

109

На правах рукописи

Крушельницкая Ольга Борисовна

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ОДАРЕННОГО ШКОЛЬНИКА
СО ВЗРОСЛЫМИ И СВЕРСТНИКАМИ
(на материале общеобразовательной школы)**

19.00.07 – Педагогическая психология

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Москва – 1998

Работа выполнена в Психологическом институте РАО

Научный руководитель:
**член-корреспондент РАО,
доктор психологических наук,
М.Ю.Кондратьев.**

Официальные оппоненты:
**доктор психологических наук Т.Д.Марцинковская,
кандидат психологических наук Н.В.Морозова.**

Ведущая организация:
Российская академия госслужбы при Президенте РФ

Защита состоится 23 июня 1998 г. в часов на заседании
диссертационного совета К.018.03.01. в Психологическом институте
РАО по адресу: 103009 Москва, ул.Моховая, 9, корпус «В».

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке института.

Автореферат разослан .« ____ » _____ 1998 г.

Ученый секретарь
Диссертационного совета _____ **Т.Н.Боркова**

2008-4
20297

2815264

Актуальность исследования. Различные аспекты проблемы взаимоотношений одаренного ребенка со своим окружением не раз рассматривали как отечественные, так и зарубежные психологи (Н.С.Лейтес, А.М.Матюшкин, В.М.Экземплярский, В.С.Юркевич и др.). Общество в целом тоже все больше обращает внимание на трудности, с которыми сталкиваются незаурядные его члены. Постепенно приходит понимание того, что именно талантливые люди в значительной степени определяют уровень развития науки, культуры, производства, а также страны в целом. Не случайно все больше становится школ для одаренных детей, расширяются рамки таких учебных заведений. Если раньше обращали внимание исключительно на специальную одаренность – математическую, музыкальную, языковую и т.п., то теперь появились и школы, ставящие целью развитие общей или, как ее еще называют, умственной одаренности.

Практика опровергла расхожее мнение, что якобы талант всегда пробьет себе дорогу. Талантам надо помогать раскрыться, причем с раннего возраста. Кроме того, одаренных детей рождается гораздо больше, чем это принято считать. Однако непонимание окружающими «нестандартного» поведения такого ребенка зачастую приводит к тому, что последнему приходится либо выдержать многочисленные испытания, связанные с собственной незаурядностью, либо стать «как все».

Еще недавно, говоря об отклоняющемся поведении, специалисты имели в виду так называемых трудных, а точнее – трудновоспитуемых подростков. Теперь стало ясно, что талантливые – тоже «трудные». Причем сложности общения с таким ребенком касаются не только окружающих. Ему и самому нелегко контактировать со сверстниками, учителями и родителями. Такие качества, как инициативность, импульсивность и т.п., свойственные незаурядному ребенку, далеко не всегда отвечают ожиданиям его «нормального» окружения. А поэтому сложно рассчитывать на

благоприятную судьбу таланта.

И все же, несмотря на понимание большинством исследователей значимости для становления одаренности того социального контекста и тех межличностных отношений, в которых незаурядная личность реально функционирует и развивается, в исследовательской практике именно этот угол рассмотрения интересующей нас проблематики проработан недостаточно полно. При этом, если проблема влияния на процесс становления неординарной личности макросоциальных условий, хоть преимущественно на теоретическом уровне, но все же была подвергнута анализу, то вопрос о воздействии на одаренную личность конкретной, реально функционирующей группы ее членства, по сути, и не являлся никогда предметом специального исследования. Очевидно, что в рамках педагогической психологии особый интерес в этом плане представляет собой анализ взаимоотношений одаренного ученика со своим школьным окружением, и прежде всего с педагогами и сверстниками.

При этом следует специально оговорить, что в собственно исследовательском плане оказывается даже не суть важно, является ли тот или иной незаурядный ученик действительно соответствующим по своему уровню развития понятию «одаренный». Так, в рамках настоящей работы достаточно того, что его считают таковым одноклассники и учителя. Иными словами, в нашем исследовании речь идет не столько о действительной одаренности школьников, сколько о субъективно воспринимаемой. Поэтому, чтобы отсеять возможные недоразумения, мы будем называть «одаренными» (в кавычках) тех учащихся, которых в этом качестве выделяют одноклассники и учителя, вне зависимости от того, являются ли они таковыми по объективным показателям.

Целью настоящего исследования было изучение положения одаренных младших школьников, школьников-подростков и старшеклассников в неформальной интрагрупповой структуре класса, а также анализ психологических особенностей их взаимоотношений со своим школьным окружением – педагогами и одноклассниками.

