

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Дагестанский государственный педагогический университет»

На правах рукописи

МАХМУДОВ Магомед Абдулманапович

**ВЛИЯНИЕ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО ФАКТОРА
НА СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ И МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ
ПОДРОСТКОВ В ШКОЛАХ-ИНТЕРНАТАХ**

Специальность 19.00.05 – социальная психология

Диссертация

на соискание ученой степени кандидата психологических наук

Научный руководитель:

доктор психологических наук, профессор

Далгатов Магомед Магомедаминович

Махачкала – 2014

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ – ВОСПИТАННИКОВ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ.....	13
1.1. Проблема стратегий поведения подростков – воспитанников школ- интернатов	13
1.1.1. Понятие «стратегии поведения» и их детерминанты в психологических исследованиях	13
1.1.2. Проблема формирования установок и стратегий поведения подростков – воспитанников школ-интернатов	26
1.2. Проблема межличностных отношений в группах подростков – воспитанников школ-интернатов	46
1.2.1. Подросток в системе межличностных отношений в группе	46
1.2.2. Проблема формирования межличностных отношений в группах подростков – воспитанников школ-интернатов	64
1.3. Этнический фактор в стратегиях поведения и межличностных отношениях подростков	77
1.4. Проблема влияния полиэтнического фактора на стратегии поведения и межличностные отношения подростков – воспитанников школ-интернатов	87
Глава 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО ФАКТОРА НА СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ И ВНУТРИГРУППОВЫЕ ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ – ВОСПИТАННИКОВ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ.....	95
2.1. Организация и методика эмпирического исследования	95
2.2. Результаты эмпирического исследования стратегий поведения и межличностных отношений в различных подростковых группах ..	101

2.2.1. Взаимосвязи между стратегиями поведения и характеристиками межличностных отношений подростков	101
2.2.2. Стратегии поведения в различных подростковых группах	103
2.2.3. Психологический климат и сплоченность в различных подростковых группах	132
2.2.4. Социометрическая структура в подростковых группах	150
2.3. Обсуждение результатов эмпирического исследования	157
2.4. Выводы	166
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	169
ЛИТЕРАТУРА	171
ПРИЛОЖЕНИЯ	186

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В современных условиях обострения социальных отношений и кризиса институтов социализации, в том числе семьи, особое значение для развития и социальной адаптации детей приобретает воспитательная среда образовательного учреждения. Вместе с тем обострение проблем межэтнического взаимодействия требует поиска новых решений, направленных на гармонизацию межличностных отношений в полиэтнической среде. В этой связи важнейшей задачей образовательных институтов может стать формирование у детей межличностной толерантности и установок бесконфликтного взаимодействия. Подростковый возраст является для этого наиболее благоприятным, а в силу возрастано-психологических особенностей подростков неблагоприятная социальная среда приводит к особенно тяжелым последствиям для них.

В психологических исследованиях разных научных школ и направлений обнаружен целый ряд фактов и закономерностей, относящихся к формированию стратегий поведения подростков, описаны внутригрупповые феномены и механизмы развития межличностных отношений, в том числе у детей в школах-интернатах.

Поведенческие стратегии как устойчивые формы поведения исследуются в психологии довольно давно (Р. Блейк и Дж. Бутон, Н.В. Гришина, Т.Л. Крюкова, К. Томас и Р. Киллмен (K.W. Thomas, R.H. Kilmann) и др.). В последнее время в отечественных исследованиях активно изучаются факторы стратегий поведения (преимущественно, в конфликте). В этой связи исследованы индивидуально-психологические детерминанты конфликтного поведения (Т.В. Черняева, 2008), соотношение социально-психологических и индивидуально-психологических детерминант стратегий поведения в конфликте (В.В. Пехтерев, 2011), влияние на стратегии поведения имплицитных теорий конфликтов (М.В. Кишко, 2003),

образа конфликтной ситуации (Н.И. Леонов, 2002; М.М. Главатских, 2003), когнитивно-эмоциональных оценок трудных ситуаций (Т.П. Бутенко, 2009), образа Я личности (Т.П. Харьковская, 2011), переживания субъективного благополучия (или неблагополучия) как результата субъективной интерпретацией личностью тех или иных ситуаций, с которыми она взаимодействует (Е.Е. Бочарова, 2005), тревожности личности (подростков) (О.А. Царёва, 2007), типа воспитательных воздействий родителей (И.В. Захарова, 2009) и др.

В многочисленных исследованиях отечественных авторов, посвященных развитию детей вне семьи, изучались характеристики детей, лишенных родительской опеки (А.А. Бодалев и В.В. Столин, 1989; Г.А. Ковалев, 1993; Й. Лангмейер, З. Матейчек, 1984; Г. Крайг, 2000; Е.Т. Соколова, 1986; Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис, 1999), изучены особенности развития личности подростков, живущих вне семьи (Г.Х. Багандова, М.М. Далгатов, 2010; Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая, 2001; О.И. Ефимова, А.А. Ощепков, 2010; И.В. Дубровина, 1981; В.С. Мухина, 1991; Л.Ф. Обухова, О.А. Шаграева, 1999; Е.Т. Соколова, 1986, и др.).

Вместе с тем выявлены закономерности формирования внутригрупповых отношений подростков (Л.И. Акатов, 2003; Л.Ф. Анн, 2005; Л.И. Божович, 1995; М.Э. Боцманова, 1980; Я.Л. Коломинский, 1976; И.С. Кон, 1989; М.Ю. Кондратьев, Ю.М. Кондратьев, 2006; М. Кле, 1991; А.П. Краковский, 1970; Е.К. Личко, 1983; В.С. Мухина, 1998; А.В. Петровский, 1998; А.Н. Прихожан, 1990; Х. Ремшмидт, 1994; Э. Рутман, 1996; М.Е. Сачкова, 2006; Л.И. Уманский, 1975; Д.И. Фельдштейн, 1982; Д.Б. Эльконин, 1989; Э. Эрикссон, 1996 и др.). Обнаружен также целый ряд особенностей межличностных отношений в группах подростков в школах-интернатах (А.А. Алдашева, 1984; М.А. Егорова, 2006; М.Ю. Кондратьев, 1997; Й. Лангмейер, З. Матейчик, 1991; В.С. Мухина, 1991; Е.А. Поляков, 2008; А.Н. Прихожан, Н.Н. Толстых, 1990; Л.Ф. Сенкевич, 2006; Н.М. Трофимова, 1982; Н.Ю. Хрящева, 1976, и др.).

Установлено, что этнические особенности сказываются практически в любых поведенческих проявлениях личности, особенно в межличностном

взаимодействии и межличностных отношениях (А.М. Аветян, 2011; Е.П. Белинская, Т.Г. Стефаненко, 2000; Р. Берон и др., 2003; З.М. Гаджимурадова, 2008; Д.В. Ефимова, 2005; В.Г. Крысько, 2002; Р.А. Кутбиддинова, А.А. Еромасова, 2009; Д. Майерс, 1997; Е.И. Резников, 2002; М.С. Мурзаев, 2003; Г.У. Солдатова, 2008; С.Х. Халитова, 2010; Е.Ю. Чеботарёва, 2012, и др.). Вместе с тем остается неясным и дискуссионным вопрос о том, как влияет полиэтническая среда, в частности, полиэтничный состав группы, на стратегии поведения личности и межличностные отношения в группе.

Исходя из того, что факторы, обуславливающие различия и особенности стратегий поведения и межличностных отношений подростков в условиях различных образовательных учреждений, в том числе полиэтничный фактор, остаются недостаточно исследованными, проблема данного исследования определена как влияние условий образовательной среды и полиэтнического состава групп на стратегии поведения и межличностные отношения подростков в школах-интернатах и особенности стратегий поведения и межличностных отношений в полиэтнических группах подростков.

Цель исследования – определить влияние условий образовательной среды и полиэтнического состава групп на стратегии поведения и межличностные отношения подростков в школах-интернатах и особенности стратегий поведения и межличностных отношений в полиэтнических группах подростков в школах-интернатах.

Объект исследования – стратегии поведения и межличностные отношения в подростковых группах.

Предмет исследования – влияние полиэтнического состава групп на стратегии поведения и межличностные отношения подростков в школах-интернатах.

Гипотеза исследования: полиэтничный фактор влияет на особенности стратегий поведения и межличностные отношения подростков в школах-интернатах:

1. В полиэтнических группах подростков (как в обычных школах, так и в школах-интернатах) более выражены пассивные и просоциальные стратегии поведения, выше ориентация на группу и конформизм, менее заметны статусные различия, лучше психологический климат. В моноэтнических группах у подростков преобладают активные стратегии поведения, они больше ориентированы на себя, самостоятельны и автономны, склонны к соперничеству и принятию борьбы, избирательны в отношениях, выше оценивают свою групповую сплоченность, психологический климат в них хуже.

2. Подростки в школах-интернатах в сравнении с обычной школой (безотносительно к этническому фактору) проявляют пассивные стратегии поведения, большую конформность и ориентацию на группу, меньше взаимного отвержения и самостоятельности, психологическая атмосфера и психологический климат здесь лучше. Подростки в обычных школах проявляют активные и конкурентные стратегии поведения, ориентацию на себя, они избирательны в отношениях, психологическая атмосфера и психологический климат здесь хуже.

3. В полиэтнических группах подростков в школах-интернатах в сравнении такими же группами в обычных школах более выражены просоциальные и пассивные стратегии поведения, ориентация на группу и конформизм, меньше проявляются статусные различия, лучше психологическая атмосфера и психологический климат. Моноэтнические группы подростков в школах-интернатах отличаются от таких же групп в обычных школах большей напряженностью отношений (склонностью к принятию борьбы и одновременно её избеганию), в них хуже психологическая атмосфера и психологический климат.

Задачи исследования:

1. Осуществить теоретический обзор проблемы стратегий поведения и межличностных отношений подростков в школах-интернатах.

2. Разработать методику эмпирического исследования в соответствии с гипотезой исследования.

3. Провести сравнительное эмпирическое исследование стратегий поведения и межличностных отношений в различных по этническому составу и условиям обучения и воспитания группах подростков.

4. Определить влияние полиэтнического состава групп на стратегии поведения и межличностные отношения подростков и особенности стратегий поведения и внутригрупповых отношений подростков в школах-интернатах.

Теоретической и методологической основой исследования выступили: культурно-историческая теория психического развития (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин), деятельностный подход в психологии (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); теоретические концепции: о направленности как внутренней позиции личности по отношению к социальному окружению (А.Г. Асмолов, Л.И. Божович); о стратегиях, типах поведения в конфликте Томаса – Киллмена (K.W. Thomas, R.H. Kilmann), социального поведения личности В.А. Ядова, этнической социализации подростка (Е.П. Белинская и Т.Г. Стефаненко), о кризисе идентичности в подростковом возрасте (Э. Эриксон), этнической идентичности (Г.У. Солдатова), ведущей потребности подросткового возраста в самоутверждении и общении со сверстниками (Л.Ф. Анн, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, М.Э. Боцманова, И.С. Кон, Г.Х. Мид, В.С. Мухина, А.М. Прихожан, Г. Салливен, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин), о последствиях психической депривации в детстве (А.И. Захаров, М.А. Егорова, И. Лангмейер и З. Матейчик, В.С. Мухина), об особенностях социального восприятия подростков (Я.Л. Коломинский) и о межличностных отношениях подростков в закрытых сообществах (М.Ю. Кондратьев).

Методы исследования. Методы получения информации: аналитический обзор литературы по проблеме исследования, наблюдение, беседа, тестирование. Методы обработки эмпирических данных: качественный анализ, статистические критерии, корреляционный анализ, дисперсионный анализ (однофакторный и многофакторный ANOVA). Обработка данных проводилась с помощью статистической системы SPSS 12.

Методики исследования. Методика «Социометрическое измерение внутригрупповых отношений» (социометрия Дж. Морено), референтометрия (схема М.Ю. Кондратьева, 1997), методика Сишора «Определение индекса групповой сплоченности», карта-схема Л.Н. Лутошкина «Определение психологического климата группы», методика «Атмосфера в группе» (опросник Фидлера), методика «Q – сортировка» (В. Стефансон), тест описания поведения К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной).

Организация исследования. Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе анализировались современные подходы к проблеме стратегий поведения и внутригрупповых отношений подростков. На втором этапе разрабатывалась программа эмпирического исследования, осуществлялся сбор эмпирических данных. На третьем, завершающем, этапе проанализированы и обобщены полученные данные, сделаны выводы.

Общая численность испытуемых составила 160 подростков 13 – 14 лет (86 девочек и 74 мальчика). В том числе по этническому составу: даргинцы (моноэтническая группа) – 81 чел., полиэтническая группа: аварцы – 17, даргинцы – 13, лезгины – 15, лакцы – 9, русские – 8, кумыки – 11, табасаранцы – 6 (всего 79 чел.). Испытуемые были представлены группами подростков, относящимися к разным образовательным учреждениям и социальным центрам гор. Махачкала и села Маджалис Республики Дагестан.

Достоверность и надёжность полученных результатов определяется методологическими принципами, положенными в основу исследования, теоретической обоснованностью проблемы, адекватностью методов и методик исследования, репрезентативностью выборки, применением к полученным результатам методов математико-статистической обработки, количественного и качественного анализа данных.

Научная новизна исследования. В диссертационном исследовании впервые подвергнуты сравнительному изучению особенности стратегий поведения и межличностных отношений подростков в этнически однородных и смешанных группах школ-интернатов. Выявлены различия в стратегиях

межличностного взаимодействия между этнически однородными и смешанными подростковыми группами, а также между подростками в обычных школах и школах-интернатах.

Установлено, что в полиэтнических группах школ-интернатов подростки более конформны в межгрупповом взаимодействии, склонны к компромиссу и сотрудничеству, чем подростки в этнически однородных группах, что обусловлено ограниченностью, теснотой пространства общения в школах-интернатах и высокой значимостью для этих подростков потребности в безопасности и групповой идентичности. Моноэтнические подростковые группы отличаются относительно большей групповой сплоченностью, при этом психологическая напряженность взаимодействий в моноэтнических группах выше, чем в группах этнически смешанных, на фоне внешней конформности более выражена склонность к самостоятельности, соперничеству и принятию борьбы, чаще проявляются амбивалентные стратегии поведения. Показано, что в полиэтнических группах подростков в школах-интернатах также по сравнению с моноэтническими преобладают просоциальные и пассивные стратегии поведения, выше ориентация на группу и конформизм, слабее межстратовые границы.

Теоретическая значимость исследования. Результаты исследования расширяют теоретические представления о закономерностях формирования стратегий поведения и межличностных отношений в различных подростковых группах в зависимости от внешних условий, а также ее этнокультурной смешанности или однородности. Установлено, что этнокультурные различия актуализируют у подростков потребность в принятии, приспособлении и конформизм, их стратегии поведения преимущественно ориентированы на внутригрупповую адаптацию, в отличие от моноэтнических групп, где больше выражена потребность в индивидуализации, ориентация на себя, соперничество и избирательность в отношениях, личностная идентичность преобладает по отношению к групповой идентичности. Указанные тенденции ярче проявляются в подростковых группах в школах-интернатах, в силу большей значимости для них потребности в принятии, и в полиэтнических группах школ-интернатов, где в

условиях этнической неоднородности возрастает страх отвержения. Таким образом, подростковые группы с этнически смешанным составом более благоприятны для формирования стратегий бесконфликтного взаимодействия. Обнаруженные различия в стратегиях межличностного взаимодействия в моно- и полиэтнических подростковых группах указывают на перспективность исследования роли этнокультурной неоднородности социального окружения в формировании межличностной толерантности и культуры межэтнического общения.

Практическая значимость исследования. Результаты данного исследования могут найти применение в социально-педагогической работе с детьми, в деятельности психологических служб социальных и образовательных учреждений. Полученные данные подтверждают необходимость формирования учебных групп в образовательных учреждениях с учетом этнического фактора, по возможности поддерживая относительно равное соотношение численности представителей различных этносов, что особенно важно для образовательных учреждений с полиэтническим составом детей.

Данные об особенностях стратегий поведения подростков в различных условиях образовательных учреждений и в этнически однородных и смешанных группах позволяют наметить пути коррекции, изменения неадаптивных и неэффективных стратегий поведения и гармонизации межличностных отношений подростков. В частности, результаты исследования указывают на необходимость формирования активных стратегий поведения в полиэтнических группах подростков, преодоления уступчивости и избегания, особенно в школах интернатах, чему может способствовать целесообразно организованная совместная деятельность, направленная на активизацию межэтнического и межличностного познания и достижение групповой сплоченности. В моноэтнических группах приоритетным является обучение стратегиям сотрудничества и компромисса, взамен соперничеству и принятию борьбы. Углубленное представление о характере влияния этнически смешанных групп на стратегии межличностного взаимодействия подростков в школах-интернатах

может быть использовано в разработке мер по профилактике внутригрупповых конфликтов и гармонизации межличностных отношений у подростков.

Положения, выносимые на защиту:

1. В полиэтнических группах этнокультурные различия актуализируют у подростков потребность в приспособлении, принятии и, как следствие, они проявляют просоциальные и пассивные стратегии поведения, стремление к приспособлению и конформизм, у них менее четки статусные различия и лучше психологический климат. В моноэтнических группах подростки больше ориентированы на себя, склонны к соперничеству и принятию борьбы, избирательны в отношениях, у них более выражена личностная идентичность по отношению к групповой; вместе с тем они отличаются большей групповой сплоченностью, что объясняется этноцентризмом и их этническими традициями. Таким образом, подростковые группы с этнически смешанным составом более благоприятны для формирования стратегий бесконфликтного взаимодействия.

2. У подростков в школах-интернатах пассивные стратегии поведения, зависимость от группы, стремление к избеганию борьбы и компромиссу, сравнительно лучший психологический климат обусловлены ограниченностью, теснотой пространства общения и высокой значимостью для них потребности в безопасности и групповой идентичности. Подростки в обычных школах более самостоятельны и автономны, предпочитают активные и конкурентные стратегии поведения, более избирательны в отношениях и ориентированы на себя, что приводит к ухудшению психологического климата.

3. В полиэтнических группах подростков в школах-интернатах наиболее выражены просоциальные и пассивные стратегии поведения, ориентация на группу и конформизм, слабее межстратовые границы. Моноэтнические группы подростков в школах-интернатах больше проявляют амбивалентные стратегии поведения (принятие борьбы и избегание борьбы), что обуславливает в этих группах относительно худший по сравнению с полиэтническими группами психологическую атмосферу и психологический климат, высокую психологическую напряженность взаимоотношений.

Апробация результатов исследования. Материалы исследования докладывались на заседаниях кафедры психологии Дагестанского государственного педагогического университета, на семинарах аспирантов и соискателей. Результаты исследования были представлены в различных научно-практических конференциях и научных сессиях. По данной проблеме опубликовано 10 статей и тезисов, в том числе 3 – в журналах, реферируемых ВАКом.

Объем и структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, включающего 166 источников, из которых на иностранных языках – 15. Объем основного текста диссертации составляет 185 страниц, в том числе 26 таблиц и 48 рисунков. В 5 приложениях представлены образцы методического инструментария, отдельные таблицы результатов первичной и статистической обработки данных.

Глава 1.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ – ВОСПИТАННИКОВ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ

1.1 Проблема стратегий поведения подростков – воспитанников школ-интернатов

1.1.1 Понятие «стратегии поведения» и их детерминанты в психологических исследованиях

Поведенческие стратегии как устойчивые формы поведения исследуются довольно давно (Т.Л. Крюкова, Р. Лазарус, В. Стефансон, А. Томас, Э. Эндлер и Д. Паркер, С. Фолкман, Е. Хейм и др.). Прежде всего, это относится к стратегиям поведения в конфликте, копинг-стратегиям, тенденциям поведения в жизни.

В Энциклопедическом словаре (под ред. А.В. Петровского) стратегия поведения определяется как «устойчивый комплекс действий, предпочитаемый субъектом для решения различных задач его жизнедеятельности, которая складывается в ходе его реальной жизнедеятельности и состоит в основном из привычных действий, последовательность которых частично находится под контролем сознания» (Общая психология: Словарь, 2005, с. 130).

И.Н. Трофимова указывает, что стратегия поведения является в большей степени результатом личного выбора человеком определенных действий из множества других, и связывает ее с ценностными ориентациями, при этом включает в состав стратегий поведения как освоенные физические действия, так и сложившиеся способы обработки информации, оценки объектов и регуляции поведения (Там же). В качестве главных характеристик обсуждаемого понятия Т.И. Пономаренко выделяет целенаправленность и устойчивость поведения: «Под стратегией поведения мы будем понимать генеральное направление устойчивых

форм поведения (действий), выстроенных в определенной последовательности для достижения результата (цели)» (Т.И. Пономаренко, 1998, с. 32).

Следует отметить, что в психологии стратегии изучаются чаще применительно к мыслительным действиям (когнитивные стратегии). Пример тому: «стратегии принятия решений» в управленческой деятельности, рассматриваемые А.В. Карповым (А.В. Карпов, 1991; 2001). Другой пример исследования стратегий в психологии – это стратегии взаимодействия (воздействия на человека). В типологии Г.А. Ковалева, например, выделяются три основные стратегии психологического воздействия: «императивная», «манипулятивная» и «развивающая» (Г.А. Ковалев, 1987).

Обращение к стратегиям воздействия (влияния) представляет здесь интерес в связи с тем, что рассматриваемые ниже стратегии поведения близки в целом к стратегиям взаимодействия в общении. В частности, Е.Л. Доценко (1997), рассматривая уровни установок на взаимодействие в межличностных отношениях, выделяет пять уровней: доминирование, манипуляция, соперничество, партнерство, содружество. Критерием различения установок здесь является степень симметричности – асимметричности отношений, отношение к другому как средству или ценности (Е.Л. Доценко, 1997). Е.В. Сидоренко (1997) на этом же основании (симметричности – асимметричности) различает конструктивные и деструктивные виды влияния, что также прямо соотносится со стратегиями поведения в конфликте.

К стратегиям поведения близки также формы поведения в процессе общения или техники общения, определяемые как «совокупность установок субъекта общения, правил и конкретных приемов реагирования...» (Психология XXI века, 2003, с. 659). В.А. Соснин с соавт. различают по параметру эффективности – неэффективности, с одной стороны, умения и навыки понимающего общения и директивного общения, а на другом полюсе – неэффективных форм поведения – принижающе-уступчивые и защитно-агрессивные, соотносимые с избеганием и приспособлением (деструктивными стратегиями поведения в конфликте) (Там же).

Ю.П. Платонов (2006) разводит стратегии общения и стратегии взаимодействия. Он выделяет вслед за другими авторами стратегии общения трех типов, каждый из которых имеет двухполярное проявление: 1) открытое – закрытое; 2) монологическое – диалогическое; 3) ролевое – личностное (Ю.П. Платонов, 2006, с. 342). Под стратегиями взаимодействия (типами поведения) Ю.П. Платонов понимает «совокупность доминирующих особенностей поведения человека в отношениях с другими людьми, проявляющихся в той или иной социальной ситуации», и описывает пять основных, общепринятых стратегий взаимодействия: соперничество, компромисс, сотрудничество, приспособление, избегание (Там же, с. 346). В этом же контексте автор выделяет ассертивность личности, определяя ее как «качество альтернативного поведения, ориентированного на компромисс и сотрудничество как ведущие стратегии взаимодействия» (Там же, с. 349).

Авторы Словаря конфликтолога (А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов, 2010) рассматривают стратегию поведения как ориентацию личности (группы) по отношению к конфликту, их установку на определенные формы поведения в ситуации конфликта или общую линию поведения в конфликте.

Н.В. Гришина подчеркивает аспект целенаправленности, определяя стратегию поведения как определенную последовательность мыслительных и поведенческих актов, направленных на достижение конкретной цели. Она указывает, что при всех терминологических различиях, описывающих соответствующие стратегии реагирования, «за различием этих обозначений угадываются те же принципиальные альтернативы реагирования человека на конфликты, возникающие у него с самим собой и другими людьми» (Н.В. Гришина, 2008, с. 226). Сам автор в описании различных форм реагирования использует понятия уход, борьба и диалог. При этом уход от конфликтного взаимодействия интерпретируется как избегание, игнорирование конфликта; борьба с собой или с партнером – как попытка подавления конфликта; диалог «объединяет стратегии поиска преодоления конфликта с помощью выбора

оптимальной альтернативы его решения, интеграции противостоящих позиций или выработки компромисса между ними» (Там же, с. 226-227).

Таким образом, общим для приведенных определений является понимание стратегии поведения как направленности поведения, которая реализуется не всегда осознанно и включает в себя динамические стереотипы, мыслительные стратегии и способы эмоционального реагирования на ситуации межличностного взаимодействия, ведущие к достижению определенной цели.

Как уже отмечалось, стратегии поведения представляют интерес для исследователей, прежде всего, применительно к взаимодействию личности в конфликте. Отсюда подавляющее число исследований, посвященных именно этой проблематике: стилям поведения в конфликте, способам, техникам разрешения конфликтов и др.

В методологической статье, посвященной социально-психологическому анализу конфликта, Л.А. Петровская (1977) отмечает, что конфликтное поведение детерминируется характеристиками участников конфликта и особенностями условий его протекания. При этом образ конфликтной ситуации каждого из участников конфликта опосредует его поведение. Образы конфликтной ситуации, внутренние картины, указывает автор, включают в себя представления участников о самих себе (своих мотивах, целях, ценностях, возможностях и т.п.), представления о противостоящих сторонах (их мотивах, целях, ценностях, возможностях и т.п.) и представления о среде, в которой складываются конфликтные отношения. Таким образом, подчеркивает автор, идеальные картины конфликтной ситуации, а не сама реальность являются непосредственной детерминантой конфликтного поведения участников (Л.А. Петровская, 1977).

В последующем при рассмотрении стратегий поведения личности в конфликте предметом исследований стали способы обработки информации, оценки объектов и регуляции поведения.

Общепринятая классификация стратегий, типов поведения в конфликте опирается на схему Томаса – Киллмена (K.W. Thomas, R.H. Kilmann, 1990), которая, в свою очередь, восходит к концепции Р. Блейка и Дж. Бутона,

выделивших пять типов: принуждение, уход, сглаживание (приспособление), компромисс и разрешение проблем (J. Burton, 1990).

На рисунке 1 представлена схема Томаса – Киллмена, в которой стратегии поведения классифицированы по соотношению выраженности двух параметров на графике: ось X – ориентация на других; ось Y – ориентация на себя. При этом «ориентация на себя» означает степень стремления индивида удовлетворить свои потребности и интересы. «Ориентация на других» – степень стремления или предрасположенности индивида удовлетворять потребности и ожидания других людей.

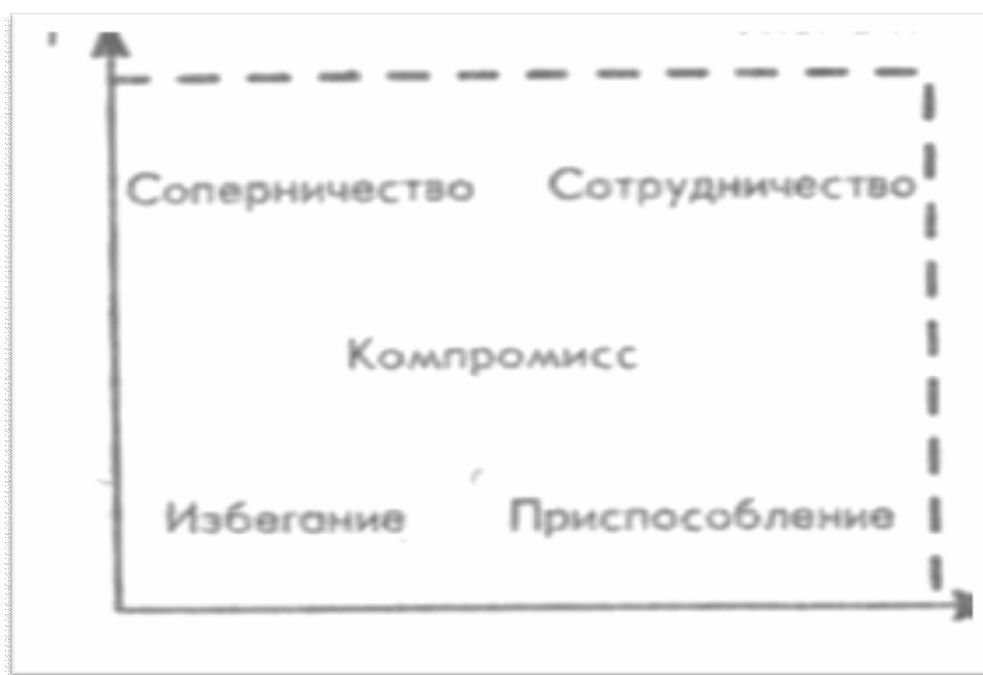


Рисунок 1. Типы поведения в конфликте
(приводится по: Конфликтология, 1999)

Указанные пять типов поведения в конфликте интерпретируются следующим образом.

Сотрудничество (интегрирование) – высокая ориентация на себя и других, стремление достигнуть максимально возможного удовлетворения и своих интересов, и интересов партнера. Оно включает в себя открытость, обмен информацией, выяснение и проверку различий для достижения эффективного решения, приемлемого для обеих сторон.

Приспособление (уступчивость или сглаживание) – низкая ориентация на себя и высокая на других. Как показано в исследованиях, уступки могут демонстрировать добрую волю и служить позитивной поведенческой моделью для оппонента, нередко становясь переломным моментом в напряженной ситуации. Этот стиль ассоциируется с попытками преуменьшать важность различий и подчеркивать, акцентировать внимание на общности, совпадениях, чтобы удовлетворить потребности других, пренебрегая своими собственными интересами.

Доминирование – высокая ориентация на себя и низкая на других. Этот стиль идентифицируется с ориентацией «выиграть – проиграть» или с «силовым» поведением, чтобы добиться победы.

Избегание – низкая ориентация на себя и на других. Этот стиль ассоциируется с уходом в сторону, удалением себя (психологически или физически) из ситуации конфликта.

Компромисс – средняя ориентация на себя и других. Этот стиль включает тактику типа «ты мне – я тебе», т.е. обе стороны что-то теряют, чтобы достичь взаимоприемлемого решения.

Указанные типы поведения могут быть включены в две общие стратегии поведения: 1) активная – как деятельная форма адаптации к конфликтным ситуациям, активное преобразование среды; 2) пассивная. Активная стратегия может выражаться в конструктивной форме компромисса или сотрудничества, а также деструктивной форме – соперничества. Пассивная стратегия, в свою очередь, может быть реализована в форме приспособления или ухода (А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов, 2010).

В других классификациях выделяются три модели поведения, включающие в себя вышеприведенные типы поведения (см. напр.: В.Л. Цветков, 2004).

1. Конструктивная модель, характеризующаяся стремлением уладить конфликт, найти приемлемое решение.

2. Деструктивная – выражающая стремление к обострению и расширению конфликта.

3. Конформистская – характеризующаяся пассивностью личности, готовностью к уступкам, соглашению с точкой зрения соперника.

Н.И. Леонов, говоря о поведении личности в конфликте, рассматривает стили конфликтного поведения, при этом определяет стиль поведения как «относительно устойчивую совокупность целей, осознаваемых или неосознаваемых личностью действий, операций и реакций, направленных на разрешение конфликта или выход из него в определенном пространстве и в ситуации непосредственного взаимодействия» (N. Leonov, 1997, с. 65). Автор описывает пять стилей (или стратегий) конфликтного поведения:

– соперничающий – навязывание другой стороне выгодного для себя решения;

– проблемно-решающий – поиск решения, которое удовлетворяет обе стороны;

– уступающий – снижение своих запросов, в результате чего появляется частичная неудовлетворенность исходом конфликта;

– избегающий – уход из ситуации конфликта (физический или психологический);

– бездействие – нахождение в ситуации конфликта, но без всяких действий по его разрешению (Леонов Н.И., 2006, с. 85).

Вместе с тем Н.И. Леонов рассматривает стиль (стратегию) конфликтного поведения не как личностную диспозицию, а лишь как «специфические типы поведения», т.е. считает, что «стратегия соотносится с категориями поведения, а не с типом личности» (Там же, с. 86; см. также: Леонов Н.И., 2001). Эмпирически выделив две шесть индивидуальных стилей поведения старшеклассников в конфликте (партнерский, прагматический, психозащитный, доминантный, контактный, самоутверждающийся), автор приходит к выводу, что рациональные (конструктивные) стили поведения обусловлены в большей степени нейродинамическими свойствами, нерациональные (деструктивные) стили поведения в конфликтной ситуации выполняют чаще функцию компенсаторного механизма при непосредственном общении (Там же, с. 94).

Альтернативные стратегии поведения Д. Басс (D.M. Buss and N. Malamuth, 1996) рассматривает с позиций эволюционной психологии как проявления индивидуальных различий в решении адаптивных проблем. Решение проблем социальной адаптации, по Д. Бассу, включает в себя взаимодействия в статусных иерархиях, формирование социальных альянсов, извлечение пользы из других людей и разрешение конфликтов с родственниками. Например, для достижения того или иного статусного положения (доминирования) подростки используют просоциальные и принудительные стратегии (Р.Н. Hawley, 2007). Выделено три фундаментальных стратегии формирования иерархии: обман и манипуляция, формирование позитивного впечатления и трудолюбие. Д. Басс также обнаружил 12 различных стратегий влияния на людей с целью получения ресурсов от них. Так, малосимпатичные люди чаще всего будут прибегать к принудительным стратегиям (например, требования, критика, крики) для получения желаемого. Эмоционально-неустойчивые люди используют для тех же целей инфантильные стратегии (обидчивость, недовольный вид, скулёж). Интровертированные люди для этих целей прибегнут к монетаристским методам (например, подарки или деньги) и самоунижению (см.: Басс, Д. ... <http://ethology.ru/library/?id=347>).

С. Скарр также с позиций эволюционной психологии определила, что с раннего возраста возникают три стратегии поведения: пассивная (человек пытается полностью адаптироваться к среде), интерактивная (человек частично адаптируется к среде, а частично пытается корректировать ее воздействие), активная (человек сам выбирает среду или корректирует ее воздействие). Наряду с этим, М. Смит, Дж. Паркер и Р. Аксельрод выделили стратегии поведения, отличающиеся по одному параметру – инициация агрессии, окончание агрессии первым, подчиненность и доминантность (стратегии «Голубя», «Ястреба», «Задиры», «Отпорщика», «Резидента», «Захватчика», др.) (см.: Общая психология: Словарь, 2005, с. 131).

Говоря о происхождении стратегий поведения, когнитивисты А. Бек и А. Фримен отмечают, что различные реакции людей на ситуации «отражают важные структурные различия, представленные в их основных убеждениях (или

схемах). Этими основными убеждениями соответственно были бы: «Я уязвим, потому что я неловок в новых ситуациях», «Я интересен всем людям» и «Я уязвим, потому что люди недружелюбны». Такие различия обнаружены у нормальных, хорошо адаптированных людей, и они придают особый оттенок их личности. Однако эти виды убеждений гораздо ярче выражены при расстройствах личности» (А. Бек, А. Фримен, 2002, с. 24).

В последние десятилетия в отечественной психологии проведен ряд исследований, в которых изучаются факторы формирования стратегий поведения (преимущественно в конфликте). В этой связи исследованы индивидуально-психологические детерминанты конфликтного поведения (Т.В. Черняева, 2008), соотношение социально-психологических и индивидуально-психологических детерминант стратегий поведения в конфликте (В.В. Пехтерев, 2011), влияние на стратегии поведения имплицитных теорий конфликтов (М.В. Кишко, 2003), образа конфликтной ситуации (Н.И. Леонов, 2002, 2005; М.М. Главатских, 2003), когнитивно-эмоциональных оценок трудных ситуаций (Т.П. Бутенко, 2009), образа Я личности (Т.П. Харькова, 2011), переживания субъективного благополучия (или неблагополучия) как результата субъективной интерпретацией личностью тех или иных ситуаций, с которыми она взаимодействует (Е.Е. Бочарова, 2005), тревожности личности (подростков) (О.А. Царёва, 2007), типа воспитательных воздействий родителей (И.В. Захарова, 2009) и др.

Т.В. Черняева выделила в качестве наиболее значимых детерминантов конфликтного поведения студентов цели и ценности, общие умственные способности и психодинамические свойства. Автор получил подтверждение, что экстраверты прибегают к активным и деструктивным стратегиям разрешения конфликтов, интроверты – менее активны и менее конфликтны (Т.В. Черняева, 2008).

В качестве детерминант типов реагирования в конфликте В.В. Пехтерев выделил: 1) социально-психологические (агенты и институты социализации; стиль межличностных отношений; поведенческие особенности; социометрический статус в группе); 2) индивидуально-психологические:

особенности познавательной сферы (метапознание, социальный интеллект, креативность), а также личностные свойства (интроверсия, сензитивность, конформность). Автор установил, что воспитание в условиях неполной семьи способствует более высокому уровню развития настойчивости и энергичности, проявляющейся также в поиске конструктивного разрешения конфликта. Этому также способствует высокий уровень социального интеллекта и креативности. Высокий статус в группе соотносится с предпочтением стратегий «сотрудничество», «компромисс» и «соперничество»; у членов группы с низким социометрическим статусом доминируют стратегии «приспособление» и «компромисс». Кроме того, несформированностью навыков управления собственными когнитивными процессами обусловлен агрессивный тип реагирования (В.В. Пехтерев, 2011).

Исходя из того, что стратегия поведения личности в конфликте определяется его образом конфликтной ситуации (имплицитными теориями межличностных конфликтов), М.В. Кишко определила следующие компоненты этих теорий: предположения относительно *силы, оценки, неустойчивости* оппонента в конфликте, готовности к *сотрудничеству*, возможности проявления с его стороны *скрытого воздействия*. Автор эмпирически выделяет пять типов имплицитных теорий конфликтов: 1) атакующая, агрессивная стратегия поведения, характеризующаяся отсутствием внутренней дифференциации, выбором поведения между крайностями – бороться или отступить; 2) эгоцентрическая стратегия поведения, характеризуется различением образов Я и Другого, агрессивной оценкой «свой/чужой»; 3) страдательная стратегия поведения, которой свойственно обращение к внутреннему образу Я, наличие внутриличностного конфликта, избегающее поведение; 4) сотрудничающая стратегия поведения, характеризующаяся наличием оценки реального оппонента, приростом конструктивности в поведении; 5) манипулятивная стратегия поведения, она проявляется в центрированности на самом себе, большей поляризации позиций Я и Ты, в изощренных, обманных действиях (М.В. Кишко, 2003).

Аналогичным образом, М.М. Главатских соотносит пять типов поведения в конфликте, по Томасу, с поведенческими особенностями юношей и девушек. Так «соперничество» соотносится с напряженностью, доминантностью, недружелюбностью и агрессивностью; «сотрудничество» – с чувствительностью, доверчивостью; «приспособление» – с пессимизмом, конформностью; «избегание» – с независимостью, склонностью к защите; «компромисс» – с ригидностью (М.М. Главатских, 2003).

Т.П. Бутенко подтвердила наличие двух противоположных мотивационных тенденций (по Томасу) в процессе формирования общей стратегии поведения: 1) стремления к утверждению своих ценностей и принципов, проявлению своих интересов, способностей, склонностей; 2) стремления к уходу от такого самопроявления, поскольку оно представляется рискованным и опасным (Т.П. Бутенко, 2009). Т.П. Харькова указывает на связь предпочитаемых личностью стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях с интегрированностью образа Я личности (Т.П. Харькова, 2011). Связь паттернов поведения в различных ситуациях (адаптивных и дезадаптивных стратегий) с уровнем субъективного благополучия выявила Е.Е. Бочарова, исходя из того, что это позволит корректировать дезадаптивное поведение подростков (Е.Е. Бочарова, 2005).

Как показала О.А. Царёва, подросткам с оптимальной тревожностью характерна вариативность в применении стратегий поведения в конфликтных ситуациях. Подростки же с дефицитарной тревожностью в конфликтных ситуациях со сверстниками выбирают чаще стратегию соперничества; в семейных и школьных конфликтах – стратегии избегания и компромисса; в конфликтах в семье и со сверстниками – стратегию приспособления. Подросткам с избыточной тревожностью в конфликтных ситуациях в семье и со сверстниками характерны стратегии соперничества и избегания, а в школьных конфликтах – стратегия сотрудничества (О.А. Царёва, 2007).

Наиболее успешные с точки зрения адаптации активные, конструктивные поведенческие стратегии, установила И.В. Захарова, развиваются у подростков,

родители которых используют комбинированный тип воспитательных воздействий, предполагающий умеренное использование эмоциональных, когнитивных и поведенческих воздействий. Автор выявил различия в стратегиях поведения мальчиков и девочек-подростков: у первых преобладают проблемно-ориентированные, активные, адаптивные и конструктивные стратегии поведения; у вторых – эмоционально-ориентированные, пассивные, адаптивные и неадаптивные, неконструктивные стратегии (И.В. Захарова, 2009). В аналогичном исследовании Т.В. Казанцевой (2011) показано, что стиль родительского отношения – уважение родителями личных границ ребенка или внедрение в его психологическое пространство влияет на формирование установки к зависимости и независимости. Выявлено, что позитивная установка на межличностную независимость связана с низкой чувствительностью к отвержению, самодостаточностью, высоким социальным интеллектом и эмоциональной зрелостью; позитивная установка на межличностную зависимость – с просоциальной направленностью: стремлением к аффилиации и стабильности близких отношений, благожелательностью, альтруизмом, доверительностью и развитой эмпатией (Т.В. Казанцева, 2011, с. 7-8).

Таким образом, не подлежит сомнению множественная детерминация стратегий поведения личности, которые выступают как ее важнейшая социально-психологическая характеристика, определяющая успешность в межличностных взаимодействиях, социальную адаптированность и психологическое благополучие. Очевидно, что социально-психологические факторы, включая социальное окружение, семейные условия, играют ведущую роль в формировании стратегий поведения ребенка. В связи с этим требует специального обсуждения проблема влияния семейной и образовательной среды на развитие социальных установок и стратегий поведения подростков.

1.1.2 Проблема формирования установок и стратегий поведения подростков – воспитанников школ-интернатов

В предыдущем пункте было показано, что стратегия поведения рассматривается как направленность поведения, реализуемая не всегда осознанно и включающая в себя динамические стереотипы, мыслительные стратегии и способы эмоционального реагирования на ситуации межличностного взаимодействия, ведущие к достижению определенной цели. Такое понимание сближает это понятие с другим социально-психологическим понятием, широко используемым для объяснения социального поведения и межличностных отношений, – социальной установкой, англоязычным аналогом которого является «аттитюд» (attitude).

Интерес к данной категории в социальной психологии авторы «Современной психологии» (ред. В.Н. Дружинин) объясняют «исключительной важностью данной структуры для понимания социальной сути и жизни человека и ее труднопреодолеваемой сложностью» (Современная психология, 2003, с. 439). Неудивительно, что существует множество дефиниций данного понятия. Вместе с тем широко распространенным в социальной психологии является определение, данное Г. Оллпортом: «Установка есть состояние психонервной готовности, сложившееся на основе опыта и оказывающее динамическое влияние на реакции индивида относительно всех объектов или ситуаций, с которыми он связан» (см.: П.Н. Шихирев, 1976, с. 101). Социальная установка, как и стратегия поведения, определяется через «склонность», «направленность», «готовность» личности действовать.

В 1918 г. У. Томас и Ф. Знанецкий (S. Thomas, F. Znaniecki) впервые в социально-психологическую терминологию ввели понятие аттитюда, которое было определено как «психологическое переживание индивидом ценности, значения, смысла социального объекта», или как «состояние сознания индивида относительно некоторой социальной ценности» (см.: П.Н. Шихирев, 1979).

Г. Оллпорт (G.W. Allport) насчитал 17 дефиниций этого понятия. Из них были выделены те черты аттитюда, которые отмечались всеми исследователями. В окончательном, систематизированном, виде они выглядели так. Аттитюд понимался как: 1) определенное состояние сознания и нервной системы, 2) выражающее готовность к реакции, 3) организованное, 4) на основе предшествующего опыта, 5) оказывающее направляющее и динамическое влияние на поведение (см.: П.Н. Шихирев, 1979).

Таким образом, были установлены зависимость аттитюда от предшествующего опыта и его важная регулятивная роль в поведении. Были выделены четыре функции аттитюдов:

1) приспособительная (иногда называемая утилитарной, адаптивной) – аттитюд направляет субъекта к тем объектам, которые служат достижению его целей;

2) функция знания – аттитюд дает упрощенные указания относительно способа поведения по отношению к конкретному объекту;

3) функция выражения (иногда называемая функцией ценности, саморегуляции) – аттитюд выступает как средство освобождения субъекта от внутреннего напряжения, выражения себя как личности;

4) функция защиты – аттитюд способствует разрешению внутренних конфликтов личности.

Все эти функции аттитюд способен выполнить потому, что обладает сложной структурой. М. Смитом (M.V. Smith, 1947) была определена трехкомпонентная структура аттитюда, в которой выделяются: 1) когнитивный компонент (осознание объекта социальной установки); 2) аффективный компонент (эмоциональная оценка объекта, выявление чувства симпатии или антипатии к нему); 3) поведенческий (конативный) компонент (последовательное поведение по отношению к объекту). Теперь социальная установка определялась как осознание, оценка, готовность действовать. Эти три компонента были выявлены в многочисленных экспериментальных исследованиях (К. Ховланд, 1963). Как указывают авторы, если процесс социализации объясняет, каким

образом личность усваивает социальный опыт и вместе с тем активно воспроизводит его, то формирование социальных установок личности отвечает на вопрос: как усвоенный социальный опыт преломлен личностью и конкретно проявляет себя в ее действиях и поступках (Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская, 1978).

Важнейшим является вопрос о связи установки и поведения. Оказалось, что установки не всегда определяют поведение. Л. Фестингер (1999) предположил, что связь установка – поведение действует совершенно противоположным образом. Наше поведение выполняет роль лошади, а установка – телеги. Как выразился Р. Эйбелсон (R.P. Abelson, 1976), мы «очень хорошо научились и очень хорошо находим причину того, что делаем, но не очень хорошо делаем то, чему находим причины».

Продуктивный подход к объяснению социальных установок и поведения был предложен в отечественной психологии В.А. Ядовым (1975), который интерпретировал социальную установку в понятиях ценностных ориентаций. Анализируя различные феномены регуляции поведения личности, он высказал предположение, что установки, социальные установки, ценностные ориентации находятся в определенной иерархии и вместе образуют своеобразную диспозиционную систему, которая может быть охарактеризована следующим образом.

Первый уровень (низкий) образуют элементарные фиксированные установки, которые формируются на основе витальных потребностей, и в простейших ситуациях они лишены модальности и не осознаваемы (т.е. в них отсутствуют когнитивные компоненты).

Второй уровень диспозиций образуют социальные фиксированные установки или системы социальных установок, которые содержат три основных компонента: эмоциональный (или оценочный), когнитивный (рассудочный) и поведенческий (аспект поведенческой готовности). Они формируются на основе, с одной стороны – социальных потребностей, связанных с включением индивида

в первичные и другие контактные группы, а с другой – соответствующих социальных ситуаций.

