

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ**  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования  
**КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА**  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт/факультет \_\_\_\_\_ Институт психолого-педагогического образования \_\_\_\_\_  
(полное наименование института/факультета)  
Кафедра \_\_\_\_\_ Общей педагогики и образовательных технологий \_\_\_\_\_  
(полное наименование кафедры)  
Направление \_\_\_\_\_ 050400.62. Психолого-педагогическое образование \_\_\_\_\_  
профиль \_\_\_\_\_  
Психология и педагогика образования одаренных детей \_\_\_\_\_  
(код ОКССО и наименование профиля подготовки)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ  
Зав. кафедрой общей педагогики и  
образовательных технологий  
(полное наименование кафедры)  
\_\_\_\_\_ д.п.н., профессор А.И. Шилов \_\_\_\_\_  
(подпись) (И.О.Фамилия)  
« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2015 г.

Выпускная квалификационная работа

**МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ  
СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ  
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТЬЮ**

Выполнил студент группы \_\_\_\_\_ 43 \_\_\_\_\_  
(номер группы)  
Е.В. Пестова \_\_\_\_\_  
(И.О. Фамилия) (подпись, дата)

Квалификация (степень): \_\_\_\_\_ бакалавр \_\_\_\_\_

Форма обучения: \_\_\_\_\_ очная \_\_\_\_\_

Научный руководитель:  
к.п.н., ст. преподаватель кафедры  
общей педагогики и образовательных технологий  
С.В. Шандыбо \_\_\_\_\_  
(ученая степень, должность, И.О. Фамилия) (подпись, дата)

Рецензент:  
к.псих.н., доцент кафедры  
социальной психологии  
Т.Г. Авдеева \_\_\_\_\_  
(ученая степень, должность, И.О.Фамилия) (подпись, дата)

Дата защиты \_\_\_\_\_ 30.06.2015 г. \_\_\_\_\_  
Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск, 2015

## Оглавление

Введение .....	3
Глава I. Теоретические основы методического обеспечения социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одарённостью.....	7
1.1. Понятие интеллектуальной одарённости в теории и практике современного образования.....	7
1.2. Особенности социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одарённостью.....	15
1.3. Организация методического обеспечения процесса социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одарённостью при переходе на уровень основного общего образования.....	23
Выводы по первой главе.....	30
Глава II. Практика разработки методического обеспечения процесса социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одарённостью при переходе на уровень основного общего образования.....	33
2.1. Методика организации экспериментальной работы.....	33
2.2. Результаты констатирующего эксперимента.....	35
2.3. Методические рекомендации по организации процесса социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одарённостью при переходе на уровень основного общего образования.....	42
Выводы по второй главе.....	47
Заключение.....	50
Список литературы.....	53
Приложения.....	59

## Введение

История развития человечества доказывает, что такой феномен как социальная адаптация давно является неотъемлемой частью жизни современного человека. Психологи, педагоги всегда уделяют повышенное внимание вопросу социальной адаптации, особенно в отношении подросткового возраста, поскольку именно в этом возрасте процесс социальной адаптации протекает наиболее сложно, противоречиво. Усугубляет процесс социальной адаптации подростков переход на уровень основного общего образования, что сопровождается сменой учителя (учителей), а значит и требований; требований одного учителя на требования учителей-предметников; появлением новых условий взаимодействия подростка с педагогами и другими субъектами образования, как правило, субъект-субъектных или полисубъектных. Очень часто, подросток не готов к такой смене. Целый ряд исследований подтверждают, что подростки испытывают массу проблем и трудностей при переходе на уровень основного общего образования, при этом, еще большие трудности возникают у подростков с интеллектуальной одаренностью.

Социальная адаптация понимается процесс эффективного приспособления и взаимодействия личности подростка с социальной средой [52]. Как правило, социальная адаптация рассматривается в контексте процесса социализации. При этом, как отмечают исследователи, процесс социализации обычно рассматривается как «...вхождение подростка в социальную среду путем усвоения и воспроизводства в особенностях своей личности и поведения опыта, накопленного человечеством...» [там же, с. 21-24]. Однако социализация это в первую очередь адаптация (приспособление) к культурным, психологическим и социальным факторам.

Очень часто в исследования по педагогике и психологии социальная адаптация рассматривается как результат, механизм социализации подростка [32].

Понимание того, что социальная адаптация есть процесс эффективного взаимодействия личности подростка с социальной средой привело к необходимости изучения данного процесса в отношении интеллектуально одаренных подростков. Во-первых, процесс социальной адаптации, сам по себе сложен и противоречив в отношении подросткового периода; во-вторых, исследования ряда авторов доказывают, что у одаренных подростков «социальная уверенность» часто бывает ниже, чем у их «ординарных» сверстников [1, 22, 24 и т.д.]. Также исследователи отмечают, резкие изменения в самооценке одаренных подростков в ответ на малейшие неудачи. Такая ситуация является парадоксальной, вместо позитивного самовосприятия, которое должно бы развиваться у одаренного под влиянием высоких достижений и мнений окружающих, у него формируется чуть ли не отчаяние и самоунижение, препятствующее процессу социальной адаптации при переходе на уровень основного общего образования.

