

Министерство образования и науки Челябинской области  
Государственное бюджетное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
«Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации  
работников образования»

**Н. В. Маркина, И. А. Менщикова**

**Особенности межличностного взаимодействия  
одарённых детей  
в образовательном пространстве**

*Методические рекомендации  
для педагогов-психологов*

Челябинск  
ЧИППКРО  
2017

УДК 376.5  
ББК 74.202.42  
М25

*Рекомендовано к изданию решением ученого совета  
ГБУ ДПО ЧИППКРО*

*Авторы:*

**Н. В. Маркина**, доцент Центра учебно-методического и научного сопровождения обучения детей с особыми образовательными потребностями ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», кандидат психологических наук

**И. А. Менщикова**, доцент Центра учебно-методического и научного сопровождения обучения детей с особыми образовательными потребностями ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», кандидат психологических наук

*Рецензенты:*

**О. Б. Конева**, доцент кафедры общей психологии, психодиагностики и психологического консультирования ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (научно-исследовательский университет)», кандидат педагогических наук

**Е. В. Веденева**, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», кандидат психологических наук

**Маркина, Н. В.**

**М25** Особенности межличностного взаимодействия одарённых детей в образовательном пространстве [Электронный ресурс] : методические рекомендации для педагогов-психологов / Н. В. Маркина, И. А. Менщикова. – Челябинск : ЧИППКРО, 2017. – 52 с.

В методических рекомендациях освещены подходы к развитию стиля межличностного взаимодействия одарённых учащихся, раскрыта структура их социальной активности в условиях социально-значимой проектной деятельности. Акцент сделан на мониторинге эффектов межличностного взаимодействия учащихся, возможностях ценностно-событийного теста персонализации.

Методические рекомендации предназначены для педагогов-психологов, тьюторов, работающих с одарёнными учащимися, слушателей курсов повышения квалификации.

УДК 376.5  
ББК 74.202.42

© ГБУ ДПО ЧИППКРО, 2017

# Содержание

Введение .....	4
<b>Раздел 1. Теоретические аспекты исследования межличностного взаимодействия одарённых учащихся</b>	
1.1. Развитие представлений о межличностном взаимодействии .....	5
1.2. Исследование межличностного взаимодействия одарённых учащихся в современной психологии .....	8
1.3. Модель изучения межличностного взаимодействия одарённых учащихся.....	11
<b>Раздел 2. Личностные ресурсы эффективного межличностного взаимодействия</b>	
2.1. Социальная активность как личностный ресурс индивидуального стиля взаимодействия .....	13
2.2. Техники стимулирования группового творчества в развитии интериндивидуального стиля взаимодействия учащихся .....	19
2.3. Мета-эффекты личностного стиля, возникающие в процессе совместной деятельности.....	19
2.4. Ценностно-событийный тест персонализации: структура, показатели, эвристические возможности .....	23
Заключение .....	27
Библиографический список .....	28
Приложение .....	32

## Введение

Методические рекомендации содержат учебно-дидактические материалы, имеющие отношение к разделам социальной психологии, педагогики одарённости и педагогической психологии. Междисциплинарный характер проблемы межличностного взаимодействия учащихся акцентирует внимание на новых аспектах психолого-педагогического сопровождения поддержки и развития одарённых и высокомотивированных учащихся.

Методические рекомендации восполняют пробел в диагностических процедурах, выявляющих эффекты развития личности в условиях специальным образом организованных социально-педагогических воздействий в рамках реализации инновационных образовательных проектов развития интеллектуального и творческого потенциала одарённых учащихся. Подготовлены на основе многолетних исследований, осуществленных на базе Челябинского Дворца пионеров и школьников, ЧГАКИ, ЮУрГУ, ЧИППКРО, а также МДЦ «Артек».

Принципиальным при этом является обращение авторов к отечественной социальной психологии развития личности. Наряду с методами диагностики личностных ресурсов совместной творческой деятельности и коммуникативной компетентности учащихся раскрыта последовательность процедур, составляющих технологию выявления личностной динамики учащихся в условиях событийной организации образовательного пространства. Это расширяет возможности эколого-психологического и событийно-рефлексивного подходов к организации образовательных пространств развития творческого потенциала учащихся и задает новый взгляд на применение методического инструментария психодиагностики в системе дополнительного профессионального образования педагогических работников.

Особое внимание хочется обратить на тот раздел методических рекомендаций, в котором раскрыты возможности применения ценностно-событийного теста персонализации при изучении эффектов межличностного взаимодействия учащихся в процессе создания и реализации социально-значимых проектов, разработанных ими.

Методические рекомендации достаточно полно раскрывают заявленную тему и имеют практическую значимость в работе педагогов-психологов в сфере образования, тьюторов и педагогов, работающих с одарёнными детьми, а также студентов психологических специальностей и слушателей курсов повышения квалификации.

# Раздел 1.

## Теоретические аспекты исследования межличностного взаимодействия одарённых учащихся

Проблемы социальной интеграции одарённых учащихся в современном образовании актуализируют необходимость обращения к возможностям социальной психологии. Прежде всего к феномену межличностного взаимодействия и опыту реализации современных образовательных проектов поддержки и развития одарённых учащихся.

### 1.1. Развитие представлений о межличностном взаимодействии

Проблема межличностного взаимодействия участников образовательного процесса приобретает все большую остроту для современной школы. Взаимодействие субъектов можно рассматривать как сложный многообразный процесс, в котором изменение субъектов происходит взаимосвязано и взаимообусловлено. В психолого-педагогической литературе приведены следующие определения данного понятия.

#### **Межличностное взаимодействие**

1. В широком смысле – случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный личный контакт двух и более человек, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок. Данная трактовка чаще всего используется для указания на естественную взаимосвязь как-либо взаимно воздействующих индивидов.

2. В узком смысле – система взаимно обусловленных индивидуальных действий, связанных циклической причинной зависимостью, при которой поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных. Данная трактовка используется для обозначения способа реализации совместной деятельности, цель которой подразумевает разделение и кооперацию функций, с учетом взаимного согласования и координации индивидуальных действий<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. 2-е изд., перераб. и доп. Минск : Харвест ; М. : АСТ, 2001. 976 с.

**Межличностное взаимодействие** – случайные или преднамеренные, частные или публичные, длительные или кратковременные, вербальные или невербальные контакты и связи двух и более человек, вызывающие взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений и установок<sup>2</sup>.

**Межличностное взаимодействие** – субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения<sup>3</sup>.



Рис. 1. Задачи межличностного взаимодействия<sup>4</sup>

**Межличностное восприятие** – восприятие, понимание и оценка человека человеком. Важной особенностью межличностного восприятия является не столько восприятие качеств человека, сколько восприятие его во взаимоотношениях с другими людьми (восприятие предпочтений в группе, структуры группы и т. д.)<sup>5</sup>.

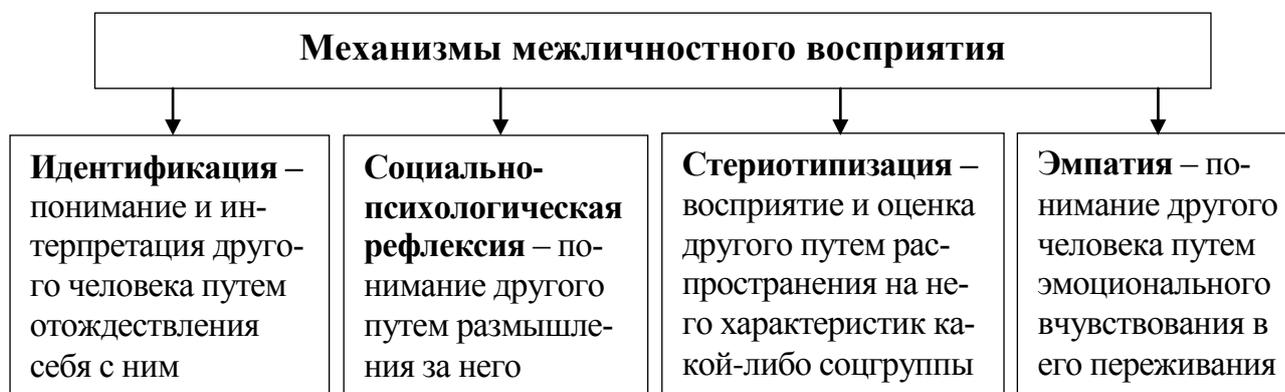


Рис. 2. Механизмы межличностного восприятия

<sup>2</sup> Крысько В. Г. Социальная психология : словарь-справочник. Минск : Харвест, 2007. 688 с.

<sup>3</sup> Словарь-справочник по педагогической психологии / М. В. Гамезо, А. В. Степаносова, Л. М. Хализева, 2001.

<sup>4</sup> Леонтьев А. А. Общение как объект психологического исследования // Методологические проблемы социальной психологии. М. : Наука, 1975.

<sup>5</sup> Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М. : Политиздат, 2007. 494 с.

**Межличностные отношения** – субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. Это система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и др. диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга. Эти диспозиции опосредствуются содержанием, целями, ценностями и организацией совместной деятельности и выступают основой формирования социально-психологического климата в коллективе<sup>6</sup>.

К основным феноменам межличностных отношений относятся:

1) *симпатия* – избирательная привлекательность, вызывающая когнитивный, эмоциональный, поведенческий отклик;

2) *аттракция* – установка на другого человека, обуславливающая интерес людей друг к другу и вовлечение в совместную деятельность;

3) *антипатия* – чувство неприязни, нерасположения, проявляющееся в межличностных или межгрупповых отношениях;

4) *эмпатия* – понимание одним человеком другого, такое восприятие и постижение его психического состояния, благодаря которым осуществляется сопричастность с его внутренним миром;

5) *совместимость* – оптимальное сочетание психологических особенностей партнеров, способствующих оптимизации их совместной деятельности;

6) *сработанность* – эффект взаимодействия, сочетания людей, который обеспечивает наилучшее выполнение цели групповой деятельности при малых энергетических затратах;

7) *социальная дистанция* – такое сочетание официальных и межличностных отношений, которое определяет близость общающихся, соответствующих социокультурным нормам общностей, к которым они принадлежат.

**Межличностное воздействие** – это направленная передача информации от одного человека к другому с целью оказания изменения психологических характеристик, поведения и других особенностей партнера по общению, формирование определенных убеждений и мотивацию. В содержательном плане психологическое воздействие может быть педагогическим, управленческим, идеологическим и т. д.

---

<sup>6</sup> Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М. : Политиздат, 2007. 494 с.

Процесс межличностного психологического воздействия (влияния) является многомерной системой и включает такие компоненты, как: стратегия, тактика, средства, методы, формы, аргументация и критерии эффективности воздействия.