Третий уровень составляют ценностные ориентации личности, которые отличаются от социальных установок уровнем обобщенности объекта диспозиций.

Четвертый уровень – общая (доминирующая) направленность интересов личности в определении сферы социальной активности. Именно направленность интересов личности организует систему её ориентаций в социальной деятельности.

Таким образом, предложенная В.А. Ядовым иерархия диспозиционных образований, взятая в целом, выступает как регулятивная система по отношению к поведению личности. Более или менее точно можно соотнести каждый из уровней диспозиций с регуляцией конкретных типов проявления деятельности. Так первый (низший) уровень означает регуляцию непосредственных реакций субъекта на актуальную предметную ситуацию («поведенческий акт»), второй уровень регулирует поступок личности, осуществляемый в привычных ситуациях, третий уровень регулирует уже некоторые системы поступков или то, что можно назвать поведением, наконец, четвертый уровень регулирует целостность поведения, или собственно, деятельность личности. «Целеполагание на этом высшем уровне представляет собой некий «жизненный план», важнейшим элементом которого выступают отдельные жизненные цели, связанные с главными социальными сферами деятельности человека – в области труда, познания, семейной и общественной жизни» (Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности, 1979).

Одна из главных проблем, возникающих при изучении социальных установок, это проблема их изменения. Выдвинуто много различных моделей объяснения процесса изменения социальных установок. Эти объяснительные модели строятся в соответствии с теми принципами, которые применяются в том или ином исследовании.

Как указывает с позиций деятельностного подхода А.Г. Асмолов, изменение социальной установки должно быть проанализировано как с точки зрения содержания объективных социальных изменений, затрагивающих данный уровень диспозиций, так и с точки зрения изменений активной позиции личности, вызванных не просто «в ответ» на ситуацию, но в силу обстоятельств, порожденных развитием самой личности. Выполнить обозначенные требования анализа, считает автор, можно при условии рассмотрения установки в контексте деятельности. Если социальная установка возникает в определенной сфере человеческой деятельности, то понять ее изменение можно, проанализировав изменения в самой деятельности. Среди них в данном случае наиболее важно изменение соотношения между мотивом и целью деятельности, ибо только при этом для субъекта изменяется личностный смысл деятельности, а, значит, и социальная установка (А.Г. Асмолов, 1979).

Общепризнано, что аттитюд является кумулятивным приращением прошлых событий, которые включают в себя предшествующий опыт, влияние информации, подкрепления и мотивационные давления. При этом в различных психологических теориях возникновение аттитюда объясняется в соответствии с их основными постулатами.

В бихевиористском подходе в теориях, опирающихся на принципы классического обусловливания и подкрепления, считается, что каждый элемент жизненного опыта вносит свой вклад в возникновение аттитюда. Формирование аттитюда определяется теми же принципами, что и другие формы научения, а образование социальной установки во многом аналогично образованию привычек и навыков. Таким образом, согласно теориям научения, основными механизмами образования аттитюдов являются стимулирование (положительное подкрепление), наблюдение, возникновение ассоциаций и подражание.

В исследованиях зарубежных авторов, проведенных в этом русле, показано, что установка легче формируется тогда, когда процесс убеждения подкрепляется позитивными моментами (К. Ховланд, 1963). Именно поэтому в повседневной жизни родители чаще используют при воспитании ребенка положительное

подкрепление (похвалу, ласку, эмоциональную поддержку). Другой механизм формирования аттитюда – наблюдение за поведением других людей, а также наблюдение за его последствиями. Если конкретное поведение приводит к позитивным результатам, то у человека формируется позитивная установка, определяющая такое поведение.

Широко известен на практике такой механизм формирования аттитюдов как установление ассоциативных связей между уже существующей и вновь формируемой установкой. Чаще всего такая связь происходит между эмоциями, связанными с одним аттитюдом и с нейтральным социальным объектом, на который формируется новый аттитюд. Например, очень популярный актер (с которым связана позитивная установка зрителя) рекламирует новый товар, что приводит к формированию на него позитивного аттитюда. Факт переноса позитивного отношения на другой социальный объект посредством ассоциативной связи был продемонстрирован еще в эксперименте И. Лоджа в 1936 г. (см.: Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая, 2001, с. 135). К. Ховланд с соавт. проинтерпретировали данный факт, исходя из того, что аттитюд на сообщения, ассоциирующиеся с привлекательными и пользующимися большим доверием источниками, будет более позитивным, чем в случае, когда сообщения ассоциируются с непривлекательным источником (К. Ховланд, 1963).

Особенно важен для объяснения формирования социальных установок детей и подростков механизм подражания. Известно, что люди подражают другим, особенно значимым для них людям. Дети подражают аттитюдам своих родителей, затем на формирование социальных установок начинают оказывать влияние и другие, значимые для ребенка люди, а также социальные институты, особенно средства массовой коммуникации.

Когнитивные теории рассматривают аттитюды в качестве результата процессов последовательной интеграции информации или процессов формирования понятий. Эти теории основываются на представлениях, согласно которым люди стремятся к внутренней согласованности своей когнитивной структуры, в т.ч. своих аттитюдов (Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова,

Л.А. Петровская, 1978). Установка опосредует вновь поступающую информацию, как и вся когнитивная структура, ассимилирует, изменяет или блокирует ее. В частности, согласно Л. Фестингеру (1999), человек, имеющий различные аттитюды, которые не согласуются друг с другом, стремится сделать их более согласованными. При этом противоречивая установка может быть полностью заменена новой, согласующейся с другими когнициями или же в «старой» установке может быть изменен когнитивный компонент. Причиной возникновения установки может являться также конфликт между когнициями личности и его поведением (см.: Д. Майерс, 1997).

В эксперименте М. Розенберга (M. Rosenberg, 1960) было показано, что люди стремятся также к согласованности их когниций с аффектами. Достаточно было изменения одного только аффекта (эмоционального компонента), чтобы возникли резкие перемены в когнициях, сформировались новые когниции. Е.П. Белинская и О.А. Тихомандрицкая считают этот процесс очень важным в связи с тем, что многие аттитюды формируются (например, в детстве) вначале через сильные аффекты, не имея при этом каких-либо значимых когнитивных оснований. Уже позже люди начинают подтверждать определенными фактами свое позитивное или негативное отношение (установку) к социальным объектам (см.: Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая, 2001, с. 138).

Функциональный (или мотивационный) подход исходит из предположения, что формирование и изменение аттитюдов функционально удовлетворяют более фундаментальные мотивационные потребности. На человека действует набор мотивационных сил, релевантных объекту аттитюда, который представлен в основном устойчивыми (а не ситуационно обусловленными) мотивационными тенденциями. При этом проявляется оценочная характеристика аттитюдов, состоящая в том, что позитивные аттитюды возникают лишь в том случае, если базовые мотивационные потребности удовлетворяются позитивными реакциями в отношении объекта аттитюда. Таким образом, мотивационный подход рассматривает процесс формирования аттитюда как взвешивание человеком всех недостатков и преимуществ принятия нового аттитюда, а также определение

последствий принятия социальной установки. Другими словами, здесь основными для формирования социальных установок являются цена выбора и выгода от последствий выбора.

Одна из теорий в рамках мотивационного подхода носит название «теории когнитивного реагирования» (A.G. Greenwald, 1968). Ее ключевая идея состоит в том, что человек активно перерабатывает информацию, а не принимает ее пассивно. Вместе с тем при формировании окончательного аттитюда человек исходит в основном из собственных субъективных представлений, когнитивных реакций на сообщение, он как бы сам решает, каким будет его аттитюд (Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская, 1978). В теории ожидаемых преимуществ В. Эдвардса (W. Edwards, 1954) также предполагается, что люди принимают позицию, основанную на обдуманном взвешивании всех «за» и «против», но относящимся уже к предполагаемым результатам сделанного выбора, т.е. при выборе аттитюда люди намереваются получить для себя максимальную пользу.

Таким образом, как отмечают Б.А. Гулевич и И.Б. Безменова, мотивационные теории делают упор на то, что люди, исходя только из собственных интересов, смогут выиграть или потерять в результате выбора определенной позиции. При этом не берутся в расчет интересы других, люди всегда «выбирают» аттитюд, дающий максимальный выигрыш именно им. Помимо всего не учитывается прошлый опыт человека, рассматривается только соотношение мотивов, действующих в данный момент времени (Б.А. Гулевич, И.Б. Безменова, 1999).

Существует и другие подходы к объяснению процесса формирования аттитюдов. Так называемый структурный подход представляет установку как функцию структуры межличностных отношений (см.: Дж. Дэвис, 1972). Согласно Дж. Дэвису, мы развиваем свои установки путем принятия (интернализации) установок «других». Именно «другие», значимые для нас, люди (которые нам очень нравятся, к которым мы испытываем доверие) являются решающим фактором в формировании наших установок. Наряду с этим сильное влияние на

наши установки оказывают те, кто рядом с нами, люди, с которыми мы сталкиваемся на каждом шагу. Здесь личное влияние на установки представляется обратно пропорциональным социальной дистанции (Дж. Дэвис, 1972, с. 23). При этом наибольшее влияние на наши установки оказывают те, кто стоит к нам ближе всех социально, но немного выше нас по престижу (Там же).

Согласно структурному подходу, все общество можно представить как «паутину», сеть межличностных чувств или установок, в которой каждый человек связан напрямую с немногими другими, а косвенно – со всем миром. Вся сеть условно может быть разделена на малые группы, внутренне связанных позитивными установками ее членов друг на друга и отдаленных внешне от других групп неприязнью или безразличием. Проявление ингруппового фаворитизма и аутгрупповой агрессии приводят к тому, что процесс формирования установок сводится к тому, что мы подгоняем наши симпатии и антипатии к установкам наших друзей в рамках нашей группы, одновременно отмежевываясь от позиций, ассоциируемых с различными их носителями вне нашей группы (Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая, 2001, с. 139).

Особое значение приобретают исследования, относящиеся к изучению влияния различных источников и условий на формирование социальных установок и стратегий поведения. В них в качестве источника формирования социальных установок и стратегий поведения подростков чаще всего рассматривается семья.

Как известно, факторы, влияющие на психическое развитие ребенка, в одном случае способствуют, в другом – препятствуют оптимальному развитию его личности. В связи с этим А.А. Бодалев и В.В. Столин отмечают: «... взаимоотношения в родительской семье, отношение к ребенку со стороны родителей могут формировать эффективную потребностно-мотивационную систему ребенка, позитивный взгляд на мир и на самого себя, и те же самые факторы, но с другим психологическим содержанием, могут приводить к ущербному развитию потребностей и мотивов, низкому самоуважению, недоверию к окружающим» (А.А. Бодалев и В.В. Столин, 1989, с. 17).

Указанные авторы так расположили детерминанты психического развития:

1. Объективные факторы, выступающие как предпосылки или условия развития – экономический и культурный уровень общества, наличествующие системы воспитания, уровень социальной заботы о ребенке, этнокультурные традиции воспитания.

К объективным факторам также относятся микросоциальные процессы, возникающие в малых группах, включающих ребенка: в семье, в группе детского сада или классном коллективе. Кроме того, к ним добавляются факторы соматопсихические, «которые, хотя и заключены «внутри» ребенка, тем не менее представляют собой объективные предпосылки его развития». Это – наследственность, темперамент, особенности пре- и постнатального развития, болезни, перенесенные новорожденным или младенцем.

2. Субъективные факторы. Они составляют внутреннюю логику развития, саморазвития ребенка и включают специфику развития потребностно-мотивационной сферы, особенности формирования его сознания и самосознания, его поведенческого стиля.

3. Промежуточное положение занимают факторы, которые возникают на пересечении векторов, идущих от ребенка как субъекта жизнедеятельности и социопредметной среды. Психологически эти факторы раскрываются в характеристиках общения и специфике взаимоотношений ребенка с другими людьми – в семье и в других коллективах (А.А. Бодалев, В.В. Столин, 1989, с. 19).

В настоящее же время тенденция к росту значения института семьи в психическом развитии ребенка становится более явной. Вместе с тем, считает американский исследователь семьи Ю. Бронфенбреннер (U. Bronfenbrenner, 1977), современное общество, объективные обстоятельства, с которыми сталкиваются семьи, порождают в них дезорганизирующие силы. Уменьшаются возможности и потребности в содержательном общении между родителями и детьми, положение женщины, вынужденной работать, ухудшается, растет число разводов и родителей, не желающих брать на себя заботу о ребенке. Мало того, обязанности родителя не встречают поддержки и признания в обществе, а время, проводимое в

семейном кругу, наносит ущерб карьере. Следствием становится отчуждение в семье, отсутствие доверия и эмоциональной безопасности в семейных отношениях. В этих условиях, отмечает автор, в психическом развитии ребенка возникают негативные симптомы, такие как «неприязнь, безразличие, безответственность и неспособность к делам, требующим усердия и настойчивости» (см.: Л.Ф. Обухова, О.А. Шаграева, 1999, с. 131).

Согласно теоретическим представлениям С.Л. Выготского, именно социальное взаимодействие определяет развитие человека, отношения со взрослыми опосредуют все отношения ребенка с окружающим миром (Л.С. Выготский, 1984). А.Н. Леонтьев считал, что из всего многообразия окружающего мира, который так или иначе влияет на маленького ребенка, особое значение имеет «интимный круг общения», куда входят родители и другие близкие люди, которые удовлетворяют потребность малыша быть защищенным. «Ребенок испытывает свою зависимость от непосредственно окружающих его людей; он должен считаться с требованиями, которые окружающие люди предъявляют к его поведению, ибо это реально определяет собой его интимные, личные отношения с ними. От этих отношений не только зависят его успехи и неудачи, в них самих заключены радости и огорчения, они имеют силу мотива» (А.Н. Леонтьев, 1981, с. 509-510).

По В.Н. Мясищеву, потребности, интересы, склонности личности являются не продуктом каких-либо абстрактных исторических условий, а, прежде всего, результатом того, как человеку удастся взаимодействовать с совершенно конкретной для него окружающей средой, и насколько эта среда «дает простор для проявления и развития его индивидуальности – и в предметной деятельности, и при взаимодействии с другими людьми» (В.Н. Мясищев, 1995, с. 8). Как отмечает А.Б. Орлов, ребенок в первые десятилетия практически полностью зависит от своего окружения, в результате чего приобретает совокупность «привычек, ролей, вкусов, предпочтений, понятий, представлений и предубеждений, желаний и мнимых потребностей, каждая из которых отражает

особенности семейной и социальной среды, а не действительно внутренние тенденции и установки» (А.Б. Орлов, 1995, с. 10).

Особую значимость семейного воспитания в формировании личности ребенка, его приоритетность по сравнению с другими институтами воспитания (детским садом, школой, детским домом и др.), исследователи объясняют глубоко эмоциональным, интимным характером семейного воспитания, которое строится на кровном родстве, родительской любви к детям и ответных чувствах (привязанности, доверии, нежности) детей к родителям (Ю.П. Азаров, И.В. Гребенников, А.И. Захаров, А.В. Петровский, А.Г. Харчев и др.). О.А. Карабанова выделяет ряд характеристик, которые делают семью «уникальной структурой, обеспечивающей наиболее благоприятные условия для личностного и интеллектуального развития ребенка». Это – эмоциональная насыщенность и эмоционально-позитивный характер межличностных отношений в семье; устойчивость, длительность и стабильность взаимодействия с партнером; совместная деятельность и сотрудничество со взрослым как носителем социокультурного уровня и образцом компетентности; социальная поддержка и инициирование к самостоятельной деятельности (О.А. Карабанова, 2001, с. 65).

Вместе с тем в силу ее способности всесторонне воздействовать на развитие ребенка, семья характеризуется наличием факторов риска, которые приводят (или могут привести) к негативным последствиям. К ним относятся материальный избыток или недостаток, безнравственность и противоправность семейной экономики; бездуховность родителей; авторитаризм, либо «либерализм», безнаказанность и всепрощенчество; безнравственность отношений в семье; отсутствие нормального психологического климата (Л.Б. Шнейдер, 2006, с. 477-478). Автор утверждает, что «проблемные», «трудные», «непослушные», «невозможные» дети, так же как и дети с «комплексами», «забитые», «несчастливые» – это всегда результат неправильно сложившихся отношений в семье» (Л.Б. Шнейдер, 2000, с. 309).

А.И. Захаров среди патогенных факторов, приводящих к возникновению неврозов детей и подростков, называет фрустрацию потребности в

эмоциональной близости, повышенные, болезненно заостренные ожидания супругов, которые вступают в противоречие с реальными жизненными ситуациями, одностороннее преобладание одного из взрослых, перестановка, или инверсия, традиционных семейных ролей (А.И. Захаров, 1988). А.С. Спиваковская особо отмечает в этой связи дисгармонию семейных отношений, выражающуюся в конфликтном взаимодействии супругов (А.С. Спиваковская, 1988).

Семейный фактор становится отрицательным, как описано во многих исследованиях, также в случаях отсутствия материнской заботы, раннего отрыва ребенка от родительской семьи, длительной изоляции в закрытом учреждении, приводящих к выраженным деформациям по всем направлениям психического развития ребенка (И. Лангмейер, З. Матейчик, С.Ю. Мещерякова, В.С. Мухина, Е.О. Смирнова и др.).

Негативные последствия для детского развития, связанные с отвержением со стороны родителей, выделены в ряде исследований. Это повышенная аффективность, недостаточность контроля эмоциональной жизни, эмоциональная незрелость, агрессивность, антагонизм, более высокая возбудимость. Неприятие со стороны родителей становится хронической психотравмой, поскольку дети со временем начинают оценивать её как агрессию, она вызывает тревожность и агрессивность детей. Тревожность модифицируется в ощущение неполноценности, в невротическое стремление к сверхзащите, а агрессивность при наличии неосознанного чувства вины – в аутоагрессивность (В.И. Гарбузов, 1990).

Указанные факторы социальной среды приобретают особую значимость для формирования личности в подростковом возрасте, когда происходит интенсивное овладение социальными ролями взрослого человека, круг общения подростка быстро расширяется, увеличивается связь с неформальными группами, со школой. Это происходит в условиях резких физиологических, психологических и социальных перемен. Как указывают Е.О. Смирнова и Е.А. Савина, подросток в этот период остро нуждается в направляющей и консультирующей поддержке семьи: в объяснении, информировании, содействии в формировании оценки

самых разных сторон жизни. Они отмечают большую роль семьи в осуществлении социального контроля за поведением подростка. «В этом возрасте ряд психологических механизмов, необходимых для самостоятельного поведения взрослого члена общества, находится в стадии формирования. Неспособность семьи выполнять функцию контроля по отношению к подростку ведет к нарушениям его поведения и к нарушению в развитии личности, ставит подростка в весьма трудное и уязвимое положение, обуславливая его дезориентацию в социальной действительности, обезоруживая его перед различными трудностями и противоречиями. Нарушения во взаимоотношениях родителей с детьми, ранее не игравшие заметной роли, выходят на первый план, становятся для подростка источником психической травматизации» (Е.О. Смирнова, Е.А. Савина, 2003, с. 126).

Во многих исследованиях изучались последствия для развития ребенка длительного отсутствия эмоциональных контактов с матерью или лицом, ее заменяющим (эмоциональной депривации). Показано, что это приводит, прежде всего, к блокированию потребности в эмоциональной близости (любви). В случае полного лишения ребенка контакта с матерью наблюдается феномен материнской депривации, которая оказывает самое разрушительное воздействие на психическое развитие ребенка.

Когда в семьях дети лишены внимания чуткого и отзывчивого взрослого, указывает известный американский детский психолог Г. Крайг (2000), «... в этих случаях, вероятно, имеет место недостаток сопряженной обратной связи от тех, кто ухаживает за ребенком. У детей почти нет возможности повлиять на окружающую среду. Они практически не получают непосредственного поощрения в форме последовательной и сопряженной обратной связи за появление у них таких социальных и речевых достижений, как улыбка, крик, вокализация. Многие из этих детей на собственном опыте убеждаются, что их попытка повлиять на окружение ни к чему не приводит, и не пытаются делать это в дальнейшем. Поэтому они часто проявляют пассивность или агрессию в ответ

на неспособность изменить окружающую среду и вызванное этим состояние фрустрации» (цит. по: Основы психологии семьи..., 2004, с. 244).

Указанные особенности чаще всего характерны, как свидетельствуют многие авторы, для детей-сирот, воспитывающихся в детских домах и школах-интернатах. Установлено, что существование детей в условиях массовой материнской депривации (когда дети растут в полной разлуке с матерью) приводит к возникновению психопатий, депрессий и фобий. Дети, лишенные родительской опеки, обнаруживают заметное отставание от социально-возрастных нормативов на протяжении всей жизни. Для них характерны эмоциональная поверхностность, низкая способность к фантазированию, «прилипчивость», высокая агрессивность, жестокость, инфантильная безответственность и др. (Основы психологии семьи..., 2004, с. 245).

Таким образом, основные семейные нарушения, обуславливающие психотравматизацию подростка и негативные черты, которые вследствие этого у них формируются, исследованы достаточно широко (см. также: Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис, 1999). Не остались вне поля зрения исследователей и подростки, воспитывающиеся вне семьи. Как пишут Л.Ф. Обухова и О.А. Шаграева, ссылаясь на многочисленные исследования, таких детей отличают задержки и аномалии в развитии, которые охватывают все уровни психической организации ребенка: интеллект, эмоциональную сферу, развитие речи, коммуникативные навыки и т.д. Обычно такие дети имеют более низкий интеллектуальный уровень, эмоциональную незрелость, расторможенность, повышенную агрессивность в отношениях со сверстниками, отсутствие избирательности и постоянства в эмоциональной привязанности к взрослым (Л.Ф. Обухова, О.А. Шаграева, 1999, с. 22).

Изучение последствий социальной и психологической депривации ребенка (Г.А. Ковалев, 1993; Й. Лангмейер, З. Матейчек, 1984) показало, что последняя «... является непосредственной причиной задержек физического и психического развития ребенка, деструкций в ходе созревания психофизических функций и процессов, обуславливает раннее формирование негативных личностных

образований (страхов, невротических и психопатологических комплексов, психологических защит и коммуникативных барьеров, общих деструктивных тенденций и т.п.)» (Г.А. Ковалев, 1993, с. 22). Как установила Е.Т. Соколова, для детей, воспитывающихся в интернатах и детских домах, живущих в неблагоприятных жизненных условиях, лишенных положительного эмоционального общения с родителями, особенно характерно отрицательное отношение к себе и заниженная самооценка (Е.Т. Соколова, 1986).

Л.Ф. Обухова и О.А. Шаграева указывают, что постоянное пребывание в кругу сверстников, шум, досуг, спланированный и организованный взрослыми, редкие минуты уединения вызывают нервное переутомление, повышенную возбудимость детей из интернатов (Л.Ф. Обухова, О.А. Шаграева, 1999, с. 23). Поверхностность, поспешность контактов этих детей отмечает В.С. Мухина (1991). Они одновременно домогаются внимания и отвергают его, переходя на агрессию или пассивное отчуждение. Нуждаясь в любви и внимании, они в то же время не умеют вести себя так, чтобы с ними общались в соответствии с этой потребностью. Неправильно формирующийся опыт общения приводит к тому, что ребенок занимает по отношению к другим негативную позицию.

И.В. Дубровина (1981) обращает внимание на то, что дети в закрытых учреждениях лишены возможности видеть особенности поведения и отношения друг к другу и к другим людям мужчин и женщин, воспринимать и участвовать в семейных отношениях. Поэтому у них нет образцов, эталонов мужчин и женщин, понятия мужественности и женственности. В аналогичном смысле высказывается Ю. Мещерякова (1991), придающая исключительное значение для личностного развития ребенка прочным взаимоотношениям со взрослыми. Такие взаимоотношения, по ее мнению, снижают отрицательные эмоции и усиливают положительные, приводят к «интенсификации познавательной активности детей». Они формируются в процессе интенсивного ситуативно-личностного и ситуативно-делового общения, но так как наладить такой стиль общения в условиях детских домов не удастся, их воспитанников отличают недостаточная

инициативность, замедленное развитие познавательной деятельности, упрощенная эмоциональная сфера.

В исследованиях, проведенных под руководством М.М. Далгатова, установлено, что дети, воспитывающиеся вне семьи, часто отличаются низким уровнем оптимизма (им присущ преимущественно пессимистический объяснительный стиль), неблагоприятным типом атрибуции, низким уровнем самооценки, а также низкой оценкой своей компетентности (неверием в свои силы) и более высокой тревожностью (Г.Х. Багандова, М.М. Далгатов, 2010).

Е.П. Белинская и О.А. Тихомандрицкая полагают, что особенности индивидуального самосознания также во многом определяются характеристиками социальной сети подростка, т.е. его микросоциальным окружением. При этом для подростков из школ-интернатов основными микросоциальными структурами, оказывающими наибольшее влияние на их самосознание, являются не семья, а группа сверстников. Соответственно роль и значимость группы сверстников в ходе нормативной социализации этих подростков возрастает: именно группа становится фактически единственным источником формирования Я-концепции подростка (Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая, 2001, с. 284).

Известно, что конструктивные отношения с другими важны для всех аспектов развития детей и подростков. Они способствуют научению, интернализации ценностей и аттитюдов, приобретению компетентности в разных областях и эффективной социализации. При этом отношения детей и подростков с равными себе на всем протяжении детства, отрочества и юности считаются критическим по значимости фактором развития и социализации: именно в общении со сверстниками приобретается социальная компетентность, интернализуются аттитюды и ценности и др. Это объясняется тем, что по сравнению с взаимодействием со взрослыми, интеракции детей и подростков со сверстниками в целом являются более частыми, интенсивными и разнообразными (см.: Джонсон, Д.В. Влияние сверстников / Д.В. Джонсон, Р.Т. Джонсон. http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_psychology/). Эти авторы отмечают, что в общении со сверстниками дети непосредственно перенимают и усваивают

аттитюды, ценности, умения и знания, которые невозможно получить от взрослых, например, как вести себя в конфликтной ситуации или как побороть искушение. Сверстники эффективно объясняют друг другу, насколько и почему одни вещи являются правильными, а другие – неправильными, какими социальными знаниями и умениями нужно овладеть и почему.

Сверстники таким образом снабжают действенными моделями уместного и неуместного поведения. Например, склонность подростков к различным формам проблемного поведения, таким как употребление наркотиков или делинквентность, связана с их восприятием отношения сверстников к такому поведению. Если подростки видят, что их друзья не одобряют таких акций, они будут стремиться не участвовать в них. К тому же полное непринятие ребенка сверстниками побуждает его к таким антисоциальным действиям, как вызывающе агрессивные, деструктивные и другие отрицательно воспринимаемые формы поведения (см.: Бирман, К.Л. Школьные компании. http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_psychology/).

В последнее время исследователи все больше говорят о влиянии средств массовой информации (СМИ), особенно телевидения и интернета, на формирование установок детей и подростков. Как показано в исследованиях, дети и подростки являются самыми уязвимыми для телевизионного (а теперь и интернет) воздействия (см. напр.: А. Бандура, Д. Уолтерс, 1999; Р. Чалдини, 2000). Причем, чаще всего влияние СМИ на аудиторию происходит незаметно, неосознанно, замаскированно. СМИ могут пользоваться тонкими, едва уловимыми средствами влияния для манипулирования общественным мнением (Ф. Зимбардо, М. Ляйппе, 2000).

Раскрытие взаимодействий внешних и внутренних условий развития ребенка в подростковый период, влияния социальных и психологических факторов на появление и рост показателей поведенческих расстройств было задачей проведенного Т.В. Корниловой, С.Д. Смирновым и Е.Л. Григоренко обследования российских подростков в 1998-1999 гг. Авторы отмечают, что семейное неблагополучие, школьная дезадаптация, такие травматические

события, как смерть одного из родителей, жестокое обращение с ребенком в семье и вне семьи – эти факторы выступают на первый план при обсуждении нарушенной «социальной экологии» как условий жизни подростка. Они сравнивали подростков, представляющих группы нормы, риска и психиатрических пациентов, для конкретизации влияния ряда названных внешних факторов на психологическую симптоматику и пришли к следующим выводам:

1. «Поведенческие расстройства у подростков имеют разный генез: они связаны как с психотическими факторами, так и с внешними условиями развития, определяющими психические девиации.

2. Из факторов внешнего (социального) неблагополучия факты жестокого отношения (насилия) оказали наибольшее воздействие на показатели внутреннего психологического неблагополучия подростков.

3. Факторы семейного неблагополучия дифференцированно влияли на психологическую и психотическую симптоматику, а также обуславливали нарушения социализации подростков, развитие у них оппозиционного и делинквентного поведения, а также нарушения мышления и внимания (СДВГ).

4. Факторы внутренних условий... существенно определяли сдвиги показателей психологических проблем и поведенческих расстройств...» (Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов, Е.Л. Григоренко, 2001, с. 122).

С. Морозова в своем исследовании социально-психологических факторов формирования установок в общеобразовательных, коррекционных школах и общеобразовательных и коррекционных интернатных учреждениях среди подростков 14 – 16 лет выяснила, что воспитанники интернатных учреждений проявляют высокий уровень эгоизма, что объясняется, по мнению автора, условиями воспитания вне семьи; свойственное этим подросткам ощущение неудовлетворенности и недоверия к миру формирует у них установку, что рассчитывать можно только на себя.

Что касается установки «свобода – власть», оказалось, что девятиклассники, воспитывающиеся в семьях, в большей степени ориентированы на свободу. То же касается и подростков, воспитывающихся в условиях детского дома. Оказываясь в

ситуации подчинения, считает автор, соблюдая правила и выполняя указания сотрудников детского дома, испытывая давление школы, подростки в основном ориентированы на свободу, практически не имея властных предпосылок. Отсюда С. Морозова делает вывод, что на формирование социально-психологических установок подростков большое влияние оказывает семейная депривация (С. Морозова, <http://www.psytalk.spb.ru/publikatsi/formirovanie-sotsialno-psih-ustanovok/>).

Аналогичные данные по социальным установкам девиантных и обычных подростков (не связанное с учетом их социальной среды) представлены в исследовании О.И. Ефимовой и А.А. Ощепкова. Они установили, что в динамике социальных установок нормативные подростки ориентированы на труд и на деньги, а девиантные – на свободу и на власть; нормативные подростки направлены на достижение успеха в жизни и материальной обеспеченности через активную деятельную жизнь, познание, построение взаимных межличностных отношений, а у девиантных подростков «самоутверждение связано либо только с деньгами, либо с унижением и подчинением окружающих» (О.И. Ефимова, А.А. Ощепков, 2010, с. 378-379).

Некоторые особенности личностных установок подростков из неполных семей представлены в исследовании Е.Б. Бирюченко и Е.В. Дергачевой. Они считают, что формирование соответствующих своему полу образа мышления и моделей поведения во многом обусловлены представлениями о «маскулинности» и «фемининности». Так, идентификация происходит при ориентации на образы значимых взрослых мужчин и женщин в рамках частных и культурных стандартов, на представления о мужественности и женственности. Выявлено, что восприятие мужчин и женщин у подростков из неполных семей отличается от восприятия подростками из полных семей: качества мужчин оцениваются первыми выше, чем личностные качества женщин. Различаются не только портреты мужчины и женщины, также различаются связи между составляющими образа мужчины и женщины (Е.Б. Бирюченко и Е.В. Дергачева, 2007). Эти данные обращают на себя внимание в связи с тем, что спутанность мужских и женских

ролей, характерная также для подростков из школ-интернатов, объясняется тем же – отсутствием у этих подростков образцов для подражания и опыта взаимодействия со взрослыми мужчинами и женщинами в рамках интимно-личностного общения.

Таким образом, анализ факторов возникновения и формирования социальных установок и стратегий поведения детей, различных детерминант психического развития подростков, лишенных родительского попечительства, позволяет лучше понять особенности стратегий поведения подростков и их влияние на межличностные отношения в группе. Проблеме межличностных отношений в группах подростков – воспитанников школ-интернатов посвящен следующий параграф.

1.2 Проблема межличностных отношений в группах подростков – воспитанников школ-интернатов

1.2.1 Подросток в системе межличностных отношений в группе

Характеризуя детей подросткового возраста, исследователи чаще всего выделяют такие их особенности, как стремление к более тесным контактам со сверстниками и стремление к созданию своей субкультуры, что объясняется их маргинальным положением между детством и взрослостью и специфическими для данного возраста сложностями развития. Эти сложности вызваны резкими качественными переменами, связанными с гормональной перестройкой организма, и проявляются в неустойчивости настроения, физического состояния и самочувствия, ранимости, эмоциональной возбудимости, неадекватности реакций и др.

Общение со сверстниками является, по мнению большинства исследователей, ведущей деятельностью подросткового возраста, оно является важным фактором психического развития подростка. Если еще у младших школьников на первом месте по значимости находится общение со взрослыми, то для подростков важнее всего становится общение со сверстниками (Х. Ремшмидт, 1994).

Отечественные психологи, начиная с Л.С. Выготского, главным новообразованием подросткового возраста считают чувство взрослости. При этом указывается, что попытка сравнения себя со взрослыми и ориентация на их ценности показывает ребенку его несамостоятельность, однако, он не считает такое положение нормальным и стремится его преодолеть. Отсюда противоречивость чувства взрослости – подросток претендует быть взрослым, и в то же время знает, что уровень его притязаний далеко не во всем подтвержден и оправдан. Подросток стремится внутренне отделиться от родителей в связи с появлением у него новых потребностей, особенно ярко выраженной потребностью подростка быть «значимым» в глазах сверстников, утвердиться среди них, с возникновением у него чувства взрослости, независимости самооценки от оценки родителей, обострением всех скрытых и явных конфликтов между членами семьи и др.

Как справедливо отмечает Е.Г. Силяева, «теоретически признать новые потребности и новые способности взрослеющих детей родителям легко, но гораздо сложнее отказаться от «детских» форм контроля, подобрать взаимоприемлемые способы признания повзросления подростка» (Психология семейных отношений..., 2002, с. 89). Возникает необходимость предоставления ребенку автономии, передачи ответственности и свободы действий на основе соблюдения общепринятых моральных ценностей. Роль родителей как моделей поведения возрастает, несмотря на желание подростка эмансипироваться от них, он остро нуждается в поддержке семьи в форме расширения социальной компетентности, ощущения доверия к себе. Поэтому благоприятные взаимоотношения с родителями приобретают для подростка особую важность и,

наоборот, нарушения во взаимоотношениях с родителями, прежде не игравшие такой заметной роли, выходят на первый план, становятся для подростка источником психических травм.

Ст. Холл впервые описал в 1904 г. кризисный характер развития ребёнка в этом возрасте, сформулировав его негативные аспекты. Характерной чертой подросткового возраста является амбивалентность и парадоксальность его психической жизни. Эта черта проявляется в неожиданной смене весёлости – унынием, уверенности в себе – застенчивостью и трусостью, эгоизма – альтруизмом, общительности – замкнутостью, любознательности – умственным равнодушием и т.д. (См.: Психология развития, 2005, с. 291-292). Главная же задача подростка – это формирование самосознания, идентичности, которые можно рассматривать в качестве основных психологических приобретений в этом возрасте. Согласно Э. Эриксону, на старший подростковый возраст приходится наиболее острый момент самого важного на протяжении жизни человека кризиса: «идентичность или ролевая неопределенность» (Э. Эриксон, 1996). В это время перед подростком стоит задача объединения и осмысления всего того, что он знает о самом себе в разных социальных ролях, в единое целое. Сопоставление реальных и идеальных представлений о себе становится подлинной основой Я-концепции. Новый уровень самосознания, формирующийся под влиянием ведущих потребностей возраста, а именно самоутверждения и общения со сверстниками, одновременно определяет их и влияет на их развитие (Л.Ф. Анн, 2005, с. 9-10).

Л.С. Выготский ключевой проблемой этого периода называл проблему интересов подростка, когда имеет место разрушение и отмирание прежних групп (доминант) интересов и развитие новых. К ним он относил «эгоцентрическую доминанту» (интерес подростка к собственной личности), «доминанту дали» (доминирование широких интересов, устремлённых в будущее, над сегодняшними текущими интересами), «доминанту усилия» (тяга к сопротивлению, преодолению, волевым усилиям, что нередко проявляется в

упрямстве, протесте, хулиганстве), «доминанту романтики» (стремление к неизвестному, рискованному, героическому) (Л.С. Выготский, 1984).

А.Е. Личко подчеркивал, что характерной чертой поведения подростков является реакция эмансипации, т.е. выраженное стремление освободиться из-под опеки и контроля со стороны родителей и взрослых. Подросток стремится не столько противостоять взрослым, сколько стать равным им, что, конечно, трудно при сохраняющейся экономической и социальной зависимости. Наряду с реакцией эмансипации А.Е. Личко выделяет в качестве специфически подростковой реакцию группирования со сверстниками, которая представляет собой оборотную сторону первой. Эта реакция, при всей своей кажущейся для взрослых бессмысленности, считает автор, по-видимому, отвечает каким-то эмоциональным потребностям подростка (Е.К. Личко, 1983).

Т.Д. Марцинковская указывает, что сложности, сопутствующие психическому развитию в подростковом возрасте, «во многом связаны с тем, что существенные психологические изменения (становление рефлексии, самосознания, понимания личностной цельности и уникальности) не сопровождаются внешними трансформациями в статусе, материальном и социальном положении детей, а потому не всегда осознаются взрослыми (Психология развития, 2005, с. 292).

В исследованиях Ж. Пиаже, Г.Х. Мид, Г. Салливена, а также сторонников теории социального научения развиты представления об общении детей с ровесниками и о его влиянии на психическое развитие. Л.Н. Галигузова (1999) следующим образом обобщила выводы из этих исследований: взаимодействие ребенка с равноправными партнерами развивает у него способность свободно вступать в разного рода контакты, координировать свои действия, мысли и чувства с действиями, мыслями и чувствами других, предвидеть причинно-следственные связи в социальных взаимодействиях; снижает когнитивный эгоцентризм в социальных отношениях и, как следствие этого, совершенствует индивидуальные системы когнитивной координации; способствует развитию

рефлексии, формированию социальной чувствительности и моральных установок (Л.Н. Галигузова, 1999, с. 103).

Отношения со сверстниками находятся в самом центре личной жизни подростка, определяя все остальные стороны его поведения и деятельности. Как показано в исследованиях, складывающиеся взаимоотношения со сверстниками определяют его эмоциональное благополучие (Л.И. Божович, 1995; М.Э. Боцманова, 1980; Л.С. Выготский, 1984; И.С. Кон, 1989; В.С. Мухина, 1998; А.Н. Прихожан, 1990; Д.И. Фельдштейн, 1982; Д.Б. Эльконин, 1989 и др.). Система личных отношений наиболее эмоционально насыщена, поэтому какие-либо осложнения в сфере взаимоотношений со сверстниками переживаются подростками очень остро и болезненно. Как пишет Л.И. Божович, подросток «оценивает себя не только с точки зрения успеваемости, но и с точки зрения положения в школе, отношений с ребятами». Вследствие этого «отношения подростка со сверстниками, проявляющиеся и формирующиеся в общении с ними, отражаясь в самооценке школьника, влияют на особенности его учебной деятельности». Если особенности общения с одноклассниками фактически не сказываются на успешности адаптации к школе младшего школьника, то для подростка они могут играть определяющую роль (Общение и формирование личности..., 1987, с. 26).

Таким образом, положение подростка в коллективе сверстников оказывает мощное влияние на его поведение и самосознание. Данные исследований свидетельствуют, что неблагоприятное положение в классе является одним из главных причин преждевременного ухода старшеклассников из школы, причем они вне школы попадают под дурное влияние (см.: Психология подростка, 2003, с. 206-207). А.А. Реан обращает внимание на существование и обратной связи, когда изолированность трудного подростка в классе может быть не только причиной, но и следствием того, что он стоит в стороне от коллектива, пренебрегает его целями и нормами поведения и т.д. (Там же, с. 207).

Стремление подростка занять удовлетворяющее его положение среди сверстников сопровождается повышенной конформностью к ценностям и нормам

группы сверстников. Неумение или невозможность в силу каких-то обстоятельств добиться удовлетворяющего подростка положения в группе приводит к различным нарушениям в учебной деятельности, снижению успеваемости, проявлению недисциплинированности и др. В то же время установлено, что наиболее часто нарушения в межличностных отношениях среди одноклассников вызваны отсутствием у них коммуникативных умений, которые, в свою очередь, обусловлены не только индивидуально-психологическими особенностями подростка (застенчивостью, неуравновешенностью, конфликтностью, замкнутостью и пр.), но и социальными установками на других (эгоцентризмом, агрессивностью и др.). Однако агрессивное реагирование является для подростка лишь защитной реакцией на коммуникативно-сложную для него ситуацию, цель которой сберечь свою самооценку (Психология подростка, 2003, с. 164-165).

В общении подростков выделяют ряд особенностей, на основании которых могут развиваться межличностные отношения. Например, это склонность к идентифицированию себя с партнерами по общению (Х. Ремшмидт, 1994). Такая идентификация является одним из механизмов поиска идентичности подростками, их «идентификационное поведение и идентичность развиваются непрерывно» (Х. Ремшмидт, 1994, с. 120). Из этого следует, что в случае выбора асоциального объекта идентификации соответствующие поведенческие проявления подростка тоже скорее всего будут носить асоциальный характер. Кроме того, для подростков характерна реакция группирования, высокая значимость группового признания (А.П. Краковский, 1970; Х. Ремшмидт, 1994). Со временем происходит интериоризация системы ценностей, принятых в референтной группе, и чтобы добиться признания в этой группе, подросток готов вести себя даже вопреки своей собственной системе ценностей. Если добиться признания все же не удастся, это вызывает острые переживания и способствует возникновению социальной дезадаптации.

Помимо идентификации и группирования, носящих больше внешний, демонстративный характер, для подростков характерны и глубоко личные, интимные переживания, связанные с общением. Не случайно в качестве

новообразования подросткового возраста также рассматривают близкую дружбу (И.С. Кон, 1989). Подростку очень важно, чтобы его понимали, и чтобы он имел возможность кому-то полностью доверять. Именно у подростков (преимущественно старших) начинает проявляться романтическая любовь (М. Кле, 1991; И.С. Кон, 1989). Многие исследователи отмечают отсутствие понимания как причину возникновения чувства одиночества. «Любые описания переживания одиночества как психологического феномена обязательно содержат в себе указания на сочетание субъективной потребности и объективной невозможности понимания человека человеком. Мы говорим: «меня понимают», – только в том случае, если другой человек не только знает мотивы моих переживаний, но и принимает их как некоторую, причём безусловную, ценность» (Ю.М. Швал, О.В. Данчева, 1991, с. 38).

Л. Симеонова так определяет одиночество подростка: «Одиночество – это не просто сложившаяся ситуация, когда ты проводишь время один. Это – чувство, что у тебя нет близкого человека, который смог бы тебя понять... это ощущение, что в твоих социальных связях что-то разрушилось или никогда не существовало» (Л. Симеонова, 1989, с. 14). Тем не менее, И.С. Кон считал, что одиночество всё же является естественным состоянием человека в этом возрасте. «Психология общения в подростковом и юношеском возрасте строится на основе противоречивого переплетения двух потребностей: обособления (приватизации) и аффилиации, т.е. потребности в принадлежности, включённости в какую-то группу или общность. Обособление чаще всего проявляется в эмансипации от контроля старших. Однако оно действует и в отношениях со сверстниками» (И.С. Кон, 1989, с. 128-129).

Подросток и стремится к установлению близких дружеских отношений, и, одновременно, боится потерять себя в другом человеке, поскольку его собственное «я» ещё неопределённо, полностью им не осознанно и имеет размытые границы. «Придумать» другого легче, чем понять его», замечает в этой связи И.С. Кон (И.С. Кон, 1975, с. 55), Эта боязнь, наряду с «обученной непонимаемостью» (Э. Рутман) – когда подросток после нескольких неудач в

общении убеждает себя, что все попытки найти понимание, бесполезны, собственно, и ведут к тому, что подросток выбирает одиночество (или одиночество выбирает его). Возможен и другой путь, считает автор: «понимание другим человеком – это как подтверждение моего собственного существования» (Э. Рутман, 1996, с. 16). Найдя друга, подростки реализуют не только потребность в понимании, но и потребность в собеседнике, самораскрытии. Само становление подростка становится, таким образом, продуктивным.

Как установлено, подростки по большей своей части конформисты, им бывает трудно не идти за всеми, противостоять мнению группы, поскольку, сделав это, они теряют чувство безопасности, которое даёт принадлежность к группе. «Если по какой-то причине человек отрывается от группы, он рискует утратить контакт с её концепцией реальности. Ему становится труднее проверять свои гипотезы, и значения теряют опору, которую они получали в другом случае. Поневоле ему придётся действовать, руководствуясь своими частными значениями» (Т. Шибутани, 1999, с. 145). Идущие вопреки установкам группы, либо отверженные ею, неизменно сталкиваются с состоянием одиночества. В случае, если подросток не имеет друга, который бы его понял, он становится вдвойне одинок.

Принадлежность к группе, указывает И.С. Кон, дает подростку несколько выгодных приобретений:

«во-первых, общение со сверстниками очень важный специфический канал информации; по нему подростки и юноши узнают многие необходимые вещи, которых по тем или иным причинам им не сообщают взрослые;

во-вторых, это специфический вид межличностных отношений. Групповая игра и другие виды совместной деятельности вырабатывают необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права, соотносить личные интересы с общественными;

в-третьих, это специфический вид эмоционального контакта. Сознание групповой принадлежности не только облегчает подростку автономизацию от

взрослых, но и даёт ему чрезвычайно важное чувство эмоционального благополучия и устойчивости» (И.С. Кон, 1989, с. 128-129).

В параметрической концепции группового развития Л.И. Уманского (1975) поэтапное развитие малой группы осуществляется благодаря развитию социальных параметров, отличающих группы, стоящие на разных стадиях развития, таких как: нравственная направленность группы (1), подготовленность группы (2), организационное единство (3), психологическая коммуникативность, которая включает интеллектуальное, эмоциональное и волевое единство (4). При этом эмоциональное единство группы проявляется в «общегрупповом эмоциональном настрое», во взаимной симпатии и взаимном тяготении членов группы друг к другу, в сопереживании, в наличии, характере и уровне эмоциональных связей, эмоциональной коммуникативности (Л.И. Уманский, 1975, с. 86).

Согласно стратометрической концепции групповой активности А.В. Петровского, в группе существуют различные слои (страты), характеризующиеся разными (по степени опосредованности коллективной деятельностью) межличностными отношениями. Первый слой – поверхностный – определяется эмоциональным взаимодействием людей, и еще не характеризует группу как коллектив. Коллектив появляется при наличии второго, более глубинного, слоя, на котором взаимоотношения группы опосредуются содержанием их совместной деятельности, ее целями, задачами, ценностями. На третьем уровне ролевая структура коллектива, каркас наиболее развитых отношений «ответственной зависимости», также определяемых конкретной целенаправленной деятельностью коллектива и формируемых в процессе развития и сближения подсистем деловых и личных отношений членов группы, должны обнаруживаться еще глубже (А.В. Петровский, 1998).

С точки зрения этой концепции эмоциональный (а также и деловой) контакт с одними членами группы и отвержение других осуществляется на основе свойственной группе системы ценностных установок, которые складываются в результате активной коллективной деятельности. Таким образом, изучение

ценностных представлений является необходимым для содержательной характеристики складывающихся в группе отношений.