Предмет исследования: характер взаимоотношений одаренных школьников разного возраста с учителями и одноклассниками.

Объект исследования: учащиеся младших, средних и старших классов московских общеобразовательных школ №№ 152, 645, 692 и общеобразовательной школы № 121 г Казани.

Гипотезы исследования. В качестве первой гипотезы выступает предположение о том, что мнения педагогов и учащихся по поводу одаренности конкретных школьников не всегда совпадают, и что степень этого несовпадения в начальной школе, средних и старших классах различна.

С целью уточнения первой гипотезы сформулированы два гипотетических следствия, которые и были подвергнуты непосредственной экспериментальной проверке:

1. В начальной школе и в старших классах учащиеся и педагоги в качестве одаренных выделяют преимущественно одних и тех же школьников, при этом в младших классах степень подобного совпадения особенно высока.

2. В средних классах уровень «списочного» совпадения одаренных, по мнению педагогов и школьников, качественно ниже, чем в начальной школе и в старших классах.

В качестве второй гипотезы сформулировано предположение о том, что между степенью одаренности, приписываемой учителем и одноклассниками школьнику, и его реальным положением в системе межличностных отношений ученической группы существует определенная связь. Причем характер этой связи в начальной школе, средних и старших классах различен. А именно:

1. В начальной школе наиболее одаренные, по мнению одноклассников, школьники оказываются по преимуществу и высокостатусными. Мнения о них учащихся и педагога в целом совпадают. При этом педагог, по сути, безошибочно определяет интрагрупповую структуру класса.

2. В средних классах наиболее одаренные, по мнению одноклассников, школьники одновременно оказываются либо высокостатусными, либо приближенными к ним по своему месту в неформальной «табели о рангах». Учащиеся, оцениваемые педагогом как наиболее одаренные, по его мнению, далеко не всегда являются высокостатусными членами ученической группы, в то время как в действительности они занимают достаточно высокое место в неформальной интрагрупповой структуре класса.

3. В старших классах наиболее одаренные, по мнению одноклассников, школьники не являются высокостатусными членами группы. Учащиеся, оцениваемые педагогом как наиболее одаренные, по его мнению, являются одновременно и высокостатусными членами ученической группы, хотя в действительности имеют, как правило, невысокий, а иногда и откровенно низкий статус.

Положения, выносимые на защиту. В младших классах педагоги и учащиеся в качестве одаренных выделяют практически одних и тех же детей. Последние при этом имеют высокий статус в классе, высокореферентны для одноклассников и пользуются их симпатией. «Одаренным» младшим школьникам учителя оказывают особую психологическую поддержку, прежде всего помогая решать задачи адаптационного характера.

Педагоги и школьники-подростки далеко не всегда совпадают во мнении о степени одаренности тех или иных учащихся. Последние при этом имеют достаточно высокий статус в классной группе, хотя, по мнению учителей, эти подростки занимают не слишком благоприятное положение в системе межличностных отношений класса.

В старших классах педагоги и учащиеся в качестве одаренных достаточно часто выделяют одних и тех же школьников. Последние при этом не принадлежат к категории высокостатусных членов ученической группы, хотя, по мнению учителей, эти учащиеся занимают лидирующее положение в системе межличностных отношений класса.

Методы исследования. Помимо целенаправленного наблюдения, консультаций с компетентными лицами и анализа документов, в исследовании были использованы экспериментальные методики и методические приемы – социометрическая и референтометрическая процедуры, «Шкалы для рейтинга поведенческих характеристик одаренных» Дж.Рензулли, методический прием взаимооценивания по критерию одаренности, техника «репертуарных решеток» Дж.Келли, «Тест В.Серебрякова для продвинутых индивидов».

Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоит прежде всего в том, что в работе получены нетривиальные результаты анализа феномена одаренности в контексте реальных межличностных отношений неординарного школьника со своим окружением – сверстниками и учителями. При этом в ходе исследования выявлены и развернуто проинтерпретированы закономерности и зависимости, характеризующие возрастную динамику взаимоотношений одаренных младших школьников, подростков и юношей как в системе «ученик-ученик», так и в системе «педагог-ученик». Кроме того, зафиксирован факт принципиальной нетождественности видения педагогом и учащимися положения одаренного подростка и юноши

в неформальной интрагрупповой структуре класса.

Практическая значимость данной работы определяется тем, что зафиксированные и описанные закономерности, раскрывающие психологические особенности взаимоотношений умственно продвинутых школьников разного возраста со своим школьным окружением, могут быть использованы педагогами, школьными психологами, родителями в реальной жизненной практике воспитания.

