

## Социально-психологические особенности взаимоотношений подростков и педагогов в условиях детских домов и школ-интернатов для «социальных» и реальных сирот

**М.Ю. КОНДРАТЬЕВ**

*доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, декан факультета социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета*

*В статье изложена материалы, раскрывающие характер межличностных отношений в системах »подросток—педагог» и «педагог—подросток» в условиях интернатных учреждений для детей, лишенных родительского попечения. Показано, что существует качественное различие этих отношенческих систем в закрытых и открытых образовательных учреждениях. Определены и описаны основания межличностной значимости педагогов для подростков-воспитанников и подростков-воспитанников для педагогов.*

*Ключевые слова: закрытая группа, «социальные» и реальные сироты, межличностные отношения, межличностная значимость, неформальная власть, референтность, аттракция, интрагрупповой статус.*

В основе взаимоотношений воспитанников детских домов и школ-интернатов и педагогов этих закрытых учреждений, как правило, лежат два мощных, во многом определяющих их специфику фактора: с одной стороны, либо остро переживаемый детьми и подростками устойчивый дефицит их общения с широким социумом, либо связанное с прошлым, нередко криминальным, опытом недоверие к взрослым вообще и к педагогам в частности, а с другой — преимущественная ориентация этих взрослых не столько на личностное развитие своих подопечных, сколько на поддержание предусмотренного режимом закрытого учреждения порядка в нем. Подобная ситуация, к сожалению, нередко складывающаяся в детских домах и школах-интернатах, и порождает «ножницы» ориентаций воспитанников и воспитателей,

которые, в свою очередь, ведут к обособлению одних от других, взаимонепониманию, неудовлетворенности общением и взаимодействием, а в конечном счете, и к принципиальным «сбоям» в воспитательной работе.

Как показывает сама жизненная практика, большинство воспитанников интернатных учреждений имеют предшествующий опыт воспитания вне семьи. Как правило, они уже прошли школу пребывания в закрытых детских заведениях — домах ребенка и дошкольных детских домах. Но и те, для кого школа-интернат или детский дом — первое в их жизни закрытое учреждение, в подавляющем большинстве были лишены нормального семейного воспитания. Алкоголизм родителей, жестокое обращение, невнимание со стороны старших членов семьи, общение с душевнобольными

родственниками — такой опыт «семейной» жизни не только затрудняет выполнение воспитательных задач, традиционно стоящих перед педагогом, но и порождает ситуацию, при которой его усилия должны быть направлены на перевоспитание и исправление ребенка. Сложность усугубляется еще и тем, что если в работе с детьми, воспитывавшимися в закрытых дошкольных учреждениях, педагог может опираться на характерную для них открытость (порой чрезмерную) и нацеленность (порой болезненную) на максимально тесный контакт со взрослым, то в случае с ребенком, пришедшим в интернат из неблагополучной семьи, подобный мощный рычаг воспитания нередко отсутствует. Более того, вместо готовности (хоть и не подкрепленной порой соответствующими умениями) сотрудничать воспитатель в данных обстоятельствах, как правило, особенно в начале «пути», сталкивается с недоверием, если не с враждебностью ребенка, стремлением уйти от контакта, неприятием новых условий и верностью традициям прошлой «семейной» жизни.

В то же время воспитательные задачи, которые и в профессиональном и в личном плане призван решать взрослый в условиях детского дома и школы-интерната, предполагают выполнение им не только, а может быть, и не столько роли собственно педагога, сколько родительской роли, т. е., по сути дела, роли самого душевно близкого ребенку человека. Одной из важнейших причин, в силу которых эта первостепенная цель достигается гораздо реже, чем того хотелось бы, является неоправданно частая смена воспитателей. В этой связи трудно не согласиться с неоднократно высказанным мнением

многих исследователей, что «непременным результатом такой схемы отношений будут, с одной стороны, хронический эмоциональный голод, а с другой стороны, способность не углубляться в привязанность — своего рода вынужденная поверхностность чувств, эмоциональная недостаточность» [6, с. 28]. К высказанной позиции следует лишь добавить, что такое положение дел приводит к психологической незащищенности воспитанников интернатных учреждений, их повышенной тревожности, эмоциональной уязвимости и к отсутствию у них уверенности в поддержке со стороны педагогов даже в том случае, когда этого требует сама справедливость.