Межличностные отношения в группе определяются как субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения (Я.Л. Коломинский, 1976, с. 112).

Выделяют следующие компоненты межличностных отношений:

- восприятие и понимание людьми друг друга (социально-перцептивная сторона общения);
- межличностная привлекательность (симпатии и притяжения);
- взаимовлияние и поведение (в частности, ролевое).

Социальная перцепция обязательно предполагает оценку другого и формирование отношения к нему в эмоциональном и поведенческом плане. Симпатия является эмоционально положительной установкой на субъект взаимодействия, а взаимная симпатия создает целостное внутригрупповое состояние удовлетворения. Притяжение выступает одной из составляющих межличностной привлекательности и в основном связано с потребностью человека быть вместе с другим конкретным человеком. Притяжение часто сопряжено с переживаемой симпатией (эмоциональным компонентом взаимодействия). Функционально-ролевые отношения зафиксированы в специфических для данной общности сферах жизнедеятельности (трудовой, учебной, игровой и т.д.) и разворачиваются в ходе усвоения человеком норм и способов действия в группе (см. напр.: Н.С. Глуханюк, 2005, с. 120-121).

Н.Н. Обозов, определяя межличностные отношения как взаимную готовность партнеров к определенному типу чувств, притязаний, ожиданий и поведения, основываясь на ряде критериев (глубины отношений; избирательности в выборе партнера; функции отношений), выделяет следующие виды межличностных отношений: отношения знакомства, приятельские, товарищеские, дружеские, любовные, супружеские, родственные, деструктивные отношения (Н.Н. Обозов, 1999, с. 29).

Одним из основных параметров, характеризующих положение личности в группе, является статус – место, занимаемое личностью в структуре симпатий и антипатий, которое традиционно описывается социометрическим статусом популярности. Таким образом, статус – это положение субъекта в системе межличностных отношений, определяющее его права, обязанности и привилегии. В различных группах один и тот же индивид может иметь разный статус. Существенные расхождения в статусе, который обретает индивид в группах, различающихся по уровню группового развития, содержанию деятельности и общения, нередко становятся причинами фрустрации, конфликта и пр. Важные характеристики статуса – престиж и авторитет как своеобразная мера признания (Я.Л. Коломинский, 1984, с. 394).

Л.И. Акатов (2003) указывает, что избирательное отношение человека к другим людям, составляющее основу межличностных отношений, возникает уже на самых ранних стадиях онтогенеза. Оно порождает ряд явлений, проявляющихся в межличностных взаимоотношениях на всех возрастных этапах. В их числе автор приводит:

1) статусную структуру группы. В группе всегда есть люди, которые вызывают к себе расположение, симпатию, и есть такие люди, которые, напротив, вызывают антипатию, в силу чего они оказываются в своеобразной психологической изоляции;

2) взаимосвязь вероятностного характера выбора человека с устойчивостью его отношений к нему. Вероятность выбора зависит от степени устойчивости положительного эмоционального отношения человека к человеку. Структурной единицей взаимоотношений в группе выступают «круги желаемого общения». Первый круг желаемого общения составляют сверстники (1 – 4 человека), к которым ребенок или подросток испытывают наиболее устойчивую симпатию. Во второй круг желаемого общения (его объем – 6 – 8 сверстников) входят члены группы, вероятность выбора которых находится на втором месте. С педагогической точки зрения, отмечает автор, предпочтительнее ситуация, когда

коллектив состоит из сверстников, взаимно входящих в круг желаемого общения друг с другом.

3) тенденцию к переоценке своего положения в группе. Около 70% детей имеют высокий уровень притязаний на свое положение в системе межличностных отношений. Хуже всего осознается положение психологической изоляции. Выявлено, что люди, которые объективно находятся в неудовлетворительном положении в группе, переоценивают свое положение. А члены группы, которые находятся в благоприятном положении, имеют тенденцию недооценивать свое место в группе. Обнаруженное явление было названо «феноменом неадекватности осознания» (Л.И. Акатов, 2003, с. 235).

Изучая социальное восприятие у подростков, Я.Л. Коломинский также пришел к выводу, что они проявляют:

- тенденцию к завышенной самооценке социометрического статуса у низкостатусных учащихся и к заниженной у высокостатусных;
- эгоцентрическую нивелировку – тенденцию приписывать другим членам группы статус либо равный себе, либо более низкий;
- ретроспективную оптимизацию – тенденцию более благоприятно оценивать свой статус в прежних группах (Я.Л. Коломинский, 1976).

С возрастом межличностные отношения дифференцируются, более резкой становится разница в положении «звезд» и «отвергаемых» или «изолированных».

Я.Л. Коломинский выделил следующие критерии, определяющие социометрический статус старшеклассника в его классном коллективе:

- 1) влияние на сверстников (значение этого качества с возрастом неуклонно увеличивается) и, как у младших подростков, физическая сила;
- 2) на втором месте – нравственные качества, которые непосредственно проявляются в общении, и общественная работа;
- 3) интеллектуальные качества и хорошая учеба, трудолюбие и навыки труда, внешняя привлекательность;
- 4) стремление командовать (Я.Л. Коломинский, 1984).

Вместе с тем, по данным Б.Н. Волкова, десятиклассники выше всего ценят качества личности, проявляющиеся в общении, взаимодействии с товарищами (честность, готовность помочь в трудные минуты жизни), на второе место ставят волевые качества личности, на третье – интеллектуальные. В работе А.Н. Лутошкина дается другая иерархия предпочтений: интеллектуальные качества, отношение к людям (доброта, отзывчивость), моральные качества, волевые качества, деловые качества, внешние данные (внешняя привлекательность, умение следить за собой и т.д.) (см.: Л.И. Акатов, 2003, с. 236). Л.И. Акатов отмечает, что с «усложнением содержания совместной деятельности и структуры коллектива групповой статус личности в большей мере определяется её деловыми и моральными качествами, включая отношение к коллективу, уровень социальной ответственности и т.д., чем общительностью. Поэтому в классах с низкой сплочённостью общительность влияет на социометрический выбор и по «деловым» критериям, тогда как в группе с высокой сплочённостью даже предпочтения в сфере личных взаимоотношений зависят также от отношения к коллективу» (Там же, с. 236).

В трехфакторной модели А.В. Петровского, основанной на стратометрической концепции и концепции персонализации, отношения значимости исследуются с точки зрения совокупности трех форм метаиндивидуальной репрезентации «значимого другого» в сознании взаимодействующего с ним индивида: референтности, аттракции и власти. Авторская концепция персонализации и метод отраженной субъективности дает возможность зафиксировать преобразования мотивационно-смысловой и эмоциональной сферы субъекта, которые производит значимый для него человек в условиях активного взаимодействия (А.В. Петровский, 1991, с. 8).

Сочетание трех оснований межличностной значимости – авторитетности (признания окружающими за «значимым другим» права принимать ответственные решения в существенных для них обстоятельствах), аттракции (способности значимой личности привлекать или отталкивать окружающих, быть социометрически избираемой или отвергаемой, вызывать симпатию или

антипатию) и власти (институционализированной роли) – отражает особенности детерминации внутригрупповых статусно-ролевых отношений в группе (М.Е. Сачкова, 2006, с. 58).

Теоретический анализ социально-психологического феномена авторитета и отношения авторитетности в группе, проведенный М.Ю. Кондратьевым и Ю.М. Кондратьевым, показывает, что авторитет личности в группе рассматривается в исследованиях как внутреннее признание за ней права принимать ответственные решения и оценивать значимые обстоятельства в совместной деятельности (М.Ю. Кондратьев, Ю.М. Кондратьев, 2006). Авторы отмечают, что взаимоотношения между двумя индивидами до того момента, когда они могут быть уже охарактеризованы как отношения авторитетности, должны пройти стадии, отражающие качественное повышение уровня межличностной значимости одного из субъектов для другого. При этом взаимоотношения, характеризующие исходную стадию формирования отношений авторитетности, в первую очередь основаны на значимости одного индивида как источника информации, важной для другого. Подобные отношения во многом ситуативны.

«На принципиально иной основе строятся референтные отношения. В этом случае в центре внимания индивида оказывается не только и не столько информация, за которой он в конечном счете и обращается к другому, сколько ее оценка данным конкретным лицом. Именно мнение референтного лица интересует в первую очередь обращающегося к нему индивида. Однако, считают авторы, высокая референтность индивида для другого ни в коей мере не исключает возможности ярко выраженного негативного отношения этого другого к нему как к личности» (М.Ю. Кондратьев, Ю.М. Кондратьев, 2006, с. 73).

В отличие от «референтной стадии развития отношений межличностной значимости», обусловленной заинтересованностью одного из субъектов этих отношений в знании мнения другого по поводу какого-либо объекта, явления, события, – на другой, более высокой стадии (авторитетности) развития взаимоотношений, авторитетному лицу авансируется доверие, его мнение признается изначально верным, воспринимается как прямое руководство к

действию. Более того, ему предоставляется право единолично принимать ответственные решения в условиях значимой совместной деятельности. Само собой разумеется, отмечают авторы, что «такие отношения и являют собой пример ярковыраженного личностного предпочтения, и имеют глубоко личную эмоциональную окраску». С другой стороны, действенность отношений авторитетности в группе предполагает постоянный рост и углубление – развитие межличностных отношений в группе на всех уровнях отношений каждого ее члена (Там же, с. 77).

Таким образом, значимость сверстников и взрослых для подростка основаны на их референтности и авторитете, которые определяются особенностями мотивационно-ценностной структуры личности подростка, его статусом в группе, социально-психологическими характеристиками группы членства, особенностями семейного воспитания и стиля педагогического общения и т.д.

О.Б. Крушельницкая и И.В. Харинова выявили ряд различий в социально-психологических характеристиках классов с преимущественно «эмоциональной» и преимущественно «учебной» направленностью. Статусная дифференциация оказалась выше в группах, в большей степени ориентированных на учебу, по сравнению с группами, отличающимися ярко выраженной «эмоциональной» направленностью межличностных отношений. Уровень благополучия взаимоотношений практически во всех «эмоционально» направленных классах оказался выше, чем в классах с «учебной» направленностью (О.Б. Крушельницкая, И.В. Харинова, 2006, с. 28).

Подростки чаще всего определяли сходство и различие одноклассников, исходя из их принадлежности к дружеским диадам. Однако в классах, ориентированных, прежде всего, на учебу, сами дружеские диады и триады формировались в основном по статусной принадлежности. И «отличники», и «двоечники» могли оказаться как в одной («звезды»), так и в другой («изолированные») крайней статусной категории. Авторы объясняют это тем, что, наряду с высокой значимостью для подростков интимно-личного общения, не

менее важной для членов именно этих ученических сообществ оказывается учебная деятельность и те ценности, которые с ней напрямую связаны. В классах, межличностные отношения в которых опосредствованы преимущественно эмоциональными факторами, взаимоописания и взаимооценки членов в логике «сходство – различие» были связаны преимущественно с широким спектром личностных характеристик (Там же, с. 29-30).

О.Б. Крушельницкая, И.В. Харинова приходят к выводу, что «для того чтобы в социально-психологическом плане достаточно полно охарактеризовать специфику межличностной и социальной ситуации развития того или иного подростка, необходимо учитывать особенности его положения в рамках универсально значимых интрагрупповых структур (структур аттракционных, референтных отношений и отношений власти) в максимальном числе значимых для него групп членства, при этом учитывать в едином, комплексном интерпретационном ключе» (О.Б. Крушельницкая, И.В. Харинова, 2006, с. 33).

В ходе исследования адаптации подростка в условиях становления новой ученической группы М.Ю. Кондратьев с соавт. установили, что межличностная и социальная ситуации развития старших подростков, оказавшихся в новой для них ученической группе, в решающей степени определяется диссонансом стоящей перед ними адаптационной задачи в рамках конкретного ученического сообщества и глобально-возрастной личностной задачи индивидуализации в широком социуме, и прежде всего в «мире взрослых» (М.Ю. Кондратьев, Э.Г. Варганова, 2007).

Социометрическая структура вновь сформированных десятых классов общеобразовательной школы, по данным указанных авторов характеризуется рядом специфических особенностей: малым числом социометрических «звезд», низким показателем взаимности социометрических выборов, практически полным отсутствием «изолянтов», разделением на две относительно независимые социометрические подгруппы (по половому признаку). Вместе с тем, десятиклассники продемонстрировали явно заниженное ожидание своей привлекательности в глазах сверстников (Там же, с. 95). Авторы объясняют это

тем, что в условиях преимущественной мотивированности подростков, адаптирующихся к новой группе, на саму необходимость какого-либо выбора ни ярко выраженных социометрических «звезд», ни ярко выраженных социометрических «изолянтов» в большом количестве быть не может. Разделение ученического класса по половому признаку также в решающей степени обусловлено господством адаптационных ориентаций учащихся в новой для них референтной группе и отсутствием опыта межличностного взаимодействия и общения в данной группе.

Оказалось, что критерий «успеваемость» не является для десятиклассников в новых для них ученических группах, определяющим их оценочно-отношенческую активность, а на фоне ярко превалирующей «адаптационной ориентации» выглядит тем более малозначимым. Особенности взаимовосприятия подростков в десятых классах проявились в частом употреблении именно личностных свойств. Десятиклассники – «новички» оценивали самих себя и тех, с кем они себя объединяют в рамках решения задачи «сходство – различие», преимущественно позитивно, иногда нейтрально, а тех, кого они относят к полюсу «различие», – как правило, негативно и существенно реже нейтрально. Более того, один и тот же соученик, если он оказывается на полюсе «сходство» вместе с самим испытуемым, оценивается положительно, а если на полюсе «различие», – нейтрально или негативно. Таким образом, приходят к выводу авторы, «эмпирические данные демонстрирует факт очевидного превалирования ориентации старших подростков при их вхождении в новую группу на решение первостепенно значимой адаптационной личностной задачи «быть такими как все»» (М.Ю. Кондратьев, Э.Г. Вартанова, 2007, с. 96-97).

Таким образом, дифференциация в подростковых ученических группах подвержена определенным закономерностям, к которым также относится связь статуса ученика в группе с его успеваемостью. При этом успеваемость определяет статус ученика в классе не сама по себе, а благодаря личностным качествам, которые характеризуют его отношение к учебе: трудолюбие, добросовестность и т.д. Также выявлено, что «предпочитаемые» и «отверженные» юноши и девушки

в классе отличаются разными системами ориентаций. «Предпочитаемые» в большей степени ориентированы на совместную деятельность. Когда они осознают угрозу утраты статуса, их стратегия поведения становится активной, и деятельность приобретает более интенсивный, целенаправленный, организованный характер. Ученики с неблагоприятным положением в классе фиксированы, главным образом, на взаимоотношениях со сверстниками. В случае угрозы их и без того неблагоприятному положению в группе они аффективно реагируют на ситуацию и даже готовы вовсе разорвать отношения со сверстниками (В.П. Петрунёк, 1984, с. 124). Оказалось, что как популярные, так и непопулярные школьники отличаются по уровню социального развития личности. Референтные подростки проявляют более зрелые подходы к анализу конфликтов, рассматривая их достаточно объективно и даже несколько отстранённо. Восприятие событий у непопулярных подростков ограничено рамками конкретной конфликтной ситуации, при этом они либо уходят от ее решения, либо, ориентируясь на сиюминутный результат, не задумываются о последствиях совершаемых ими действий (Там же).

Таким образом, одним из основных параметров, характеризующих положение в подростка в группе, является его социометрический статус. Установлено, что в различных группах, различающихся по уровню группового развития, содержанию деятельности и общения, один и тот же индивид может иметь разный статус, что нередко становится причиной фрустрации, конфликта и пр. Известны также негативные последствия низкого статуса подростка в группе: изоляция от группы, открывающая доступ асоциальным влияниям, невротизация школьника, возникновение мнительности, тревожности, агрессивности и т.п. Поэтому выявление факторов, обуславливающих положение подростка в системе внутригрупповых отношений, становится важной научной и практической задачей.

1.2.2 Проблема формирования межличностных отношений в группах подростков – воспитанников школ-интернатов

Известные специалисты в области психической депривации детства И. Лангмейер и З. Матейчик в своей работе пишут: «Если рассмотреть результаты всех многочисленных работ о развитии детей в учреждениях, то можно отметить, во-первых, что их совершенно преобладающее большинство тождественно указывает на невыгодные стороны учреждения как воспитательной среды для ребенка. Сравнение развития детей из семей и из учреждений почти всегда подтверждает более плохое развитие детей из учреждений в области интеллекта, чувств и характера» (И. Лангмейер и З. Матейчик, 1991, с. 211). Вместе с тем они отмечают «тот факт, что у детей, вырастающих в тождественных депривационных условиях, также устанавливаются различные формы депривационных последствий, указывает, несомненно, на то, что следует серьезно считаться с индивидуальными факторами, вносимыми самим ребенком в депривационную ситуацию (свойства конституции, пол, возраст, возможно, и патологические признаки и др.). В каком соотношении стоят эти основные индивидуальные предпосылки к определенным депривационным условиям или констелляциям условий, остается пока открытым вопросом» (Там же, с. 212).

В ряде психологических исследований указывается, что у воспитанников интерната имеет место недоразвитие внутренних механизмов опосредствования, формирование которых позволяет перейти от ситуационного к активному, свободному поведению. Вследствие этого возникают компенсаторные защитные образования, когда у младших школьников вместо творческого мышления развивается классификационное, вместо становления произвольного поведения формируется ориентация на внешний контроль, а к подростковому возрасту самостоятельность замещается аффективным реагированием, перекладыванием ответственности на других (М.А. Егорова, 2006, с. 26).

Закрытость, отгороженность от окружающего мира приводит к тому, что эмоциональная насыщенность межличностных отношений у этих подростков

значительно повышается, а возможность формирования спокойных, ровных, устойчивых отношений между партнерами по общению сильно затруднена. Так в интернатах возникают противоположные типы общения: от близких к семейным – до агрессивно-неприятных. Таким образом, напрашивается вывод, что межличностное общение как главный фактор психического развития подростка, не оказывает должного позитивного влияния на развитие подростков в детских домах и интернатах.

Выявлен целый ряд особенностей межличностных отношений подростков в учреждениях интернатного типа. На основе результатов исследования детей, воспитывающихся в детском доме (см.: Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Ружской. М., 1990), его авторы, в частности, установили, что в группе воспитанников интерната интимная сторона общения остается неразвитой. Авторы объясняют это тем, что дети в интернате постоянно находятся в ситуации обязательного общения с достаточно узкой группой сверстников, избирательность общения для них отходит на второй план, уступая место восприятию контактов со сверстниками как постоянных и вынужденных (Психическое развитие..., 1990, с. 210).

Кроме того, обнаружено, что у воспитанников интерната нарушено нормальное развитие потребности в эмоциональном контакте. В их образе Я представления о себе как о друге и о своем умении понять внутренний мир другого человека занимают незначительное место, и этим они резко отличаются от подростков, воспитывающихся в семье. Отмечается, что, если «утверждение собственного Я, завоевание права вести себя «как хочешь» у подростков из семьи идет через активное противопоставление себя ситуации, привычным нормам, то у ребят из детского учреждения – через приспособление к этой ситуации» (Там же, с. 211).

У подростков – воспитанников интерната не формируется в достаточной степени стремление к самостоятельности, ответственности за свои поступки, умение самостоятельно организовывать свою жизнь, в качестве ценности они выделяют прямо противоположное – необходимость внешнего контроля. Мир их

интересов несравненно беднее, что напрямую определяется, считают авторы, ограниченностью жизни преимущественно внутриинтернатскими рамками. С этим же связаны определенные дефекты в развитии произвольной саморегуляции поведения (неумение организовать свою деятельность, привычка к пошаговому контролю, несдержанность в общении со взрослыми и сверстниками и т.п.), также характерные для воспитанников интерната.

Обобщая полученные данные, авторы указанного исследования пишут, что подростка, воспитывающегося в интернате, характеризуют:

- особая внутренняя позиция, выражающаяся в слабой ориентированности на будущее, связанности с актуальной, конкретной жизнедеятельностью;
- конфликтность системы требований, предъявляемых к мужественности и женственности;
- ориентированность в отношении к себе на оценку окружающих, а не на собственную самооценку (что характеризует подростков из семьи);
- размытость и неясность содержания образа Я, особенно в представлении о своих увлечениях;
- ценность контроля со стороны и др.

Указывается, что образ Я развивается у подростков из интерната «медленнее и иначе, чем у их ровесников из семьи. В общении воспитанников интерната со взрослым слабо представлены интимно-личностные контакты, а со сверстником проявляется малая избирательность отношений) (Психическое развитие..., 1990, с. 241).

По результатам исследования влияния факторов дизонтогенеза и социальной депривации на развитие личности подростков Е.А. Поляков приходит к выводу, что негативное влияние утраты семьи и воспитания в учреждении интернатного типа на развитие личности подростка – социального сироты проявляется на трех уровнях: уровне мотивационно-потребностной сферы как ядра личности, уровне устойчивых личностных свойств и уровне поведенческих паттернов. «Становление мотивационного ядра личности предполагает преимущественное развитие примитивной органической мотивации, отвечающей

принципу удовольствия, и недостаточное развитие социальной мотивации, в т.ч. духовно-нравственной. Привычными поведенческими паттернами оказываются агрессивные реакции на окружающих (Е.А. Поляков, 2008, с. 127-128).

Аналогичные выводы содержатся в диссертационном исследовании Л.Ф. Сенкевич (2006). Автор отмечает, во-первых, что мотивационно-потребностная сфера социальных сирот с переходом от младшего к старшему подростковому возрасту характеризуется усилением мотивации, отвечающей принципу удовольствия, в ущерб мотивации, подчиненной принципам реальности и ценности. Такой мотивационный сдвиг связан с трудностями в формировании стереотипов социального поведения и ощущением своей ущербности по отношению к макросоциуму, осложняемыми (с началом пубертата) специфическим для этого контингента отставанием в усвоении социально одобряемых норм репродуктивного поведения. Кроме того, снижается самооценка, общительность, нарастает замкнутость, тревожность и депрессивность; происходит превалирование примитивных защитных механизмов. На уровне привычных поведенческих паттернов под влиянием усиливающегося стремления жить по принципу удовольствия, у социальных сирот резко возрастает количество агрессивных реакций, направленных на окружающих с их требованиями и запретами, собственными интересами.

Во-вторых, отсутствие у этих подростков адекватных и устойчивых полоролевых стереотипов на фоне завершившегося пубертата, т.е. полоролевой инфантилизм при нормальном физиологическом развитии, неизбежно приводит к различного рода перверсиям (Л.Ф. Сенкевич, 2006, с. 7).

В исследовании С.Ю. Флоровского и Т.И. Филиппиди показано, что неблагоприятное развитие в детстве (затрудненность психического развития) и последующая компенсация этой затрудненности оказывают значимое влияние на социально-коммуникативные умения личности в старшем подростковом возрасте. Ситуации повседневного общения представляют для таких подростков большую трудность, чем для их «обычных» сверстников, что приводит к активному

задействованию ими копинг-ресурсов для построения обыденных контактов (С.Ю. Флоровский, Т.И. Филиппиди, 2014, с. 136-137).

Отсутствие нормальных взаимоотношений с родителями, характерное для детей-сирот, может приводить также к затруднениям в установлении межличностных границ, на восприятие социальной среды как недружественной. Как отмечают М.Д. Ктениду и О.В. Бондарева, если «среда воспринимается как чуждая, это может быть результатом непрочности нарушаемых в прошлом границ, следами ранних психотравм...» (М.Д. Ктениду, О.В. Бондарева, 2010, с. 212).

Т.И. Филиппиди выделяет специфические особенности социально-коммуникативной компетентности у подростков с компенсированной затрудненностью психического развития: «негативные (дефицитарные), выражающиеся в худшей сформированности тех или иных социально-коммуникативных характеристик; позитивные (компенсаторные), соответствующие более высокому уровню зрелости; стилевые, отражающие своеобразие механизмов психологической регуляции общения и социального поведения» (Т.И. Филиппиди, 2014, с. 6).

М.Ю. Кондратьев (1997) пишет, что «определенный тип внутригрупповых взаимоотношений, своего рода инвариант протекания процессов взаимодействия и общения» в закрытых сообществах, к которым он относит и детей из интерната, обусловлен относительной их отгороженностью, обособленностью от широкого социума. А интенсивность выраженности социально-психологических феноменов в межличностных отношениях в таких группах «в решающей степени зависит от меры как внешней, непсихологической (режимный распорядок, численный состав, длительность функционирования и т.д.), так и внутренней, собственно психологической, закрытости конкретного сообщества» (М.Ю. Кондратьев, 1997, с. 5).

В целом ряде исследований (И.В. Дубровина, М.Ю. Кондратьев, В.С. Мухина, Н.М. Неупокоева, А.М. Прихожан, Л.И. Рюмшина, Н.Н. Толстых, Т.И. Юферева и др.) изучались психические и личностные деформации

подростков, которые явились результатом дошкольного развития, и обнаруживаются уже в подростковом возрасте. При этом в отличие от дошкольного периода, когда детдомовские дети отстают от «домашних» детей по многим показателям, в отношении подросткового возраста речь идет о качественных различиях в протекании процессов психического и личностного становления «домашних» и «интернатных» подростков. Во-первых, отставая по целому ряду показателей от своих сверстников из семьи, воспитанники интернатов в то же время явно опережают их по другим показателям. Во-вторых, указывают А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых, как в развитии интеллектуальной и аффективно-потребностной сфер, так и в особенностях поведения детей, воспитывающихся вне семьи, «обнаруживается определенная специфика», которую следует рассматривать «не как простое отставание в психическом развитии, а как качественно иной его характер» <http://psychlib.ru/mgppu/KPz-1997/KPZ-001.HTM> – \$f67_1 (А.Н. Прихожан, Н.Н. Толстых, 1990, с. 152).

М.А. Егорова выделяет следующие особенности психологических новообразований подростков в школе интернате:

- в «Настоящем» важно быть уверенным в себе и иметь друзей, уметь общаться и быть доброжелательным;
- в «Будущем» важны дружба, любовь, интересная работа и материально обеспеченная жизнь;
- характерна фрустрация «Будущего». Подростки слабо представляют, что может быть в будущем, и не понимают, что их будущее зависит от них самих;
- не развиты самоанализ, рефлексия, свойственно отрицательное восприятие себя;
- нет восприятия себя как члена общества, особенно в профессиональной сфере;
- нет знаний о разнообразии мира профессий, спектре учебных заведений, требованиях к профессиональным умениям и навыкам;
- слабое понимание личной ответственности в самостоятельной жизни;

– сильная защитная реакция при вмешательстве в мир переживаний, отсутствие доверия, прежде всего, к самому себе (М.А. Егорова, 2006, с. 29).

Что касается специфики социально-психологических процессов в закрытых воспитательных учреждениях, во множестве исследований было показано, что в закрытых сообществах напряженность межличностных отношений значительно выше, чем в открытых группах, эмоциональная окрашенность межиндивидуальных связей более интенсивна, функционально-ролевые ожидания значительно жестче и определеннее, статусная поляризация более заметна и очевидна. Как указывает М.Ю. Кондратьев, «закрытые группы в большинстве своем в психологическом плане более развиты по сравнению со своими «открытыми» аналогами... Именно в психологическом, а не в социально-психологическом плане, т.к. «социальный знак» этой, если так можно выразиться, «развитости» может быть прямо противоположен: именно этот «знак», эта социальная направленность групповой активности позволяет, в конечном счете, отличить корпоративную группировку от подлинного коллектива» (М.Ю. Кондратьев, 1997, с. 71).

В.С. Мухина пишет, что «ребенок, растущий в условиях учреждений интернатного типа, как правило, не осваивает навыки продуктивного общения. Его контакты поверхностны, нервозны и поспешны: он одновременно домогается внимания и отторгает его, переходя на агрессию или пассивное отчуждение. Нуждаясь в любви и внимании, он не умеет вести себя таким образом, чтобы с ним общались в соответствии с этой потребностью. Неправильно формирующийся опыт общения приводит к тому, что ребенок занимает по отношению к другим негативную позицию» (В.С. Мухина, 1991, с. 113).

Межличностные взаимосвязи членов группы исследуются, прежде всего, через отношения значимости в конкретной группе, которые не только раскрывают статусную и ролевую структуру группы, но и позволяют объяснить всю совокупность внутригрупповых межличностных отношений. Во множестве исследований показано (К. Левин, Р. Зиллер, Р. Кан, Д. Кац и др.), что «существует прямая зависимость между степенью закрытости группы и

жесткостью статусной иерархии, определяющей жизнедеятельность ее членов» (см.: М.Ю. Кондратьев, 1997, с. 101). Как один из решающих факторов, существенно влияющих на интенсификацию процессов внутригруппового структурирования и определяющих тип внутригрупповой структуры, рассматривается жесткость, ригидность и непроницаемость групповых границ. Исследователи отмечают не только насыщенность эмоциональных (особенно негативно окрашенных) контактов в закрытых группах, их внутреннюю конфликтность, неблагоприятный, обычно напряженный социально-психологический климат, но и избыточную, разрушительную для единства любого сообщества внутригрупповую статусную поляризацию, активное формирование обособленных, нередко противоборствующих подгрупп (см. напр.: А.А. Алдашева, 1984; Н.Ю. Хрящева, 1976).

Сравнивая близких по условиям жизни детей в школах-интернатах и детских домах, В.С. Мухина констатирует, что «детдомовские» дети одновременно состоят в двух параллельных группах членства – группе детского дома и школьном классе, но значимость этих сообществ для них принципиально различна. В действительности реальной группой их членства является лишь группа детского дома, а система межличностных отношений в ней самым определяющим образом влияет на их личностное становление. В то же время «в школе, куда они ходят учиться, одноклассники из семей выступают в их сознании как «они», что развивает сложные конкурентные, негативные отношения детдомовских и домашних детей» (В.С. Мухина, 1991, с. 113). Школьный класс не выступает в жизни детдомовских детей как подлинно референтное сообщество, а взаимоотношения с домашними соучениками играют роль второстепенных по сравнению с внутридетдомовскими контактами. Отмечается, что в связи с преимущественно негативным характером этих контактов, они лишь еще больше углубляют обособление воспитанников от широкого социума, закрепляя и обостряя осознаваемое ими противостояние «мы – они», «свои – чужие».

В этой связи М.Ю. Кондратьев заключает, что некоторое формальное смягчение режима в детских домах по сравнению со школами-интернатами,

относительное ослабление внешней закрытости детских домов с избытком «компенсируется» возникающей на базе негативного контакта с социумом дополнительной внутренней закрытостью. Это, в свою очередь, «порождает добавочное напряжение во взаимоотношениях воспитанников, стимулирует их интенсификацию и превращает общенческую активность подростков в стенах детских домов в наиболее значимую сферу групповой жизнедеятельности. По сути дела и здесь, так же как и в школе-интернате, можно говорить о том, что в группах воспитанников господствует именно эта монодеятельность» (Там же, с. 141).

Установлено, что в группах подростков-воспитанников детских домов неформальная властная структура имеет три уровня, в отличие от групп несовершеннолетних правонарушителей в условиях принудительной изоляции, которые имеют четырехуровневую структуру власти. Хотя трехуровневая структура власти характерна также для любой реально функционирующей группы, у воспитанников детских домов и школ-интернатов структура власти отличается разрывами в оценочных рангах (в отличие от непрерывного рангового ряда у обычных групп), что позволяет выделить у них три страты: высокостатусных, среднестатусных и низкостатусных членов группы, дистанцированных друг от друга.

При этом, указывает М.Ю. Кондратьев, статусное противостояние высокостатусных и низкостатусных подростков в условиях детского дома и школы-интерната, хоть и носит нередко острый характер, все же, как бы смягчается самим фактом наличия среднего статусного слоя, выглядящего на фоне сложившихся полярных статусных категорий несколько размытым и слабо структурированным. Такая промежуточная, в некоторой степени неопределенная, позиция среднестатусных подростков находит свое отражение в относительной нестабильности, неустойчивости их внутригруппового статуса. «В отличие от высокостатусных и низкостатусных членов группы, соответствующее положение которых ясно осознается большинством их товарищей, и, как правило, ими самими, представители второй статусной категории, во-первых, сами далеко не

всегда адекватно оценивают свое место в системе межличностных отношений (более 40% таких воспитанников приписывают себе высокий статус, причисляя себя к первой страте), а, во-вторых, неоднозначно воспринимаются разными членами группы их принадлежности: одному и тому же среднестатусному воспитаннику могут быть приписаны качественно различные позиции во внутригрупповой структуре власти» (М.Ю. Кондратьев, 1997, с. 143).

В указанной работе М.Ю. Кондратьева приведён ряд установленных им закономерностей взаимного оценивания друг друга представителями различных внутригрупповых страт. В частности, в условиях детского дома и школы-интерната воспитанники-подростки при оценке друг друга и в определении сходства и различия своих товарищей по группе ориентируются, в первую очередь, и по преимуществу на статус партнеров по общению и взаимодействию. Низкостатусные подростки – воспитанники интернатных учреждений – в значительно меньшей степени, чем их высокостатусные товарищи по группе, ориентируются на интрагрупповую статусную дифференциацию при оценке как самих себя, так и других членов сообщества. Это связано с пониманием ими неблагополучности своей собственной позиции в интрагрупповой структуре власти, что подталкивает их к отказу от применения «стратификационного ключа».

Представители второй внутригрупповой страты проявляют выраженную ориентированность на статус партнеров по взаимодействию и общению. Обнаружено, что средний статус представляет собой менее структурированную прослойку воспитанников с относительно неустойчивым статусом, права и обязанности которых нестабильны и реальное положение в группе окончательно не закрепились. Оказалось, что именно категория среднестатусных подростков наиболее многочисленна и направленность активности среднестатусных лидеров оказывает решающее влияние на характер внутригрупповых межличностных отношений. «Принадлежащие именно к ней воспитанники в силу своих притязаний на повышение властной позиции и стремления как можно надежнее обособиться от низкостатусных во многом и обеспечивают относительную

устойчивость внутренней дифференциации в группах своего членства» (Там же, с. 149).

Существуют две противоположные точки зрения на характер эмоциональных взаимоотношений подростков-воспитанников детских домов и школ-интернатов. С одной стороны, утверждается, что в условиях школы-интерната «отношения между сверстниками складываются не как приятельские, дружеские, а по типу родственных, как между братьями и сестрами» (Н.М. Трофимова, 1982, с. 72-73). В то же время другие считают, что внутри своей группы дети, живущие в интернате, чаще всего обособлены, они могут жестоко обращаться со своим сверстником или ребенком младшего возраста. В действительности, считает М.Ю. Кондратьев, эти, казалось бы, взаимоисключающие виды отношений, как правило, в достаточном объеме представлены в рамках одной и той же группы. «Знак» эмоционального отношения к другому в подобных группах во многом зависит от того, какую позицию занимают его члены во внутригрупповой иерархии. Именно статусные характеристики общающихся в группах воспитанников детского дома и школы-интерната «в конечном счете детерминируют эмоциональную окрашенность и насыщенность образа оцениваемого, определяют особенности его видения, полноту и глубину его личностной представленности в сознании перцепиента» (М.Ю. Кондратьев, 1997, с. 152).

Так, высокостатусные воспитанники, оценивая представителей своего статусного уровня, используют преимущественно позитивные характеристики, приписывая таким же, как и они сами, неофициальным лидерам разнообразные личностные свойства, качественно отличающие их от низкостатусных членов группы. Последние описываются преимущественно с помощью отрицательных оценочных суждений. Нередко одно и то же качество интерпретируется неофициальными лидерами по-разному, в зависимости от того, кому оно приписывается. Эффект «нисходящей слепоты» в условиях интернатных учреждений также проявляется, хоть и в ослабленной, смягченной форме, считает М.Ю. Кондратьев. Низкостатусные воспитанники отвечают высокостатусным тем

же, подчеркивая, в первую очередь, их агрессивность, избыточную активность, направленную на подавление, подчинение нижестоящих и доминирование в группе. Представители среднего статуса также оценивают низкостатусных членов группы в целом негативно, используя для их описания явно реже позитивные характеристики, чем сугубо отрицательные личностные качества. Оценки среднестатусных членов группы по отношению к представителям своей и вышестоящей страты существенно не различаются (Там же, с. 155).

В отличие от властной структуры, социометрическая структура в подростковых группах воспитанников интернатных учреждений является полной, не усеченной, и представлена всеми социометрическими статусными категориями членов, включая социометрические «звезды», предпочитаемых, терпимых, изолированных, отвергаемых. Межличностные предпочтения в этих группах имеют в основном внутривстратную направленность, но достаточно часто встречаются случаи осуществления социометрических выборов «по вертикали», когда низкостатусный член группы отдает предпочтение среднестатусному, а представитель второй страты – неофициальному лидеру. При этом существенная часть низкостатусных и среднестатусных членов «оказывается в социометрическом плане изолированными, как бы эмоционально не востребованными, по сути дела, эмоционально неразличимыми для своих товарищей». Отсюда в условиях интернатных учреждений социометрическими «звездами» и предпочитаемыми оказываются, как правило, представители самого многочисленного среднего статусного слоя, благодаря выборам, полученным от представителей своей страты. Неофициальные лидеры достигают своего достаточно высокого социометрического статуса главным образом за счет взаимных выборов друг друга и отчасти выборов, полученных ими от тех среднестатусных членов группы, которым они оказывают поддержку в борьбе за повышение позиции во внутригрупповой структуре власти (см.: М.Ю. Кондратьев, 1997, с. 157-158).

В целом, рефентометрическая структура подростковых групп в интернате и детском доме, также как и социометрическая структура, оказывается

второстепенной и зависимой в сравнении с внутригрупповой структурой власти. Таким образом, референтность одного подростка для другого основывается не на авторитете или признании его личностных достижений и превосходства, а на авторитете его властной позиции в группе. Вследствие этого потеря по тем или иным причинам властной позиции, как правило, приводит и к падению референтности этого подростка для окружающих (Там же, с. 159).

В диссертационном исследовании О.В. Барсегян, исследовавшей межличностные отношения подростков-сирот с умственной отсталостью, показано, что межличностные отношения с окружающими у большинства истинных и социальных сирот с легкой степенью умственной отсталости носят поверхностный характер, они часто дают негативную оценку своим сверстникам. В основе переживаний умственно отсталых истинных сирот лежит гипертрофированная зависимость от взрослых, а у подростков социальных сирот часто возникают тревожные мысли об одиночестве и невостребованности. В отличие от них межличностные отношения воспитанников истинных и социальных сирот, имеющих норму интеллектуального развития, выявляют обоюдную готовность к приему и передаче информации, понимание смысла сообщений, изменения поведения и адекватную реакцию на отвержение, им свойственно осознание своего места в системе межличностных отношений. Межличностные отношения они строят по принципу практической пользы для себя, им свойственна способность не углубляться в привязанность. Полученные данные, указывает автор, свидетельствуют о деформации межличностных отношений у воспитанников с легкой степенью умственной отсталости (у истинных сирот в большей степени) в сторону высокого отождествления себя со сверстниками. Автор приходит к выводу, что коммуникативная сторона межличностных отношений истинных сирот с умственной отсталостью обусловлена жизнью в условиях социальной изоляции, общением с одной и той же узкой группой взрослых и сверстников, что приводит к психологической зависимости от них, им свойственна безынициативность и пассивность при

формировании межличностных отношений (О.В. Барсегян, 2007). Эти выводы вполне соответствуют данным других исследователей.

Таким образом, межличностные отношения воспитанников детских домов и интернатов подвержены целому ряду деформаций, которые находят отражение в групповой структуре и динамике групповых процессов. Две противоположные крайности в социальном развитии этих подростков являются следствием социальной депривации, переживаемой ими в условиях интерната и детского дома: или социальный конформизм (гипертрофированная адаптивность, зависимость), или полная неспособность принять нормы отношений, складывающихся в обществе (гипертрофированная автономность, изоляция), что проявляется в соответствующих поведенческих стратегиях.

1.3 Этнический фактор в стратегиях поведения и межличностных отношениях подростков

В этнопсихологических исследованиях распространенным является изучение проблем межэтнического общения на основе сравнения представителей различных этносов, рас, религий и культур, их установок, стереотипов, личностных особенностей, своеобразия культурных проявлений. При этом мало изучены особенности межличностного общения в поликультурной среде с точки зрения влияния этнокультурных особенностей, установок и стратегий поведения субъектов, а также самого фактора полиэтничности на развитие межличностных отношений в группе. По справедливому замечанию В.Г. Крысько, «психологическая наука, ориентированная на всестороннее изучение полной картины формирования и проявления индивидуально-личностных и социально специфических качеств человека, должна учитывать национальное своеобразие развития последних» (В.Г. Крысько, 2002, с. 280). Национальный фактор с «присущим только его этническому типу умом, чувствами, волей, способностями,

интересами, настроениями, обычаями и привычками, формами, взаимодействия и поведения» играет решающую роль в межличностном общении (Там же).

В социально-психологических исследованиях установлено, что развитие межличностных отношений обуславливается особенностями общающихся, к которым относятся пол, возраст, национальность, свойства темперамента, состояние здоровья, профессия, опыт общения с людьми и некоторые личностные характеристики. Как отмечается, этнические нормы «обуславливают общительность, рамки поведения, правила формирования межличностных отношений. В разных этнических общностях межперсональные связи строятся с учетом положения человека в обществе, половозрастных статусов, принадлежности к социальным слоям и религиозным группам и пр.» (Психология XXI века, 2003, с. 674). Исследователями выделены в ряду условий, которые влияют на особенности межличностного общения, также различия сельской и городской среды (в последней межличностные контакты более многочисленны, но часто кратковременны). Среди других условий указывается пространственная близость (особенно это относится к детям), конкретные условия общения (связаны ли они с учебой, отдыхом, работой, являются ли обычными или экстремальными). Принято считать, что в традиционных культурах межличностные отношения формируются медленно и отличаются устойчивостью, в западных культурах – они более динамичны, но и часто кратковременны. Вместе с тем, авторы признают, что сравнительных исследований по развитию межличностных отношений, в частности, в моно- и полиэтнической среде мало (Там же, с. 679).

Как известно, межличностные отношения складываются, развиваются преимущественно в рамках малых групп. При этом для объяснения влияния на межличностные отношения, в частности, межличностное взаимодействие малой группы важен учет динамических процессов в группе, прежде всего, феноменов конформизма и группового давления, которые по-разному проявляются в тех или иных условиях, включая этнокультурную среду. В этой связи представляет интерес различение внешнего конформизма или приспособления и внутренней

конформности или собственно конформности. Как указывает Г.М. Андреева, «конформность констатируется там и тогда, где и когда фиксируется наличие конфликта между мнением индивида и мнением группы и преодоление этого конфликта в пользу группы» (Г.М. Андреева, 2003, с. 181). Д. Майерс различает внешний и внутренний конформизм следующим образом: «Иногда мы ведем себя так, как принято, не соглашаясь в душе с тем, что делаем. ... Такой неискренний, внешний конформизм называется уступчивостью. Мы уступаем для того, чтобы заслужить поощрение или избежать наказания. ... А иногда мы искренне верим в то, что вынуждает нас делать группа. ... Такой искренний, внутренний конформизм называется одобрением» (Д. Майерс, 1997, с. 271). Среди факторов роста выраженности конформизма, Д. Майерс вслед за другими исследователями выделяет размеры группы (усиление конформизма в группах из 5 – 8 человек), психическую напряженность, стремление быть принятым группой.

Говоря о культурном влиянии на проявление подчинения, авторы указывают на следующие различия: в западных культурах, в которых поощряется индивидуализм, в целом меньше проявляется конформизм, у представителей традиционных культур коллективная солидарность и склонность к групповой самоидентификации усиливает конформизм (Д. Майерс, 1997, с. 263; Р. Берон и др., 2003, с. 23). Вместе с тем, обобщив результаты многочисленных исследований зарубежных авторов, Т.Г. Стефаненко приходит к выводу, что «коллективизм культуры вовсе не обязательно приводит к однозначно высокому уровню конформности ее членов во всех ситуациях. В частности, степень конформности как регулятора поведения индивида ... во многом зависит от того, давлению какой группы он подвергается. Нет никакого сомнения, что вариативность конформности в реальной жизни еще выше» (Т.Г. Стефаненко, 1999, с. 211). Выявлено также, что представители коллективистских общностей легче формируют межличностные отношения с членами одноименных групп, чем с представителями индивидуалистских общностей, а самораскрываемость в межличностных отношениях выше в индивидуалистской культуре (Психология XXI века, 2003, с. 743).

Этническая специфика в межличностных отношениях и во взаимодействии объясняется тем, что в процессе исторического развития этническая общность вырабатывает определенные принципы и правила сотрудничества и разрешения конфликтов. При этом, как справедливо отмечает Е.И. Резников, в отечественной литературе данный вопрос почти не исследован (Е.И. Резников, 2002, с. 325).

Таким образом, очевидно, что этническая принадлежность субъектов межличностных отношений определяет различия и своеобразие этих отношений. Однако неясно, в чем специфика формирования межличностных отношений в моно- и полиэтнических группах, и какой вклад вносит в эти различия такая характеристика подростковой среды как условия образовательной среды.

Специальное исследование этнической социализации подростка посвятили Е.П. Белинская и Т.Г. Стефаненко (Е.П. Белинская, Т.Г. Стефаненко, 2000). Этничность ребенка развивается, указывают авторы, как результат социализации и инкультурации, в процессе которых общество приписывает ребенка к определенному этносу. Это приписывание происходит по внешнему и внутреннему критерию. «Внешний критерий приписывания особенно значим, когда этничность проявляется в очень явных физических характеристиках, например, в расовых различиях. ... Когда явных межгрупповых различий нет, существует высокая степень согласия между внешними (даваемыми другими) и собственными (самоопределяемыми) критериями идентичности: группа примет индивида, даже если по крови он – чужой». В реальности, отмечают авторы, люди могут одновременно идентифицировать себя не с одной, а с двумя релевантными группами. «Такую идентичность могут иметь не только выходцы из смешанных браков, но и люди, живущие в полиэтническом обществе» (Е.П. Белинская, Т.Г. Стефаненко, 2000, с. 106). Вместе с тем, именно биэтническая идентичность, считают авторы, наиболее благоприятна для человека в полиэтническом обществе, так как «позволяет органично сочетать разные ракурсы восприятия мира, овладевать богатствами еще одной культуры без ущерба для ценностей собственной. ... Дети с биэтнической ориентацией имеют большую свободу

когнитивных стилей, большую степень адаптивности и креативности» (Там же, с. 110).

Говоря о проблеме этноцентризма и этностереотипов в межличностных отношениях, указанные исследователи справедливо утверждают, что на степень выраженности этноцентризма больше влияют социальные факторы, а именно система существующих в обществе социальных отношений, объективный характер межэтнических отношений, а не особенности культуры. «То, что реальные межэтнические отношения оказывают влияние на стереотипы, не требует особых доказательств, – пишут они. Именно от характера отношений – сотрудничества или соперничества, доминирования или подчинения – зависят основные измерения стереотипов...» (Там же, с. 121). Влияние этнической идентичности на межличностные отношения уменьшается тогда, когда идентификация с группой оказывается очень значимой для подростков, межгрупповые границы при этом размываются. В связи с этим целью образовательной среды должно стать «достижение всеми членами полиэтнического общества некоторой общей, коллективной идентичности через утверждение совместного, разделяемого всеми образа жизни, на гармонизации отношений между различными этническими группами» (Там же, с. 145).