Надежность и достоверность данных настоящей работы обеспечена применением взаимоудостоверяющих методов, адекватных цели, объекту и предмету исследования; а также количественным анализом материала с использованием аппарата математической статистики, качественной интерпретацией и репрезентативностью выборки.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и результаты работы обсуждались на расширенных заседаниях группы психологии личности Психологического института РАО (1997 – 1998 г.), на Ученом Совете факультета социальной психологии Московского городского психолого-педагогического института (1998 г.), на педагогическом совете средней общеобразовательной школы №152 г.Москвы (1998 г.). Результаты работы нашли отражение в лекционных курсах, читаемых в Московском городском психолого-педагогическом институте, а также при подготовке учебника «Введение в психологию» (Москва, 1996 г., 1997 г.).

Структура и объем исследования. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы, который включает 214 наименований (из них 29 – на иностранных языках).

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во «**Введении**» обосновывается актуальность темы, определяется объект и предмет исследования, описывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы. Также во «**Введении**» представлены положения, выносимые на защиту.

В первой главе – «Психологические особенности взаимоотношений учащегося со взрослыми и сверстниками» – осуществлен анализ различных подходов к исследуемой в

диссертации проблеме. При этом и в структурном, и в собственно содержательном планах данная глава выстроена по принципу последовательного «сужения», а потому и качественного углубления предметного поля рассматриваемой психологической реальности с учетом того, что основной целью настоящего экспериментально-теоретического исследования является изучение психологической специфики характера взаимоотношений и взаимодействия одаренных учащихся разного возраста со своими сверстниками и взрослыми, прежде всего в рамках внутришкольной жизнедеятельности.

Так, первый параграф – «Статус, роль и интрагрупповое структурирование» – посвящен рассмотрению тематики, являющейся традиционной и ключевой прежде всего для социальной психологии. В то же время, совершенно очевидно (на это указывает не только современная исследовательская, но и педагогическая практика), что без знания общих закономерностей статусно-ролевого «устройства» в сообществах разного типа, принципов интрагруппового структурирования и без учета специфики протекания этого процесса в реально функционирующих группах попросту невозможно адекватно определить задачи психолого-педагогического исследования и, тем более, сформулировать практикоориентированные рекомендации по оптимизации дидактической, и особенно воспитательной работы в условиях современной школы.

В связи с тем, что в настоящей работе исследуются взаимоотношения не в каких-то абстрактных группах, а в группах-классах начальной, основной и средней школы, понятия «статус», «роль», «ролевое поведение», «интрагрупповая структура», «уровень развития группы», «значимый другой» рассматриваются прежде всего под тем углом зрения, который и задается конкретной целью диссертации.

Анализ основных работ, раскрывающих наиболее традиционно применяемые способы классификации групп и позволяющих судить о структуре содержательных оснований этих многочисленных классификаций, приводит к следующим выводам. Во-первых, налицо не столько принципиальное расхождение взглядов различных авторов на психологически содержательную суть классификационных оснований, сколько терминологические несовпадения (А.В.Петровский, К.К.Платонов, Л.И.Уманский и др.). Во-вторых, практически во всех классификациях групп (в каких-то – совершенно отчетливо, в каких-то – менее явно) решающим дифференцирующим основанием является характер

взаимоотношений, а значит – тип интрагруппового структурирования.

Ознакомление с исследованиями процесса группообразования позволило констатировать тот факт, что наиболее принятым способом описания интрагруппового «устройства» является попытка построить дихотомическую схему видения всего многообразия групповых структур: «неформальная – формальная», «неофициальная – официальная», «внутренняя – внешняя», «эмоциональная – функциональная» и т.д.

Основываясь на сложившихся, методологически обоснованных подходах к пониманию уровня развития группы и характера ее «взаимоотношений» с широким социумом, необходимо оценивать школьный класс как официальную (формальную) малую группу, находящуюся на таком уровне развития, который может быть определен либо как группа-ассоциация, либо как группа-кооперация.

В данном разделе осуществлен развернутый анализ возможностей социометрического и референтометрического методов выявления статусной структуры подобных групп, ролевого «расклада» в этом типе сообществ, допускаемый инвариант ролевого поведения. Использование одного из этих методов или даже их обоих в совокупности для определения статусно-ролевой структуры реально функционирующей группы неизбежно не просто упрощает, но и искажает действительно существующую в сообществе расстановку сил. Основным выводом данного раздела обзорной части работы является утверждение о том, что в качестве эффективного теоретического алгоритма анализа межличностных отношений в школьном классе и его интрагрупповой структуры может выступить трехфакторная модель «значимого другого».

