием для разработки концептуальной модели структуры руководящего ядра учебной группы ПТУ.

ГЛАВА 3

НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА

3.1. Концептуальная модель структуры руководящего ядра учебной группы ПТУ

Каждое научное исследование обычно мыслится и в своем прикладном значении. Не является исключением и наша настоящая работа.

Новый этап изучения взаимоотношений в группах и коллективах неразрывно связан с оживлением в Украине социально-психологических исследований. Именно в социальной психологии педагогика коллектива обрела ту концептуальную и экспериментальную основу, на которой происходит её дальнейшее развитие. При этом концептуальный аппарат современных исследований групп и коллективов неразрывно связан с экспериментальным.

Обстоятельства сложились так, что начало современного этапа социально-психологического и психолого-педагогического изучения ученических (да и производственных) коллективов связано с освоением и применением в этих целях новых психологических технологий и процедур.

Как пишет об этом А.А.Русалимова: «Актуальнейшей задачей социальной психологии на данном этапе её развития остаётся разработка адекватных методик измерения социально-психологических характеристик коллектива и конструирование системы управления процессом формирования коллектива» [184, с. 139].

Нельзя считать, что проблема эта стала актуальной только в последнее время. Напротив, практическая работа А.С.Макаренко в 30-е годы прошедшего столетия по формированию коллективов подростков с заданными общественно-значимыми целями является пионерской не только для отечественной, но и, на наш взгляд, для мировой социальной и педагогической психологии. Так что говорить о принципиальной новизне этого круга вопросов для педагогической психологии нельзя. Дело тут в другом.

В последние годы, в связи с происходящими политическими и социально-экономическими переменами в стране, возросла потребность в практически испытанных, эффективных разработках такого характера для подразделений самого различного рода. Трансформация общественных отношений,

существование одновременно различных форм собственности, создание предприятий нового типа, различного рода негосударственных учебно-воспитательных заведений ставит перед руководителями задачу быстрее, рационального формирования жизненных и высокопроизводительных коллективов.

Между тем, до настоящего времени решение этой задачи во многом остается делом жизненного опыта, здравого смысла и вкусов руководителя.

Всё, что может предложить в этом вопросе социальная психология, сводится, по-видимому, к помощи по двум направлениям.

Во-первых, это проблема психологической совместимости и срабатываемости членов будущего подразделения.

Во-вторых, проблема установления соответствия между неофициальной и официальной структурами группы и подбор потенциально перспективных руководителей.

Работы по первому направлению преследуют обычно цель определить тот набор экономических, социальных, демографических и психологических характеристик, на основе которого можно будет делать предсказания о потенциальной эффективности совместной работы некоторой группы людей.

Интересным здесь представляется ряд работ, где отбор членов группы осуществляется в такой экспериментальной, лабораторной ситуации, которая моделирует будущую реальную совместную деятельность. При этом сама лабораторная установка может сильно отличаться от реальных условий и оборудования, на котором будет работать группа. Речь здесь идет о психологической модели, о модели, имитирующей психологическую ситуацию в будущей группе.

Так, в лаборатории Н.Н.Обозова разработано несколько аппаратурных методик для определения потенциальной срабатываемости и совместимости диад и триад. В экспериментах на кибернометре обнаружилась высокая корреляция между успешностью работы в лабораторных условиях и

эффективностью в реальной деятельности экипажей. Обнадеживающие результаты получены в исследовании совместимости супружеских пар [146].

Аналогичные эксперименты проводились и на установках типа «гомеостат» Л.И.Уманским и его сотрудниками [198].

Широкое распространение в прикладных социально-психологических работах имеет второе из названных выше направлений.

Определение неформальных лидеров, популярных в различных группах лиц и выдвижение их на руководящие позиции в официальной иерархии – неоднократно испытанная в социальной психологии процедура. В этой области известны работы Е.С.Кузьмина, В.А.Синицкой, И.П.Волкова, Я.Л.Коломинского, А.А.Русалиновой и других [121, 186, 57, 105, 184]. Трудно определить число случаев, когда по рекомендациям социологов и социальных психологов вносились изменения в групповую иерархию в производственных бригадах, воинских подразделениях, экипажах и т.п. Такие работы проводились как у нас в стране, так и за рубежом.

К сожалению, в отечественной социальной психологии до настоящего времени нет достаточно капитального труда, в котором был бы обобщен опыт работы социологов и психологов в области формирования групповой иерархии, хотя необходимость такого исследования назрела давно.

На основе изложенного можно сделать вывод, что социальная психология все еще находится в большом долгу перед обществом. Подбор, расстановка кадров, формирование высокопроизводительных коллективов, управление развитием этих коллективов в промышленности, в учебных заведениях, на флоте, в авиации и т.д. все еще осуществляется без серьезной помощи науки.

В частности, на сегодняшний день не существует практически опробованных рекомендаций по ускорению развития групп, хотя, с другой стороны, в отечественной социальной психологии имеется несколько классификаций стадий развития малых групп.

Так, по Е.С.Кузьмину [121] малая группа в своем развитии к коллективу проходит этапы номинальной группы, связанной группы (кооператива), когда

сближаются личностные и групповые цели и налаживаются межличностные связи в малой группе (коллективе).

А.Г.Ковалёв [97] различает 3 стадии развития и 3 уровня развития коллектива. Последовательность стадий: первичный синтез, дифференциация, синтез (то есть стадия адаптации людей друг к другу, дифференциации на микрогруппы и единства членов коллектива и его руководителя). Критериями дифференциации уровней развития коллектива выступают единство помыслов и действий его членов и активность в реализации коллективных целей.

А.В.Петровский разработал 3-х уровневую модель развития группы. Группа в своем развитии может последовательно пройти следующие стадии: 1) диффузная группа; 2) ассоциация; 3) корпорация или коллектив. В основу классификации положена степень и характер опосредованности взаимоотношений групповой деятельностью [155].

По Л.И.Уманскому группа развивается по этапам: конгломерат, кооперация, автономизация, коллектив. Однако вместо коллектива может образоваться корпорация (лжеколлектив). Возможен и обратный процесс – инволюция коллектива до уровня конгломерата [198].

А.А.Русалинова, опираясь на разработанную в 30-е годы теорию А.С.Макаренко, относит к главным социально-психологическим признакам коллектива: а) направленность на социально-значимые цели; б) сплоченность; в) доминирование коллективистских взаимоотношений; г) самоорганизованность [184].

Помимо этих и других классификаций существуют и используются различные эмпирические методики измерения уровня развития группы, такие как методика измерения ЦОЕ, ДГЭИ, много методик измерения групповой сплоченности, психологического климата и т.п.

Между тем, из большого количества работ, подходов трудно выбрать и определить последовательную концепцию, на основе которой можно проследить действие внешних и внутренних факторов, обуславливающих процесс развития группы. Иначе говоря, мы, фактически, не можем дать ответа на вопрос: при

каких условиях, какие социально-психологические или другие факторы способствуют (препятствуют) развитию группы до уровня коллектива? И далее, как можно ускорить этот процесс или же элиминировать негативные тенденции?

А ведь именно эти вопросы чрезвычайно важны на практике.

Практика же, а не социально-психологическая теория подсказывает важную, на наш взгляд, мысль об определяющей роли руководителя в деле формирования и развития коллектива.

Средства массовой информации, художественная литература, сама жизнь дают множество примеров развития событий на предприятии, в бригаде, на фирме и т.п. по следующей схеме: выдающаяся личность, возглавив отстающее предприятие (район, отдел, бригаду, класс и т.п.) через несколько лет выводит его в число передовых – по производственным, социально-бытовым, социально-психологическим показателям. Более того, практика показывает, что наиболее радикальным способом воздействия на малую или большую группу является не столько изменение её психологического климата, структуры, норм и т.п., сколько смена или укрепление её руководящего состава. Это главный фактор, опосредующий все другие – как производственные, так и социальные и социально-психологические процессы и явления.

Ещё раз подчёркиваем, такова ситуация на практике, таковы способы воздействия, управления со стороны организации своими подразделениями.

Между тем, социально-психологическая теория управления относится как к рядоположенным факторам к руководству, психологическому климату, конфликтам, композиции и т.п. в группах и коллективах [73].

Обращаясь к проблеме руководства, социальные психологи, как правило, концентрируют своё внимание – исследования и практические рекомендации – на стиле поведения руководителя и на его личностных качествах. В классическом, левиновском подходе – это директивный, демократический и попустительский стили руководства. В более современной интерпретации Ф.Фидлера [236, 237] – мягкий и жесткий стили. Исследуются и качества, необходимые руководителю для успешной деятельности.

Малоразработанным, насколько мы можем судить, остается вопрос о руководящем ядре группы, об оптимальном составе этого ядра. Мы считаем, что речь должна идти именно о руководящем ядре, руководящей микрогруппе, а не единственном руководителе.

Как указывалось в главе 1, системный подход к проблеме руководства и лидерства означает также выделение, выявление тех функций, которые должны выполняться группой, как целенаправленной системой. Мы указывали, что основные, главные функции, то есть функции целеполагания, планирования и контроля исполнения, могут выполняться некоторой частью группы, её руководящим ядром – в общем случае, и отдельным, единственным членом группы – в частности. Таким образом, мы приходим к тому, что правильнее рассматривать общий случай, когда функции руководства распределены между членами руководящего ядра, и лишь впоследствии обратиться к ситуации с единственным руководителем.

Есть здесь и другая сторона вопроса.

В настоящее время проблемы руководства и лидерства рассматриваются, насколько мы можем судить, раздробленно, по двум направлениям, вместо того, чтобы анализировать их в единстве и целостности. Во-первых, теоретически и экспериментально изучаются функции руководства и лидерства [67, 159].

Во-вторых, и обычно без тесной связи с первым, изучается личность руководителя (лидера), стиль его деятельности [119, 178].

На наш взгляд, все еще далекой от окончательного разрешения остается проблема связи между первым, то есть функциями руководства, и вторым, то есть оптимальной для выполнения этих функций личности и оптимального стиля поведения.

Здесь возникают такие вопросы: нужно ли ожидать единого типа личности оптимального для выполнения функций целеполагания, планирования и исполнения (контроля исполнения) планов? Должен ли «социальный специалист», несущий ответственность за целостность и сохранность группы, быть по своим личностным качествам похожим на «лидера по задаче»?

На наш взгляд, все данные и теоретические обсуждения, приведенные в настоящей работе, подводят нас к твердому, отрицательному ответу на эти вопросы.

Руководящее ядро группы должно формироваться из людей различного типа, предназначенных для выполнения различных функций.

Если снова обратиться к практике, реальной общественной жизни, истории, мы увидим, что в различных организациях, формальных и неформальных микрогруппах функции управления всегда распределены между несколькими лицами, составляющими, как мы считаем, руководящее ядро данной организации, подразделения, контактной группы.

Это директор с заместителями по разным направлениям деятельности в больших производственных организациях; командир, его заместители по направлениям – начальник штаба, зам. хозяйственной части и др.; бригадир, его заместитель, групппрофорг; староста, заместители по культмассовой работе – в студенческих учебных группах и т.д. Далее, если взять такую фундаментальную малую группу как семья, то и здесь мы наблюдаем довольно четкое разделение функций между старшими членами семьи в вопросах управления жизнедеятельностью этой семьи. В наиболее популярном случае, когда мужчина выполняет функции общего руководства, материального обеспечения, формирования наиболее фундаментальных норм поведения и ценностных ориентаций, наивно и ошибочно ожидать сходства его личности с личностью женщины, ориентированной на задачи сохранения семьи, поддержания положительного климата – в общем, выполнения функций «социального специалиста».

Думается, что сказанное на этих последних страницах, вместе с той последовательной, как нам кажется, линией, которой мы придерживались на протяжении всей работы, даёт основание сделать ясный вывод:

- руководящее ядро группы должно формироваться из нескольких, непохожих друг на друга людей, каждый из которых будет выполнять свои,

отличные от других функции, а их интегральный результат обеспечит жизнедеятельность и развитие группы как целенаправленной системы.

Обратимся к вопросу оптимального количественного состава руководящего ядра микрогрупп и личностной конфигурации этого ядра.

Направление решения этой проблемы, по нашему убеждению, следует искать на путях последовательного применения трехкомпонентной модели межличностного взаимодействия.

Мы считаем, что трем компонентам взаимодействия – гностической, практической и аффективной должны соответствовать гностический, практический и аффективный руководители (лидеры).

В сущности, идеи подобного рода весьма актуальны в современной социальной, педагогической психологии. Выделение лидеров двух типов – по групповой задаче и по социально-психологическим отношениям (Р.Бэйлз, П.Слейтер, Ф.Фидлер) или же выделение лидеров-генераторов идей и лидеров-исполнителей (М.Г.Ярошевский), или лидеров-исполнителей и лидеров-универсалов (Б.Д.Парыгин) – все подобные классификации направлены на то и связаны с тем, что в группе не может быть одного лидера, а всегда речь должна идти о некоторой управляющей, руководящей микрогруппе, ядре.

Фактически, мы дополняем классификацию Бэйлза – Слейтера – Фидлера и утверждаем, что кроме лидера-практика («лидера по задаче») и эмоционального лидера (лидера – «социального специалиста»), в каждой группе необходимо – или, точнее, желательно – наличие лидера-интеллектуала.

Лидеры двух первых типов должны обеспечивать выполнение двух разных задач: решение стоящей перед группой внешней задачи и задачу самосохранения группы как единого целого. Лидер-интеллектуал должен обеспечить выбор наиболее оптимальных целей и планов достижения этих целей.

Ведь далеко не обязательно, чтобы лицо, умеющее командовать другими людьми, или же заботливый по отношению к другим людям социальный специалист, могли бы правильно выбирать и определять пути и способы достижения тех целей, которые жизненно важны для группы. В этих условиях

высокий интеллект является необходимым условием для выдвижения данного субъекта в лидерскую группу, в руководящее ядро.

Таким образом, можно считать, что наше стремление видеть модель руководящего ядра группы в составе интеллектуала, практика и эмоционального лидера достаточно логично.

Здесь необходимо сделать одну оговорку.

Очень часто явно выраженного лидера-интеллектуала во многих группах нет. Эту роль выполняют советчики извне, книги, прецеденты. Видимо, этот момент скрыл от многих исследователей тот факт, что интеллектуальный аспект в руководстве так же необходим, как и практический и аффективный и, следовательно, так же необходимо наличие в руководящем ядре лица, выполняющего эти функции.

Обратимся к вопросу о целенаправленном формировании руководящего ядра контактной группы, в частности, учебной группы и учебного класса.

Какие могут быть критерии для отбора из числа членов группы потенциально успешных лидеров трех типов для формирования руководящего ядра этой группы?

Очевидно, здесь можно использовать такие методы, как анализ неформальных коммуникаций (АНК), опрос группы (в социометрической форме или в форме ГОЛ), решение экспериментальной задачи в лабораторных или «полевых» условиях (например, на гомеостате) и т.п.

Особый интерес, как нам кажется, представляет задача формирования руководящего ядра группы на основе подбора членов этого ядра по их личностным характеристикам. Дело в том, что при таком подходе значительно облегчается и упрощается сама процедура отбора, поскольку определение личностных характеристик – в той форме, которая особенно популярна в социальной психологии в настоящее время, то есть с использованием тестов «бумаги и карандаша» - требует значительно меньше затрат времени и труда, чем метод наблюдения или лабораторного эксперимента. С другой стороны, при этом возможен отбор кандидатов в руководящее ядро группы и при самом

начале её формирования, когда ещё члены группы слабо знакомы друг с другом и не способны, следовательно, адекватно выбрать из своих рядов потенциально успешных руководителей. Кроме того, во всех случаях опора на личностные характеристики может обеспечить дополнительно надежность в процедуре отбора и формирования руководящего ядра группы.

Мы считаем, что наша работа позволяет очертить тот примерный набор личностных качеств и степень выраженности этих качеств, опираясь на который можно подойти к решению проблемы формирования руководящего ядра учебной группы. Обе эти задачи весьма актуальны для совершенствования процесса управления воспитанием и обучением учащихся школ, ПТУ, колледжей, техникумов, ВУЗов.

Личностные профили лидеров-интеллектуалов, эмоциональных и практических лидеров, приведенные в 2.3, могут служить примерным ориентиром при формировании руководящего ядра малой группы, состоящей из учащихся (студентов). При этом мы считаем, что функции этих лидеров, как членов руководящего ядра, прямо вытекают из наименования этого типа лидерства.

Интеллектуальный лидер должен обеспечивать решение вопросов адекватного, оптимального анализа ситуации и принятия решения о путях достижения групповых целей.

Практический лидер должен быть нацелен на практическую реализацию принятых планов, организацию достижения целей.

Эмоциональный лидер должен выполнять роль «социального специалиста», несущего ответственность за самосохранение группы и поддержание оптимального психологического климата в ней.

Сформированное по этому принципу руководящее ядро сможет охватить все три стороны, три компоненты внутригруппового взаимодействия и тем самым повысить эффективность решения внешних и внутренних задач. Следует ожидать, что такие группы окажутся более жизнестойкими и эффективными.

Отдельный интерес представляет анализ таких ситуаций, когда в группе наличествует лидер – «звезда», универсал, способный в одиночку решать все три типа задач, обеспечивать эффективное взаимодействие членов группы по всем трем компонентам – гностической, аффективной и практической.

Другой важный вопрос – о кандидатуре ответственного руководителя, главы руководящего ядра. Кто из руководящей триады сможет наилучшим образом интегрировать и направлять в единое русло групповую активность?

Обоснованный ответ на этот вопрос – дело будущего. В настоящее же время можно высказать такую гипотезу, что решение этого вопроса зависит от ситуации, типа групповой задачи, её характера, а также внутригрупповых переменных – состояния межличностных отношений, личностных особенностей членов группы, её композиции и т.п.

В заключение отметим, что проблема формирования руководящего ядра в малых группах чрезвычайно остро стоит не только в учебно-воспитательном процессе учебных заведений, но и во многих социально-экономических сферах. Особую важность она приобрела в текущее время, поскольку сейчас повсеместно в промышленности, сельском хозяйстве, торговле, бизнесе практикуются коллективные формы управления (организации труда). Здесь одной из важнейших задач является формирование Совета учредителей, то есть его руководящего ядра. Между тем, социальная психология пока не даёт удовлетворительных ответов по этому вопросу.

Думается, что идеи, высказанные на этих страницах, могли бы в какой-то степени стимулировать разработку указанной проблемы.

В практическом плане концептуальная модель структуры руководящего ядра учебной группы имеет значение для организации определенных направлений работы инженерно-педагогических работников ПТУ. В частности, знание механизмов выдвижения учащихся в позицию лидера позволит сократить время, затрачиваемое кураторами и мастерами производственного обучения на выявление лидеров, изучение их личностных особенностей. Своевременная опора на наиболее влиятельных учащихся, чей статус базируется на общественно

значимых и полезных проявлениях личности, будет выступать одним из важнейших условий успешного педагогического руководства учебной группой.

Внедрение концептуальной модели структуры руководящего ядра учебной группы в учебно-воспитательный процесс позволит объединить учащихся для выполнения учебных, производственных, общественных, спортивных, культурно-массовых дел, то есть сформировать психологическую основу ученической самоорганизации и ученического самоуправления, что, в конечном счете, позволит оптимизировать процесс профессионального обучения в ПТУ через активизацию неформального лидерства.

Знание механизмов динамики неформального лидерства позволит инженерно-педагогическим работникам создать благоприятный психологический климат в учебной группе, предупредить возникновение межличностных конфликтов, разрешить отдельные конфликтные ситуации; более дифференцированно подойти к разработке мероприятий, направленных на профилактику девиантного поведения учащихся.

Использование механизмов ценностного обмена, лежащего в основе динамики неформального лидерства, даст возможность инженерно-педагогическим работникам более целенаправленно осуществлять процесс формирования позитивных нравственных установок учащихся, их активной гражданской позиции, устойчивых профессиональных интересов, повысить уровень подготовки лидеров - организаторов, способных оказывать содействие педагогическому коллективу в решении учебно-производственных задач.

3.2. Программа психолого-педагогической работы с руководящим ядром учебной группы ПТУ

Теоретической основой формирования лидерской направленности учащихся ПТУ является реализация личностного потенциала. Поведенческие модели обучения, основанные на бихевиоризме и бихевиоральной терапии, формируют приспособительные умения, полезные при столкновении личности со сложными жизненными ситуациями. Научение, как подкрепление, способствует формированию у лидеров требуемых социально-психологических

качеств. Если на протяжении длительного периода подкреплять выполняемую роль, то происходит «интериоризация» – освоение нормативных требований роли, что приводит к закреплению определенных черт личности, влияющих на эффективность этой роли. То, что раньше было социально требуемым поведением, становится частью «Я» [60, 68, 205].

В структуру программы психолого-педагогической работы с руководящим ядром учебной группы ПТУ включены четыре содержательных блока: социально-психологический тренинг для лидеров учебной группы; программа организации самовоспитания лидеров; социально-психологический тренинг для лидеров и других членов учебной группы; психолого-педагогическая работа с инженерно-педагогическими работниками училища и родителями учащихся.