Таким образом, вышесказанное позволяет представить полиэтническое общество как общество социального разнообразия. Соответствующее такому обществу мультикультурное образование не должно ограничиваться простой передачей знаний об этнокультурном разнообразии мира, его цель – обеспечивать реальное взаимодействие, в котором дети, представляющие различные этносы, знакомятся с различиями и сходством друг с другом, приобретают способность ценить в себе и в других индивидуальность и непохожесть, в том числе обусловленную их этническими различиями. Между тем в исследованиях показано, что педагоги часто переоценивают роль национальных различий, в частности, во внутригрупповых конфликтах в школе. Педагоги, по сравнению с самими детьми, значимо чаще приписывают межличностным конфликтам учащихся этнический характер (см. напр.: В.С. Собкин, П.С. Писарский, 1998). В

этой связи, говоря о конфликтах в многонациональном коллективе, армянский исследователь А.А. Налчаджян замечает: «Очевидно, что в некоторых случаях предпосылками конфликтов являются различия мотивов и черт характера. ... Но есть немало других случаев, когда источником конфликта между индивидами или группами являются сходные мотивы и сходные черты характера. Это возможно потому, что люди, имеющие, например, сходные черты, часто стремятся к одинаковым целям и оказываются соперниками» (А.А. Налчаджян, 2000, с. 22).

Известно, что наибольшей интенсивностью межличностных отношений представителей различных этносов характеризуются социальные группы на традиционно полиэтнических территориях, где люди не только привычны к различиям друг друга в языке, некоторых традициях, этнических особенностях, но и хорошо знают, и уважают их. Здесь формируется дополнительная идентичность на основе этнокультурной близости и территориальной общности. Таким образом, в такой среде этнические различия не только не вызывают напряжения во взаимодействиях представителей разных этносов, но и способствует развитию этнической толерантности и сензитивности.

Дагестан, где исконно проживают более трех десятков этносов, представляет собой самый яркий пример такого региона. Этот вывод подтверждается эмпирическими данными. В недавнем исследовании М.М. Шахбанова делает вывод, что «характер межэтнических взаимоотношений в дагестанском обществе на современном этапе позволяет определить степень толерантности в этом полиэтничном регионе как достаточно высокую» (М.М. Шахбанова, 2012, с. 8). К аналогичным выводам пришли в своем исследовании М.В. Верстова и В.В. Верстов, показавшие, что представители национальностей Северного Кавказа демонстрируют более высокий по сравнению с группами славянских этносов уровень этнической толерантности, выражающийся в доброжелательности, вежливости и терпении, высоком уровне сопереживания (М.В. Верстова, В.В. Верстов, 2014, с. 118).

В работе З.И. Айгумовой показано, что особенностью самосознания аварской и даргинской молодежи в условиях традиционного межэтнического

взаимодействия является высокий уровень этнотерпимости (З.И. Айгумова, 1998). Исследование авто- и гетеростереотипов двух дагестанских народов (аварцев и кумыков) (З.М. Гаджимурадова, 1998) показало, что их авто- и гетеростереотипы традиционно характеризуются общей позитивной направленностью, а встречающиеся в большом количестве позитивные совпадения в автостереотипах подчеркивают высокую степень их взаимоприятия. Однако, указывает автор, ни аварцы, ни кумыки не отождествляют себя полностью с другой группой.

Даже некоторые неблагоприятные этнические стереотипы не оказывают прямого негативного влияния на межличностные отношения в полиэтнической среде, т.к. они носят обобщенный характер и, как и общие установки в исследованиях Эйджена и Фишбейна, не предопределяют поведение людей на межличностном уровне (см.: Д. Майерс, 1997, с. 159).

Здесь важно подчеркнуть, что в межгрупповых отношениях, как показано в исследованиях Тэджфела (Н. Tajfel, 1982), в отличие от межличностных отношений, личностные характеристики не играют решающей роли, главным является членство индивида в той или иной социальной группе. При межгрупповом общении в сознании происходит сдвиг от личностной идентичности – к групповой, формы взаимодействия также видоизменяются. В терминах теории социальных представлений С. Московиси из множества идентичностей руководящей становится доминирующая в данный момент идентичность, организуя свою иерархию и свой порядок, т.е. в межличностном общении доминирующей становится личностная идентичность.

Наличие многоуровневой идентичности и значимой общедагестанской позитивной идентичности в структуре самосознания представителей различных этносов (включая русских), проживающих на территории Дагестана, подтверждено в исследованиях А.М. Абдулвагабовой (2009) и З.М. Гаджимурадовой (2008). А.М. Абдулвагабова делает вывод, что «в целом существование психологической полиэтнической общности дагестанцев связано с высокой степенью совместимости культур взаимодействующих этнических групп Дагестана, их исторически сложившимися социально-психологическими

установками на позитивное, открытое, толерантное общение и взаимоотношения друг с другом» (А.М. Абдулвагабова, 2009, с. 6). К аналогичным выводам пришла Е.Ю. Чеботарёва, которая указывает, что позитивная этническая идентичность «прямо связана с высоким уровнем межкультурной компетентности, конструктивными стратегиями межэтнического взаимодействия, и обратно связана с различного рода трудностями в межкультурном взаимодействии» (Е.Ю. Чеботарёва, 2012, с. 27). В одноименной методике Г.У. Солдатовой, позитивная этническая идентичность рассматривается как тип идентичности, позволяющий поддерживать оптимальный баланс толерантности к собственной и другим этническим группам (см.: Г.У. Солдатова, 2008).

М.Д. Савчина установила, что позитивная этническая идентичность и этническая толерантность являются основой оптимизации межкультурной адаптации (М.Д. Савчина, 2004). Автор выделяет такие составляющие социально-психологической адаптации к микросоциуму как социометрический статус, типы и направления фрустрационных реакций, стратегии поведения в конфликтных ситуациях. При этом стратегии и механизмы социально-психологической адаптации к общему микросоциуму у представителей разных национальностей различаются и обусловлены неравенством социальных статусов этнических общностей, принадлежностью к коренному или «пришломому» этносу (М.Д. Савчина, 2005, с. 11).

Подтвердив вывод о связи уровня развития национального самосознания как компонента этнической культуры с уровнем развития толерантности, Д.В. Ефимова выделила следующие личностные характеристики толерантных подростков: эмпатийность, диалогичность, низкая агрессивность, отсутствие негативных коммуникативных установок, отчужденности в межличностном взаимодействии, отсутствие предрассудков, ограничений межличностных отношений с людьми только одной нации (Д.В. Ефимова, 2005).

Вместе с тем исследование влияния межличностных контактов на динамику этнических стереотипов в условиях совместного обучения показало, что они в целом изменяются в позитивную сторону (М.С. Мурзаев, 2003). На их изменение

влияет тип межличностных контактов – их частота и систематичность, цели совместной деятельности, тип организации группы, а также проживание по соседству и этнокультурная близость. Имеются и другие данные, свидетельствующие о том, что в группах с более разнообразным полиэтническим составом показатели этнической идентичности и толерантности выше, а показатели этноцентризма ниже по сравнению с группами с менее выраженным полиэтническим составом (Р.А. Кутбиддинова, А.А. Еромасова, 2009, с. 179). В исследовании А.О. Шоманбаевой (2007) показано, что существующие межкультурные и межнациональные различия в структуре ценностей и ценностных ориентациях студенческой молодежи трансформируются в условиях полиэтнического окружения, предубеждения преодолеваются. Получено также эмпирическое подтверждение взаимосвязи толерантности личности в межличностных отношениях и религиозной идентичности (Ю.И. Щербакова, 2010).

На фоне результатов вышеприведенных исследований неубедительным представляется вывод А.М. Аветян (2011) о том, что в полиэтнической образовательной среде установление межличностных отношений старшеклассников сдерживается их этнической принадлежностью. Противоречат результатам исследований других авторов и данные о более высокой конфликтности, низкой доверительности и низком уровне развития эмпатии у учащихся в полиэтнических образовательных средах по сравнению с моноэтническими. Как указывает автор, наиболее типичными формами поведения для старшеклассников в полиэтнической образовательной среде являются избегание, соревнование и приспособление, в моноэтнической среде – сотрудничество, компромисс и соревнование (А.М. Аветян, 2011, с. 8-9). Автор объясняет более высокую агрессивность и конфликтность в межличностном взаимодействии старшеклассников в полиэтнической образовательной среде трудностью и разноаспектностью задач, стоящих перед ними, которые рождают у них напряженность (О.С. Васильева, А.М. Аветян, 2010, с. 26). Этот вывод противоречит их же данным о том, что в полиэтнической образовательной среде

по сравнению с моноэтнической средой более выражена стратегия приспособления к складывающейся ситуации (Там же).

В то же время, очевидно, что на различие стратегий поведения влияют также этнокультурные особенности представителей различных народов. В исследовании Ю.И. Данилевич (2001) показано, что типичными моделями поведения казахов в конфликтной ситуации в моноэтнической группе являются оборонительная (свойственная главным образом для женщин), латентно-оборонительная, демонстративно-оборонительная (смешанная), амбивалентная (характерная преимущественно для мужчин); в полиэтнической группе – конформная (смешанная), агрессивная (преимущественно мужская), самодостаточно-оборонительная (преимущественно мужская), зависимая (преимущественно женская), латентно-оборонительная (преимущественно женская) (Ю.И. Данилевич, 2001, с. 8-9).

В другом исследовании сделана попытка выявить ведущие стратегии поведения и стили межличностных отношений, характерные для различных этнических групп в полиэтнической среде (С.Х. Халитова, 2010). По данным автора, стратегия сотрудничества характерна – чеченцам и армянам; соперничество – чеченцам и азербайджанцам; избегание – таджикам, азербайджанцам и узбекам; компромисс – татарам; приспособление – украинцам, таджикам, армянам, узбекам, азербайджанцам и татарам (С.Х. Халитова, 2010, с. 7-8). Р.М. Шамионов установил, что пассивные стратегии поведения в случае угрозы благополучию у представителей разных этнических групп различаются (Р.М. Шамионов, 2012, с. 83). Вместе с тем такой подход к выявлению этнических особенностей представляется малопродуктивным не только ввиду противоречивости получаемых данных, но и большой ситуативной обусловленности проявления стратегий поведения и неоднозначности их связи с личностными характеристиками, как это показано в том же исследовании (Там же).

Таким образом, этнические особенности сказываются практически в любых поведенческих проявлениях личности, особенно в межличностном

взаимодействии и межличностных отношениях. Вместе с тем остается неясным и достаточно спорным вопрос о том, как влияет полиэтническая среда, в частности, полиэтничный состав группы на стратегии поведения личности и межличностные отношения в группе.

1.4 Проблема влияния полиэтнического фактора на стратегии поведения и межличностные отношения подростков – воспитанников школ-интернатов

Теоретический анализ проблемы влияния полиэтнического фактора на стратегии поведения и межличностные отношения воспитанников школ-интернатов показывает, что исследователями разных школ и направлений обнаружен целый ряд фактов и закономерностей, относящихся к формированию стратегий поведения и межличностных отношений, в том числе в подростковом возрасте, роли этнического фактора в развитии межличностных отношений в группах.

Стратегии поведения рассматриваются в исследованиях как направленность поведения, которая реализуется не всегда осознанно и включает в себя динамические стереотипы, мыслительные стратегии и способы эмоционального реагирования на ситуации межличностного взаимодействия, ведущие к достижению определенной цели. Традиционно выделяются пять основных стратегий взаимодействия (или типов поведения): соперничество, компромисс, сотрудничество, приспособление, избегание.

Указанные типы поведения объединяются в две общие стратегии поведения:

1) активная – как деятельная форма адаптации к конфликтным ситуациям, активное преобразование среды может выражаться в конструктивной форме компромисса или сотрудничества, а также деструктивной форме – соперничества;

2) пассивная стратегия может быть реализована в форме приспособления или ухода (А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов, 2010).

Выделяется три модели поведения, включающие в себя вышеприведенные типы поведения: 1) конструктивная – характеризующаяся стремлением уладить конфликт, найти приемлемое решение; 2) деструктивная – выражающая стремление к обострению и расширению конфликта; 3) конформистская – характеризующаяся пассивностью личности, готовностью к уступкам, соглашению с точкой зрения соперника.

В отечественной психологии проведен ряд исследований, в которых изучаются факторы формирования стратегий поведения (преимущественно в конфликте). Установлена множественная детерминация стратегий поведения личности, которые выступают как ее важнейшая социально-психологическая характеристика, определяющая успешность в межличностных взаимодействиях, социальную адаптированность и психологическое благополучие. В связи с тем, что социально-психологические факторы, включая социальное окружение, семейные условия, играют ведущую роль в формировании стратегий поведения ребенка, проблема влияния семейной и образовательной среды на развитие социальных установок и стратегий поведения подростков выходит на передний план.

Во множестве исследований установлено, что для подростков из школ-интернатов основными микросоциальными структурами, оказывающими наибольшее влияние на их самосознание, являются группа сверстников: она становится фактически единственным источником формирования Я-концепции подростка. Показано, что склонность подростков к различным формам проблемного поведения связана с их восприятием отношения сверстников к такому поведению, полное непринятие ребенка сверстниками также побуждает его к антисоциальным действиям.

Кроме того, воспитанники интернатных учреждений:

- проявляют высокий уровень эгоизма;
- им свойственно ощущение неудовлетворённости и недоверия к миру;

– для них характерна спутанность мужских и женских ролей, которая объясняется отсутствием у этих подростков образцов для подражания и опыта взаимодействия со взрослыми мужчинами и женщинами в рамках интимно-личностного общения.

Наряду с характерными чертами подростков, проявляющимися, прежде всего, в амбивалентности и парадоксальности его психической жизни, выявлены закономерности формирования внутригрупповых отношений подростков, которые состоят в том, что:

– эмоциональное благополучие подростка определяют складывающиеся взаимоотношения со сверстниками;

– стремление подростка занять удовлетворяющее его положение среди сверстников сопровождается повышенной конформностью к ценностям и нормам группы сверстников;

– чаще всего нарушения в межличностных отношениях среди подростков вызваны отсутствием у них коммуникативных умений, обусловленных индивидуально-психологическими особенностями (застенчивостью, неуравновешенностью, конфликтностью, замкнутостью и др.), а также социальными установками (эгоцентризмом, агрессивностью и др.);

– для подростков характерна реакция группирования, высокая значимость группового признания;

– для подростков характерны также глубоко личные, интимные переживания, связанные с общением;

– высокий уровень притязаний на свое положение в системе межличностных отношений.

В исследованиях обнаружен ряд также особенностей межличностных отношений в группах подростков – воспитанников школ-интернатов:

– эмоциональная насыщенность межличностных отношений у подростков в интернатах значительно выше, им характерны противоположные типы общения: от близких к семейным – до агрессивно-неприятных;

– они постоянно находятся в ситуации обязательного общения с ограниченной группой сверстников, вследствие чего избирательность общения уступает место восприятию контактов со сверстниками как постоянных и вынужденных;

– в группах воспитанников интерната интимная сторона общения остается неразвитой;

– утверждение собственного Я, завоевание права вести себя по-своему у подростков из интерната идет через приспособление к ситуации;

– не формируется в достаточной степени стремление к самостоятельности, ответственности за свои поступки, умение самостоятельно организовывать свою жизнь, нуждаются во внешнем контроле;

– ориентируются в отношении к себе на оценку окружающих, а не на собственную самооценку;

– привычными поведенческими паттернами оказываются агрессивные реакции на окружающих;

– статусные характеристики определяют особенности восприятия ими других подростков, социометрические выборы в основном имеют внутрigrатную направленность, при частых случаях осуществлении социометрических выборов в отношении членов вышестоящей страты.

В соответствующих исследованиях, которые анализировались выше, показано, что этнические особенности сказываются практически в любых поведенческих проявлениях личности, особенно в межличностном взаимодействии и межличностных отношениях. Вместе с тем остается неясным и достаточно спорным вопрос о том, как влияет полиэтническая среда, в частности полиэтничный состав группы, на стратегии поведения личности и межличностные отношения в группе, в т.ч. в условиях различных образовательных учреждений.

Исходя из этого, проблемой данного исследования является определение влияния условий образовательной среды и полиэтнического состава групп на аттитюды и межличностные отношения подростков в школах-интернатах и

особенности аттитюдов и межличностных отношений в полиэтнических группах подростков.

Выводы к главе 1

1. Стратегии поведения рассматриваются в исследованиях как направленность поведения, которая реализуется не всегда осознанно и включает в себя динамические стереотипы, мыслительные стратегии и способы эмоционального реагирования на ситуации межличностного взаимодействия, ведущие к достижению определенной цели. Стратегии поведения личности выступают как ее важнейшая социально-психологическая характеристика, определяющая успешность в межличностных взаимодействиях, социальную адаптированность и психологическое благополучие.

2. Выделяется пять основных стратегий взаимодействия: соперничество, компромисс, сотрудничество, приспособление, избегание. Они образуют две общие стратегии поведения: 1) активная – которая может выражаться в конструктивной форме компромисса или сотрудничества, а также деструктивной форме – соперничества; б) пассивная, которая стратегия может быть реализована в форме приспособления или ухода. Наряду со стратегиями поведения различают модели поведения: 1) конструктивная – характеризующаяся стремлением уладить конфликт, найти приемлемое решение; 2) деструктивная – выражающая стремление к обострению и расширению конфликта; 3) конформистская – характеризующаяся пассивностью личности, готовностью к уступкам, соглашению с точкой зрения соперника.

3. В исследованиях установлена множественная детерминация стратегий поведения личности. При этом социально-психологические факторы, включая социальное окружение, семейные условия, играют ведущую роль в формировании стратегий поведения ребенка, что выводит на передний план проблему влияния семейной и образовательной среды на развитие социальных установок и стратегий поведения подростков.

4. Наряду с характерными чертами, проявляющимися, прежде всего, в амбивалентности и парадоксальности психической жизни подростков, выявлены закономерности формирования внутригрупповых отношений подростков, которые состоят в том, что:

- эмоциональное благополучие подростка определяют складывающиеся взаимоотношения со сверстниками;

- стремление подростка занять удовлетворяющее его положение среди сверстников сопровождается повышенной комфортностью к ценностям и нормам группы сверстников;

- чаще всего нарушения в межличностных отношениях среди подростков вызваны отсутствием у них коммуникативных умений, обусловленных индивидуально-психологическими особенностями (застенчивостью, неуравновешенностью, конфликтностью, замкнутостью и др.), а также социальными установками (эгоцентризмом, агрессивностью и др.);

- для подростков характерна реакция группирования, высокая значимость группового признания;

- для подростков характерны также глубоко личные, интимные переживания, связанные с общением;

- высокий уровень притязаний на свое положение в системе межличностных отношений.

4. Во множестве исследований установлено, что для подростков из школ-интернатов основными микросоциальными структурами, оказывающими наибольшее влияние на их самосознание, являются так же группа сверстников: она становится фактически единственным источником формирования Я-концепции подростка. Выявлены такие характеристики воспитанников интернатных учреждений как:

- высокий уровень эгоизма;

- свойственное им ощущение неудовлетворённости и недоверия к миру;

– спутанность мужских и женских ролей, которая объясняется отсутствием у этих подростков образцов для подражания и опыта взаимодействия со взрослыми мужчинами и женщинами в рамках интимно-личностного общения.

5. В исследованиях обнаружен также ряд особенностей межличностных отношений в группах подростков – воспитанников школ-интернатов:

– эмоциональная насыщенность межличностных отношений у подростков в интернатах значительно выше, им характерны противоположные типы общения: от близких к семейным – до агрессивно-неприятных;

– они постоянно находятся в ситуации обязательного общения с ограниченной группой сверстников, вследствие чего избирательность общения уступает место восприятию контактов со сверстниками как постоянных и вынужденных;

– в группах воспитанников интерната интимная сторона общения остается неразвитой;

– утверждение собственного Я, завоевание права вести себя по-своему у подростков из интерната идет через приспособление к ситуации;

– не формируется в достаточной степени стремление к самостоятельности, ответственности за свои поступки, умение самостоятельно организовывать свою жизнь, нуждаются во внешнем контроле;

– ориентируются в отношении к себе на оценку окружающих, а не на собственную самооценку;

– привычными поведенческими паттернами оказываются агрессивные реакции на окружающих;

– статусные характеристики определяют особенности восприятия ими других подростков, социометрические выборы в основном имеют внутривнутригрупповую направленность, при частых случаях осуществлении социометрических выборов в отношении членов вышестоящей страты.

6. В исследованиях показано, что этнические особенности сказываются практически в любых поведенческих проявлениях личности, особенно в межличностном взаимодействии и межличностных отношениях. Вместе с тем,

остаётся не ясным и достаточно спорным вопрос о том, как влияет полиэтническая среда, в частности полиэтнический состав группы, на стратегии поведения личности и межличностные отношения в группе, в том числе в условиях различных образовательных учреждений.

Глава 2.
ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО
ФАКТОРА НА СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ
И ВНУТРИГРУППОВЫЕ ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ –
ВОСПИТАННИКОВ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ

2.1 Организация и методика эмпирического исследования

В соответствии с целью эмпирического исследования – определить влияние полиэтнического состава групп на стратегии поведения и межличностные отношения подростков в школах-интернатах и особенности аттитюдов и межличностных отношений в полиэтнических группах подростков – была сформирована выборка эмпирического исследования.

Общая численность испытуемых составила 160 подростков 13 – 14 лет (86 девочек и 74 мальчика), в том числе по этническому составу:

- 1) моноэтническая группа (даргинцы) – 81 чел. (39 мальчиков, 42 девочки);
- 2) полиэтническая группа – 79 чел. (35 мальчиков, 44 девочки), в том числе: аварцы – 17, даргинцы – 13, лезгины – 15, лакцы – 9, русские – 8, кумыки – 11, табасаранцы – 6.

Испытуемые были представлены воспитанниками образовательных учреждений и социальных центров гор. Махачкалы и села Маджалис Кайтагского района Республики Дагестан:

- 1) 28 подростков из государственного учреждения «Центр социальной помощи семье и детям» в муниципальном образовании «Кайтагский район» Республики Дагестан (моноэтническая группа);

- 2) 26 подростков из муниципального образовательного учреждения «Махачкалинская школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без

попечения родителей», имени Абдурахмана Кадиева, гор. Махачкала Республики Дагестан (полиэтническая группа);

3) 26 подростков из государственного учреждения «Социально-реабилитационный центр» в гор. Махачкале Республики Дагестан (полиэтническая группа);

4) 27 подростков из Маджалисской межрайонной средней общеобразовательной школы-интерната в муниципальном образовании «Кайтагский район» Республики Дагестан (моноэтническая группа);

5) 27 подростков из летнего оздоровительного лагеря «Огонек» в гор. Махачкале Республики Дагестан (полиэтническая группа);

6) 26 человек из Маджалисской средней общеобразовательной школы имени Э.Д. Темирханова в муниципальном образовании «Кайтагский район» Республики Дагестан (моноэтническая группа).

Указанные группы подростков отличались как по типу учреждения, в котором они пребывали (со специфичностью средовых условий и режима дня – обычная школа, школа-интернат, социальный центр), так и по этнически однородному или смешанному составу групп и социальной среды.

Таким образом, были составлены две разновидности групп:

1) по типу учреждения: три подгруппы: 1 – общеобразовательная школа (53 чел.); 2 – школа-интернат (53 чел.); 3 – социальный центр (54 чел.);

2) по этническому составу: две подгруппы: 1 – моноэтническая (81 чел.); 2 – полиэтническая (79 чел.).

В задачи эмпирического исследования входило:

1) определить взаимосвязи между стратегиями поведения и показателями межличностных отношений подростков;

2) определить особенности стратегий поведения и межличностных отношений в подростковых группах, относящихся к различным типам образовательных учреждений, а также являющихся моно- и полиэтническими;

3) определить психологический климат и сплоченность в различных подростковых группах;

- 4) изучить социометрическую структуру различных подростковых групп;
- 5) определить влияние полиэтнического фактора на стратегии поведения и межличностные отношения в подростковых группах.

Для решения поставленных задач применялись следующие методы эмпирического исследования: опрос, беседа, включенное наблюдение, анкетирование, опросники.

Особенности внутригруппового взаимодействия подростков диагностировались с помощью ниже представленных методик.

1. Изучение внутригрупповых отношений проводилось с помощью методики **«Социометрическое измерение внутригрупповых отношений»** (социометрия Дж. Морено). Как известно, социометрическая техника применяется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений. С помощью социометрии можно изучать типологию социального поведения людей в условиях групповой деятельности, судить о социально-психологической совместимости членов конкретных групп.

Социометрическая процедура проводилась в форме предъявления двух вопросов устно: 1) с кем из мальчиков или девочек из вашей группы ты хотел бы вместе проводить время? 2) с кем из мальчиков или девочек из вашей группы тебе не хочется совместно проводить время? При этом число позитивных и негативных выборов было ограничено тремя членами группы в каждом из двух выборов. Социометрический опрос проводился в подгруппах, состоящих из 13 – 14 подростков, групповым методом.

Целью социометрической процедуры было:

- 1) выявление «социометрических позиций», т.е. соотносительного положения членов группы по признакам симпатии – антипатии;
- 2) обнаружение внутригрупповых сплоченных образований (микрогрупп);
- 3) определение степени сплоченности группы.

Результаты выборов были занесены в матрицу с помощью условных обозначений (см. Приложение 3).

Социометрическая методика была дополнена референтометрией, которая является модификацией первой и направлена на выявление структуры референтности в группах (М.Ю. Кондратьев, 1997, с. 155-160).

2. Для определения групповой сплоченности использовалась методика **«Определение индекса групповой сплоченности Сिशора»**.

Методика состоит из пяти вопросов с несколькими вариантами ответов на каждый. Ответы кодируются в баллах согласно приведенным в скобках значениям (максимальная сумма – 19 баллов, минимальная – 5).

I. Как Вы оценили бы свою принадлежность к группе?

1. Чувствую себя ее членом, частью коллектива (5).
2. Участвую в большинстве видов деятельности (4).
3. Участвую в одних видах деятельности и не участвую в других (3).
4. Не чувствую, что являюсь членом группы (2).
5. Живу и существую отдельно от нее (1).
6. Не знаю, затрудняюсь ответить (1).

II. Перешли бы Вы в другую группу, если бы представилась такая возможность (без изменения прочих условий)?

1. Да, очень хотел бы перейти (1).
2. Скорее, перешел бы, чем остался (2).
3. Не вижу никакой разницы (3).
4. Скорее всего, остался бы в своей группе (4).
5. Очень хотел бы остаться в своей группе (5).
6. Не знаю, трудно сказать (1).

III. Каковы взаимоотношения между членами Вашей группы?

1. Лучше, чем в большинстве коллективов (3).
2. Примерно такие же, как и в большинстве коллективов (2).
3. Хуже, чем в большинстве коллективов (1).
4. Не знаю, трудно сказать (1).

IV. Какие у Вас взаимоотношения с руководством?

1. Лучше, чем в большинстве коллективов (3).

2. Примерно такие же, как и в большинстве коллективов (2).
3. Хуже, чем в большинстве коллективов (1).
4. Не знаю (1).

V. Каково отношение к делу (учебе и т.п.) в Вашем коллективе?

1. Лучше, чем в большинстве коллективов (3).
2. Примерно такие же, как и в большинстве коллективов (2).
3. Хуже, чем в большинстве коллективов (1).
4. Не знаю (1).

3. Методика «Определение психологического климата группы». Карта-схема Л.Н. Лутошкина направлена на общую оценку некоторых основных проявлений психологического климата коллектива, который на эмоциональном уровне отражает сложившиеся в коллективе взаимоотношения, характер делового сотрудничества, отношение к значимым явлениям жизни. Предполагается, что психологический климат создается ситуативными эмоциональными состояниями группы (см. Приложение 4).

4. Тест «Атмосфера в группе» измеряет психологическую атмосферу в группе, т.е. динамичную составляющую психологического климата. В методике приведено десять противоположных по смыслу пар слов. Испытуемый должен поставить крестик под черточкой между каждой из пар, причем черточки, задающие «дистанцию» между парами, кодируются по девятибалльной шкале слева направо по схеме: чем выше суммарный балл, тем лучше атмосфера в группе (ее можно оценивать и по составляющим).

- Дружелюбие ----- Враждебность
 Согласие ----- Несогласие
 Удовлетворенность ----- Неудовлетворенность
 Увлеченность ----- Равнодушие
 Продуктивность ----- Непродуктивность
 Теплота ----- Холодность
 Сотрудничество ----- Отсутствие сотрудничества
 Взаимная поддержка ----- Недоброжелательность

Занимательность ----- Скука

Успешность ----- Неуспешность и т.д.

5. Методика «Q – сортировка» (В. Стефансон). Данная методика предназначена для изучения представлений человека о себе и позволяет определить шесть основных тенденций **поведения человека в реальной группе**: зависимость; независимость; общительность; необщительность; принятие «борьбы»; «избегание борьбы» (Приложение 5).

Тест измеряет следующие тенденции.

Тенденция к зависимости определена как внутреннее стремление индивида к принятию групповых стандартов и ценностей: социальных и морально-этических.

Тенденция к общительности свидетельствует о контактности, стремлении образовать эмоциональные связи как в своей группе, так и за ее пределами.

Тенденция к «борьбе» – активное стремление личности участвовать в групповой жизни, добиваться более высокого статуса в системе межличностных взаимоотношений.

Тенденция к избеганию «борьбы» показывает стремление уйти от взаимодействия, сохранить нейтралитет в групповых спорах и конфликтах, склонность к компромиссным решениям.

Каждая из тенденций имеет *внутреннюю* и *внешнюю* характеристику, т.е. зависимость, общительность и «борьба» могут быть истинными, внутренне присущими личности, а могут быть внешними – своеобразной «маской», скрывающей истинное лицо человека.

6. Тест описания поведения К.Томаса (адаптация Н.В. Гришиной)

Тест используется для изучения **личностной предрасположенности к конфликтному поведению**.

К. Томас выделяет следующие типы поведения в конфликтной ситуации:

- **соперничество** (конкуренция) как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому;

- **приспособление**, означающее в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого;
- **компромисс**;
- **избегание**, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей;
- **сотрудничество**, когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

(Тестовый материал и ключ к тесту см. в Приложении 6).

2.2 Результаты эмпирического исследования стратегий поведения и межличностных отношений в различных подростковых группах

2.2.1 Взаимосвязи между стратегиями поведения и характеристиками межличностных отношений подростков

Описание результатов эмпирического исследования целесообразно начать с анализа корреляционной матрицы данных, отражающей взаимосвязи между стратегиями поведения и показателями внутригрупповых взаимоотношений подростков. Корреляционная матрица получена на общей выборке испытуемых (см.: Приложение 1, таблицы 1 и 2. Коэффициенты корреляции, по Пирсону).

Прежде всего, следует отметить, что такая характеристика внутригрупповых отношений как «социометрический выбор» не проявляет значимых корреляций с различными стратегиями внутригруппового поведения подростков в общей выборке испытуемых. Вместе с тем взаимосвязанный с ним показатель «отвержение» имеет значимые корреляции с такими стратегиями как «зависимость», «независимость», «общительность» (по результатам методики «Q – сортировка Стефенсона») и «соперничество», «приспособление» по тесту

описания поведения К. Томаса. Эти корреляции являются положительными за исключением корреляции со стратегией на приспособление. То есть наименьшее отвержение в подростковых группах вызывает стратегия, связанная с приспособлением к другим. Она оказывается наилучшей стратегией поведения в группе с точки зрения избегания отвержения и установления позитивного психологического климата в группе, как будет показано ниже. Вместе с тем проявление высокой «зависимости», как и «независимости», положительно коррелирует с «отвержением» (корреляция на уровне значимости 0.01). Значимые положительные корреляции с «отвержением» имеет также стратегия на соперничество и «общительность», тесно связанная с «зависимостью».

Психологический климат в подростковой группе (методика «Определение психологического климата группы» Л.Н. Лутошкина) положительно связан, наряду с приспособлением, со стратегией избегания конфликтов (по Томасу) и необщительностью (по Q – сортировке Стефенсона). Отрицательные корреляции психологического климата в группе с независимостью и общительностью указывают, возможно, на нежелательность навязчивого поведения во внутригрупповых отношениях подростков, с одной стороны, и отстраненности от группы – с другой.

Психологическая атмосфера в группе (тест «Атмосфера в группе») положительно коррелирует с зависимостью и стратегией избегания конфликтов и отрицательно, как и в случае с психологическим климатом, с общительностью.

Групповая сплоченность (методика «Определение индекса групповой сплоченности Сишора») проявляет наиболее значимые положительные корреляции с зависимым поведением в группе (конформизмом), со стратегией сотрудничества, независимостью и общительностью. Отрицательно групповая сплоченность коррелирует с «необщительностью» и «принятием борьбы».

Таким образом, социометрический выбор в общей выборке испытуемых – подростков оказался положительно связан с психологическим климатом в группе, который, в свою очередь, также положительно связан с психологической

атмосферой в группе и показывает в данной выборке свою относительную независимость от показателя групповой сплоченности.

Различные взаимосвязи между установками на взаимодействие по Q – сортировке Стефенсона и стратегиями поведения в конфликте по тесту описания поведения К. Томаса в общей выборке подростков представлены в Приложении 1, таблицах 1 и 2. Так стратегия соперничества имеет наиболее значимые положительные корреляции с «независимостью» и «принятием борьбы», а высокосignимые отрицательные корреляции со всеми другими стратегиями поведения в конфликте – «сотрудничеством», «компромиссом», «избеганием» и «приспособлением».

Анализ взаимосвязей тенденций поведения в реальной группе со стратегиями поведения в конфликте показывает высокую положительную корреляцию «зависимости» со склонностью к компромиссу. Высокой значимости отрицательные корреляции имеют «независимость» – с «избеганием» и «приспособлением»; «общительность» – с «компромиссом» и «приспособлением»; «необщительность» – с «сотрудничеством» и «компромиссом»; а также «принятие борьбы» – с «сотрудничеством», «компромиссом» и «приспособлением» (см. Приложение 1, таблицы 1 и 2).

2.2.2 Стратегии поведения в различных подростковых группах

В соответствии с задачами исследования эмпирические данные по стратегиям поведения подростков были подвергнуты математической обработке с применением статистического метода дисперсионного анализа (ANOVA) для определения влияния условий различных типов образовательных учреждений на стратегии поведения в межличностных взаимодействиях.

Ниже представлены результаты однофакторного дисперсионного анализа, где в качестве фактора (независимой переменной) выступает тип учреждения. Зависимыми переменными в данном анализе являются стратегии поведения.

Независимая переменная имеет три уровня: 1 – общеобразовательная школа; 2 – школа-интернат; третий – социальный центр (таблицы 1 и 2; рисунки 1 – 11).

В таблице 1 для каждой из тех групп подростков выведены: количество испытуемых в каждой группе; среднее значение переменной; стандартное отклонение; стандартная ошибка; минимальные и максимальные значения переменных.

Таблица 1.

Описательные статистики

Стратегии поведения	Группы	Кол-во испыт.	Среднее значение	Стандарт. отклон.	Средняя ошибка	Миним. значение	Максим. значение
Q-сортиров.	1	53	2,3396	,58650	,08056	1,00	3,00
	2	53	2,5660	,50036	,06873	2,00	3,00
Зависимость	3	54	7,2963	1,79758	,24462	4,00	10,00
	Всего	160	4,0875	2,56092	,20246	1,00	10,00
Независимость	1	53	2,1887	,87830	,12064	,00	4,00
	2	53	1,6038	,86246	,11847	,00	3,00
	3	54	3,9444	1,82660	,24857	1,00	7,00
	Всего	160	2,5875	1,61513	,12769	,00	7,00
Общительность	1	53	5,7736	,95357	,13098	4,00	7,00
	2	53	4,8302	1,31172	,18018	2,00	7,00
	3	54	5,8889	1,28367	,17468	3,00	8,00
	Всего	160	5,5000	1,27876	,10109	2,00	8,00
Необщительность	1	53	3,6415	1,24181	,17058	1,00	6,00
	2	53	3,9623	1,15961	,15929	1,00	6,00
	3	54	3,1111	1,26888	,17267	1,00	5,00
	Всего	160	3,5688	1,26701	,10017	1,00	6,00
Принятие борьбы	1	53	4,3585	1,95226	,26816	2,00	9,00
	2	53	3,7170	1,82269	,25037	1,00	9,00
	3	54	2,7222	1,64164	,22340	,00	7,00
	Всего	160	3,5938	1,92075	,15185	,00	9,00
Избегание борьбы	1	53	5,0943	1,59644	,21929	3,00	9,00
	2	53	5,3396	1,59257	,21876	2,00	9,00
	3	54	5,6111	1,39293	,18955	3,00	9,00
	Всего	160	5,3500	1,53451	,12131	2,00	9,00

Тест Томаса Соперничест во	1	53	4,2264	1,82548	,25075	2,00	9,00
	2	53	2,9245	2,29422	,31513	,00	8,00
	3	54	3,1852	2,72704	,37110	,00	10,00
	Всего	160	3,4438	2,36788	,18720	,00	10,00
Сотрудни- чество	1	53	4,2642	1,00290	,13776	3,00	7,00
	2	53	4,8679	1,58160	,21725	2,00	8,00
	3	54	6,8519	1,69803	,23107	3,00	10,00
	Всего	160	5,3375	1,82880	,14458	2,00	10,00
Компромисс	1	53	4,0943	1,60844	,22094	1,00	7,00
	2	53	5,1698	1,75122	,24055	1,00	8,00
	3	54	6,7222	3,18852	,43390	1,00	12,00
	Всего	160	5,3375	2,53252	,20021	1,00	12,00
Избегание	1	53	2,7358	1,09458	,15035	,00	5,00
	2	53	3,8491	1,45967	,20050	1,00	6,00
	3	54	2,3889	1,20403	,16385	,00	5,00
	Всего	160	2,9875	1,40075	,11074	,00	6,00
Приспособле ние	1	53	2,7170	1,59780	,21948	,00	6,00
	2	53	5,3585	3,18104	,43695	,00	10,00
	3	54	4,7037	2,48489	,33815	1,00	10,00
	Всего	160	4,2625	2,73226	,21600	,00	10,00

Примечание: Цифрами в таблице обозначены: 1 – группа подростков общеобразовательной школы; 2 – школы интерната; 3 – социального центра

Тест Ливена на проверку однородности дисперсии показал допустимость применения ANOVA. Его результаты содержатся в таблице 2.

В таблице 2 представлены результаты статистической проверки гипотезы о влиянии фактора принадлежности к различной подростковой группе (1– общеобразовательная школа; 2 – школа интернат; 3 – социальный центр) на возникновение различий между подростками в стратегиях поведения.

Результаты дисперсионного анализа показывают, что между тремя группами подростков имеются статистически значимые на высоком уровне достоверности различия во всех исследуемых переменных – стратегиях поведения. Иначе говоря, принадлежность к той или иной подростковой группе, отличающейся пребыванием в учреждениях различного типа, каждое из которых характеризуется особенностями условий пребывания в нем детей, приводит к формированию различий в стратегиях поведения, в т.ч. на поведение в ситуации конфликта. Единственное исключение здесь составляет стратегия на избегание

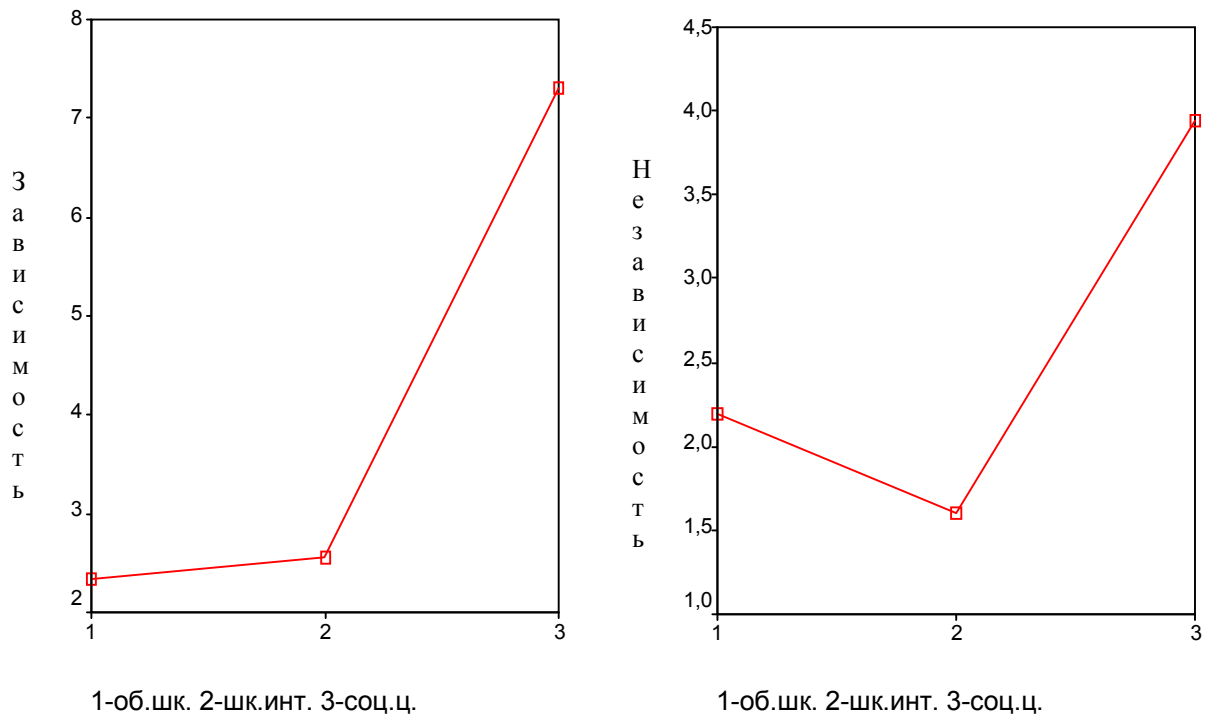
борьбы, в проявлении которой указанные группы подростков значимых различий не имеют.

Таблица 2

Результаты однофакторного ANOVA

Стратегии поведения	Виды корреляций	Сумма квадратов	df	Средний квадрат	F	Sig. <i>p</i> -уровень
Q-сортиров.	Межгрупповая	840,610	2	420,305	326,40	,000
	Внутригрупповая	202,165	157	1,288		
Зависимость	Общий	1042,775	159			
	Межгрупповая	159,149	2	79,575	48,873	,000
	Внутригрупповая	255,626	157	1,628		
Общий	414,775	159				
Независимость	Межгрупповая	35,912	2	17,956	12,580	,000
	Внутригрупповая	224,088	157	1,427		
	Общий	260,000	159			
Общительность	Межгрупповая	19,797	2	9,899	6,601	,002
	Внутригрупповая	235,447	157	1,500		
	Общий	255,244	159			
Необщительность	Межгрупповая	72,817	2	36,409	11,126	,000
	Внутригрупповая	513,777	157	3,272		
	Общий	586,594	159			
Принятие борьбы	Межгрупповая	7,152	2	3,576	1,529	,220
	Внутригрупповая	367,248	157	2,339		
	Общий	374,400	159			
Избегание борьбы	Межгрупповая	50,364	2	25,182	4,700	,010
	Внутригрупповая	841,129	157	5,358		
	Общий	891,494	159			
Тест Томаса Соперничество	Межгрупповая	196,583	2	98,291	46,039	,000
	Внутригрупповая	335,192	157	2,135		
	Общий	531,775	159			
Сотрудничество	Межгрупповая	186,942	2	93,471	17,620	,000
	Внутригрупповая	832,833	157	5,305		
	Общий	1019,775	159			
Компромисс	Межгрупповая	62,047	2	31,024	19,488	,000
	Внутригрупповая	249,928	157	1,592		
	Общий	311,975	159			
Избегание	Межгрупповая	200,772	2	100,386	15,981	,000
	Внутригрупповая	986,203	157	6,282		
	Общий	1186,975	159			
Приспособление	Межгрупповая					
	Внутригрупповая					
	Общий					

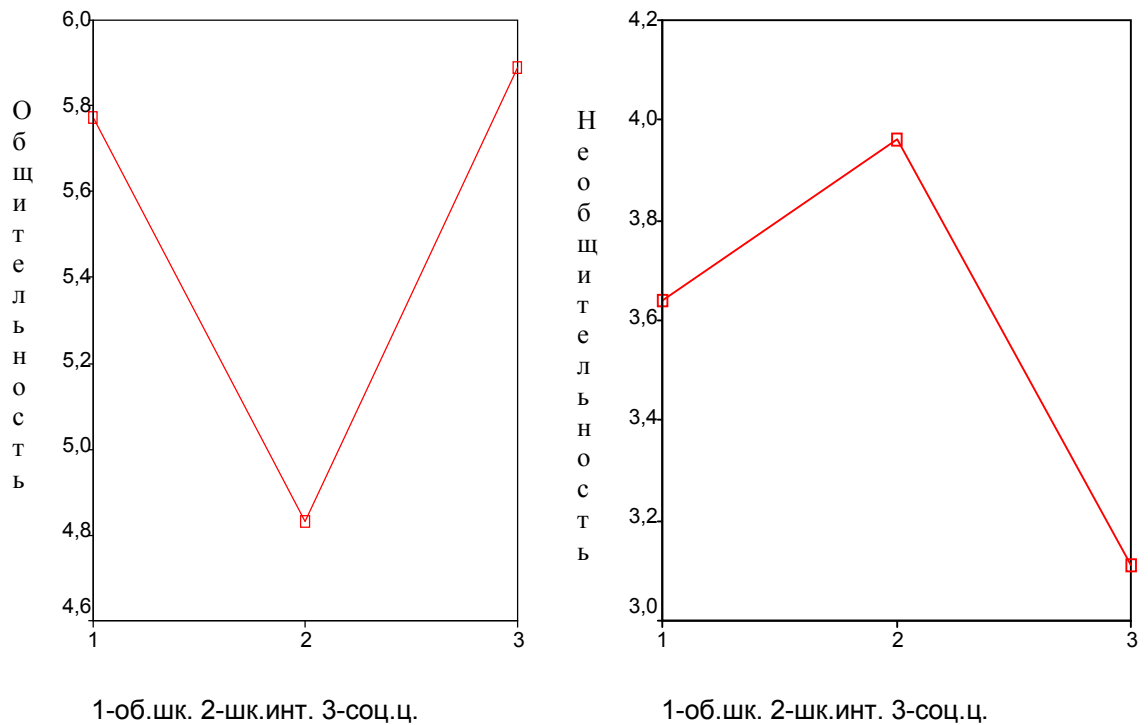
Представленные на рисунках 1 – 11 графики средних значений переменных, включенных в дисперсионный анализ, наглядно демонстрируют различия между подростками из разных групп в стратегиях поведения.



Рисунки 2-3. Групповые различия в стратегиях «зависимость» и «независимость»

На рисунках 2 – 7 отражены различия между группами подростков из общеобразовательных школ, школ-интернатов и социальных центров в стратегиях – тенденциях поведения в реальной группе (по методике В. Стефенсона).