Подобные негативные последствия реализации педагогом учебно-дисциплинарной модели взаимодействия с детьми в условиях закрытого образовательного учреждения проявляются в явной форме уже в младшем школьном возрасте и в дальнейшем получают свое закономерное развитие, еще более осложняя и так почти всегда непростое общение взрослого и подростка.

В рамках концепции персонализации [4; 5 и др.] была спланирована и осуществлена эмпирическая работа Н.В. Репиной, направленная на изучение специфики положения младших школьников — воспитанников интернатного учреждения в системе межличностных отношений «смешанного» школьного класса, в котором совместно обучаются «домашние» и «детдомовские» дети. Как свидетельствуют полученные результаты, последние оказываются принципиально в иных, по сравнению с детьми, воспитываемыми в семье, менее благоприятных условиях взаимодействия с педагогами. Так, в частности, од-

нозначно доказано, что для детей из семьи носителями внешней психологической защиты в большинстве случаев выступают родители. Именно от них дети ожидают наиболее высоких, а главное — относительно стабильных оценок как в «нейтральной» ситуации, так и в ситуации «реальной вины» (для выявления этих данных была использована оригинальная методическая процедура «Лестница оценок») [7]. Этот факт, по сути дела, является прямым свидетельством веры ребенка, что отношение родителей к нему останется достаточно благожелательным и выступит в качестве своеобразной внешней поддержки при всех неблагоприятных обстоятельствах его жизни.

Воспитанники же детского дома в роли такого носителя защиты либо не видят никого в своем окружении, либо в качестве такового воспринимают своего сверстника (причем, как правило, такого же, как они сами, «детдомовского» ребенка), но никак не взрослых — учителей и воспитателей. В связи с этим у «детдомовских» детей уже в младшем школьном возрасте значительно более развита, по сравнению с их «домашними» одноклассниками, ориентация на собственные силы. Таким образом, зафиксированная несколько завышенная самооценка значительной части воспитанников детских домов, по-видимому, носит, в первую очередь, защитный, компенсаторный характер. Скорее всего, это порождено еще и тем, что воспитатель, в отличие от родителей, не только часто не выполняет защитную функцию, но порой наряду с учителем оказывает на младших школьников—воспитанников детского дома дополнительное фрустрирующее влияние.

Оказалось также, что в ситуации «реальной вины» дети, воспитывающиеся в семье, ожидают более низких оценок от учителя, чем получают на самом деле, тогда как воспитанники детского дома, несмотря на то, что ожидают от учителя довольно низких личностных оценок, все же не могут в полной мере предположить, насколько негативными они окажутся на самом деле. Здесь следует особо отметить, что оценка интернатских детей воспитателем по своей эмоциональной окрашенности практически совпадает с оценкой их школьным педагогом.

Итак, совершенно очевидно, что положение воспитанников закрытых учреждений в системе отношений «взрослый—ребенок» по целому ряду показателей заметно уступает позиции их сверстникам, воспитывающимся в семье.

Наиболее существенно подобная ситуация влияет на старших воспитанников детского дома и школы-интерната — подростков, переживающих на фоне взросления острый кризис самооценки. Именно на этом возрастном этапе развивающаяся личность вчерашнего младшего школьника особенно нуждается во внешней поддержке и, в первую очередь, со стороны взрослых, в мир которых он стремится быть принятым. Понятно, что в этих обстоятельствах у воспитанников интернатных учреждений, на протяжении долгих лет и так испытывавших выраженный дефицит позитивно окрашенных интимно-личных отношений с окружающими, качественно обостряется потребность в самоуважении и признании своей личностной ценности значимым кругом своего общения. В этих условиях характер социальной ситуации развития личности воспитанников как никогда зависит от позиции педагогов, так как

именно учителя и воспитатели выступают здесь в роли, по существу, единственных полномочных представителей того широкого социума, активное включение в жизнь которого и есть личностная цель подростков-воспитанников.

