

Социально-психологические особенности взаимодействия классного руководителя с учащимися

Е.Б. Петрушихина,

*кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и юридической психологии Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета
ebpetr@mail.ru*

Обобщаются результаты социально-психологических исследований классного руководства, выполненные на основе теоретической модели ценностного обмена, разработанной Р.Л. Кричевским. Классное руководство понимается как вид управленческой деятельности педагога, направленной на организацию коллектива учащихся. Проведенный факторный анализ показал наличие двух основных факторов эффективности классного руководства – характера отношений между учащимися и отношений учащихся с классным руководителем. В качестве особенностей деятельности педагога рассматриваются проявления установок по отношению к учащимся, стиль руководства, характеристики индивидуального взаимодействия с учениками. Показано, что активность классного руководителя, направленная на удовлетворение важнейших социальных потребностей учащихся, имеет два основных измерения – заботу об учащимся и развитие их мотивации. Анализируется влияние социально-перцептивных характеристик педагога на эффективность его взаимодействия с учащимися. Выявлены особенности самооценки и рефлексивной оценки личности и деятельности классного руководителя, специфика каузальной атрибуции успехов и неудач учащихся в различных сферах школьной жизни.

Ключевые слова: классное руководство, ценностный обмен, педагогическое взаимодействие, эффективность руководства, самооценка личности и деятельности, социально-психологическая рефлексия, каузальная атрибуция.

Центральной социализирующей фигурой в образовательных учреждениях является педагог. Причем педагогическая деятельность предполагает реализацию не только роли учителя-предметника, но и роли классного руководителя. Социально-психологический

анализ деятельности классного руководителя в литературе представлен весьма слабо, хотя учителя часто испытывают определенные затруднения в воспитательной работе с классом.

Анализ нормативных документов [4] показывает, что классный руководитель отвечает за свой класс почти по всем вопросам, включая здоровье учащихся, их успеваемость, межличностные отношения, взаимодействие с родителями, а также контакты с разнообразными комиссиями и советами по содействию семье и школе. Иными словами, можно говорить о расширении роли классного руководителя и сужении роли учителя-предметника. Это расширение роли классного руководителя вызвано недостаточностью совместной работы самих учителей в учебно-воспитательном процессе, а кроме того подобное положение вещей облегчает администрирование в школе – таким образом облегчаются предъявление требований и контроль их выполнения со стороны дирекции.

Все сказанное выше подчеркивает особую роль классного руководства в процессе социализации. Именно классный руководитель – ключевая фигура в осуществлении воспитательной функции, а целью его деятельности является создание условий для успешной социализации учащихся в обществе, для их саморазвития и самореализации.

Классный руководитель организует деятельность классного коллектива, общества сверстников, относительно независимого от воздействий взрослых и выступающего важнейшим институтом социализации личности.

Классный руководитель организует взаимодействие различных институтов социализации – школы и класса, школы и семьи, семьи и общества сверстников, школы и других организаций.

В общем, можно утверждать, что классный руководитель является важнейшим агентом социализации, и именно на классного руководителя в первую очередь возложена ответственность за преодоление дидактической доминанты в школе.

В связи с изложенным выше очевидна необходимость провести тщательный социально-психологический анализ классного руководства.

Одним из наиболее распространенных подходов в изучении руководства и лидерства является транзакционистский подход. В рамках указанной парадигмы руководство рассматривается как процесс взаимодействия, понимаемый как социальный обмен между руководителем и подчиненными. Руководитель реализует полезную для группы деятельность, определяя ситуацию и направление действий, а взамен получает возрастающее уважение подчиненных и их лояльность. Важным компонентом обмена

выступают социально-перцептивные процессы, в частности, каузальная атрибуция руководителя относительно работы подчиненных.

Модель обмена подчеркивает значимость последователей, их взаимное влияние и взаимообуславливание в процессе руководства [8].

Транзакционистский подход созвучен идеям личностно ориентированного подхода в образовании и может служить основой социально-психологического изучения классного руководства.

Примером реализации транзакционистской парадигмы в нашей стране является концепция ценностного обмена, разработанная Р.Л. Кричевским [2]. В ряде диссертационных исследований показана эвристичность данной модели в изучении педагогической деятельности классного руководителя [3; 5; 6; 7].