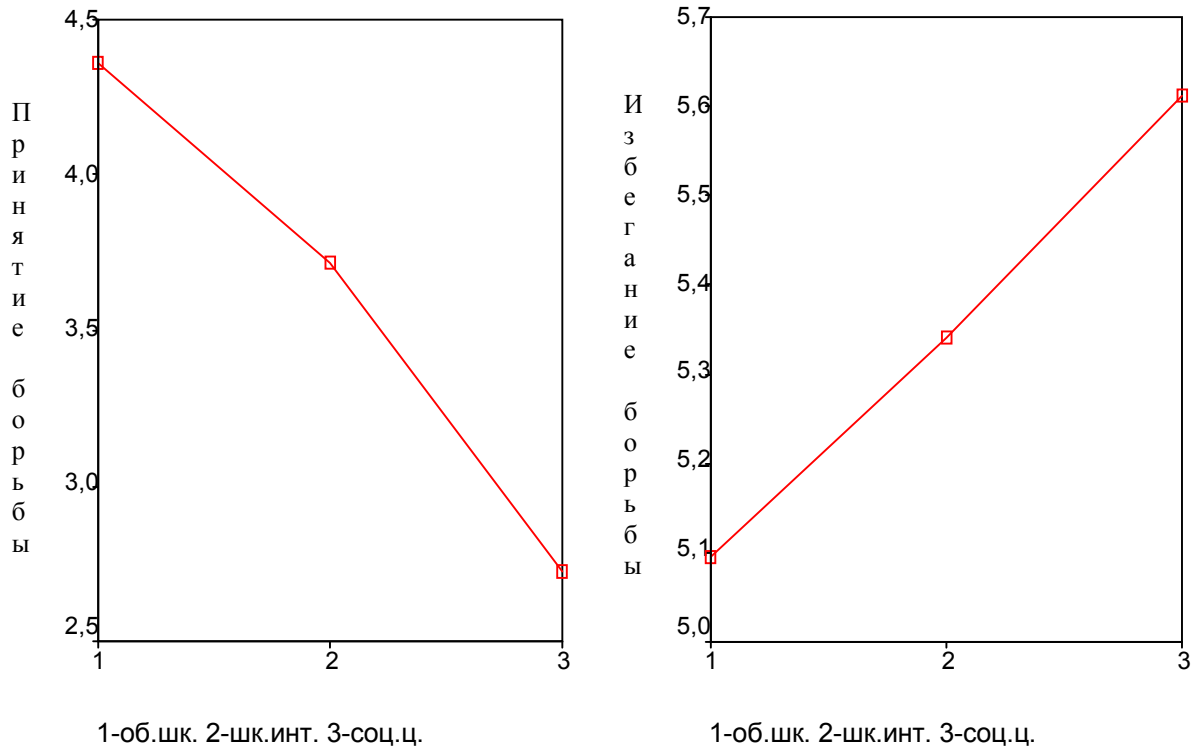
Стратегии «зависимость» и «независимость» (рисунки 2 и 3), тесно связанные между собой, наиболее выражены у подростков из социальных центров, что объясняется их слабой интегрированностью в группе. Подростки из общеобразовательных школ и школ-интернатов отличаются здесь друг от друга большей значимостью стратегии на независимость и меньшей – на зависимость у первых и, наоборот, большей выраженностью стратегии на зависимость и меньшей – на независимость у детей из школ-интернатов. Это подтверждает известную закономерность развития межличностного взаимодействия в группах детей из школ-интернатов, состоящую в большей зависимости этих подростков от группы и, соответственно, в слабом проявлении ими независимости в группе.



Рисунки 4-5. Групповые различия в стратегиях «общительность» и «необщительность»

Рисунки 4 и 5 демонстрируют групповые различия в стратегиях на общительность и необщительность. Наименьшую общительность (и соответственно более выраженную необщительность) здесь проявляют подростки из школ-интернатов, другие группы равны в показателях общительности. Вероятно, это объясняется тем, что в группах детей из школ-интернатов более жестко закреплены межстратовые границы, их общение ограничено в большей степени рамками своей подгруппы, а контакты с группой в целом не достаточно развиты.

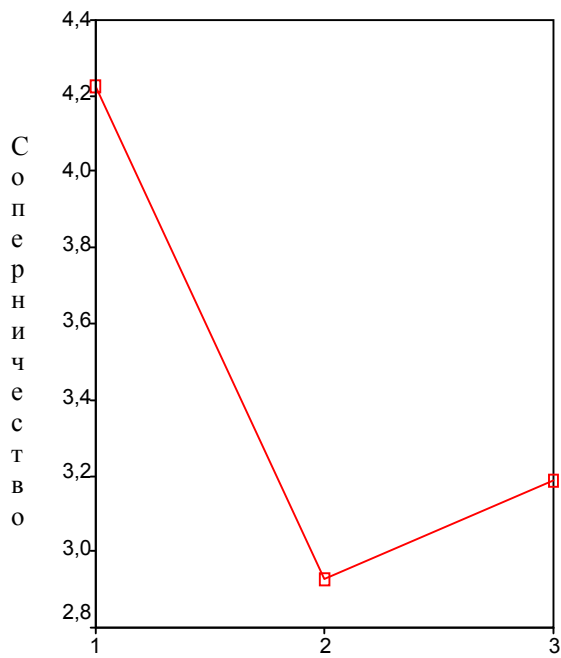
Необщительность наименее выражена именно в группах подростков из социальных центров, отличающихся малым групповым возрастом и наиболее выраженной стратегией на зависимость, свидетельствующей о преобладании у них стремления к принятию другими. Это стремление сильно выражено (хотя и сравнительно меньше) также у подростков из школ-интернатов.



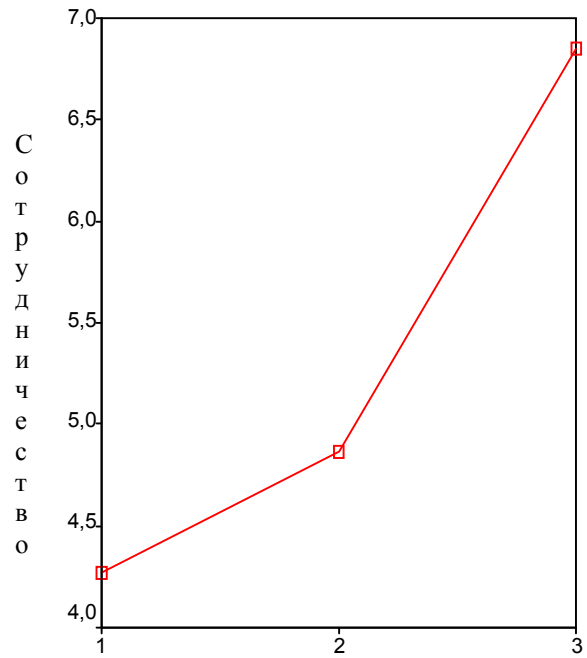
Рисунки 6-7. Групповые различия в стратегиях «принятие борьбы» и «избегание борьбы»

Стратегия на принятие борьбы (рисунок 6) практически монотонно убывает при переходе от группы детей из обычных школ к подросткам из школ-интернатов и далее – к детям из социальных центров. Соответственно возрастает избегание борьбы (рисунок 7), указывающее на конформизм во внутригрупповых отношениях. Таким образом, чем более выражена установка на принятие борьбы, тем меньше проявляется установка на ее избегание. Комфортность наиболее выражена у подростков из социальных центрах, затем у детей из школ-интернатов.

Аналогичные стратегии, измеренные с помощью теста К. Томаса (рисунки 8 – 12) дополняет описанную выше картину. Стратегии на сотрудничество (рисунок 9) и компромисс (рисунок 10), соотносимые с избеганием борьбы и собственно избеганием (рисунки 7 и 11), наименее выражена у детей из обычных школ, соответственно у них больше выражено стремление к соперничеству (рисунок 8). Следует отметить, что соперничество в наименьшей степени значимо для детей из школ интернатов.

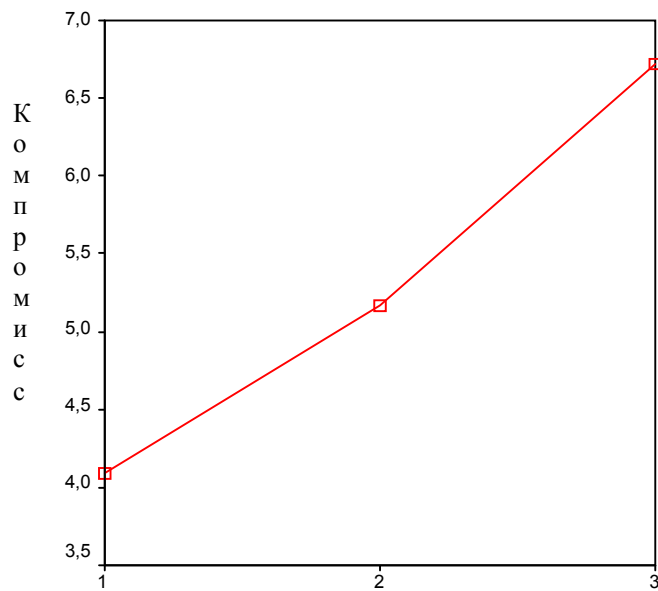


1-об.шк. 2-шк.инт. 3-соц.ц.



1-об.шк. 2-шк.инт. 3-соц.ц.

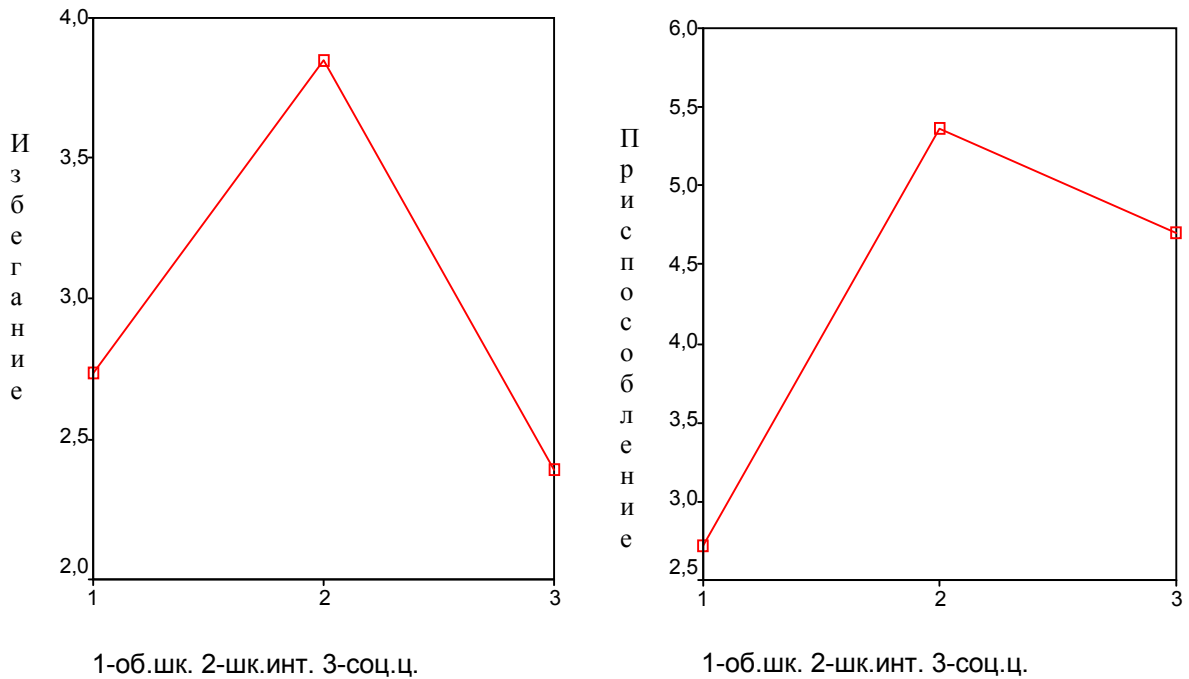
Рисунки 8-9. Групповые различия в стратегиях «соперничество» и «сотрудничество»



1-об.шк. 2-шк.инт. 3-соц.ц.

Рисунок 10. Групповые различия в стратегии «компромисс»

Обращает на себя внимание также тот факт, что именно для подростков из школ-интернатов в наибольшей степени характерны стратегии на избегание и приспособление (рисунки 11, 12).



Рисунки 11-12. Групповые различия в стратегиях «избегание» и «приспособление»

Вполне объяснимо, что стратегия на приспособление меньше выражена у детей из обычных школ (рисунок 12). Проявление избегания в наименьшей степени характерно для групп подростков из социальных центров (рисунок 11), что согласуется с наибольшей выраженностью у них зависимости (см. рисунок 2).

Таким образом, между сравниваемыми группами подростков имеются статистически значимые различия почти во всех стратегиях поведения. При этом дети из школ-интернатов демонстрируют наибольшую склонность к приспособлению, избеганию конфликтов и закрытости, а также зависимость, по сравнению с другими подростками. Соответственно, подростки из школ-интернатов меньше других склонны к соперничеству, принятию борьбы, меньше проявляют независимости, с одной стороны, и общительности – с другой. Вместе с тем, по сравнению с подростками из общеобразовательных школ они больше выражают готовность к компромиссу (или уступчивость) и стремление к

сотрудничеству. Наибольшую выраженность таких стратегий как зависимость и независимость, общительность и избегание борьбы, а также сотрудничество и компромисс проявляют подростки, пребывающие в социальных центрах.

Выводы:

1. Подростки из школ-интернатов отличаются от своих сверстников из обычных школ большей зависимостью от группы и, соответственно, меньшей самостоятельностью.

2. В межличностном взаимодействии подростки из школ-интернатов, по сравнению с детьми из общеобразовательных школ, больше склонны к компромиссу и сотрудничеству, что подтверждает их большую зависимость от группы и неуверенность в себе.

3. Наибольшую готовность к контактам с другими проявляют подростки из социальных центров, вместе с тем они, в силу слабой включенности во внутригрупповые отношения, менее общительны и более зависимы.

Эмпирические данные были подвергнуты аналогичному дисперсионному анализу для проверки предположения о различиях в стратегиях поведения между подростками, находящимися в двух различных этнокультурных средах – моноэтнической и полиэтнической (т.е. между группами этнически однородными и смешанными).

В данном анализе в качестве независимой переменной выступает этнокультурная среда. Два уровня независимой переменной представлены этнически однородными (моноэтническими) (1) и смешанными (полиэтническими) (2) группами подростков.

Результаты однофакторного дисперсионного анализа влияния различных этнокультурных условий на проявление стратегий поведения в межличностных взаимодействиях подростков представлены в таблицах 3, 4.

Описательные статистики

Стратегии поведения	Группы	Кол-во испыт.	Среднее значение	Стандарт. отклон.	Средняя ошибка	Миним. значение	Максим. значение
Q-сортировка Зависимость	1	81	4,5556	3,17805	,35312	1,00	10,00
	2	79	3,6076	1,59661	,17963	2,00	7,00
	Total	160	4,0875	2,56092	,20246	1,00	10,00
Независимость	1	81	3,2099	1,71549	,19061	,00	7,00
	2	79	1,9494	1,21843	,13708	,00	7,00
	Total	160	2,5875	1,61513	,12769	,00	7,00
Общитель- ность	1	81	6,0247	1,06037	,11782	4,00	8,00
	2	79	4,9620	1,26535	,14236	2,00	7,00
	Total	160	5,5000	1,27876	,10109	2,00	8,00
Необщитель- ность	1	81	3,7407	1,09291	,12143	1,00	6,00
	2	79	3,3924	1,40893	,15852	1,00	6,00
	Total	160	3,5688	1,26701	,10017	1,00	6,00
Принятие борьбы	1	81	4,0000	1,91050	,21228	1,00	9,00
	2	79	3,1772	1,85195	,20836	,00	9,00
	Total	160	3,5938	1,92075	,15185	,00	9,00
Избегание борьбы	1	81	5,2840	1,50195	,16688	3,00	9,00
	2	79	5,4177	1,57389	,17708	2,00	9,00
	Total	160	5,3500	1,53451	,12131	2,00	9,00
Тест Томаса Соперничество	1	81	4,2716	2,17378	,24153	1,00	10,00
	2	79	2,5949	2,26749	,25511	,00	8,00
	Total	160	3,4438	2,36788	,18720	,00	10,00
Сотрудни- чество	1	81	4,9136	1,40710	,15634	3,00	8,00
	2	79	5,7722	2,09975	,23624	2,00	10,00
	Total	160	5,3375	1,82880	,14458	2,00	10,00
Компромисс	1	81	4,1605	1,90037	,21115	1,00	10,00
	2	79	6,5443	2,54093	,28588	1,00	12,00
	Total	160	5,3375	2,53252	,20021	1,00	12,00
Избегание	1	81	2,7778	1,10680	,12298	,00	5,00
	2	79	3,2025	1,62812	,18318	,00	6,00
	Total	160	2,9875	1,40075	,11074	,00	6,00
Приспособ- ление	1	81	2,8642	1,91542	,21282	,00	10,00
	2	79	5,6962	2,70969	,30486	,00	10,00
	Total	160	4,2625	2,73226	,21600	,00	10,00

Примечание: 1–моноэтническая группа; 2 – полиэтническая группа.

В таблице 3 даны описательные статистики, содержащие групповые показатели выраженности стратегий поведения в межличностном взаимодействии.

В таблице 4 представлены результаты статистической проверки гипотезы о влиянии фактора этнокультурной среды на возникновение различий между подростками в стратегиях в межличностном взаимодействии в группе.

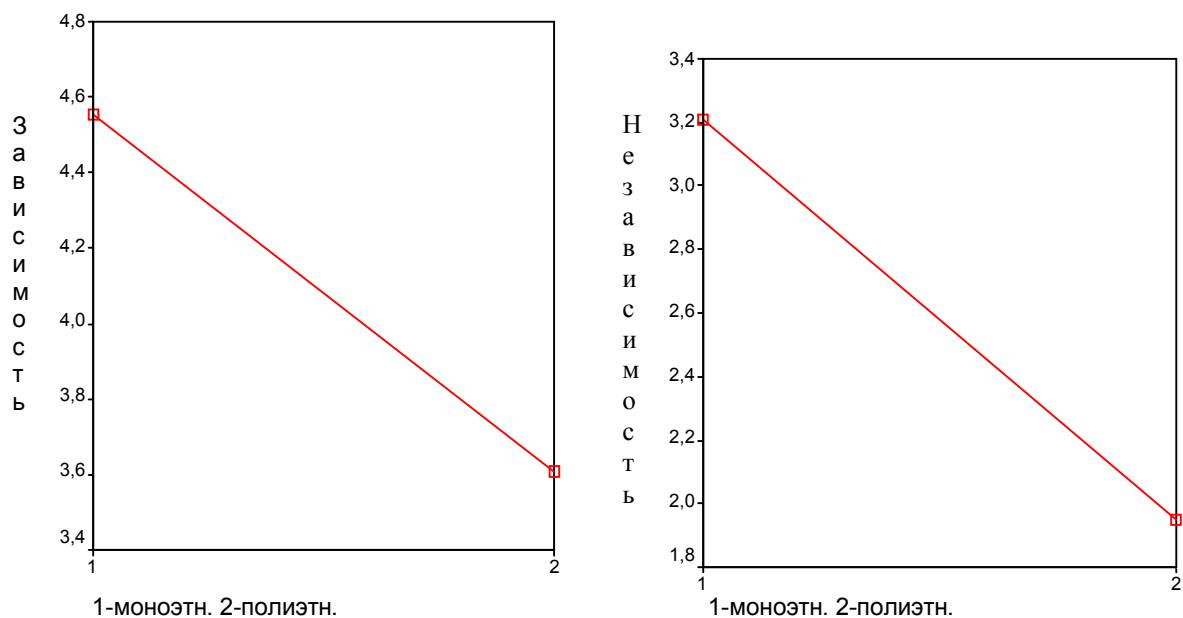
Результаты однофакторного ANOVA

Стратегии поведения	Виды корреляций	Сумма квадратов	df	Средний квадрат	F	Sig. p-уровень
Q-сортировка Зависимость	Межгрупповая	35,940	1	35,940	5,640	,019
	Внутригрупповая	1006,835	158	6,372		
	Общий	1042,775	159			
Независимость	Межгрупповая	63,545	1	63,545	28,586	,000
	Внутригрупповая	351,230	158	2,223		
	Общий	414,775	159			
Общительность	Межгрупповая	45,163	1	45,163	33,215	,000
	Внутригрупповая	214,837	158	1,360		
	Общий	260,000	159			
Необщительность	Межгрупповая	4,853	1	4,853	3,062	,082
	Внутригрупповая	250,391	158	1,585		
	Общий	255,244	159			
Принятие борьбы	Межгрупповая	27,075	1	27,075	7,646	,006
	Внутригрупповая	559,519	158	3,541		
	Общий	586,594	159			
Избегание борьбы	Межгрупповая	,716	1	,716	,303	,583
	Внутригрупповая	373,684	158	2,365		
	Общий	374,400	159			
Тест Томаса Соперничество	Межгрупповая	112,431	1	112,431	22,802	,000
	Внутригрупповая	779,063	158	4,931		
	Общий	891,494	159			
Сотрудничество	Межгрупповая	29,481	1	29,481	9,274	,003
	Внутригрупповая	502,294	158	3,179		
	Общий	531,775	159			
Компромисс	Межгрупповая	227,266	1	227,266	45,309	,000
	Внутригрупповая	792,509	158	5,016		
	Общий	1019,775	159			
Избегание	Межгрупповая	7,216	1	7,216	3,741	,055
	Внутригрупповая	304,759	158	1,929		
	Общий	311,975	159			
Приспособление	Межгрупповая	320,760	1	320,760	58,507	,000
	Внутригрупповая	866,215	158	5,482		
	Общий	1186,975	159			

Результаты дисперсионного анализа (ANOVA, таблица 4.) показывают, что между двумя группами подростков (этнически однородными и смешанными) имеются статистически значимые на высоком уровне достоверности различия в исследуемых стратегиях поведения. Исключение составляют стратегии «необщительность» и «избегание борьбы» (как и в описанном выше случае сравнения групп подростков, представляющих разные типы образовательных учреждений), в которых различия между группами отсутствуют.

Таким образом, этнокультурная среда оказывает влияние на формирование различий в стратегиях поведения, в том числе в поведении подростков в ситуации конфликта. Эти различия проявляются безотносительно к фактору «тип образовательного учреждения», т.е. для возникновения указанных различий значимыми являются не столько условия образовательного учреждения, сколько характер группы – этнически однородный или смешанный.

Исследуемые различия между подростками из однородных и смешанных (полиэтнических) групп наглядно демонстрируют графики, представленные на рисунки 13 – 23.

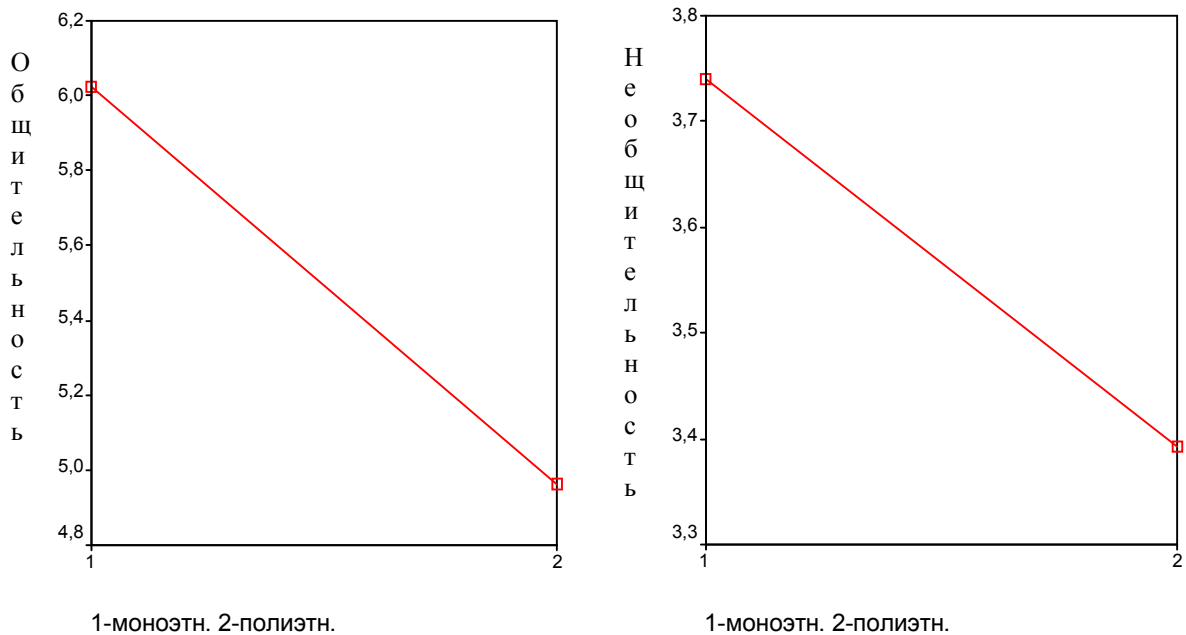


Рисунки 13-14. Групповые различия в стратегиях «зависимость» и «независимость»

На рисунках 13 и 14 показано, что стратегии поведения «зависимость» и «независимость» сильнее выражены в моноэтнических группах. Большая выраженность этих противоположных стратегий в моноэтнических группах кажется странным, однако, объяснение может состоять в том, что указанные стратегии проявляются подростками в отношении разных групп по-разному. Подростки в моноэтнической среде, вероятно, более зависимы в ингрупповых

взаимодействиях (конформны внешне) и проявляют большую независимость в аутгрупповых отношениях.

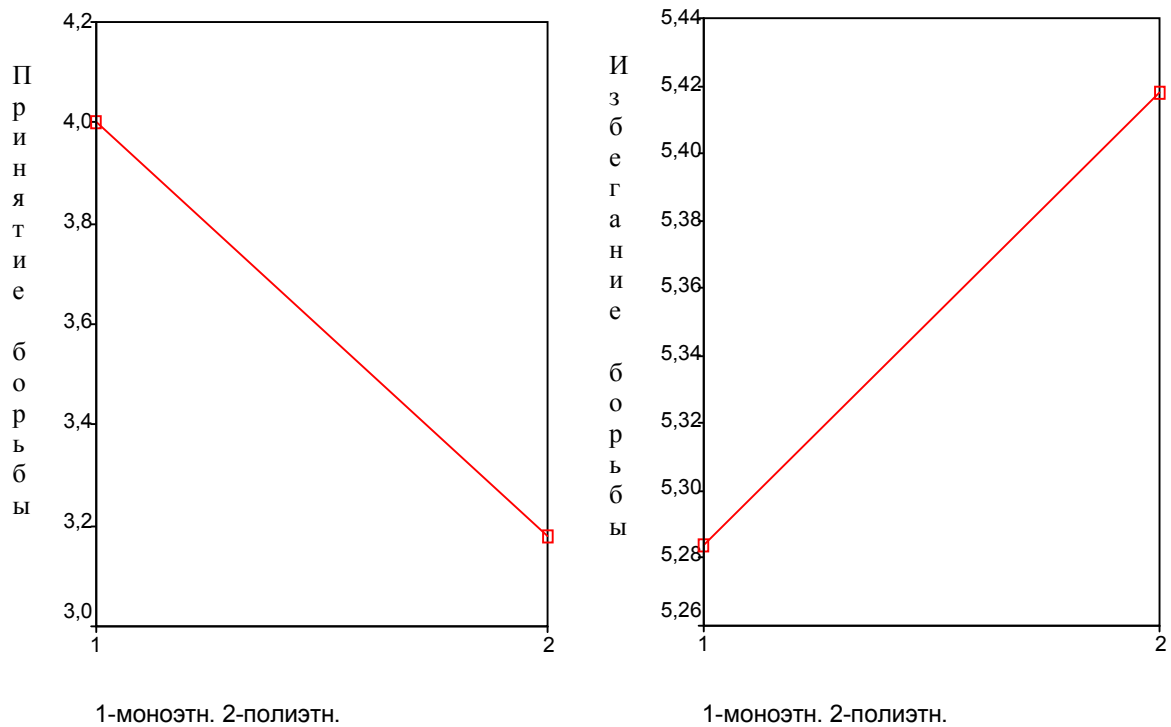
Таким образом, и стремление к принятию, и страх отвержения тоже более выражены, вероятно, в этнически однородных подростковых группах, в их внутригрупповых отношениях. Аналогично, подростки в этнически смешанных группах проявляют меньшую зависимость от своей группы и, вместе с тем, слабее демонстрируют другую установку – «независимость». Возможно, они в целом более конформны, чем подростки из этнически однородных групп. Такой вывод подтверждается данными, относящимися к стратегиям «общительность» и «необщительность» (рисунки 15 и 16).



Рисунки 15-16. Групповые различия в стратегиях «общительность» и «необщительность»

Стремление к «общительности» и «необщительности» также сильнее выражены в этнически однородных подростковых группах. Если эти стратегии соотнести со стремлением к принятию и страхом отвержения соответственно, они также проявляются в моноэтнических группах преимущественно в ингрупповых отношениях. Во всяком случае, можно предположить, что психологическая напряженность взаимодействий в моноэтнических подростковых группах выше,

чем в группах этнически смешанных. Подростки в полиэтнических группах, возможно в силу их большей конформности, меньше избегают общения (менее «необщительны») и также меньше выражают стремления к общению, не демонстрируя при этом своей «независимости». Из этих данных напрашивается вывод, что дети в полиэтнических группах в целом более самостоятельны, они больше готовы к общению вне своей группы, возможно, лучше умеют общаться.

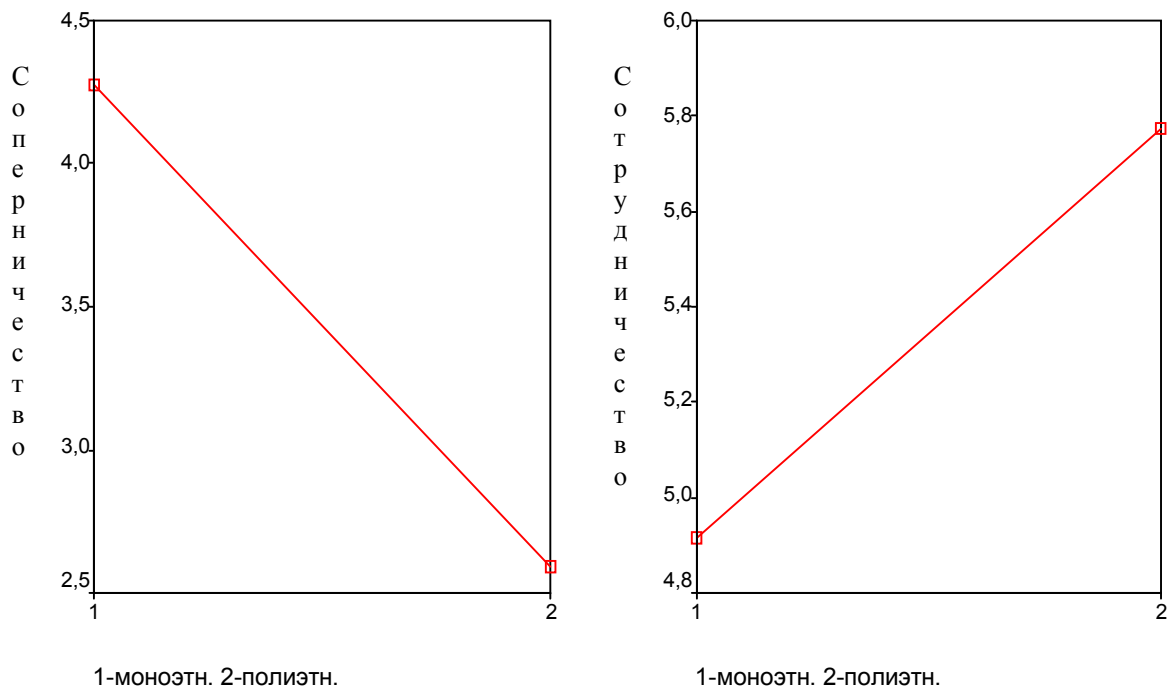


Рисунки 17-18. Групповые различия в стратегиях «принятие борьбы» и «избегание борьбы»

Выраженность стратегий на «принятие борьбы» и «избегание борьбы», представленных на рисунках 17 и 18, подтверждают вывод о том, что подростки в полиэтнических группах по сравнению с моноэтническими группами более конформны, они менее склонны к принятию борьбы и больше стремятся к ее избеганию.

Эти стратегии так же проявляются в ситуации конфликта. Представленные ниже графики сравнительной выраженности стратегий поведения подростков в ситуациях конфликта в моноэтнической и полиэтнической группах (рисунки 19 – 23), свидетельствуют о том, что у детей из полиэтнических групп сильнее

выражена склонность к стратегиям бесконфликтного взаимодействия: к сотрудничеству, компромиссу, избеганию и приспособлению. Соответственно, они менее склонны проявлять соперничество (рисунок 19).



Рисунки 19-20. Групповые различия в стратегиях «соперничество» и «сотрудничество»

Таким образом, можно заключить, что в полиэтнических группах подростков существуют более благоприятные условия для формирования стратегий бесконфликтного взаимодействия, а также связанных с ними межличностной чувствительности и толерантности. Необходимость вступать в общение с детьми, отличающимися этнокультурными особенностями, требует развития чувствительности к различиям в установках, убеждениях, стереотипах восприятия других людей, формирует способность принимать эти различия и учитывать в процессе межличностного взаимодействия. Вместе с тем понимание различий между людьми, обусловленных этнокультурными факторами, может способствовать, вследствие их естественной рефлексии, более успешному развитию у подростков в полиэтнической среде дифференциально-психологической и аутопсихологической компетентности.

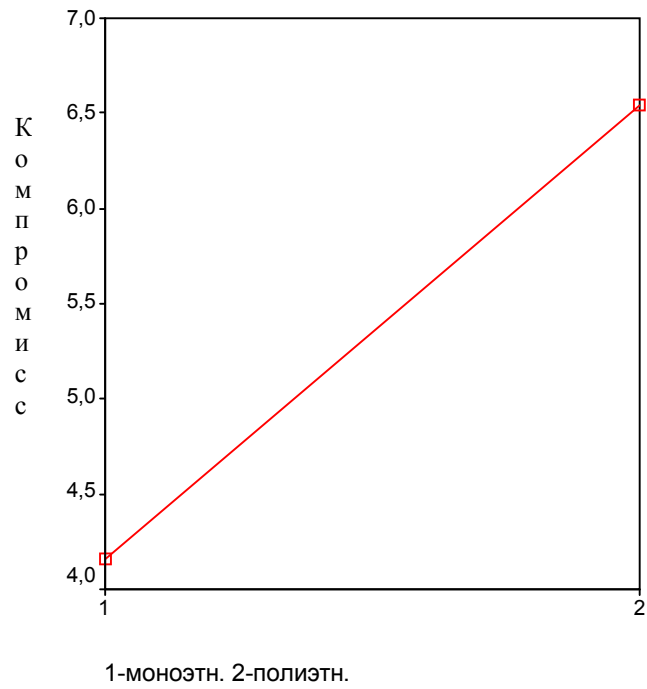
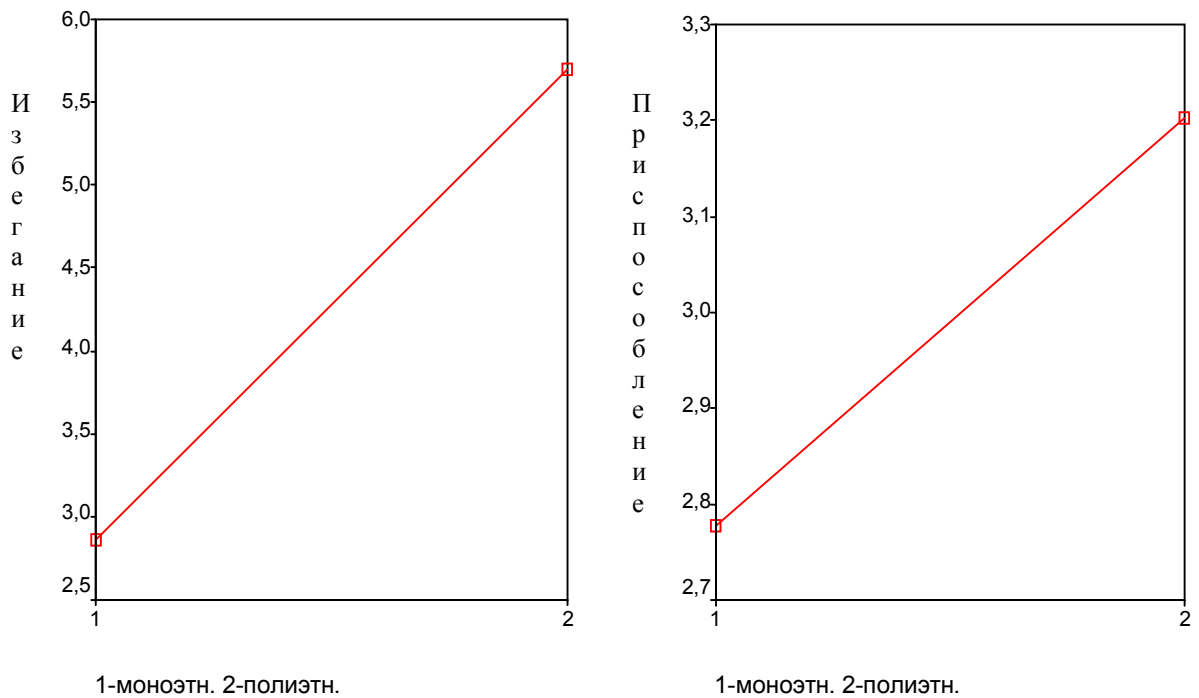


Рисунок 21. Групповые различия в стратегии «компромисс»



Рисунки 22-23. Групповые различия в стратегиях «избегание» и «приспособление»

Сравнение стратегий поведения подростков, представляющих моноэтнические и полиэтнические группы, позволяют сделать следующие **ВЫВОДЫ:**

1. Этнокультурная среда влияет на формирование различий в стратегиях поведения, в том числе на поведение подростков в ситуации конфликта:

а) подростки в этнически однородных группах более зависимы (в ингрупповых взаимодействиях) и проявляют большую независимость (вероятно в аутгрупповых отношениях), что свидетельствует о более выраженном их стремлении к принятию и страхе отвержения в процессе внутригруппового общения;

б) подростки в этнически смешанных группах проявляют меньшую зависимость от группы и, вместе с тем, слабее демонстрируют установку «независимость»; они менее склонны к соперничеству и принятию борьбы и больше стремятся к ее избеганию; у них сильнее выражена склонность к стратегиям бесконфликтного взаимодействия: к сотрудничеству, компромиссу, избеганию и приспособлению и, в целом, они более конформны, чем подростки в этнически однородных группах.

2. Подростки в полиэтнических группах меньше избегают общения (менее «необщительны») и также меньше выражают страха отвержения, не демонстрируя при этом независимости, т.е. в целом они более самостоятельны, больше готовы к общению вне своей группы, возможно, лучше умеют общаться.

3. Можно предположить, что в полиэтнических группах подростков возникают более благоприятные условия для формирования стратегий бесконфликтного взаимодействия, а также связанных с ними межличностной чувствительности и толерантности. Таким образом, психологическая напряженность взаимодействий в полиэтнических подростковых группах ниже, чем в группах этнически однородных.

Для изучения влияния на стратегии поведения обоих факторов – типа образовательного учреждения и этнокультурной среды (однородной и смешанной) был применен многофакторный ANOVA (Tests of Between-Subjects Effects), который позволяет также определить эффекты взаимодействия факторов,

включая характер влияния на зависимую переменную (аттитюды) одного фактора в зависимости от уровня другого фактора.

Ниже представлены результаты двухфакторного дисперсионного анализа. *Первый фактор* – тип детского учреждения, имеющий три уровня (1 – общеобразовательная школа; 2 – школа-интернат; 3 – социальный центр), *второй фактор* – этнокультурная среда – два уровня (1 – моноэтническая; 2 – полиэтническая). Зависимыми переменными в данном анализе являются стратегии поведения.

В таблице 5 даны групповые описательные статистики, содержащие численность групп, средние значения по группам и стандартные отклонения зависимой переменной – «зависимость».

Таблица 5.

Описательные статистики: стратегия – «зависимость»

Тип детского учреждения	Этнокультурная среда	Среднее значение	Стандартное отклонение	Н-число
1 – общеобразовательная школа	моноэтническая	2,2692	,66679	26
	полиэтническая	2,4074	,50071	27
	общее	2,3396	,58650	53
2 – школа-интернат	моноэтническая	2,3704	,49210	27
	полиэтническая	2,7692	,42967	26
	общее	2,5660	,50036	53
3 – социальный центр	моноэтническая	8,7857	,95674	28
	полиэтническая	5,6923	,83758	26
	общее	7,2963	1,79758	54
Общее	моноэтническая	4,5556	3,17805	81
	полиэтническая	3,6076	1,59661	79
	общее	4,0875	2,56092	160

Тест Ливена на проверку однородности дисперсии показал допустимость применения ANOVA. Результаты многофакторного ANOVA содержатся в таблице 6.

Влияние факторов *тип детского учреждения* и *этнокультурная среда* на переменную «зависимость». Результаты многофакторного дисперсионного анализа (ANOVA)

Источник изменчивости	Сумма квадратов (SS)	df	Средний квадрат	F	Sig. p-уровень
Уточненная модель	971,977(a)	5	194,395	422,847	,000
Межиндивидуальный	2621,146	1	2621,146	5701,496	,000
Тип учреждения	819,672	2	409,836	891,472	,000
Моно- и полиэтническая среда	29,022	1	29,022	63,129	,000
Тип учрежд. * Моно- и полиэтническая среда	101,433	2	50,717	110,318	,000
Ошибка	70,798	154	,460		
Общая	3716,000	160			
Уточненная общая	1042,775	159			

Коэффициент детерминации (R Squared) = 0,932.

В таблице 6 представлены результаты статистической проверки гипотезы о взаимодействии и общем влиянии исследуемых факторов на переменную «зависимость». Обнаружено статистически достоверное совокупное влияние *типа детского учреждения* и *этнокультурной среды* на выраженность стратегии «зависимость».

Данная факторная модель объясняет 93% общей доли изменчивости аттитюда «зависимость» (см. таблица 6, коэффициент детерминации (R Squared)). Взаимодействие двух факторов – *тип детского учреждения* и *этнокультурная среда* – является статистически достоверным.

Обнаруженное взаимодействие указанных факторов позволяет интерпретировать график средних значений переменной «зависимость» в условиях влияния обоих факторов (рисунок 24).

Как видно из графика (рисунок 24), в общеобразовательной школе этнокультурная среда не влияет на стратегию «зависимость». Различия возникают в школе интернате, где в условиях моноэтнической среды «зависимость» выше, чем в полиэтнической среде. Такие же различия возникают и в условиях социальных центров, где они сильнее выражены.

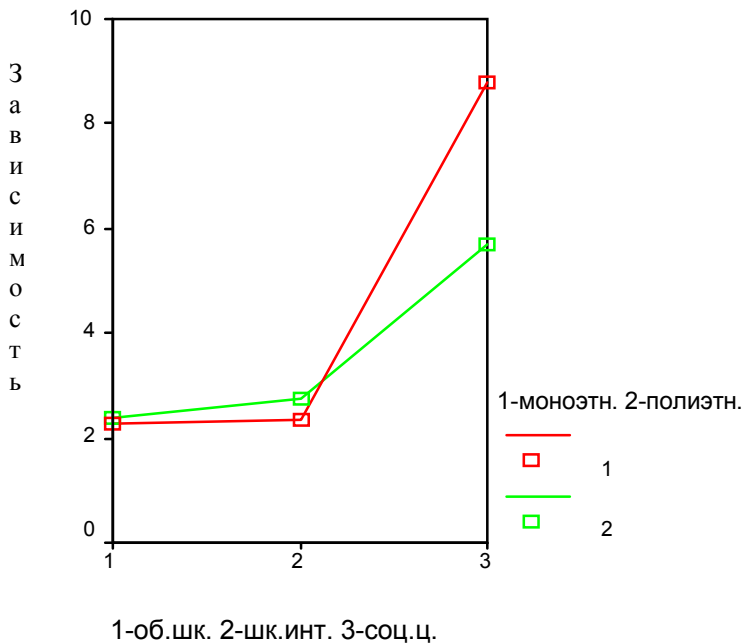


Рисунок 24. Влияние факторов этнокультурной среды и типа детского учреждения на стратегию поведения «зависимость»

Аналогичные результаты многофакторного дисперсионного анализа для всех исследуемых аттитюдов представлены в Приложении 2. Ниже даны графики средних значений для каждой переменной в условиях влияния двух факторов, которые позволяют проинтерпретировать полученные результаты.

Рисунок 25 показывает, что на стратегию «независимость» влияют как тип учреждения (здесь исключение составляет общеобразовательная школа), так и этнокультурная среда: в полиэтнической среде школы-интерната и социального учреждения установка на «независимость» выражена слабее. Таким образом, для переменной «независимость» более значимым оказывается фактор условий пребывания подростков.

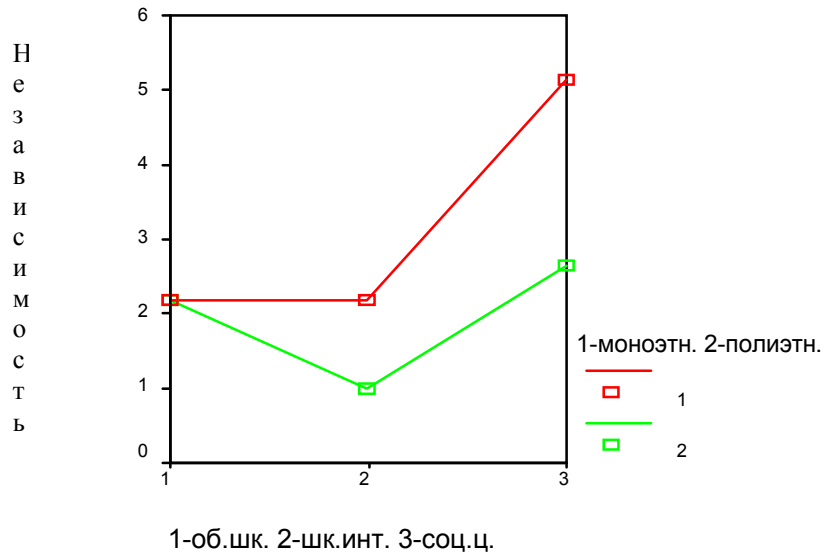


Рисунок 25. Влияние факторов этнокультурной среды и типа детского учреждения на стратегию поведения «независимость»

Ниже, на рисунках 26-34, представлены аналогичные графики для других стратегий поведения подростков.