Психологическое воздействие может быть направлено на других людей и на самого себя (психическое самовоздействие – самоубеждение, саморегуляция, самопрограммирование и т. д.) и осуществляться на разные уровни психики – на осознаваемый и неосознаваемый. Оно может быть направлено на:

- 1) источники мотивации активности, поведения человека (потребности, интересы, склонности и т. д.);
- 2) факторы, регулирующие активность (установки, групповые нормы, самооценки людей);
- 3) состояния, в которых находится человек (тревога, возбужденность, депрессия и т. д.) [9].

## **1.2. Исследование межличностного взаимодействия одарённых учащихся в современной психологии**

Взаимодействие в образовательной среде рассматривается с позиции различных систем: учитель – ученик, ребенок – родитель, педагог – класс, педагог – родители, педагог – администрация, ученик – ученик. В данных методических рекомендациях особенности межличностного взаимодействия одарённых учащихся будут рассмотрены через призму двух систем: «ученик-педагог» и «ученик-ученик».

**Система «ученик – педагог».** Особенность данной системы заключается в иерархически неравных позициях ее субъектов. Ролевые позиции педагога и учащихся задают определенное соотношение статусов, влияющие на процессы формирования самооценки не только воспитанников, но и педагога, уровень знаний и жизненный опыт которого обеспечивают высокий статус его компетентности. Личность педагога – мощнейший фактор формирования личности ученика. В реальной деятельности педагог наглядно демонстрирует усвоенные им модели поведения, социальные нормы и ценности. Педагоги, реализуя себя, наполняют содержанием мир ценностей ребенка в наиболее сензитивный период развития и становления его личности [30].

**Система «ученик – ученик».** Особенность данной системы состоит в том, что межличностные отношения в детской группе активи-

зируют социальное созревание учащихся, актуализируется процесс взаимного обогащения, развития его участников. В совместной деятельности учеников осуществляются обмен информацией, согласование общих целей, взаимный контроль и коррекция действий, развивается способность понимать состояния и мотивы поступков других и соответственно на них реагировать. В опыте коллективных отношений формируются эмпатия, социальная чуткость, которая помогает ребенку психологически грамотно строить свое взаимодействие с партнерами. Через сопоставление с другими открывается возможность для осознания индивидом себя как субъекта деятельности, познания и чувств<sup>7</sup>.

**Рассмотрим далее особенности межличностного восприятия одарённых учащихся.**

В психологии одарённости общепризнанным является факт, что гармоничность в развитии различных сторон психики одарённого человека является относительной редкостью. Чаше можно столкнуться с диссинхрониями различного вида, в том числе интеллектуально-социальной диссинхронии, которая проявляется в том, что высокий уровень интеллектуального развития не всегда обеспечивает столь же высокий уровень развития социально-перцептивных способностей и успешность в общении.

Современные исследования показывают, что социально-перцептивные способности у старшеклассников с признаками одарённости развиты в меньшей мере, чем у их сверстников. Они имеют менее богатый опыт социального взаимодействия, недостаточный объем социально-перцептивных знаний и умений, что затрудняет возможность прогнозировать развитие социальной ситуации и строить индивидуальную стратегию поведения. В частности, на адекватность социальной перцепции у старшеклассников с признаками одарённости оказывают влияние их возрастные, личностные особенности (поглощенность идеями, ориентация на избегание неудачи, неуравновешенность, некоторая тревожность, индивидуализм, определенный эгоцентризм, неадекватность самооценки и Я-концепции, интроверсия, низкая сензитивность, предпочтение общения с книгами и вещами (а не с людьми)), такие механизмы психологической защиты,

---

<sup>7</sup> Педагогика. Педагогические теории, системы технологии / под ред. С. А. Смирнова. М. : Академия, 2000. 512 с.

как проекция и отрицание. Было доказано, что социально-перцептивные способности относительно не зависят от уровня развития познавательных способностей человека и интеллекта, их структура, содержание, уровень развития определяются практикой общения, а следовательно, уровень социально-перцептивных способностей возможно повышать в результате специально организованного обучения [10].

В данном ключе роль педагога, его способность организовать обучение одарённых с учетом их индивидуальных особенностей является одной из ведущих в данном процессе. Стоит отметить, что современные педагоги, работающие с одарёнными и высокомотивированными детьми, педагоги, имеющие опыт формирования универсальных учебных действий и опыт оценки предметных, метапредметных и личностных результатов образования, способны быть внимательнее и могут видеть индивидуальность одарённого ребенка [22].

Вместе с тем при межличностном взаимодействии педагога и одарённых учащихся в процессе учебной деятельности возможно возникновение затруднений, приводящих к нарушениям в общении.

В исследовании О. А. Верхозиной было отмечено, что у педагогов, работающих с одарёнными детьми, существуют трудности при установлении субъект-субъектных отношений с учениками, применения технологий сотрудничества, проблемы эмоциональной сферы, негативный характер коммуникативной установки [5].

В коллективе ребенок входит в широкую систему отношений.

*Функционально-ролевые отношения* представлены в виде ролей, норм, ценностей, определяющих присущие данной культуре особенности совместной деятельности, «технологии» совместной деятельности. На основе этого «материала» происходит процесс социализации ребенка. Функционально-ролевые отношения, свойственные учебной и трудовой деятельности, усваиваются в детской группе под непосредственным руководством и контролем со стороны взрослого, который санкционирует те или иные образцы поведения.

*Эмоционально-оценочные отношения* проявляются в эмоциональных предпочтениях – симпатии, антипатии, дружеских привязанностях. Главной функцией данного вида отношений в ситуациях совместной деятельности ребенка с другими является осуществление коррекции поведения сверстника в соответствии со «знаемыми» нормами совместной деятельности.

Формирование *личностно-смысловых отношений* обусловлено преобразованием в ходе совместной деятельности социальной позиции ребенка. Это отношения, при которых мотив одного субъекта приобретает для общающегося и действующего с ним другого субъекта личностный смысл – «значение-для-меня».

### **1.3. Модель изучения межличностного взаимодействия одарённых учащихся**

Раскрывая сущность потребности индивида быть личностью, В. А. Петровский и А. В. Петровский обращаются к тем аспектам действительности, в которых личность может быть представлена. Эти поиски привели в последующем к созданию концепции персонализации [28; 30]. Согласно принятому в отечественной психологии деятельностному подходу движущие силы и направленность психического развития личности определяются совместной деятельностью и опосредованной деятельностью межличностными отношениями (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев). Основным в понятии «персонализации» является представление о трех аспектах понимания личности: интраиндивидуальном, интериндивидуальном и метаиндивидуальном.

Интраиндивидуальный аспект позволяет говорить о личности как о многообразии черт, свойств, особенностей, которые мы наблюдаем, или видит и оценивает сам человек. Другими словами, личность человека обнаруживает себя в реальном пространстве самого человека, индивида.

Согласно интериндивидуальному аспекту личность обнаруживает себя в реальном пространстве межличностного взаимодействия, обнажая какие-то грани, проявление которых возможно лишь в условиях реального общения с Другим [28; 30].

И, наконец, метаиндивидуальный аспект понимания личности проявляется в случае, когда реальное взаимодействие завершено. Нет диалога, нет предмета и задач совместной деятельности. Но в реальном пространстве другого человека сразу или в последствии обнаруживаются так называемые «личностные вклады» (в виде изменений ценностей и смыслов, обогащения характера деятельности, процессов смыслоцелеполагания). Другими словами, личность обнаруживает себя в реальном пространстве другого человека.

Такую форму активного «идеального» присутствия человека в жизни других людей, «продолженности человека в человеке» В. А. Петровский обозначает как персонализацию [30]. Отраженная субъектность (персонализация), понимаемая как «бытие кого-либо в Другом и для Другого», отражает особое внутреннее движение сознания и деятельности субъекта, осуществляющего отражение идеальной представленности одного человека в другом. Этим процессам присущ активный, незеркальный характер.

## **Раздел 2.**

### **Личностные ресурсы эффективного межличностного взаимодействия**

#### **2.1. Социальная активность как личностный ресурс индивидуального стиля взаимодействия**

В социально-психологических исследованиях Т. Н. Карпович, посвященных изучению социального интеллекта подростков, выявлено, что в юношеском возрасте социальную активность личности усиливают специальные коммуникативные компетенции и умения, направленные на углубление опыта анализа ситуаций общения (адекватность самооценки и оценки партнеров по общению) и ситуаций эколого-проектной деятельности (толерантность к неопределенности) [11].

Мы предлагаем различать два аспекта развития социальной активности: индивидуальные показатели (объект мониторинга – личность ребенка) и групповые показатели (объект мониторинга – классный коллектив, проектная группа). Структура социальной активности учащихся представлена на рисунке 3. Групповые показатели проявления социальной активности отображены на рисунке 4.

Важными для понимания социальной активности учащихся выступают три момента. Во-первых, основываясь на психологической теории деятельности и сознания А. Н. Леонтьева, ряд психологов определяют социальную активность как меру социальной деятельности, механизм и структура которой определяется социальной средой, потребностями и интересами личности, ее практическими ценными действиями (Е. А. Ануфриева, Т. Н. Мальковская) [2; 19]. Во-вторых, охарактеризовать социальную активность личности (в нашем случае, личности одаренного ученика), значит ответить на вопрос о том, кто из других людей, из социального окружения и каким образом представлен («отражен») в личности ребенка, как сам ребенок и в ком именно «состоит» в качестве этого Другого», отраженно определяя процессы осознания и поведение своих одноклассников (В. А. Петровский, В. В. Абраменкова, М. Ю. Кондратьев, В. Г. Грязева-Добшинская, Н. В. Маркина) [1; 7; 14; 15; 28; 30]. В-третьих, социальная (коммуникативная) активность понимается в контексте реального взаимодействия и составляет основу социального интеллекта личности (А. А. Бодалев, В. А. Лабунская, Т. Н. Карпович) [4; 11; 17].



Рис. 3. Структура социальной активности учащихся в условиях социально значимой деятельности (индивидуальные показатели)

**Социальный интерес** – процесс идентификации, эмпатии, сотрудничества и альтруизма, направленный на построение позитивных отношений с другими людьми. Интерпретируется как коммуникативно-познавательная активность, ядром которой выступает переживание целостного отношения «Я и мир».

**Самооценка** – это ценность, которая приписывается индивидом себе или отдельным своим качествам. В качестве основного критерия оценивания выступает система личностных смыслов индивида. Значительную роль в формировании самооценки играют оценки окружающих личности и достижений ребенка. Для определения характера самооценки учащихся может быть использована методика «Вербальная диагностика самооценки личности» [35].