Согласно рассматриваемой модели, ценностный обмен выступает в качестве механизма межличностного взаимодействия классного руководителя и учащихся. Обмен может реализовываться на двух уровнях – диадном и групповом. Диадный уровень обмена характеризуется непосредственным взаимодействием классного руководителя с учащимися, следствием чего является приписывание педагогу определенной значимости. Групповой уровень обмена характеризуется вкладом руководителя относительно класса в целом; ценностный вклад при этом обменивается на соответствующий уровень удовлетворенности учеников, а также некоторые последствия этой удовлетворенности (мотивация учащихся, авторитет педагога, самооценка класса). Под ценностным вкладом понимаются действия руководителя, являющиеся ценностью и служащие таким образом удовлетворению социальных потребностей как отдельных учащихся, так и классного коллектива в целом. В качестве проявлений ценностного вклада могут быть рассмотрены особенности индивидуального взаимодействия педагога с учащимися, специфика реализации роли руководителя (стиль руководства), установки по отношению к учащимся. Социально-перцептивные характеристики педагога – условие осуществления ценностного вклада в жизнедеятельность класса [2].

Рассмотрим основные результаты научных исследований, которые не только подтверждают валидность обсуждаемой теоретической модели, но и имеют практическое значение для совершенствования организации педагогического процесса в образовательных учреждениях.

Критерии эффективности классного руководства

Основным критерием эффективности учительского труда являются учебные успехи учащихся. Следует заметить, что данный показатель ориентирован на функционально-ролевой план взаимодействия педагога и ученика. Но если подобный критерий применим к деятельности учителя-предметника, то вряд ли он будет достаточен при оценке деятельности классного руководителя.

В социальной психологии традиционно в качестве критерия эффективности руководства используется удовлетворенность групповым членством, в том числе уровень удовлетворенности учащихся различными сторонами жизни в классе интерпретируется как показатель успешности деятельности педагога [1].

Одним из результатов активного взаимодействия учителя с учениками является формирование определенного уровня авторитета педагога.

Авторитет как свойство личности, состоящее в ее способности изменять психологические структуры других людей психологическими средствами в силу значимости данной личности, является, с одной стороны, следствием деятельности руководителя, а с другой – условием этой деятельности. В социально-психологических исследованиях классного руководства показана позитивная связь между различными параметрами удовлетворенности учащихся и степенью авторитетности педагога [1; 2]. Таким образом, уровень авторитета также может свидетельствовать об эффективности деятельности педагога.

Одна из важнейших педагогических задач – воспитание коллектива в классе, поэтому справедливо будет в качестве показателя, определяющего эффективность классного руководства, использовать различные характеристики коллектива, например, его сплоченность, ответственность, дисциплинированность и т.д. В ряде работ эффективность классного руководства определялась по уровню самооценки класса [1; 5; 6]. Учащиеся оценивали степень развития таких социально-психологических качеств, как сплоченность, дисциплинированность, взаимная ответственность, сотрудничество, взаимопомощь и др.

С целью обобщения используемых показателей эффективности классного руководства коллективом учащихся нами были факторизованы оценки удовлетворенности учащихся членством в классном коллективе, оценки авторитета классного руководителя и самооценки класса по ряду важнейших социально-психологических качеств [5]. Были выявлены два фактора: первый имеет своим содержанием характер отношений между учащимися, второй – отношения учащихся с классным руководителем.

Первый фактор был образован следующими параметрами (в порядке убывания факторных весов): удовлетворенность классом как коллективом, сплоченность, удовлетворенность учащихся отношениями друг с другом, чуткость и внимательность во взаимоотношениях, сотрудничество и взаимопомощь.

Второй фактор составили: общее оценочное отношение к классному руководителю, идентификация с классным руководителем, удовлетворенность учащихся отношениями между классом и классным руководителем.

Полученные результаты могут оказаться весьма полезными для руководителей школ при разработке критериев эффективности деятельности классных руководителей.

Социально-психологические особенности личности и деятельности классного руководителя

В качестве характеристик личности и деятельности педагога в исследованиях рассматривались особенности индивидуального взаимодействия педагога с учениками в инструментальной, мотивационной и эмоциональной сферах, проявления различных типов установки по отношению к учащимся, стиль руководства, стратегии поведения в конфликтных ситуациях.