В то же время, как показывает сама педагогическая практика, воспитатели закрытых учреждений интернатного типа, неся ответственность по существующим правилам не столько за личностное развитие своих подопечных, сколько за поддержание утвержденного распорядка жизнедеятельности ученической группы, нацелены в основном на укрепление дисциплины и неукоснительное соблюдение режимных требований. Подобная учебно-дисциплинарная ориентация многих педагогов закономерно приводит к господству в детских домах и школах-интернатах репрессивных способов воздействия на детей и подростков, в конечном счете в ущерб поддерживаемому взаимодействию по типу подлинного сотрудничества. Нередко складывающееся на этой основе взаимонепонимание и взаимонеприятие педагогов и воспитанников интернатных учреждений, нарушение психологической атмосферы не только служат причиной деформации личностного развития отдельных детей и подростков, но и ведут в целом к деструкции процессов группообразования в детских домах и школах-интернатах, к формированию вместо групп высокого уровня социально-психологического развития сообщества учащихся, построенных по асоциальному, а порой — и по антисоциальному признаку.

В случае формирования в учреждениях интернатного типа развитых в психологическом плане моноструктуриро-

ванных сообществ воспитанников, отличающихся наличием жестко фиксированной неформальной иерархии власти (в реальной педагогической практике подобное происходит достаточно часто), взаимоотношения с воспитателем у разных категорий подростков складываются по-разному. Во многом от того какую позицию в группе сверстников занимает тот или иной воспитанник, зависит и его эмоциональная оценка воспитателя, и степень готовности к откровенному контакту с педагогом, и уровень референтности последнего для подростка. Понятно, что на меру выраженности и «знак» этих показателей самое непосредственное влияние оказывают и возрастные особенности воспитанников интернатных учреждений.

Так, например, осуществленная Е.В. Виноградовой эмпирическая работа [1] показала, что шестиклассники—воспитанники школ-интернатов оценивают свои взаимоотношения с педагогами заметно выше, чем подростки-девятиклассники, воспитывающиеся в этих же заведениях. Здесь следует специально оговорить, что настоящая закономерность не является специфической именно для закрытых учреждений, а отражает возрастные особенности испытуемых. Одним из доказательств правомерности подобного вывода служит то, что аналогичное соотношение рассматриваемых показателей было зафиксировано и в обычной массовой школе.

В контексте обсуждаемой проблемы отношений значимости в условиях интернатных учреждений несомненный интерес представляют также эмпирические данные, раскрывающие определенную зависимость оценки воспитанниками-девятиклассниками своих взаимоотноше-

ний с педагогом от того, к какой внутри-групповой страте они принадлежат.

Так, оказалось, что высокостатусные воспитанники интернатных учреждений, анализируя свои взаимоотношения с воспитателем, оценивают их значительно выше, чем группа в целом, а тем более, чем низкостатусные подростки, которые, как правило, особенно не удовлетворены характером своих контактов с педагогом (различия статистически значимы;  $p < 0,1$ ).

По-видимому, одна из основных причин такого расхождения этих зафиксированных показателей — низкостатусные члены закрытых подростковых сообществ, занимая явно неблагоприятную позицию в системе межличностных отношений «воспитанники-воспитанники» и потому стремясь к определенной компенсации через более тесный и, в первую очередь, в эмоциональном плане, контакт с воспитателем, в особенно острой форме переживают свои реальные или даже мнимые неудачи в установлении личных позитивно окрашенных связей с ним, порой неадекватно болезненно реагируют на подчеркнута функциональный, учебно-дисциплинарный подход педагога к взаимодействию и общению с воспитанниками.

Интересно, что в условиях обычной массовой школы не только не наблюдается подобная закономерность, но, более того, высвечивается, по существу, прямо противоположная картина, своего рода некий «перевертыш» ситуации, которую характеризует зависимость особенностей оценки подростками своих взаимоотношений с воспитателем от статусной принадлежности конкретных воспитанников детского дома и школы-интерната.

При сравнении, какими видят свои взаимоотношения с педагогом неофициальные лидеры школьников-девятиклассников, и как расценивают эту систему межиндивидуальных связей их низкостатусные товарищи по классу, выясняется, что именно высокостатусные учащиеся менее всех удовлетворены своими контактами с учителем (их оценки этих взаимоотношений заметно уступают соответствующим общегрупповым показателям). В то же время наиболее удовлетворены содержанием и формой своих контактов с учителем именно низкостатусные школьники. При этом в решающей степени подобная удовлетворенность базируется прежде всего на благоприятной, по мнению самих этих подростков, эмоциональной окрашенности их взаимодействия и общения с учителем.