Предпочтение отдается методам активного социально-психологического обучения лидеров, так как их приобщение к управлению начальной группой приводит к позитивному эффекту в плане развития ученического коллектива. С целью повышения психолого-педагогической компетентности инженерно-педагогических работников был разработан цикл лекций и семинаров. В работе с родителями использовались беседы и тематические выступления на родительских собраниях.

Для успешной реализации программы развития ученического коллектива и лидеров мы апробировали способы ее организации, объединяя групповые занятия с индивидуальным подходом. Основной формой работы с лидерами и другими членами учебной группы были тренинги, направленные на реализацию целей и задач активного социально-психологического обучения. Пребывание в роли «лидера», «ведомого», «заинтересованного», «равнодушного» заставляет участников тренингов прочувствовать, пережить своеобразие той или иной роли, выйти за рамки сложившихся личностных стереотипов. Во время тренинговых занятий с лидерами решались конкретные задачи: рассмотрение разнообразных подходов к понятию «лидерство» и формированию личности лидера; создание условий для самораскрытия лидеров и самостоятельного поиска ими способов решения личностных психологических проблем, активного проявления и

развития их интеллектуального, эмоционального и поведенческого потенциала; способствование формированию у лидеров практических навыков эффективного взаимодействия с членами учебной группы, умений устанавливать и развивать социальное партнерство как залог развития ученического коллектива.

Базовыми методами и приемами в когнитивном, эмоциональном и поведенческом блоках выступали методы активного социально-психологического обучения, а именно – психотехнические игры и социально-психологический ролевой тренинг. При этом одна и та же тренинговая игра, выполняла несколько функций: обучающую (развитие общеучебных умений и навыков); развлекательную (создание благоприятной атмосферы на занятиях); коммуникативную (объединение коллектива учащихся, установление эмоционального контакта); релаксационную (снятие эмоционального и физического напряжения); психотехническую (формирование навыков подготовки своего физиологического состояния для более эффективной деятельности, перестройки психики для усвоения больших объемов информации).

В числе методов работы в когнитивном, эмоциональном и поведенческом блоках программы использовались методы позитивной обратной связи, моделирования ситуаций, отдельные техники саморегуляции, ауторелаксации, ритуалы, мозговой штурм. Как дополнительные способы применялись музыка и рисование.

Разработанная система активного социально-психологического обучения лидеров и других членов учебных групп основывается на принципе «Не навреди!» и идеях гуманистической психологии, в частности идее А.Маслоу [205] о самоактуализации личности.

В содержание тренинговых занятий вошли методы и приемы, предложенные В.В.Бойко [35]; И.В.Вачковым [51]; Е.И.Денисовой, Г.Г.Ковганич [134]; Н.И.Козловым [99]; Г.Н.Лактионовой, И.В.Зверевой, Л.А.Стариковой [123]; Т.А.Мищенко [133]; Н.Т.Оганесян [148]; В.В.Петрусинским [92]; Л.Н.Рожиной [175]; И.А.Трухиным, А.Т.Шпаком [196].

3.2.1. Содержание тренинговых занятий с лидерами учебной группы ПТУ. Цель тренинга: способствовать развитию и использованию потенциала неформальных лидеров учебной группы ПТУ в интересах становления ученического коллектива.

Занятие 1. Тема: «Лидер и лидерство». Цель занятия: познакомить участников с понятиями «лидерство», «лидер»; раскрыть особенности проявления молодежного лидерства; активизировать творческий потенциал участников тренинга.

Введение (время - 5 мин). Цель: презентовать тренинговую программу, ее цели и задачи; ознакомить участников с регламентом, настроить их на активную творческую работу. Пути реализации: рассаживание по кругу, приветствие, краткое представление себя, обсуждение регламента тренинга, ознакомление участников с порядком решения организационных вопросов, презентация целей, задач и программы тренинга.

Методика «Знакомство» (время - 10 мин.). Цель: продолжить знакомство участников тренинга для создания комфортной эмоциональной атмосферы, способствующей результативной совместной работе в группе. Пути реализации: написание на бейдже имени, которым участники хотели бы, чтобы их называли на тренинге; рисование символа (эмблемы), отражающего индивидуальность, убеждения, увлечения, и характеризующего каждого участника; комментирование и дополнение информации о себе; расшифровка и презентация символов.

Методика «Зернышки» (время - 10 мин.). Цель: сформировать ожидания участников тренинга, определить основные направления в дальнейшей совместной работе. Пути реализации: написание каждым участником на листах, вырезанных в виде «зернышек», того, что он ожидает от тренинга; «высаживание» своего «зернышка-ожидания» в «землю», схематично изображенную на вывешенном листе бумаги. В конце тренинга будет определено, «проросло ли зернышко», если «да», то насколько оправдались ожидания участников.

Методика «Солнышко» (время 15-20 мин.). Цель: показать важность разработки и соблюдения определенных правил, по которым осуществляется взаимодействие, как в группе людей, так и в сообществе, обществе; принять правила, обеспечивающие результативность работы группы. Пути реализации: разделение участников на микрогруппы с помощью цветовой методики; определение для каждой микрогруппы рабочего места в аудитории; написание каждым участником на отдельных листах тех условий, при которых, по его мнению, обеспечивается эффективная, комфортная, безопасная работа группы; рисование каждой микрогруппой солнышка и наклеивание сформулированных условий-пожеланий в виде лучей; определение группой своего представителя для презентации сформулированных правил эффективной работы; обсуждение правил со всеми группами; подведение ведущим итогов выполненной работы и, при необходимости, объединение похожих правил в более емкие и точные формулировки. К соблюдению правил работы ведущий обращается в течение всего тренинга, лист с их перечнем размещается на видном месте.

Методика «30 квадратов» (время - 5 мин.). Цель: продемонстрировать участникам необходимость развивать в себе умение и навыки «смотреть и видеть». Пути реализации: показ рисунка «Квадрат в квадрате»; определение количества квадратов на рисунке. Обсуждение итогов работы по вопросам: Что мешало сразу увидеть все квадраты? Как Вы думаете, чему учит «Квадрат из квадратов»? Встречались ли Вам задачи, которые на первый взгляд казались очень простыми, но на самом деле это было вовсе не так?

Алгоритм «Квадрат» (время - 5 мин.). Цель: презентовать зрительный алгоритм тренинга. Пути реализации: презентация схемы «Квадрат», в которой наглядно представлена философия тренинга, определены его цель и задачи, основное содержание.

Информационное сообщение «Молодежное лидерство» (время - 10 мин.). Цель: познакомить участников с понятиями «лидерство», «лидер»; раскрыть особенности проявления молодежного лидерства. Пути реализации: информационное сообщение ведущего о существующем многообразии

определений понятия «лидер», концепций лидерства; краткая характеристика лидера, сориентированного на задачу, и лидера, сориентированного на группу. Включение подростков в разговор через постановку вопросов: Что такое лидерство? Какие сферы проявления лидерства в ПТУ?

Мозговой штурм «Что такое лидерство?» (время - 10 мин.). Цель: дать возможность участникам сформулировать понятие «лидерство», показать многоаспектность понятия «лидерство». Пути реализации: обсуждение и формулирование в микрогруппах понятия «лидерство», его презентация всей группе, записывание определения на флипчарте; ознакомление и сравнение с другими определениями понятия «лидерство», представленных на заранее подготовленном плакате. Обсуждение по вопросам: Что отличает каждое определение? Какое определение является наиболее полным? Можно ли дать однозначное определение понятия «лидерство»? Является ли тема лидерства актуальной для Вас?

Упражнение «Эмблема лидерства» (время - 10 мин.). Цель: способствовать углублению содержания понятия «лидерство», активизировать творческий потенциал участников. Пути реализации: рисование каждым участником эмблемы, которая могла бы печататься на программах, деловых бумагах лидеров; рассматривание рисунков друг друга; разделение участников на подгруппы на основе общих идей рисунков; формулирование девиза, который отвечал бы содержанию эмблемы каждой подгруппы; презентация эмблемы каждой подгруппы.

Итоги занятия. Упражнение «Приятные слова» (время - 10 мин.). Цель: обобщить полученную информацию, знания и навыки; презентовать тему и задания следующего дня; способствовать налаживанию коммуникативных связей и взаимного понимания в группе. Пути реализации: краткий коллективный анализ (с обращением к алгоритму «Квадрат») всех понятий и подходов к феномену «лидерства», которые рассматривались на данном этапе тренинга; обсуждение важности полученной информации для дальнейшей

работы; совместный анализ реализации ожиданий участников; произнесение комплиментов друг другу; невербальное прощание.

Занятие 2. Тема: «Ценности личные и ценности групповые». Цель занятия: определить личные и групповые ценности, продемонстрировать трудность осуществления жизненных ценностей на практике, важность совершать выбор и нести за него ответственность.

Введение. Игра «Рукопожатие» (время - 10 мин.). Цель: напомнить цели и задачи тренинга; презентовать тему, цель, задачи и регламент занятия. Способствовать развитию навыков свободного и дружелюбного общения со сверстниками. Пути реализации: приветствие рукопожатием (соединяя ладони левой и правой рук за спиной, при этом локоть правой ладони смотрит вверх, а локоть левой ладони - вниз), рассаживание по кругу, обсуждение регламента занятия, презентация задач данного этапа тренинга.

Повторение правил работы группы (время - 5 мин.). Цель: способствовать созданию доброжелательного, комфортного климата в группе. Пути реализации: обращение внимания участников на плакат «Правила работы в группе», акцентирование внимания на необходимости соблюдения этих правил как обязательного условия безопасной, комфортной атмосферы во время занятий; выражение уверенности в том, что участники будут придерживаться правил и на сегодняшнем занятии; выяснение у каждого участника его согласия (несогласия) с каждым пунктом правил, желания дополнить имеющийся список.

Упражнение «Лидер и лидерство» (время – 10 мин.). Цель: обобщить знания участников об определении сфер, в которых подростки имеют заметные лидерские позиции. Пути реализации: разделение группы на пять микрогрупп; заполнение микрогруппой составленных на листе бумаги колонок («Лидер», «Лидерство», «Сферы, в которых проявляется лидерство», «Сферы, в которых подростки имеют заметные лидерские позиции»); обсуждение результатов работы большой группой. Вопросы для обсуждения: Что для Вас было самым трудным (самым легким) в процессе совместной работы? Что Вы осваивали во время этого упражнения?

Упражнение «Пантомимика лидерства» (время – 20 мин.). Цель: способствовать углублению знаний участников о сферах учебно-производственной деятельности, в которых подростки имеют заметные лидерские позиции. Пути реализации: разделение участников на три микрогруппы с помощью разрезанных рисунков; составление и показ микрогруппой пантомимы по сюжету рисунка на тему «Лидерство» (так, чтобы другие участники поняли, о каких функциях лидерства идет речь). Вопросы для обсуждения: Какая пантомима не вызвала трудностей во время ее разгадывания? С какими трудностями Вы столкнулись в процессе создания пантомимы?

Методика «Ценности» (время – 15 мин.). Цель: создание ситуации выбора ценностей, в которой происходит осознание их значимости; определение личных и приоритетных групповых ценностей. Пути реализации: выбор каждым участником из предложенного перечня ценностей сначала 10, потом 5 наиболее важных для него ценностей и ранжирование их по степени значимости; записывание на каждом из полученных листов бумаги по одной из трех самых важных для него ценностей; вручение ведущему ценностей, с которыми участник наименее безболезненно может расстаться (себе оставляется только самая значимая ценность); называние каждым участником ценности, с которой он решил не расставаться, комментарий сделанного выбора; краткий рассказ о чувствах, которые каждый испытывал, когда осуществлял отказ от ценностей.

Методика «Аукцион» (время – 20 мин.). Цель: продемонстрировать трудность осуществления выбора жизненных ценностей на практике. Обменивание 10 полученных жетонов на лоты (их тоже 10) разной стоимости (цена некоторых лотов больше, чем один жетон; в одном «лоте» на «продажу» выставляется одновременно две ценности, участник может выбрать одну из них, или ничего не «купить»). Вопросы для обсуждения: Какие чувства, мысли, ассоциации возникали у Вас во время «покупки»? Были ли у Вас сомнения по поводу правильности выбора? Случалось ли Вам в жизненных ситуациях делать выбор ценностей? Важно ли для лидера научиться совершать выбор жизненных ценностей и уметь нести за них ответственность?

Итоги занятия. Мозговой штурм «Как ты понимаешь общий смысл проведенного занятия?» Упражнение «Впечатление» (время – 10 мин.). Цель: подвести итоги второго дня тренинга; выявить степень осознанности действий участников. Способствовать лучшему осознанию участниками своих положительных качеств, развивать эмпатию и перцепцию. Пути реализации: высказывания участников об общем смысле выполненных упражнений, успешности их проведения; знакомство с темой и заданиями следующего занятия (используется плакат); рассказывание о том, какое хорошее впечатление произвели участники друг на друга (парный диалог); прощание.

Занятие 3. Тема: «Философия лидерства». Цель занятия: расширить представления подростков о лидерских качествах; наглядно продемонстрировать, что лидерство может проявляться в разной форме, что для достижения поставленной цели необходимо не только брать на себя инициативу, но и отдавать ее другому, уметь договариваться о взаимодействии, распределять роли, а в случае необходимости и менять их; создание модели «Успешный лидер учебной группы».

Введение. Игра «Хлопки» (время – 5 мин.). Цель: презентовать тему, цель, задачи и регламент занятия. Развивать собранность внимания, навыки коллективной слаженной деятельности. Пути реализации: рассказывание по кругу, приветствие («передаванием» хлопков по кругу с внезапным изменением ведущим его направления); обсуждение регламента занятия, презентация задач данного этапа тренинга.

Повторение правил работы группы (время – 5 мин.). Цель: способствовать созданию доброжелательного, комфортного климата в группе. Пути реализации: повторение правил, установленных на первом занятии (используется плакат «Правила работы группы»). Вопросы для обсуждения: Сложно ли придерживаться правил? Способствуют ли правила продуктивному общению в группе? Часто ли Вы пользуетесь правом сказать «Стоп»?

Методика «Имена-отчества» (время – 5 мин.). Цель: подготовить участников к методике «Исторические портреты»; определить общий уровень их

эрудиции и способствовать расширению кругозора. Пути реализации: зачитывание ведущим (в достаточно быстром темпе) перечня имен и отчеств известных людей из разных стран и эпох; угадывание участниками фамилии персонажа.

Методика «Исторические портреты» (время – 25 мин.) Цель: на основе анализа биографий известных в истории личностей определить их основные лидерские качества. Пути реализации: разделение участников на микрогруппы; ознакомление членов микрогруппы с биографией одного исторического деятеля, анализ и запись (на листах) качеств, которые помогли ему стать лидером (группы не знают, чьи «портреты» рассматривают коллеги); презентация качеств лидера, представленного микрогруппой, и одновременное отгадывание остальными участниками, кто из лидеров прошлого или настоящего был героем биографического очерка.

Методика «Шаги» (время – 30 мин.). Цель: продемонстрировать необходимость алгоритма коллективного взаимодействия для результативности работы в группе при решении сложных практических задач. Пути реализации: разделение участников на микрогруппы по 6 человек (не вошедшие в команды участники могут стать «наблюдателями», роль которых – прокомментировать происходящее в группе); выполнение участниками предложенного задания (став на один из 7 положенных на пол листов бумаги по 3 человека с каждой стороны лицом друг к другу, поменяться местами, то есть занять зеркальную позицию относительно центрального листа бумаги, который расположен в центре), соблюдая при этом обязательные правила. Вопросы для обсуждения: Почему достигнуты / не достигнуты результаты? Как Вы думаете, чему учит, что показывает методика «Шаги»? Акцентирование внимания участников на том моменте, что лидерство может проявляться в разной форме, что для достижения поставленной цели необходимо не только брать на себя инициативу, но и отдавать ее другому, уметь договариваться о взаимодействии, распределять роли, а в случае необходимости и менять их.

Методика «Успешный лидер учебной группы» (время – 10 мин.). Цель: совместно с участниками создать модель «Успешный лидер учебной группы» и определить его основные характеристики. Пути реализации: схематическое рисование на листе флипчарта образа успешного лидера учебной группы, самостоятельное определение тех характеристик, которыми он должен обладать; проведение мини-дискуссии, во время которой сравниваются характеристики исторических лидеров, приведенных в методике «Исторические портреты», с характеристиками успешного лидера учебной группы; сравнение составленной модели «Успешного лидера учебной группы» с концептуальной моделью руководящего ядром учебной группы ПТУ.

Итоги занятия. Упражнение «Рефлексия» (время – 10 мин.). Цель: обобщить и закрепить знания об условиях формирования образа лидера. Формировать навыки рефлексии и самодиагностики состояния. Пути реализации: обсуждение приобретенных знаний и возможностей их использования в межличностных отношениях своей учебной группы; знакомство с темой и заданиями следующего занятия (используется плакат); краткое описание своего эмоционального состояния в этот момент, определение причины возникновения этого эмоционального состояния; прощание.

Занятие 4. Тема: «Лидер в тебе». Цель занятия: активизировать знания подростков о качествах успешного лидера; способствовать развитию навыков самопознания, самоанализа и саморегуляции.

Введение. Игра-разминка «Аплодисменты» (время – 5 мин.). Цель: презентовать тему, цель, задачи и регламент занятия. Способствовать осознанию участниками себя как лидеров. Пути реализации: рассказывание по кругу, приветствие аплодисментами тех участников, которые обладают определенными лидерскими качествами и выявили их в себе (например: встаньте все те, кто умеет организовать дискотеку для своих однокурсников). Вопросы для обсуждения: Какие чувства возникали у Вас в процессе игры? Легко ли было определить лидерские умения в себе?

Повторение правил работы группы (время – 5 мин.). Цель: способствовать созданию доброжелательного, комфортного климата в группе. Пути реализации: повторение правил, установленных на первом занятии (используется плакат «Правила работы группы»).

Методика «Словесный портрет лидера» (время – 10 мин.). Цель: создать условия для углубления самопознания, развития невербальной коммуникации. Пути реализации: разделение участников на две микрогруппы; обсуждение и составление словесного портрета каждого члена другой микрогруппы (портрет должен отображать лидерские качества); раскладывание всех составленных портретов на столе и поиск каждым членом микрогрупп своего портрета. Вопросы для обсуждения: Какие чувства возникали у Вас при написании словесного портрета? Удалось ли описать задуманное? Что помогало в создании портрета? Какие были трудности?

Методика «Качества лидера» (время – 10 мин.). Цель: активизировать знания участников о качествах успешного лидера; дать возможность участникам оценить личностные качества лидера. Пути реализации: разделение участников на две микрогруппы; презентация представителем микрогруппы совместно сформулированного набора лидерских качеств; выбор участника, которого все хорошо знают, и совместная формулировка его лидерских качеств, а также качеств, которые бы помогли этому участнику стать еще более успешным лидером. Подведение ведущим итогов, обращение к участникам со словами: «Узнав о своем ценном качестве, относитесь к нему как к личному приобретению. Чтобы приобрести необходимое качество, концентрируйтесь на том, что с каждым днем оно становится все более свойственным вашей личности».

Методика «Чудесный базар» (время – 10 мин.). Цель: дать возможность участникам выяснить, каких качеств у них не хватает, чтобы быть хорошим организатором в своей учебной группе. Пути реализации: «распродажа»/«покупка» на «Чудесном базаре» таких лидерских качеств, как активность, инициативность, самостоятельность, трудоспособность, умение

вести за собой, умение владеть собой, умение слушать, умение переубеждать, дружелюбие и других. Например, покупатель просит у продавца (ведущего) «самостоятельности». Продавец выясняет, сколько ему нужно «самостоятельности», зачем она ему, в каких ситуациях он хочет быть «самостоятельным». Продавец просит у покупателя что-то дать взамен, например, этот покупатель может расплатиться «чувством юмора», которого у него достаточно. Вопросы для обсуждения: Что Вы ощущали во время выполнения упражнения? Удовлетворены ли Вы покупкой?

Методика «Маятник» (время – 5 мин.). Цель: снять напряжение после выполнения предыдущих упражнений, формировать чувство доверия друг к другу. Пути реализации: размещение участников плотным кругом, а одного из них – в центре; плавное, нерезкое расшатывание «центрального» участника (как часового маятника) участниками, стоящими по кругу.

Методика «Кодекс лидера в рисунках» (время – 15 мин.). Цель: выполнить предварительную диагностику процессов групповой динамики, определить групповой статус каждого из участников. Пути реализации: разделение участников на две микрогруппы; разработка «Кодекса лидера в рисунках»; презентация изображенного для всех участников тренинга; обсуждение возможности использования «Кодекса лидера» в жизни.

Методика «Герб» (время – 20 мин.). Цель: способствовать определению участниками собственных жизненных ценностей, ориентиров, успехов. Пути реализации: составление участниками своего собственного герба, содержание которого отвечало бы на следующие вопросы: Ваше наибольшее достижение на сегодня? Что может сделать Вас счастливым? Ваша первоочередная мечта в жизни? Какие три слова Вы хотели бы услышать о себе? Какие два дела Вы делаете хорошо? Какие три человека оказали на Вас наибольшее влияние? После окончания работы рисунки гербов вывешиваются на плакатах для ознакомления.