**Самоуправление** – целенаправленное изменение социальной реальности; процесс, связанный с созданием нового, встречей с необычной ситуацией или противоречием (Н. М. Пейсахов), необходимостью постановки новых целей, поиском новых решений и средств достижения целей [26]. Л. В. Орлова отмечает, что способность к са-

моуправлению влияет на уровень развития умственных способностей учащихся, связана с эмоциональной стабильностью и уровнем субъективного контроля в сфере учебной деятельности и значимых ситуациях. Стремление к достижению успеха, осознанное управление собственным поведением и деятельностью в сложной ситуации ориентируют человека на творческий поиск новых решений, целей, средств самоконтроля, что требует оптимального использования интеллектуального потенциала и способствует повышению продуктивности деятельности. Основу саморегуляции и самоуправления составляют, прежде всего, особенности мотивационно-потребностной сферы, в частности, мотивы саморазвития, достижения, овладения профессией, приобретение знаний [25].

**Воспитанность и общественная активность** учащихся характеризует направленность их личности. Воспитанность учащихся интерпретируется через показатели: уровень нравственной воспитанности учащихся; особенности ценностных отношений к людям, к себе, к учащимся.

**Характер природоохранительной деятельности** – проявляется в конкретных природоохранных акциях и эколого-проектных событиях. С. Н. Карякина выделяет два аспекта: характер участия (актуальное или прогнозируемое) и частота участия учащегося в действиях экологической направленности [12].

**Включенность учащихся в ситуации по анализу и проектированию решения социально значимых** (пример: экологических) **проблем** может быть дифференцирована в диапазоне: предполагаемая включенность – актуальная включенность – прогнозируемая включенность и раскрывается через такие качественные параметры, как:

- продуктивный подход к анализу, проработке проблемной экологической ситуации и обсуждению проектов ее преодоления;
- дифференцированность и многогранность ракурсов описания и обсуждения экологической проблемы и ее последствий;
- взаимообусловленность высказываний;
- умение поддерживать обсуждение в направлении от анализа экологической проблемы к проектам ее решения;
- инициативность в обсуждении анализа экологической проблемы и проектов ее преодоления [12].

По аналогии со схемой экспертной оценки и самооценки включенности учащихся в ситуацию по анализу и проектному решению эко-

логических проблем С. Н. Карякиной можно разработать схему экспертной оценки и самооценки включенности учащихся в разработку и реализацию социально значимых проектов.

Характер **социальной позиции** учащихся задается особенностями их ценностно-смысловых установок и раскрывается через понятие «тип субъекта культуры». Мотивы деятельности и поведение учащихся определяются как извне, так и самим ребенком. Наряду с диагностикой социальной позиции учащихся **ценностно-событийный тест персонализации** определяет потребность и способность осуществлять личностные вклады учащихся в ценностно-смысловую сферу одноклассников, а также раскрывает психосемантику осознания значимых жизненных событий [14]. Диагностика позволяет выделить следующие типы социальной позиции: ученик – объект социально-педагогического воздействия; ученик – активный участник образовательных мероприятий; ученик – лидер и субъект социально-педагогических событий.

Важной для мониторинга развития социальной активности учащихся является идея А. С. Чернышева и Ю. А. Лунева о сочетании социального обучения и развивающей социальной среды как ведущей детерминации становления индивидуального и группового субъектов совместной деятельности и общения [38].

Рассмотрим далее групповые показатели проявления социальной активности учащихся в контексте социально-значимой проектной деятельности.

**Групповая мотивация** – мотивация группы на достижение командного успеха в деятельности [18]. Результаты теста анализируются по классу в целом и по каждой творческой группе в отдельности. При изучении ученических групп Е. И. Тимощуком выявлено, что групповой мотив далеко не всегда и не в любых группах является интеграцией мотивов каждого члена этой группы. Групповая мотивация в группах низкого уровня развития фактически сводится к простой сумме мотивов или их равнодействующей. В группах среднего уровня она носит косвенный по отношению к цели характер. Лишь в группах высокого уровня развития мотивы отношений и дела сливаются с мотивами цели: важно и «для чего делать», и «что делать», и «с кем делать», то есть наблюдается высокое единство, интеграция мотивации групповой деятельности [цит. по 14].



Рис. 4. Групповые показатели проявления социальной активности учащихся в контексте социально-значимой проектной деятельности

**Ценностно-ориентационное единство группы** – показатель групповой сплоченности характеризуется высоким уровнем внутригрупповых взаимосвязей. ЦОЕ – это сближение ценностно-смысловых установок учащихся, сближение оценок и выборов в подходе к целям и задачам совместной деятельности. Совместная групповая деятельность социально апперцептивна и несет в себе способность актуализировать и направлять внимание всей группы на те личностные выборы, которые значимы для успешной деятельности группы.

**Референтность группы** – избирательная ориентированность в круге значимых для ученика микрогрупп и одноклассников. Для каждого ученика в группе возникает возможность выделить круг одноклассников, оказавшихся референтными для него, на мнение и оценку которых ученик готов ориентироваться. Референтность группы формируется при условии постоянно возникающей и эффективно разворачивающейся совместной деятельности, позволяет понять процессы внутригрупповой активности, и в целом характе-

ризует систему межличностных отношений. В стратометрической концепции коллектива А. В. Петровского референтность понималась как особое качество личности субъекта, определяемое мерой его значимости для другого человека или группы людей и в том числе выступающее фактором персонализации [30]. В зависимости от ситуации референтность проявляет себя по-разному. Например, объектом референтных отношений для субъекта может выступать группа, членом которой он является, либо группа, с которой он себя соотносит, не будучи реальным ее участником. Функцию референтного объекта может выполнять и отдельный человек, в том числе, не существующий реально (литературный герой, вымышленный идеал, идеальное представление о себе самом и т. п.). Референтность как качество субъекта или группы существует всегда только в чем-то восприятии и отражает связи и отношения субъектов; в ней зафиксирована мера значимости данного субъекта или группы в глазах того или иного лица.

**Социальная дистанция** – видение качественных различий своих социальных позиций партнерами в рамках взаимодействия и общения. В социально-психологическом плане основанием подобного «разведения» субъектов социального контакта является субъективная оценка того «разрыва», которое в сознании каждого из участников взаимодействия существует между ним самим и его партнером – оппонентом. В основе сравнения находятся механизмы идентификации и конфронтации. Для диагностики социальной дистанции рекомендуем использовать модифицированную шкалу психологической близости Д. Фелдса [35].

**Особенности группового взаимодействия** изучаются на основе положений параметрической концепции групп и коллективов Л. И. Уманского и А. Н. Лутошкина [34]. Развивая эти идеи, А. С. Чернышев и С. В. Сарычев предложили следующие параметры мониторинга особенностей группового взаимодействия:

- иерархия и вариативность взаимодействия;
- самостоятельность и инициативность во взаимодействии;
- включенность во взаимодействие.

Выявить особенности взаимодействия учащихся и интерактивной согласованности в малых проектных группах и в классе в целом можно с помощью методики «Экспертная диагностика малых групп» А. С. Чернышева, С. В. Сарычева [38].

## **2.2. Техники стимулирования группового творчества в развитии интериндивидуального стиля взаимодействия учащихся**

Как отмечалось выше интериндивидуальный стиль взаимодействия учащихся в соответствии с концепцией персонализации В. А. Петровского личность обнаруживает себя в реальном пространстве межличностного взаимодействия, обнажая какие-то грани, проявление которых возможно лишь в условия реального общения с Другим.

На наш взгляд, средством формирования и развития данного стиля могут выступать как различные методы и приемы стимулирования группового творчества, так и опыт участия учащихся в совместной деятельности, коллективной творческой деятельности, а также при разработке и реализации социально-значимых проектов.

В современной образовательной практике условиями для развертывания проектной деятельности учащихся выступают федеральные государственные образовательные стандарты общего образования.

Среди наиболее эффективных техник стимулирования группового творчества можно обозначить:

- мозговой штурм, в том числе различные его модификации;
- синектику;
- техники развития латерального мышления (метод шести мыслительных колпаков, метод трех стульев);
- морфологический анализ проблемы;
- технику КТД (коллективно-творческой деятельности).

Для педагогов-психологов и педагогов, обращающихся к групповой проектной деятельности, полезными будут идеи М. Г. Ярошевского о ролевой организации научно-исследовательской команды и работы Б. Белбина, посвященные командным ролям в группе.

## **2.3. Мета-эффекты личностного стиля, возникающие в процессе совместной деятельности**

Следуя логике метода отраженной субъектности В. А. Петровского [28; 30], в работах В. Г. Грязевой-Добшинской изучены мета-эффекты персональных стилей личности (см. табл. 1) [7].

**Мета-эффекты личностного стиля, возникающие  
в процессе совместной деятельности (Грязева В. Г., 1988 г.)**

Эффекты «резонанса» – «транскендирования» <b>Усиление тенденции</b> продуктивной активности		Эффекты «репрессии» – «нормативизации» <b>Уменьшение тенденции</b> продуктивной активности	
<i>Эффект «резонанса»</i>	<i>Усиление тенденции</i> продуктивной активности у реципиента после трансляции ее индуктором	<i>Эффект «репрессии»</i>	<i>Уменьшение тенденции</i> продуктивной активности у реципиента после трансляции ее индуктором
<i>Эффект «индивидуализации»</i>	<i>Усиление тенденции</i> продуктивной активности, которая была у реципиента, но которой не было у индуктора, дающего изменения по другим тенденциям реципиента	<i>Эффект «отрицания»</i>	<i>Исчезновение</i> у реципиента <i>тенденции</i> продуктивной деятельности, которая транслировалась индуктором
<i>Эффект «транскендирования»</i>	<i>Появление тенденции</i> продуктивной активности, которой не было ни у реципиента, ни у индуктора	<i>Эффект «дублирования»</i>	<i>Появление новой тенденции</i> продуктивной активности у реципиента после трансляции ее индуктором
<i>Эффект «восстановления»</i>	Появление или усиление у реципиента тенденции продуктивной активности, по которой наблюдался репрессивный эффект предшествующего индуктора и другие метаэффекты	<i>Эффект «деиндивидуализации»</i>	<i>Исчезновение</i> у реципиента <i>тенденции</i> продуктивной активности, которая не транслировалась индуктором, дающим изменения по другим тенденциям реципиента
<i>Эффект «прорастания вклада»</i>	Отсроченной изменение тенденции продуктивной активности, изменения которой ранее наблюдались у других реципиентов	<i>Эффект «нормативизации»</i>	Появление или усиление у реципиента тенденции продуктивной активности в зонах повышенной популярности, определенности, нормативности
<i>Эффект нивелирования</i>			
Сглаживание полярных тенденций продуктивной активности реципиента после сильной трансляции обеих индуктором			

Отметим далее результаты лонгитюдного исследования одарённости В. А. Глуховой, выполненного на стыке социальной психологии и экологической психологии творчества [6]. Два аспекта социально-психологической интеграции одарённых учащихся в группе (социометрический статус в системе межличностных отношений и персонализация как отраженность индивидуальности личности) сопоставлялись с динамикой их интеллектуальных и творческих способностей на разных возрастных этапах. Исходным положением для эмпирического исследования В. А. Глуховой и В. Г. Грязевой-Добшинской выступает понимание взаимосвязи интеллектуального развития и адаптации (С. С. Белова, Е. А. Валуева, В. Н. Дружинин, А.-Н. ПереКлермон, Ж. Пиаже, Д. С. Ушаков и др.) и развития творческих способностей и индивидуализации (А. М. Матюшкин, Е. Л. Яковлева, Р. Харре и др.) [22].