Среди других причин, определяющих наш исследовательский интерес к процессу социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одаренностью, стали: завышенные стандарты оценки собственной деятельности; чрезвычайно высокие личностные стандарты, которые складываются под влиянием окружающих; повышенная чувствительность, неумение адекватно пережить малейшую неудачу; объективные и субъективные сложности вхождения одаренного подростка в школьный коллектив; несоответствие между высоким интеллектуальным развитием и развитием двигательных навыков и т.д. [28, 35, 50].

Большие способности подростков с интеллектуальной одаренностью к восприятию самой разнообразной информации часто оборачиваются для них уязвимостью, повышенной чувствительностью. Такой подросток обращает внимание на то, что для других детей и взрослых проходит незаметно.

Безобидные и нейтральные замечания часто вызывают у них бурную эмоциональную реакцию, чувство вины, даже когда их ни в чем не обвиняют [4].

Выше сказанное создает определенные факторы риска в процессе социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одаренностью, что в свою очередь, определяет необходимость разработки методического обеспечения данного процесса.

Таким образом, всё вышесказанное обусловило актуальность выбранной нами темы исследования **«Методическое обеспечение социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одаренностью»**.

**Цель:** теоретически обосновать и разработать методические рекомендации по организации процесса социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одаренностью при переходе на уровень основного общего образования.

**Объект:** процесс социальная адаптация младших подростков с интеллектуальной одарённостью.

**Предмет:** методическое обеспечение организации социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одарённостью при переходе на уровень основного общего образования.

В соответствии с целью и предметом исследования поставлены **следующие задачи:**

1. раскрыть содержание понятия «интеллектуальная одарённость» в теории и практике современного образования;
2. выявить особенности социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одарённостью при переходе на уровень основного общего образования;
3. обосновать сущность организации и содержания методического обеспечения социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одаренностью при переходе на уровень основного общего образования;

4. разработать методические рекомендации по организации процесса социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одаренностью при переходе на уровень основного общего образования.

**Гипотеза исследования заключается в том, что:** процесс социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одаренностью будет результативным при переходе на уровень основного общего образования, если педагоги и родители будут следовать разработанным методическим рекомендациям по организации данного процесса, в которых:

- раскрыта сущность и содержания понятия интеллектуальной одаренности;

- представлены особенности социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одаренностью при переходе на уровень основного общего образования;

- охарактеризованы личностно и ценностно-ориентированные на младших подростков с интеллектуальной одаренностью условия, обеспечивающие их успешную социальную адаптацию как в учебной, так и во внеучебной деятельности.

**Методы исследования:** теоретические: анализ психолого-педагогической литературы, нормативно-правовой документации, изучение и обобщение научно-методической литературы по проблеме исследования; эмпирические: тестирование, экспертная оценка, констатирующий эксперимент.

**Экспериментальная база исследования:** исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 149, в нем приняли участие учащиеся 5 «А» и 5 «Г» классов, в количестве 57 человек.

Структура работы включает: введение, 2 главы, выводы, заключение, список литературы.

Работа **апробирована** в рамках декадника науки Института психолого-педагогического образования «Научный портал-2015». По теме исследования имеется одна публикация.

# **Глава 1. Теоретические основы методического обеспечения социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одарённостью**

## **1.1. Понятие интеллектуальной одарённости в теории и практике современного образования**

Прежде чем рассматривать понятие одарённости, отметим, что, по мнению многих исследователей, многозначность термина «одарённость» указывает на многоаспектность данного феномена [18].

Понятие одарённости в психологической науке представлены в исследованиях А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. Краткий психологический словарь под их редакцией определяет «одарённость» как [40]:

- 1) качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности;
- 2) общие способности, обуславливающие широту возможностей человека, уровень и своеобразие его деятельности;
- 3) умственный потенциал, или интеллект; целостная индивидуальная характеристика познавательных возможностей и способностей к учению;
- 4) совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразия природных предпосылок способностей;
- 5) талантливость; наличие внутренних условий для выдающихся достижений в деятельности.

В исследованиях Ю.Д. Бабаевой указывается, что дискуссия о соотношении биологического и социального в феномене одарённости далеко не окончена. По мнению исследователя, несмотря на существование разных точек зрения, представители разных позиций сходятся во мнении о необходимости наиболее полного теоретического осмысления самого понятия «одарённость» [1].

Известные современные зарубежные модели одарённости, послужившие базой для создания методов выявления, обучения и развития одарённых учащихся, показаны в таблице ниже (табл.1):

Табл. 1. - Современные зарубежные модели одарённости ( по Ю.Д. Бабаевой) [1].