Итоги занятия. Упражнение «Карусель» (время – 10 мин.). Цель: подвести итоги работы группы; формировать навыки рефлексии и самодиагностики состояния. Пути реализации: разделение участников на две группы и

рассаживание их напротив друг друга (как на карусели); пересаживание участников на одно место (по сигналу ведущего) и рассказывание ими новому партнеру о том, что было интересного на занятии, что приятного произошло в группе; прощание.

Занятие 5. Тема: «Сумей стать успешным лидером». Цель занятия: способствовать социальной активности и инициативе подростков, способности к активному участию в процессах принятия решений.

Введение. Игра-разминка «Кто я?» (время – 5 мин.). Цель: презентовать тему, цель, задачи и регламент занятия; способствовать поиску и осознанию позитивных качеств собственной личности. Пути реализации: приветствие, рассаживание участников по кругу; называние участниками тех своих качеств лидера, которые они ценят, которые им нравятся (очередность рассказчиков устанавливается с помощью мячика, запущенного по кругу).

Методика «Ассоциативная цепочка» (время – 10 мин.). Цель: расширить ассоциативную базу творческого воображения участников. Пути реализации: записывание каждым членом группы на листе бумаги своих ассоциаций, которые вызывает у него слово «лидер», «озвучивание» своих мыслей. В результате коллективной творческой работы формируется ассоциативная цепочка.

Информационное сообщение «Участие подростков в процессах принятия решений» (время – 10 мин.). Цель: расширение представлений участников о правах ребенка, касающихся участия молодежи в процессах принятия решений. Пути реализации: информационное сообщение ведущего, состоящее из нескольких смысловых частей (статьи № 1, 7, 12, 13, 14, 15, 17, 30 Конвенции ООН о правах ребенка, касающихся участия молодежи в процессах принятия решений; содержание понятия «участие»; возможности, которые предоставляет молодежи ее участие в процессах принятия решений).

Методика «Почему участие важно» (время – 10 мин.). Цель: выяснить позицию участников относительно проблемы. Пути реализации: проведение дискуссии, которая начинается вступительным словом ведущего о важности участия подростков в процессах принятия решений. Вопросы для обсуждения:

Как рассматривается проблема участия в Конвенции ООН о правах ребенка? Является ли проблема участия подростков в процессах принятия решений актуальной на сегодняшний день? Почему участие подростков в процессах принятия решений является важным для них самих?

Мозговой штурм «Что препятствует участию учащихся ПТУ?» (время – 20 мин.). Цель: предоставить возможность подросткам определить препятствия участию учащихся ПТУ в процессах принятия решений. Пути реализации: разделение группы на микрогруппы; составление и презентация проекта «Препятствия участию учащихся ПТУ в процессах принятия решений со стороны инженерно-педагогических работников ПТУ, общественности, родителей, молодежи, существующих структур». Возможные варианты: взрослые – низкая мотивация, перезагруженность, формальное приобщение небольшого количества подростков, страх перед изменениями, недостаток времени на планирование и подготовку; молодежь – недостаток опыта, низкая самооценка, низкая мотивация, давление со стороны сверстников, давление со стороны родителей, неприемлемое для взрослых поведение, отсутствие возможностей принимать участие и учиться на практике.

Методика «Ступени участия» (время – 10 мин.). Цель: способствовать размышлениям об участии учащихся ПТУ в процессах принятия решений. Пути реализации: ознакомление участников с моделью «Ступени участия» (использование иллюстративного материала); нахождение участниками своего места на этих «ступенях». Вопросы для обсуждения: На какой ступеньке Вы находитесь сейчас, и где бы Вам хотелось быть? Почему Вы находитесь именно на этом месте? Какие примеры Вы знаете из собственного опыта участия в процессах принятия решений в своей учебной группе?

Методика «План действий» (время – 20 мин.). Цель: научить участников разрабатывать план действий. Пути реализации: разделение группы на три микрогруппы; разработка каждой микрогруппой плана действий с применением модели «Сейчас. Вскоре. Позже». Задания для микрогрупп: для первой – создание молодежного клуба; для второй – проведение тематической дискотеки;

для третьей – создание ученической газеты. Составленные в микрогруппах планы обсуждаются всей группой.

Итоги занятия (время – 5 мин.). Цель: подвести итоги работы. Пути реализации: напоминание ведущим заданий занятия; обсуждение участниками того, что они усвоили на занятии; прощание ведущего и участников.

Занятие 6. Тема: «Лидеры – однокурсникам». Цель: способствовать пониманию подростками-лидерами своих возможностей относительно решения задач учебной группы, осознанию своей роли в системе межличностных отношений сверстников.

Введение. Игра-разминка «Будь внимательным» (время – 5 мин.). Цель: презентовать тему, цель, задачи и регламент занятия. Способствовать развитию наблюдательности. Пути реализации: рассаживание по кругу, приветствие; обсуждение регламента занятия, презентация задач данного этапа тренинга. Запоминание участниками внешнего вида друг друга; рассаживание участников спинами один к одному; ответы на вопросы ведущего (например: Юра, вспомни, кто сегодня пришел в белой футболке и черных джинсах? и т. д.).

Методика «Горячее место» (время – 10 мин.). Цель: научить подростков приемам решения конкретных проблем. Пути реализации: определение ведущим горячего места, на котором сидит участник с имеющейся у него проблемой, лаконичное изложение этим участником своей проблемы; использование метода «Мозгового штурма» для совместного поиска идей, которые могут помочь в решении проблемы; произнесение каждым участником позитивных слов в адрес человека, сидящего на горячем месте.

Методика «Лидер – учебная группа» (время – 15 мин.). Цель: развивать способность к осознанию общегрупповых проблем, учить приемам их продуктивного решения. Пути реализации: разделение группы на две микрогруппы (первая – лидеры, вторая – однокурсники); использование метода «Мозгового штурма» для определения проблем, связанных с межличностными конфликтами в учебной группе. Выбор двух-трех общегрупповых проблем,

рассматривание путей их продуктивного решения. Вопросы для обсуждения: Чему Вы научились? Что Вы для себя открыли с помощью этого упражнения?

Методика «Установление контакта с однокурсниками» (время – 15 мин.).
Цель: научить приемам установления контакта с однокурсниками. Пути реализации: разделение группы на три микрогруппы; составление в микрогруппах списка рекомендаций для установления контакта с однокурсниками; обсуждение выполненного задания в большом кругу.

Методика «Консультирование» (время – 20 мин.). Цель: учить участников уделять должное внимание проблемам, которые волнуют однокурсников. Пути реализации: разделение группы на тройки (распределение ролей в тройке – наблюдатель, консультант, однокурсник, который обращается за консультацией); обменивание ролями, чтобы каждый попробовал себя в разных ролях; помощь консультанта в самостоятельном поиске однокурсником решения своей проблемы; наблюдатель следит за действиями консультанта (что срабатывает, а что нет). Обратная связь сосредотачивает внимание на роли консультанта и на качествах, необходимых хорошему консультанту.

Методика «Источники поддержки» (время – 15 мин.). Цель: предоставить подросткам возможность обобщить свои знания об источниках поддержки. Пути реализации: обращение к плакату «Источники поддержки»; акцентирование внимания участников на вопросе, где они могут получить поддержку, а по их рекомендации – однокурсники (информационную, эмоциональную, практическую, консультативную).

Итоги занятия. Игра «Успеть вставить слово» (время – 5 мин.). Цель: подвести итоги работы; способствовать развитию межличностного взаимодействия. Пути реализации: напоминание ведущим заданий; обсуждение участниками того, что они усвоили на занятии. Проведение игры: участники бросают друг другу мяч; участник, который бросает мяч, называет какое-нибудь существительное, связанное с темой лидерства; тот, кто ловит мяч, должен быстро назвать глагол, который подходит по смыслу. Прощание ведущего и участников.

Занятие 7. Тема: «Осознанное лидерство в гражданском обществе». Цель: способствовать осознанию и использованию в практической деятельности своего личного потенциала для становления и развития гражданского общества в Украине.

Введение в тему «Осознанное лидерство в гражданском обществе» (время – 5 мин.). Цель: четко сформулировать тему и цель данного занятия; при помощи схемы «Квадрат» повторить основные темы и понятия, которые уже рассматривались в ходе тренинга, а также проиллюстрировать, с какими плоскостями и векторами связана тема «Осознанное лидерство в гражданском обществе». Пути реализации: обращение ведущего с просьбой, используя схему «Квадрат», назвать, какие основные темы были раскрыты в ходе тренинга; обсуждение регламента занятия, презентация задач данного этапа тренинга.

«Гражданское общество» - определение понятия (время – 10 мин.). Цель: дать определение понятия «гражданское общество», указать его основные характеристики; расширить понятийный аппарат участников. Пути реализации: объединение участников в микрогруппы (по 4-5 человек), каждая из которых в течение 10 минут формулирует определение понятия «гражданское общество»; выбор своего представителя для комментария написанного в большом кругу. Задача ведущего состоит в том, чтобы вовлечь как можно больше участников тренинга в обсуждение, что поможет подготовить почву для дальнейшей дискуссии. С этой целью ведущий использует фразы и вопросы типа: «Возможно, у кого-то есть дополнения к представленному определению? Какое из всех представленных определений кажется Вам наиболее удачным?»

Мини-дискуссия «Что ты можешь сделать для становления гражданского общества в Украине?» (время – 10 мин.). Цель: способствовать осознанию и использованию в практической деятельности возможностей неправительственных организаций, своего личного потенциала для становления и развития гражданского общества в Украине. Пути реализации: участники обмениваются опытом использования в практической деятельности своего личного потенциала для решения задач, стоящих перед учебной группой, ПТУ,

общественными молодежными организациями. Задача ведущего состоит в том, чтобы: контролировать время; дать возможность высказаться всем участникам; «вести» дискуссию в нужном направлении; повысить информированность участников о возможных действиях, направленных на развитие гражданского общества; поблагодарить всех, принявших участие в обсуждении; отметить ценность прозвучавших идей; акцентировать внимание на том, что задача построения гражданского общества требует совместных усилий всех заинтересованных лиц, среди которых, несомненно, важная роль принадлежит молодым лидерам.

Деловая игра «Социальное партнерство» (время – 20 мин.). Цель: закрепить результаты изучения материалов по теме «гражданское общество»; показать на конкретных примерах эффективность социального взаимодействия на микро- и макроуровнях. Пути реализации: определение ведущим из числа участников четырех человек, которые формируют свои команды; разработка командами социального проекта «Трудоустройство молодежи в современных социально-экономических условиях развития региона»; обоснование актуальности проекта и определение механизмов его реализации; презентация итогов работы.

Методика «Стихи о себе» (время – 15 мин.). Цель: содействовать формированию позитивной самооценки, чувства собственного достоинства, осознанию своего творческого потенциала; завершить знакомство участников с самим собой и друг с другом в рамках тренинга. Пути реализации: заполнение каждым участником пробелов в тексте-подсказке «Стихи о себе», для чего каждому предстоит заглянуть в себя и назвать те качества или черты, которые делают его уникальным. Желающим предлагается прочитать то, что у них получилось. Если таких не окажется, ведущий может собрать все работы и прочитать некоторые из них, не называя автора.

Итоговое анкетирование «Цветы» (заключительная часть методики «Зернышки») (время – 10 мин.). Цель: провести оценку результатов тренинга. Пути реализации: Участники возвращаются к листу ожиданий «Зернышки», с

которым они работали в начале тренинга; запись каждым участником на заранее подготовленных «цветочках», в какой мере оправдались их ожидания, получили ли они новые знания, навыки и т. д.

Методика «Круг» (время – 10 мин.). Цель: закрепить положительные результаты тренинга; создать благоприятную атмосферу в группе. Пути реализации: стоящие в кругу участники кладут руку на плечо стоящего рядом, благодарят его за положительные эмоции, говорят или желают ему что-нибудь приятное.

Подведение итогов тренинга (время – 10 мин.). Цель: подвести итоги тренинга, закрепить полученную информацию, знания и навыки при помощи зрительного алгоритма схемы «Квадрат». Пути реализации: участники проходят по всем плоскостям и векторам схемы «Квадрат», закрепляя таким образом пройденный материал. Для этой цели используется и «История для вдохновения».

3.2.2. Программа организации самовоспитания лидеров учебной группы ПТУ. Слово «организация» может вызвать здесь несколько неправильное впечатление, ассоциируясь с энергичным и четким руководством, требованиями и контролем. В данном случае требования и контроль есть недопустимыми, и организация самовоспитания состоит в создании условий, популяризации и консультативной помощи лидерам [196].

Самовоспитание требует от лидеров высокой самодисциплины, которая базируется на волевых качествах или на сильной мотивации. Невозможно резко улучшить волевые качества личности лидера, так как это связано с постоянными чертами его темперамента и характера, но можно создать мотивацию, то есть вызвать желание формировать у себя положительные черты.

Цель программы: популяризировать идеи самовоспитания; вызвать желание формировать в себе положительные черты; развивать способность к самодисциплине.

Занятие 1. Тема: «Самореализация как потребность и одно из главных условий удовлетворения жизнью».

Беседа на тему: «В чем заключается смысл жизни и в чем назначение человека?» Цель: формировать у лидеров достаточную мотивацию самовоспитания, доказать его необходимость, захватить этой идеей. План: 1. Человек – разумное существо, имеющее потребность в самореализации. 2. Иерархия человеческих потребностей. 3. Развитие возможностей самореализации как потребность и одно из главных условий удовлетворения жизнью. 4. Направления самореализации: реализация себя в профессиональной деятельности; реализация себя как представителя данного общества, субкультуры; самореализация как представителя своего пола; самореализация через развитие многогранности собственной личности; самореализация через развитие позитивных личностных качеств; самореализация через развитие своего лидерского потенциала.

Экспериментальная мысленная ситуация «Вы - писатель». Цель: развитие навыков самоанализа. Задание: вообразите себе, что вы писатель и хотите написать рассказ, в основу которого положена ваша биография. Напишите такой рассказ. Ответьте письменно в «Творческом дневнике» на ряд вопросов: Какие привлекательные черты оказались у вашего литературного героя? Какие черты оказались отрицательными? Какие качества помогли вашему персонажу достичь успеха в жизни? Какие качества мешали ему достичь успехов? Как изменялся ваш герой на протяжении жизни? Помог ли вам рассказ лучше познать себя? В чем именно? Обменяйтесь мнениями по поводу ответов на вопросы.

Психотренинговое упражнение «Заблудившийся рассказчик». Цель: развитие психических процессов. Пути реализации: участники садятся в круг. Ведущий определяет тему разговора. Один из участников начинает развивать ее, а затем, идя за случайными ассоциациями, отводит разговор в сторону. Он перепрыгивает с одной темы на другую, потом на третью, пытаясь больше всего запутать свой рассказ. Потом рассказчик передает слово другому участнику. Тот, на кого упал выбор, должен «распутать» разговор, то есть коротко пройтись всеми ассоциативными переключениями своего предшественника в обратном порядке - от конца к началу. Он возвращается к начальной, предложенной

ведущим, теме. Далее он сам «запутывает» разговор, передавая слово другому. И так далее.

Упражнение аутогенной тренировки «Гипноз». Цель: снятие эмоционального и физического напряжения. Пути реализации: участники разбиваются на пары. Гипнотизируемый расслабляется, держа в руке карандаш или бумагу. Гипнотизер проводит внушение на расслабление, пока предмет не упадет на пол.

Упражнение аутогенной тренировки «Волшебная палочка». Цель: снятие эмоционального и физического напряжения. Пути реализации: один участник садится в удобную позу, другой подносит «волшебную палочку» к его руке или другой части, первый должен почувствовать поток расслабления.

Итоги занятия Цель: подвести итоги работы. Пути реализации: обсуждение участниками того, что они усвоили на занятии.

Занятие 2. Тема: «Лидерство – психология гуманного человека».

Беседа на тему: «Что такое добро и зло?» Цель: формирование убеждения в необходимости развития у лидеров гуманных качеств личности. План: 1. Сложность мотивации человеческих поступков и обстоятельств. 2. Природа добра и зла. 3. Главные задания самовоспитания: формирование в себе личностных черт, которые являются составляющими психологии гуманного человека (толерантность, сдержанность, чуткость, приветливость, тактичность); критическое отношение к стереотипам агрессивности, которые распространены на уровне практической морали; необходимость мужества отказаться от принципов конфликтности и вульгарности, популярных в молодежной среде.

Психотренинговое упражнение «Домино». Цель: развитие психических процессов. Пути реализации: каждый участник составляет рассказ по предложенному ему рисунку; следующий игрок составляет рассказ по своему рисунку, вплетая его в предыдущий сюжет и т.п. Потом кому-то предлагается воспроизвести весь рассказ.

Психотренинговое упражнение «Лабиринт». Цель: развитие психических процессов. Пути реализации: группа разделяется на пары; в каждой паре один из

участников с помощью устных указаний-команд «заводит» своего партнера в воображаемый лабиринт, схему которого в виде ломаной линии с прямыми углами он держит перед собой, но не показывает. Используются команды «прямо», «направо», «налево». Потом «ведомый» может развернуться на 180 градусов, и воображаемо выйти, сообщая обо всех своих перемещениях. Первый участник контролирует это согласно схеме. Можно работать всей группой.

Экспериментальная мысленная ситуация «Лучший друг». Цель: развитие навыков самоанализа. Задание: вообразите себя вашим лучшим другом и напишите от его имени ваш психологический портрет. Дайте ответы на вопросы: Почему я дружу именно с ним? Какие из его черт мне нравятся? Могу ли я чему-то научиться у своего друга? Какие из его черт мне не нравятся? Что я могу сделать, чтобы мой друг стал лучше? Что мой друг может сделать, лишь бы я стал лучше? В каком направлении развивается характер моего друга? Что наибольшим образом влияет на моего друга? Что мешает развитию лучших черт личности моего друга? Далее идет обмен мнениями (по желанию).

Приемы самовнушения:

«Самоприказ». Цель: помощь лидерам в ситуациях, когда не хватает воли для выполнения определенного действия. Пути реализации: создание психологических установок «Возьми себя в руки!», «Не нервничай!», «Успокойся» и тому подобное.

«Самоподбадривание». Цель: внушение себе состояния оптимизма, веры в себя. Пути реализации: заверять себя в том, что дела идут или пойдут хорошо: «Ничего страшного, все в порядке», «Все исправится и будет хорошо», «Ничего не потеряно, я еще достигну успеха», «Я в состоянии это сделать, и я сделаю это!», «Я еще возьму свое», «У меня достаточно сил для успеха», «Мои неудачи это пустяки», «Не стоит печалиться» и тому подобное.

Упражнение аутогенной тренировки «Термометр». Цель: снятие эмоционального и физического напряжения. Пути реализации: один участник вызывает тепло в одной из своих рук, другой определяет, в какой именно оно вызвано.

Упражнение аутогенной тренировки «Пульс». Цель: снятие эмоционального и физического напряжения. Пути реализации: в воображении ускорить пульс, измерить его «до и после» ускорения.

Итоги занятия. Цель: подвести итоги работы. Пути реализации: обсуждение участниками того, что они усвоили на занятии.

Занятие 3. Тема: «Индивидуальная программа самовоспитания».

Беседа на тему: «Для чего необходимо самовоспитание?» Цель: формировать у лидеров потребность к переходу от внешних, принудительных влияний на их личность к более сознательному отношению к собственному развитию. План: 1. Воспитание как процесс влияния, имеющего элементы навязывания воли и принуждения со стороны родителей и педагогов. 2. Самовоспитание как путь избегания принуждения, при котором задания воспитания исходят от самих лидеров. 3. Основное преимущество самовоспитания - постоянная постановка перед собой новых заданий самосовершенствования. 4. Перспективы самовоспитания в новых условиях развития общества. 5. Формирование четких представлений лидеров о заданиях самовоспитания: формирование и коррекция потребностей; искоренение отрицательных и формирование полезных привычек. 6. Основные условия успешного самовоспитания: осознание цели самовоспитания; желательность руководства со стороны наставника; моральная поддержка окружающих; принятие самообязательства; соревнование не с другими, а с самым собою; использование условных стимулов; подведение итогов самосовершенствования. 7. Техника самоанализа. Правила самопознания.

Экспериментальная мысленная ситуация «Недоброжелатель». Цель: развитие навыков самоанализа. Задание: вообразите себя вашим знакомым, который относится к вам довольно недоброжелательно. Напишите ваш психологический портрет его глазами, осветив на такие вопросы: Как можно определить мои чувства к нему? Что мне в нем не нравится? Если быть объективным, что можно найти в нем положительного? Что я могу сделать, лишь

бы изменить наши отношения в лучшую сторону? Что я мог бы посоветовать ему, для того, чтобы он стал нравиться мне больше?

Психотренинговое упражнение «Странная техника». Цель: развитие психических процессов. Пути реализации: игроки действуют с воображаемыми предметами, нужно догадаться, что это за предметы. Потом нужно вспомнить все предметы, о которых шел разговор в течение игры.