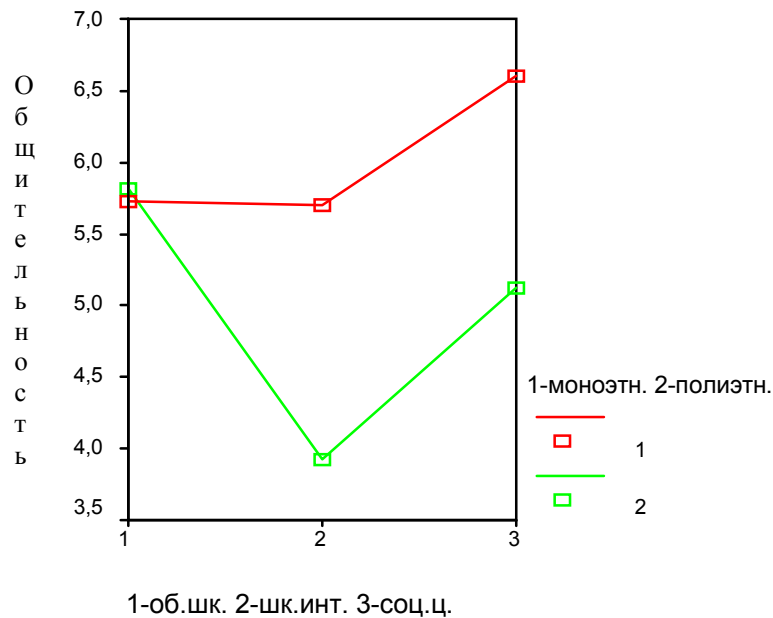


Рисунок 26. Влияние факторов этнокультурной среды и типа детского учреждения на стратегию поведения «общительность»

В общеобразовательной школе взаимодействие факторов не влияет на выраженность стратегии «общительность». В школе-интернате и в условиях

социального учреждения общительность значительно ниже в полиэтнических подростковых группах (рисунок 26).

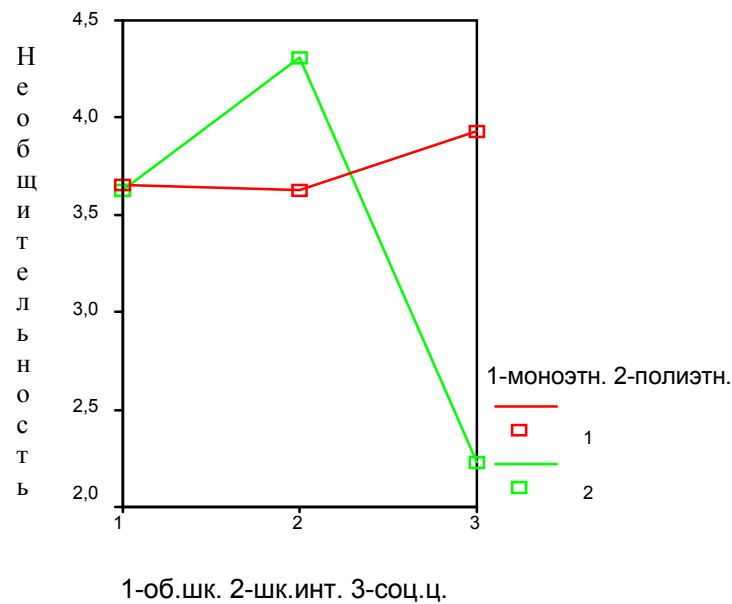


Рисунок 27. Влияние факторов этнокультурной среды и типа детского учреждения на стратегию поведения «необщительность»

Противоположная стратегия – «необщительность» возрастает в полиэтнической среде при переходе из общеобразовательной школы в школу-интернат и резко уменьшается в условиях социального центра. В этнически однородной среде больших изменений с ней не происходит (рисунок 27).

Влияние обоих факторов является достоверным и для переменной «принятие борьбы». Вместе с тем, взаимодействие этих факторов во влиянии на стратегию «принятие борьбы» статистически не достоверно (см. таблица 8, Приложение 2).

График средних значений переменной «принятие борьбы» в различных условиях пребывания подростков, представленный на рисунке 28, демонстрирует почти монотонное снижение выраженности данной стратегии в этнически смешанной среде в условиях различных учреждений и ее возрастание в этнически однородной среде в условиях школы интерната.

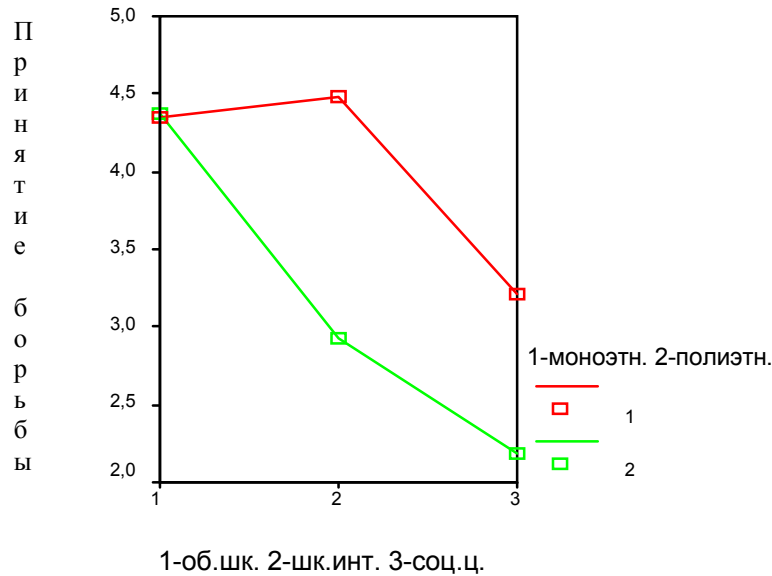


Рисунок 28. Влияние факторов этнокультурной среды и типа детского учреждения на стратегию поведения «принятие борьбы»

Взаимодействие факторов не является достоверным для стратегии «избегание борьбы» (см. таблицы 7 – 9). Как в этнически однородной, так и смешанной среде стратегия поведения на избегание борьбы возрастает при переходе от одного типа учреждения к другому. Наибольшего значения эта стратегия достигает в подростковых группах в социальных центрах, меньше всего проявляется в группах общеобразовательных школ (см. ниже, рисунок 29).

Таблица 7.

Описательные статистики. Зависимая переменная – «избегание борьбы»

Тип детского учреждения	Этнокультурная среда	Среднее значение	Стандартное отклонение	N-число
1 – общеобразовательная школа	моноэтническая	5,0385	1,61197	26
	полиэтническая	5,1481	1,61015	27
	Total	5,0943	1,59644	53
2 – школа-интернат	моноэтническая	5,2222	1,71718	27
	полиэтническая	5,4615	1,47596	26
	Total	5,3396	1,59257	53
3 – социальный центр	моноэтническая	5,5714	1,13622	28
	полиэтническая	5,6538	1,64784	26
	Total	5,6111	1,39293	54
Всего	моноэтническая	5,2840	1,50195	81
	полиэтническая	5,4177	1,57389	79
	Total	5,3500	1,53451	160

Таблица 8.

Тест Левена на однородность дисперсии.
Зависимая переменная – «избегание борьбы»

F	df1	df2	Sig.
,611	5	154	,691

Тест Левена на однородность дисперсии показывает допустимость применения ANOVA.

Таблица 9.

Результаты многофакторного ANOVA.
Зависимая переменная – «избегание борьбы»

Источник изменчивости	Сумма квадратов (SS)	df	Средний квадрат	F	Sig. p-уровень
Уточненная модель	8,161(a)	5	1,632	,686	,634
Межиндивидуальный	4574,840	1	4574,840	1923,677	,000
Тип учреждения	7,214	2	3,607	1,517	,223
Моно- и полиэтническая среда	,827	1	,827	,348	,556
Тип учрежд. * Моно- и полиэтническая среда	,187	2	,094	,039	,961
Ошибка	366,239	154	2,378		
Общая	4954,000	160			
Уточненная общая	374,400	159			

Коэффициент детерминации (RSquared) = ,022

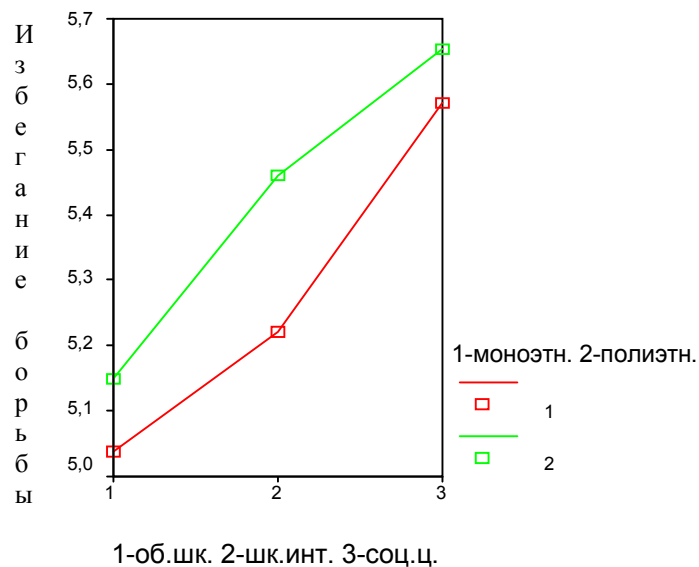


Рисунок 29. Влияние факторов этнокультурной среды и типа детского учреждения на стратегию поведения «избегание борьбы»

Графики средних значений для других зависимых переменных – стратегий поведения представлены ниже на рисунках 30 – 34. Описательные статистики к ним и результаты применения многофакторного ANOVA даны в Приложении 2, таблицы 11–20.

График на рисунке 30 демонстрирует различное влияние фактора этнокультурной среды на проявление стратегии «соперничество» в условиях разных детских учреждений. Если для моноэтнической среды различия между общеобразовательной школой и школой-интернатом отсутствуют, в полиэтнической среде происходит резкое снижение выраженности стратегии на соперничество в условиях как школы-интерната, так и социального центра, по сравнению с общеобразовательной школой. В условиях общеобразовательной школы в полиэтнических классах *соперничество* даже несколько выше, но эти различия находятся в пределах статистической погрешности.

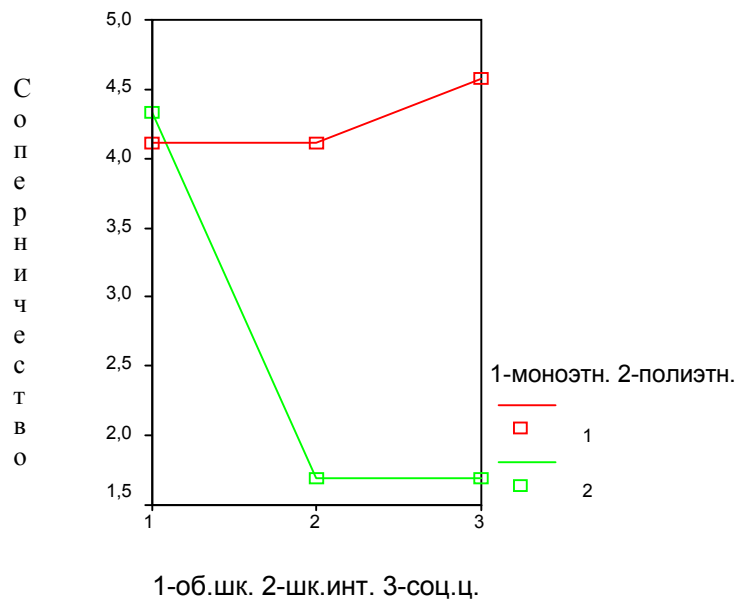


Рисунок 30. Влияние факторов этнокультурной среды и типа детского учреждения на стратегию поведения «соперничество»

Что касается других близких друг другу стратегий – *сотрудничества* и *компромисса* (рисунки 31, 32) – они более выражены в полиэтнической среде в условиях школы-интерната и, еще больше, в социальных центрах по сравнению с моноэтнической средой. Для общеобразовательной школы различия по фактору

этнокультурной среды для этих стратегий поведения отсутствуют (рисунки 31, 32). В целом стратегия поведения «сотрудничество» относительно слабее выражена в общеобразовательной школе, что согласуется с большей выраженностью стратегии на «независимость» в этих условиях, на что указано выше. Однако, если «независимость» в моноэтнической среде не меняется при переходе из общеобразовательной школы в школу-интернат, в полиэтнической среде происходит заметный рост значимости стратегий «сотрудничество» и «компромисс» как в школе-интернате так и в социальном центре (рисунки 31, 32).

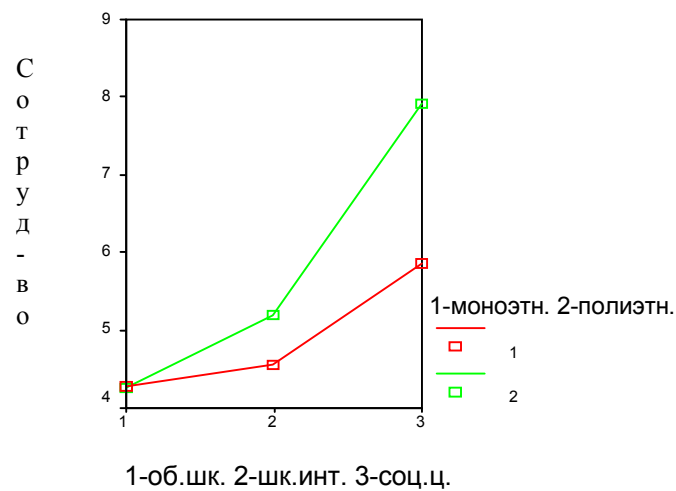


Рисунок 31. Влияние факторов этнокультурной среды и типа детского учреждения на стратегию поведения «сотрудничество»

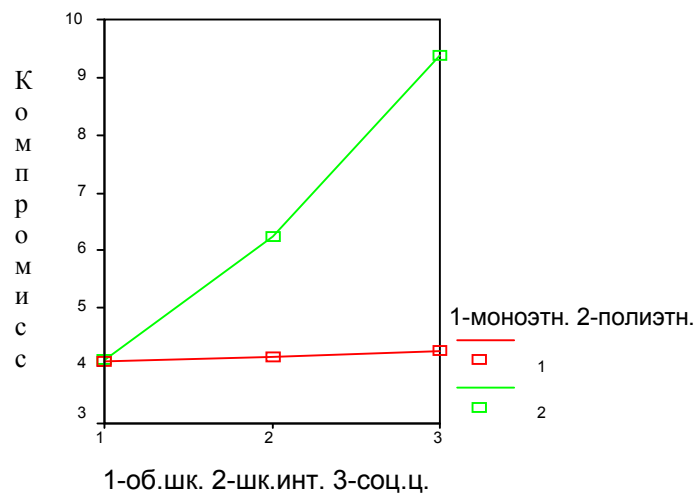


Рисунок 32. Влияние факторов этнокультурной среды и типа детского учреждения на стратегию поведения «компромисс»

Как видно на рисунке 32, стратегия на *компромисс* не испытывает влияния фактора «тип детского учреждения» в моноэтнической среде. Однако в полиэтнической среде указанный фактор оказывается значимым и приводит к монотонному возрастанию установки *компромисс* от общеобразовательной школы к социальному центру.

Стратегии поведения «избегание» и «приспособление» также не различаются в своей выраженности по фактору этнокультурной среды в условиях общеобразовательной школы (рисунки 33, 34). Стратегия «избегание» почти одинаково выражена в моноэтнической среде в условиях разных типов детских учреждений. Небольшие изменения в этих же условиях проявляет стратегия «приспособление».

Характер проявления стратегий «избегание» и «приспособление» в полиэтнической среде одинаков для школы-интерната и социального центра: в школе-интернате происходит их резкий рост, в социальном центре они убывают. При этом *избегание* в полиэтнической среде социального учреждения даже менее выражено, чем в общеобразовательной школе.

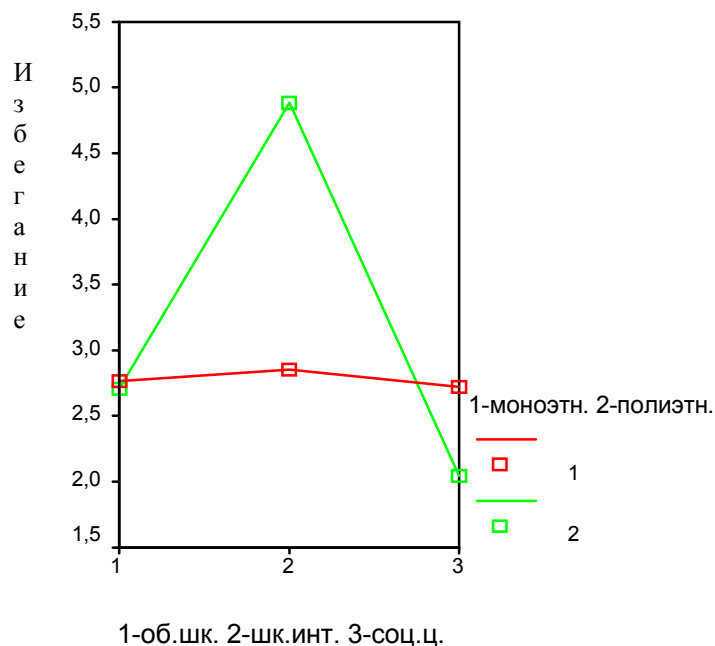


Рисунок 33. Влияние факторов этнокультурной среды и типа детского учреждения на стратегию поведения «избегание»

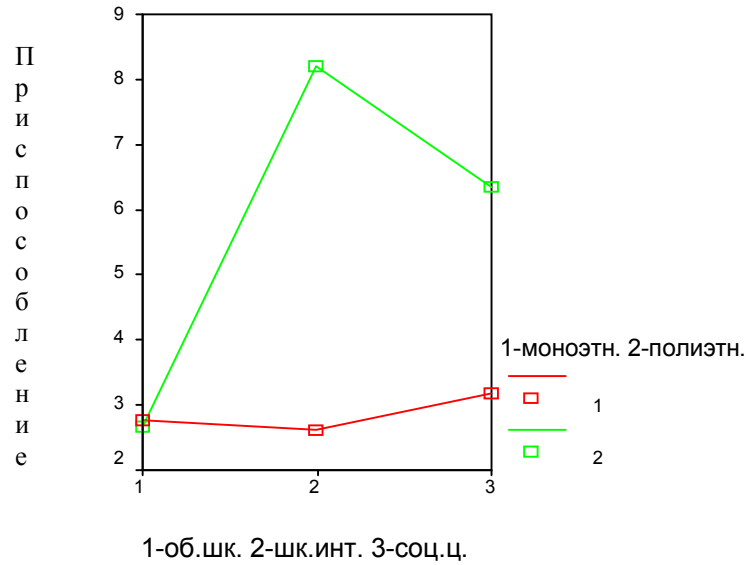


Рисунок 34. Влияние факторов этнокультурной среды и типа детского учреждения на стратегию поведения «приспособление»

Стратегия на приспособление в полиэтнической среде социального центра остается достаточно выраженной, хотя она ниже, чем в школе-интернате, но значительно сильнее, чем в условиях общеобразовательной школы (рисунки 33 – 34).

Таким образом, проверка влияния на стратегии поведения двух совмещенных факторов – типа образовательного учреждения и этнокультурной среды с применением многофакторного ANOVA, направленного на определение эффектов взаимодействия факторов, позволяет сделать следующие **выводы**:

1. Взаимодействие двух факторов (этнокультурной среды и типа детского учреждения) приводит к различиям во всех подростковых стратегиях поведения в условиях школ-интернатов и социальных центров. При этом такие стратегии как «независимость», «общительность», «принятие борьбы» и «соперничество» в моноэтнической среде выражены сильнее. Другие стратегии, выражающие стремление к принадлежности к группе, – «избегание борьбы», «сотрудничество», «компромисс», «избегание» и «приспособление» – сильнее выражены в полиэтнических подростковых группах школ-интернатов.

2. Подростки в социальных центрах также различаются в стратегиях поведения в полиэтнической и моноэтнической среде. В полиэтнической среде в социальных центрах сильнее выражены конформные стратегии «избегание борьбы», «сотрудничество», «компромисс» и «приспособление». Другие исследуемые стратегии, близкие к самостоятельности и индивидуализму, больше характерны для моноэтнических групп подростков.

3. Этнокультурная среда не влияет на проявление исследуемых стратегий поведения в общеобразовательных школах, т.е. они одинаково выражены как в этнически смешанных, так и однородных группах. Исключение составляет стратегия на «избегание борьбы», которая слабее выражена в моноэтнической среде.

2.2.3 Психологический климат и сплоченность в различных подростковых группах

Влияние условий различных типов детских учреждений на групповые характеристики – психологический климат, психологическую атмосферу и групповую сплоченность – проверялось также с применением статистического метода дисперсионного анализа (ANOVA).

Результаты однофакторного дисперсионного анализа, где в качестве фактора (независимой переменной) выступает тип учреждения, представлены ниже. Зависимыми переменными в данном анализе являются: социометрические выборы и отвержения, психологический климат, психологическая атмосфера и групповая сплоченность.

В таблице 10 даны описательные статистики названных переменных – социально-психологических характеристик подростковых групп.

Описательные статистики

Зависимые переменные	Группы	Кол. испыт.	Средн. знач.	Станд. отклон.	Средн. ошибка	Миним. знач.	Максим. знач.
Выборы	1	53	4,5472	2,58372	,35490	1,00	9,00
	2	53	4,7358	2,83624	,38959	1,00	10,00
	3	54	4,3889	2,56549	,34912	,00	9,00
	Всего	160	4,5563	2,65109	,20959	,00	10,00
Отвержения	1	53	,4528	,74849	,10281	,00	2,00
	2	53	,2642	,59326	,08149	,00	2,00
	3	54	1,0926	1,58136	,21520	,00	7,00
	Всего	160	,6063	1,12209	,08871	,00	7,00
Психолог. климат	1	53	21,3019	7,36046	1,01104	,00	29,00
	2	53	25,4906	7,80439	1,07202	,00	42,00
	3	54	19,4259	5,65886	,77007	5,00	33,00
	Всего	160	22,0563	7,40155	,58514	,00	42,00
Психолог. атмосфера	1	53	64,3962	11,89431	1,63381	31,00	79,00
	2	53	71,4906	12,01541	1,65044	34,00	86,00
	3	54	69,0000	10,84018	1,47516	33,00	90,00
	Всего	160	68,3000	11,88668	,93972	31,00	90,00
Групповая сплоченность	1	53	14,0943	1,59644	,21929	9,00	16,00
	2	53	13,8868	1,36805	,18792	9,00	16,00
	3	54	16,4815	2,27986	,31025	7,00	19,00
	Всего	160	14,8313	2,14042	,16922	7,00	19,00

Примечание: Цифрами в таблице обозначены группы: 1 – подростки из общеобразовательной школы; 2 – школы интерната; 3 – социального центра.

В таблице 11 представлены результаты статистической проверки гипотезы о влиянии фактора «тип детского учреждения» (1 – общеобразовательная школа; 2 – школа-интернат; 3 – социальный центр) на возникновение различий в исследуемых социально-психологических характеристиках подростковых групп.

Результаты дисперсионного анализа (ANOVA, таблица 11) показывают, что между тремя группами подростков, представляющими разные детские учреждения, имеются статистически значимые на высоком уровне достоверности различия в исследуемых групповых характеристиках. Таким образом, фактор условий детского учреждения влияет на такие характеристики группы как психологический климат, психологическая атмосфера и групповая сплоченность. Что касается социометрических показателей (число выборов и отвержений), также указывающих на групповую сплоченность, то по среднему

значению сделанных выборов группы значимо не различаются, тогда как по среднему значению отвержений между группами имеются достоверные различия.

Таблица 11.

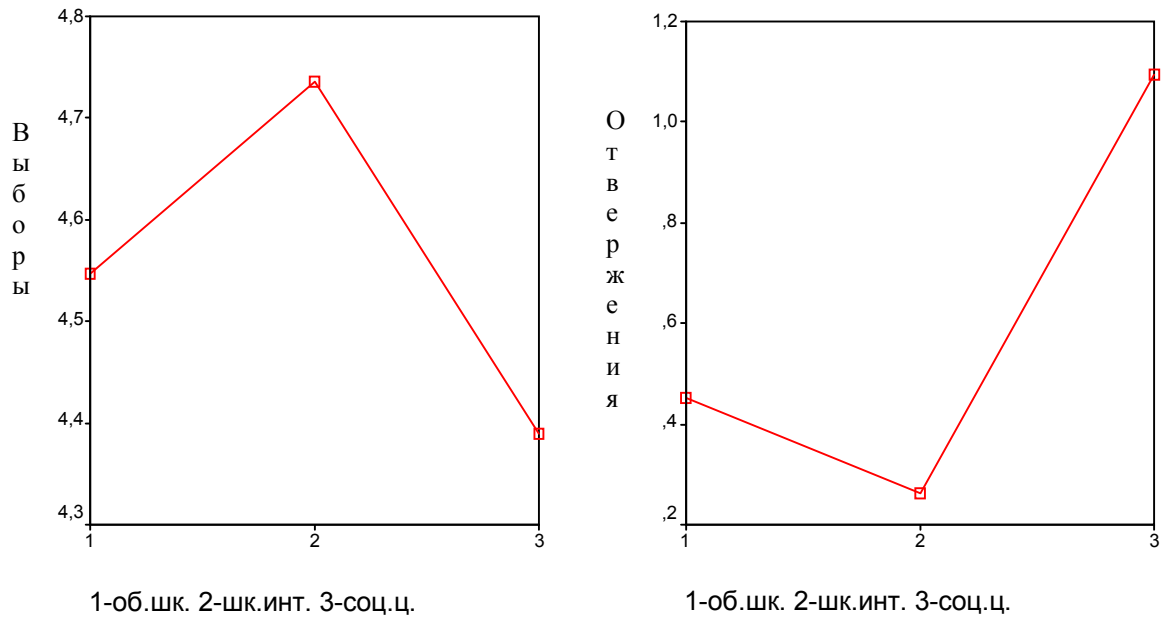
Результаты однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA)

Переменные	Виды корреляций	Сумма квадратов	df	Средний квадрат	F	Sig. <i>p</i> -уровень
Выборы	Межгрупповой	3,226	2	1,613	,227	,797
	Внутригрупп.	1114,267	157	7,097		
	Общий	1117,494	159			
Отвержения	Межгрупповой	20,223	2	10,111	8,821	,000
	Внутригрупп.	179,971	157	1,146		
	Общий	200,194	159			
Психолог. климат	Межгрупповой	1028,875	2	514,437	10,514	,000
	Внутригрупп.	7681,619	157	48,928		
	Общий	8710,494	159			
Психолог. атмосфера	Межгрупповой	1373,675	2	686,838	5,113	,007
	Внутригрупп.	21091,925	157	134,343		
	Общий	22465,600	159			
Групповая сплоченность	Межгрупповой	223,113	2	111,557	34,659	,000
	Внутригрупп.	505,331	157	3,219		
	Общий	728,444	159			

Указанные различия наглядно демонстрируют графики, представленные на рисунках 35 – 39.

На рисунках 35 – 39 представлены графики изменения среднего значения показателя внутригрупповых выборов и отвержений в зависимости от типа детского учреждения. Несмотря на то, что различия между тремя группами по показателю внутригрупповых выборов здесь не являются статистически значимыми, данные обоих графиков соответствуют друг другу.

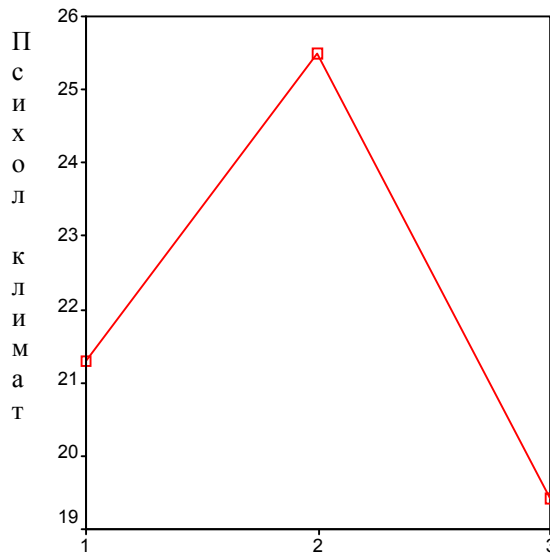
Показатель отвержений, по которому есть достоверные межгрупповые различия, имеет наименьшее значение в группах школ-интернатов, соответственно количество выборов здесь относительно больше. Наибольшее количество отвержений и соответственно более ограниченное число выборов обнаружено в группах подростков из социальных центров, что можно объяснить коротким возрастом существования этих групп. Промежуточное положение по этим показателям занимают дети из общеобразовательных школ (таблица 11, рисунки 35 – 36).



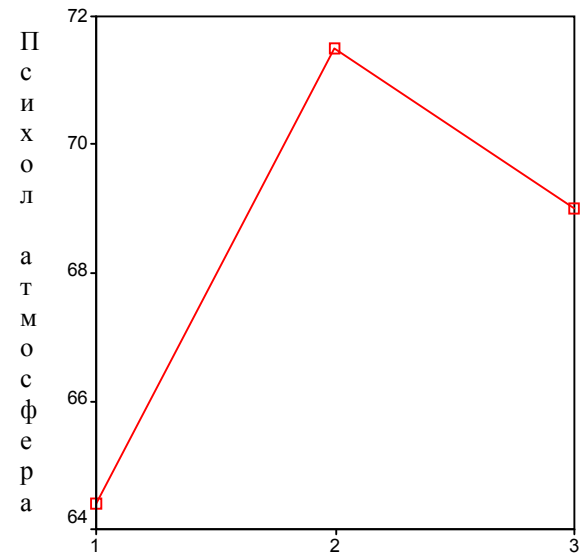
Рисунки 35-36. Межгрупповые различия в социометрических показателях «выборы» и «отвержения»

Психологический климат и атмосфера в сравниваемых группах также значительно различаются (таблица 11, рисунки 37-38). Наиболее благоприятными они выглядят в группах подростков из школ-интернатов. Психологический климат в своей группе дети из общеобразовательных школ оценивают выше, чем подростки из социальных центров (но значительно ниже, чем в школах-интернатах), а психологическая атмосфера относительно выше оценивается детьми из социальных центров. Эти данные дают повод всерьез задуматься о средовых факторах психологического неблагополучия детей в школах.

Групповая сплоченность также невысоко оценивается детьми из общеобразовательных школ, как и подростками из школ-интернатов. Возможно, наиболее высокий уровень по этому показателю у подростков из социальных центров связан с тем, что они проявляют групповую сплоченность как солидарную реакцию, направленную на других и обусловленную специфическими внутренними условиями данного учреждения (рисунок 39).

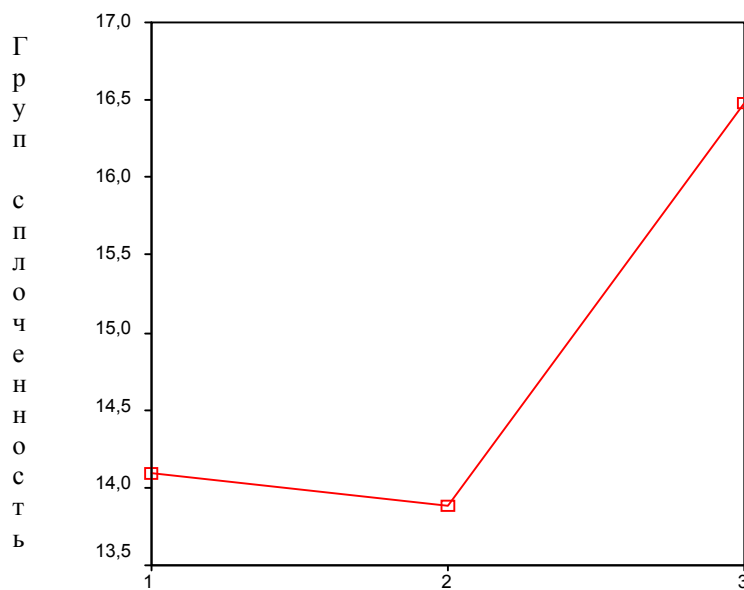


1-об.шк. 2-шк.инт. 3-соц.ц.



1-об.шк. 2-шк.инт. 3-соц.ц.

Рисунки 37-38. Межгрупповые различия в показателях «психологический климат» и «психологическая атмосфера»



1-об.шк. 2-шк.инт. 3-соц.ц.

Рисунок 39. Межгрупповые различия в показателе «групповая сплоченность»

Выводы:

1. Психологический климат и психологическая атмосфера сравнительно лучше в группах подростков из школ-интернатов.

2. Наибольшую групповую сплоченность проявляют дети, пребывающие в социальных учреждениях, что носит, вероятно, защитный характер.

3. По социометрическому показателю «выборы» и в групповой сплоченности значимые различия между подростками из обычных школ и школ-интернатов отсутствуют.

Проверялось также предположение о влиянии на социально-психологические характеристики группы (социометрические выборы, отвержения, психологический климат, психологическую атмосферу и групповую сплоченность) другого фактора – этнокультурной среды (моноэтнической и полиэтнической).

Два уровня независимой переменной (этнокультурной среды) представлены двумя группами подростков: этнически однородными или моноэтническими (1) и смешанными или полиэтническими (2).

Результаты однофакторного дисперсионного анализа влияния различных этнокультурных условий на групповые характеристики – выборы, отвержения, психологический климат, психологическую атмосферу и групповую сплоченность – представлены в таблицах 12, 13.

В таблице 12 содержатся описательные статистики групповых характеристик – зависимых переменных.

В таблице 13 представлены результаты статистической проверки гипотезы о влиянии фактора этнокультурной среды на различия в групповых характеристиках: *социометрические выборы, отвержения, психологический климат, психологическая атмосфера и групповая сплоченность.*

Описательные статистики

Зависимые переменные	Группы	Кол. испыт	Средн. знач.	Станд. отклон.	Средн. ошибка	Миним. знач.	Максим. знач.
Отвержения	1	81	,8272	1,14881	,12765	,00	5,00
	2	79	,3797	1,05373	,11855	,00	7,00
	Total	160	,6063	1,12209	,08871	,00	7,00
Выборы	1	81	4,4938	2,61784	,29087	,00	9,00
	2	79	4,6203	2,69997	,30377	,00	10,00
	Total	160	4,5563	2,65109	,20959	,00	10,00
Психолог. климат	1	81	20,9630	6,14501	,68278	,00	29,00
	2	79	23,1772	8,39224	,94420	,00	42,00
	Total	160	22,0563	7,40155	,58514	,00	42,00
Психолог. атмосфера	1	81	68,3704	11,74675	1,30519	34,00	90,00
	2	79	68,2278	12,10314	1,36171	31,00	86,00
	Total	160	68,3000	11,88668	,93972	31,00	90,00
Сплоченность	1	81	14,9383	2,12336	,23593	9,00	19,00
	2	79	14,7215	2,16580	,24367	7,00	18,00
	Total	160	14,8313	2,14042	,16922	7,00	19,00

Примечание: Цифрами обозначены: 1 – подростки из моноэтнических групп; 2 – подростки из полиэтнических групп.

Таблица 13.

Результаты однофакторного ANOVA

Зависимые переменные	Виды корреляций	Сумма квадратов	df	Средний квадрат	F	Sig. p-уровень
Отвержения	Межгрупповой	8,006	1	8,006	6,582	,011
	Внутригрупп.	192,188	158	1,216		
	Общий	200,194	159			
Выборы	Межгрупповой	,639	1	,639	,090	,764
	Внутригрупп.	1116,855	158	7,069		
	Общий	1117,494	159			
Психолог. климат	Межгрупповой	196,086	1	196,086	3,639	,058
	Внутригрупп.	8514,408	158	53,889		
	Общий	8710,494	159			
Психолог. атмосфера	Межгрупповой	,812	1	,812	,006	,940
	Внутригрупп.	22464,788	158	142,182		
	Общий	22465,600	159			
Психолог. сплоченность	Межгрупповой	1,879	1	1,879	,409	,524
	Внутригрупп.	726,565	158	4,599		
	Общий	728,444	159			

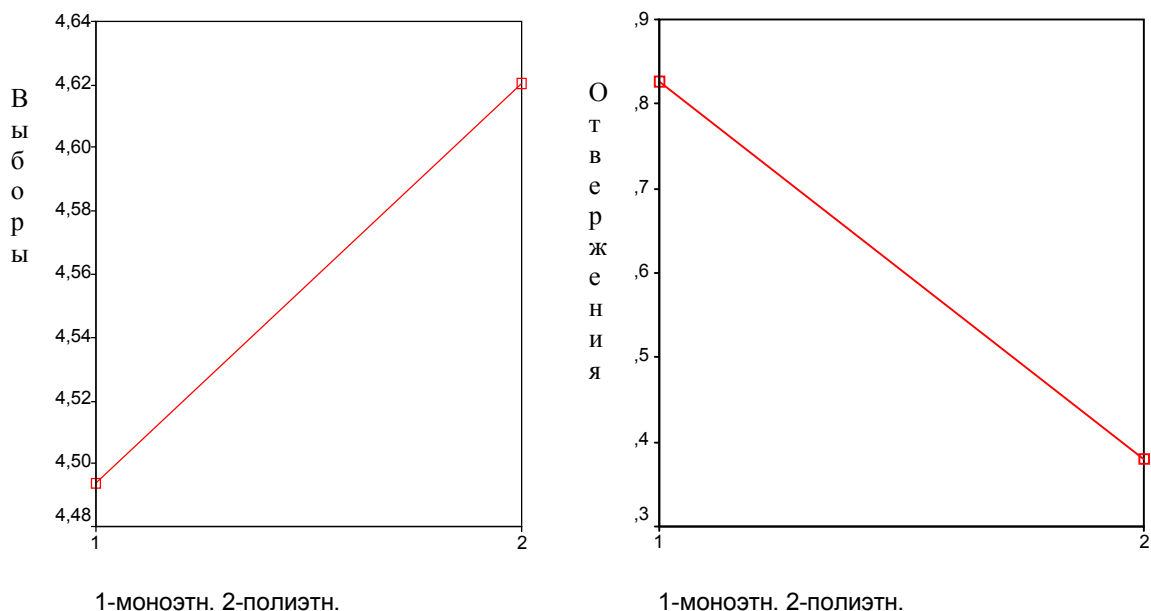
Результаты дисперсионного анализа (ANOVA, таблица 13) показывают, что между этнически однородными и смешанными группами подростков

статистические значимые различия имеются лишь в таких групповых характеристиках как *отвержения* и *психологический климат*. По другим исследуемым показателям эти группы достоверно не различаются.

Таким образом, можно заключить, что этнокультурная среда также влияет на формирование различий в таких групповых характеристиках как *отвержения* и *психологический климат*.

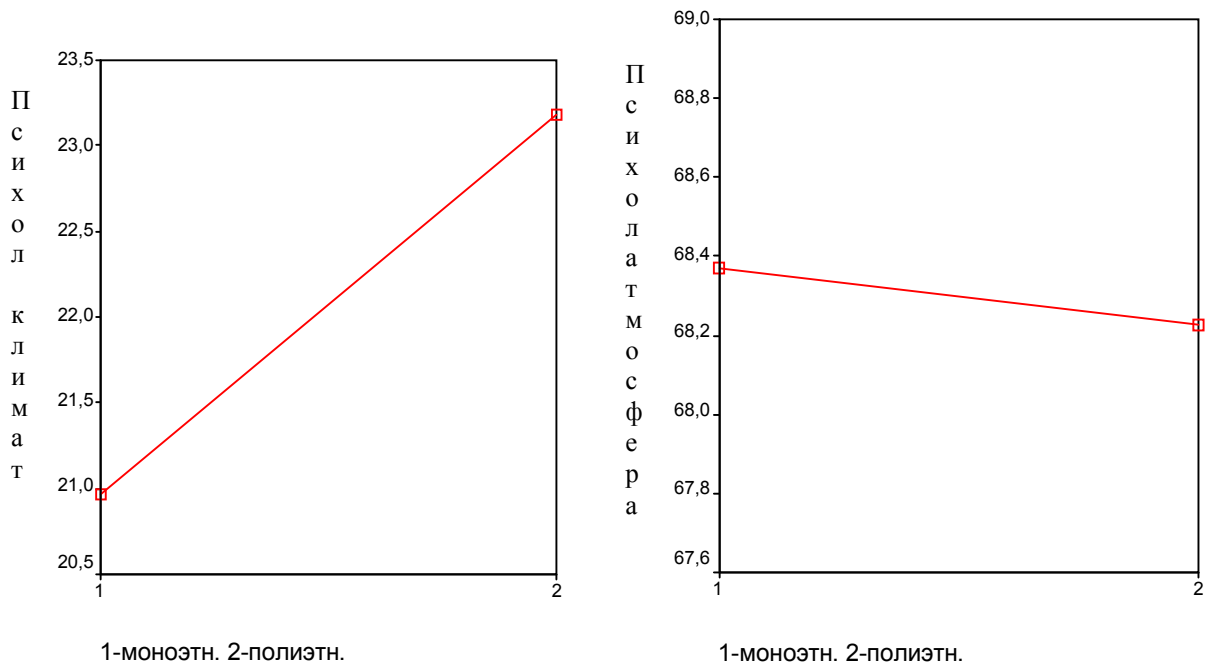
Графики, представленные на рисунках 40 – 44, наглядно демонстрируют различия между моноэтническими и полиэтническими группами в указанных групповых характеристиках.

На рисунках 40 и 41 показано, что среднее значение «выборов» выше, а показатель «отвержения» ниже в полиэтнических группах, по сравнению с моноэтническими. Это может объясняться тем, что в полиэтнической среде подростковые группы, как уже показано было выше, более конформны во взаимоотношениях, что, однако, не всегда проявляется в их групповой сплоченности.



Рисунки 40-41. Групповые различия в социометрических показателях «выборы» и «отвержения»

«Психологический климат» также достоверно лучше в полиэтнических группах, что указывает на его связь с конформизмом, более выраженным в этих группах (рисунки 42 – 43).



Рисунки 42-43. Межгрупповые различия в показателях «психологический климат» и «психологическая атмосфера»

Однако в показателях «психологическая атмосфера» и «групповая сплоченность», значимых различий между моноэтнической и полиэтнической группами нет (рисунок 44, таблица 13).

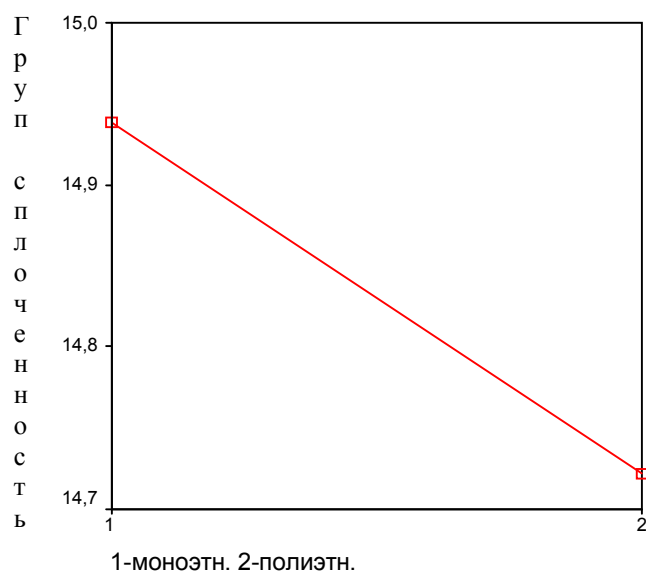


Рисунок 44. Межгрупповые различия в показателе «групповая сплоченность»

Представляется нелогичным отсутствие различий между сравниваемыми подростками в групповой сплоченности, поскольку считается, что моноэтнические группы более сплочены по сравнению с полиэтническими. Однако, если такое утверждение и верно, то это скорее относится к моноэтническим группам, существующим в полиэтническом окружении и представляющим этническое меньшинство. В условиях отсутствия внешнего (иноэтнического) давления этническая сплоченность в подростковых группах не обнаруживается.

Таким образом, подтверждается предположение, что в полиэтнических группах подростков возникают более благоприятные условия для формирования межличностной толерантности и установок бесконфликтного взаимодействия.

Выводы:

1. Этнокультурная среда влияет на такие групповые характеристики как *отвержения* и *психологический климат*: подростки в этнически смешанных группах проявляют меньше взаимных отвержений и выше оценивают психологический климат в группе.

2. В полиэтнических группах подростков имеются более благоприятные условия для формирования межличностной толерантности и установок бесконфликтного взаимодействия.

Взаимодействие двух факторов – типа образовательного учреждения и этнокультурной среды во влиянии на исследуемые групповые характеристики также проверялось с помощью многофакторного ANOVA.

Ниже представлены результаты двухфакторного дисперсионного анализа.

Независимые переменные: 1 – тип детского учреждения, имеющий три уровня (1 – общеобразовательная школа; 2 – школа-интернат; 3 – социальный центр); 2 – этнокультурная среда, два уровня (1 – моноэтническая; 2 – полиэтническая).

Зависимые переменные: *выборы*, *психологический климат*, *психологическая атмосфера* и *групповая сплоченность*.

В таблице 14 даны групповые описательные статистики зависимой переменной– социометрического показателя «выборы».

Таблица 14.

Описательные статистики социометрического показателя «выборы»

Тип детского учреждения	Этнокультурная среда	Средн. знач.	Станд. откл.	Кол-во испыт.
1	Моноэтническая	4,5000	2,68701	26
	Полиэтническая	4,5926	2,53072	27
	Общее	4,5472	2,58372	53
2	Моноэтническая	4,5926	2,62032	27
	Полиэтническая	4,8846	3,08969	26
	Общее	4,7358	2,83624	53
3	Моноэтническая	4,3929	2,64350	28
	Полиэтническая	4,3846	2,53104	26
	Общее	4,3889	2,56549	54
Общее	Моноэтническая	4,4938	2,61784	81
	Полиэтническая	4,6203	2,69997	79
	Общее	4,5563	2,65109	160

Примечание: Цифрами в таблице обозначены группы: 1 – подростки из общеобразовательной школы; 2 – школы интерната; 3 – социального центра.

Таблица 15.

Тест Ливена на проверку однородности дисперсии
Зависимая переменная: ВЫБОРЫ

F	df1	df2	Sig.
,667	5	154	,649

Тест Ливена на проверку однородности дисперсии (таблица 15) свидетельствует о корректности применения ANOVA.

В таблице 16 представлены результаты статистической проверки гипотезы о взаимодействии и общем влиянии двух исследуемых факторов на переменную «выборы» (результаты многофакторного ANOVA).

Как следует из данных (таблица 16), взаимосвязанное влияние (эффект взаимодействия факторов) «типа детского учреждения» и «этнокультурной среды» на переменную «социометрические выборы» отсутствует.

График средних значений переменной «социометрические выборы» в условиях влияния обоих факторов представлен на рисунке 45. Различия между

этнически однородными и смешанными группами в интенсивности социометрических выборов незначительны или отсутствуют во всех типах детских учреждений.

Таблица 16.