Оказалось, что авторитет педагога и удовлетворенность отношениями с ним в наибольшей мере зависят от индивидуальных особенностей взаимодействия в инструментальной (учебной) сфере – от знания сильных и слабых сторон школьника как ученика, способности предсказывать учебные достижения и тщательно планировать работу с учащимся.

Если говорить о влиянии социальных установок педагога по отношению к учащимся, то можно отметить негативное воздействие на авторитет классного руководителя, удовлетворенность учащихся и самооценку класса скрыто отрицательной, функциональной (в зависимости от учебных успехов) и нейтральной установки [5]. Весьма любопытно, что в нашем исследовании не было обнаружено позитивных связей между показателями эффективности классного руководства и проявлениями активно положительной установки педагога. Возможно, данный факт обусловлен возрастом учащихся (изучались коллективы старшеклассников), для которых более важным было отсутствие негативных поведенческих проявлений со стороны учителя, нежели наличие активности педагога, направленной на помощь и поддержку.

Одним из наиболее разработанных вопросов по обсуждаемой проблеме является влияние стиля руководства педагога на различные стороны учебно-воспитательного процесса. Большинство авторов придерживаются традиционного деления стилей на демократический, авторитарный и попустительский и отмечают предпочтительность демократического стиля руководства.

Однако такая классификация учитывает лишь один параметр стиля – степень разделения функций принятия решений между руководителем и подчиненным. В силу этого обстоятельства возникла необходимость создания многомерно-функциональных моделей стиля руководства. Р.Л. Кричевским [2] предложена многокомпонентная модель стиля руководства, учитывающая четырнадцать типов взаимодействия руководителя с подчиненными, характеризующих функциональный аспект роли руководителя. Данная модель была применена и в исследованиях классного руководства [3; 5; 6; 7].

Оказалось, что не все компоненты в равной мере влияют на те или иные параметры эффективности руководства в различных классных коллективах. В некоторых школах более значима связь с эффективностью стилевых компонентов, регламентирующих и контролирующую деятельность учащихся (постановка четких целей, проверка выполнения заданий, поощрение учащихся). В других школах обнаруживается более тесная связь с эффективностью руководства тех видов активности классного руководителя, которые стимулируют ученическое самоуправление и развитие классного коллектива, – учет мнений учащихся, развитие инициативности, информирование, забота и регулирование взаимоотношений [5]. Данный факт еще раз подчеркивает, что стиль руководства в значительной мере зависит от ситуации, в частности, от организационной культуры школы. Например, если функция контроля является ведущей в деятельности школьной администрации, то это найдет отражение в характере взаимоотношений классного руководителя с учащимися. И совсем по-другому будут определяться отношения учителя с классом, если задача руководства школы – оказание всесторонней помощи педагогам в организации образовательного процесса, раскрытие индивидуальности каждого учителя.

В работе Е.А. Соколовой [6] изучалась связь предпочитаемых стратегий поведения педагога в ситуации конфликта с учащимися с эффективностью классного руководства. Ею обнаружены следующие тенденции: положительное, в целом, влияние на успешность руководства ученическим коллективом сотрудничества, приспособления и компромисса в разрешении педагогом конфликтов с учащимися, и негативное – соперничества и избегания. Причем подчеркивается, что не все конструктивные стратегии одинаково

влияют на успешность руководства ученическим коллективом. Наиболее предпочтительной в этом плане оказывается стратегия сотрудничества, далее следуют стратегии приспособления и компромисса.

Педагоги, реализующие в конфликтных ситуациях с учащимися стратегии сотрудничества, приспособления и компромисса, стремятся к кооперации с учениками, организуют свою деятельность в соответствии с потребностями школьников. Следствием этого становится их большая эффективность: учащиеся в руководимых ими классах более удовлетворены различными сторонами школьной жизни, самооценка класса по большинству параметров более высока, выше и авторитет педагога среди учащихся [6].

В целях обобщения и более глубокого осмысления показателей активности классного руководителя, направленной на удовлетворение важнейших социальных потребностей классного коллектива, мы подвергли факторному анализу оценки старшеклассников, описывающих деятельность их классных руководителей. Параметрами анализа выступили стиль руководства классным коллективом, особенности индивидуального взаимодействия классного руководителя с учащимися, степень выраженности различных установок педагога по отношению к учащимся.