Составление своей индивидуальной программы самовоспитания. Цель: формировать четкие представления учащихся о заданиях самовоспитания; искоренение отрицательных и формирование полезных привычек. Пути реализации: составление своей индивидуальной программы самовоспитания на примере предложенной. Пример составления индивидуальной программы самовоспитания:

Задачи: Преодолеть чрезмерную нетерпеливость и вспыльчивость. Пути и средства реализации: Упражняться в физических движениях в нарочито медленном темпе. Стараться действовать во всем (если это не вредит в каком-либо отношении) нарочито спокойно, медленно, «солидно». В ситуациях, в которых обычно теряю уравновешенность, бываю слишком раздражительным, вести себя (хоты бы искусственно) демонстративно равнодушно и терпеливо. Отметка о результатах.

Задачи: Преодолеть застенчивость и страх перед аудиторией. Пути и средства реализации: сознавая, что этот недостаток является следствием болезненного самолюбия, придерживаться принципа: «Буду поступать всегда так, как умею». Для этого: - во время общения нужно научиться думать только о предмете своего разговора, отвлекаться от своего Я, не думать о себе; - устранить все внешние признаки, которые как-то выделяют меня среди окружающих, говорить проще, естественнее, не «рисоваться», не выделяться одеждой, манерой вести себя и т.д.; - чаще выступать перед различными группами людей, чтобы выработать привычку к общению; - максимально использовать различные поручения, дающие опыт контакта с людьми; - перед выступлениями пользоваться приемами аутотренинга для снятия излишнего волнения. Отметка о результатах.

Задачи: развивать общительность. Пути и средства реализации: обстоятельно изучить психологическую литературу по проблемам общения; упражняться в наблюдательности, умении по внешним проявлениям личности разгадывать внутреннее состояние собеседника; упражняться в умении настраиваться на «волну» собеседника или настраивать его на свою «волну»; уметь налаживать контакты; добиваться расположения людей; чаще проявлять инициативу и «предлагать» темы бесед, обсуждений в кругу своего общения. Отметка о результатах.

Задачи: Преодолеть привычку к лени. Пути и средства реализации: взять себе за образец установку П.И.Чайковского: «К ленивым вдохновение не приходит, умей заставлять себя работать и тогда, когда нет охоты работать». Чувствуя, что нет расположения к работе, а работать нужно, пользоваться самоубеждением и даже самоприказом: «За дело!» Стараться заинтересовывать себя. Отметка о результатах.

Прием самовнушения: «Самопохвала и самонаграждение». Цель: вызвать в себе такой же условный рефлекс, такое же восприятие, как и в случае, когда похвала или награда идет от другого; повысить самооценку и вернуть психологический комфорт. Пути реализации: самонаграждение себя отдыхом, занятием любимым делом, сладостью и другим.

Итоги занятия. Цель: подвести итоги работы. Пути реализации: обсуждение участниками того, что они усвоили на занятии.

3.2.3. Социально-психологический тренинг для лидеров и других членов учебной группы ПТУ. Цель тренинга: выделить, «высвободить» и максимизировать естественные лидерские способности в условиях группового взаимодействия путем позитивной обратной связи; развивать мотивы, лежащих в основе межличностных отношений лидеров и других членов учебной группы ПТУ.

Миссия ведущего – не «обусловливать» определенное поведение, а дать лидеру возможность творчески подойти к собственному естественному поведенческому репертуару. Успех ведущего базируется на его способности

показать или высвободить творческие способности лидера. Эта задача подразумевает обучение лидера тому, как самостоятельно генерировать свое поведение в границах и условиях контекста, определяемого временем и пространством. Такой подход предполагает новую, более экологичную парадигму обучения [129, 130] лидеров, раскрывая следующие важные принципы лидерства в учебной группе ПТУ: влияние других членов учебной группы на деятельность и отношения между ведущим и лидером (или лидером и членами учебной группы); соответствие различных видов обратной связи задачам обучения и лидерства; эффективная обратная связь имеет отношение как к информации, так и к мотивации; более высокий уровень обучения включает самомотивацию как часть обучения; недостаток позитивной обратной связи разрушает отношения ведущего и лидера (лидера и других членов учебной группы) и приводит к «отказу от работы» со стороны лидера.

Неформальный лидер учебной группы, который хочет научиться быть более эффективным, должен сам производить какие-то изменения в своем поведении в зависимости от контекста и реагировать на различные виды обратной связи. Такую обратную связь дает не только ведущий, но и все остальные участники группы. Цель такой обратной связи - определить, что данный лидер делает хорошо, и поощрить его действовать в том же духе. На более глубоком уровне цель состоит в том, чтобы побудить лидера к активности, к тому, чтобы он постоянно стремился стать более совершенным и гибким в своем поведении.

Занятие 1. Тема: «Давайте познакомимся». Цель: активизировать творческий потенциал участников тренинга; диагностировать взаимоотношения, симпатии и антипатии; выявить лидеров; проявить личностные качества участников; способствовать созданию комфортной эмоциональной атмосферы.

Введение (время – 10 мин.). Цель: презентовать трениговую программу, ее цели и задачи; ознакомить участников с регламентом, настроить их на активную творческую работу. Пути реализации: рассаживание по кругу, приветствие, обсуждение регламента тренинга, ознакомление участников с

порядком решения организационных вопросов, презентация целей, задач и программы тренинга.

Методика «Привет, друг!» (время – 10 мин.). Цель: помочь участникам настроиться на доверительный стиль и включиться в продуктивную работу группы. Пути реализации: приветствие в кругу; участники по очереди здороваются друг с другом; обязательное подчеркивание индивидуальности партнера, перечисление его характерных черт.

Деловая игра «Давайте познакомимся» (время – 60 мин.). Цель: диагностировать взаимоотношения, симпатии и антипатии; выявить лидеров; проявить личностные качества игроков, обычно скрытые в повседневных контактах. Пути реализации: формирование команд; выбор жюри; ознакомление с правилами игры. Выполнение участниками команд конкурсных заданий: «Приветствие», «Разрезанные картинки», «Рассказ», «Меню», «Рисунок», «Стихотворение», «Разминка». Подведение итогов игры.

Итоги занятия. Упражнение «Приятные слова» (время - 10 мин.). Цель: обобщить полученную информацию, знания и навыки; презентовать тему и задания следующего дня; способствовать налаживанию коммуникативных связей и взаимного понимания в группе. Пути реализации: обсуждение важности полученной информации для дальнейшей работы; совместный анализ реализации ожиданий участников; произнесение комплиментов друг другу; невербальное прощание.

Занятие 2. Тема: «Мир эмоций». Цель: осознание собственного мира эмоций и чувств; развитие навыков адекватного эмоционального реагирования; снятие эмоционального напряжения.

Введение (время - 5 мин.). Цель: напомнить цель и задачи тренинга (что позволит определить ожидания учащихся); сообщить тему, цель, задачи и регламент занятия.

Методика «Репортер» (время - 10 мин.). Цель: способствовать созданию доброжелательного климата в группе; формированию установки на самоосмысление. Пути реализации: один из участников берет интервью у других

членов группы, предлагая сказать несколько слов о себе для телепередачи «Молодежное лидерство» по формуле «А – человек, который...». По окончании происходит обсуждение услышанного и того, что каждый из членов группы ощутил.

Правила работы в группе (время - 10 мин.). Цель: способствовать созданию доброжелательного, комфортного климата в группе. Пути реализации: обращение внимания участников на плакат «Правила работы в группе», акцентирование внимания на необходимости соблюдения этих правил как обязательного условия безопасной, комфортной атмосферы во время занятий; выражение уверенности в том, что участники будут придерживаться правил и на сегодняшнем занятии; выяснение у каждого участника его согласия (несогласия) с каждым пунктом правил, желания дополнить имеющийся список.

Методика «Список слов» (время - 10 мин.). Цель: обогатить словарный запас и понятийный аппарат участников, что в дальнейшем облегчит как осознание собственных эмоциональных переживаний, так и их вербализацию. Пути реализации: в сформированных микрогруппах участники составляют список слов, обозначающих эмоции и чувства. Во время обсуждения составляется общий список.

Методика «Волшебный магазин» (время - 10 мин.). Цель: диагностика переживаний участников. Пути реализации: участникам предлагается представить, что в аудитории возник небольшой магазин, имеющий в своем ассортименте такие приятные переживания, как радость, удача, нежность, любовь и дружба. Ведущий играет роль владельца магазина. Каждый желающий может попробовать взамен на негативные переживания выбрать чувства, которые он хочет иметь. Ведущий расспрашивает покупателя, почему он хочет избавиться от какого-то чувства, с чем оно связано, с какой ситуацией, и для чего ему нужно приобретаемое.

Методика «Ассоциации» (время - 10 мин.). Цель: показать участникам, что мир чувств каждого человека оригинален и неповторим, сложен, противоречив и динамичен. Пути реализации: прослушав ряд слов, словосочетаний и

предложений, записанных на магнитофон, необходимо вспомнить о тех переживаниях, которые участники испытывали при реальном восприятии названных объектов. Упражнение выполняется по цепочке; каждый следующий член цепочки предлагает свою ассоциацию. Затем составляется совокупная «мозаика», которая может включать положительные, отрицательные и амбивалентные переживания.

Методика «Комплименты» (время – 10 мин.). Цель: создать хорошее настроение; показать важность высказывания комплиментарной оценки внешнего выражения чувств и умения точно их вербализировать. Пути реализации: высказывание комплиментов по кругу.

Итоги занятия. Ритуал прощания (время – 5 мин.). Цель: обобщить полученную информацию, знания и навыки; презентовать тему и задания следующего дня; способствовать налаживанию коммуникативных связей и взаимного понимания в группе.

Занятие 3. Тема: «Я в глазах других». Цель: предоставить участникам возможность увидеть себя глазами других людей, сравнить самооценку и оценку членами группы; коррекция восприятия других и себя.

Введение. Повторение правил работы группы (время - 10 мин.). Цель: сообщить тему, цель, задачи и регламент занятия; способствовать созданию доброжелательного, комфортного климата в группе.

Методика «Открытая радость» (время – 20 мин.). Цель: узнать отношение к себе членов группы. Пути реализации: несколько участников выходят за дверь; остальные, объединившись в микрогруппы, составляют невербальный рассказ о своем отношении к тем, кто вышел. Тот, кто вошел, должен догадаться, какое отношение к нему демонстрирует каждая группа.

Методика «Растопи круг» (время – 10 мин.). Цель: учить устанавливать коммуникативные контакты. Пути реализации: все участники становятся в круг и берутся за руки, желающий выходит в круг. Его задание – растопить круг своим теплом, сказав искренние, добрые и приятные слова в адрес кого-нибудь из круга.

Методика «Царевна-несмеяна» (время –5 мин.). Цель: снятие напряжения, утомления. Пути реализации: кто-то из участников садится в центр круга, остальные должны его рассмешить.

Методика «Прошлое, настоящее, будущее» (время –20 мин.). Цель: переосмысление представлений о своем образе Я и своих эмоциях; закрепление позитивного опыта эмоционального реагирования и освобождения от неконструктивных способов реагирования. Пути реализации: сидящему в центре круга участнику все остальные по очереди высказывают свои предположения относительно детства (прошлое), поведения вне тренинговых занятий (настоящее), а также того, что будет через 10-20 лет. Обо всем этом нужно рассказывать последовательно; должны быть высказаны мысли по поводу характера, внешности, каких-то особых событий в жизни участника. Тот, о ком рассказывают, не имеет права в это как-то вмешиваться; он только следит за собственными впечатлениями и эмоциями.

Итоги занятия. Методика «Рефлексия» (время – 10 мин.). Цель: обобщить полученную информацию, знания и навыки; презентовать тему и задания следующего дня; способствовать налаживанию коммуникативных связей и взаимного понимания в группе. Пути реализации: свои наблюдения участники высказывают по очереди, начиная фразу словами: «Сегодня я узнал, что...». Ритуал прощания.

Занятие 4. Деловая игра «Жизнь заново» (время – 1 час 30 мин.). Цель: создание деловой атмосферы; оценка деловых качеств лидеров и других членов группы; способствовать сплочению коллектива, распределению социальных ролей, налаживанию коммуникативных связей и взаимного понимания. Пути реализации: моделируется ситуация необитаемого острова, на котором оказались все участники. Для выживания на острове и успешного возвращения домой потребуется активизация интеллектуального, эмоционального и поведенческого потенциала, в первую очередь, лидеров.

Подведение итогов тренинга (время – 10 мин.). Цель: подвести итоги тренинга, закрепить полученную информацию, знания и навыки. Ритуал прощания.

3.2.4. Психолого-педагогическая работа с инженерно-педагогическими работниками ПТУ и родителями учащихся. Тематика проведения занятий с инженерно-педагогическими работниками ПТУ:

Тема 1. Особенности становления личности в подростковом и юношеском возрасте и их учет в работе инженерно-педагогических работников ПТУ (лекция). План: 1. Ситуация личностного развития в подростковом и юношеском возрасте. 2. Формирование волевых качеств. 3. Развитие деловых качеств личности. 4. Становление мировоззрения. 5. Нравственное самоопределение. 6. Достижения психического развития в подростковом и юношеском возрасте.

Тема 2. Межличностные отношения в подростковом и юношеском возрасте (лекция). План: 1. Переход к общению в замкнутых товарищеских группах, психологически изолированных от взрослых. 2. Межличностные конфликты в общении, их причины, динамика развития и способы устранения.

3. Внутреннее разделение системы общения и взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

Тема 3. Неформальное лидерство в учебной группе ПТУ (семинар). План: 1. Понятия «лидер», «лидерство». Концепции лидерства. 2. Стили лидерства. 3. Лидерство в учебной группе ПТУ, роль лидера в формировании ученического коллектива. 4. Качества лидера. Кодекс поведения лидера. 4. Включение лидера учебной группы в систему организации и управления учебно-воспитательным процессом в ПТУ.

Тема 4. Методы психолого-педагогической работы с неформальными лидерами учебной группы ПТУ (практические занятия). План: 1. Методы выявления неформальных лидеров учебной группы ПТУ 2. Диагностика лидеров разных типов (интеллектуального, эмоционального и практического). 3. Составление «портретов» лидеров разных типов. 4. Методы диагностики

динамики группового развития и лидерства в нем. 5. Условия, способы и формы совместной деятельности инженерно-педагогических работников и лидеров учебной группы ПТУ.

Тематика выступлений на родительских собраниях в ПТУ:

Тема 1. Психологические проблемы личности на подростковом и юношеском этапах развития. План: 1. Активное стремление к занятию новой социальной позиции, осознанию своего «Я» и утверждению во взрослом мире. 2. Осмысление себя и своей принадлежности к обществу, степени выраженности своих прав и обязанностей, уровня овладения миром современных вещей и отношений, насыщенности дальних и ближних связей, их дифференцированности. 3. Личностная рефлексия как форма осознания подростком своего внутреннего мира и мира других людей.

Тема 2. Обучение в ПТУ как этап личностного развития подростка. План: 1. Профессиональное самоопределение личности. 2. Развитие самосознания и потребности в профессиональной компетентности. 3. Общая ориентировка в социально-экономической ситуации в стране. 4. Осознание необходимости общей и профессиональной подготовки для полноценного самоопределения и саморегуляции. 5. Выделение дальнейшей профессиональной цели и ее согласование с другими важными жизненными целями (семейными, личностными, досуговыми).

Тема 3. Лидерские способности учащихся и их проявление в межличностных отношениях сверстников. План: 1. Лидерские способности как составляющая социальной одаренности личности. 2. Характерные черты, присущие подросткам, одаренным в социальном отношении. 3. Характеристика лидера учебной группы ПТУ. 4. Проявление лидерского потенциала подростков в межличностных отношениях со сверстниками.

Тема 4. Роль семьи в развитии лидерского потенциала подростков. План: 1. Личностное и социальное значение лидерского потенциала подростков. 2. Выявление лидерской одаренности. 3. Психолого-педагогические технологии развития лидерского потенциала подростков в системе семейных отношений.

3.3. Обобщение результатов эксперимента

Эффективность внедрения разработанной модели структуры руководящего ядра учебной группы в учебно-воспитательный процесс проверялась путем проведения формирующего эксперимента в учебных группах ПТУ № 9 города Донецка. Эксперимент осуществлялся в четырех группах первого курса, две из которых (45 человек) составили контрольную группу, а остальные две (45 человек) – экспериментальную.

Уровень знаний, умений и навыков, а также композиционная картина лидерских характеристик (интеллектуального, эмоционального и практического типов лидерства) по результатам констатирующего эксперимента во всех обследуемых группах были приблизительно одинаковыми.

Эксперимент заключался в апробации авторской программы, направленной на повышение лидерского потенциала при организации учебно-воспитательного процесса.

Психолого-педагогическая программа работы с руководящим ядром учебной группы ПТУ включала четыре содержательных блока: социально-психологический тренинг для лидеров учебной группы; программу организации самовоспитания лидеров; социально-психологический тренинг для лидеров и других членов учебной группы; психолого-педагогическую работу с инженерно-педагогическими работниками ПТУ и родителями учащихся.

Проведенное нами лонгитюдное исследование динамики неформального лидерства (глава 2) показало, что наиболее важные навыки, которые требуются для качественного изменения системы межличностных коммуникаций в учебной группе ПТУ, – это навыки лидерства. Опора инженерно-педагогических работников на руководящее ядро учебной группы имеет свои преимущества. Поэтому при проведении тренинговых программ предпочтение отдавалось методам активного социально-психологического обучения.

Экспериментальная тренинговая группа комплектовалась с учетом дифференциации лидерских ролей: лидеры интеллектуального типа составили

27%, эмоционального типа – 40%, лидеры-«праксики» - 33% от общего количества неформальных лидеров.

Занятия проводились в течение одного семестра (сентябрь – январь). Программа социально-психологического тренинга для лидеров включала семь занятий; программа организации самовоспитания предусматривала установочные занятия для лидеров в первые три месяца обучения; социально-психологический тренинг для лидеров и других членов учебной группы проводился один раз в месяц; психолого-педагогическая работа с инженерно-педагогическими работниками ПТУ, направленная на повышение их профессиональной компетенции, осуществлялась в виде лекций и практических занятий, беседы для родителей учащихся проводились согласно плану, один раз в месяц.

С целью определения эффективности использованных приемов активного социально-психологического обучения лидеров было проведено диагностическое исследование, которое состояло из двух этапов: в начале учебного года и в конце первого семестра. Для оценки эффективности учебной работы учитывались следующие показатели: 1) индекс активности лидеров и группы; 2) индекс коммуникативности лидеров и группы; 3) сплоченность группы; 4) удовлетворенность процессом общения; 5) количество лидеров, которые сохранили свой статус; 6) количество лидеров, которые утратили свой статус; 7) количество новых лидеров.

Кроме этих показателей изучались: уровень общего и вербального интеллекта, успеваемость, текущее психоэмоциональное состояние, эмоциональная устойчивость и показатели мотивационно-потребностной сферы.

В результате проведенной психолого-педагогической работы в экспериментальных группах на 25% возросла сплоченность, на 16-19 % – удовлетворенность учащихся процессом общения (табл. 3.3.1). Зафиксировано повышение индивидуальной активности как лидеров (на 29%), так и других членов учебной группы (на 17%).

Таблица 3.3.1

Качественно-количественная характеристика результатов формирующего эксперимента

Показатели, %	Контрольная группа (n=45)				Экспериментальная группа (n=45)			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	лидер ы	группа	лидер ы	групп а	лидер ы	групп а	лидер ы	групп а
Индекс активности								
<u>выше среднего</u>	51	44	53	54	54	41	83	58
ниже среднего	49	56	47	55	46	59	17	42
Индекс коммуникативности								
<u>коммуникатор</u>	68	29	66	30	72	36	54	48
реципиент	32	71	34	70	38	64	46	52
Сплоченность	-	39	-	46	-	42	-	67
Удовлетворенность процессом общения	62	38	59	41	64	36	83	52
Количество лидеров, которые сохранили статус	100	-	71	-	100	-	93	-
Количество лидеров, которые утратили статус	100	-	29	-	100	-	7	-
Количество новых лидеров	-	-	23	-	-	-	-	-

Об эффективности проделанной работы свидетельствуют изменения в ролевых функциях учащихся. Лидеры в своих межличностных отношениях стали проявлять большую уважительность к ведомым и аутсайдерам, лучше относиться к ним. В результате у лидеров на 18% снизился уровень коммуникативности, и на 8% повысилась реципиентность. В свою очередь, члены учебной группы на 12% повысили свои коммуникативные способности и стали более активными.

После окончания экспериментальной работы была зарегистрирована положительная динамика лидерства. Если в контрольных группах за один семестр 29 % лидеров утратили свой статус, то в экспериментальных группах эти показатели были в четыре раза лучше. В конце исследования в контрольных

группах появились новые лидеры (23 %), тогда как в экспериментальных – отмечалась стабильность в структуре руководящего ядра.

Значимые расхождения при сравнительном анализе данных подтверждены расчетами по критериям – t-Стьюдента, U-критерию Манна-Уитни и W-критерию Вилкоксона (при $p \leq 0,01$; $p \leq 0,05$).

Таким образом, методы и приемы, которые были использованы нами в психолого-педагогической работе с лидерами экспериментальных групп, эффективно влияли на лидерский потенциал и динамику формирования учебного коллектива. Более активными стали лидеры и члены учебных групп, улучшился процесс общения, возросла групповая сплоченность, уменьшилась сменяемость лидеров.