Автор модели	Название модели	Характеристика (параметры) модели
1	2	3
Дж. Рензулли (1997)	«Трёхкольцевая модель одарённости»	<i>Характеристика (параметры):</i> - уровень интеллектуального развития (выше среднего); - креативность (творческие способности); - увлечённость задачами (высокая мотивация).
К. Хеллер (1993)	Многофакторная модель («Мюнхенская модель одарённости»)	<i>Характеристика (параметры):</i> - факторы одарённости (интеллектуальные способности, креативность, социальная компетентность и др.); - не когнитивные личностные особенности (преодоление стресса, мотивация достижения, стратегии работы/учёбы, локус контроля и др.); - факторы среды (микроклимат в семье и в классе, критические события в жизни и др.); - достижения (естественные науки, искусство, спорт, общественные отношения и др.).
Р. Стернберг (1997)	«Инвестиционная модель креативности»	<i>Характеристика (параметры):</i> В основе такой модели творческий процесс. - творческий процесс - удачное инвестирование капитала с позиций жизненной установки «покупать дешево, а продавать дорого». Первоначально ценность неизвестных и непризнанных идей весьма невысока. Поэтому творческая личность, создавая и развивая некую идею, должна правильно оценить не только её скрытый потенциал, но и будущий спрос на неё. - в качестве необходимых источников творчества инвестиционная теория включает: интеллектуальные способности (синтетическая способность видеть проблемы в новом свете; аналитическая способность оценивать идеи; практически-контекстуальная способность убеждать других людей в ценности своих идей) и т.д.;



1	2	3
А. Танненбаум (1983)	«Пятифакторная модель» («Психосоциальная модель»)	<p><i>Характеристика (параметры):</i> наличие высокого уровня интеллектуального развития и креативности не могут гарантировать достижения выдающихся творческих результатов. Для этого необходимо взаимодействие следующих пяти факторов развития одарённости:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- фактор «g» или общие интеллектуальные способности;</li> <li>- специальные способности в конкретной области;</li> <li>- специальные характеристики неинтеллектуального характера (личностные, волевые), которые необходимы для реализации специальных способностей в конкретной области деятельности (преданность делу, эмоциональная стабильность, способность к преодолению преград и другое);</li> <li>- стимулирующее окружение, способствующее развитию этих способностей (семья, школа и другое);</li> <li>- случайные факторы, счастливое стечение обстоятельств или удача («оказаться в нужном месте в нужный момент»).</li> </ul>

Таким образом, можно отметить, что в зарубежных концепциях одаренности авторы, как правило, оперируют понятием «одарённость» (а не «общая одарённость»), а также понятиями «общие» и «специальные способности».

По мнению Ю.Д. Бабаевой, традиционно в отечественной психологии различают общую и специальную одарённость в зависимости от широты проявления этого феномена в различных видах деятельности [1]. Наиболее известными отечественными концепциями одарённости являются «Теоретическая концепция», «Концепция творческой одарённости», «Рабочая концепция одарённости», «Динамическая теория одарённости».

Анализ положений указанных концепций позволяет понять природу происхождения одаренности, структуру данного феномена.

Автором концепции «теоретической» является В.Н. Дружинин. Ключевые характеристики данной концепции базируются на представлении о том, что функционирование психики человека как единой системы, перерабатывающей информацию, происходит поэтапно: приобретение, применение; преобразование и сохранение знаний. В соответствии с данной концепцией способности человека возможно дифференцировать следующим образом [10]:

- интеллект (способность решать задачи на основе уже имеющихся у субъекта знаний, т.е. способность к применению знаний);
- обучаемость (способность к приобретению новых знаний);
- креативность (способность к преобразованию знаний, что обеспечивается работой воображения, фантазии и т.п.).

Концепция творческой одаренности, автором которой является А.М. Матюшкин, одаренность рассматривает с позиции творческого потенциала, раскрывающегося в любой из областей человеческой деятельности через постановки и нахождения оригинальных решений, разного рода проблем: научных, технических, духовных. В качестве основных составляющих одарённости в данной концепции выделяют [28]:

- доминирующая роль познавательной мотивации и исследовательской активности;
- исследовательская творческая и поисковая активность, обеспечивающая ребенку «непроизвольное открытие мира», выражается в обнаружении нового, в преобразовании неизвестного в известное;
- способность находить оригинальные, неожиданные решения проблем, преодолевать шаблоны и стереотипы;
- возможность прогнозирования, предвосхищения, антиципации, которые обеспечивают эффективность поиска решения, позволяют оценить последствия и т.п.;

- способность к созданию идеальных эталонов, которые обеспечивают высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки.