Для своих исследований к уже обозначенной идее о персонализации (отраженной субъектности) В. А. Глухова добавляет еще одно методологически близкое теоретическое основание. А именно: согласно социально-психологической концепции персонализации, разработанной А. В. Петровским и В. А. Петровским, личность проходит ряд этапов: ее адаптации (развитие как присвоение групповых норм), индивидуализации (развитие индивидуально-специфических особенностей) и интеграции (развитие как принятие группой индивидуально-специфических особенностей) в группе. Исследование социально-психологической интеграции одарённых учащихся рассматривалось с точки зрения основных положений эколого-психологического подхода: класс одарённых учащихся рассматривается как пространство людей, в котором одарённый ребенок может быть интегрирован (принят) как творческая индивидуальность. Персонализация одарённого ученика в сверстниках задает его персональное пространство (В. Г. Грязева-Добшинская, В. А. Петровский) [7; 28; 30].

В результате многолетнего исследования одарённых учащихся В. А. Глуховой и В. Г. Грязевой-Добшинской обнаружен целый ряд новых важных для науки и образовательной практики фактов. Прежде всего интерес представляет соотношение вариантов динамики интеллектуальных и творческих способностей одарённых учащихся, которые показывают особенности развития личности в социально-психологическом контексте как преобладание одного из двух процессов – адаптации или индивидуализации личности. При этом варианты

динамики интеллектуальных и творческих способностей представляют два различных процесса развития личности – адаптации и индивидуализации [6].

Второй факт связан с характером классного коллектива, определяющим дополнительные условия осуществления процессов индивидуализации и адаптации одарённых учащихся, связанные с фактором стабильности групп. В новых группах в старшем подростковом возрасте динамика интеллектуальных и творческих способностей показывает высокую интенсивность адаптационных процессов и низкую – индивидуализации личности. Особое значение, по мнению В. А. Глухой, как для учителей-предметников, так и для классных руководителей, представляет возрастная специфика взаимосвязи социометрического статуса с динамикой интеллектуальных и творческих способностей одарённых учащихся.

Исследователем выявлен ряд критических тенденций в развитии одарённых учащихся: усреднение интеллектуальных потенциалов и снижение творческих способностей. В условиях новых групп (профильных классов) появляются негативные феномены сопряжения высокого социометрического статуса со снижением уровня развития интеллектуальных способностей в старшем подростковом возрасте. Совокупность выявленных тенденций социально-психологической интеграции одарённых учащихся и динамики интеллектуальных и творческих способностей показывает максимальную критическую точку развития одарённости – старший подростковый возраст. При этом в младшем школьном и юношеском возрасте (старшие профильные классы) динамика интеллектуальных и творческих способностей одарённых учащихся не связана с их социометрическим статусом в системе межличностных отношений.

Уникальным нам видится еще один результат, полученный В. А. Глухой и В. Г. Грязевой-Добшинской: выявлены особенности сопряжения персонализации с динамикой творческих способностей одарённых учащихся на разных возрастных этапах. В младшем подростковом возрасте персонализированные одарённые учащиеся имеют устойчиво высокие показатели творческих способностей, а неперсонализированные одарённые учащиеся проявляют как положительные, так и отрицательные варианты динамики творческих способностей. Характерным является повышение творческих способностей от подросткового возраста к юношескому возрасту у учащихся, полу-

чивших опыт персонализации в младшем подростковом возрасте (по сравнению учащимися, не получившими подобного опыта). В то же время у учащихся юношеского возраста, не получивших опыт персонализации, значимо чаще наблюдается отсутствие динамики творческих способностей, они сохраняют их прежний уровень, как низкий, так и высокий. Следовательно, для развития творческих способностей одарённых учащихся в юношеском возрасте имеет значение более ранний опыт персонализации в группе. При этом, как отмечает В. А. Глухова, уровень персонализации одарённых учащихся не связан с динамикой интеллектуальных способностей [6].

В исследовании одарённых учащихся подросткового и старшего школьного возраста, осуществленного одним из авторов методических рекомендаций (Н. В. Маркина) также выявлен ряд фактов. Во-первых, в ходе эмпирического исследования подтвержден один из механизмов персонализации. Обнаружено, что в подростковом возрасте возникает конфликт «неперсонализированности», как результат осознания несовпадения Я – потенциального и Я – наличного. Это ведет к актуализации потребности в персонализации, которая удовлетворяется подростком через идентификацию себя с «уважаемым Другим». Во-вторых, обосновано, что экспериментальные исследования персонализации строятся с учетом «правила индивидуальной специфичности» и «правила идеальной включенности», что позволяет исследовать именно отраженную субъектность, а не ряд психологических феноменов, проявляющихся в поведении похожим образом, но не имеющих отношения к метаиндивидуальной личностной атрибуции.

#### **2.4. Ценностно-событийный тест персонализации: структура, показатели, эвристические возможности**

В настоящей статье раскрыты некоторые концептуальные основания ценностно-событийного теста персонализации, созданного для выявления и исследования эффектов межличностного взаимодействия субъектов образовательных отношений (в том числе и учащихся) в контексте событийной организации образовательного пространства. Акцент сделан на определении параметров, положенных в основу интерпретации результатов диагностики субъективной психосемантики переживания значимых жизненных событий.

Ценностно-событийный тест персонализации представляет собой методику, развивающую диагностический инструментарий, разработанную в научной школе В. Г. Грязевой-Добшинской на основе интеграции проективного метода и метода психосемантики [8]. Среди таких методик можно назвать «Структурирование индивидуальности личности» (В. Г. Грязева-Добшинская, Е. И. Наливайко, А. С. Мальцева) и методику «Ролевое отношение социальных субъектов к творческой личности» (В. Г. Грязева-Добшинская, Н. Ю. Бакунчик, В. А. Глухова, А. С. Мальцева). При этом «пространство объектов для оценки (элементы) и пространство шкал оценки (конструкты) задаются как два пространства символов, для которых характерна избирательность и неопределенность интерпретаций субъектов и что обеспечивает проективность получаемых данных» [8, с. 39].

В основе ценностно-событийного теста персонализации лежит идея интеграции метода отраженной субъектности (В. А. Петровский) [28; 30], метода психосемантики (Ч. Осгуд, Е. А. Артемьева, В. Ф. Петренко, В. И. Похилько, Е. В. Улыбина) [3; 27; 29] и метода каузометрии (Е. И. Головаха, А. А. Кроник) [39]. Методический ход задан техникой репертуарных решеток Дж. Келли, использующего идею «личностного конструкта» как «понятийной системы, с помощью которой человек пытается приспособиться к объективной действительности». Другими словами, это идея, которую человек использует, чтобы осознать или интерпретировать действительность, объяснить или предсказать свой опыт.

Применение психосемантического подхода к изучению личности в отечественной психологии заложено благодаря работам В. Ф. Петренко, Е. Ю. Артемьевой, А. Г. Шмелева и реализует парадигму «субъектного» подхода к пониманию другого [3; 27]. Содержательная интерпретация выделяемых структур (факторов), по мнению В. Ф. Петренко, требует увидеть мир «глазами испытуемого», почувствовать его способы осмысления мира. «Реконструируемая в рамках субъективного семантического пространства индивидуальная система значений выступает своеобразной ориентировочной основой такого эмпатийного процесса, дает ему смысловые опоры» [27, с. 3]. Другими словами, благодаря психосемантике личность рассматривается не как набор отдельных характеристик, качеств, а как носитель определенной картины мира, носитель индивидуальных значений и смыслов.

При построении субъективного семантического пространства в экспериментальной психосемантике выделяют три этапа. На первом этапе происходит выделение «семантических связей анализируемых объектов (понятий, символов), т. е. установление смыслового сходства между ними» [16, с. 22]. Для этого используются субъективное шкалирование, семантический дифференциал и т. п. Второй этап исследования включает математическую обработку исходной матрицы сходства с целью «выделения тех универсиумов, т. е. факторов, которые лежат в ее основе» [16, с. 23]. Третий этап построения семантического пространства связан с интерпретацией выделенных структур, что осуществляется на основе поиска смысловых инвариантов, объединяющих шкалы, сгруппированные в один фактор, и требует также выделения определенного параметра (или группы параметров). В данном разделе методических рекомендаций акцент сделан на определении параметров для анализа субъективных семантических пространств индивида в контексте динамики его развития и развития группы.

В процессе индивидуальной работы с ценностно-событийным тестом персонализации испытуемый попадает в ситуацию построения субъективных семантических пространств, структурированных ситуациями различной модальности.

На первом этапе на основе «эмоционального кода события» актуализируются личностно значимые жизненные события. Испытуемый начинает исследование собственного жизненного пути с выделения ярких и максимально запечатленных, а также по-разному эмоционально окрашенных событий жизни. При этом, возрождая в собственной памяти события прошлого, он связывает их не только с собственной ценностно-смысловой сферой, но и культурными традициями и установками, присваивая каждому событию фразеологизм/поговорку (из списка предложенных).

Каждый фразеологизм как устойчивая вербальная (символическая) структура несет в себе большую смысловую нагрузку, определенную «народную мудрость», культурный код. Для определения той жизненной ценности, которую испытуемый связывает с прожитым ярким событием, фразеологизмы подобраны по четырем параметрам:

– по типам субъектов культуры (А. А. Пелипенко): индивид как родовой человек (И), личность как социальный субъект (Л), личность как автономный субъект (А) [8];

- по экзистенциальным основаниям бытия (Э. Финк): игра (И), труд (Т), любовь (Л), господство (Г), познание (П), смерть (С) [36];
- по основным культурным установкам (Дж. Хендерсон): социальная (СУ), эстетическая (ЭУ), философская (ФУ), психологическая (ПУ) и религиозная (РУ) [37];
- по соотношению ситуативной и надситуативной активности (Н. В. Маркина) [20; 21].

Интерпретация выделенных фразеологизмов при построении субъективных (или групповых) семантических структур осуществляется отдельно по каждому из параметров.