В личностных качествах лидеров экспериментальных групп также отмечаются заметные изменения: повысились (на 12-15 %) показатели общего и вербального интеллекта, усилились мобилизующие компоненты (на 18-22 %) и показатели эмоциональной устойчивости; стала больше выраженной (на 13-15 %) коллективная направленность; повысилась учебная успеваемость по профессионально-ориентированным дисциплинам (на 8-11 %).

Выводы к главе 3

1. На основе проведенного эмпирического исследования предлагается концептуальная модель структуры руководящего ядра учебной группы ПТУ в составе триады лидеров разных типов. Каждый из лидеров в межличностном взаимодействии с членами группы будет выполнять свои отличительные друг от друга функции, а их интегрированный результат должен обеспечивать полноценную жизнедеятельность и развитие коллектива учебной группы как целостной социально-психологической системы.

2. Повышение роли лидерского потенциала в учебной группе ПТУ возможно при условии проведения специальной целенаправленной работы с руководящим ядром группы. Содержанием такой работы предусматривается

проведение социально-психологического тренинга для лидеров учебной группы; реализацию программы самовоспитания лидеров; социально-психологический тренинг для лидеров и других членов учебной группы; психолого-педагогическое обучение инженерно-педагогических работников ПТУ и родителей учащихся.

3. Базовыми методами и приемами в когнитивном, эмоциональном и поведенческом блоках программы выступали методы активного социально-психологического обучения, а именно – психотехнические игры и социально-психологический ролевой тренинг.

4. Внедрение программы психолого-педагогической работы с руководящим ядром учебной группы ПТУ в практику показало ее высокую эффективность. Повышение лидерского потенциала стимулирует активность членов группы, вследствие чего возрастает групповая сплоченность, удовлетворенность группы процессом общения, стабилизируется руководящее ядро учебной группы.

ВЫВОДЫ

В исследовании приводится теоретическое обобщение и новые решения проблемы лидерства в учебной группе ПТУ, которое состоит в раскрытии сущности, механизмов и специфики этого процесса, выявлении критериев его проявления, уровней и динамики лидерства, условий развития лидерского потенциала в интересах становления ученического коллектива.

1. Лидерство, как социально-психологический процесс, как феномен, изменяющийся во времени, отражает, в первую очередь, неформальную структуру межличностных отношений учащихся, тесно связанных с общим поэтапным развитием ученического коллектива.

2. В соответствии с трёхкомпонентной моделью межличностного взаимодействия учащихся в учебной группе можно выделить три направления

влиятельности лидеров на других членов группы: интеллектуальное, эмоциональное и практическое. Каждый тип лидерства характеризуется определенным набором личностных качеств лидеров, по которым наблюдается их психологическое преимущество.

2. В основе выдвижения того или иного учащегося в позицию лидера учебной группы лежит сложный процесс психологического ценностного обмена. Поуровневое его развертывание обуславливает динамику развития группы и лидерства. На начальном этапе формирования группы психологический обмен развертывается между двумя любыми членами группы (диадный уровень), а, в конечном счете – внутри множества диад, образуемых партнерами по группе. В дальнейшем ценностный обмен разворачивается на групповом уровне, когда одной из сторон-участниц обмена становится сама группа, выступающая как совокупный коллективный субъект. Конечным результатом ценностного обмена на любой стадии его развертывания является приписывание субъекту партнерами по группе определенного статуса в зависимости от его вклада в жизнедеятельность группы.

4. Динамика неформального лидерства в учебной группе предполагает определенную этапность прохождения группой ряда сложных социально-психологических стадий, которые определяют сменяемость типа лидерства. При этом «полем» развертывания лидерства в учебной группе является ведущий вид деятельности в процессе развития ученического коллектива.

5. На основе проведенного исследования предлагается концептуальная модель структуры руководящего ядра учебной группы ПТУ в составе триады лидеров разных типов. Каждый из лидеров в межличностном взаимодействии с членами группы будет выполнять свои отличительные функции, а их интегрированный результат должен обеспечивать полноценную жизнедеятельность и развитие коллектива учебной группы как целостной социально-психологической системы.

6. Повышение роли лидерского потенциала в учебных группах ПТУ возможно при условии специальной целенаправленной психолого-

педагогической работы с руководящим ядром учебной группы, содержание которой предполагает социально-психологический тренинг для лидеров и других членов учебной группы, тренинг для лидеров, программу организации самовоспитания, психолого-педагогическую работу с инженерно-педагогическими работниками и родителями учащихся и базируется на использовании методов и приемов активного социально-психологического обучения (психотехнические игры, социально-психологические ролевые тренинги). Ее внедрение стимулировало активность лидеров, способствовало росту групповой сплоченности и стабилизации лидерства.

Таким образом, разработанная и внедренная в систему ПТУ программа психолого-педагогической работы с руководящим ядром учебной группы позволяет рекомендовать ее для подготовки будущих инженерно-педагогических работников, практических психологов и для повышения квалификации педагогических кадров.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы лидерства в учебной группе. Так, более глубокого изучения ожидают вопросы, связанные с условиями, способами и формами совместной деятельности инженерно-педагогических работников и лидеров; раскрытия основных механизмов воздействия педагогического коллектива на личность лидера; генезиса проявления природных предпосылок формирования организаторских способностей лидеров разных типов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авершин А.О. Професійна орієнтація й професійний вибір як способи психологічної допомоги людині в умовах економічної кризи // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: Матеріал методологічного семінару Академії педагогічних наук України. – К., 1998. – С. 288-293.
2. Алексеева М.І. Ціннісно-мотиваційна регуляція громадянської поведінки особистості // Ціннісні орієнтації в громадянському становленні особистості: Науково-методичний збірник. Дрогобич: видавнича фірма „Відродження”, 1998. – С. 7–10.
3. Алифанов С.А. Основные направления анализа лидерства // Вопросы психологии. – 1991. - № 3. – С. 90-98.
4. Алифанов С.А. Лидерство в межличностных отношениях в учреждениях интернатного типа: Автотреф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1992. – 18 с.
5. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.

6. Андреева Г.М., Донцов А.И., Хараш А.У. Принципы исследования межличностного восприятия в условиях совместной групповой деятельности // Межличностное восприятие в группе. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 68 - 85.
7. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 415 с.
8. Анцыферова Л.И. Методологические проблемы психологии развития. – М., 1987. – 266 с.
9. Анцыферова Л.И. Принципы связи сознания и деятельности и методология психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1969. – С. 57-117.
10. Аркин Е.А. Задачи и методы изучения детского коллектива // Деринг В. Психология школьного класса. Предисловие. – М. – Л., 1929. – С. 3-30.
11. Аркин Е.А. Об изучении детского коллектива. – М.: Изд-во Новая Москва, 1927. – 37 с.
12. Артемова Л.В. О характере взаимоотношений среди дошкольников // Коллектив, личность ребёнка, внутриколлективные отношения. – М., 1970. – С. 12–124.
13. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 768 с.
14. Астахова В.И. Концептуальные основы модернизации системы образования в Украине // Як нам упорядкувати нашу вищу школу: VIII Міжнар. студ. науч. конф. Харків, 21 квітня 2001. – С. 20.
15. Аунапуу Т.Х. Детерминанты межличностного статуса в коллективе старшеклассников: Автореф. дисс. ... канд.психол.наук. – М., 1984. – 184 с.
16. Афанасьев В.Г. О целостных системах // Вопросы философии. – 1980. - № 6. – С. 62-78.
17. Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М.. 1980. – 124 с.
18. Ашин Г.К. Критика современных буржуазных концепции лидерства. – М.: Мысль, 1978. – 136 с.

19. Балл Г.О. Проблема обґрунтування суспільної ідеології у світлі гуманістичного підходу // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: Матеріали методологічного семінару Академії педагогічних наук України, 12 листопада 1998р. – К.: Гнозис, 1998. – С.28–32.
20. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. – М.: 1985. – С. 9–16.
21. Баштинский А.И. Динамика межличностных отношений во временном учебно - спортивном коллективе: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. – М., 1983. – 17 с.
22. Баштинский А.И. Динамика общения в спортивном коллективе // Вопросы психодиагностического межличностного подсознания и общения: Сборник научных трудов. – Краснодар, 1983. – С. 23-29.
23. Бендас Т.В. Уровень организованности группы и проблема лидерства (на примере студенческих групп): Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. – Л., 1981. – 25 с.
24. Березин Б.А. О влиянии взаимных оценок на взаимоотношения в трудовом коллективе // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения. – Л., 1970. – С. 52–54.
25. Бех І.Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології // Педагогіка і психологія. – 1999. - №3. – С. 5-14.
26. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
27. Бех І.Д. Психометодична проєкція особистісно-орієнтованої моделі виховання // Педагогіка та психологія. Науковий вісник Чернівецького університету. Збірник наукових праць. Вип. 152. – Чернівці, 2002. – С. 13-24.
28. Бех І.Д. Ядро особистості у фокусі виховання // Психологія на перетині тисячоліть: Збірник наукових праць учасників П'ятих Костюківських читань: В 3 т. – К.: Гнозис, 1998. – Т.1. – С. 135–144.

29. Бехтерев В.М. Данные эксперимента в области коллективной рефлексологии // Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы. – М., 1925. – С. 9-28.
30. Бехтерев В.М. Коллективная рефлексия. – М.: ПГ, 1921. – 128 с.
31. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. – М., 1961. – 189 с.
32. Бодалев А.А. Личность и общение. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 536 с.
33. Бодалев А.А. О взаимосвязи общения и отношения // Вопросы психологии. – 1988. - №4. – С. 122–126.
34. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И.Фельштейна. – М.: Институт практической психологии. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 352 с.
35. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Информационно-издательский дом Филинь, 1996. – 402 с.
36. Боришевський М.Й. Національні цінності у структурі громадянської свідомості та самосвідомості особистості // Ціннісні орієнтації в громадянському становленні особистості. Науково-методичний збірник. Дрогобич: видавнича фірма “Відродження”, 1998. – Київ – 1998 – Дрогобич. – С. 11–14.
37. Брушлинский А.В. Деятельность, действие и психическое как процесс // Вопросы психологии. – 1984. - № 5. – С.11–22.
38. Булах І.С. Пріоритетні позиції у визначенні провідних компонентів та критеріїв розвитку особистості підлітка // Психологія. Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, Випуск 12, 2001. – С. 102-112.
39. Булах І.С., Долинська Л.В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів.: Навчально-методичний посібник. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – 114 с.

40. Булах І.С. Психологічні механізми генезису моральної самосвідомості особистості підліткового віку. // Психологія. Збірник наукових праць. –К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, Випуск 19, 2003. – С. 158-163.
41. Бурлачук Л.Ф. Психодіагностика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2003. – 351 с.
42. Варнакова Е.Д. Социальная психолого-педагогическая эффективность коллективных форм трудовой деятельности // Социально-психологические проблемы взаимоотношений в группах учащихся и рабочей молодежи. – Минск, 1970. – С. 17-18.
43. Васильков В.Н. Профессиональная ориентация учащихся школ и ПТУ. – Донецк: ГИПО ИПР Украины, 1995. – 160 с.
44. Васильков В.Н. Профессиональное самоопределение молодежи в условиях социально-политического и экономического кризиса // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: Матеріали методологічного семінару Академії педагогічних наук України, 12 листопада 1998р. – К.: Гнозис, 1998. – С. 15 –155.
45. Васильков В.М. Соціально-психологічні проблеми формування особистості робітника в системі безперервної професійної освіти // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. / За ред. Максименка С.Д. – К., 2002, т.IV, ч.1. – С. 33–38.
46. Василькова О.І. Методологічні проблеми лідерства в навчальних групах // Психологія на перетині тисячоліть: Збірник наукових праць учасників П'ятих Костюківських читань: В 3 т. – К.: Гнозис, 1998. – Т.1. – С.210–214.
47. Василькова О.И. Определение статуса подростков в учебной группе ПТУ с помощью методики «Анализ неформальных коммуникаций» // Психологія. Збірник наукових праць НПУ ім. М.П. Драгоманова. Випуск 14. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – С.196–200.
48. Василькова О.І. Проблема дослідження динаміки лідерства в навчальній групі // Экономические проблемы и перспективы стабилизации экономики

- Украины: Сб.науч.тр. НАН Украины Ин-т экономики пром-сти; Редкол.: Поклонский Ф.Е. (отв.ред.) и др. – Донецк, 1999. – С. 330–336.
49. Василькова О.І., Васильков В.М. Проблеми дослідження та використання неформального учнівського лідерства у виховній діяльності педагога // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – Збірник наукових праць. – Київ: Пед. думка, 1999. – Кн. 1. – С.146–153.
50. Васильков В.Н., Василькова О.И. Социально-психологические проблемы формирования высококвалифицированных кадров // Материалы Первой международной научно-практической конференции “Молодежь и государство”, 25 – 27 октября 2002 г. – г. Авдеевка, 2002. – С.16–17.
51. Вачков И.В. Основы технологи группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. – М.: „Ось-89”, 2000. – 224 с.
52. Вендов А.И. Социально-психологическое исследование лидерства в малых группах: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. – Л., 1973. – 16 с.
53. Вікова та педагогічна психологія: Навчальний посібник / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
54. Войтоловский Л.Н. Очерки коллективной психологии. Часть 1. – М.: Госиздат, 1921. – 156 с.
55. Волков И.П. Исследование лидерства как функции групповой задачи. – М., 1978. – 108 с.
56. Волков И.П., Емельянов Ю.Н. К критике «теории черт» лидерства // Человек и общество. – Л., 1973. – Вып. 11. – С. 225-230.
57. Волков И.П. Метод социометрических измерений // Методы социальной психологии. – Л.: ЛГУ, 1977. – С. 90-108.
58. Волков И.П. Руководителю о человеческо факторе: Социально-психологический практикум. – Л., 1989. – 207 с.
59. Выбор профессии: тесты и методики (методическое пособи для работников центров занятости.) – составители: Бурей П.Л., Казановский А.В., К., 1992. – 152 с.

60. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика – Пресс, 1996. – 536 с.
61. Врянен В.А. Особенности личных взаимоотношений между учащимися старших классов вспомогательной школы. Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. – М., 1971. – 19 с.
62. Говорун Т.В. Соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – К., 2002. – 36 с.
63. Говорун Т., Кікінежді О. Стать та сексуальність: психологічний ракурс. Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 1999. – 384 с.
64. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х т., Т.2: Пер. с франц. – М.: Мир, 1992. – 376 с.
65. Гончаров В.Д. Лидерство как один из способов организации групповой спортивной деятельности // Руководство и лидерство / Ред. Б.Д. Парыгин. – Л., 1973. – С. 120-129.
66. Гордеев В.А. Компьютерная методика анализа неформальных коммуникаций // Проблемы розвитку та вдосконалення психологічної служби системи освіти. – Донецьк – 1994. – С. 33.
67. Горностай П.П. Психологічна допомога молоді в умовах соціальн - економічної кризи // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: Матеріали методологічного семінару Академії педагогічних наук України. – К., 1998. – С. 312-317.
68. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986. – 168 с.
69. Десев Л. Психология малых групп. – М., 1979. – 208 с.
70. Долинська Л.В. Стилi педагогічного спілкування та можливості його формування в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. // Психологія. Збірник наукових праць. Випуск 1(4). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1999. – С. 17-24.
71. Долинська Л.В., Уварова Ю.В. Особливості усвідомлення особливостей спілкування майбутніми вчителями. Збірник наукових праць Інституту

- психології ім. Г.С.Костюка АПН України. / За ред. Максименка С.Д. – К.: Гнозис, 2004, т. 6, випуск 2. – С. 104-110.
72. Донцов А.И. Психология коллектива. –М.: Изд-во МГУ, 1984. – 208 с.
 73. Донченко О.А. Управлінська криза в суспільстві: проблема ідентифікації з політичною владою // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: Матеріали методологічного семінару Академії педагогічних наук України, 12 листопада 1998р. – К.: Гнозис, 1998. – С 48-61.
 74. Драгунов Т.В. Общение с товарищами как особая сфера жизни подростков // Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. – М., 1977. – С.21 – 26.
 75. Дубовская Е.М. Влияние лидера на сверстников в юношеских группах: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. – М., 1984. – 17 с.
 76. Елисеев О.П. Конструктивная типология и психодиагностика личности. / Под ред. В.Н.Панферова. – Псков: Изд-во Псковского областного института усовершенствования учителей, 1994. – 280 с.
 77. Ершов А.А. Лидер и авторитет группы // Экспериментальная и прикладная психология. – Л., 1971. – Вып. 4. – С. 11-16.
 78. Жеребова Н.С. Лидерство в малых группах: Автореф. дисс. ...канд. философ. наук. – Л., 1969. – 19 с.
 79. Жеребова Н.С. Лидерство в малой группе как объект социально-психологического исследования // Руководство и лидерство / Ред. Б.Д. Парыгин. – Л., 1973. – С. 54-63.
 80. Жеребова Н.С. Основы социальной психологии. – Л., 1974. – 200 с.
 81. Жеребова Н.С. Типы лидеров неформальных групп: По социально-психологической литературе США // Проблемы философии и социологии. – Л., 1968. – С. 49-52.
 82. Журавлев А.Л., Рубахин В.Ф., Шорин В.Ф. Индивидуальный стиль руководства производственным коллективом. – М., 1976. – 119 с.
 83. Журавлев А.Л. Стиль руководства для управлени социально-психологическим климатом производственного коллектива // Социально-

- психологический климат коллектива: теория и методы изучения. – М., 1979. – С. 135-145.
84. Зайцева Е.М. К проблеме качественно-количественной характеристики лидерства в контактных группах школьников и студентов // К вопросу о диагностике личности в группе. – М., 1973. – С. 7-9.
85. Зайцева Е.М. Об актуализации одного из видов лидерства в группе // Социально-психологические аспекты первичного коллектива / Под ред. Л.И. Уманского. – Ярославль, 1978. - 133 с.
86. Залужный А.С. Детский коллектив и методы его изучения. – М. – Л., 1931. – 143 с.
87. Залужный А.С. Динамика детского коллектива и методы его изучения // Основные проблемы педагогики в СССР. – М.: Работник просвещения, 1931. – С. 137-148.
88. Зацепин В.И. К вопросу о структуре вертикального общения в коллективе // Руководство и лидерство / Ред. Б.Д. Парыгин. – Л., 1973. – С. 78-93.
89. Зацепин В.И. Межличностное общение в коллективе. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Л., 1970. – 21 с.
90. Зеер Э.Ф. Психологические основы профессионального становления личности инженера-педагога: Автореф. дисс.... д-ра психол. наук. – Свердловск, 1988. – 38 с.
91. Зюзюн І.А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу / Рідна школа. – 2000. - № 8 – С.10.
92. Игры – Обучение, тренинг, досуг ... / Под ред. В.В.Петрусинского // В четырех книгах. – М.: Новая школа, 1994. – 368 с.
93. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – С-Петербург: Изд-во "Питер", 2000. – 480 с. Серия "Мастера психологии".
94. Исследование мотивации и внутренних конфликтов (методика ценностно-мотивационной ориентации). Составители: Трофимов Ю.Л., Максименко Ю.Б., Бондаренко Я.А. – Донецк, ГИПО ИПР Украины, 1995. – 5 с.

95. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.
96. Кирпичник А.Г. Исследование динамики коллективообразования в юношеских группах: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. – М., 1980. – 18 с.
97. Ковалев А.Г. Курс лекций по социальной психологии. – М., 1972. – 127 с.
98. Ковалев С.В., Кричевский Р.Л. Факторы дифференциации лидерства // Вестник Московского университета: Психология. – 1978. - № 2. – С. 2635.
99. Козлов Н.И. Лучшие психологические игры и упражнения. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1997. – 144 с.
100. Коломінський Н.Л. Міжособистісна взаємодія як соціально-психологічна детермінанта становлення громадянськості сучасної молоді у контексті спадщини А.С. Макаренка // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. / За ред. Максименка С.Д. – К.: Гнозис, 2004, т. 6, випуск 2. – С. 159-163.
101. Коломінський Н.Л. Основи психолого-управлінського консультування: Навч. посіб. / Л.М.Карамушка, Н.Л.Коломінський, М.В.Войтович та ін.; За наук. ред. Л.М.Карамушки; Між регіон. акад. упр. персоналом. - К.: МАУП, 2002. – 134 с.
102. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – К., 2001. – 37 с.
103. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): учеб.пособие. – 2-е изд., доп. – Мн: ТетраСистемс, 2000. – 432 с.
104. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. – Минск, 1984.– 182с.
105. Коломинский Я.Л. Психология личных взаимоотношений в классном коллективе. – Минск, 1976. – 248 с.
106. Кон И.С. В поисках себя. – М.: Просвещение, 1984. – 287 с.
107. Кон И.С., Фельдштейн Д.И. Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста //

- Хрестоматия по возрастной психологии / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – С. 217-226.
108. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
109. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М., 1980. – 298 с.
110. Конникова Т.Е. Отношение между детьми в школьном коллективе // Социальная психология личности. – Л., 1974. – С. 18–23.
111. Корнев М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія: Підручник. – К., 1995. – 304 с.
112. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1998. – 304 с.
113. Кремень В.Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи / Професійна освіта: педагогіка і психологія. Польсько-український журнал. – Київ – Ченстохов, 2000. - № 2. – С.11 – 30.
114. Крикунов А.С. О социально-психологическом отражении лидером-организатором групповых признаков / Научные труды Курского пед. ин-та, т. 27. – Курск. 1976. – С. 47-64.
115. Кричевский Р.Л. Динамика группового лидерства // Вопросы психологии. – 1980. - № 2. – С. 42 - 49.
116. Кричевский Р.Л. Механизмы лидерства в юношеских коллективах // Проблемы детской и педагогической психологии. – М., 1976. – Вып .9.- С. 23-26.
117. Кричевский Р.Л. Модель одного из механизмов группового лидерства // Психология воспитания в первичном коллективе. – Ярославль, 1980. – С. 110 – 116.
118. Кричевский Р.Л. Психологические основы руководства и лидерства в первичном коллективе: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: В 2-х т.. Т.1.- М., 1985. – 42 с.
119. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты. – М., 1991. – 207 с.