Другими словами, если педагог в достаточно выраженной степени выступает в качестве носителя психологической защиты школьников-аутсайдеров, то воспитатель детского дома и школы-интерната, к сожалению, как правило, не только не играет такой роли по отношению к более всего нуждающимся в этом низкостатусным подросткам, но и нередко оказывается виновником дополнительной фрустрированности воспитанников интернатных учреждений.

Характеризуя отношения воспитанников детских домов и школ-интернатов с воспитателями, необходимо отдавать себе отчет, что так же, как и взаимодействие со сверстниками, общение этих подростков с педагогами отличается чаще всего избыточной эмоциональной насыщенностью. Обусловленная достаточно жестким ограничением круга значимых контактов, особенно с миром взрослых,

обостренность потребности в стабильных интимно-ценностных связях в силу самой специфики социальной ситуации развития подростков в условиях интернатных учреждений выражается не столько в попытках расширить эти связи, сколько в стремлении максимально использовать имеющиеся в наличии немногочисленные каналы взаимодействия и общения.

Понятно, что в подобных обстоятельствах нередко резко обостряются эмоции во взаимоотношениях воспитанников детского дома и школы-интерната и работающего с ними педагога. Более того, если речь идет о подростках, есть все основания утверждать, что, во-первых, у каждого из них, как правило, отношение к каждому из воспитателей имеет достаточно устойчивый (за исключением ситуации появления нового воспитателя или возникновения экстраординарного педагогического случая со «старым» педагогом) характер, обусловленный избирательным подходом этих подростков к оценке личности конкретного взрослого, а во-вторых, образ отдельного педагога имеет в большинстве случаев отчетливо обозначенный эмоциональный «знак». По сути, в данном случае формируется своеобразная ситуация альтернативного выбора — «либо любовь либо ненависть». Уникальность рассматриваемых обстоятельств жизни развивающейся личности воспитанника интернатного учреждения задает достаточно жесткую схему отношения такого подростка к педагогу, как правило, исключающую возможность беспристрастной, ровной оценки последнего.

Решающим фактором оказывается, безусловно, высокая референтность

воспитателя, во многом обусловленная тем, что в интернатных учреждениях уже в силу самого факта их «закрытости» взрослый располагает особенно мощными властными рычагами воздействия на все сферы жизнедеятельности развивающейся личности своих подопечных. Эмоциональный «знак» отношения подростка к педагогу в данном случае существенным образом не влияет на степень значимости последнего для воспитанника. Более того, нередко именно «нелюбимый» педагог оказывается более значимым для подростков, чем тот, которому они доверяют, образ которого в их сознании имеет ярко выраженную позитивную эмоциональную окраску. Правда, в этом случае, выступая в качестве референтного лица, такой педагог обычно стимулирует активность подростков, что называется, «от противного», порождает ситуацию, при которой воспитанник «запрашивает» мнение «нелюбимого» им воспитателя, скорее, для того, чтобы «поступить наоборот».

Реальность именно такого положения дел уже неоднократно получала подтверждение. Так, например, в эксперименте, проведенном А.В. Воробьевым [2], приняли участие учащиеся пятых—седьмых классов средней общеобразовательной школы. В ходе исследования была использована оригинальная экспериментальная процедура, названная автором «Лотерея». Она предусматривала проведение двух серий опытов.

На первом этапе школьники по одному приглашались в комнату, где на столе были разложены привлекательные для детей этого возраста предметы (жевательные резинки, яркие шариковые ручки, значки, брелоки и т. д.). На другом

столе лежали запечатанные билеты. Каждый испытуемый получал инструкцию, смысл которой заключался в следующем. Подросток должен был распечатать выбранный им билет и взять предмет из лежащих на столе, который был в нем указан. При этом в инструкции особо оговаривалось, что билет не нужно показывать экспериментатору. Сам же экспериментатор после проведения инструктажа под тем или иным предлогом выходил из комнаты и вел наблюдение за испытуемым с помощью скрытой видеокамеры.

В связи с тем что все билеты, разложенные на столе, были «пустые», каждый школьник неизбежно попадал в ситуацию нравственного выбора. Он оказывался перед альтернативой: выполнить инструкцию и тем самым остаться без выигрыша или присвоить наиболее интересный для него предмет, воспользовавшись отсутствием экспериментатора и условием лотереи, согласно которому билет можно не показывать.