Рабочая концепция одаренности определяет одаренность как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Авторами данной концепции является целый коллектив исследователей отечественной теории и практики, среди которых А. В. Брушлинский, А. М. Матюшкин, М. А. Холодная, Н. С. Лейтес, Ю. Д. Бабаева и др. [41]. В структуре феномена одаренности выделяются пять критериев для дифференциации видов одарённости: вид деятельности и обеспечивающие её сферы психики: пять основных видов деятельности (практическая, познавательная, художественно-эстетическая, коммуникативная и духовно-ценностная), которые обеспечиваются тремя главными психическими сферами (интеллектуальной, эмоциональной и мотивационно-волевой); широта проявлений одарённости в различных видах деятельности (общая и специальная одарённость); особенности возрастного развития одарённости (ранняя и поздняя одарённость); степень сформированности одарённости (потенциальная и актуальная одарённость); форма проявления одарённости (явная и скрытая).

Возникла как необходимость замены распространённого статического подхода к изучению одарённости, основным недостатком которого является то, что предметом изучения становятся различные параметры оценки способностей, а не сам процесс развития одарённости. Данное обусловило появление «динамической теории одаренности» (Л.С. Выготский). Данная теория строится на принципах принцип социальной обусловленности развития (неприспособленность ребёнка к окружающей его социокультурной среде порождает различные препятствия на пути его психического развития); перспективы будущего (возникшие преграды стимулируют развитие психологических механизмов их преодоления); преодоления преград и

компенсации (наличие препятствия усиливает и заставляет совершенствоваться психические функции) [6].

Таким образом, отечественными исследователями в области педагогики и психологии под общей одарённостью понимается уровень развития общих способностей подростка, определяющий диапазон деятельностей, в которых он может достичь больших успехов. В то время как специальная одарённость обнаруживает себя в отдельных видах деятельности: музыкальная, артистическая, математическая, лингвистическая, спортивная, техническая и тому подобное.

По мнению Н.С. Лейтеса, в мировой психологической науке понимание термина «одарённый» претерпевает значительные изменения на протяжении XX столетия. Со временем и накоплением опыта определение одарённости становится всё более широким, а официальным определением считается следующее: «В настоящее время одарёнными и талантливymi учащимися считают тех, кто выявлен профессионально подготовленными людьми как обладающие потенциалом к высоким достижениям в силу выдающихся способностей. Такие дети требуют дифференцированных учебных программ и/или помощи, которые выходят за рамки обычного школьного обучения, для того чтобы иметь возможность реализовать свои потенции и сделать вклад в развитие общества» [22].

В теории и практике выделяют несколько видов одаренности. Дети, склонные к высоким достижениям, могут и не демонстрировать их сразу, но иметь потенциал к ним в любой из следующих областей (в одном или в сочетании): общие интеллектуальные способности; конкретные академические способности; творческое, или продуктивное, мышление; лидерские способности; художественные и исполнительские способности; психомоторные способности.

Таким образом, исследователями выделяются следующие виды детской одарённости [4, 23]:

- академическая одарённость (легко усваивает знания, имеет правильную речь, цитирует, приводит аргументы со ссылкой на авторитетный источник; имеет ярко выраженную познавательную мотивацию);

- интеллектуальная одарённость (не стандартно мыслит, логик, быстро думает; не столько знает, сколько выводит знание из предыдущего; может создать продукт из «ничего»; не затрудняется в ответах);

- творческая одарённость (скорость продуцирования новых идей (оригинальность, неповторимость); нетрадиционные способы принятия решений; потребность в инновациях; так больше никто не сможет);

- художественно-эстетическая одарённость (эстетическое отношение к действительности; проявляет таланты, которые могут быть оценены как значительно превышающие обычные способности в рукоделии, музыке, пении, изобразительном и драматическом искусствах; умеет уходить от подражания мастерам);

- организационно-коммуникативная (лидерская) одарённость: умеет создать комфортную ситуацию при общении; умеет договариваться; легко организует других для выполнения дела; формальный или неформальный лидер; умеет находить компромиссы; всегда знает, что хочет; хорошее чувство юмора);

- спортивно-физическая одарённость (собранный волевой, настойчивый, целеустремлённый, имеющий природные физические данные выше уровня сверстников; легко даются достижения в спортивных областях);

- практическая одарённость (прилежные учащиеся; всё на своих местах; всё делают вовремя; аккуратны, хозяйственны, чистолюбивы, любят труд; хорошие практики, если поняли, что надо делать).

К этому списку видов одаренности Дэниел Гоулман добавляет эмоциональный интеллект в качестве важного аспекта, весьма значимого для обучения [8]. Согласно идеям исследователя, эмоциональный интеллект представляет собой компетентность в области эмоций, способность заботиться об окружающих, сочувствовать им, способность контролировать

себя, кооперироваться с другими людьми, разрешать конфликты, уметь слушать, обладание коммуникационными навыками и способностью поддерживать близкие отношения [8]. При этом Д. Гоулман отмечает, что академическая успеваемость связана в равной степени как с социальным и эмоциональным интеллектом, так и с другими видами интеллекта [23].