120. Крюкова Т.Л. Социально–психологические характеристики отражения юношеской группой организаторского лидера (на материале ПТУ): Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Кострома, 1986. – 17 с.
121. Кузьмин Е.С. Основы социальной психологии. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 173 с.
122. Куракин А.Т., Новикова Л.И. Педагогические проблемы общения в воспитательном коллективе // Проблемы общения и воспитания. Т.1. Тарту, 1974. – С.74–76.
123. Лактионова Г., Зверева И., Стариков Л. Лидер будущего: Новое время, стратегия и практика / Практична психологія та соціальна робота. – 2002, №3, - С.35–54.
124. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
125. Лиймете Х.Й. Понятие общения и воспитания // Проблемы общения и воспитания. Т.1. Тарту, 1974. – С. 7–12.
126. Логвинов И.Н. Лидерство в учебных группах в регионах «Чернобыльского следа»: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. – Курск, 1996. – 18 с.
127. Лозинский С.О. О детях – вожаках // Коллективы беспризорных и их вожаки. - Харьков, 1926. – С. 9–23.
128. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
129. Лушин П.В. Екологія особистісної та соціальної зміни // Психологія. – Збірник наукових праць. – Випуск 1(8). – К. – 2000. – С. 21-26.
130. Лушин П.В. Психологія особистісного змінювання: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук.– К., 2003. – 30 с.
131. Максименко С.Д. Развитие психики в онтогенезі:[В 2 т.]. – К.: Форум, 2002. – Т. 2: Моделювання психологічних новоутворень: генетичний спект. – 335 с.

132. Мальковская Т.Н. Динамика позиции личности школьника // Личность и группа: опыт социально–психологического исследования. – Л.: ЛГУ, 1971. – С. 33-35.
133. Міщенко Т.А. Соціально-психологічний тренінг з формування вмій саморегуляції емоцій у старшокласників // Практична психологія та соціальна робота, №7, 2000. - С. 10-14.
134. Модуль як стати лідером. Програма Міністерства освіти і науки України / ПРООН/ЮНЕЙДС „Сприяння просвітницькій роботі ”рівний-рівному” серед молоді України щодо здорового способу життя” / Автори-упорядники: Денисова О.І., Ковганич Г.Г. – К., 2001. – 114 с.
135. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад. шк., 1983. – 95 с.
136. Моляко В.А.. Стратегии решения новых задач в процессе творческой деятельности // Обдарована дитина. 2002. №4. – С. 33-43.
137. Муканов М.М. Интеллектуальный обмен как разновидность социогенно-функциональной потребности // Проблемы формирования социогенных потребностей. – Тбилиси, 1974. – С. 121–123.
138. Мустафова Ю.Г. Сплоченность как фактор успешной деятельности малой группы (на материалах исследования баскетбола): Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. – Л., 1971. – 24 с.
139. Машкова И.Н., Малов С.Л. Психология производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 207 с.
140. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті (проект). – К.: Вид-во “Шкільний світ”, 2001. – 16 с.
141. Немов Р.С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн.1. Общие основы психологии. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 576 с.
142. Немов Р.С., Кирпичник А.С. Путь к коллективу. – М., 1989. – 154 с.
143. Ничкало Н.Г. Безперервна професійна освіта як світова тенденція і державна політика в Україні // Психолого–педагогічна наука і суспільна

- ідеологія: Матеріали методологічного семінару Академії педагогічних наук України 12 листопада 1998р. – К.: Гнозис, 1998. – С. 224-229.
144. Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива: Вопросы теории. – М.: Педагогика, 1978. – 143 с.
145. Носков В.І. Основи психогігієнічного забезпечення гуманістично орієнтованої професійної підготовки студентів: Автореф. дис. ... д-ра психол. Наук. К., 2002. - 30 с.
146. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. – Киев: Лыбидь, 1990. – 192 с.
147. Общая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
148. Оганесян Н.Т. Методы активного социально-психологического обучения: тренинги, дискуссии, игры. – М.: „Ось-89”, 2002. – 176 с.
149. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. Яз., 1983. – 816 с.
150. Основи практичної психології / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін.: Підручник. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
151. Панасенко Л.П. Исследование структуры академической группы первого курса вуза / Общение как предмет теоретических и прикладных исследований: Тезисы Всесоюз. Симпоз. – Л.: ЛГУ, 1973. – С. 119-120.
152. Парыгин Б.Д. Основы социально–психологической теории. – М.: Мысль, 1971. – 352 с.
153. Парыгин Б.Д. Руководство и лидерство // Руководство и лидерство / Ред. Б.Д. Парыгин. – Л., 1973. – С. 5-12.
154. Пекарев И.М. О реализации государственной молодежной политики в Донецкой области // Материалы Первой международной научно-практической конференции “Молодежь и государство”. 25 – 27 октября – г. Авдеевка, 2002. – С. 61–63.
155. Петровский А.В. Введение в психологию. – М.: «Академия», 1995. – 496 с.

156. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии: Избранные труды. – М.: Педагогика, 1984. – 272 с.
157. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
158. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. – М., 1978. – 176 с.
159. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Теоретическая психология.: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 496 с.
160. Петровский А.В. Теория деятельностного опосредования и проблема лидерства // Вопросы психологии. – 1980. - №2. – С. 29-49.
161. Побірченко Н.А. Формування особистісної готовності учнів загальноосвітньої школи до підприємницької діяльності: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук.– К., 2000. – 39 с.
162. Программа развития образования Донецкой области на 997 г. – Донецк, 1997. – 79 с.
163. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. Пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В.Дубровина, А.Д.Андреева, Е.Е.Данилова, Т.В.Вохмянина; Под ред. И.В.Дубровиной. – 2-е изд; стереотип. – М.: «Академия», 1999. – 160 с.
164. Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – 240 с.
165. Психология межличностного познания / Под ред. А.А.Бодалева. – М.: Педагогика, 1981. – 223 с.
166. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.Н. Лейтеса. – М.: Издат. центр «Академия», 1996. – 416 с.
167. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: Науково-методичний посібник / За ред. В.В.Рибалки; кол. Авторів: Г.О.Балл, М.В.Бастун, А.В.Вихрущ, В.І.Гордієнко, Д.Ф.Крюкова, Л.В.Никоненко, В.І.Панченко, П.С.Перепелиця, Н.А.Побірченко,

- Е.О.Панченко, В.В.Рибалка. – Київ, Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. – 388 с.
168. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1987. – 168 с.
169. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
170. Психологические тесты / Под ред. А.А.Карелина: в 2 т. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Т. 1. – 312 с.
171. Психологические тесты / Под ред. А.А.Карелина: в 2 т. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Т. 2. – 248 с.
172. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Навчально-методичний посібник. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
173. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія. – К.: Деміур, 1998. -160 с.
174. Робер М.-А., Тильман Ф. Психология индивида и группы. – М., 1988. – 246 с.
175. Рожина Л.Н. Развитие эмоционального мира личности: Учеб. метод. пособие. – Мн.: Універсітэцкае, 1999. – 257 с.
176. Розен Г.Я. О месте социогенных потребностей в структуре личности // Проблемы формирования социогенных потребностей. – Тбилиси, 1974. – С. 82–85.
177. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.
178. Руденский Е.В. Социальная психология: Курс лекций. – М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1998. – 224 с.
179. Руководство к методике анализ неформальных коммуникаций (АНК). Составители: Максименко Ю.Б., Гордеев В.А., Гордеева А.В., Кияшко Л.А. – Донецк. ГИПО ИПР Украины, 1994. – 3 с.

180. Руководство к методике мотивационно-потребностная сфера MPS. Составители: Трофимов Ю.Л., Максименко Ю.Б., Бондаренко Я.А., Карагай Н.Н. – Донецк. ГИПО ИПР Украины, 1995. – 7 с.
181. Руководство практического психолога: Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / Под ред. И.В.Дубровиной. – 4-е изд-е; стереотип. – М.: «Академия», 2000. – 128 с.
182. Румянцева В.И., Чангли А.Б. Методика определения стиля лидерства спортивной команды // Социально–психологические методы практической работы в коллективе: диагностика и воздействие. М., 1990. – с. 125-133.
183. Румянцева В.И. Социальная психология лидерства в спорте: Автореф. дисс. ...д-ра психол. наук. – Л., 1989. – 48 с.
184. Русалинова А.А. К вопросу о классификации взаимоотношений в первичных производственных группах // Тезисы докладов к XX Международному психологическому конгрессу. – М., 1972. – С. 138–139.
185. Сермягина О.С., Эткин А.М. Применение цветового теста отношений при изучении неврогенной семьи // Вопр. психологии, 1991, № 3. – С. 80–89.
186. Сеницкая В.А. Некоторые особенности взаимоотношений в классном коллективе школьников-подростков // О нравственном воспитании школьников. – Л., 1968. – С. 17–19.
187. Синюченко М.И. Особенности проведения государственной политики занятости в Украине. – Донецк, 1997. – 20 с.
188. Скакун В.А. Введение в профессию мастера производственного обучения: Методическое пособие. – М.: Высш. шк., 1988. – С. 239
189. Скрипченко О.В. Психічний розвиток учнів. – К.: Рад. шк., 1974. – 104 с.
190. Советский энциклопедический словарь / Под ред. А.М. Прохорова. – М.: Совет. энциклопедия., 1990. – 1632 с.
191. Современная зарубежная социальная психология / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. – М., 1984. – 322 с.
192. Соколова В.Н. , Юзефович Г.Я. Отцы и дети в меняющемся мире. – М., 1991. – 127 с.

193. Солодухова О.Г. Психологія становлення особистості молодого вчителя в процесі професійної адаптації: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук.– К., 1998. – 39 с.
194. Толочек В.А. Триада управления и стиль руководства // Социально – психологические исследования . – 1992. - №3. – С. 17-24.
195. Торохтий В.С. Психология социальной работы с семьей. – М.: Издат. центр «Академия», 1996. – 287 с.
196. Трухін І.О., Шпак О.Т. Методи організації самовиховання учнів // Практична психологія та соціальна робота. №3, 2004 – С. 5-15.
197. Уманский Л.И. Лидер и лидерство в контактных группах // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований: Тезисы Всесоюзного симпозиума. – Л.: ЛГУ, 1973. – С. 168-170
198. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.
199. Уманский Л. Н. Психология организаторских способностей: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. – М., 1968. – 30 с.
200. Уманский Л.И. Психология работы комсорга. – М.: Молодая гвардия, 1972. - 160 с.
201. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. – М.: Международная педагогич. Академия, 1995. – 368 с.
202. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 192 с.
203. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
204. Фортунатов Г. Изучение детских коллективов // Вестник просвещения. – 1925. №9. – С. 59-73.
205. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб: Питер Пресс, 1997. – 608 с. – (Серия «Мастера психологии»).

206. Чепелева Н.В. Життєва ситуація особистості // Основи практичної психології. – К.: Либідь, 1999. – С. 112-136.
207. Чепелева Н.В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика // Актуальні проблеми психології. – К.: Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 1999. Вип. 19. – С. 271-279.
208. Чернышов А.С. Организованность первичного коллектива в напряженных ситуациях совместной деятельности // Социальн –психологические аспекты организованности первичного коллектива школьников и студентов. – Курск, 1984. – С. 12-27.
209. Чернышов А.С., Крикунов А.С. Социально–психологические основы организации коллектива. – Воронеж, 1991. – 164 с.
210. Чернышов А.С. Социально–психологические основы организованности первичного коллектива (на материалах исследования молодежных групп и коллективов): Автореф. дисс. ...д-ра психол. наук. – М., 1980. – 35 с.
211. Шахназарян Н.В. Социально–психологические и личностные характеристики лидеров студенческих групп: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Л., 1984. –21 с.
212. Шильштейн Е.С. Особенности презентации Я в подростковом возрасте // Вопр. психологии, 2000, № 2. – С. 43–58.
213. Шихарев П.Н. Современная социальная психология США. – М.: Наука, 1979. – 228 с.
214. Шихарев П.Н. Современная социальная психология в Западной Европе. – М.: Наука, 1985. – 175 с.
215. Шпалинский В.В., Распопов И.В. Психологические основы изучения личности и коллектива. – Днепропетровск, 1991. – 156 с.
216. Шумская Л.И. Психологическое исследование межличностных отношений в группах среднего ПТУ: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Минск, 1979. – 19 с.
217. Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития. – М., 1994. – 267 с.

218. Эльконин Д.Б. Детские коллективы // Учебник педологии для педтехникумов. – М. – Л., 1931. – ч. 2. – С. 135-157.
219. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989. – 478 с.
220. Янотовская Ю.В. О соотношении реальных и социометрических выборов в совместной учебно-трудовой деятельности // Измерения в исследовании проблем воспитания. – Тарту, 1973. – С. 34–36.
221. Яньшин П.В. Исследование эмоционального состояния группы методом взаимного цветового оценивания // Вопросы психологии, 2000, № 3. – С. 56 – 63.
222. Achour A. Afrom of a cognitive-behavioral theory // Organizational Behaviour and Human Performance. – 1982. – V.30 (3 P. 407-430).
223. Altman J., Taylor D.A. Social penetration: the development of interpersonal relationships. N.Y., 1973.
224. Altman J., Vinsel A.M., Brown B.B. Dialectic conceptions in social psychology: an application and privacy regulation // Advance in experimental social psychology. V. 14. N.Y., 1981.
225. Bass B.B. Stogdill`s hand book of leadeship // Leaderships and performance beyond expectations. – N.-Y.: Free Press. – 1984. – P. 4-5.
226. Bass B.M. Abservations about a General Theory of Leadership and Interpersonal Behavior // Petrullo L. and Bass B.M. Leadership and Interpersonal Behavior. – N.-Y., 1964. – P. 3-67.
227. Bird C. Social Psychology. – N.-Y.: Appleton – Century, 1940. – P. 120.
228. Bons P.M., Fiedler F.E. Changes in organizational leadership and the Behavior of Relationship – and Task – motivated leaders. – Administrative Science Quarterly, 1976, vol. 21, № 3 (Sept.), p. 453-473.
229. Bryman A. Qualitative research and the study of leadership // Hum. Relat. – 1988. – V.41 (1). – P. 13-30.
230. Bryman A. The generalizability of implicit leadership theory // J. of Soc. Psychol. – 1987. – V.127 (2). – P. 129-141.

231. Dansereau F., Graen L., Haga W. A vertical dyad linkage approach to leadership within formal organization: A longitudinal investigation of the role-making process // *Organizat. Behav. and Hum. Perform.* – 1975. – V.13. – p. 46-78.
232. Davis J.H., Laughlin P.R., Romorita S.S. The social psychology of small groups: cooperative and mixed-motive interaction. – *Annual review of Psychology*, 1976, vol. 27, p. 501-541.
233. Dienesch R., Liden R. Leader – member exchange model of leadership. A critique and further development // *Academy of Management Review.* – 1986. – V.11 (3). – P. 618-634.
234. Downey H.K., Sheridan J.E., Slocum J.W. The path-goal theory of leadership: a longitudinal analysis. – *Organizational behavior and human performance*, 1976, vol. 16 (Nov.), №1, p.156-176.
235. Fiedler F. A Contingency Model of Leadership Effectiveness // Berkowitz I. *Advanced in Experimental Social Psychology*. vol. I.-N.-Y., London, 1964. – P. 153-154.
236. Fiedler F. The contribution of cognitive resources and leader behavior to organisational performance // *J. of appl. Soc. Psych.* – 1986. – V. 16(6). – P. 532-548.
237. Fiedler F.E. Validation and extension of the Contingency Model of Leadership effectiveness: a review of empirical findings. – *Psychological Bulletin*, 1971, vol. 76. №2, P. 128-148.
238. Geier J.G. A trait approach to the study of leadership in small groups. – *J. of communication*, vol. 17, №4, P. 316-323.
239. Golembiewski R.T. *The Small Group // Analysis of Research Concept and Operations.* – The Univer. Of Chicago Press. 1962, 1967. – P. 104-286.
240. Graen G., Cashman J. A role making model of leadership in formal organization. A developmental approach / Hunt G., Larson L. (eds.) *Leadership frontiers*. Kent, - 1976
241. Graen G., Novak M., Sommerkamp P. The effects of leader - member exchange and job design on productivity and satisfaction. Testing a dual attachment

- model // *Organizational Behaviour and Human Performance*. – 1982. – V. – 40(1). – P. 39-49.
242. Green S., Mitchell T. Attributional processes of leaders in leader – member interactions // *Organizational Behaviour and Human Performance*. – 1979. – V. 23. – P. 429-458.
243. Green S. G., Nebeker D. 1. The effects of situational factors and leadership style on leader behavior. – *Organizational Behaviour and Human Performance*, 1977. (Ang.). Vol. 19, №2, P. 368-377.
244. Green C., Schriesheim C. Leader – group interactions. A longitudinal field investigation // *J. of Applied Psychology*. – 1980. – V. 65. – P. 50-59.
245. Green S., Liden R. Contextual and attributional influences on control decisions // *J. of Appl. Psychol.* – 1980. – V. 65. – P. 453-458.
246. Gregor D. Leadership and Motivations. – N. – Yy., London, 1966. – P. 66 – 71.
247. Griffin R., Skivington k., Moorhead G. Symbolic and international perspectives on leadership: An integrative framework // *Human Relations*. – 1987. – V. 40(4). – P. 199-218.
248. *Group Dynamics* / by D. Cartwright, Zander A. 2-d ed. – London: Tavistok, 1960. – 826.
249. Hamblin R.L., Keith M., James A. Group moral and competence of the leader. – *Sociometry*, vol. 24, № 3(Sept.), P. 295-311.
250. *Handbook of personaliti theory and research* / Ed. by E. F. Borgatta, W.W. Lambert. – Chicago: McNally arel Co. – 1968, p. 890-899.
251. *Handbook of social psychology* / Ed. by C. Lindzey, E. Aronscn. 2-d ed., Vol. 4. – Reading (Mass.): Addison – Wesley, 1969, P. 205-282.
252. Hardy r. C. A test of the poor leader – member relation cells of the contingency model on elementary schools childran. – *Child Development*, 1976 (Dec.), Vol. 46(4), P. 958-964.
253. Helmreich R., Bakeman R., Scherwitz L. The study of small groups. – *annual Review of psychology*, 1973, Vol. 24, P. 337-354.

254. Hinton B. L., Barrow J. C. Personality correlates of the reinforcement propensities of leaders. – *Personnel psychology*, 1976(Spring), Vol. 29(1), P. 61-66.
255. Hollander E., Julian J A further look at legitimacy, influence and innovation // *Group Processes* / Ed by L.Berkowitz. – N.-Y., Acad. press, 1978. – 428 p.
256. Homans A.S. *The Human Group*. – N.-Y., 1950. – P. 188–190.
257. *International Behavior in small groups* / Ed. By Ofche R.J. Englewood Cliffs. - N.-Y.: Prentice. - 1973. – Hall. XLIII. – P. 792.
258. Jenkins W.O. A Review of Leadership Study with Particular Reference to Military Problem // *Psychological Bulletin*. – 1947. – P. 89 – 102.
259. Johnson R.W., Ryan B.J. A test of the contingency model of leadership effectiveness. – *J. of Applied Social Psychology*, 1976 (Apr. – Jun.) vol. 6(2), P. 177 – 185.
260. Karmel B. Contemporary issues in leadership / *Academy of management Rev.* – 1978. – V. 3(2). – P. 475 – 482.
261. Krech. D., Crutchfield R.S., Ballachey E.L. *Individual in society: a text book of social psychology*. – New York: McGraw – Hill, 1962, p.422 – 485.
262. *Leadership and interpersonal behavior* / Ed by L.Petrullo, B.Bass. - New York: Holt a.c., 1961. – 382 p.
263. Lewin K. *Resolving social science. Selected papers on group dynamics* / Ed. By G. Lewin, L. Souvenires. – 1973. – 230p.
264. Ligen D., Mitchell T., Fredricson J. Poor performers. Supervisors and subordinates' responses // *Organizational Behavior and Human Perform.* – 1981. V.27. – P. 386–410.
265. Long T.J., Schultz E.W. Empathy: a quality of an effective group leader. – *Psychological Reports*, 1973 (Jun.), vol.32 (3, pt.1), P. 699–705.
266. Mac Lennax B.W. The personalities of group leaders: implications for selection and training. – *Interpersonal J. of Group Psychotherapy*, 1975 (Apr.), vol.25(2), P. 177–183.