В результате факторизации выявлены два основных фактора, отражающих наиболее существенные, с точки зрения учащихся, моменты активности педагога.

Первый фактор мы обозначили как *«забота об учащихся»*. В него с наибольшими факторными нагрузками (в порядке убывания) вошли следующие аспекты деятельности классного руководителя: отсутствие скрыто отрицательной установки, забота об учащихся, чуткость во взаимоотношениях с учащимися, учет мнений учеников, отсутствие функциональной установки, обсуждение решений, стремление быть близким к учащимся, отсутствие нейтральной установки, справедливость педагога, умение дать совет, умение подбодрить.

Второй фактор мы назвали *мотивационным*. Его составили следующие моменты деятельности классного руководителя: разбор поведения учащихся, постановка сверхцелей, требовательность, умение побуждать к работе с полной отдачей, развитие инициативы учащихся [5].

Как видим, первый фактор характеризует деятельность педагога в межличностной сфере групповой активности, а второй – в инструментальной.

Необходимо также отметить, что не все параметры эффективности в равной степени зависят от деятельности классного руководителя. Напомним, что показатели

эффективности в обобщенном виде характеризуют два типа отношений: отношения между учащимися и отношения с классным руководителем. В наибольшей мере педагогическим воздействиям подвержены отношения с классным руководителем, а отношения между учащимися относительно недоступны влиянию педагогов. Р.Л. Кричевский отмечал, что, по всей вероятности, данный факт есть следствие более развернутого взаимодействия классного руководителя в рамках диады «учитель – ученик», нежели в системе «учитель – класс». Можно интерпретировать это и как несовершенство педагогических технологий, и как подтверждение идеи Д. Граена о том, что руководство имеет диадическую природу [8].

Выше мы подчеркивали, что рассмотрение руководства как процесса взаимодействия предполагает не однонаправленное воздействие руководителя на подчиненных (в нашем случае – учащихся), а взаимное влияние, которое может инициироваться группой и имеет целью изменение руководителя. Подобное влияние исследуется гораздо реже, особый интерес в этой связи представляет работа М.Д. Цымпеу [7]. В ней предметом исследования выступила готовность классного руководителя к принятию воздействий учащихся.

М.Д. Цымпеу было выявлено четыре конкретных формы проявления этой готовности, имеющие следствием повышение эффективности процесса взаимодействия педагога и учащихся: 1) готовность классного руководителя внести под влиянием коллектива старшеклассников адекватные изменения в свое поведение; 2) готовность педагога относиться к старшеклассникам как к взрослым людям, умеющим объективно оценивать личностные и поведенческие характеристики учителя; 3) готовность учителя к постоянному взаимообогащению в процессе общения со старшеклассниками; 4) удовлетворенность классного руководителя своими отношениями с ученическим коллективом.

Обнаружена следующая закономерность: чем выше готовность классного руководителя к принятию влияния старшеклассников в выделенных формах, тем сильнее влияние педагога на поведение учащихся, отношения между одноклассниками, профессиональное самоопределение старшеклассников, формирование нравственных ценностей школьников, характерологические особенности учащихся, отношения с учителями школы, отношение учащихся к школе вообще.

В то же время оказалось, что эффективность классного руководства не связана с готовностью педагога изменять под влиянием учащихся свои характерологические качества, убеждения, привычки, представления; педагогические способности.

Обобщая результаты исследования, автор обозначает оптимальную позицию классного руководителя по отношению к коллективу старшеклассников. Таковой является позиция «внеаходимости», предполагающая творческое сочетание педагогом определенной (релевантной педагогической ситуации) поведенческой податливости влиянию ученического коллектива с сохранением индивидуальной позиции, внутренней устойчивости, целостности своей личности [7].

Безусловно, эффективное взаимодействие классного руководителя с учащимися требует коррекции, совершенствования собственной педагогической деятельности. Условием оптимизации управленческой активности педагога являются социально-перцептивные процессы, объектом которых выступают личность и деятельность классного руководителя. В указанных выше исследованиях выявлен ряд эмпирических фактов, характеризующих перцептивную сферу педагога. Рассмотрим их подробнее.