Вторая серия опытов проводилась на следующий день. Экспериментальная ситуация была та же, что и в первой серии, за исключением лишь одной детали. На столе, где были разложены «выигрыши», помещался портрет учителя, снятого в фас с четкой фиксацией глаз в объектив. Здесь немаловажен факт, что для эксперимента были отобраны педагоги, работавшие одновременно и классными руководителями, и учителями-предметниками в экспериментальных классах и имевшие продолжительный стаж работы именно с этими школьниками. Таким образом, можно с уверенностью говорить о несомненной референтности этих учителей для испытуемых.

А.В. Воробьев фиксировал поступки каждого испытуемого в первой и во второй сериях, а затем проводил сопоставительный анализ. Понятно, что эти поступки могли быть только двух видов:

а) социально одобряемые, когда испытуемый сообщал, что ему достался «пустой» билет;

б) социально неодобряемые, когда испытуемый, несмотря на то, что билет был «пустой», присваивал себе выигрыш.

Результаты эксперимента показали, что во второй серии поведение многих испытуемых по сравнению с первой серией резко изменилось. Часть тех, кто совершил в первой серии социально неодобряемый поступок, в случае «идеального» присутствия учителя избирали иную тактику поведения. Ученик сообщал, что билет «пустой». В то же время были получены и прямо противоположные результаты. Некоторые школьники, честно выполнившие инструкцию в первой серии, нарушили ее во второй, присваивая не полагающийся им выигрыш.

Понятно, что дело здесь не в таинственной силе портрета как такового. Влияние на нравственную сферу личности школьника оказывал не он, а учитель, который был на нем изображен, и не в момент проведения эксперимента, а раньше, в ходе реального взаимодействия со своими воспитанниками. Не будем забывать, что это был референтный для учащихся учитель. Когда же ученику предъявлялся портрет, в его сознании как бы всплывал, актуализировался образ педагога, со взглядами, позицией, мнением которого учащийся начинал соотносить свои поступки. В результате этого и менялось поведение школьников во второй серии опытов.

По данным А.В. Воробьева, более 40 % таких референтных учителей оказали позитивное влияние на школьников, которые в первой серии эксперимента совершили социально неодобряемый поступок. Психологическая сущность этого явления достаточно понятна. Более того, проявление подобной закономерности в ходе эксперимента можно было с определенной долей уверенности предвидеть.

Другое дело — зафиксированный факт негативного влияния на учащихся более трети педагогов, в результате чего школьники изменили свое поведение с социально одобряемого на социально неодобряемое. По-видимому, эти случаи можно интерпретировать как акты протеста, как поведение, обусловленное позицией несогласия, неприятия норм и ценностей, носителем которых является конкретный педагог. По сути дела, в данном случае речь может идти о ситуации, связанной со своеобразной «антиреферентностью» педагога. Понятно, что чаще всего выраженность подобной негативной значимости педагога для подростка проявляется особенно отчетливо (так же, впрочем, как и «позитивная референтность» взрослого) именно в условиях закрытых учреждений.

**Основание значимости воспитателя для воспитанников детских домов и школ-интернатов для реальных и «социальных» сирот**

Итак, совершенно очевидно, что для подростка—воспитанника детского дома и школы-интерната, социальная ситуация развития личности которого характеризуется существенным ограничением

его связей с широким социальным окружением, воспитатель наряду со сверстниками—товарищами по внутриинтернатной группе, практически неизбежно оказывается в статусе «значимого другого» [3]. Более того, откровенно сильная властная позиция воспитателя, яркая эмоциональная окрашенность (того или иного «знака») отношения к нему воспитанников в целом ряде случаев априори отводят педагогу ведущую роль в «значимом круге общения» подростка, находящегося в интернатном учреждении.

Исходя из этого, в графической форме отразим специфику позиции воспитателя как «значимого другого» для подростка—воспитанника детского дома и школы-интерната (рис. 1).