Второй параграф первой главы – «Психологические особенности интрагрупповой структуры школьного класса» – посвящен рассмотрению психологических и психолого-педагогических особенностей протекания процесса группообразования применительно к школьному классу. При этом акцент в данном разделе сделан на анализе тех изменений, которые претерпевает интрагрупповая структура такого сообщества на всех внутришкольных возрастных ступенях своего развития – в начальной, основной и средней школе.

Многочисленные исследования, посвященные этой проблематике, показывают, что динамика внутригрупповой структуры школьного класса может быть представлена с двух сторон – в хронологическом плане, как вхождение растущего индивида в

относительно стабильную среду, и – в плане личностных изменений, соответствующих конкретному возрасту. Несмотря на то, что в реальной жизни не существует совершенно стабильной социальной среды, а границы каждой эпохи школьной жизни размыты (противоречия, подготавливающие качественный переход на новую ступень развития, формируются уже к концу предыдущей), периодизация на основе ведущей деятельности оказывается справедливой при рассмотрении как возрастной, так и хронологической сторон исследования групповой динамики. При этом младший школьный возраст входит в фазу адаптации, средний – индивидуализации, а старший – интеграции. В целом же эра восхождения растущего индивида к социальной зрелости характеризуется его ориентацией на мир взрослых.

Третий, базирующийся на двух предшествующих, параграф первой главы («Одаренность как фактор интрагруппового статуса в детской, подростковой и юношеской группах») посвящен рассмотрению одаренности как возможного основания той или иной позиции развивающейся личности в школьном классе. Как показывает анализ разнообразной психологической и психолого-педагогической литературы по проблематике одаренности (Н.С.Лейтес, Т.В.Снегирева, М.А.Сомов, Б.М.Теплов, В.М.Экземплярский, В.С.Юркевич и др.), комплекс связанных с ней вопросов уже не одно десятилетие привлекает внимание как исследователей-теоретиков, так и экспериментаторов. Накопленный массив эмпирических данных и концепций, в которых предприняты попытки определить психологическую природу феномена одаренности, позволяет констатировать определенные успехи в разработке указанной проблемы. Но на этом фоне еще более отчетливо высвечиваются те проблемные поля, которые остались на периферии исследовательского интереса разработчиков тематики одаренности.

Совершенно очевидно, что к подобным содержательным лакунам может быть отнесен и вопрос о взаимоотношениях с группой тех ее членов, которых в сообществе воспринимают как одаренных. При этом, положение незаурядного ученика в системе межличностных отношений наиболее изучено на примерах групп специализированных интернатов и школ для одаренных детей и подростков. В гораздо меньшей степени эта проблема исследована в общеобразовательной школе, не ориентированной на объективно одаренных учащихся.

Практически во всех случаях, когда положение школьника рассматривается в системе межличностных отношений внутри учебной группы, понятие «одаренность» сведено к понятию «успеваемость».

Значительное влияние (как положительное, так и отрицательное) на взаимоотношения субъективно одаренных учащихся с другими школьниками оказывают взрослые.

Вторая глава – «Программа экспериментального исследования и обсуждение полученных результатов» – открывается параграфом «Постановка проблемы, гипотезы и методы исследования». В этом разделе второй, собственно экспериментальной части исследования, на основании уже проведенного в рамках первой, обзорной части анализа материала, наработанного нашими предшественниками по рассматриваемой проблематике, в сжатой, лапидарной форме конкретизируется специфика целей и задач настоящей диссертации; определяются смысловые акценты экспериментального исследования; фиксируются границы той психологической реальности, которая и выступает здесь в качестве предмета целенаправленного изучения. Другими словами, – осуществляется постановка проблемы. Четкое определение основного поля экспериментального исследования является обязательным условием выдвижения содержательно насыщенных как основных, так и частных гипотез, проверка справедливости которых выступает в качестве главной предметной задачи работы.

В данном параграфе также приведено развернутое описание блока тех – как вспомогательных, так и экспериментальных, – методик, которые были использованы в рамках эмпирического исследования психологической специфики взаимоотношений одаренных детей и подростков со сверстниками и взрослыми, прежде всего с соучениками и педагогами.

Последующие параграфы второй главы содержат изложение и обсуждение эмпирических данных, иллюстрирующих справедливость выдвинутых в первом параграфе этой главы двух основных гипотез исследования.

Так, во втором параграфе – «Психологические особенности определения одаренности школьников их одноклассниками и учителями» – полученные экспериментальным путем данные позволяют констатировать отчетливую динамику степени совпадения оценок одаренности конкретных школьников их педагогами и соучениками в начальной школе, средних и старших классах.