Влияние факторов *тип детского учреждения* и *этнокультурная среда* на переменную «социометрические выборы». Результаты многофакторного дисперсионного анализа (ANOVA)

Источник изменчивости	Сумма квадратов (SS)	df	Средний квадрат	F	Sig. <i>p</i> -уровень
Уточненная модель	4,470(a)	5	,894	,124	,987
Межиндивидуальный	3321,328	1	3321,328	459,545	,000
Тип учреждения	3,280	2	1,640	,227	,797
Моно- и полиэтническая среда	,629	1	,629	,087	,768
Тип учрежд. * Моно- и полиэтническая среда	,623	2	,311	,043	,958
Ошибка	1113,023	154	7,227		
Общая	4439,000	160			
Уточненная общая	1117,494	159			

Коэффициент детерминации (RSquared) = -,028)

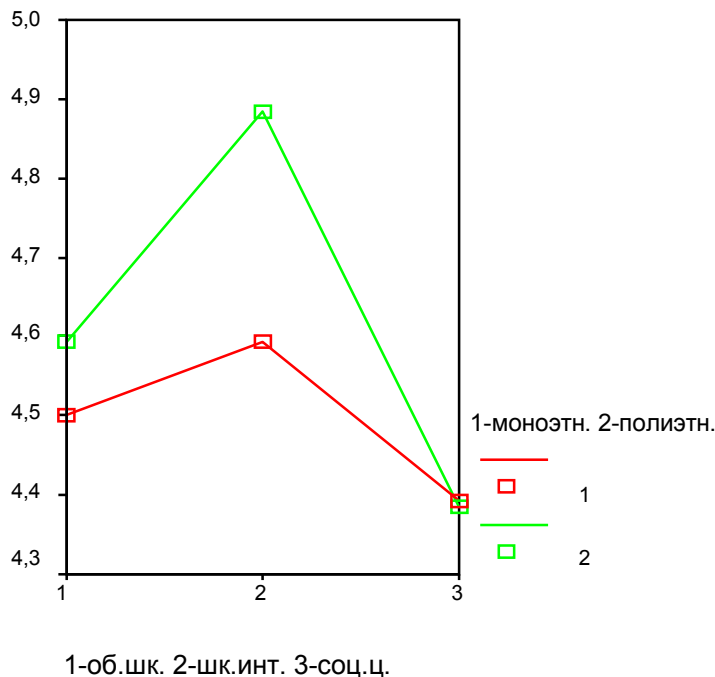


Рисунок 45. Влияние факторов этнокультурной среды и типа детского учреждения на социометрический показатель «выборы»

Аналогичные данные для групповой характеристики «психологический климат» представлены в таблицах 17 – 18 и на рисунке 45.

Таблица 17.

Описательные статистики переменной «психологический климат»

Тип детского учрежд.	Этнокультурная среда	Среднее значение	Стандартное отклонение	Количество испытуемых
1	Моноэтническая	21,6923	6,82800	26
	Полиэтническая	20,9259	7,95142	27
	Общее	21,3019	7,36046	53
2	Моноэтническая	20,8889	7,67280	27
	Полиэтническая	30,2692	4,34104	26
	Общее	25,4906	7,80439	53
3	Моноэтническая	20,3571	3,33571	28
	Полиэтническая	18,4231	7,33852	26
	Общее	19,4259	5,65886	54
Общее	Моноэтническая	20,9630	6,14501	81
	Полиэтническая	23,1772	8,39224	79
	Общее	22,0562	7,40155	160

Примечание: Цифрами в таблице обозначены группы: 1 – подростки из общеобразовательной школы; 2 – школы интерната; 3 – социального центра.

Таблица 18.

Влияние факторов *тип детского учреждения* и *этнокультурная среда* на переменную «психологический климат».

Результаты многофакторного дисперсионного анализа (ANOVA)

Источник изменчивости	Сумма квадратов (SS)	df	Средний квадрат	F	Sig. p-уровень
Уточненная модель	2252,547(a)	5	450,509	10,743	,000
Межиндивидуальный	78034,431	1	78034,431	1860,855	,000
Тип учреждения	1070,335	2	535,167	12,762	,000
Моно- и полиэтническая среда	198,163	1	198,163	4,726	,031
Тип учрежд. * Моно- и полиэтническая среда	1029,847	2	514,924	12,279	,000
Ошибка	6457,947	154	41,935		
Общая	86547,000	160			
Уточненная общая	8710,494	159			

Коэффициент детерминации (RSquared) = ,235)

Результаты статистической проверки гипотезы о взаимодействии и общем влиянии двух исследуемых факторов на переменную «психологический климат», представленные в таблице 18, указывают на статистически достоверное совокупное влияние *типа детского учреждения* и *этнокультурной среды* на психологический климат в группе. Данная факторная модель объясняет 23% общей доли изменчивости переменной «психологический климат» (таблица 18, RSquared). Взаимодействие двух факторов – *тип детского учреждения* и *этнокультурная среда* – является статистически достоверным.

Характер взаимодействия указанных факторов позволяет проинтерпретировать график средних значений переменной «психологический климат» (рисунок 46).

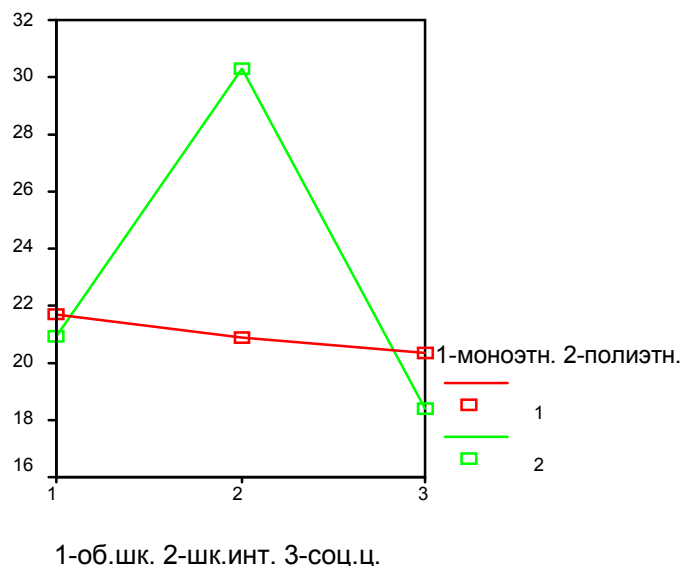


Рисунок 46. Влияние факторов этнокультурной среды и типа детского учреждения на психологический климат в группе

Различия между этнически однородными и смешанными группами в переменной «психологический климат» в условиях школы-интерната является достоверным. В группах подростков из других типов учреждений такие различия отсутствуют.

Таким образом, этнически смешанный состав детей является в условиях школ-интернатов более благоприятным для формирования позитивного психологического климата в группах.

Данные для групповой характеристики «психологическая атмосфера» представлены в таблицах 19 – 20 и на рисунке 47.

Как следует из результатов ANOVA (таблица 20), влияние двух исследуемых факторов на переменную «психологическая атмосфера» является статистически достоверным. Данная факторная модель объясняет 30% общей доли изменчивости переменной «психологическая атмосфера». Взаимодействие двух факторов – типа детского учреждения и этнокультурной среды – во влиянии на указанную переменную является статистически достоверным.

Таблица 19.

Описательные статистики переменной «психологическая атмосфера»

Тип детского учрежд.	Этнокультурная среда	Среднее значение	Стандартное отклонение	Количество испытуемых
1	Моноэтническая	64,7308	11,26963	26
	Полиэтническая	64,0741	12,67319	27
	Общее	64,3962	11,89431	53
2	Моноэтническая	63,9259	12,54508	27
	Полиэтническая	79,3462	3,26119	26
	Общее	71,4906	12,01541	53
3	Моноэтническая	76,0357	6,80132	28
	Полиэтническая	61,4231	9,16591	26
	Общее	69,0000	10,84018	54
Общее	Моноэтническая	68,3704	11,74675	81
	Полиэтническая	68,2278	12,10314	79
	Общее	68,3000	11,88668	160

Примечание: Цифрами в таблице обозначены группы: 1 – подростки из общеобразовательной школы; 2 – школы интерната; 3 – социального центра.

График средних значений (рисунок 47) показывает, что различия между этнически однородными и смешанными группами по показателю «психологическая атмосфера» проявляются как в условиях школ-интернатов, так и в социальных учреждениях, в обычных школах такие различия отсутствуют. При этом в этнически смешанных подростковых группах школ-интернатов психологическая атмосфера воспринимается детьми как более благоприятная, а в условиях социальных учреждений, наоборот, как менее благоприятная.

Влияние факторов *тип детского учреждения* и *этнокультурная среда* на переменную «психологическая атмосфера».
Результаты многофакторного дисперсионного анализа (ANOVA)

Источник изменчивости	Сумма квадратов (SS)	df	Средний квадрат	F	Sig. <i>p</i> -уровень
Уточненная модель	7407,586(a)	5	1481,517	15,152	,000
Межиндивидуальный	744847,383	1	744847,383	7617,638	,000
Тип учреждения	1404,149	2	702,075	7,180	,001
Моно- и полиэтническая среда	,101	1	,101	,001	,974
Тип учрежд. * Моно- и полиэтническая среда	6033,858	2	3016,929	30,854	,000
Ошибка	15058,014	154	97,779		
Общая	768848,000	160			
Уточненная общая	22465,600	159			

Коэффициент детерминации (RSquared) = ,308)

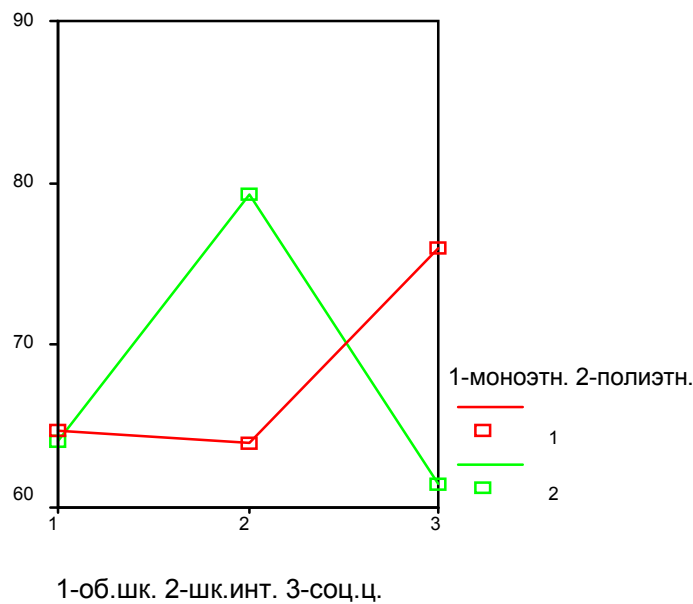


Рисунок 47. Влияние факторов этнокультурной среды и типа детского учреждения на психологическую атмосферу в группе

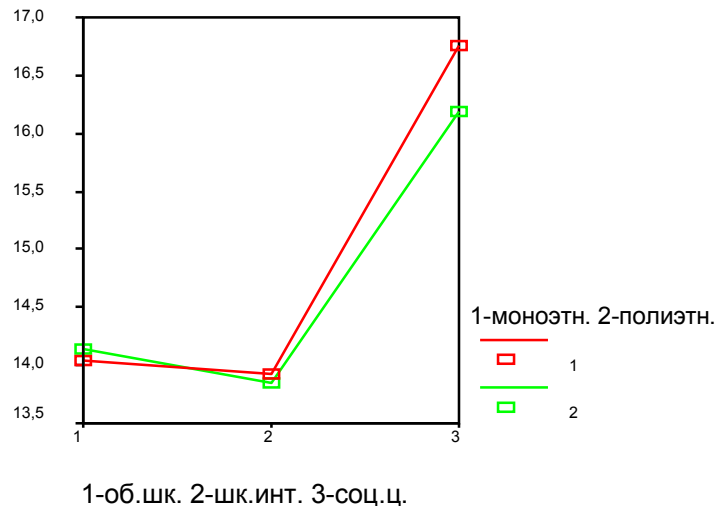


Рисунок 48. Влияние факторов этнокультурной среды и типа детского учреждения на групповую сплоченность подростков

Таким образом, этнически смешанный состав подростковых групп является в условиях школ-интернатов более благоприятным для формирования не только позитивного *психологического климата*, но и *психологической атмосферы*.

Результаты многофакторного дисперсионного анализа для переменной «групповая сплоченность» представлены ниже (таблицы 21-22, рисунок 48).

Таблица 21.

Описательные статистики переменной «групповая сплоченность»

Тип детского учреждения	Этнокультурная среда	Среднее значение	Стандартное отклонение	Количество испытуемых
1	Моноэтническая	14,0385	1,50946	26
	Полиэтническая	14,1481	1,70302	27
	Общее	14,0943	1,59644	53
2	Моноэтническая	13,9259	1,77430	27
	Полиэтническая	13,8462	,78446	26
	Общее	13,8868	1,36805	53
3	Моноэтническая	16,7500	1,73472	28
	Полиэтническая	16,1923	2,75709	26
	Общее	16,4815	2,27986	54
Общее	Моноэтническая	14,9383	2,12336	81
	Полиэтническая	14,7215	2,16580	79
	Общее	14,8313	2,14042	160

Примечание: Цифрами в таблице обозначены группы: 1 – подростки из общеобразовательной школы; 2 – школы интерната; 3 – социального центра.

Влияние факторов *тип детского учреждения* и *этнокультурная среда*
на переменную «*групповая сплоченность*».
Результаты многофакторного дисперсионного анализа (ANOVA)

Источник изменчивости	Сумма квадратов (SS)	df	Средний квадрат	F	Sig. <i>p</i> -уровень
Уточненная модель	227,550(a)	5	45,510	13,992	,000
Межиндивидуальный	35099,182	1	35099,182	10791,256	,000
Тип учреждения	221,205	2	110,602	34,005	,000
Моно- и полиэтническая среда	1,237	1	1,237	,380	,538
Тип учрежд. * Моно- и полиэтническая среда	3,168	2	1,584	,487	,615
Ошибка	500,894	154	3,253		
Общая	35923,000	160			
Уточненная общая	728,444	159			

Коэффициент детерминации (RSquared) = ,290)

Для переменной «*групповая сплоченность*» фактор моно-полиэтничности (этническая среда) не является значимым, взаимосвязанное с типом детского учреждения влияние на эту переменную также не обнаруживается. Т.е., значимые различия между подростками этнически однородных и смешанных групп по сплоченности в разных типах учреждений отсутствуют (таблица 22, рисунок 48). Вместе с тем, «*групповая сплоченность*» у подростков в социальных центрах выше, чем в школах-интернатах и обычных школах, что, как мы уже отмечали, может иметь защитный характер.

Таким образом, взаимодействие факторов *этнокультурной среды* и *типа детского учреждения* во влиянии групповые характеристики «*психологический климат*» и «*психологическая атмосфера*» является достоверным. При этом этнически смешанный состав подростковых групп в условиях школ-интернатов является более благоприятным как для формирования *психологического климата*, так и *психологической атмосферы*.

Выводы к параграфу:

1. *Психологический климат* и *психологическая атмосфера* в подростковых группах школ-интернатов относительно лучше, чем в общеобразовательных школах и социальных учреждениях.

2. Наибольшую *групповую сплоченность* проявляют дети, пребывающие в социальных учреждениях.

3. Этнокультурная среда влияет на такие групповые характеристики как *отвержения* и *психологический климат*: подростки в этнически смешанных группах проявляют меньше взаимных отвержений и выше оценивают психологический климат в группе.

4. Этнически смешанный состав подростковых групп является в условиях школ-интернатов более благоприятным как для формирования *психологического климата*, так и *психологической атмосферы*.

5. В полиэтнических группах подростков имеются более благоприятные условия для формирования межличностной толерантности и установок бесконфликтного взаимодействия.

2.2.4 Социометрическая структура в подростковых группах

Социометрическая структура подростковых групп рассматривалась нами в двух плоскостях: 1) с точки зрения ее зависимости от типа детского учреждения, к которой относится группа, и 2) ее обусловленности этническим составом групп.

С этой целью изучались структуры групп, полученные путем социометрической процедуры выборов, определяющей взаимную аттракцию членов группы. На основе этих же данных выявлялись отношения референтности в группах путем выбора испытуемыми членов своей группы, чьи социометрические предпочтения их интересовали в первую, вторую и в третью очередь (см.: М.Ю. Кондратьев, 1997, с. 155-160).

Подростковая *моноэтническая* группа из школы-интерната.
Пример социогаммы

№	Испытуемый		А		Б		баллы
1	Хадижат	1	11	6	111	7	13
		2	1		1		
		3	111		111		
2	Исабег	1		1		3	4
		2	1		1		
		3			11		
3	Патимат	1	1	2	11	2	4
		2	1				
		3					
4	Рамазан	1	111	5	1111	4	9
		2					
		3	11				
5	Джамия	1		6		3	9
		2	11111		1		
		3	1		11		
6	Аймисей	1	11	3	1	4	7
		2	1				
		3			111		
7	Марзият	1		1		0	1
		2					
		3	1				
8	Асият	1		3	1	3	6
		2			11		
		3	111				
9	Рамазан	1		2	1	6	8
		2			111		
		3	11		11		
10	Абдул	1	1	4		2	6
		2	11		11		
		3	1				
11	Фатима	1	1111	6	1	4	10
		2	1		11		
		3	1		1		
12	Зубарият	1		0	1	2	2
		2					
		3			1		
13	Раджаб	1	1	2		1	3
		2	1		1		
		3					
14	Ишур	1		1		0	1
		2	1				
		3					
15	Ашура	1		0		1	1
		2			1		
		3					

Полученные таким образом данные о предпочтениях подростков в отношении друг друга и основанные на этом социометрические и

референтометрические структуры групп сравнивались друг с другом (таблицы 23 – 26).

Таблица 24.

Подростковая *моноэтническая* группа из школы-интерната.
Пример референтометрии

№	ФИО	А	Б	(баллы)
1	Хадижат	-	1,1	2
2	Исабег	+	2,1,2	3
3	Патимат	-	2,1	2
4	Рамазан	-	2,1,2,1,2,2	6
5	Джамиля	-	3,3,3,3	4
6	Аймисей	-	2	1
7	Марзият	-		0
8	Асият	-	3,3,3	3
9	Рамазан	-	3	1
10	Абдул	+	1,3,1,1,1	5
11	Фатима	-	1,2,2,3	4
12	Зубарият	-		0
13	Раджаб	-	2,3	2
14	Ишур	-	2,1,3,1	4
15	Ашура	-	1,2,3,3,2	5

Анализ социометрических структур групп показало, что в них представлены все статусные категории членов: социометрические «звезды», предпочитаемые, терпимые, изолированные, отвергаемые.

Сравнение групп по основанию «тип учреждения» показывает, что в общеобразовательных школах, независимо от этнически однородного или смешанного состава учащихся, социометрическая структура является

четырёхслойной, в них, как правило, отсутствуют отвергаемые члены группы. Таким образом, в обычных школах этнокультурный фактор не выступает как значимый для формирования страт.

Что касается численности страт в этих группах, то она примерно одинакова. Границы между стратами стерты, можно лишь отметить некоторый разрыв между звездами и предпочитаемыми с одной стороны и остальными подгруппами – с другой. Обращает на себя внимание также, что количество предпочитаемых и терпимых членов (2 и 3 страты) в полиэтнических подростковых группах из общеобразовательных школ больше относительно числа членов нижестоящих страт, в сравнении с такими же школами с моноэтническим составом учащихся (Приложение 3, таблица 1). Эти данные могут свидетельствовать о большей межличностной толерантности в полиэтнических подростковых группах по сравнению с моноэтническими.

В школах-интернатах социометрические структуры различаются в зависимости от характера этнической среды: в моноэтнических группах она четырёхслойная, без прослойки отвергаемых детей, в полиэтнических группах присутствуют отвергаемые дети. Первая и вторая страты равны по численности, количество членов четвертой страты (изолированных) в полиэтнических группах меньше за счет выделения из этой прослойки отвергаемых подростков. Границы между стратами в этих группах не четки.

Вместе с тем, если проанализировать референтометрическую структуру этих групп, то структурные различия между ними стираются (таблицы 23-26), т.е. число референтных членов группы не отличается значимо в различных видах групп. Обращает на себя внимание тот факт, что состав социометрических «звезд» и высокореферентных членов групп также не совпадает во всех видах групп.

Подростковая *полиэтническая* группа из школы-интерната.
Пример социогаммы

№	ФИО		А		Б		баллы
1	Абидат	1	11	3	11	3	6
		2	1		1		
		3					
2	Ризван	1	1	3	1	1	4
		2	1				
		3	1				
3	Багомед	1	1	2	1	1	3
		2	1				
		3					
4	Фатима	1	1	3	11	3	6
		2	1		1		
		3	1				
5	Александр	1	11	3	11	4	7
		2	1				
		3			11		
6	Диана	1		0		2	2
		2					
		3			11		
7	Зарема	1		2		2	4
		2			1		
		3	11		1		
8	Арслан	1	1	1	1	2	3
		2			1		
		3					
9	Азамат	1		1		1	2
		2	1				
		3			1		
10	Идрис	1	1	1	1	2	3
		2			1		
		3					
11	Шихабудин	1	1	3	1	2	5
		2					
		3	11		1		
12	Гаджимурад	1		3		3	6
		2	111		111		
		3					
13	Хабизат	1	1	4		3	7
		2	11		1		
		3	1		11		
14	Тофик	1		4		4	8
		2			11		
		3	1111		11		

Несовпадение социометрических структур с данными референтометрии объясняется разной их сущностью. Если социометрическая структура основана на взаимной аттракции членов группы и зависит от личностных качеств членов группы, то референтность основана на статусной позиции члена группы и изменяется с изменением его статуса и роли, безотносительно к личностным качествам. На это указывает, в частности, М.Ю. Кондратьев (1997, с. 156-157). Статус же члена группы может измениться под влиянием внешних факторов, например, с передачей члену группы какой-либо внутригрупповой роли.

Таблица 26.

Подростковая *моноэтническая* группа из школы-интерната.
Пример референтометрии

№	Ф И О	А	Б	(баллы)
1	Абидат	-	3,1,1,1,1	5
2	Ризван	-	3,1	2
3	Багомед	-	3,3	2
4	Фатима	-	1,2,2	3
5	Александр	-	2,1,2,3	4
6	Диана	-	3,2	2
7	Зарема	+	3,3	2
8	Арслан	+	1,3,2	3
9	Азамат	-	2,3	2
10	Идрис	+	2,1	2
11	Шихабудин	+	2,1,1,2	4
12	Гаджимурад		2	1
13	Хабизат			0
14	Гофик		3	1

Подростковые группы в социально-реабилитационных центрах имеют пятислойную социометрическую структуру. Различия между ними по фактору этнокультурной среды состоят в том, что в полиэтнических группах численность изолированных детей значимо меньше. Других различий между этими группами не зафиксировано (см. напр.: Приложение 3, таблицы 2 – 3). Особенностью этих групп также можно назвать относительно большую дистанцию между социометрическими «звездами» и другими подгруппами.

Выводы:

1. В общеобразовательных школах социометрическая структура подростковых групп является четырехслойной, без прослойки отвергаемых детей. При этом здесь этнокультурный фактор не выступает как значимый для формирования внутригрупповых страт.

2. Социометрические структуры в подростковых группах школ-интернатов различаются по этнокультурному фактору: в моноэтнических группах она четырехслойная, без прослойки отвергаемых детей, в полиэтнических группах присутствуют отвергаемые дети. Границы между стратами в этих группах не четки.

3. Подростковые группы в социально-реабилитационных центрах имеют пятислойную социометрическую структуру. Группы различаются по фактору этнокультурной среды: в полиэтнических группах численность изолированных детей значимо меньше.

4. При анализе референтометрической структуры этих групп, структурные различия между ними стираются. Т.е. число референтных членов группы не отличается значимо в различных видах групп, а состав социометрических «звезд» и высокореферентных членов групп во всех видах групп не совпадает.

2.3 Обсуждение результатов эмпирического исследования

Представленные выше результаты эмпирического исследования позволяют сделать некоторые обобщения, касающиеся взаимосвязей стратегий поведения и внутригрупповых отношений подростков, а также относительно доминирующих стратегий и межличностных отношений в группах подростков, различающихся условиями социальной среды, а также моно и полиэтничностью.

Анализ интеркорреляций показывает, какие стратегии поведения являются более благоприятными для межличностной аттракции в группе. Оказалось, что наименьшее отвержение в подростковых группах вызывают стратегии, связанные с приспособлением к другим, когда подросток отказывается от своих интересов в пользу групповых интересов. Приспособление выступает как наилучшая стратегия поведения в группе не только с точки зрения избегания отвержения, но и установления позитивного психологического климата в группе. Эти данные согласуются с известными закономерностями протекания внутригрупповых процессов, объясняющих возникновение групповых норм и ценностей, которые обеспечивают единство группы. Как известно, стремление подростка занять удовлетворяющее его положение среди сверстников сопровождается повышенной конформностью к ценностям и нормам группы сверстников. В общении подростки склонны к идентифицированию себя с партнерами по общению (Х. Ремшмидт, 1994). Во многих исследованиях установлено, что для подростков характерна реакция группирования, высокая значимость группового признания (А.П. Краковский, 1970; Х. Ремшмидт, 1994). Преобладающие стратегии поведения подростков, выявленные в нашем исследовании, подтверждают тот факт, что подростки по большей своей части конформисты, им трудно не идти за всеми, противостоять мнению группы, поскольку, сделав это, они теряют чувство безопасности, которое даёт принадлежность к группе. Сознание групповой принадлежности не только облегчает подростку автономизацию от взрослых, но и даёт ему чрезвычайно важное чувство эмоционального благополучия и устойчивости» (И.С. Кон, 1989, с. 128-129). Кроме того, подростки используют

просоциальные стратегии для достижения того или иного статусного положения (Р.Н. Hawley, 2007).

Таким образом, проявляющиеся в любой группе феномены группового давления, внутригруппового конформизма, а также поведенческие тенденции и установки, связанные с коллективизмом и стремлением быть принятым другими в разных по характеру группах выражены по-разному.

Результаты проведенного исследования показывают, что высокому статусу в группе не способствует проявление ее членами, с одной стороны, чрезмерной зависимости от других, с другой – выраженной тенденции к независимости или самостоятельности, которая может быть воспринята группой как стремление к обособлению и непринятие групповых норм. Аналогичным образом нежелательными являются чрезмерная общительность (или прилипчивость) – она снижает привлекательность подростка для группы, его статус – и установка на соперничество, препятствующая групповому единству.

Таким образом, очевидно, что стратегия избегания конфликтов оказывается благоприятной как для психологического климата в группе, так и для улучшения психологической атмосферы в ней. Высокой групповой сплоченности способствует общительность членов группы, стремление к компромиссу и стратегия сотрудничества, противоположная принятию борьбы.

В то же время, как показано в результатах исследования, имеются существенные различия в стратегиях поведения не только между подростками, находящимися в разных типах детских учреждений, но и в группах моно и полиэтнических по своему составу.

Прежде всего, следует отметить возрастание значимости стратегии зависимого поведения при переходе из обычной школы – в школу интернат и социальный центр. Понятно, что подростки из интернатов больше зависимы от группы по ряду причин. Во-первых, в силу относительной замкнутости этих групп детей, ввиду отсутствия интенсивных контактов за пределами своего учреждения. Во-вторых, совокупность условий пребывания этих подростков в детском учреждении мало способствует формированию у них самостоятельности

и автономности. В-третьих, подростки из интернатов больше подвержены групповому давлению в силу их относительно низкой психологической устойчивости и неуверенности в себе, обусловленной воспитанием вне семьи. Все это делает подростков из школ-интернатов менее самостоятельными, более уступчивыми, склонными к компромиссу и сотрудничеству, что необязательно проявляется в их общительности, поскольку компетентность в общении у них также развита недостаточно. В худшем положении с точки зрения внутригруппового взаимодействия оказываются дети из социальных центров, в которых отсутствуют устойчиво сложившиеся группы и присутствуют все те негативные факторы, что характерны для воспитанников школ-интернатов.

Эти данные согласуются с результатами других исследований, в которых показано, что закрытость, отгороженность от окружающего мира приводит к тому, что эмоциональная насыщенность межличностных отношений у подростков в школах-интернатах значительно повышается, а возможность формирования спокойных, ровных, устойчивых отношений между партнерами по общению сильно затруднена, поэтому возникают противоположные типы общения: от близких к семейным – до агрессивно-неприятных (Психическое развитие ..., 1990). Отмечено также, что детей в школе-интернате, постоянно находящихся в ситуации обязательного общения с достаточно узкой группой сверстников, избирательность общения для них отходит на второй план, уступая место восприятию контактов со сверстниками как постоянных и вынужденных. При этом если «утверждение собственного Я, завоевание права вести себя как хочешь у подростков из семьи идет через активное противопоставление себя ситуации, привычным нормам, то у ребят из детского учреждения – через приспособление к этой ситуации» (Там же, с. 211). У подростков – воспитанников интерната не формируется в достаточной степени стремление к самостоятельности, ответственности за свои поступки, умение самостоятельно организовывать свою жизнь, в качестве ценности они выделяют прямо противоположное – необходимость внешнего контроля.

На две противоположные крайности в социальном развитии этих подростков, являющиеся следствием социальной депривации, переживаемой ими в условиях интерната и детского дома, указывал М.Ю. Кондратьев (1997). Это или социальный конформизм (гипертрофированная адаптивность, зависимость), или полная неспособность принять нормы отношений, складывающихся в обществе, проявляющиеся в соответствующих поведенческих стратегиях.

Как показали результаты эмпирического исследования, значимые изменения в стратегиях поведения подростков возникают как в разных типах образовательных учреждений, так и под влиянием поликультурной среды, о чем свидетельствуют сравнительные данные.

Установлено, что дети в этнически смешанных группах менее склонны к соперничеству и принятию борьбы и больше стремятся к ее избеганию; у них сильнее выражена склонность к стратегиям бесконфликтного взаимодействия: к сотрудничеству, компромиссу, избеганию и приспособлению, и в целом они более конформны в межгрупповом взаимодействии, чем подростки в этнически однородных группах. В отличие от них, подростки в этнически однородных группах чаще проявляют амбивалентные установки в межличностном взаимодействии: зависимость и независимость, общительность и необщительность одновременно, для них характерно более выраженное стремление к принятию (внешний, неистинный конформизм) и, вместе с тем, высокий страх отвержения (вероятно, связанный с большим групповым давлением), что указывает на большую напряженность межличностных отношений в этих группах. Следовательно, в полиэтнических группах у детей лучше развиваются качества, связанные с взаимодействием с другими, компетентностью в общении, а также готовностью общаться вне своей группы.

На тот факт, что у представителей традиционных культур коллективная солидарность и склонность к групповой самоидентификации усиливает конформизм, указывали разные авторы (см.: Д. Майерс, 1997, с. 263; Р. Берон и др., 2003, с. 23). Хотя Т.Г. Стефаненко пришла к выводу, что «коллективизм культуры вовсе не обязательно приводит к однозначно высокому уровню

конформности ее членов во всех ситуациях (Т.Г. Стефаненко, 1999, с. 211). Кроме того, считают авторы, для человека в полиэтническом обществе наиболее благоприятна биэтническая идентичность, так как «позволяет органично сочетать разные ракурсы восприятия мира, овладевать богатствами еще одной культуры без ущерба для ценностей собственной (Е.П. Белинская, Т.Г. Стефаненко, 2000, с. 106). Они же отмечали, что влияние этнической идентичности на межличностные отношения уменьшается тогда, когда идентификация с группой оказывается очень значимой для подростков, межгрупповые границы при этом размываются. В литературе представлены данные, свидетельствующие о том, что в группах с более разнообразным полиэтническим составом показатели этнической идентичности и толерантности выше, а показатели этноцентризма ниже, по сравнению с группами с менее выраженным полиэтническим составом (Р.А. Кутбиддинова, А.А. Еромасова, 2009, с. 179).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в полиэтнических группах подростков возникают более благоприятные условия для формирования стратегий и установок бесконфликтного взаимодействия, а также для развития связанных с ними межличностной чувствительности и толерантности. С этой точки зрения, обоснованным представляется вывод о том, что психологическая напряженность взаимодействий в моноэтнических подростковых группах выше, чем в группах этнически смешанных. Об этом же свидетельствует более выраженная склонность детей в моноэтнических группах к соперничеству и принятию борьбы, при наличии более высокой зависимости от своей группы.

Чем это объяснить? В моноэтнических объединениях групповые нормы являются более жестко закрепленными, групповое давление выше, эти группы более сплочены (или в них сильнее взаимозависимость), что создает напряженность в группе (отсюда высокая готовность к принятию борьбы), и, как показывают данные, приводит к ухудшению психологического климата и психологической атмосферы. Таким образом, высокая групповая сплоченность моноэтнических подростковых групп имеет обратную сторону в виде

психологической напряженности, возможно, меньшей толерантности и большей агрессивности и сравнительно худшего психологического климата.

В отличие от групповой сплоченности, которая существенно не отличается в обычных школах и школах интернатах, психологический климат и психологическая атмосфера значительно лучше в подростковых группах школ-интернатов. И, как уже отмечалось, полиэтнические группы при их меньшей сплоченности отличаются от моноэтнических групп лучшим психологическим климатом. Можно предположить, что групповая сплоченность в моноэтнических группах выполняет защитную функцию, более жестко закрепляя групповые нормы.

Результаты анализа совместного влияния (с учетом эффекта взаимодействия) обоих факторов – типа детского учреждения и этнической среды – на психологическую сплоченность, психологический климат и атмосферу в группах подтверждают сделанный вывод.

Выше показано, что значимые различия между подростками этнически однородных и смешанных групп по сплоченности в разных типах учреждений отсутствуют, группы обычных школ и интернатов в этом отношении одинаковы. Лишь в социальных центрах, безотносительно к этническому составу, групповая сплоченность подростков выше. Это указывает на защитную функцию групповой сплоченности, поскольку дети в социальных центрах находятся в психологически наиболее уязвимом положении.

Примечательно, что различия в психологическом климате и психологической атмосфере, которые в подростковых группах школ-интернатов лучше, чем в группах обычных школ, исчезают, если сравнивать моноэтнические группы указанных учреждений. Т.е. для моноэтнических групп психологический климат не меняется при переходе из одного типа учреждения в другой; психологическая атмосфера сравнительно лучше в моноэтнических группах социальных учреждений; в школах-интернатах эти характеристики в именно полиэтнических группах резко изменяются в лучшую сторону. Для социальных центров с точки зрения психологической атмосферы благоприятнее оказывается

моноэтническая группа, что можно объяснить (как и отчасти сплоченность) кратковременностью пребывания там детей, когда моноэтнический состав группы способствует более быстрому достижению единства.

При объяснении различий в стратегиях поведения подростков и особенностей межличностных отношений в группах, отличающихся средовыми условиями, следует обратиться к общим закономерностям социализации и формирования установок детей, а также развития групповой динамики. Наблюдающиеся различия в стратегиях поведения и преобладание у подростков школ-интернатов позитивных стратегий межличностного взаимодействия, особенно в полиэтнических группах, могут быть обусловлены условиями среды. Необходимость общаться с одной стороны в относительно замкнутой группе, с другой – с детьми, отличающимися языковыми и культурными особенностями, побуждает подростков к развитию уступчивости, межличностной чувствительности, что является условием бесконфликтности взаимодействий.

Следует при этом иметь в виду, что общение в группах детей школ-интернатов часто является вынужденным, а зависимость от группы сильнее, чем в обычных школах. Этнические особенности детей в обычных школах нивелируются целым рядом обстоятельств. Так как полиэтнические по составу учащиеся школы чаще всего встречаются в городах и больших поселках, то дети здесь отличаются сходством бытовой культуры и социального опыта, владеют одинаковыми скриптами, одинаково хорошо говорят на общем языке; у них не возникают барьеры в общении, преодоление которых потребовало бы развития способностей к восприятию и пониманию социально-психологических различий людей.

В этом отношении в другой ситуации находятся дети в школах-интернатах. Многонациональные школы-интернаты комплектуются из детей, происходящих из различных районов проживания, с их этнокультурными, не только языковыми, отличиями, которые создают барьеры в межличностном взаимодействии. Эти барьеры могут преодолеваются за счет развития межличностной чувствительности

и толерантности, приспособления к особенностям друг друга, что формирует ценный опыт, способствующий успешности внутригруппового сотрудничества.

Свидетельством большей межличностной толерантности полиэтнических подростковых групп по сравнению с моноэтническими группами является то, что число предпочитаемых и терпимых членов (2-ая и 3-я страты) в них больше относительно числа членов нижестоящих страт. Т.е. межстратовые границы в школах с моноэтническим составом учащихся жестче, хотя в них реже встречаются отвергаемые дети, по сравнению с полиэтническими подростковыми группами, где изгоями чаще становятся единственные представители своего этноса.

Существующие противоречия в данных о более высокой агрессивности и конфликтности в межличностных отношениях в полиэтнической среде могут быть объяснены следующим обстоятельством. Полиэтническая среда, подразумевающая наличие представителей нескольких взаимодействующих этносов на одной территории, по своему характеру может быть различной. Так, она может состоять из представителей двух-трех этносов или четырех и более этносов. Эти этнические подгруппы могут иметь разное численное соотношение в рамках малой группы, находиться в разном статусном отношении друг к другу. Кроме того, эти этнические подгруппы могут быть представлены культурно близкими или далекими друг от друга популяциями (относиться к западной индивидуалистической или восточной традиционной, коллективистской культуре, к городской или сельской традиции, единой или близкой языковой группе и территории постоянного проживания и т.п.). Наконец, эмпирические данные могут быть получены на разных возрастных группах людей. Очевидно, что выводы, сделанные без учета названных факторов, не могут быть корректными, что объясняет существующие противоречия в выводах исследователей.

Что касается наших выводов о том, что этнокультурные различия в подростковых группах актуализируют у них потребность в приспособлении, принятии, о большей выраженности пассивных и просоциальных стратегий

поведения в полиэтнических группах, они могут являться отражением специфических особенности исследуемой выборки, которые включают в себя:

1. Возрастные особенности выборки. Подростки в этом аспекте отличаются так называемой незавершенной этничностью (как установлено, этническая социализация завершается к концу юношеского возраста), следовательно, у них менее жестко закреплены авто- и гетеростереотипы; подростки по определению более зависимы от группы в силу стремления быть принятыми ею, а в полиэтнической среде, вследствие ее большей неопределенности, потребность в принятии становится более значимой. Это объясняет меньшую агрессивность и большую толерантность подростков в полиэтнических группах.

2. Особенности полиэтничности групп. Исследуемые нами полиэтнические группы, в целом, отражают реальную ситуацию региона, где совместно проживает постоянно более десяти этносов. Они близки по языку, обычаям и традициям; являются автохтонными этносами (за исключением русских), имеют опыт совместного проживания. Как следствие, в такой среде формируется дополнительная идентичность, процессы адаптации и интеграции протекают иначе, чем в среде с участием иммигрантов: отсутствует так называемый культурный шок, этническая дискриминация, межэтническая сензитивность развивается с малых лет.

3. Особенности культуры. Как известно, в традиционных культурах, которую представляет наша выборка исследования, выше коллективизм и уровень избегания неопределенности, что определяет большую ориентацию личности на группу и групповые нормы, такое поведение является одобряемым.

Почему в школах-интернатах преобладают пассивные стратегии поведения и отмечается большая ориентированность на группу? Высокая потребность в безопасности, характерная для этих детей, побуждает их к достижению согласованности мнений и оценок, к внутреннему конформизму, в отличие от подростков обычных школ, которые проявляют внешний конформизм, чтобы избежать конфронтации с группой. Большая ориентированность на группу подростков в школах-интернатах может быть объяснена также тем, что у них

более выражена групповая идентичность по сравнению с детьми из обычных школ.

2.4 Выводы

1. Наилучшей стратегией поведения подростков в группе с точки зрения избегания отвержения и установления позитивного психологического климата является стратегия поведения, связанная с приспособлением к другим, что объясняется групповым давлением и групповым конформизмом, а также высокой значимостью для подростка принятия со стороны сверстников. Соответственно, стратегия избегания конфликтов оказывается наиболее благоприятной как для психологического климата в группе, так и для улучшения психологической атмосферы в ней.

2. Высокому статусу в группе не способствует проявление чрезмерной зависимости от других, а также выраженная установка на независимость или самостоятельность, указывающая на индивидуализм и предпочтение своих интересов интересам группы. Соответственно, нежелательными для высокого социометрического статуса являются чрезмерная общительность и стратегии на соперничество, принятие борьбы, препятствующие групповому единству.

3. Подростки из школ-интернатов более зависимы от группы, более уступчивы, конформны, склонны к компромиссу и сотрудничеству по ряду причин. Во-первых, в силу относительной замкнутости групп принадлежности этих детей и отсутствия у них интенсивных контактов за пределами своего учреждения. Во-вторых, условия пребывания этих подростков в детском учреждении мало способствуют формированию у них самостоятельности и автономности. В-третьих, подростки из интернатов больше подвержены групповому давлению в силу их относительно низкой психологической устойчивости и неуверенности в себе, обусловленной воспитанием вне семьи.

4. В полиэтнических группах у детей лучше развиты качества, связанные с взаимодействием с другими, компетентностью в общении, а также готовность вступать в коммуникацию вне своей группы. Они более конформны в межгрупповом взаимодействии, чем подростки в этнически однородных группах. Таким образом, в полиэтнических группах подростков существуют более благоприятные условия для формирования установок бесконфликтного взаимодействия, а также развития межличностной чувствительности и толерантности.

5. Психологическая напряженность взаимодействий в моноэтнических подростковых группах выше, чем в группах этнически смешанных. У детей в моноэтнических группах сильнее проявляется склонность к соперничеству и принятию борьбы, конформизм носит внешний характер; они чаще проявляют амбивалентные типы поведения в межличностном взаимодействии: зависимость и независимость, общительность и необщительность, что вызывает более высокую напряженность отношений в группе, но также способствует большей сплоченности моноэтнических подростковых групп.

6. Наблюдающиеся различия в стратегиях поведения и преобладание у подростков школ-интернатов позитивных установок на межличностное взаимодействие, особенно в полиэтнических группах, могут быть обусловлены условиями среды. Необходимость общаться с одной стороны в относительно замкнутой группе, с другой – с детьми, отличающимися языковыми и культурными особенностями, побуждает подростков к развитию межличностной чувствительности, что является условием бесконфликтности взаимодействий.

7. Межстратовые границы в школах с моноэтническим составом учащихся жестче, по сравнению с полиэтническими подростковыми группами, что объясняется необходимостью преодолевать в полиэтнических группах барьеры в межличностном взаимодействии за счет развития межличностной чувствительности и толерантности, приспособления к особенностям друг друга, что способствует успешности внутригруппового взаимодействия.

8. Существующие противоречия в данных о более высокой агрессивности и конфликтности в межличностных отношениях в полиэтнической среде могут быть объяснены тем, что полиэтническая среда по своему характеру может быть различной как по числу входящих в нее этносов, их численному соотношению, так и культурным особенностям и другим характеристикам. Выводы, сделанные без учета названных факторов, могут быть некорректными.

9. Этнокультурные различия в подростковых группах актуализируют у них потребность в приспособлении, принятии, у подростков в полиэтнических группах больше выражены пассивные и просоциальные стратегии поведения, конформизм. Эти факты могут отражать специфические особенности исследуемой выборки, которые включают в себя как возрастные особенности подростков (большая зависимость от группы, а в полиэтнической среде, вследствие ее большей неопределенности, высокая значимость потребности в принятии), так и специфические культурные особенности этой среды (близость входящих в нее этносов по языку, обычаям и традициям, наличие опыта совместного проживания, характерная для традиционных культур ориентация на группу, коллективизм и пр.).

10. В подростковых группах в школах-интернатах преобладают пассивные стратегии поведения и отмечается большая ориентированность на группу в силу высокой потребности в безопасности, характерной для этих детей, у них более выражена групповая идентичность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Полученные результаты еще раз подтверждают особое значение воспитательной среды образовательного учреждения для развития межличностных отношений и социальной адаптации подростков. Роль социальных, образовательных институтов в воспитании детей в современном обществе возрастает еще и в связи с тем, что институт семьи переживает в настоящее время глубокий кризис. При этом, как указывалось, негативные факторы, влияющие на внутрисемейные отношения, носят объективный характер и связаны с особенностями развития современного общества, в котором уменьшаются возможности в содержательном общении между родителями и детьми, ухудшается положение женщины-матери, вынужденной работать, растет число разводов и родителей, отказавшихся от детей, не желающих брать на себя заботу о воспитании ребенка.

Социальные программы государства, направленные на поддержку семей, воспитывающих нескольких детей, уже дают положительные результаты. Уменьшается количество детей в детских домах, увеличивается рождаемость. Вместе с тем, в особом внимании нуждается образовательная среда, ее комфортность и психологическая безопасность, в создании которых важную роль должны сыграть психологические службы.

Результаты исследования указывают на роль семейной и образовательной среды в формировании аттитюдов подростков на их внутригрупповое взаимодействие.

Заслуживают особого внимания подростки из школ-интернатов, которые имеют специфические проблемы в межличностном взаимодействии, связанные с относительной замкнутостью групп этих детей и отсутствием у них интенсивных контактов за пределами своего учреждения. Кроме того, условия пребывания этих подростков в детском учреждении мало способствуют формированию у них

самостоятельности и автономности, поэтому они больше подвержены групповому давлению, менее психологически устойчивы и уверены в себе.

Вместе с тем, результаты исследования показали, что в полиэтнических группах у детей лучше развиты качества, связанные с взаимодействием с другими, компетентностью в общении, а также готовность вступать в коммуникацию вне своей группы. В таких группах подростки более конформны в межгрупповом взаимодействии. Т.е. в полиэтнические группы подростков более благоприятны для формирования установок бесконфликтного взаимодействия, а также развития межличностной чувствительности и толерантности.

Кроме того выяснилось, что межэтнические границы в группах с моноэтническим составом детей жестче, по сравнению с полиэтническими подростковыми группами. В полиэтнических подростковых группах школ-интернатов, в сравнении с моноэтническими группами, сильнее проявляются стратегии поведения, выражающие стремление к принадлежности к группе, что обусловлено, с одной стороны, ограниченным и вынужденным характером внутригрупповых взаимодействий этих детей, с другой – общением со сверстниками, отличающимися языковыми и культурными особенностями, успешность которого предполагает формирование соответствующих стратегий поведения. Очевидно, что необходимость преодолевать в полиэтнических группах естественные барьеры в межличностном взаимодействии приводит к развитию межличностной чувствительности и толерантности, приспособления к особенностям друг друга, формируется ценный опыт, способствующий успешности внутригруппового сотрудничества. Эти факты требуют дальнейшего осмысления и учета в работе с подростковыми группами. Дальнейшие исследования, направленные на изучение роли этнокультурного разнообразия среды в формировании и изменении стратегий поведения, на наш взгляд, представляют большой интерес.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абдулвагабова, А.М. Психологические особенности межнационального взаимодействия в полиэтническом Дагестане: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Абдулвагабова Амина Магомедовна. – М., 2009. – 295 с.
2. Аветян, А.М. Особенности ценностно-смысловых центраций старшеклассников в полиэтнической образовательной среде: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Аветян Алина Мкртычевна. – Ростов-на-Дону, 2011. – 22 с.
3. Айгумова, З.И. Особенности самосознания молодежи традиционных этносов Дагестана в условиях межэтнического взаимодействия: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Айгумова Заграт Идрисовна. – М., 1998. – 196 с.
4. Акатов, Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / Л.И. Акатов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
5. Алдашева, А.А. Особенности личностной адаптации в малых изолированных группах: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Алдашева Айгуль Абдулхайевна. – Л., 1984. – 221 с.
6. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М., 2003. – 471 с.
7. Андреева, Г.М. Современная социальная психология на Западе: теоретические ориентации / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. – М., 1978. – 288 с.
8. Анн, Л.Ф. Психологический тренинг с подростками / Л.Ф. Анн.– СПб.: Питер, 2005. – 271 с.
9. Анцупов, А.Я. Словарь конфликтолога / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: Эксмо, 2010. – 656 с.
10. Асмолов, А.Г. Деятельность и установка / А.Г. Асмолов. – М., 1979. – 152 с.