Таким образом, в качестве элементов в репертуарной решетке выступают ценностно-смысловые установки (обозначенные выше фразеологизмы, высказывания), фиксирующие опыт переживания актуализируемых личностно-значимых событий (элементов). Вслед за традицией каузометрического анализа взаимосвязи жизненных событий, разработанного А. А. Кроником и Е. И. Головаха [39], отметим, что предложенные значимые жизненные события объединены в три группы. Это позволяет дифференцировать выявляемые ценностно-смысловые установки испытуемых. Так, к группе ситуаций эмоционально-аффективного характера относятся: «Радостное событие», «Ситуации познавательного открытия», «Ситуация переживания вины», «Ситуация проявления агрессии». В группу ситуаций социальных коммуникаций входят события «Личного успеха», «Командного (группового) успеха», «Ситуация положительной оценки социумом» и «Ситуация негативной оценки социумом». Последняя группа ситуаций, влияющих на субъективную картину жизненного мира, включает переживание таких событий, как: «Психологическое настоящее», «Поворотное событие», «Повторяющееся событие», «Мечта (психологическое будущее)» [24].

## Заключение

В современной практике психологического сопровождения образовательного процесса особенно остро встают вопросы психологического сопровождения образования одарённых и высокомотивированных учащихся.

В большей части вопросы, связанные с развитием когнитивного, мотивационного и эмоционально-волевого компонентов личности одарённых учащихся, с вопросами групповой динамики ученического коллектива, школьный педагог-психолог решает, опираясь на традиционные, проверенные и эффективные методы и формы практической психологии в образовании. В то же время реалии современной жизни во многом изменили «психологический портрет одарённого ученика» и прежде всего те его аспекты, которые имеют отношение к социальной психологии и педагогике одарённости. Сегодня речь идет не столько о проблеме социальной интеграции потенциала одарённых учащихся, сколько о проблемах межличностных и межпоколенных отношений, об умении учащихся работать в учебной группе, в проектной команде, о социально-психологических механизмах изменения ценностно-смысловой сферы одарённого ученика в целом, его ментальности.

Структура методических рекомендаций выдержана в логике от раскрытия традиционных вопросов межличностных отношений к знакомству с новыми подходами к выявлению возможностей для разработки проектов поддержки и развития одарённых учащихся. Представленный в методических рекомендациях материал имеет большое практическое значение и может быть использован в работе педагогов-психологов в сфере образования, тьюторов и педагогов, работающих с одарёнными детьми, а также студентов психологических специальностей.

## Библиографический список

1. Абраменкова, В. В. Совместная деятельность дошкольников как условие гуманного отношения к сверстникам / В. В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 60–70.
2. Ануфриев, Е. А. Социальный статус и активность личности: Личность как объект и субъект социальных отношений / Е. А. Ануфриева. – М. : МГУ, 1984. – 287 с.
3. Артемьева, Е. А. Психология субъективной психосемантики / Е. А. Артемьева. – М. : Смысл, 2004. – 350 с. – (Фундаментальная психология).
4. Бодалев, А. А. Психология межличностного общения / А. А. Бодалев. – Рязань : МВД РФ. Рязанская высшая школа, 1994. – 89 с.
5. Верховина О. А. Психологические особенности межличностного взаимодействия педагогов с одарёнными учащимися : дис. ... канд. пед. наук / О. А. Верховина. – Иркутск : Иркутский государственный педагогический университет, 2003. – 157 с.
6. Глухова, В. А. Взаимосвязь динамики интеллектуальных и творческих потенциалов одарённых учащихся со спецификой межличностных отношений в классе / В. А. Глухова, В. Г. Грязева-Добшинская, А. С. Мальцева, П. С. Глухов // Социальная психология творчества : сб. науч. трудов / отв. ред. В. Г. Грязева-Добшинская. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2008. – С. 29–65.
7. Грязева, В. Г. Специфика взаимодействия субъектов совместной деятельности и особенности индивидуализации и интеграции личности. Педагог и ученики / В. Г. Грязева // Индивидуальность педагога и формирование личности школьников / отв. ред. А. В. Петровский. – Даугавпилс, 1988.
8. Грязева-Добшинская, В. Г. Технология диагностики динамики личности и группы на основе интеграции методов проекции и психосемантики. / В. Г. Грязева-Добшинская // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2008. – № 2. – С. 37–45.
9. Журавлев, А. Л. Социальная психология : учебное пособие / А. Л. Журавлев, В. А. Соснин, М. А. Красников. – М. : Форум, 2011. – 496 с.
10. Иванова, И. А. Психолого-педагогические условия развития социально-перцептивных способностей у старшеклассников с признаками одарённости : дис. ... канд. психол. наук / И. А. Иванова. –

Ставрополь : Северо-Кавказский гос. технический университет, 2005. – 220 с.

11. Карпович, Т. Н. Психологическая диагностика социального интеллекта личности / Т. Н. Карпович. – Мозырь : Содействие, 2007. – 164 с.

12. Карякина, С. Н. Становление экологического сознания как фактор изменения этических отношений младших подростков к действительности : дис. ... канд. психол. наук / С. Н. Карякина. – Орел, 1998. – 227 с.

13. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) / Я. Л. Коломинский. – Минск, 1976. – 350 с.

14. Комплексная программа социально-экологической деятельности «Моя планета» : учебное пособие / под ред. Е. И. Абатурова, Д. З. Шибковой, И. Л. Качуро. – Челябинск : ЧГПУ, 2012. – 170 с.

15. Кондратьев, М. Ю. Взаимосвязь авторитета личности и авторитета роли учителя / М. Ю. Кондратьев // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 99–103.

16. Косаревская, Т. Е. Психосемантический подход к исследованию индивидуального сознания : методические рекомендации / Т. Е. Косаревская, Р. Р. Кутькина. – Витебск : УО «ВГУ им. П. М. Мошарова», 2009. – 61 с.

17. Лабунская, В. А. О структуре социально-психологических способностей / В. А. Лабунская // Вопросы психологии межличностного познания и общения : межвузовский сборник. – Краснодар, 1983. – Вып. 5. – С. 63–71.

18. Ладанов, И. Д. Практический менеджмент. Психотехника управления и самотренировки / И. Д. Ладанов. – М. : Корпоративные стратегии, 2004. – 496 с.

19. Мальковская, Т. Н. Социальная активность старшеклассников / Т. Н. Мальковская. – М : Педагогика, 1988. – 139 с.

20. Маркина, Н. В. Одарённость: практика теории и теория практики. Образовательная технология организации времени и пространства развития личности / Н. В. Маркина, И. Ю. Банникова. – Челябинск : Полиграф-мастер, 2004. – Выпуск 3. – 68 с. – (Экология творчества).

21. Маркина, Н. В. Методика диагностики адаптивной и неадаптивной активности / Н. В. Маркина // Социальная психология творче-

ства – 2007 / под ред. В. Г. Грязевой-Добшинской, Н. В. Маркиной. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2007. – С. 153–163.

22. Маркина, Н. В. Психология и педагогика обучения и развития одарённых учащихся: от теории к практике: учебное пособие / Н. В. Маркина, Ю. Г. Маковецкая / Челябинск : ЧИППКРО, 2015. – 196 с.

23. Маркина, Н. В. Образ одарённого ученика в восприятии учителя / Н. В. Маркина, Ю. Г. Маковецкая // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2016. – № 1 (26). – С. 58–64.

24. Маркина, Н. В. Субъективная психосемантика значимых жизненных событий: к методу исследования. / Н. В. Маркина, А. П. Анохина // Артек – Событие. – 2017. – № 1 (15). – С. 37–42.

25. Орлова, Л. В. Системные факторы развития умственных способностей личности : дис. ... канд. психол. наук / Л. В. Орлова. – Новосибирск, 2005. – 190 с.

26. Пейсахов, Н. М. Закономерности динамики психических явлений : дис. ... д-ра психол. наук / Н. М. Пейсахов. – Казань : Казанский государственный университет, 1989. – 432 с.

27. Петренко, В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. 2-е изд., доп. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.

28. Петровский, В. А. Личность в психологии личность: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 512 с.

29. Похилько, В. И. Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности / В. И. Похилько, Е. О. Федотова // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 151–157.

30. Психология развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского ; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика. – 1987.

31. Психологические тесты. В 2-х т. Т. 2 / под ред. А. А. Карелина. – М., 2001. – С. 18.

32. Сидоренко, Е. В. Терапия и тренинг по Альфреду Адлеру / Е. В. Сидоренко. – СПб., 2000. – 352 с.

33. Степанов, Е. Н. Психолого-педагогическая диагностика детского коллектива и положения в нем ребенка / Е. Н. Степанов. – Псков, 1992. – 210 с.

34. Уманский, Л. И. Психология организаторской деятельности школьников : учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Л. И. Уманский. – М. : Просвещение, 1980. – 160 с.

35. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.

36. Финк, Э. Основные феномены человеческого бытия / Э. Финк // Проблема человека в западной философии : сб. науч. тр. – М. : Прогресс, 1988. – С. 357–403.

37. Хендерсон, Дж. Психологический анализ культурных установок / Дж. Хендерсон. – М. : Добросвет, 1997. – 219 с.

38. Чернышев, А. С. Параметрическая концепция коллектива: история создания и тенденции развития / А. С. Чернышев, С. В. Сарычев // Ученые записки : электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2009. – № 3 (11). – Режим доступа: <http://scientific-notes.ru/pdf/011-15.pdf>.

39. LifeLine и другие новые методы психологии жизненного пути / сост. и общ. ред. А. А. Кроника. – М. : «Прогресс»-«Культура», 1993. – 230 с.

### Шкала социального интереса Дж. Кренделла<sup>9</sup> (шкала личностной значимости черт)

**Цель:** определить уровень сформированности социального интереса учащихся 5–6 классов.

Социальный интерес обнаруживает себя в процессах идентификации, эмпатии, сотрудничества и альтруизма, направлен на построение позитивных отношений с другими людьми (Дж. Кренделл, 1981). Интерпретируется как коммуникативно-познавательная (социальная) активность, ядром которой является переживание целостного отношения «Я и мир» (А. К. Дусавицкий, 1979; Т. Н. Карпович, 2007). Введено понятие А. Адлером в концепции индивидуальной психологии.

В немецко-русском словаре понятие социального интереса передается двумя терминами: «дух солидарности, общности» и «чувство солидарности, коллективизма». Другими словами, речь идет об общественном чувстве, но на английский язык этот термин переводится как «социальный интерес». По мнению А. Адлера, социальный интерес (или общественное чувство) – это способность интересоваться другими людьми, «это внутренне присущая нам потенциальная возможность, которую нужно сознательно развивать» (А. Адлер, 1937, с. 134).

**Содержание диагностической процедуры.** Учащимся предлагается бланк, на котором приведены 24 пары личностных качеств и инструкция по выполнению задания. Учащиеся должны внимательно ознакомиться с инструкцией и в соответствии с нею подчеркнуть в бланках в каждой паре черт одну из двух. По окончании работы бланки сдаются учителю.