267. Mitchell T., Larson J., Green S. Leader behaviour situational moderator and group performance. An attributional analysis // *Organizat. Behav. and Hum. Perform.* – 1977. - V.18.
268. Mitchell T., Wood R. “Supervisors” responses to subordinates poor performance: A test of an attributional model // *Organizat. Behav. and Hum. Perform.* – 1980. - V.25.
269. Moore L.I., Predrickson R.H. A leadership approach for counselors. – *Counselor Education and Supervision*, 1977, vol.17, № 1, P. 58–64.
270. Mumford M. Leadership in organizational context. A conceptual approach and its applications // *J. of Appl. Soc leadership.* – 1986. – V.16.
271. Nackman S., Dansereau F., Naughtan T. Levels of analysis and the Vertical Dyad Lincage approach to leadership // *Psychological Reports.* – 1985. – V.57(2). – P. 661–662.
272. Pfeffer J. The ambiguity of leadership // *Academy of management J.* – 1977. – V. 2. – P. 104–114.
273. Scandura T., Green G. Moderating effects of initial leader – member exchange status on the effects of a leadership intervention // *J. of Applied Psychology.* – 1984. V.69(3). – P. 428–436.
274. Schriesheim C., Glinow M.A. The path – goal theory of leadership: a theoretical and empirical analysis. – *Academy of management J.*, 1977 (Sept.), vol.20(3), P. 398–405.
275. Schriesheim C., Kerr S. Psychometric properties of the Ohio State Leadership Scales. – *Psychological Bulletin*, 1974, vol.81, № 11, P. 756–765.
276. Schriesheim C., Stogdill R.M. Differences in factor structure across three version of the Ohio - State Leadership Scales. – *Personel Psychology*, 1975 (Sum.), vol.28(2), P. 189–206.
277. Selznick F. *Leadership in Administration.* – N.-Y., 1957. – P. 57–62.
278. *Small groups and Social interaction* / Ed. by H. Blumberg Wiley. – 1983. – V.2. – P.593.

279. Smith K.K., Berg D.N. Paradoxes of group life. – San Francisco, Jossey – Bass. – 1987. – 281 p.
280. Stang D.J., Castellaneta S.A., Constantinidis G., Fortuno C.R. Actual and perceived talnativeness as determinants of judged leadership, popularity and likeableness. – Bulletin of the Psychonomic Society, 1976 (Jul.), vol.8(1), P. 44–46.
281. Taylor H.F. Balance in small groups. N.Y., 1970.
282. Weiss H., Adler S. Cognitive complexity and the structure of implicit theories // J. of Applied Psychology. – 1981. – V.66. – P. 69–78.
283. Wofford J., Srinivasan T. Experimental tests of the leaderenvironment followee interaction theory of leadership // Organizattional Behaviour and Human Performance. – 1983. – V. – 32(1). – P. 35–54.
284. Wofford J. Experimental examination of the contingency model and the leader-environment- followee- interaction theory of leadership // Psychology Reports. – 1985. – V. 56(3). – P. 823–832.
285. Vecchio R., Gobdel B. The vertical dyad lincage model of leadership. Problems and prospects // Organizational Behavior and Human Performance. – 1984. – V. 34(1). – P. 5–20.
286. Zahn G., Wolf G. Leadership and the art of cycle maintenance. A situation model of superior – subordinate interaction // Organizational Behavior and Human Performance. – 1981. – V. 28. – P. 26–49.

Приложение А

Методика анализа неформальных коммуникаций (АНК)

Существующие точки зрения на коммуникацию как на обмен информацией подразумевает, что прием и передача информации представляет собой единый, неразрывный процесс, являющийся единицей коммуникативного акта (Г.М.Андреева, 1980; А.А.Бодалев, 1983; А.У.Хараш, 1978; L.Jablonsky, 1976 и др.). Расчленение единого коммуникативного акта на процессы приема и передачи информации позволяет, с одной стороны, выяснить вклад в общение каждого из партнеров (в первом случае субъект выступает в качестве коммуникатора (К), во втором – реципиента (Р), с другой стороны, - определить положение (ранг) субъекта в группе (Андреев А.Н., Мдивани М.О., Рыжонкин Ю.Я. Методика измерения коммуникативной дистанции // Вопросы психологии, 1987, №1).

В качестве исходных величин для изучения неформальных коммуникаций выступают отрезки линии, проведенной от точки «Я» к точке партнера и, наоборот, - от точки партнера к точке «Я».

На ПЕРСОНАЛЬНОМ (субъективном) уровне анализа данная методика позволяет характеризовать испытуемых по ряду показателей. Индексы активности $Ra(c)$ и $Ra(\Gamma)$ показывают субъективную активность испытуемого, выраженную непосредственно самим испытуемым и группой по отношению к

нему. Индексы $Ra(c)$ и $Ra(g)$ меньше единицы указывают на активность ниже среднегрупповой, больше единицы – выше среднегрупповой.

Индексы коммуникативности $Rk(c)$ и $Rk(g)$, в процентах, показывают уровень коммуникативности, выраженный непосредственно самим испытуемым и группой по отношению к нему. Если $Rk(c)$ и $Rk(g)$ выше 50%, то испытуемый в общении проявляет себя как «коммуникатор», если ниже, то он выступает как «реципиент».

Индексы расхождения $Km1$ и $Rp1$ показывают востребованность испытуемого группой в качестве «коммуникатора» ($Km1$) или «реципиента» ($Rp1$). Если величина индекса $Km1$ больше 0,1, то возможности испытуемого, как «коммуникатора», превышают потребности группы. Если $Km1$ ниже - 0,1, то испытуемый, как «коммуникатор», не удовлетворяет группу. Если $Rp1$ больше 0,1, то возможности группы, как «коллективного коммуникатора», превышают желание испытуемого в принятии информации. Если $Rp1$ меньше – 0,1, то субъект испытывает недостаток в информации от группы.

Индексы $Km2$ и $Rp2$ показывают количество межперсональных (парных) связей, в которых испытуемый, как «коммуникатор» ($Km2$), или, как «реципиент» ($Rp2$) удовлетворяет партнера.

На МЕЖПЕРСОНАЛЬНОМ уровне анализа испытуемые характеризуются индексами активности $Ra(m)$ и коммуникативности $Rk(c)$, $Rk(o)$. Индекс $Ra(m)$ показывает активность межперсональной связи в группе. Если величина $Ra(m)$ меньше 0,9, то связь слабая (ниже среднегрупповой), если $Ra(m)$ лежит в интервале от 0,9 до 1,1, то связь средняя (на уровне среднегрупповой). В том случае, если $Ra(m)$ больше 1,1, то связь сильная (выше среднегрупповой). Индексы $Rk(c)$ и $Rk(o)$ отражают уровень коммуникативности субъекта и объекта соответственно.

Интегративный анализ персональных показателей позволяет установить роль каждого отдельно взятого субъекта в групповом общении и определить степень его удовлетворения процессом общения в группе по коэффициенту напряженности коммуникаций ($Kн$).

Обобщенный анализ межперсональных связей дает возможность определить роли партнеров в общении, силу и степень удовлетворения партнеров процессом взаимодействия.

Данная методика позволяет также определить состояние коммуникативности группы и выявить субъективные и межперсональные характеристики общения, опосредованные полом и другими признаками испытуемых.

Психометрическая проверка методики проводилась на школьниках (3 – 10 классы), учащихся ПТУ, слушателях спецфакультета по подготовке практических психологов (общий объем выборки – 175 человек).

Учитывая строго конфиденциальный подход к данным, в программе предусмотрен выход на их анализ через личный шифр экспериментатора.

Порядок работы с программой

Данная программа имеет имя ANK.EXE, кроме того необходим файл ANK.TXT, содержащий данную инструкцию. Общий объем программ 70 Кбайт. В результате работы создаются или дополняются архивные файлы с расширением .AD и .AT и файл каталога ANKKAT.TXT.

Основное меню программы состоит из следующих разделов: «Руководство», «Тестирование», «Групповой анализ», «Вывод данных», «Конец работы». Выбор режима работы осуществляется с помощью клавишей управления курсором с последующим подтверждением выбора Enter. Возможен выбор режима одновременным нажатием клавиши Alt и выделенной красным буквой, входящей в название режима. Например, Alt+Г – переход к тестированию, Alt+К – выход из программы («+» указывает на одновременное нажатие двух клавиш).

Выбор режима «Руководство» раскрывает окно, предлагающее просмотреть руководство на экране дисплея или распечатать его на принтере. Выход из режима клавишей Esc.

Выбор режима «Тестирование» вызывает окно «Откройте файл». Необходимо ввести имя нового файла (имя указывается без расширения) или

выбрать уже созданный файл из списка имен. После открытия нового файла требуется ввести количество испытуемых и список их фамилий, предварительно ответив на вопрос, будет ли учитываться пол испытуемого. Количество испытуемых не более 45 человек. После ввода последней фамилии можно отредактировать список, перемещая строку редактирования, отменяя неправильно введенную фамилию клавишей Insert и вводя её ещё раз. Окончательный список для хранения на диске вводится клавишей Tab.

Для доступа к анализу межперсональных связей необходимо ввести шифр (1 – 4 цифры). Можно воспользоваться шифром, заложенным в память компьютера.

Следующее окно позволяет выбрать режим тестирования: машинный вариант – «Работа с испытуемым»; безмашинный вариант – «Обработка бланков». Тестирование или обработку бланков не обязательно проводить для всей группы сразу. Из списка группы выбирается фамилия испытуемого и вводится клавишей Enter. Фамилия испытуемого, не прошедшего тестирование, в списке группы выделено бледным цветом. Повторный выбор невозможен. Все введенные данные хранятся на диске в файле с именем, указанным при его создании.

Процедура компьютерного тестирования: на экране задание, отметить линией, управляя стрелками влево и вправо, на сколько испытуемый желает высказаться в беседе с данным партнером. Слева позиция «Я» - испытуемый, справа – фамилия партнера. Клавиша Enter меняет задание. Теперь необходимо отметить на сколько испытуемый желает выслушать в беседе данного партнера. Смена партнера клавишей Enter.

Процедура безмашинного тестирования: на экране окно с указанием, ввести длину линии коммуникативной связи (целое число до 100) от испытуемого к партнеру и наоборот. Клавиша Enter меняет задание (партнера).

При обнаружении ошибки возможен отказ от введенных данных нажатием клавиш Ctrl+Z – при обработке бланков, Esc – при работе с испытуемым. В этом случае данные в файл не записываются, можно повторить ввод сначала. После

окончания тестирования испытуемого или обработки одного бланка можно продолжить работу с данной группой или выйти в основное меню.

Режим «Групповой анализ» предназначен для работы с файлами данных и подготовки данных для ввода. Окно «Работа с файлами» позволяет удалить ненужные файлы аналогично оболочке Norton Commander, выбрать файл для вывода результатов тестирования на экран и принтер. Выбор файла автоматически переводит работу в режим «Вывод данных».

В этом режиме для вывода результатов тестирования на принтер можно ввести название группы в соответствующем окне. После ввода группы на экран выводятся следующие таблицы: 1-ое окно – групповые характеристики коммуникаций; 2-ое окно – субъективные индексы неформальных коммуникаций; 3-е окно – ранг членов группы с вербальным анализом коммуникаций. Смена окон осуществляется клавишей Enter, вывод на принтер соответствующей таблицы – одновременным нажатием клавиш Ctrl и Enter.

Для вывода межперсональных характеристик необходимо ввести шифр. Отказ от межперсональных характеристик – нажатие клавиш Ctrl+Z. После правильного ввода шифра появляется список группы. Выбрав фамилию субъекта, можно просмотреть на экране или вывести на принтер характеристики его межперсональных связей с объектами группы. Клавиша Tab позволяет осуществить выбор нового субъекта.

После работы с межперсональными характеристиками или отказа от них в случае, если список группы формировался с учетом пола испытуемых, выводятся таблицы с персонально-групповыми результатами для мужчин и женщин, а также, если ранее был введен шифр, и межперсональные характеристики в этих подгруппах.

Следующим этапом вывода результатов тестирования является работа с подгруппами. В окне «Признак подгруппы» необходимо ввести признак, по которому будет формироваться подгруппа (учителя, учащиеся и т.д.), в списке отметить фамилии испытуемых, входящих в эту подгруппу, и ввести список для

обработки. Для данной подгруппы выводятся таблицы персонально-групповых результатов с учетом пола и без.

Работа в режиме «Вывод данных» возможна только после обработки данных в режиме «Групповой анализ», в противном случае появится окно «Нет данных». Выход из режима «Вывод данных» осуществляется клавишей Esc в любом окне вывода результатов и Ctrl+Z в любом окне, требующем ввода данных. (шифр данной версии – 737).

Режим «Конец работы» позволяет завершить выполнение программы.

340101, г.Донецк, ул.Куйбышева, 31, ГИПО ИПР Украины

Кафедра психологии. Тел. 66 – 15 – 90

Максименко Ю.Б., Гордеев В.А., Гордеева А.В., Кияшко Л.А.

БЛАНК ОБРАБОТКИ

12.3.1996 Методика: АНАЛИЗ НЕФОРМАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ (АНК)

Индекс коммуникативности группы: 51.1

В группе выявляется коммуникаторность

12.3.1996. АНК. Группа: 105

Субъективные индексы неформальных коммуникаций

№ п/п	Ф.И.О.	Ra(г)	Ra(с)	Rк(г)	Rк(с)	Км1	Рп1	Км2	Рп2
1	Уш-ов	1,121	0,935	47,3	51,8	-0,03	0,22	3	4
2	Филим-ов	1,101	1,257	47,1	45,8	-0,12	0,08	0	8
3	Гор-ев	1,095	0,589	50,5	51,4	-0,08	0,11	3	3
4	Парщ-к	1,083	1,447	48,3	51,4	-0,02	0,15	6	1
5	Печ-нь	1,081	1,023	47,8	48,7	-0,06	0,10	0	6
6	Тохт-ов	1,081	0,759	48,0	56,7	0,10	0,26	4	3
7	Китч-ак	1,059	0,326	48,1	57,5	0,13	0,25	2	1
8	Рыб-ак	1,059	1,304	48,1	49,3	-0,03	0,09	4	8
9	Полуп-ан	1,024	1,248	49,0	52,0	0,04	0,08	5	0
10	Пап-ий	1,021	0,627	48,4	52,7	0,07	0,11	2	5
11	Щеп-ин	1,001	1,114	48,3	51,2	0,06	0,06	5	1
12	Фарх-дов	0,980	0,841	49,6	52,3	0,07	0,03	3	3
13	Бах-ап	0,979	1,298	47,7	51,2	0,09	0,05	1	2

14	Яков-ко	0,977	1,323	49,7	50,4	0,04	-0,01	7	3
15	Порт-ов	0,972	0,455	47,6	48,2	0,04	-0,02	3	6
16	Корс-ов	0,963	1,227	49,4	57,8	0,21	0,13	3	1
17	Астр-ий	0,961	1,215	48,1	50,6	0,09	0,01	3	2
18	Маз-ур	0,958	1,236	47,8	49,9	0,08	-0,00	1	6
19	Кравч-ко	0,913	0,999	52,6	54,1	0,12	-0,05	8	3
20	Шевч-ко	0,909	0,740	51,2	47,9	0,03	-0,16	4	6
21	Сах-о	0,904	1,303	49,5	47,9	0,06	-0,13	3	7
22	Сеп-тин	0,904	0,663	49,6	50,8	0,12	-0,07	4	1
23	Чебот-в	0,854	1,069	52,1	51,7	0,15	-0,15	8	2

12.3.1996. АНК. Группа: 105

Ранг членов группы

№ п/п	Ф.И.О.	Ra(r)	Ra(c)	Кн	Анализ коммуникаций
1	Уш-ов	1,121	0,935	0,216	Реципиентное напряжение
2	Филим-ов	1,101	1,257	-0,122	Пассивность
3	Гор-ев	1,095	0,589	0,111	Реципиентное напряжение
4	Парщ-к	1,083	1,447	0,148	Реципиентное напряжение
5	Печ-нь	1,081	1,023	0,103	Реципиентное напряжение
6	Тохт-ов	1,081	0,759	0,257	Реципиентное выраженное напряжение
7	Китч-ак	1,059	0,326	0,249	Реципиентное напряжение
8	Рыб-ак	1,059	1,304	-0,032	Баланс
9	Полуп-ан	1,024	1,248	0,036	Баланс
10	Пап-ий	1,021	0,627	0,107	Реципиентное напряжение
11	Щеп-ин	1,001	1,114	0,058	Баланс
12	Фарх-дов	0,980	0,841	0,074	Баланс
13	Бах-ап	0,979	1,298	0,089	Баланс
14	Яков-ко	0,977	1,323	0,036	Баланс
15	Порт-ов	0,972	0,455	0,039	Баланс
16	Корс-ов	0,963	1,227	0,205	Коммуникаторное напряжение
17	Астр-ий	0,961	1,215	0,087	Баланс

18	Маз-ур	0,958	1,236	0,083	Баланс
19	Кравч-ко	0,913	0,999	0,121	Коммуникаторное напряжение
20	Шевч-ко	0,909	0,740	-0,155	Недостаток
21	Сах-о	0,904	1,303	-0,129	Недостаток
22	Сеп-тин	0,904	0,663	0,120	Коммуникаторное напряжение
23	Чебот-в	0,854	1,069	0,146	Коммуникаторное напряжение

Приложение Б

Методика ценностно-мотивационной ориентации

Методика ценностно-мотивационной ориентации направлена на выявление мотивационной направленности и внутренних конфликтов.

Данная психологическая проблема особенно актуальна при решении ряда задач прикладной психологии. Последнее связано прежде всего с тем, что выявление психологических механизмов мотивации и структурно-динамических особенностей внутренних конфликтов открывают возможность обеспечения целенаправленной коррекционной работы психолога в широком диапазоне его профессиональной деятельности.

Известно, что одной из существенных детерминант мотивационной сферы личности является постепенно меняющееся в процессе деятельности и в зависимости от жизненных обстоятельств соотношение между двумя «плоскостями» сознания, включающими, с одной стороны, плоскость с ведущими жизненными ценностями (значимые личностные жизненные цели) и, с другой стороны, плоскость, включающую все то, что является легко доступным, находящимся в «обозримом психологическом поле», в «зоне легкой доступности». Применительно к конкретной жизненной сфере или локальной проблеме соотношение этих двух плоскостей по своему характеру аналогично

соотношению таких психологических параметров, как «Ценность» и «Доступность», которые выступают в качестве ключевых и отражают степень внутреннего дискомфорта и блокады функционирующих в мотивационной сфере ценностно-смысловых образований.

Распознавание характера и степени расхождения между «Ценным» и «Доступным» позволяет обозначить состояние «разрыва» в системе «сознание-бытие» и служит своеобразным качественно-количественным индикатором внутренних латентных конфликтов в мотивационной сфере, поскольку значение этого показателя всегда будет указывать на степень расхождения между тем, что есть и тем, что должно быть, между хочу и имею и хочу и могу. Знак индекса расхождения зависит от того, какой из параметров доминирует.

Практическая работа по указанной методике (выборка 270 человек) показала, что в жизненной сфере максимальное расхождение между «Ценностью» и «Доступностью», когда первое больше второго, означает стойкий, глубокий актуальный конфликт, в противном случае, означает состояние «внутреннего вакуума», душевной пустоты, отсутствие побуждений («инертная зона»). В случае незначительного расхождения между этими понятиями выявляется «нормальная зона».

В качестве интегрального показателя (R) выступает сумма индексов расхождения по модулю для всех используемых понятий. Интегральный показатель свидетельствует о глубине вовлеченности личности в собственные внутренние конфликты.

При работе с методикой необходимо иметь в виду, что в ситуации внутреннего конфликта в определенной жизненной сфере, отражающего наиболее эффективно заряженную часть самосознания личности, жизненная категория «Доступность» может рассматриваться как атрибут настоящего, а высокая категория «Ценность» - как показатель будущего по отношению к нереализованному желанию, нерешенной проблеме. Это связано с тем, что недостижимое в настоящий момент (высокая «Ценность» при низкой «Доступности») продолжает сохранять за собой свой побудительный характер

лишь благодаря наличию временной жизненной перспективы (будущее), поскольку эта перспектива для личности одновременно выступает в качестве условия продолжения существования недоступной пока «Ценности» (фактор времени), и потенциальной возможностью для различных жизненных измерений и достижений желаемого (фактор надежды).

Порядок работы с программой

Пользователю предлагается окно «menu», содержащее несколько режимов работы: «руководство», «тестирование», «б/м тестирование», «вывод результатов», «конец работы».

«Руководство» позволяет просмотреть данный текст на экране или получить его копию на принтере.

Выбор «тестирования» или б/м тестирования вызывает окно, содержащее следующую информацию:

«Тестирование»: по фиксированным понятиям; по измененным понятиям; возврат в меню.