Максимальная степень подобного совпадения (более 85%) наблюдается в начальной школе: и педагоги и учащиеся в подавляющем большинстве случаев считают наиболее одаренными одних и тех же школьников. Положение в седьмых классах, по сути дела, оказывается противоположным: достаточно часто учащиеся, которых в качестве одаренных выделяет педагог, подростками не отмечаются как одаренные (лишь около 30% совпадений). Что же касается старших классов, то здесь, на первый взгляд, ситуация близка к ситуации в начальной школе: более чем в 70% случаев и педагоги и школьники в качестве одаренных отмечают одних и тех же учащихся.

В то же время, совершенно очевидно, что количественно выявленная «схожесть» ситуаций в начальной школе и старших классах является лишь внешней и не может рассматриваться как психологически содержательная тождественность. Целе-направленное наблюдение, анализ документального материала, консультации с компетентными лицами, а, главное, — дополнительное экспериментальное исследование (методика Рензулли, техника «репертуарных решеток» и т.д.), показали, что в основе совпадения позиций младших школьников с мнением педагога лежит прежде всего преимущественно адаптационная ориентация детей, неразвитость неформальной структуры класса, высокая референтная значимость для второклассников ролевой принадлежности педагога, который в качестве одаренных выделяет наиболее «послушных и прилежных» учеников. В старших же классах факт наблюдаемого совпадения объясняется не столько ориентацией юношей и девушек на мнение конкретного учителя, который, как и классный руководитель младших школьников, в качестве основного критерия одаренности рассматривает высокую познавательную активность развивающейся личности, сколько преимущественно интеграционными ориентациями школьников, готовящихся «выйти» в широкий социум и потому прежде всего соотносящих свои потенции и потенции своих соучеников с предъявляемыми этим социумом требованиями и ожиданиями.

Факт же несовпадения в оценках педагогами и школьниками незаурядности конкретных учащихся седьмых классов объясняется, по-видимому, тем, что учителя главным критерием одаренности считают «замотивированность» подростка на учебу (именно этот фактор позволяет педагогу и быть спокойным за дисциплину в таких классах, и оставаться референтным для подростка), а сами

подростки, ориентированные преимущественно на решение индивидуализационных задач и погруженные в интимно-личное общение, не воспринимают в качестве продвинутых неуспешных в межличностных отношениях соучеников.

Результаты экспериментального исследования, описанные в третьем параграфе – «Взаимосвязь внутригруппового статуса младшего школьника, подростка и юноши и оценки их одаренности сверстниками и педагогами», – показали наличие корреляции между степенью «одаренности» того или иного школьника и его положением в системе межличностных связей классной группы.

Для данного экспериментального обследования были выбраны наиболее представленные в реальной школьной практике классные группы среднего уровня социально-психологического развития. Как оказалось, внутригрупповой статусный расклад во вторых классах практически совпадал как в социометрическом, так и в референтометрическом плане, что весьма точно предсказывалось педагогами (уровень значимости – 99%). Разумеется, стопроцентного предвидения статусной картины учителем не было ни в одном классе (вряд ли такая точность возможна вообще). Однако педагог практически точно определял первую и последнюю пятерку учеников, не ошибаясь в отнесении того или иного воспитанника к определенному статусному слою.

Что же касается «одаренных» второклассников, то, по мнению и учеников, и учителей, они оказались по преимуществу и высокостатусными членами классной группы, что вполне объясняется психологическими особенностями данной категории испытуемых. Дело в том, что в рамках начальной школы можно лишь с натяжкой говорить, что педагог угадывает интрагрупповую структуру класса. Будучи высокореферентным для своих воспитанников лицом, в руках которого находится институт оценок и от которого зависят, в известной мере, отношения ученика с родителями, учитель, по сути, не столько угадывает, сколько задает структуру межличностных отношений в классе.

При этом анализ характера интрагрупповой структуры (и социометрической, и референтометрической) ни в коей мере не являлся для нас самоцелью, а представлял собой лишь необходимый этап в создании эмпирической базы, позволяющей анализировать реальное и субъективно воспринимаемое соучениками и педагогами положение «одаренных» в классе. Основными критериями одаренности здесь явились познавательная активность, а также успехи

в точных и гуманитарных науках.