Таким образом, выделение разных видов одарённости служит привлечению внимания к более широкому спектру способностей, которые должны получить возможности для развития подростки. Далее, согласно теме нашего исследования, несколько подробнее рассмотрим интеллектуальную одарённость.

По мнению М.А. Холодной, интеллектуальная одарённость является весьма сложным по своему «устройству» психическим явлением, это результат длительного внутреннего процесса выстраивания и роста индивидуальных когнитивных ресурсов личности, направление которого определяется специфическими формами организации познавательного опыта человека, характеризующими уникальность склада его ума [50].

Для определения интеллектуальной одарённости наиболее эффективным является трёхкольцевая модель одарённости Дж. Рензулли, которая включает в себя три компонента: интеллект, увлечённость (мотивацию) и креативность. При этом ни один из перечисленных компонентов, каждый сам по себе, не может быть индикатором интеллектуальной одарённости [22]. Интеллектуальная одарённость, согласно идеям «Рабочей концепции одарённости», трактуется как системное качество, характеризующее психику подростка в целом [41].

Н. С. Лейтес и А. М. Матюшкин интеллектуально одарённых обучающихся условно разделяют на несколько категорий: дети с высоким общим уровнем умственного развития, чаще встречаются в младшем школьном возрасте; дети с признаками предметной умственной одарённости (литература, физика и прочее), могут обнаруживаться в подростковом возрасте; дети, не достигающие по какой-либо причине академических

успехов в школьном обучении, но обладающие высокой познавательной активностью, оригинальностью мышления [23, 28]. Это случаи потенциальной, или «скрытой», одарённости; умственные возможности таких учащихся нередко раскрываются только в старшем школьном возрасте.

## **1.2. Особенности социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одарённостью**

В раскрытии содержания понятия «социальная адаптация» важным является понимание двух других базовых понятий «адаптация» и «социализация».

По мнению многих исследователей, адаптация - это процесс активного приспособления индивида к условиям изменяющейся среды, обеспечивающий наиболее оптимальный баланс реализации возможностей. В широком смысле адаптация представляет собой процесс изменения социокультурных диспозиций, направленный на достижение личностного соответствия и комфорта во взаимодействии с непосредственным социальным и физическим окружением [11, 16, 20, 29].

А. А. Суханов и Н. М. Сараева отмечают, что в настоящее время проблемы адаптации исследуются в биологии, психологии, педагогике, социологии, многих других областях науки и практики. По мнению авторов, в самом общем виде адаптация означает приспособление к изменяющейся внешней среде. При этом понятием охватывается несколько аспектов, в которых адаптация рассматривается: как процесс приспособления некоего объекта к изменяющимся условиям внешней среды; как результат приспособления; как свойство, способность к приспособлению, сохранению устойчивости в изменяющихся средовых условиях [42].

Исходя из чего следует отметить, что в науке подчёркивается сложность и многоплановость данного явления. Различия в представлениях исследователей о сути адаптации приводят к тому, что по-разному понимается

её структура, сам процесс, различают разные виды, формы и механизмы адаптации.

А.А. Суханов в монографии «Психологическая адаптация и психологическое здоровье человека в осложнённых условиях жизненной среды» указывает, что в психологической литературе отсутствует единство в трактовке процесса адаптации [42]. Так, например, С.В. Штак, при всём многообразии классификационных моделей адаптации, условно выделяет три формы адаптации человека к изменяющимся условиям среды: биологическую, социальную и психологическую [56]. А.Г. Маклаков указывает на сложность механизмов адаптации. Исследователь рассматривает их, с одной стороны, как уровни адаптации; с другой стороны, как отдельные ее виды [26]. А.В. Морозов подчёркивает, что человек есть «не просто живой организм, а прежде всего, сложнейшая биосоциальная система» и в этой связи при рассмотрении проблем адаптации человека выделяет три функциональных уровня: физиологический, психический и социальный [30].

Таким образом, в структуре адаптации выделяют биологический, психологический и социальный уровни (виды), а следовательно *биологическую адаптацию, психологическую адаптацию и социальную, как способность* не только приспосабливаться к новым условиям, но и создавать комфортные условия жизнедеятельности.

Социальную адаптацию необходимо рассматривать в контексте духовных потребностей, ценностей личности и социализации как средства усвоения норм социальной жизни [17].

А.А.Суханов отмечает, что традиционно отдельно, как самостоятельные виды адаптации, исследуются психическая и социальная адаптация. В. Г. Казанская при анализе понятий «социальная адаптация» и «социализация» показывает их общее категориальное поле – социальную действительность, социальную ситуацию, в которой человек вырабатывает социальные нормы общежития, осваивает социальные правила, играет социальные роли, необходимые ему в процессе жизни. Как известно,



социальная роль – это задаваемая обществом форма поведения, ожидаемая от человека, находящегося в определённых условиях или группе. Разные социальные ситуации задают разные социальные роли. Эти роли делают адекватными разные формы поведения человека [16].