#### Бланк для учащихся

Фамилия, имя \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

**Инструкция.** Ниже приведены пары личностных качеств или черт. В каждой паре подчеркните качество, которое вы цените более высоко.

---

<sup>8</sup> При использовании диагностического инструментария, при подготовке и предъявлении результатов мониторинга ссылка на первоисточники и авторов диагностических методик обязательна (©).

<sup>9</sup> Карпович Т. Н. Психологическая диагностика социального интеллекта личности. Мозырь : Содействие, 2007. 164 с. С. 40; Сидоренко Е. В. Терапия и тренинг по Альфреду Адлеру. СПб., 2000. 352 с. С. 44.

Совершая выбор, спросите себя, каким из двух качеств вы предпочли бы обладать как одной из ваших собственных характеристик. Рассмотрим, например, первую пару: «одарённый воображением – рациональный». Если бы вы должны были выбирать, каким бы вы предпочли быть? Подчеркните в каждой паре ту характеристику, которую выбрали. Некоторые из качеств будут встречаться дважды, но в разных сочетаниях на самом деле ни одна пара не повторится.

*Я предпочел бы быть:*

1. Одарённым воображением – рациональным.
2. Полезным – сообразительным.
3. Умелым – соперничающим другим.
4. Уравновешенным – продуктивным.
5. Интеллектуальным – деликатным.
6. Надежным – честолюбивым.
7. Уважающим других – оригинальным.
8. Творческим – здравомыслящим.
9. Великодушным – особенным.
10. Ответственным – оригинальным.
11. Способным – принимающим других.
12. Заслуживающим доверия – умудренным опытом.
13. Умелым – логически мыслящим.
14. Прощающим других – утонченным.
15. Продуктивным – уважающим других.
16. Практичным – уверенным в своих силах.
17. Способным – независимым.
18. Энергичным – способным сотрудничать.
19. Одарённым воображением – полезным.
20. Реалистичным – высоконравственным.
21. Деликатным – умудренным опытом.
22. Соперничающим другим – особенным.
23. Честолюбивым – терпеливым.
24. Трезвомыслящим – сообразительным.

### **Обработка протоколов учащихся**

В парах 2, 7, 9, 12, 14, 21, 22 по одному баллу начисляется в том случае, когда подчеркнута первая по порядку черта.

В парах 3, 5, 11, 15, 18, 19, 20 и 23 по одному баллу начисляется в том случае, когда подчеркнута вторая по порядку черта.

Показатель социального интереса определяется по сумме полученных баллов. Отметим, что пары 1, 4, 6, 8, 10, 13, 16, 17 и 24 не являются существенными и баллы за ответы на них не начисляются.

### Уровни показателя социального интереса:

**0–2 балла** – низкий уровень социального интереса;

**3–5 баллов** – уровень социального интереса ниже среднего;

**6–8 баллов** – средний уровень социального интереса;

**9–11 баллов** – уровень социального интереса выше среднего;

**12–15 баллов** – высокий уровень социального интереса.

Таблица 1

### Пример сводной таблицы результатов исследования уровня социального интереса у учащихся N-класса МОУ СОШ №\_\_

№ п/п	Фамилия, имя	Школа, класс	Возраст	Пол	Индивидуальные показатели социального интереса (шкала социального интереса Дж. Кренделла)	
					количество баллов	уровень социального интереса
1						
2						
...						
Среднее значение по классу в целом						

### Обсуждение результатов диагностики

Социальный интерес интерпретируется в контексте процессов эмпатии, идентификации сотрудничества, альтруизма. Автор считает, что основу социального интереса составляет ценностное отношение к жизни и к тому, что находится вне человека. «Если я ценю других людей, я лучше смогу заметить, что они расстроены, огорчусь из-за этого, лучше смогу придумать, что можно сделать, чтобы помочь им, а потом сделать то, что я придумал».

Стадии развития социального интереса могут быть поняты на основе выраженности направленности личности на объекты различного типа (Х. Ансбегер, Х. Кеплан, Дж. Кренделл):

– Направленность на субсоциальные объекты (неодушевленные предметы, ситуации или виды деятельности). Интерес, проявляемый к ним человеком, не связан с его собственным «Я». Способность к такой заинтересованности важна для развития знаний, умений, навыков.

– Направленность на социальные объекты (все живое). Социальный интерес в данном случае проявляется, как способность принять точку зрения другого. Интерес к собственно социальным объектам проявляется позже, чем к субсоциальным.

– Направленность на супрасоциальные объекты (весь мир в целом). Интерес к данной категории объектов – это идентификации личности как с живыми, так и с неживыми объектами. Социальный интерес в данном случае проявляется как единство с миром во всей его полноте. В рамках комплексной программы социально-экологической деятельности это важно для формирования экологического сознания и экологической культуры учащихся.

Таблица 2

**Результаты мониторинга уровня социального интереса  
у учащихся 5-го класса МОУ СОШ №\_\_\_**

№ п/п	Фамилия, имя	Показатели социального интереса (в баллах)			Уровень социального интереса		
		первич- ный за- мер	контроль- ный замер	наличие динамики	первичный замер	контроль- ный замер	наличие динамики
1							
2							
3							
...							
30							

**Тест «Способность самоуправления»  
(Н. М. Пейсахов)<sup>10</sup>**

**Цель:** определить способность учащихся к самоуправлению в условиях социально-экологической деятельности, в условиях создания экологических коллективно-творческих дел.

Методика разработана в лаборатории психологических проблем высшей школы Казанского государственного университета под руководством доктора психологических наук, профессора Н. М. Пейсахова. Может быть использована для диагностики учащихся 6–11-х классов.

**Содержание диагностической процедуры.** Учащимся предлагается анкета, включающая 48 утверждений и бланк для ответов. Учащимся необходимо внимательно ознакомиться с инструкцией, приведенной на

<sup>10</sup> Пейсахов Н. М. Закономерности динамики психических явлений : дис. ... д-ра психол. наук. Казань : Казанский государственный университет, 1984. 432 с.; Карпович Т. Н. Психологическая диагностика социального интеллекта личности. Мозырь : Содействие, 2007. 164 с. С. 40.

бланке, и отметить знаком «+» или «-» свое отношение к приведенным утверждениям. По окончании работы бланки и анкета сдаются педагогу. Затем протоколы учащихся обрабатываются в соответствии с «ключом», составляется таблица сводных результатов диагностики способности к самоуправлению. Это дает возможность проинтерпретировать полученные результаты.

**Инструкция.** Ребята, вам предлагается анкета, которая даст вам возможность узнать о способности владеть собой в различных ситуациях. В анкете приведены две группы утверждений.

1. Утверждения, требующие обращения к вашему опыту, например пункт 5 (прочтите это утверждение). Если вы действительно часто оцениваете свои действия и поступки, стараетесь найти ответ на поставленный вопрос, то смело отвечаете «да» (ответ обозначаете знаком «+»), а если вы это делаете редко, то отвечаете «нет» (ответ обозначаете знаком «-»).

2. Утверждение, характеризующие ваши отношения к общепринятому мнению, например, пункт 28 (прочтите это утверждение). Если вы согласны с мнением, то отвечаете «да», а если не согласны, то отвечаете «нет». Ответ «да» обозначаете знаком «+», ответ «нет» – знаком «-».

Обратите внимание, что нумерация утверждений дана не по порядку, а в зависимости от типа утверждений. Ставьте знак «+» или «-» в соответствии с номером утверждения.

### Бланк для заполнения

Фамилия, имя \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

№		№		№		№		№		№		№		№									
1		17		33		9		25		41		5		21		37		13		29		45	
2		18		34		10		26		42		6		22		38		14		30		46	
3		19		35		11		27		34		7		23		39		15		31		47	
4		20		36		12		28		44		8		24		40		16		32		48	

### Анкета

1. Практика показывает, что я верно определяю свои возможности в любой деятельности.

2. Я предусмотрительный человек.

3. Берусь только за то, что смогу довести до конца.

4. Обычно хорошо представляю, что нужно сделать, чтобы добиться задуманного.

5. Постоянно пытаюсь найти ответ на вопрос: «Что такое хорошо и что такое плохо?».

6. Прежде чем сделать окончательный шаг, я взвешиваю все «за» и «против».
7. Всегда отдаю себе отчет в том, что со мной происходит.
8. Непредвиденные препятствия не мешают мне довести дело до конца.
9. У меня не хватает терпения долго разбираться в том, что не решается сразу.
10. В своих поступках и делах не люблю загадывать далеко вперед.
11. Редко задумываюсь о главных целях своей жизни.
12. Отсутствие продуманных планов не мешает мне добиваться хороших результатов.
13. Часто затрудняюсь сказать, того ли я достиг, чего хотел.
14. На выбор моих решений влияют не поставленные цели, а настроение в данный момент.
15. Мне часто кажется, что целый час или два исчезли неизвестно куда.
16. Тот, кто считает необходимым исправить все допущенные промахи, не замечает, как совершает новые.
17. Когда нужно разбираться в сложной обстановке, чувствую прилив энергии и сил.
18. Я четко представляю свои жизненные перспективы.
19. Умею отказываться от всего, что отвлекает меня от цели.
20. В своих поступках и словах следую пословице: «Семь раз отмерь, один – отрежь».
21. Уделяю много времени тому, чтобы понять, с каких позиций надо оценивать свои действия.
22. В своих действиях я успешно сочетаю риск с осмотрительностью.
23. Необходимость проверять самого себя стала моей второй натурой.
24. Когда у меня портятся отношения с людьми, могу их изменить.
25. Как правило, мне бывает трудно выделить главное в сложившейся ситуации.
26. Жизнь показывает, что мои прогнозы редко сбываются.
27. Люди, которые всегда четко знают, чего хотят, представляются мне слишком рациональными.
28. Удача сопутствует тому, кто не планирует заранее, а полагается на естественный ход событий.
29. Мне не хватает чувства меры в отношениях с близкими.
30. Меня угнетает необходимость принимать срочные решения.
31. Обычно мало слежу за своей речью.
32. Некоторые свои привычки я охотно бы изменил, если бы знал, как это сделать.
33. Что я хочу делать и что должен делать – вот предмет моих постоянных раздумий.

34. Заранее знаю, каких поступков можно ожидать от людей.
35. Обычно с самого начала четко представляю будущий результат.
36. Пока не сложился в голове четкий, конкретный план, не начинаю серьезного разговора.
37. У меня всегда есть точные ориентиры, по которым я оцениваю свой труд.
38. Я всегда учитываю последствия принимаемых мною решений.
39. Внимательно слежу за тем, понимают ли меня во время споров.
40. Я готов снова и снова заниматься совершенствованием уже законченной работы.
41. Сколько ни анализирую свои жизненные трудности, не могу достичь полной ясности.
42. Жизнь так сложна, что считаю пустой тратой времени предвосхищать ход событий.
43. Следование однажды поставленной цели очень обедняет жизнь.
44. Мой принцип: планируй, не планируй, а обстоятельства всегда сильнее.
45. В последнее время ловлю себя на том, что придаю большое значение мелочам, забывая о главном.
46. Мне обычно не удается найти правильное решение из-за большого количества возможных вариантов.
47. В ссорах не замечаю, как «выхожу из себя».
48. Сделав дело, предпочитаю не исправлять даже явные просчеты.