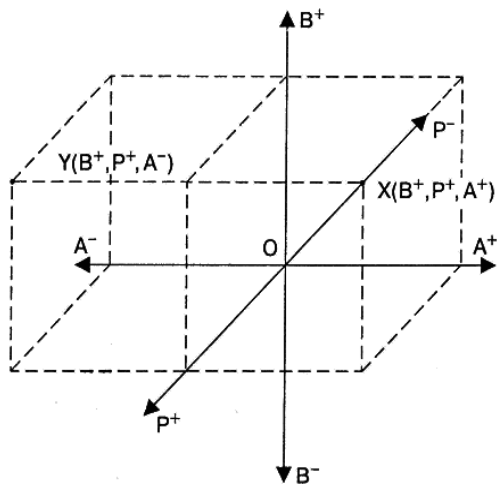


Рис. 1. Воспитатель как «значимый другой» для подростков—воспитанников детского дома или школы-интерната

Как уже было описано выше, в условиях детского дома и школы-интерната отношение к воспитателю со стороны разностатусных подростков, как правило, неодинаково. В то же время это ни в коей



мере не означает, что образ педагога в сознании высокостатусных воспитанников по всем содержательным своим параметрам не совпадает с «идеальной» его представленностью в сознании низкостатусных подростков. Что касается ролевой позиции воспитателя, то ее несомненная значимость в подавляющем большинстве случаев признается всеми подростками вне зависимости от их внутригруппового статуса ( $B^+$ ). Подобное отчетливо выраженное властное преимущество положения взрослого в решающей степени предопределяет и его безусловную референтность для представителей всех статусных категорий подростков, воспитывающихся в детском доме или школе-интернате ( $P^+$ ). В то же время «знак» эмоциональной окрашенности этих отношений значимости во многом зависит от внутригруппового статуса конкретного воспитанника, точнее, от того, к какой интрагрупповой страте он принадлежит. Неофициальные лидеры, как правило, вполне удовлетворенные своими взаимоотношениями с педагогом, оценивают последнего преимущественно с помощью позитивных характеристик ( $A^+$ ), а аутсайдеры, наоборот, нередко приписывают воспитателю отрицательные черты и качества как бы в ответ на, по их мнению, недостаточное внимание к себе и отсутствие у взрослого желания идти на более тесный эмоциональный контакт с ними ( $A^-$ ).

Именно этот факт и обуславливает несовпадение на рис. 1 точек  $X (B^+, P^+, A^+)$  и  $Y (B^+, P^+, A^-)$ , первая из которых в условно-графической форме отражает отношение к педагогу высокостатусных подростков, находящихся в детском доме или школе-интернате, а вторая — отношение к нему низкостатусных воспитанников.

### Основание значимости воспитанника для воспитателя детских домов и школ-интернатов для реальных и «социальных» сирот

Понятно, что наличие реальной статусной стратификации в группах воспитанников детских домов и школ-интернатов сказывается не только на особенностях взаимовосприятия самих подростков и на специфике их отношения к воспитателю. Помимо этого существует определенная связь между фактом принадлежности воспитанника к тому или иному внутригрупповому статусному слою и характером отношения к этому подростку воспитателя (рис. 2).

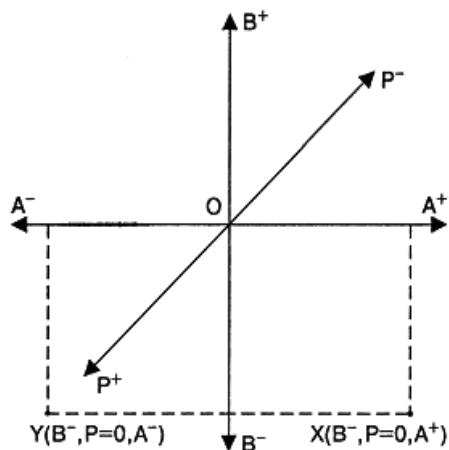


Рис. 2. Особенности «идеальной представленности» воспитанников детского дома и школы-интерната в сознании воспитателя

Легко заметить основное качественное отличие образа высокостатусного подростка в сознании педагога — точка  $X (B^+, P = 0, A^+)$  — от того, каким «видит» воспитатель низкостатусного воспитанника — точка  $Y (B^-, P = 0, A^-)$ . Это «знак»

эмоциональной окрашенности, эмоциональной тональности их «портретов», запечатленных взрослым.