А.В. Мудрик под социализацией понимает социальное развитие индивида – от ребёнка до пожилого человека [32]. При социализации происходит усвоение и воспроизводство культурных ценностей, проявление социальных норм и социальных правил. Автор полагает, что социализация приводит к саморазвитию и самореализации в том обществе, в котором человек живёт. Сущность социализации, по мнению автора, состоит в сочетании приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества.

М. И. Еникеев даёт наиболее полное определение социализации: это процесс становления личности как члена данного общества, присвоение (интериоризация) индивидом ценностей, норм и поведенческих стандартов данного общества, нормирование социально-адаптированной жизненной позиции личности, социально-адаптированная саморегуляция личности [12]. В своём понимании социализации исследователь наиболее близок к другому процессу – социальной адаптации. Если социализация, по мнению автора, процесс присвоения неких норм, ценностей, то социальная адаптация – это процесс активного приспособления индивида к условиям среды и, следовательно, предполагает более широкие понятийные масштабы. Таким образом, согласно М. И. Еникееву, когда говорят о социализированности личности, то имеют в виду в конечном счёте её социальную адаптированность [там же].

Е.Ю. Лукаш социальную адаптацию определяет как многоуровневый процесс, включающий в себя психологическую адаптацию (на уровне индивидуального взаимодействия людей), культурную адаптацию (на уровне усвоения норм и ценностей культуры) и собственно социальную или институциональную адаптацию (на уровне взаимодействия личности и социальных институтов) [25].

В.Г. Казанская указывает, что в современной социальной психологии социальная адаптация чаще всего понимается как социально-психологический процесс, в котором адаптант (личность) и социальная среда являются адаптивно-адаптирующими системами, то есть взаимодействуют, активно влияя друг на друга [17]. Автор также утверждает, что толчком к процессу социальной адаптации становится проблемная ситуация, которая возникает при несоответствии прошлого опыта индивида требованиям новой социальной ситуации. Несответствие возникает при использовании стереотипов поведения, что приводит не к успешной деятельности, а к отдалению от поставленной цели и желаемого результата [16].

По мнению Ю.А. Перминовой, О.Н. Истратовой, Т.В. Эксакусто и др. одной из сложнейших школьных педагогических проблем считается переход из начального на уровень основного общего образования [15, 37]. Это объясняется целым комплексом перемен, которые происходят как во внешней (школьной среде), так и во внутреннем мире подростков. Укажем о чем идет речь: возникает новое отношение к статусу пятиклассника, которое несёт в себе новые требования; увеличивается объём и разнообразие информации; увеличивается вес многопредметного обучения и расширяется круг учителей, которые систематически вступают в деловые взаимодействия с учениками; место первого учителя занимает новый классный руководитель; завершается переход к кабинетной системе обучения; ученический коллектив класса не сформирован, так как часто в 5-м классе меняется состав ученического коллектива; школьники не умеют самостоятельно и совместно организовывать свою учебную деятельность [там же].

А. Фурман, исследуя особенности социальной адаптации, приходит к выводу, что ее успешность определяется характеристиками среды и психического мира личности. Значимой для нашего исследования является идея автора по поводу того, что основное направление развития адаптивной активности школьника непосредственно связано с процессами становления, оценки и принятия им норм и ценностей той основной социальной среды, к

которой он принадлежит, а также сформированных в ней форм социального взаимодействия (формальные, неформальные межсубъектные связи и другое) и предметной деятельности адаптации [29].

Таким образом, процесс социальной адаптации детей влияет на развитие и становление личности. Течение этого процесса в большинстве зависит от личностных качеств ребёнка, которые меняются в процессе адаптации. Всё вышесказанное касается, в первую очередь, младших подростков с интеллектуальной одарённостью.

По мнению В.Д. Шадрикова, одарённые подростки, в том числе и интеллектуально одарённые, в отличие от их обычных сверстников, намного быстрее проходят начальные уровни социальной адаптации (послушание и примерное поведение, ориентированное на получение положительной оценки взрослых) [53]. В этой связи в младшем подростковом возрасте они уже, миновав стадию детского конформизма, оказывают серьёзное сопротивление стандартным правилам, групповым нормам и ориентированности группы на конкретных лидеров. По этой причине в сознании одарённого ребенка происходит борьба двух ведущих потребностей: обособления, возникающего раньше, чем у его сверстников, вследствие индивидуального темпа развития; и идентификации, выступающей как неизменное условие, обеспечивающее относительно бесконфликтное существование [там же].