Понятно, что коль скоро интрагрупповая структура была производной от учительской позиции, то наиболее успешные ученики в ней выделялись как «одаренные», а «одаренные», в связи с этим, становились высокостатусными. При этом «одаренных» выбирали в основном равные им по критерию успешности в учебе и по социометрическому статусу школьники, а также низкостатусные (они же — отстающие) одноклассники. По-видимому, этот феномен достаточно легко объяснить тем, что среднестатусные члены группы, стремящиеся улучшить свое положение в интрагрупповой структуре класса (а в конечном счете продемонстрировать свою успешность педагогу), испытывают неприязнь к «мешающим» им в этом деле высокостатусным, уже как бы занявшим это место. В отличие от среднестатусных, низкостатусные, по сути, не находятся в состоянии конкуренции со своими высокостатусными одноклассниками, а потому не испытывают к ним неприязни и руководствуются при выборе свойственной данному возрасту ориентацией на успешность в учебе. Большое же число выборов внутри слоя высокостатусных, по-видимому, можно объяснить их дружескими связями. Кстати, об этом свидетельствует высокая степень взаимности выборов по классу в целом (различия статистически значимы на уровне 95%).

В седьмых классах, в отличие от начальной школы, результаты исследования показали наличие принципиального несовпадения референтометрической и социометрической структур. Помимо высокостатусных в социометрическом плане, референтными здесь нередко оказывались и низкостатусные учащиеся. Другое дело, что, как правило, в этих случаях речь шла не столько о референтности со знаком «плюс», сколько об антиреферентности, то есть, референтности «от противоположного». Кроме того, как показали результаты, полученные с помощью техники «репертуарных решеток», основанием референтности для подростков служил существенно более обширный набор личностных и функциональных характеристик одноклассников по сравнению со второклассниками. При этом референтометрические выборы были далеко не всегда связаны с успешностью собственно в учебе.

Представление о неформальной интрагрупповой структуре класса у педагогов, работающих с подростками, согласно нашим исследованиям, оказалось далеко не всегда адекватным. Если во вторых классах и учителя, и школьники называли одних и тех же «одаренных» (то есть, это были фактически одни и те же ученики),

и нам оставалось лишь проследить, какой они имеют статус, то здесь картина была иная. Лишь 30% «одаренных», названных подростками и педагогами, оказались одними и теми же ученикам. Поэтому именно их мы и исследовали в дальнейшем с точки зрения статусного положения в классе.

Результаты исследования показали, что существует связь между социометрическими показателями и результатами выбора «одаренных» школьниками ($p \leq 0,05$), между социометрическими показателями и результатами выбора «одаренных» учителями ($p \leq 0,1$).

Что же касается социометрического статуса, то все «звезды» оказались, по мнению остальных учащихся, и «одаренными». Не вошедшие в их число «одаренные» также заняли в основном высокое социометрическое положение и оказались в верхней части иерархии среднестатусных. Кроме того, «одаренные» семиклассники практически равномерно распределились по числу полученных ими референтометрических выборов во всех статусных слоях.

Сами «одаренные» семиклассники тоже выбирали в качестве значимого другого представителей всех статусных слоев. Выявленную закономерность можно объяснить, на наш взгляд, тем, что подростки видят в одноклассниках не «отличников» или «двоечников», а своеобразные личности, каждая из которых может выделяться среди других, в том числе, и каким-либо видом одаренности, причем не обязательно связанным непосредственно или даже косвенно с учебой.

По мнению учителей седьмых классов, отмечаемые ими «одаренные» не всегда (лишь примерно в половине случаев — 48,7%) являются высокостатусными учениками, хотя в реальности именно этот статус и имеют в социометрической структуре класса. Такое положение дел, по-видимому, можно объяснить тем, что учителя не совсем ясны мотивы межличностных выборов учащихся и общая картина взаимоотношений в классе. Педагоги, как правило, предполагают, что высокостатусными окажутся те, кто лучше других учится, проявляет активность в спорте и развлечениях, является формальным лидером. Но в этом же ряду, считают учителя, могут в глазах школьников оказаться и исполнители роли классного «шута», негативные неформальные лидеры и т.п. — то есть, любые яркие личности, в том числе и отрицательно референтные.

Как выяснилось, подростки также ищут в одноклассниках незаурядные черты. Но при этом в ряду социометрических лидеров

у них оказались в основном «положительные» индивиды, с просоциальной активностью, что, в конечном счете, нашло свое проявление в интеллектуальной продвинутиости, выраженных организаторских способностях и других социально одобряемых результатах социализации. Говоря упрощенно, результаты исследования показали, что учителя нередко предполагают, что их ученики-подростки менее социализированы и более инфантильны, менее интеллектуально развиты и более асоциальны, чем это есть на самом деле.