### **Интерпретация и обработка результатов**

Самоуправление – целенаправленное изменение, и цель себе ставит человек, который сам управляет своей активностью, своим общением, поведением, деятельностью и переживаниями. Самоуправление нужно отличать от саморегуляции. Самоуправление – процесс творческий, связан с созданием нового, встречей с необычной ситуацией или противоречием, необходимостью постановки новых целей, поиском новых решений и средств достижения целей.

Саморегуляция – это тоже изменения, но совершаемые в рамках имеющихся правил, норм, стереотипов. Функция саморегуляции иная – закрепить то, что приобретено в процессе самоуправления. Таким образом, самоуправление и саморегуляция – не два разных процесса, а две стороны активности личности, единство изменчивого и устойчивого в непрерывном развитии субъективного мира человека.

В качестве критериев самоуправления авторы методики выбирают стадии полного цикла самоуправления.

1. **Анализ противоречий** (или ориентировка в ситуации) – человек формирует субъективную модель ситуации, отвечая на вопросы, которые

ставит сам себе: «Почему сейчас не получается так, как это было раньше?», «Что изменилось по сравнению с прошлым?», «Что происходит со мной?», «В чем причина моих неудач (во мне, в других, в сложившихся обстоятельствах?)», «Что происходит вокруг меня?», «Каково реальное положение вещей?».

2. **Прогнозирование** – человек формирует предположение – прогноз, который основан на анализе прошлого и настоящего, на анализ противоречий между прошлым и настоящим. Прогноз – это попытка заглянуть в будущее, предсказать ход событий или желаемые действия. Человек пытается получить ответы на вопросы: «Можно ли что-то изменить?», «Что может измениться, если я вмешаюсь и буду как-то действовать?», «Что будет, если я не вмешаюсь в ход событий?».

3. **Целеполагание** – человек формирует субъективную модель желаемого или должного. В основе целеполагания лежит прогноз. Это переход от предположения к принципиальной возможности произвести изменения к предположению о вероятных результатах. Люди стремятся получить ответы на вопросы: «Какими должны быть результаты?», «В каком направлении нужно изменять себя, свое общение, поведение или деятельность?», «Что конкретно можно изменить – ситуацию или самого себя?». Целеполагание – это процесс создания системы целей, соотнесения их между собой и выбора предпочтительных. При выборе целей их сравнивают по длительности (стратегические цели рассчитаны на всю жизнь, на их основе выдвигают тактические цели, осуществление которых требует пяти – семи лет, а они определяют оперативные цели, реализация которых требует дней, месяцев).

4. **Планирование** – человек формирует модель средств достижения цели и последовательности их применения. В соответствии с целями планы могут быть стратегическими, тактическими, оперативными. Человек ищет ответы на такие вопросы, как: «Какие средства нужны для достижения цели?», «В какой последовательности их следует применять?».

5. **Критерии оценки качества** – человек решает вопросы: «Какими должны быть показатели, позволяющие оценить успехи в реализации плана?», «Как оценить, что сделанное было необходимым?», «Как оценить, что мои поступки и действия достаточны?». Систему оценок желательно заготовить до начала практических действий и поступков, а по ходу действия их лучше корректировать. Поспешная выработка критериев приводит к тому, что они окажутся недостаточно обоснованными или просто ошибочными, а это может привести к совершенно иным результатам, чем было первоначально задумано.

6. **Принятие решения** – это переход от плана к действиям, самоприказ: начать действовать! Но для этого человеку предстоит ответить

на совсем непростые вопросы: «Все ли я предусмотрел?», «Есть ли у меня время?», «Начинать действовать или еще нужно подождать немного?». Человек стремится найти оптимальное решение, которое предполагает сочетание смелости и осмотрительности. Не стоит поступать «сломя голову», «лезть в воду, не зная броду», но и нельзя слишком оттягивать выполнение задуманного. Упущенное время может быть потеряно безвозвратно. Когда человек наконец решается на активные действия, то может оказаться, что к этому моменту все изменилось настолько значительно, что любое, даже хорошо подготовленное действие теряет всякий смысл.

7. **Самоконтроль** – сбор информации о том, как идет выполнение плана в реальном общении, поведении, деятельности. Человек отвечает себе на вопросы: «Как идет дело?», «Есть ли движение к цели?», «Нет ли ошибок в моих поступках?».

8. **Коррекция** – изменение реальных действий, поведения, общения, переживаний, а также самой системы самоуправления. Человек ищет ответ на вопрос: «Как быть дальше?». Ответ на этот вопрос зависит от результатов самоконтроля. Если все идет, как задумано, то человек может продолжать действовать так же, повторить еще и еще раз, чтобы убедиться в используемой системе самоуправления. Фактически это переход к саморегуляции, закрепление того нового, что было найдено в процессе самоуправления. Если самоконтроль показывает, что имеется разрыв между желаемым и действительным, что есть ошибки в поведении и деятельности, то возникают новые вопросы: «Что нужно изменить в своих поступках и действиях?», «Когда нужно произвести изменения – немедленно или через некоторое время?». «Есть ли время на обдумывание?», «Что конкретно нужно пересмотреть в процессе самоуправления, чтобы получить желаемый результат?».

### **Обработка результатов диагностики**

Способность самоуправления оценивается на основе обработки результатов анкеты по каждой из восьми шкал (этапов) отдельно. Для этого подсчитайте количество совпадений с ключом (см. табл. 3). При этом каждому совпадению приписывается один балл. Далее находим сумму баллов по каждой шкале отдельно и определяем по таблице нормативных значений (см. ниже) уровень самоуправления по оцениваемой шкале. После того как подсчитано количество баллов по каждой отдельной шкале (этапу самоуправления), находим общую сумму баллов и сравниваем полученный результат с таблицей нормативных значений (учитывая половую принадлежность).

Таблица 3

## Образец обработки персонального протокола

Ответы – «ключи» к методике «Способность самоуправления»						Результат (в баллах)	Наименование этапов самоуправления	Оценка уровня самоуправления по шкале
номера вопросов, на которые дается ответ «да»			номера вопросов, на которые дается ответ «нет»					
1	17	33	9	25	41	$\Sigma_1 = \Sigma_{(+)} + \Sigma_{(-)}$	Анализ противоречий	
2	18	34	10	26	42	$\Sigma_2 = \Sigma_{(+)} + \Sigma_{(-)}$	Прогнозирование	
3	19	35	11	27	43	$\Sigma_3 = \Sigma_{(+)} + \Sigma_{(-)}$	Целеполагание	
4	20	36	12	28	44	$\Sigma_4 = \Sigma_{(+)} + \Sigma_{(-)}$	Планирование	....
5	21	37	13	29	45	$\Sigma_5 = \Sigma_{(+)} + \Sigma_{(-)}$	Критерии оценки качества	
6	22	38	14	30	46	$\Sigma_6 = \Sigma_{(+)} + \Sigma_{(-)}$	Принятие решения	
7	23	39	15	31	47	$\Sigma_7 = \Sigma_{(+)} + \Sigma_{(-)}$	Самоконтроль	
8	24	40	16	32	48	$\Sigma_8 = \Sigma_{(+)} + \Sigma_{(-)}$	Коррекция	
$\Sigma_{\text{общая сумма}} = \Sigma_1 + \Sigma_2 + \Sigma_3 + \Sigma_4 + \Sigma_5 + \Sigma_6 + \Sigma_7 + \Sigma_8$						Общая способность самоуправления		

Таблица 4

## Нормативные значения способности самоуправления

		$\Sigma$ (для каждой шкалы)	Уровни способности самоуправления				
			низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий
			0–1	2	3–4	5	6
Пол		Мужской ( $\Sigma_{\text{общ}}$ )	0–13	14–22	23–31	32–40	41
		Женский ( $\Sigma_{\text{общ}}$ )	0–11	12–21	22–30	31–39	40

**Результаты диагностики способности самоуправления  
учащихся 6-го класса МОУ №\_\_\_\_ (дата\_\_\_\_\_)**

№	Фамилия, имя	Пол	Показатели способности самоуправления (в баллах или по уровням способности)									
			анализ противоречий	прогнозирование	целеполагание	планирование	критерии оценки качества	принятие решения	самоконтроль	коррекция	общая способность самоуправления	
1												
2												
Среднее значение по классу в целом												

### Интерпретация результатов

Результаты диагностики способности к самоуправлению можно объяснять по группе в целом или по каждому протоколу в отдельности.

Если результаты анкетирования лежат в правой части шкалы, то в целом система самоуправления у испытуемого имеется. Однако в этом случае существует опасность того, что данный человек слишком расчетлив и рационален, что ему не хватает эмоций. Об этом стоит подумать, можно предложить ребенку понаблюдать за собой, оценить свои поступки и действия с точки зрения баланса рационального и эмоционального компонентов.

Если результаты анкетирования лежат в зоне низких значений и значений ниже среднего, то можно говорить о том, что у учащегося еще нет целостной системы самоуправления, а сформированы лишь отдельные звенья. Скорее всего, такой человек сильно переживает свои неудачи, но дальше этого не идет. У него эмоциональная оценка преобладает над рациональным анализом. Другими словами, полный цикл самоуправления в этом случае даже не начинается, а поэтому еще не формируется. Для педагога такая информация является ориентиром при совершенствовании и уточнении содержания воспитательной работы с учащимися класса.

Чтобы лучше узнать о сформированности отдельных этапов самоуправления по классу в целом, сравните полученные результаты (выявите уровни) и определите степень развития каждого из восьми этапов системы самоуправления. Посмотрите, какое из этих звеньев (этапов) развито хорошо, а какое слабо. Это даст учителю основание для того, чтобы подумать и решить, что нужно делать дальше, что нужно сделать, чтобы развить у детей слабо выраженное звено процесса самоуправления.

## **Методика определения общественной активности учащихся (составлена Е. Н. Степановым<sup>11</sup>)**

**Цель:** определить уровень общественной активности учащихся.

**Оборудование.** На доске составляется список учащихся с порядковыми номерами перед каждой фамилией, а также дается краткое описание ориентиров для оценки общественной активности школьников. Выделяют пять ориентиров для оценки.

1-й ориентир. Является инициатором и организатором большинства дел в классе, служит примером в выполнении общественных поручений, требует добросовестного отношения к ним своих товарищей, настойчиво борется и мобилизует других на выполнение целей и задач коллектива.