Е. Щебланова указывает на неравномерность (асинхронию) в развитии интеллектуально одарённых младших подростков и подчёркивает, что интеллектуальное и аффективное развитие одарённых детей часто не идут параллельно, поэтому дети могут использовать свои преимущества в интеллектуальной сфере для маскировки эмоциональной незрелости. С другой стороны, развитый интеллект обеспечивает одарённого школьника информацией, провоцирующей тревогу, которую он не может соответствующим образом преодолеть. Одним из способов психологической защиты может быть вытеснение, но одарённые дети чаще предпочитают интеллектуализацию, уход в чистый интеллектуализм. Интеллект может

оказывать успокоительный эффект на незрелые эмоции, обеспечивая объяснение и возможность овладения умением справляться с потенциально тревожными ситуациями [57].

Исследователи (Р.А. Литвак, Т.В. Бондарчук, Ю.А. Перминова и др.) выделяют основные проблемы социальной адаптации интеллектуально одарённых младших подростков, среди которых: перфекционизм, нереалистические цели, сверхчувствительность, нетерпимость, низкий уровень коммуникативности. Так, трудности в общении со сверстниками и взрослыми возникают, в первую очередь, за счёт того, что мироощущение интеллектуально одарённого младшего подростка имеет своеобразную палитру. Реакции на внешние раздражители, как правило, тоже не укладываются в стандарты, к которым привыкло общество во взаимодействии с детьми. Одноклассников может раздражать его постоянная готовность правильно ответить на любой вопрос, а взрослых - его знания в разных (или в одной какой-либо) областях. Взрослые часто рассматривают наличие таких знаний как покушение на их взрослый авторитет [24, 37].

Исследователь Н.С. Лейтес указывает на главное качество детей с общей интеллектуальной одарённостью – они быстро овладевают основополагающими понятиями, легко запоминают и сохраняют информацию. Высокоразвитые способности переработки информации позволяют им преуспевать во многих областях знаний [22]. При этом М.А. Холодная и другие исследователи отмечают феномен неприятия интеллекта, некоторой настороженности по отношению к одарённым детям. Если спортивные и художественные таланты воспринимаются окружающими положительно, то высокий интеллект зачастую не рождает симпатий. Людей раздражают интеллектуалы. Согласно многим исследованиям, проблемы одарённых детей, в том числе и интеллектуально одарённых младших подростков, группируются вокруг следующих факторов [27, 50]:

1) неприязнь к школе: такое отношение часто появляется из-за того, что учебная программа скучна и неинтересна для одарённых детей. Нарушения в

поведении могут появляться потому, что учебный план не соответствует их способностям;

2) игровые интересы: одарённым детям нравятся сложные игры и неинтересны те, которыми увлекаются их сверстники. Вследствие этого одарённый ребенок оказывается в изоляции, уходит в себя;

3) конформность: одарённые дети, отвергая стандартные требования, не склонны к конформизму, особенно если эти стандарты идут вразрез с их интересами;

4) погружение в философские проблемы: для одарённых детей характерно задумываться над такими явлениями, как смерть, загробная жизнь, религиозные верования и философские проблемы;

5) несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием: одарённые дети часто предпочитают общаться с детьми старшего возраста. Из-за этого им порой трудно становиться лидерами;

6) стремление к совершенству (перфекционизм): для одарённых детей характерна внутренняя потребность совершенства. Отсюда ощущение неудовлетворённости, собственной неадекватности и низкая самооценка;

7) потребность во внимании взрослых: в силу стремления к познанию одарённые дети нередко монополизируют внимание учителей, родителей и других взрослых. Это вызывает трения в отношениях с другими детьми. Нередко одарённые дети нетерпимо относятся к детям, стоящим ниже их в интеллектуальном развитии. Они могут отталкивать окружающих замечаниями, выражающими презрение или нетерпение.

А.А. Колымаго, В.В. Баранов и другие исследователи дополняют перечень качеств личности интеллектуально одарённых детей, которые также создают им проблемы [19]:

1) эгоцентризм и неспособность вставать на точку зрения другого человека, особенно если он интеллектуально слабее;

2) отсутствие культуры диалога и желание заканчивать мысль собеседника, так как уже с первых слов схватывает суть проблемы;

3) стремление прерывать и поправлять собеседника во время разговора, если тот делает логические ошибки или неправильно ставит ударение в словах;

4) стремление всегда быть правым в споре из-за отсутствия конформизма и способности идти на компромисс;

5) стремление командовать сверстниками - иначе одарённому ребёнку становится скучно с ними.

Авторы указывают, что эти «не очень симпатичные» черты характера интеллектуально одарённого ребёнка, которые являются продолжением его достоинств, вызывают неприязнь у сверстников и отталкивают их от себя. Они также отмечают, что зачастую интеллектуально одарённый ученик, находясь в обычной школе, раздражает учителей тем, что он или всё уже знает, или задаёт столько вопросов, что перетягивает внимание учителя только на себя.