В то же время не представляется возможным, а скорее, целесообразным пытаться однозначно определить без скрупулезного анализа каждой конкретной ситуации причинно-следственную направленность этой закономерности. Не вызывает сомнения тот факт, что процесс группообразования подросткового сообщества, с одной стороны, не является полностью контролируемым и управляемым воспитателем, а с другой — абсолютно независимым от воли педагога. Как показывает педагогическая практика, нередко именно симпатии воспитателя к конкретному воспитаннику, его поддержка и помощь самым существенным образом повышают статус этого подростка в группе. Не реже можно наблюдать и ситуацию самостоятельной «статус-

ной карьеры» подростка, чья активность, общительность, незаурядные организаторские способности, сами по себе обеспечивая ему успешное продвижение по внутригрупповой неформальной лестнице статусов, как правило, не остаются в конце концов незамеченными и воспитателем.

Следует также отметить, что для педагогов, последовательно придерживающихся демократического стиля руководства подростковым сообществом и ориентированных на подлинное сотрудничество с воспитанниками, не характерно столь четкое разведение высокостатусных и низкостатусных членов подростковой группы. Описанная выше взаимосвязь статусных характеристик воспитанников и эмоционального «знака» их оценки воспитателем отражает ситуацию, при которой педагог ориентирован преимущественно на учебно-дисциплинарную модель воспитания.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Виноградова Е.В.* Особенности межличностных отношений в детских домах и школах-интернатах: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1992.
2. *Воробьев А.В.* Степень и направленность влияния учителя на нравственную сферу личности учащихся // *Индивидуальность педагога и формирование личности школьников.* Даугавпилс, 1988.
3. *Петровский А.В.* Трехфакторная модель «значимого другого» // *Вопросы психологии.* 1991. № 1.
4. *Петровский А.В., Петровский В.А.* Индивид и его потребность быть личностью // *Вопросы философии.* 1982. № 3.
5. *Петровский В.А.* Системно-деятельностный подход к личности: концепция персонализации // *Психология развивающейся личности.* М., 1987.
6. *Психологические рекомендации по воспитанию детей в домах ребенка, детских домах и школах-интернатах.* М., 1986.
7. *Ретина Н.В.* Младший школьник в системе межличностных отношений детского дома и школьного класса: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1990.

## Social Psychological Features of Relationships between Adolescents and Teachers in Children's Homes and Boarding Schools for Social and True Orphans

M.YU. KONDRATYEV

*Doctor in Psychology, professor, corresponding member of the Russian Academy of Education, dean of the Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education*

*The paper reveals the issues concerning the interpersonal relationships within the 'adolescent – teacher' and 'teacher – adolescent' systems in children's homes and boarding schools for orphan children. As it is described, there is a qualitative difference between these relationship systems in open and closed educational institutes. The paper also defines the foundations of interpersonal significance of teachers and adolescents for each other.*

**Keywords:** *closed group, social and true orphans, interpersonal relationships in small groups, interpersonal significance, informal authority, reference, attraction, intragroup status.*

### REFERENCES

1. Vinogradova E.V. Osobennosti mezhlichnostnyh otnoshenii v detskih domah i shkolah-internatah: Diss. ... kand. psihol. nauk. M., 1992.
2. Vorob'ev A.V. Stepen' i napravlennost' vliyaniya uchitelya na nravstvennuyu sferu lichnosti uchashihsyu // Individual'nost' pedagoga i formirovanie lichnosti shkol'nikov. Daugavpils, 1988.
3. Petrovskii A.V. Trehfaktornaya model' «znachimogo drugogo» // Voprosy psihologii. 1991. № 1.
4. Petrovskii A.V., Petrovskii V.A. Individ i ego potrebnost' byt' lichnost'yu // Voprosy filosofii. 1982. № 3.
5. Petrovskii V.A. Sistemno-deyatelnostnyi podhod k lichnosti: koncepciya personalizacii // Psihologiya razvivayusheysya lichnosti. M., 1987.
6. Psihologicheskie rekomendacii po vospitaniyu detei v domah rebenka, detskih domah i shkolah-internatah. M., 1986.
7. Repina N.V. Mladshii shkol'nik v sisteme mezhlichnostnyh otnoshenii detskogo doma i shkol'nogo klassa: Diss. ... kand. psihol. nauk. M., 1990.