Это позволяет в начале работы выбрать понятия для тестирования. В случае фиксированных понятий тестирование проходит по 12-ти основным понятиям. В случае выбора по измененным понятиям появляется окно редактирование понятий с 12-тью основными понятиями. Редактирование осуществляется клавишами пробела, Enter. Окончание редактирования подтверждается клавишей Tab. В режиме б/м тестирования после редактирования понятий можно распечатать бланки опроса и инструкцию – задание, используя клавишу Print Screen.

Режим «тестирование» начинает тестирование непосредственно в диалоге с компьютером. Для этого необходимо в окно «тестируемый» ввести фамилию испытуемого и нажать Enter, а в окно «дополнение» ввести дополнительные сведения об испытуемом для вывода на принтер.

В начале теста перед испытуемым появляется инструкция – задание, а затем следуют пары понятий, из которых необходимо выбрать более ценное или более доступное понятие. После завершения работы появляется окно: Внимание! Продолжать ввод данных? (Д/Н)

Для повторной работы с другим испытуемым необходимо нажать «Д», ввести следующую фамилию и продолжить работу. Если необходимо закончить работу, нажать «Н».

Выбор режима «б/м тестирования» позволяет осуществить обработку результатов группового или индивидуального безмашинного тестирования. После ввода сведений об испытуемом появляется окно с бланком «ценность», который необходимо заполнить, используя клавиши управления курсором и пробела. Ввод бланка осуществляется клавишей Enter. Если имеются неотмеченные пары понятий, появляется окно с сообщением об ошибке. Аналогично заполняется второй бланк «доступность». После ввода второго бланка появляется окно: Внимание! Продолжать ввод данных? (Д/Н).

Для продолжения ввода данных о другом испытуемом необходимо нажать «Д», ввести следующую фамилию и продолжить работу. Для окончания работы – «Н».

Вся введенная информация сохраняется в памяти компьютера до вывода результатов на принтер. Максимальное количество испытуемых при любом тестировании – 50.

Вывод результатов происходит из основного окна «menu». При этом возможен вывод на дисплей и на принтер.

ГИПО ИПР Украины

Кафедра психологии. Тел. 66 – 15 – 90

Трофимов Ю.Л., Максименко Ю.Б., Бондаренко Я.А., Кадагай Н.Н. 340101,
г.Донецк, ул.Куйбышева, 31
Copyright (c), 1995, Donetsk

Инструкция

Перед Вами список из 12 понятий, каждое из которых означает одну из общечеловеческих ценностей:

1. Активная, деятельная жизнь;
2. Здоровье /физическое и психическое/;
3. Интересная работа;
4. Красота природы и искусства /переживание прекрасного в природе и искусстве/;
5. Любовь /духовная и физическая близость с любимым человеком/;
6. Материальное обеспечение жизни /отсутствие материальных затруднений/;
7. Наличие хороших и верных друзей;
8. Уверенность в себе /свобода от внутренних противоречий, сомнений/;
9. Познание /возможность расширения своего познания, образования, кругозора, общей культуры, а также интеллектуальное развитие/;
- 10.Свобода как независимость в поступках и действиях;
- 11.Счастливая семейная жизнь;
- 12.творчество /возможность творческой деятельности/.

Вам предстоит сравнить эти понятия-ценности попарно между собой на специальном бланке. Следует провести два последовательных сравнения, каждое по своему критерию: первое – по ценности, второе – по доступности /далее см.бланк/.

На бланке две матрицы. В них записаны пары цифр. Каждой цифре соответствует понятие-ценность, которое стоит под этим номером в списке. Заполнение начните с матрицы 1.

Сравнение в матрице 1 начинайте производить с того, что представленные в этом списке ценности имеют разную значимость, разную степень привлекательности. Вы выбираете из двух ценностей ту, которая кажется Вам более важной в этой паре. Вы обводите её кружком. Пример: Вам дана пара 2 3. Под цифрой «2» обозначено «здоровье», под цифрой «3» - «интересная работа». Если Вы обвели цифру «2», то это значит, что здоровье для Вас важнее, чем интересная работа. Обводите только одну цифру из пары! Пропускать пары нельзя!

Вероятно, Вам иногда будет казаться, что обе ценности, составляющие пару, важны для Вас одинаково, или одна не может существовать без другой. Тогда мысленно представьте внезапно возникшую ситуацию необходимости выбора, когда Вам все же приходится выбирать ту из двух ценностей, от которой в случае такого рода необходимости Вам труднее отказаться. Отвечать старайтесь быстро, по первому впечатлению. Закончив выполнение матрицы 1, переходите к матрице 2.

В ней сравнение производится на основании того, что некоторые из представленных ценностей являются для Вас более доступными в жизни по сравнению с остальными. Вы выбираете из пары ту ценность, которая легче

												Баллы											
												1	2	3	4	5	6	7	8	11			
9	10	11	12													10							
1													9										
2													8										
/1/ - /2/													7										
												6											
												5											
												4											
												3											
												2											
												1											
																1	2	3	4				
5	6	7	8	9	10	11	12																

Понятия – ценности

Приложение В

Методика «Мотивационно-потребностная сфера» (MPS)

Известно, что у человека, достигшего определенного уровня психического развития, когда его можно назвать личностью, все психические процессы, функции, все качества и свойства приобретают определенную структуру. При этом поведение человека, его деятельность может по-разному функционировать в различных контекстах в зависимости от доминирующего типа, на который он ориентируется.

Именно доминирующие мотивы и определяют основную направленность личности. Направленность личности выражается в потребностях, установках. Анализируя основные виды направленности, исследователи выделяют «личную» направленность, направленность на взаимные действия и «деловую» направленность.

Личная направленность (направленность на себя – НС) создается преобладанием мотивов собственного благополучия, стремлением к личному первенству, престижу.

Направленность на взаимные действия (ВД) имеет место тогда, когда поступки человека определяются потребностью в общении, стремлением поддержать хорошие отношения с товарищами по работе.

Деловая направленность – (направленность на задачу – НЗ) отражает преобладание мотивов, порождаемых самой деятельностью, увлечение процессом деятельности, бескорыстное стремление к познанию, овладению новыми навыками и умениями.

Высокий и приблизительно одинаковый уровень выраженности направленности на взаимные действия и деловой направленности, характеризует тенденцию личности к коллективистической направленности.

Порядок работы с тестом

Здесь приведена краткая инструкция по последовательности действий при работе с тестом. Подробное описание режимов работы пакета приведено в файле MPTEST.DOC.

В основу интерфейса программы с пользователем положен следующий принцип: экран монитора состоит из трех функциональных окон, а именно – окно меню, рабочее окно и окно подсказки. Все эти окна Вы увидите на экране после завершения работы с инструкцией.

В самом верху экрана расположено окно меню, содержащее перечень доступных режимов работы, в самом низу экрана – окно подсказки. Остальная часть экрана – это рабочее окно, в котором могут быть открыты, в зависимости от режима и его текущего состояния, несколько окон для ввода-вывода информации.

Для выбора режима работы используйте клавиши управления курсором «вправо» и «влево» (серые клавиши со стрелками). Выбранный режим выделяется цветом в окне меню. Для запуска выбранного режима нажмите

клавишу Enter и далее поступайте согласно сообщениям, появляющимся на рабочем окне и содержимому окна подсказки.

Выход из любого режима в режим выбора меню происходит либо автоматически после завершения режима, либо после нажатия клавиши Esc.

Руководство к методике MPS

Назначение режимов следующее:

- «Руководство» - вывод настоящей инструкции на экран либо распечатка её на принтере;

- «Тестирование» - проведение теста и автоматическое сохранение его результатов. При работе в этом режиме осуществляется контроль ошибок ввода. На каждый вопрос необходимо ввести два ответа. Выбор ответа осуществляется при помощи клавиш управления курсором «вверх» и «вниз». Один – наиболее соответствующий – отмечается при помощи серой клавиши «+» дополнительной цифровой клавиатуры, а другой – наименее соответствующий – при помощи клавиши «-» на этой же клавиатуре. После этого следует нажать клавишу «Enter» и, при правильном вводе ответов, на экране появится следующий вопрос. Если в процессе ввода была допущена ошибка (выбран только один ответ, либо два ответа отмечены одинаково), раздаётся звуковой сигнал и на экране остаётся прежний вопрос. Для коррекции ошибок используйте те же клавиши «+» и «-»;

- «Ввод бланков» - ввод в программу ответов (из опросника) при безмашинном тестировании с целью автоматической обработки результатов. В этом режиме также производится контроль ввода со звуковым предупреждением. При попытке ошибочной отметки ответа раздаётся звуковой сигнал и ответ не отмечается. Для выбора вопроса используются клавиши управления курсором «вверх» и «вниз», а для выбора ответа – «вправо» и «влево». Отметка ответов производится при помощи серых клавиш «+» и «-» дополнительной цифровой клавиатуры. Более всего соответствующий ответ отмечается символом «+», а менее всего соответствующий – символом «-»;

- «Результаты» - просмотр архива, удаление (уничтожение) ненужных результатов, вывод результатов на экран, в текстовый файл на диск, распечатка их на принтере.

ГИПО ИПР Украины

Кафедра психологии. Тел. 66 – 15 – 90

Трофимов Ю.Л., Максименко Ю.Б., Бондаренко Я.А., Кадагай Н.Н. 340101,
г.Донецк, ул.Куйбышева, 31

Copyright (c), 1995, Donetsk. Копирование запрещено

Опросник

1. Больше всего в жизни дает удовлетворение:
 - А. Оценка работы
 - В. Сознание того, что работа выполнена хорошо
 - С. Сознание того, что находишься среди друзей
2. Если бы я играл в футбол, то хотел бы быть:
 - А. Тренером, который разрабатывает тактику игры
 - В. Известным игроком
 - С. Выбранным капитаном команды
3. Лучшими преподавателями являются те, которые:
 - А. Имеют индивидуальный подход
 - В. Увлечены своим предметом и вызывают интерес к нему
 - С. Создают в коллективе атмосферу, в которой никто не боится высказать свою точку зрения
4. Учащиеся оценивают как самых плохих преподавателей, которые:
 - А. Не скрывают, что некоторые люди им не симпатичны

- В. Вызывают у всех дух соревнования
- С. Создают впечатление, что предмет, который они преподают, их не интересует
5. Я рад, когда мои друзья:
- А. Помогают другим, когда для этого представляется случай
- В. Всегда верны и надежны
- С. Интеллигентны и у них широкие интересы
6. Лучшими друзьями считаю тех:
- А. С которыми складываются хорошие отношения
- В. Которые могут больше, чем я
- С. На которых можно надеяться
7. Я хотел бы быть известным, как те:
- А. Кто добился жизненного успеха
- В. Может сильно любить
- С. Отличается дружелюбием и доброжелательством
8. Если бы я мог выбрать, я хотел бы быть:
- А. Научным работником
- В. Директором школы
- С. Опытным педагогом
9. Когда я был ребенком, я любил:
- А. Игры с друзьями
- В. Успехи в делах
- С. Когда меня хвалили
10. Больше всего мне нравится, когда:
- А. Я встречаю препятствия при выполнении возложенной на меня задачи
- В. В коллективе ухудшаются товарищеские отношения
- С. Меня критикует мой преподаватель, куратор
11. Основная роль школ должна была бы заключаться в:
- А. Подготовке учеников к работе по специальности
- В. Развитии индивидуальных способностей и самостоятельности
- С. Воспитании в учениках качеств, благодаря которым они могли бы уживаться с людьми
12. Мне не нравятся коллективы, в которых:
- А. Недемократическая система
- В. Человек теряет свою индивидуальность в общей массе
- С. Невозможно проявление собственной инициативы

13. Если бы у меня было больше свободного времени, я бы использовал его:
- А. Для общения с друзьями
 - В. Для любимых дел и самообразования
 - С. Для беспечного отдыха
14. Мне кажется, что я способен на максимальное, когда:
- А. Работаю с симпатичными людьми
 - В. У меня работа, которая меня удовлетворяет
 - С. Мои усилия достаточно вознаграждены
15. Я люблю, когда:
- А. Другие ценят меня
 - В. Чувствую удовлетворение от выполненной работы
 - С. Приятно провожу время с друзьями
16. Если бы обо мне писали в газетах, мне хотелось бы, чтобы:
- А. Отметили дело, которое я выполнял
 - В. Похвалили меня за мою работу
 - С. Сообщили, что меня выбрали в комитет или бюро
17. Лучше всего я учился бы, когда преподаватель:
- А. Имел ко мне индивидуальный подход
 - В. Стимулировал меня на более интенсивный труд
 - С. Вызывал дискуссию по разбираемым вопросам
18. Нет ничего хуже, чем:
- А. Оскорбление личного достоинства
 - В. Неуспех при выполнении важной задачи
 - С. Потеря друзей
19. Больше всего я ценю:
- А. Личный успех
 - В. Общую работу
 - С. Практические результаты
20. Очень мало людей:
- А. Действительно радуются выполненной работе
 - В. С удовольствием работают в коллективе
 - С. Выполняют работу по-настоящему хорошо
21. Я не переношу:
- А. Ссоры и споры
 - В. Отметания всего нового

С. Людей, ставящих себя выше других

22. Я хотел бы:

А. Чтобы окружающие считали меня своим другом

В. Помогать другим в общем деле

С. Вызывать восхищение других

23. Я люблю начальство, когда оно:

А. Требовательно

В. Пользуется авторитетом

С. Доступно

24. На работе я хотел бы:

А. Чтобы решения принимались коллективно

В. Самостоятельно работать над решением проблемы

С. Чтобы начальник признавал мои достоинства

25. Я хотел бы прочитать книгу:

А. Об искусстве хорошо уживаться с другими людьми

В. О жизни известного человека

С. Типа «Сделай сам»

26. Если бы у меня были музыкальные способности, я хотел бы быть:

А. Дирижером

В. Солистом

С. Композитором

27. Свободное время с наибольшим удовольствием провожу:

А. Смотря детективные фильмы

В. В развлечениях с друзьями

С. Занимаясь своим увлечением (хобби)

28. При условии одинакового финансового успеха, я бы с удовольствием:

А. Выдумал интересный конкурс

В. Выиграл бы конкурс

С. Организовал бы конкурс и руководил им

29. Для меня важнее всего знать:

А. Что я хочу сделать

В. Как достичь цели

С. Как привлечь других к достижению моей цели

30. Человек должен вести себя так, чтобы:

А. Другие были довольны им

В. Выполнить прежде всего свою задачу

С. Не нужно было укорять его за работу

Приложение Д

Особенности ролевого профиля лидеров разных типов по методике КЭП

Таблица 1

Личностные качества	Познавательная сфера			Эмоционально-коммуникативная сфера			Регулятивная (поведенческая) сфера		
	Способ получения информации	Особенности мышления	Особенности принятия решения	Эмоциональная потребность	Доминирующая направленность	Чувствительность к соц. взаимодействиям	Предпочитаемый режим работы	Предпочитаемая форма деятельности	Внешние проявления поведения
Тип лидерства	2	3	4	5	6	7	8	9	10
«Интеллектуальный»	В письменных источниках	Строгая логика и доказательность мыслительных конструкций	Независимость в суждениях, поступках, ориентир на свои возможности. Склонен к риску.	Уединение в тяжёлую минуту, изоляция. Автотматизация деятельности. Упорство.	На себя, собственное благополучие, престиж, уверенность в себе. Стремление к доминированию.	Малочувствителен, уверен в себе. Скрытое проявление чувств. Непредсказуемость и неровность эмоц.реакций	«Свободный». Саморегулируемый	Индивидуальная	Угловатость движений, вычурность позы, слабая мимика, сдержанность жестов, замедленный темп речи

«Эмоциональный»	В процессе общения с людьми	Отсутствие строгой логики в мышлении. Опора на мнение других.	Склонность к компромиссам. Зависит от мнения других.	Потребность в людях в тяж. минуту. Эмоцион. ровность и предсказуемость	На взаимные действия, сотрудничество, налаживание отношений	Высокочувствителен, развито чувство эмпатии. Выразительность и открытость.	Навязанный, заданный извне	Совместная	Плавность движений, расслабленность позы, жестикуляция, артистическая мимика, лёгкая манера общения
-----------------	-----------------------------	---	--	--	---	--	----------------------------	------------	---

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
«Практический»	В ходе практических действий, через их результаты	Строгая логика с ориентацией на мнение других	Ориентируется на практич. выход. Независимость в суждениях и поступках. Принятое решение отстаивает до конца.	Потребность в действиях в трудную минуту. Плановость действий.	Деловая, на высокую эффективность труда. Организация и руководство другими людьми.	Чувствителен, расчетлив, обязателен, исполнитель. Эмоционально несдержан.	Полусвободный. Чёткость сроков и качества работы.	Индивидуально-совместная	Энергичные движения, уверенность позы, решительная жестикуляция, выразительная мимика, чёткие, сухие фразы.

Приложение Ж***Психологические «портреты» лидеров разных типов***

Таблица 1

Тип лидерства	Характеристики лидеров по компонентам		
	когнитивному	эмоциональному	поведенческому
1	2	3	4

«И н т е л л е к т у а л ь н ы й»	Очень высокий и высокий уровень развития мышления, высокая успеваемость, особенно по профессионально ориентированным и естественнонаучным дисциплинам. Хорошо развит невербальный интеллект. Ощущения черпает внутри себя, необходимые сведения ищет в письменных источниках, обладает левополушарным мышлением: строгая логика, доказательность мыслительных конструкций, способны глубоко и быстро анализировать ситуацию, ориентированы на детали, коллекционируют всевозможные знания, слывут эрудитами, трудно переубедить, изменить уже выработанную идею, мысль.	Спокойны, имеют высокий уровень мобилизации к действию, редко расстраиваются по мелочам. Уверены в себе, упорны, настойчивы, тверды в решениях.	Неутомимые труженики, трудолюбивые, усердные, имеют потребность доводить начатое дело до конца, выносливые, терпеливые, методичные; большая потребность в информации. Все сведения систематизированы, разложены по «полочкам». Любят постоянство, планируют свою жизнь. Не любят изменения привычного хода событий. Прекрасные исполнители. Редко бывают хорошими руководителями, так как имеют чрезмерное пристрастие к деталям, дополнительной информации, что лишает их оперативности. Не любят конфликтов, стиль поведения в конфликте – уклонение, избегание. Минимум эмоций, уважение ценностей, убеждений, идеалов других.
--	---	---	---

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
---	---	---	---

«Э м о ц и о н а л ь н ы й»	Высокий и средний уровни развития мышления, высокая успеваемость, особенно по гуманитарным и естественнонаучным дисциплинам. Хорошо развит вербальный интеллект. Ощущения и сведения получают в общении с другими людьми, обладают правополушарным (образным, интуитивным, эмоционально окрашенным) мышлением, отсутствие строгой логики, опора на мнение других людей, легко изменяют свою мыслительную конструкцию в пользу благополучия группы. Главные черты стиля мышления – ориентация на субъективные факторы проблемы, стремление найти общее даже в противоположных точках зрения.	Открытые, доброжелательные, общительные, участливые, внимательные к людям, обладают высокой чувствительностью, развитой эмпатией. Им присущи такие качества как эмоциональная ровность и предсказуемость. Уверены в себе, спокойны, редко расстраиваются по мелочам, имеют потребность в людях в тяжёлую минуту. Им присущи эмоциональная выразительность и открытость.	Великолепно «читают» людей, направлены на межличностные отношения, заинтересованы в хороших отношениях, благополучии других людей, скрепляют учебный коллектив, стабилизируют группу. Очень популярны среди сверстников, как правило, слабые руководители; стараются сохранить мир и ради этого избегают занимать «твёрдую» позицию. В конфликте уступают первыми. Проявляют твёрдость. Если дело касается вопросов морали или нарушения справедливости.
---	---	---	--

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
---	---	---	---

<p>«П р а к с и ч е с к и й»</p>	<p>Очень высокий и высокий уровни развития мышления, высокая успеваемость практически по всем дисциплинам. Хорошо развит вербальный интеллект. Ощущения и сведения черпают в практических действиях и результатах, при решении проблем предпочитают организовывать других, обладают левополушарным мышлением, строгой ориентацией на мнение других. Любое решение отстаивают до конца, даже если оно неверно. Сосредотачиваются на главном, на сути проблемы, успешно учатся тому, что соответствует их прагматичности, способствует достижению главных целей.</p>	<p>Высоко эмоциональные с доминированием положительных эмоций. Хорошо мобилизуются. Общительные, энергичные, неудержимые, сильные личности. Установка на успех, победу. Очень уверены в себе, с низкой тревожностью, хорошо социально адаптированы.</p>	<p>Реалисты, практичны, во всём полагаются только на себя. Независимы, настойчивы, стремятся доминировать. Прирождённые лидеры. Концентрируются на главном. Энергичные, неудержимые, уверенные в своих силах. Большая потребность быть правым, управлять положением дел, решать за других. Постоянно соперничают, конкурируют с другими, с большим трудом признают свои ошибки, не любят менять своих решений. Направлены на дело, честолюбивы, стремятся достичь высокого положения среди своих сверстников, могут быть прекрасными руководителями.</p>
--	--	---	--