Что касается десятых классов, то, казалось бы, вполне можно было бы предположить наличие в этих ученических сообществах более жесткой, чем в подростковых классах, интрагрупповой неформальной структуры уже хотя бы потому, что и сами школьники старше (а значит, глубже и тоньше разбираются в личностных особенностях своих товарищей по классу), и «возраст» группы, на первый взгляд, более солидный. В реальности же, как показали результаты экспериментального исследования, межличностные отношения в десятых классах не более структурированы, чем в седьмых. Одним из решающих объяснений этому может служить тот факт, что в большинстве случаев именно в десятом классе мы имеем дело, по сути, с новым ученическим сообществом, так как, с одной стороны, состав класса после девяти лет обучения, как правило, обновляется не менее, чем на треть, а с другой — школьники на этапе ранней юности начинают достаточно активно переориентироваться на учебно-профессиональную деятельность, что естественно оттесняет чисто «общенческую» активность на второй план.

Как показали результаты нашего экспериментального исследования, структура эмоциональных межличностных отношений в группах десятиклассников оказалась менее жесткой, чем в седьмых классах, и, как это ни парадоксально выглядит, в определенном смысле напоминает картину (хотя бы по количественно-внешнему виду) начальной школы. Повидимому, большую роль в формировании именно такой, во всяком случае внешне «нежесткой» структуры эмоциональных отношений играет то, что ведущая в юношеском возрасте деятельность (учеба с целью определения своего профессионального будущего) оказывается в целом близкой той, что играет эту же роль в младшем школьном возрасте (учебная деятельность).

Интересно, что при такой, несколько размытой структуре эмоциональных отношений десятиклассников здесь отмечено меньше взаимных выборов, чем в 7-х классах, а именно – по 14 – 16 в каждой ученической группе. Причем подавляющее большинство их отличается и совпадением рангов предпочтений (более 85%). Очевидно, что зафиксированное нами определенное уменьшение числа взаимных выборов при возросшем их ранговом совпадении связано с тем, что старшеклассники по сравнению со школьниками-подростками демонстрируют большую эмоциональную избирательность, заметно лучше предугадывая возможную ответную реакцию выбираемого ими лица. Таким образом, говоря выше о «несколько размытой» структуре эмоциональных отношений, мы имели в виду не структуру эмоциональных отношений в дружеской диаде или в приятельской немногочисленной подгруппе, а оценивали структуру эмоциональных отношений в классе в целом.

Референтометрическая структура выборов в группах десятиклассников не была полностью идентична социометрической структуре этих общностей. Как и в седьмых классах, референтными здесь в ряде случаев оказывались невыбираемые в ходе социометрического опроса ученики. При этом, как правило, мнение такого школьника запрашивалось не в связи с незнанием его положения в интрагрупповой эмоциональной структуре, а именно в связи с отчетливым пониманием того, какова его истинная позиция в групповой таблице о рангах – именно этот факт и был основанием значимости такого соученика, но значимости по типу «антиреферентности». Однако в подавляющем большинстве случаев основанием референтности для представителей юношеской группы служил широкий набор просоциальных личностных и функциональных характеристик соучеников.

Что касается классовых руководителей юношеских ученических групп, то видение ими социометрической и референтометрической структур 10-х классов оказалось весьма далеким от реальной картины интрагруппового «статусного расклада». Расхождения здесь оказались значительнее, чем не только в младшей школе, но и в средних классах (различия статистически значимы соответственно на уровне 99% и 95%). Следует заметить, что особенно отчетливо несовпадение представлений педагога и реального положения дел относительно внутриклассного «расклада» сил было нами зафиксировано именно в тех случаях, когда классным руководителем оставался тот же учитель, что был в «базовом» девятом классе, а

сам класс обновлялся более, чем на 50%. Именно здесь была зафиксирована ситуация, при которой педагог прогнозировал существенно более высокий как социометрический, так и референтометрический статус «своих» учеников, чем это было на самом деле.

Изучая эмоциональную интрагрупповую структуру десятых классов, мы пришли к выводу о том, что среди социометрических «звезд» здесь не оказалось ни одного выбранного учениками «одаренного» школьника. В свою очередь, «одаренные» попали во все остальные социометрические слои — вплоть до «изолированных». Причем только треть «одаренных» имели относительно благоприятную позицию в социометрической структуре класса, а остальные оказались низкостатусными.