11. Багандова, Г.Х. Особенности развития каузальных атрибуций достижений подростков-сирот / Г.Х. Багандова, М.М. Далгатов // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2010. – № 3. – С. 60-66.

12. Бандура, А. Подростковая агрессия (изучение влияния воспитания и семейных отношений) / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М., 1999. – 510 с.

13. Барсегян, О.В. Межличностные отношения подростков-сирот с умственной отсталостью: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Барсегян Оксана Валерьевна. – СПб., 2007. – 24 с.

14. Басс, Д. Как эволюционная психология объясняет индивидуальность личностей и индивидуальные особенности [Электронный ресурс] / Д. Басс. – Режим доступа: <http://ethology.ru/library/?id=347>.

15. Бек, А. Когнитивная психотерапия расстройств личности / А. Бек, А. Фримен. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.

16. Белинская, Е.П. Этническая социализация подростка / Е.П. Белинская, Т.Г. Стефаненко. – М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 208 с.

17. Берон, Р. Социальная психология / Р. Берон, Д. Бирн, Б. Джонсон. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

18. Бирман, К.Л. Школьные компании. Психологическая энциклопедия [Электронный ресурс] / К.Л. Бирман. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_psychology/.

19. Бирюченко, Е.Б. Особенности личностных установок у подростков, воспитывающихся в неполных семьях / Е.Б. Бирюченко, Е.В. Дергачева // Вестник КАСУ. Вып.: Социально-политические и правовые проблемы образования и общества. – 2007. – № 3. – С. 45-49.

20. Божович, Л.И. Избранные психологические труды / Л.И. Божович. – М., 1995. – 209 с.

21. Боцманова, М.Э. Подросток и его друзья / М.Э. Боцманова, А.В. Захарова. – М.: Педагогика, 1976. – 80 с.

22. Бочарова, Е.Е. Взаимосвязь ценностных ориентаций, стратегий поведения и субъективного благополучия личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Бочарова Елена Евгеньевна. – Саратов, 2005. – 160 с.

23. Бутенко, Т.П. Субъективная неопределенность жизненных ситуаций: когнитивно-эмоциональные оценки и стратегии поведения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Бутенко Татьяна Петровна. – М., 2009. – 278 с.

24. Белинская, Е.П. Социальная психология личности: учебное пособие для вузов / Е.П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М.: Изд-во: Аспект Пресс, 2001. – 301 с.

25. Васильева, О.С. Эмпирическое изучение развития межличностных отношений старшеклассников в полиэтнической образовательной среде / О.С. Васильева, А.М. Аветян // Российский психологический журнал. – 2010. – Т. 7. – № 2. – С. 23-32.

26. Верстова, М.В. Особенности этнической толерантности ценностных ориентаций курсантов Университета МВД России / М.В. Верстова, В.В. Верстов // Человек. Сообщество. Управление. – Краснодар, 2014. – № 3. – С. 113–126.

27. Выготский, Л.С. Педология подростка: собрание сочинений: – в 4 т. / Л.С. Выготский. – М., 1984.

28. Гаджимурадова, З.М. Особенности этнического самосознания молодежи Дагестана: на материале изучения аварской и кумыкской молодежи: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Гаджимурадова Зугра Магомедовна. – М., 1998. – 280 с.

29. Гаджимурадова, З.М. Этническое самосознание личности в эпоху интенсификации интеграционных процессов: на материале исследования народов Дагестана: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / Гаджимурадова Зугра Магоседовна. – М., 2008. – 54 с.

30. Галигузова, Л.Н. Проблема социальной изоляции детей / Л.Н. Галигузова // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 101-116.

31. Гарбузов, В.И. Нервные дети: советы врача / В.И. Гарбузов.– Л.: Медицина, 1990. – 176 с.

32. Главатских, М.М. Взаимосвязь образа конфликтной ситуации с поведением в конфликте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Главатских Марианна Михайловна. – Ярославль, 2003. – 172 с.
33. Глуханюк, Н.С. Общая психология / Н.С. Глуханюк. – М.: Академический проект, 2005. – 320 с.
34. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
35. Гулевич, О.А. Аттитюды и их взаимодействие с поведением / О.А. Гулевич, И.К. Безменова. – М., 1999. – 144 с.
36. Данилевич, Ю.И. Влияние национальной психологии на поведение казахов в конфликтных ситуациях: автореф. дис. ... канд. психол. наук; 19.00.05 / Данилевич Юлия Иосифна. – М., 2001. – 23 с.
37. Джонсон, Д.В. Влияние сверстников: Психологическая энциклопедия [Электронный ресурс] / Д.В. Джонсон, Р.Т. Джонсон. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_psychology/.
38. Доценко, Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е.Л. Доценко. – М.: ЧеРо, Изд-во МГУ, 1997. – 344 с.
39. Дружинин, В.Н. Современная психология / В.Н. Дружинин. – СПб., 1999. – 683 с.
40. Дубровина, И.В. Проблемы психологической подготовки молодежи к семейной жизни / И.В. Дубровина // Вопросы психологии. – 1981. – № 4. – С. 146-151.
41. Дэвис, Дж. Социальная установка / Дж. Дэвис // Американская социология. Перспективы. Проблемы. Методы; пер. с англ. – М., 1972. – 392 с.
42. Егорова, М.А. Особенности психологических новообразований подростков в школе интернате / М.А. Егорова // Дефектология: научно-методический журнал. – 2006. – № 1. – С. 25-29.
43. Ефимова, Д.В. Национальное самосознание и социально-психологические характеристики личности толерантных и интолерантных

подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Ефимова Диана Валерьевна. – Самара, 2005. – 24 с.

44. Ефимова, О.И. Особенности формирования системы ценностных ориентаций и социальных установок у девиантных подростков / О.И. Ефимова, А.А. Ощепков // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Сер. Социология. Психология. Философия. – 2010. – № 4 (1). – С. 371–379.

45. Захаров, А.И. Неврозы у детей и подростков. Анамнез, этиология и патогенез / А.И. Захаров. – Л., 1988. – 248 с.

46. Захарова, И.В. Влияние воспитательных воздействий родителей на поведенческие стратегии подростков: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Захарова Ирина Васильевна. – Курган, 2009. – 221 с.

47. Зимбардо, Ф. Социальное влияние / Ф. Зимбардо, М. Ляйппе. – СПб.: Питер, 2001. – 448 с.

48. Казанцева, Т.В. Социально-психологические детерминанты межличностной привязанности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Казанцева Татьяна Валерьевна. – СПб., 2011. – 23 с.

49. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений: учебное пособие / О.А. Карабанова. – Самара: Изд-во СИОКПП, 2001. – 122 с.

50. Карпов, А.В. Психология принятия решений в профессиональной деятельности / А.В. Карпов. – Ярославль, 1991. – 243 с.

51. Карпов, А.В. Психология менеджмента: учебное пособие / А.В. Карпов. – М.: Гардарики, 2005. – 584 с.

52. Кишко, М.В. Внутриличностные детерминанты выбора стратегии поведения в конфликте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Кишко Мария Владимировна. – Екатеринбург, 2003. – 206 с.

53. Кле, М. Психология подростка. Психосексуальное развитие / М. Кле. – М., 1991. – 176 с.

54. Ковалев, Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 13-23.

55. Ковалев, Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 43-49.
56. Коломинский, Я.Л. Психология детского коллектива / Я.Л. Коломинский. – Минск: Народная асвета, 1984. – 239 с.
57. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л. Коломинский. – Минск, 1976. – 350 с.
58. Кон, И.С. Дружба. Этико-психологический очерк/ И.С. Кон. – М., 1989. – 350 с.
59. Кон, И.С. Какими они себя видят / И.С. Кон. – М., 1975. – 322 с.
60. Кондратьев, М.Ю. Социально-психологический феномен авторитета и отношения авторитетности в группе / М.Ю. Кондратьев, Ю.М. Кондратьев // Мир психологии. – 2006. – № 4. – С. 67-76.
61. Кондратьев, М.Ю. Подросток в замкнутом круге общения / М.Ю. Кондратьев. – М.: МОДЭК, 1997. – 336 с.
62. Кондратьев, М.Ю. Особенности адаптации развивающейся личности в условиях становления ученической группы / М.Ю. Кондратьев, Э.Г. Вартанова // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 91-98.
63. Корнилова, Т.В. Подростки группы риска / Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов, Е.Л. Григоренко. – СПб., 2005. – 336 с.
64. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб., 2000. – 992 с.
65. Краковский, А.П. О подростках /А.П. Краковский. – М., 1970. – 69 с.
66. Крушельницкая, О.Б. Социально-психологические проблемы образования: вопросы теории и практики / О.Б. Крушельницкая, И.В. Харинова; под общ. ред. М. Ю. Кондратьева. – Вып. 4. – Часть II. – М.: МГППУ, 2006. – 96 с.
67. Крысько, В.Г. Этнопсихология и межнациональные отношения: курс лекций / В.Г. Крысько. – М.: Изд-во Экзамен, 2002. – 448 с.
68. Ктениду, М.Д. Гендерные аспекты связи приватности подростка с типом отношения родителей / М.Д. Ктениду, О.В. Бондарева // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – Краснодар, 2010. – № 3. – С. 207–212.

69. Кутбиддинова, Р.А. Полиэтническая образовательная среда вуза как объект психолого-педагогического исследования / Р.А. Кутбиддинова, А.А. Еромасова // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 326. – С. 174-179.

70. Лангмейер, Й. Типы депривационной личности ребенка в учреждении. Лишенные родительского попечительства / Й. Лангмейер, З. Матейчик. – М., 1991. – С. 205-212.

71. Лангмейер, Й. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчик. – Прага, 1984. – 334 с.

72. Леонов Н.И. Об устойчивости – изменчивости стиля поведения в конфликте / Н.И. Леонов // Социальная психология – XXI век: доклады участников симпозиума. – Ярославль, 1999. – Т. 1. – С. 91-105.

73. Леонов, Н.И. Психология конфликтного поведения: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Леонов Николай Ильич. – Ярославль, 2002. – 415 с.

74. Леонов, Н.И. Конфликты и конфликтное поведение. Методы изучения: учебное пособие / Н.И. Леонов. – СПб.: Питер, 2005. – 240 с.

75. Леонов, Н.И. Конфликтология: учебное пособие. – 2-е изд., испр. и доп. / Н.И. Леонов. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 232 с.

76. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М., 1981. – С. 509-537.

77. Личко, Е.К. Психопатии и акцентуации характера у подростков / Е.К. Личко. – М., 1983. – 130 с.

78. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер, 1997. – 688 с.

79. Мещерякова, С.Ю. Особенности аффективно-личностных связей с взрослыми у младенцев, воспитывающихся в семье и домах ребенка. Лишенные родительского попечительства / С.Ю. Мещерякова. – М., 1991. – С. 48-53.

80. Морозова, С. Формирование социально-психологических установок подростков – воспитанников коррекционных интернатных учреждений

[Электронный ресурс] / С. Морозова. – Режим доступа: <http://www.psytalk.spb.ru/publikatsi/formirovanie-sotsialno-psih-ystanovok/>

81. Мурзаев, М.С. Влияние межличностных контактов на динамику этнических стереотипов: автореф. дис. ... канд. психол. наук:19.00.05 / Мурзаев Маматалы Султанович. – М., 2003. – 24 с.

82. Мухина, В.С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа. Лишенные родительского попечительства / В.С. Мухина. – М., 1991. – С. 113—123.

83. Мухина, В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М., 1998. – 456 с.

84. Мясищев, В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии. Психология отношений / В.Н. Мясищев. – Воронеж, 1995. – 356 с.

85. Налчаджян, А.А. Этнопсихологическая самозащита и агрессия / А.А. Налчаджян. – Ереван: Изд-во Огебан, 2000. – 408 с.

86. Обозов, Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. – Киев: Лыбидь, 1999. – 205 с.

87. Обухова, Л.Ф. Семья и ребенок: психологический аспект детского развития / Л.Ф. Обухова, О.А. Шаграева. – М.: Жизнь и мысль, 1999. – 168 с.

88. Общение и формирование личности школьника: Опыт экспериментального и психологического исследования / под ред. А.А. Бодалева, Р.Л. Кричевского. – М.: Педагогика, 1987. – 195 с.

89. Орлов, А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее я человека / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 5-19.

90. Основы психологии семьи и семейного консультирования: учебное пособие / под общ. ред. Н.Н. Посысоева. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 328 с.

91. Петровская, Л.А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта. Теоретические и методологические проблемы социальной психологии / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. – С. 126-143.

92. Петровский, А.В. Трехфакторная модель значимого другого / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 7-17.

93. Петровский, А. В. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 1998. – 420 с.
94. Петрунек, В.П. Нелегкий шаг к юности / В.П. Петрунек. – М.: Просвещение, 1984. – 160 с.
95. Пехтерев, В.В. Детерминанты типов реагирования военнослужащих на конфликт: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Пехтерев Валерий Валентинович. – Ярославль, 2011. – 189 с.
96. Платонов, Ю.П. Психология социального поведения: учебное пособие / Ю.П. Платонов. – СПб.: Питер, 2006. – 464 с.
97. Поляков, Е.А. Влияние факторов дизонтогенеза и социальной депривации на развитие личности подростков / Е.А. Поляков // Вестник ГУУ. – 2008. – № 10. – С. 125-128.
98. Пономаренко, Т.И. Установка как фактор формирования стратегии поведения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Пономаренко Татьяна Ильинична. – Новосибирск, 1998. – 158 с.
99. Прихожан, А. Н. Дети без семьи / А.Н. Прихожан, Н.Н. Толстых. – М.: Просвещение, 1990. – 373 с.
100. Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Ружской. – М., 1990. – 264 с.
101. Психология XXI века: учебник для вузов / под ред. В.Н. Дружинина. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 863 с.
102. Психология подростка. Полное руководство / под ред. А.А. Реана.- СПб., 2003. – 368 с.
103. Психология развития: учебник / под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Академия, 2005. – 528 с.
104. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учебное пособие / Е.И. Артамонова, Е.В. Екжанова, Е.В. Зырянова и др. / под ред. Е.Г. Силяевой. – М.: Академия, 2002. – 192 с.
105. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М., 1994. – 318 с.

106. Рутман, Э. Никто меня не понимает / Э. Рутман // Семья и школа. – 1996. – №9. – С. 16-19.
107. Савчина, М.Д. Воспитание этнической толерантности как фактора этнокультурной адаптации людей / М.Д. Савчина // С чего начинается Родина? Материалы Всероссийской научно-практической конференции; 24-25 марта 2004 г. – Арзамас: АГПИ, 2004. – С. 552 –556.
108. Савчина, М.Д. Этнопсихологический аспект социально-психологической адаптации коми и русских подросткового, юношеского возрастов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Савчина Марина Дмитриевна. – Ярославль, 2005. – 225 с.
109. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под ред. В.А. Ядова. – Л., 1979. – 264 с.
110. Сачкова, М.Е. Статусные отношения в подростковых учебных группах / М.Е. Сачкова // Вопросы психологии. – 2006. – № 4. – С. 58-63.
111. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
112. Сенкевич Л.Ф. Динамика личностного развития социальных сирот: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Сенкевич Лариса Федоровна. – М., 2006. – 22 с.
113. Сидоренко, Е.В. Личностное влияние и противостояние чужому влиянию: психологические проблемы самореализации личности / Е.В. Сидоренко. – СПб.: СПбГУ, 1997. – С. 123-142.
114. Симеонова, Л. Человек рядом / Л. Симеонова. – М., 1989. – 160 с.
115. Смирнова, Е.О. Родители и дети: психология взаимоотношений / Е.О. Смирнова, Е.А. Савина. – М.: Когито-Центр, 2003. – 230 с.
116. Собкин, В.С. Типы региональных образовательных ситуаций в Российской Федерации / В.С. Собкин, П.С. Писарский. – М., 1998. – 96 с.

117. Соколова, Е.Т. Зависимость самооценки подростка от отношения к нему родителей / Е.Т. Соколова, И.А. Чеснова // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 110-117.
118. Солдатова, Г.У. Психология межэтнической напряженности / Г.У. Солдатова. – М.: Смысл, 1998. – 389 с.
119. Социальная психология: учебное пособие / отв. ред. А.Л. Журавлев. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С. 313-330.
120. Спиваковская, А.С. Профилактика детских неврозов / А.С. Спиваковская. – М., 1988. – 200 с.
121. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. – М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. – 320 с.
122. Трофимова, Н. М. Причины отклоняющегося поведения младших школьников: психологические проблемы предупреждения педагогической запущенности и правонарушений несовершеннолетних / Н.М. Трофимова. – Воронеж, 1982. – 166 с.
123. Уманский, Л.И. Поэтапное развитие группы как коллектива / Л.И. Уманский. – М., 1975. – 120 с.
124. Фельдштейн, Д.И. Психологические аспекты изучения современного подростка / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1983. – № 1. – С. 33-42.
125. Фестингер, Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – СПб., 1999. – С. 15-52.
126. Филипиди Т.И. Особенности социально-коммуникативной компетентности личности с компенсированной затрудненностью психического развития (на материале подросткового возраста): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Филипиди Татьяна Ивановна. – Краснодар, 2014. – 217 с.
127. Флоровский, С.Ю. Взаимосвязь социально-коммуникативных умений и копинг-стратегий подростков с компенсированной затрудненностью психического развития / С.Ю. Флоровский, Т.И. Филипиди // Человек. Сообщество. Управление. – 2014. – № 1. – С. 124–141.

128. Халитова, С.Х. Проявление личностных особенностей представителей этнических групп в условиях межэтнического взаимодействия: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Халитова Светлана Харисовна. – Казань, 2010. – 23 с.
129. Харькова, Т.П. Образ Я и стратегии поведения личности в трудных жизненных ситуациях: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Харькова Татьяна Петровна. – Краснодар, 2011. – 153 с.
130. Ховланд, К. Научение и сохранение заученного у человека: экспериментальная психология / К. Ховланд / под ред. С. Стивенса. – М., 1963. – Т. 2. – С. 124-223.
131. Хрящева, Н.Ю. Малые группы в условиях относительной социальной изоляции: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Нина Юрьевна Хрящева. – Л., 1976. – 21 с.
132. Царёва, О.А. Влияние тревожности учащихся подросткового возраста на стратегии поведения в конфликтных ситуациях: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Царева Оксана Александровна. – М., 2007. – 187 с.
133. Цветков, В.Л. Конфликтология / В.Л. Цветков. – М.: Щит-М, 2004. – 176 с.
134. Чалдини, Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб, 2000. – 272 с.
135. Чеботарёва, Е.Ю. Этническая идентичность молодежи в полиэтнической среде / Е.Ю. Чеботарева // Вестник РУДН. Сер. Психология и педагогика. – 2012. – № 1. – С. 22-28.
136. Черняева, Т.В. Индивидуально-психологические детерминанты конфликтного поведения студентов вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Черняева Татьяна Васильевна. – Ярославль, 2008. – 186 с.
137. Шамионов, Р.М. Взаимосвязь стратегий поведения и субъективного благополучия представителей контактирующих этносов / Р.М. Шамионов // Известия Саратовского университета. – 2012. – Т. 12. – Сер. Философия. Психология. Педагогика. – Вып. 1. – С. 79-83.

138. Шахбанова, М.М. Этническая идентичность и стратегии межэтнического поведения андо-цезских народов Дагестана: автореф. дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.04 / Шахбанова Мадина Магомедкамиловна. – Ростов-на-Дону, 2012. – 55 с.
139. Швал, Ю.М. Одиночество: социально-психологические проблемы / Ю.М. Швал, О.В. Данчева. – Киев, 1991. – 272 с.
140. Шибутани, Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов-на-Дону, 1999. – 544 с.
141. Шихирев, П.Н. Современная социальная психология США / П.Н. Шихирев. – М., 1979. – 448 с.
142. Шихирев, П.Н. Социальная установка как предмет социально-психологического исследования / П.Н. Шихирев // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М., 1976. – С. 278-295
143. Шнейдер, Л.Б. Психология семейных отношений: курс лекций / Л.Б. Шнейдер. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.
144. Шнейдер, Л.Б. Семейная психология: учебное пособие для вузов. – 2-е изд. / Л.Б. Шнейдер. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 768 с.
145. Шоманбаева, А.О. Взаимосвязь ценностных ориентаций и этнических предубеждений личности в условиях полиэтнического окружения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Шоманбаева Альбина Оразалиевна. – Ярославль, 2007. – 26 с.
146. Щербакова, Ю.И. Религиозная идентичность личности как фактор толерантности в межличностных отношениях: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Щербакова Юлия Ивановна. – М., 2010. – 23 с.
147. Эйдемиллер, Ю.Г. Психология и психотерапия семьи / Ю.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб., 2008. – 668 с.
148. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Избранные психологические труды. – М., 1989. – С. 60-77.

149. Энциклопедический словарь в шести томах / под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 251 с.
150. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М., 1996. – 342 с.
151. Ядов, В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В.А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – С. 89-105.
152. Abelson, R.P. Script processing in attitude formation and decision making / J.D. Carrol and S.W. Payne (eds). *Cognition and social Behavior*. – Hillsdale, New Jersey, 1976.
153. Bronfenbrenner, U. Toward an experimental ecology of human development / U. Bronfenbrenner // *American Psychologist*. – 1977. – V. 32.
154. Burton, J. *Conflict: resolution and prevention* / J. Burton. – N.Y., 1990.
155. Buss, D.M. *Sex, Power, Conflict: Evolutionary and Feminist Perspectives* / D.M. Buss and N. Malamuth // Oxford University Press. – USA, 1996.
156. Edwards, W. The theory of decision-making / W. Edwards // *Psychological Bulletin*. – 1954. – V. 51. – P. 380-417.
157. Fishbein, M. *Readings in attitude theory and measurement* / M. Fishbein. – N.Y.: Wiley, 1967.
158. Greenwald, (Eds.), *Attitude structure and function* (pp. 71-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum. Pratkanis, A.R., & Greenwald, A.G. (1989). A socio-cognitive model of attitude structure and function. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 22, pp. 245-285). – N.Y.: Academic Press.
159. Greenwald, A.G. Cognitive learning, cognitive response to persuasion, and attitude change: Psychological foundation of attitudes / Ed. by A.G. Greenwald, T.C. Brock, T.M. Ostrom. – N.Y., 1968. – P. 147-170.
160. Hawley, P.H. Social dominance in childhood and adolescence: Why social competence and aggression may go hand in hand / P.H. Hawley // *Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior*. – 2007, – P. 1-29.

161. Kelly, H.H. Close relationships / H.H. Kelly, E. Berschied. – NY., W.H. Freeman, 1983.
162. Leonov, N. Individual styles of behaviour in conflict situation / N. Leonov / I Abstracts: Fifth European Congress of Psychology, July 6th-11th. – Dublin, 1997. – P. 402-403.
163. Rosenberg, M. An analysis of affective-cognitive consistency / M. Rosenberg // Attitude organization and change. – N.Y., 1960.
164. Smith, M. B. The personal setting of public opinions: a study of attitudes toward Russia / M.B. Smith // Public Opinions Quarterly. – 1947. – N 11. – P.507.
165. Tajfel, H. Social identity & intergroup relations / H. Tajfel. – Cambridge, Paris, 1982.
166. Thomas, K. W. Thomas–Kilmann conflictmode instrument / K.W. Thomas, R.H. Kilmann / – XICOM, inc., 1990.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Продолжение таблицы 1.

Избегание	-,201(*)	-,247(**)	-,190(*)	,227(**)	,033	,034	-,493(**)	-,229(**)	,047	1	,482(**)
Sig. (2-tailed)	,011	,002	,016	,004	,677	,667	,000	,004	,553	.	,000
N	160	160	160	160	160	160	160	160	160	160	160
Приспособление	,022	-,305(**)	-,374(**)	-,011	-,327(**)	,152	-,730(**)	,192(*)	,543(**)	,482(**)	1
Sig. (2-tailed)	,784	,000	,000	,893	,000	,055	,000	,015	,000	,000	.
N	160	160	160	160	160	160	160	160	160	160	160

* Корреляция на уровне значимости 0.05.

** Корреляция на уровне значимости 0.01.

Корреляционная матрица переменных, отражающая взаимосвязь между показателями внутригрупповых отношений подростков, полученная на общей выборке испытуемых.
Коэффициенты корреляции по Пирсону

	Социометр. выборы	Отвержения	Психолог. климат	Психолог. атмосфера	Групповая сплоченность
Социометр. выборы	1	-,182(*)	,178(*)	,085	,131
Sig. (2-tailed)	.	,021	,024	,284	,099
N	160	160	160	160	160
Отвержения	-,182(*)	1	-,174(*)	-,051	-,088
Sig. (2-tailed)	,021	.	,028	,518	,268
N	160	160	160	160	160
Психологический климат	,178(*)	-,174(*)	1	,363(**)	-,053
Sig. (2-tailed)	,024	,028	.	,000	,503
N	160	160	160	160	160
Психологическая атмосфера	,085	-,051	,363(**)	1	,095
Sig. (2-tailed)	,284	,518	,000	.	,230
N	160	160	160	160	160
Групповая сплоченность	,131	-,088	-,053	,095	1
Sig. (2-tailed)	,099	,268	,503	,230	.
N	160	160	160	160	160

* Корреляция на уровне значимости 0.05.

** Корреляция на уровне значимости 0.01.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

Результаты многофакторного дисперсионного анализа (ANOVA).
Влияние факторов *тип детского учреждения* и *этнокультурная среда*
на аттитюды подростков

Таблица 1.

Описательные статистики

Зависимая переменная – «независимость»

Тип детского учреждения	Этнокультурная среда	Среднее значение	Стандарт. отклонение	Н-число
1 – общеобразовательная школа	1 – моноэтническая	2,1923	,89529	26
	2 – полиэтническая	2,1852	,87868	27
	Total	2,1887	,87830	53
2 – школа-интернат	1 – моноэтническая	2,1852	,87868	27
	2 – полиэтническая	1,0000	,00000	26
	Total	1,6038	,86246	53
3 – социальный центр	1 – моноэтническая	5,1429	1,14550	28
	2 – полиэтническая	2,6538	1,52164	26
	Total	3,9444	1,82660	54
Всего	1 – моноэтническая	3,2099	1,71549	81
	2 – полиэтническая	1,9494	1,21843	79
	Total	2,5875	1,61513	160

Таблица 2.

Результаты многофакторного ANOVA.

Зависимая переменная – «независимость»

Источник изменчивости	Сумма квадратов (SS)	df	Средний квадрат	F	Sig. p-уровень
Уточненная модель	261,275(a)	5	52,255	52,425	,000
Межиндивидуальный	1047,686	1	1047,686	1051,100	,000
Тип учреждения	153,468	2	76,734	76,984	,000
Социальная среда	60,185	1	60,185	60,381	,000
Тип учрежд. * Соц. среда	41,203	2	20,601	20,669	,000
Ошибка	153,500	154	,997		
Общая	1486,000	160			
Уточненная общая	414,775	159			

Коэффициент детерминации (RSquared) = ,630.

Описательные статистики

Зависимая переменная – «общительность»

Тип детского учреждения	Этнокультурная среда	Среднее значение	Стандарт. отклонение	Н-число
1 – общеобразовательная школа	1 – моноэтническая	5,7308	1,00231	26
	2 – полиэтническая	5,8148	,92141	27
	Total	5,7736	,95357	53
2 – школа-интернат	1 – моноэтническая	5,7037	,99285	27
	2 – полиэтническая	3,9231	,93480	26
	Total	4,8302	1,31172	53
3 – социальный центр	1 – моноэтническая	6,6071	,95604	28
	2 – полиэтническая	5,1154	1,14287	26
	Total	5,8889	1,28367	54
Всего	1 – моноэтническая	6,0247	1,06037	81
	2 – полиэтническая	4,9620	1,26535	79
	Total	5,5000	1,27876	160

Таблица 4.

Результаты многофакторного ANOVA.

Зависимая переменная – «общительность»

Источник изменчивости	Сумма квадратов (SS)	df	Средний квадрат	F	Sig. p-уровень
Уточненная модель	108,002(a)	5	21,600	21,885	,000
Межиндивидуальный	4805,523	1	4805,523	4868,829	,000
Тип учреждения	35,920	2	17,960	18,197	,000
Социальная среда	45,145	1	45,145	45,740	,000
Тип учрежд. * Соц. среда	26,726	2	13,363	13,539	,000
Ошибка	151,998	154	,987		
Общая	5100,000	160			
Уточненная общая	260,000	159			

Коэффициент детерминации (RSquared) = ,415.

Описательные статистики

Зависимая переменная – «необщительность»

Тип детского учреждения	Этнокультурная среда	Среднее значение	Стандарт. отклонение	Н-число
1 – общеобразовательная школа	1 – моноэтническая	3,6538	1,16421	26
	2 – полиэтническая	3,6296	1,33440	27
	Total	3,6415	1,24181	53
2 – школа-интернат	1 – моноэтническая	3,6296	1,33440	27
	2 – полиэтническая	4,3077	,83758	26
	Total	3,9623	1,15961	53
3 – социальный центр	1 – моноэтническая	3,9286	,71640	28
	2 – полиэтническая	2,2308	1,14220	26
	Total	3,1111	1,26888	54
Всего	1 – моноэтническая	3,7407	1,09291	81
	2 – полиэтническая	3,3924	1,40893	79
	Total	3,5688	1,26701	160

Таблица 6.

Результаты многофакторного ANOVA.

Зависимая переменная – «необщительность».

Источник изменчивости	Сумма квадратов (SS)	df	Средний квадрат	F	Sig. p-уровень
Уточненная модель	64,756(a)	5	12,951	10,470	,000
Межиндивидуальный	2030,041	1	2030,041	1641,185	,000
Тип учреждения	21,644	2	10,822	8,749	,000
Социальная среда	4,840	1	4,840	3,913	,050
Тип учрежд. * Соц. среда	39,894	2	19,947	16,126	,000
Ошибка	190,488	154	1,237		
Общая	2293,000	160			
Уточненная общая	255,244	159			

Коэффициент детерминации (RSquared) = ,254

Описательные статистики

Зависимая переменная – «принятие борьбы»

Тип детского учреждения	Этнокультурная среда	Среднее значение	Стандарт. отклонение	Н-число
1 – общеобразовательная школа	1 – моноэтническая	4,3462	1,93788	26
	2 – полиэтническая	4,3704	2,00285	27
	Total	4,3585	1,95226	53
2 – школа-интернат	1 – моноэтническая	4,4815	1,98785	27
	2 – полиэтническая	2,9231	1,23038	26
	Total	3,7170	1,82269	53
3 – социальный центр	1 – моноэтническая	3,2143	1,59530	28
	2 – полиэтническая	2,1923	1,54969	26
	Total	2,7222	1,64164	54
Всего	1 – моноэтническая	4,0000	1,91050	81
	2 – полиэтническая	3,1772	1,85195	79
	Total	3,5938	1,92075	160

Таблица 8.

Результаты многофакторного ANOVA.

Зависимая переменная – «принятие борьбы»

Источник изменчивости	Сумма квадратов (SS)	df	Средний квадрат	F	Sig. p-уровень
Уточненная модель	119,073(a)	5	23,815	7,844	,000
Межиндивидуальный	2058,155	1	2058,155	677,951	,000
Тип учреждения	74,329	2	37,165	12,242	,000
Социальная среда	29,018	1	29,018	9,558	,002
Тип учрежд. * Соц. среда	17,168	2	8,584	2,828	,062
Ошибка	467,521	154	3,036		
Общая	2653,000	160			
Уточненная общая	586,594	159			

Коэффициент детерминации (RSquared) = ,203

Описательные статистики

Зависимая переменная – «избегание борьбы»

Тип детского учреждения	Этнокультурная среда	Среднее значение	Стандарт. отклонение	Н-число
1 – общеобразовательная школа	1 – моноэтническая	5,0385	1,61197	26
	2 – полиэтническая	5,1481	1,61015	27
	Total	5,0943	1,59644	53
2 – школа-интернат	1 – моноэтническая	5,2222	1,71718	27
	2 – полиэтническая	5,4615	1,47596	26
	Total	5,3396	1,59257	53
3 – социальный центр	1 – моноэтническая	5,5714	1,13622	28
	2 – полиэтническая	5,6538	1,64784	26
	Total	5,6111	1,39293	54
Всего	1 – моноэтническая	5,2840	1,50195	81
	2 – полиэтническая	5,4177	1,57389	79
	Total	5,3500	1,53451	160

Таблица 10.

Результаты многофакторного ANOVA.

Зависимая переменная – «избегание борьбы»

Источник изменчивости	Сумма квадратов (SS)	df	Средний квадрат	F	Sig. p-уровень
Уточненная модель	8,161(a)	5	1,632	,686	,634
Межиндивидуальный	4574,840	1	4574,840	1923,677	,000
Тип учреждения	7,214	2	3,607	1,517	,223
Социальная среда	,827	1	,827	,348	,556
Тип учрежд. * Соц. среда	,187	2	,094	,039	,961
Ошибка	366,239	154	2,378		
Общая	4954,000	160			
Уточненная общая	374,400	159			

Коэффициент детерминации (RSquared) = ,022

Описательные статистики

Зависимая переменная – «соперничество»

Тип детского учреждения	Этнокультурная среда	Среднее значение	Стандарт. отклонение	Н-число
1 – общеобразовательная школа	1 – моноэтническая	4,1154	1,86176	26
	2 – полиэтническая	4,3333	1,81871	27
	Total	4,2264	1,82548	53
2 – школа-интернат	1 – моноэтническая	4,1111	2,04438	27
	2 – полиэтническая	1,6923	1,87124	26
	Total	2,9245	2,29422	53
3 – социальный центр	1 – моноэтническая	4,5714	2,57378	28
	2 – полиэтническая	1,6923	2,03508	26
	Total	3,1852	2,72704	54
Всего	1 – моноэтническая	4,2716	2,17378	81
	2 – полиэтническая	2,5949	2,26749	79
	Total	3,4437	2,36788	160

Таблица 12.

Результаты многофакторного ANOVA.

Зависимая переменная – «соперничество»

Источник изменчивости	Сумма квадратов (SS)	df	Средний квадрат	F	Sig. p-уровень
Уточненная модель	240,239(a)	5	48,048	11,362	,000
Межиндивидуальный	1869,234	1	1869,234	442,012	,000
Тип учреждения	52,987	2	26,493	6,265	,002
Социальная среда	114,606	1	114,606	27,100	,000
Тип учрежд. * Соц. среда	74,310	2	37,155	8,786	,000
Ошибка	651,255	154	4,229		
Общая	2789,000	160			
Уточненная общая	891,494	159			

Коэффициент детерминации (RSquared) = ,269

Описательные статистики

Зависимая переменная – «сотрудничество»

Тип детского учреждения	Этнокультурная среда	Среднее значение	Стандарт. отклонение	N-число
1 – общеобразовательная школа	1 – моноэтническая	4,2692	,87442	26
	2 – полиэтническая	4,2593	1,12976	27
	Total	4,2642	1,00290	53
2 – школа-интернат	1 – моноэтническая	4,5556	1,21950	27
	2 – полиэтническая	5,1923	1,85514	26
	Total	4,8679	1,58160	53
3 – социальный центр	1 – моноэтническая	5,8571	1,50835	28
	2 – полиэтническая	7,9231	1,16355	26
	Total	6,8519	1,69803	54
Всего	1 – моноэтническая	4,9136	1,40710	81
	2 – полиэтническая	5,7722	2,09975	79
	Total	5,3375	1,82880	160

Таблица 14.

Результаты многофакторного ANOVA.

Зависимая переменная – «сотрудничество»

Источник изменчивости	Сумма квадратов (SS)	df	Средний квадрат	F	Sig. p-уровень
Уточненная модель	259,495(a)	5	51,899	29,354	,000
Межиндивидуальный	4563,709	1	4563,709	2581,203	,000
Тип учреждения	202,374	2	101,187	57,231	,000
Социальная среда	32,201	1	32,201	18,212	,000
Тип учрежд. * Соц. среда	30,212	2	15,106	8,544	,000
Ошибка	272,280	154	1,768		
Общая	5090,000	160			
Уточненная общая	531,775	159			

Коэффициент детерминации (RSquared) = ,488

Описательные статистики

Зависимая переменная – «компромисс»

Тип детского учреждения	Этнокультурная среда	Среднее значение	Стандарт. отклонение	Н-число
1 – общеобразовательная школа	1 – моноэтническая	4,0769	1,64738	26
	2 – полиэтническая	4,1111	1,60128	27
	Total	4,0943	1,60844	53
2 – школа-интернат	1 – моноэтническая	4,1481	1,61015	27
	2 – полиэтническая	6,2308	1,17670	26
	Total	5,1698	1,75122	53
3 – социальный центр	1 – моноэтническая	4,2500	2,38242	28
	2 – полиэтническая	9,3846	1,09825	26
	Total	6,7222	3,18852	54
Всего	1 – моноэтническая	4,1605	1,90037	81
	2 – полиэтническая	6,5443	2,54093	79
	Total	5,3375	2,53252	160

Таблица 16.

Результаты многофакторного ANOVA.

Зависимая переменная – «компромисс»

Источник изменчивости	Сумма квадратов (SS)	df	Средний квадрат	F	Sig. p-уровень
Уточненная модель	599,836(a)	5	119,967	43,994	,000
Межиндивидуальный	4605,086	1	4605,086	1688,775	,000
Тип учреждения	200,941	2	100,471	36,844	,000
Социальная среда	233,523	1	233,523	85,638	,000
Тип учрежд. * Соц. среда	176,241	2	88,121	32,316	,000
Ошибка	419,939	154	2,727		
Общая	5578,000	160			
Уточненная общая	1019,775	159			

Коэффициент детерминации (RSquared) = ,588

Описательные статистики

Зависимая переменная – «избегание»

Тип детского учреждения	Этнокультурная среда	Среднее значение	Стандарт. отклонение	Н-число
1 – общеобразовательная школа	1 – моноэтническая	2,7692	1,14220	26
	2 – полиэтничная	2,7037	1,06752	27
	Total	2,7358	1,09458	53
2 – школа-интернат	1 – моноэтническая	2,8519	1,09908	27
	2 – полиэтничная	4,8846	,99305	26
	Total	3,8491	1,45967	53
3 – социальный центр	1 – моноэтническая	2,7143	1,11744	28
	2 – полиэтничная	2,0385	1,21592	26
	Total	2,3889	1,20403	54
Всего	1 – моноэтническая	2,7778	1,10680	81
	2 – полиэтничная	3,2025	1,62812	79
	Total	2,9875	1,40075	160

Таблица 18.

Результаты многофакторного ANOVA.

Зависимая переменная – «избегание»

Источник изменчивости	Сумма квадратов (SS)	df	Средний квадрат	F	Sig. p-уровень
Уточненная модель	122,993(a)	5	24,599	20,045	,000
Межиндивидуальный	1432,849	1	1432,849	1167,617	,000
Тип учреждения	64,575	2	32,287	26,311	,000
Социальная среда	7,407	1	7,407	6,036	,015
Тип учрежд. * Соц. среда	53,762	2	26,881	21,905	,000
Ошибка	188,982	154	1,227		
Общая	1740,000	160			
Уточненная общая	311,975	159			

Коэффициент детерминации (RSquared) = ,394

Описательные статистики

Зависимая переменная – «приспособление»

Тип детского учреждения	Этнокультурная среда	Среднее значение	Стандарт. отклонение	Н-число
1 – общеобразовательная школа	1 – моноэтническая	2,7692	1,55712	26
	2 – полиэтническая	2,6667	1,66410	27
	Total	2,7170	1,59780	53
2 – школа-интернат	1 – моноэтническая	2,6296	1,66752	27
	2 – полиэтническая	8,1923	1,32723	26
	Total	5,3585	3,18104	53
3 – социальный центр	1 – моноэтническая	3,1786	2,40453	28
	2 – полиэтническая	6,3462	1,19808	26
	Total	4,7037	2,48489	54
Всего	1 – моноэтническая	2,8642	1,91542	81
	2 – полиэтническая	5,6962	2,70969	79
	Total	4,2625	2,73226	160

Таблица 20.

Результаты многофакторного ANOVA.

Зависимая переменная – «приспособление»

Источник изменчивости	Сумма квадратов (SS)	df	Средний квадрат	F	Sig. p-уровень
Уточненная модель	746,033(a)	5	149,207	52,111	,000
Межиндивидуальный	2952,132	1	2952,132	1031,039	,000
Тип учреждения	209,526	2	104,763	36,589	,000
Социальная среда	330,578	1	330,578	115,455	,000
Тип учрежд. * Соц. среда	214,264	2	107,132	37,416	,000
Ошибка	440,942	154	2,863		
Общая	4094,000	160			
Уточненная общая	1186,975	159			

Коэффициент детерминации (RSquared) = ,629

Методика «Q – сортировка» (В. Стефансон)

Тестовый материал

1. Критичен к окружающим и товарищам.
2. Возникает тревога, когда в группе начинается конфликт.
3. Склонен следовать советам лидера.
4. Не склонен создавать слишком близкие отношения с товарищами.
5. Нравится дружелюбность в группе.
6. Склонен противоречить лидеру.
7. Испытывает симпатии к одному-двум членам группы.
8. Избегает встреч и собраний в группе.
9. Нравится похвала лидера.
10. Независим в суждениях и манере поведения.
11. Готов встать на чью-либо сторону в споре.
12. Склонен руководить товарищами.
13. Радуется общению с одним-двумя друзьями.
14. Внешне спокоен при проявлении враждебности со стороны членов группы.
15. Склонен поддерживать настроение своей группы.
16. Не придает значения личным качествам членов группы.
17. Склонен отвлекать группу от ее целей.
18. Испытывает удовлетворение в противопоставлении себя лидеру.
19. Хотел бы сблизиться с некоторыми членами группы.
20. Предпочитает оставаться нейтральным в споре.
21. Нравится, когда лидер активен и хорошо руководит.
22. Предпочитает хладнокровно обсуждать разногласия.
23. Недостаточно сдержан в выражении чувств.
24. Стремится сплотить вокруг себя единомышленников.
25. Недоволен слишком формальными отношениями.
26. Когда обвиняют – теряется и молчит.
27. Предпочитает соглашаться с основными направлениям!
28. Привязан к группе в целом больше, чем к определенным товарищам.
29. Склонен затягивать и обострять спор.
30. Стремится быть в центре внимания.
31. Хотел бы быть членом более узкой группировки.
32. Склонен к компромиссам.
33. Испытывает внутреннее беспокойство, когда лидер поступает вопреки его ожиданиям.
34. Болезненно относится к замечаниям товарищей.
35. Может быть коварным и вкрадчивым.
36. Склонен принять на себя руководство в группе.
37. Откровенен в группе.
38. Возникает нервное беспокойство во время группового разногласия.

39. Предпочитает, чтобы лидер брал на себя ответственность при планировании работ.
40. Не склонен отвечать на проявление дружелюбия.
41. Склонен сердиться на товарищей.
42. Пытается вести других против лидера.
43. Легко находит знакомства за пределами группы.
44. Старается избегать быть втянутым в спор.
45. Легко соглашается с предложениями других членов группы.
46. Оказывает сопротивление образованию группировок.
47. Насмешлив и ироничен, когда раздражен.
48. Возникает неприязнь к тем, кто пытается выделиться.
49. Предпочитает меньшую, но более интимную группу.
50. Пытается не показывать свои истинные чувства.
51. Становится на сторону лидера при групповых разногласиях.
52. Инициативен в установлении контактов в общении.
53. Избегает критиковать товарищей.
54. Предпочитает обращаться к лидеру чаще чем к другим.
55. Не нравится, что отношения в группе слишком фамильярны.
56. Любит затевать споры.
57. Стремится удерживать свое высокое положение.
58. Склонен вмешиваться в контакты товарищей и нарушать их.
59. Склонен к перепалкам, задиристый.
60. Склонен выражать недовольство лидером.

Тест описания поведения К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной)
Тестовый материал

Ответ «А»	Ответ «Б»
1. Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.	Чем обсуждать то, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, с чем мы оба согласны.
2. Я стараюсь найти компромиссное решение.	Я пытаюсь уладить дело, учитывая интересы другого и мои.
3. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.	Я стараюсь успокоить другого и сохранить наши отношения.
4. Я стараюсь найти компромиссное решение.	Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.
5. Улаживая спорную ситуацию, я все время стараюсь найти поддержку у другого.	Я стараюсь сделать все, чтобы избежать напряженности.
6. Я пытаюсь избежать возникновения неприятностей для себя.	Я стараюсь добиться своего.
7. Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.	Я считаю возможным уступить, чтобы добиться своего.
8. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.	Я первым делом стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и вопросы.
9. Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий.	Я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.
10. Я твердо стремлюсь достичь своего.	Я пытаюсь найти компромиссное решение.
11. Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и вопросы.	Я стараюсь успокоить другого и главным образом сохранить наши отношения.
12. Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.	Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.
13. Я предлагаю среднюю позицию.	Я настаиваю, чтобы было сделано по-моему.
14. Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах.	Я пытаюсь показать другому логику и преимущества моих взглядов.
15. Я стараюсь успокоить другого и, главным образом, сохранить наши отношения.	Я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряженности.
16. Я стараюсь не задеть чувств другого.	Я пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции.
17. Обычно я настойчиво стараюсь добиться своего.	Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
18. Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.	Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.
19. Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.	Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.
20. Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия.	Я стремлюсь к лучшему сочетанию выгод и потерь для всех.
21. Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого.	Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.
22. Я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине между моей позицией и точкой зрения другого человека.	Я отстаиваю свои желания.

23. Я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого.	Иногда я представляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.
24. Если позиция другого кажется ему очень важной, я постараюсь пойти навстречу его желаниям.	Я стараюсь убедить другого прийти к компромиссу.
25. Я пытаюсь доказать другому логику и преимущества моих взглядов.	Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого.
26. Я предлагаю среднюю позицию.	Я почти всегда озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас.
27. Я избегаю позиции, которая может вызвать споры.	Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.
28. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.	Улаживая ситуацию, я стараюсь найти поддержку у другого.
29. Я предлагаю среднюю позицию.	Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий
30. Я стараюсь не задеть чувств другого.	Я всегда занимаю такую позицию в спорном вопросе, чтобы мы с другим заинтересованным человеком могли добиться успеха.

Ключ к тесту

	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
1				А	Б
2		Б	А		
3	А				Б
4			А		Б
5		А		Б	
6	Б			А	
7			Б	А	
8	А	Б			
9	Б			А	
10	А		Б		
11		А			Б
12			Б	А	
13	Б		А		
14	Б	А			
15				Б	А
16	Б				А
17	А			Б	
18			Б		А
19		А		Б	
20		А	Б		
21		Б			А
22	Б		А		
23		А		Б	
24			Б		А
25	А				Б
26		Б	А		
27				А	Б
28	А	Б			
29			А	Б	
30		Б			А