2-й ориентир. Участвует в делах класса добросовестно, охотно, но редко бывает их организатором, не требует ответственного отношения к общественным поручениям от других, разделяет позиции коллектива, но слабо их отстаивает.

3-й ориентир. Удовлетворительно выполняет поручения, на просьбы взрослых и товарищей откликается, но без особого желания, чаще всего занимает позицию пассивного наблюдателя или исполнителя.

4-й ориентир. Неохотно выполняет поручения, участвует в общественной работе лишь при наличии настойчивых требований со стороны взрослых и товарищей, безразличен к делам коллектива и участию в них других.

5-й ориентир. Уклоняется от поручений, от участия в общественных делах, проявляет безответственность, часто пренебрегает интересами своего класса и товарищей.

### **Содержание диагностической процедуры**

Педагог подробно разъясняет условия выполнения задания, обращая особое внимание на усвоение испытуемыми содержательных характеристик ориентиров. Затем испытуемые заносят в таблицу на листах бумаги (напротив порядковых номеров) самых активных учащихся, соответствующих требованиям первого ориентира, во вторую очередь тех, кто соответствует требованиям второго ориентира и так далее до тех пор, пока не будут занесены все учащиеся по всем пяти ориентирам. Один из пяти ориентиров учащийся присваивает и себе, тем самым осуществляет самооценку собственной активности. Подписанные учащимися листки сдаются исследователю.

---

<sup>11</sup> Степанов Е. Н. Психолого-педагогическая диагностика детского коллектива и положения в нем ребенка. Псков, 1992. 210 с.; Воспитательный процесс: изучение эффективности : методические рекомендации / под ред. Е. Н. Степанова. М. : ТЦ «Сфера», 200. 128 с. С. 35–38.

**Матрица для обработки результатов диагностики  
общественной активности**

№	Ф. И.	Кого оценивают									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Андреев										
2	Бибикова										
	...										
10	Леонов										
Сумма оценок											
Количество оценок											
Средняя оценка											

**Обработка полученных результатов**

Исследователь обрабатывает полученные данные с помощью матрицы. Напротив фамилии каждого испытуемого заносятся в матрицу его оценки общественной активности своих товарищей. Например, С. Андреев в ходе эксперимента внес фамилию В. Демченковой как 1-й ориентир, соответственно в матрицу ставится цифра 1 на пересечении первой строки и третьего столбца, цифра 5 ставится на пересечении первой строки и десятого столбца, если тот же испытуемый желает обозначить фамилию В. Леонова 5-м ориентиром. Внизу матрицы подсчитывается количество оценок, полученных каждым испытуемым (по вертикали сверху вниз), исключая самооценку учащегося. Далее вычисляется средняя оценка общественной активности испытуемого, которая может рассматриваться как статус активности учащегося.

$$\text{Статус активности учащегося} = \frac{\text{Сумма оценок активности испытуемого}}{\text{Число испытуемых минус единица}}$$

По уровню статуса активности можно классифицировать испытуемых на пять групп:

Номер статусной группы	Активность учащегося	Величина статуса
1	Высокая (организаторская)	$A > 1,5$
2	Хорошая (активно-исполнительская)	$1,5 < A < 2,5$
3	Средняя (пассивно-исполнительская)	$2,5 < A < 3,5$
4	Низкая (принудительная)	$3,5 < A < 4,5$
5	Не проявляется	$4,5 < A$

На основании приведенных нами данных можно классифицировать испытуемых следующим образом:

1 группа – В. Демченкова, Н. Ладзина;

2 группа – В. Лаптев;

3 группа – С. Андреев, Н. Бибикина, В. Дроздова, Л. Кузнецова;

4 группа – П. Иванов;

5 группа – В. Леонов.

Сопоставление **самооценки каждого ученика** и оценки его общественной активности одноклассниками позволяет определить степень адекватности первой, а также увидеть: она завышается, занижается или соответствует мнению одноклассников.

## Анкета

### «Определение характера природоохранной деятельности» (С. Н. Карякина)<sup>12</sup>

**Цель:** определить характер природоохранной деятельности младших подростков

#### Вопросы анкеты:

1. Принимал ли ты участие в деятельности, направленной на охрану природы в последние полгода:

а) да;

б) нет.

2. Хотел бы ты принимать участие в природоохранной деятельности в будущем:

а) да;

б) нет;

в) не знаю.

3. Как часто ты принимал участие в природоохранной деятельности в последнее время:

а) часто;

б) иногда;

в) однократно;

г) никогда не принимал участия.

4. Как часто в будущем ты хотел бы принимать участие в акциях по охране природы:

---

<sup>12</sup> Карякина С. Н. Становление экологического сознания как фактор изменения этических отношений младших подростков к действительности : дис. ... канд. психол. наук. М. : Орел, 1999. 226 с. С. 183–186.

- а) часто;
- б) иногда;
- в) однократно;
- г) никогда.

5. Природоохранная деятельность, в которой ты принимал участие в последнее время, была:

- а) кем-то организована;
- б) выполнялась тобой по твоей инициативе;
- в) и выполнялась тобой по твоей инициативе, и была организована другими людьми;
- г) в природоохранной деятельности не участвовал.

6. Ты охотнее занимался бы деятельностью по охране природы в том случае, если она:

- а) кем-то организована;
- б) выполнялась тобой по твоей инициативе;
- в) и была кем-то организована, и выполнялась по твоей инициативе;
- г) в природоохранной деятельности участвовать не хотел бы.

7. Выполняемая тобой в последнее время природоохранная деятельность носила характер:

- а) групповой;
- б) индивидуальный;
- в) как групповой, так и индивидуальный;
- г) в природоохранной деятельности не участвовал.

8. В будущем ты охотнее принял бы участие в природоохранной деятельности, носящей характер:

- а) групповой;
- б) индивидуальный;
- в) как групповой, так и индивидуальный;
- г) в природоохранной деятельности участвовать не хотел бы.

9. Если ты участвовал в последнее в групповых природоохранных акциях, то обычно выполнял роль:

- а) организатора этих акций;
- б) участника;
- в) как организатора, так и участника;
- г) в групповых акциях по охране природы участия не принимал.

10. Хотел бы ты участвовать в будущем в групповых акциях по охране природы в роли:

- а) организатора этих акций;
- б) участника;
- в) как организатора, так и участника;
- г) в групповых акциях по охране природы участвовать не хотел бы.

11. Считаешь ли ты себя готовым к выполнению интересных для тебя видов природоохранной деятельности (обоснуй выбранный тобой вариант ответа):

- а) да;
- б) нет;
- в) не знаю.

12. Перечисли конкретные дела по охране природы, в которых ты участвовал в последние полгода.

13. Назови те из них, которые были для тебя наиболее интересными.

14. Какие конкретные дела по охране природы ты бы хотел выполнять в будущем?

## **Схема экспертной оценки и самооценки включенности учащихся в ситуацию по анализу и проектному решению экологических проблем (С. Н. Карякина)<sup>13</sup>**

**Цель:** выявить меру включенности младших подростков в ситуации по анализу и проектированию решения эко-проблем.

**Инструкция для учащихся.** Прочитайте, пожалуйста, вопросы на бланке задания и оцените свою включенность в баллах (от 0 до 10, в зависимости от степени выраженности) на том или ином этапе выполнения задания. Отметьте уровень своей включенности на каждой из трех шкал предлагаемых после вопросов.

### **Бланк задания**

1. Насколько ты хотел бы включиться в выполнение задания по решению экологической проблемы?



2. Насколько ты был включен реально в выполнение задания по решению экологической проблемы?



---

<sup>13</sup> Карякина С. Н. Становление экологического сознания как фактор изменения этических отношений младших подростков к действительности : дис. ... канд. психол. наук. М. : Орел, 1999. 226 с. С. 207–215.

3. Насколько ты включился бы в выполнение заданий такого типа в будущем?



*Благодарим за ответы!*

**Инструкция для учителей.** Оцените, пожалуйста, включенность учащихся класса в баллах (от 1 до 10, в зависимости от степени выраженности) до выполнения задания (предполагаемая включенность) и после его выполнения (актуальная включенность и прогнозируемая включенность в будущие задания такого типа). Данные занесите в таблицу:

№ п/п	Ф. И. учащегося	Фаза оценки		
		предполагаемая включенность	актуальная включенность	прогнозируемая включенность
1				
2				
3				
...				
n				

**Интерпретация результатов.** При интерпретации материалов, полученных на основе анкеты определения характера природоохранной деятельности и экспертной оценки включенности учащихся в ситуацию по анализу и проектному решению экологических проблем, можно опираться на некоторые выводы, полученные С. Н. Карякиной при исследовании закономерностей формирования и развития экологического сознания учащихся.

Прежде всего С. Н. Карякина отмечает, что продуктивным для развития экологического сознания младших подростков является практически-действенная позиция в отношении к природе, людям и друг к другу. При этом наиболее развитые творческие уровни эколого-гуманитарной деятельности находят свое выражение в поступках младших подростков, воплощаясь в программы оказания помощи природе и людям – субъектам экологических проблем. Одновременно они находят свое выражение в изменении степени продуктивности совместной деятельности младших подростков при анализе проблем, разработке и реализации программ, т. е. в уровне взаимоотношений между участниками проблемных экологических ситуаций.

## **Схема экспертной продуктивности учащихся (С. Н. Карякина, модификация Н. В. Маркиной)**

**Цель:** выявить особенности продуктивности учащихся в процессе социально-экологической деятельности.

Экспертная оценка продуктивности учащихся осуществляется учителем по характеристикам продуктивности, выделенным С. Н. Карякиной в процессе изучения особенностей становления экологического сознания младших школьников. Она выделяет две группы характеристик продуктивности. Первая из них позволяет выявить особенности продуктивности учащихся в ситуациях по анализу и проектному решению экологических проблем. Вторая группа характеристик направлена на оценку продуктивности учащихся в разработке и реализации эколого-гуманитарной деятельности.

**Инструкция для учителей.** Оцените, пожалуйста, особенности участия учащихся класса в ситуации по анализу и проектному решению экологических проблем. Для этого оцените, пожалуйста, степень проявления у учащихся класса качества, являющихся характеристиками продуктивности. Оценка производится в баллах (от 0 до 2): Данные занесите в таблицу (экспертный лист приведен ниже).





*Учебное издание*

**Маркина** Нина Витальевна  
**Менщикова** Ирина Александровна

**Особенности межличностного взаимодействия одарённых детей  
в образовательном пространстве**

Методические рекомендации  
для педагогов-психологов

*Ответственный редактор* И. М. Никитина  
*Ответственный за выпуск* А. В. Ильина  
*Технический редактор* Н. А. Лазариди

ГБУ ДПО «Челябинский институт  
переподготовки и повышения квалификации  
работников образования»  
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88