Итак, приходится констатировать, что эмоциональное принятие большинством соучеников не является тем показателем, который характеризует положение «одаренных» старшеклассников в ученической группе их членства. Одним из объяснений, раскрывающих истоки этой ситуации, является тот факт, что повышенное стремление к интеграции (в том числе и в эмоциональном плане) с референтной общностью, отличающее ранний юношеский возраст, применительно к школьному классу в определенной степени ослаблено в связи с осознанием скорого окончания школы, а тем самым, и прекращением самого существования данной общности. Конечно, было бы неверным считать, что школьный класс для десятиклассника вообще теряет свою значимость. Но подобная референтность носит по преимуществу «осознанно актуальный» характер, а потому и свое положение в такой общности практически каждый ее член лишь косвенно связывает с решением своих перспективных и личностных, и предметных задач, на проработку которых он и нацелен, будучи погружен в учебно-профессиональную деятельность. Нелишне при этом подчеркнуть, что и задачи эти, и способы их достижения — и объективно носят по преимуществу индивидуальный характер, и субъективно осознаются старшеклассниками в качестве таковых. Это, в частности, порождает ситуацию, при которой целый ряд школьников, активно проявлявших в подростковом возрасте свою коммуникабельность в рамках класса и слывущих «компанейскими ребятами», становятся заметно более отстраненными от «классных дел» — не участвуют в совместных походах и дискотеках, сразу после уроков уходят домой или в свои внешкольные группы по

«профессиональным» интересам. Среди этих юношей и девушек, которых педагоги называют «домашними», а школьники – «ботанами», как раз много «одаренных» учащихся.

Что касается референтометрической структуры десятых классов, то и здесь «одаренные» никак не могли претендовать на то, чтобы называться «высокостатусной категорией» школьников. Более того, подавляющее большинство этих учащихся имели низкий референтометрический статус. В целом по выборке лишь 4,8% «одаренных» в своих классах оказались действительно высокореферентными лицами. Интересно, что во всех без исключения случаях эти школьники одновременно имели реально выраженный, отчетливо воспринимаемый соучениками формальный статус (были старостами, входили в совет школьного управления, были утвержденными администрацией школы капитанами КВН-овских школьных команд и т.д.).

Следует отметить при этом, что ведущими основаниями референтометрических выборов для старшеклассников оказались два блока качеств, объективно взаимосвязанных, но субъективно осознаваемых юношами и девушками как самоценные: характеристики, описывающие собственно школьные (и прежде всего учебные) усилия; качества и свойства, по мнению школьников, определяющие «социальную зрелость» значимых для них соучеников. Как показывают эмпирические данные, наработанные в нашем исследовании, успехи в учебе чаще всего коррелируют с негативным отношением класса к данному «одаренному» ученику ($p \leq 0,05$), а признание организаторских способностей, умения решать конфликтные ситуации, находить пути к компромиссу и другие подобные личностные качества и умения, как правило, обеспечивают позитивную значимость их носителю ($p \leq 0,01$).

Результаты нашего исследования как раз и подтвердили, что учителя излишне оптимистично рассматривают положение «одаренных» учащихся в интрагрупповой структуре класса: как правило, педагог предполагает, что незаурядный 10-классник имеет высокий личный статус в среде своих сверстников.

При этом педагог, рассматривая того или иного школьника в качестве «одаренного», исходит прежде всего из его успехов в учебе. По сути дела, и сами школьники также не прочь обратиться именно к этому основанию при оценке одаренности своих соучеников. Именно поэтому мы и наблюдаем достаточно высокую степень совпадения списочных составов «одаренных», которые в

ходе эксперимента были получены от педагогов и 10-классников (см. параграф 2.2.). Другое дело, что педагоги при своей оценке, руководствуясь принципом «здесь и сегодня», и в эмоциональном плане предполагают, что учащиеся следуют этому принципу. В реальности же старшеклассники, хоть и учитывают при определении степени одаренности своих товарищей по классу их актуальные школьные успехи, и различают их «одаренность», в эмоциональном плане нередко оценивают последних негативно, ориентируясь при этом прежде всего на «социальную зрелость», оценка которой, по их мнению, не только не коррелирует с успешной учебной и дисциплинированностью, но и, возможно, исключает таковые.

Материалы диссертации отражены в следующих публикациях автора:

1. Наука о поведении: ретроспектива становления и перспективы развития // Мир психологии. – 1997, №3. С. 215 – 217.
2. Ох уж эти вундеркинды... // Друг дома. – 1998, № 3.
3. «Умные» игры // Учительская газета. – 1998, 2 февраля.



Из фондов Российской национальной библиотеки

Из фондов Российской национальной библиотеки

Из фондов Российской национальной библиотеки

РНБ Русский фонд

2008-4

20297

Из фондов Российской национальной библиотеки

21 ИЮН 98