Социально-перцептивные процессы в деятельности классного руководителя

В проведенных исследованиях изучались особенности самооценки и социально-психологической рефлексии педагогом своей личности и деятельности, а также специфика атрибутивного анализа, осуществляемого классным руководителем.

Одна из тенденций, обнаруженных в данных работах, заключается в стойком завышении педагогами оценок своей личности и деятельности по сравнению с теми оценками, которые дают им учащиеся.

Е.А. Соколова отмечает, что педагоги, как правило, завышают степень своего предпочтения в ситуации конфликта таких стратегий поведения, как сотрудничество, приспособление и компромисс. Классные руководители в два раза чаще по сравнению с учащимися приписывают себе сотрудничество и приспособление в решении школьных конфликтов. При этом самооценка соперничества в десять раз занижена по сравнению со среднегрупповыми оценками класса. То есть учителя в 93 % случаев оценивают себя как использующих в конфликтах с учениками конструктивные способы решения конфликтов, в то время как учащиеся в половине случаев рассматривают своих преподавателей как склонных к соперничеству [6].

Рефлексивные оценки (рефлексивные ожидания или оценки с позиции класса, «за» класс) стиля руководства, особенностей индивидуального взаимодействия педагога с учащимися, проявления установок тесно коррелируют с соответствующими самооценками

изучаемых параметров и весьма слабо с реальными оценками, полученными в ходе опроса учащихся [5].

Данный факт свидетельствует о недостаточном развитии рефлексивных способностей педагога, поскольку учителя по преимуществу оказываются не в состоянии абстрагироваться от собственной позиции и встать на позицию своих учеников.

Наличие рефлексии позволяет оптимальным образом, с учетом потребностей учащихся организовать свою деятельность. Развитая рефлексия дает возможность восполнить недостаток информации, поступающей к учителю от учеников по каналам обратной связи. Таким образом создаются предпосылки для коррекции поведения педагога в соответствии с запросами учащихся и, как следствие, для повышения эффективности классного руководства. При этом с точки зрения успешности деятельности педагога заниженные рефлексивные оценки предпочтительнее, чем завышенные, поскольку подобная критичность классного руководителя является условием совершенствования его педагогической деятельности [5].

Завышенные самооценки классных руководителей, недостаточная способность к децентрации в педагогическом общении, конечно, препятствуют оптимизации взаимодействия учителей с учащимися и усиливают их атрибутивные ошибки.

М. Мартинко и У. Гарднер [см. 2] в своей интерактивной атрибутивной модели отношений между руководителем и членом группы постулируют существование систематических искажений в каузальном анализе руководителя и подчиненных. В частности, утверждается, что в случае неудачи подчиненные будут стараться списать причину на внешние обстоятельства, тогда как руководители будут усматривать ее во внутренних характеристиках подчиненных.

В исследовании Н.В. Лукьянченко [3] показано влияние атрибутивных ошибок педагога на эффективность классного руководства.

Автором было выделено три блока причин, которыми учителя объясняли успехи и неудачи учащихся в учебе, общении с одноклассниками и учителем: «фактор ученика» – причины, характеризующие личность и поведение учащихся; «педагогический фактор» – характеристики педагогической деятельности; «фактор среды» – причины, характеризующие влияние родителей, обстановки в классе, школе.

Оказалось, что с точки зрения влияния на эффективность классного руководства более важна атрибуция педагогом неудач учащихся, так как представленность в ней характеристик педагогической деятельности побуждает учителя к коррекции своей

активности в соответствии с особенностями и потребностями учащихся. В то же время обращение классного руководителя к контролю родителей как причинному фактору успеваемости школьников оказывает исключительно неблагоприятное влияние на педагогическую деятельность, поскольку снижает уровень проявления ценностного вклада педагога и, как следствие, его эффективности [3].

Сходные результаты получены и в исследовании Е.А. Соколовой, изучавшей связь атрибуции причин межличностных конфликтов с эффективностью руководства. Установлено, что для достижения высокой удовлетворенности учащихся различными сторонами жизни в классе и высокой самооценки класса важно не приписывать причины конфликтов фактору ученика и что авторитет педагога выше, если он видит причины конфликтов в недостатках, присущих его личности и деятельности [6].

Кроме локуса причинности изучалась и степень дифференцированности каузальной атрибуции классных руководителей. Полученные данные свидетельствуют о положительном, в целом, влиянии дифференцированности каузального анализа успехов и неудач учащихся. Как полагает Н.В. Лукьянченко, «каузально сложные» учителя более гибки в осуществлении педагогических воздействий [3].

Полученные данные имеют теоретическое значение, поскольку развивают транзакционистский подход в изучении руководства, однако они могут быть востребованы и в практической социальной психологии.

Материалы о закономерностях эффективного взаимодействия классного руководителя с учащимися целесообразно использовать при подготовке педагогов и психологов в вузах и в системе повышения квалификации. Навыки социально-перцептивного анализа должны стать предметом специальных тренинговых программ, направленных на формирование более адекватных представлений учителей о себе и о своей педагогической деятельности.

Литература

1. *Кричевский Р.Л.* Исследование эффективности руководства учебными коллективами // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. М., 1980.
2. *Кричевский Р.Л.* Психология лидерства. М., 2007.
3. *Лукьянченко Н.В.* Каузальная атрибуция как условие эффективности руководства коллективом старшеклассников: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1992.

4. *Носова М.Л.* Должностные обязанности классного руководителя // Классный руководитель. 2002. № 4.
5. *Петрушихина Е.Б.* Рефлексия педагога в общении со старшеклассниками как фактор эффективности руководства ученическим коллективом: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1991.
6. *Соколова Е.А.* Влияние межличностного конфликта на эффективность взаимодействия педагога с коллективом старшеклассников: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1992.
7. *Цымпеу М.Д.* Взаимовлияние классного руководителя и старшеклассников в педагогическом общении: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1990.
8. *Шеклтон В.* Психология лидерства в бизнесе. СПб., 2003.

Social and psychological characteristics of the class teacher interaction with students

E.B. Petrushikhina,

*PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Social and Legal Psychology,
L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for Humanities
ebpetr@mail.ru*

We summarize the results of socio-psychological studies of classroom management, performed on the basis of a theoretical model of value exchange, developed by R.L.Krichevsky. Classroom management is understood as a kind of management activity of a teacher, aimed at organizing group of students. Factor analysis revealed two major factors of the effectiveness of classroom management: the nature of the relationship between the students and their relations to the class teacher. As teacher's activity characteristics, we considered manifestations of his attitudes toward students, leadership style, characteristics of individual interaction with students. It is shown that the activity of the class teacher, aimed at meeting the critical social needs of students, has two major dimensions: taking care about students and development of their motivation. We analyze the impact of social and perceptual characteristics of the teacher on the effectiveness of his interaction with students. We reveal the features of self-assessment and reflective evaluation of personality and activity of a class teacher, the specifics of causal attributions of success and failure of students in different areas of school life.

Keywords: classroom management, value exchange, educational interaction, effectiveness of leadership, self-assessment of personality and activity, socio-psychological reflection, causal attribution.

References

1. *Krichevskii R.L.* Issledovanie effektivnosti rukovodstva uchebnymi kollektivami //Psihologo-pedagogicheskie problemy vzaimodeistviya uchitelya i uchashihsya/ Pod red. A.A. Bodaleva, V.Ya. Lyaudis. M., 1980.
2. *Krichevskii R.L.* Psihologiya liderstva. M., 2007.
3. *Luk'yanchenko N.V.* Kauzal'naya atribuciya kak uslovie effektivnosti rukovodstva kollektivom starsheklassnikov: Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1992.
4. *Nosova M.L.* Dolzhnostnye obyazannosti klassnogo rukovoditelya // Klassnyi rukovoditel'. 2002. № 4.

5. *Petrushihina E.B.* Refleksiya pedagoga v obshenii so starsheklassnikami kak faktor effektivnosti rukovodstva uchenicheskim kollektivom: Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1991.
6. *Sokolova E.A.* Vliyaniye mezhlichnostnogo konflikta na effektivnost' vzaimodeistviya pedagoga s kollektivom starsheklassnikov: Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1992.
7. *Sympeu M.D.* Vzaimovliyaniye klassnogo rukovoditelya i starsheklassnikov v pedagogicheskom obshenii: Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1990.
8. *Sheklton V.* Psihologiya liderstva v biznese. SPb., 2003.