Результаты анализа практической деятельности показывают более высокую чувствительность одарённых детей к новым ситуациям, что приводит к особым трудностям. По этой причине именно дети с высоким интеллектом больше всего нуждаются в подготовленном педагоге, владеющем широким спектром педагогических приёмов, методов и форм работы для максимального развития интеллектуального потенциала ребёнка. Неподготовленные учителя: часто не могут выявить одарённых детей (не знают их особенностей); равнодушны к их проблемам (они просто не могут их понять); иногда враждебно настроены по отношению к детям с выдающимися способностями (они могут создать определённую угрозу учительскому авторитету); часто используют для одарённых детей традиционные формы работы, увеличивают количество заданий, а не их качество и т.д. и т.п.

### **1.3. Организация методического обеспечения процесса социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одаренностью при переходе на уровень основного общего образования**

Данный параграф представлен обзором двух ключевых для нашего исследования понятий педагогическое обеспечение, методическое обеспечение. Обзор подходов к толкованию методического обеспечения основан на результатах диссертационного исследования С.В. Шандыбо [54].

В последние десятилетия активно оформляются идеи педагогического обеспечения в педагогике. В исследовательских работах наиболее часто встречаются такие словосочетания: педагогическое обеспечение, комплексное педагогическое обеспечение, научно-педагогическое обеспечение, психолого-педагогическое обеспечение, организационно-педагогическое обеспечение, социально-педагогическое обеспечение, методическое обеспечение. Словосочетание «педагогическое обеспечение», очевидно, является основным, наиболее общим и определяющим смысл данного явления. Несмотря на то, что этот термин достаточно широко используется в психолого-педагогической литературе исследовательской и методической направленности, общепринятой однозначной трактовки этой дефиниции пока не существует, поэтому для раскрытия его содержания обратимся к словарям и исследованиям, уточняющим его сущность и структуру.

В словарях С.И. Ожегова и Д.Н. Ушакова, С.А. Кузнецова приводится несколько значений слова «обеспечить». Прежде всего, речь идет о предоставлении ресурсов: достаточных материальных средств к жизни, снабжение чем-нибудь в необходимых (потребных) размерах, достаточном (нужном) количестве. Иное значение связано с действием, гарантирующим что-либо, делающее это вполне возможным, действительным, реально выполнимым, верным, несомненным, служащим ручательством, обеспечивающим сохранность, исполнение чего-нибудь, а также

ограждающим, охраняющим от чего-либо; созданием всех необходимых условий для осуществления чего-либо [33].

Таким образом, обеспечение – это определенное воздействие на объект, в нашем случае – педагогический процесс. Н. М. Филиппова, анализируя различия во взглядах исследователей, выделяет три основные группы объектов – различных видов педагогического обеспечения, включающих в себя по несколько подгрупп [48]:

1) объекты, связанные с человеком (воспитанником, учащимся, работником):

– процессы, протекающие относительно стихийно: развитие, социализация, изменения, происходящие в личности;

– процессы специально организованные: педагогически целенаправленные процессы (обучения, воспитания, формирования) и непедагогические;

– процессы развития самости: самопознания, самосовершенствования, самоопределения, самоактуализации личности и т.д.;

– психологические состояния и мотивационно-ценностные отношения человека;

– деятельность человека: физкультурно-оздоровительная, учебно-познавательная и др. деятельности.

2) объекты, связанные с социальной организацией (образовательным учреждением, воспитательной организацией).

3) институциональные системы значительного масштаба:

– поддержка педагогической составляющей социально-гуманитарных практик при решении крупных проблем;

– институциональные системы регионального уровня: речь идет об организационно-педагогическом обеспечении макро-процессов управления региональным образованием в условиях субъекта федерации или региона и т.д.;



– взаимодействие образовательных учреждений различных типов для решения определенных организационно-педагогических задач (например, педагогическое обеспечение преемственного развития детской одаренности в учреждениях общего и дополнительного образования).

Во всем многообразии схем и моделей педагогического обеспечения обнаруживается наличие трех обязательных элементов: личности, социальной организации (учреждения), окружающей среды. Исследователи сходятся во мнении об управленческой природе этого явления. Она определяется целями, функциями и ресурсами (средствами) и предусматривает взаимную связь указанных структурных элементов.

Так, под социально-педагогическим обеспечением А.И. Тимонин понимает специфическую педагогическую деятельность по управлению функционированием и развитием системной совокупности ресурсов (личностных, институциональных, средовых), привлекаемых для осуществления процесса формирования личностных позиции индивида [47]. Исследователь особым образом выделяют такие категории, как *ресурс* и *потенциалы*. Под ресурсами он понимает источники будущего действия, внутренние возможности, средства, привлекаемые (используемые) для достижения определенной цели, под потенциалом – совокупность латентных возможностей для осуществления какой-либо деятельности.

Определяя содержание педагогического обеспечения, Н. М. Филиппова акцентирует внимание на трех важных характеристиках:

- гуманистическая (помогающая) сущность педагогического обеспечения,
- управленческая природа педагогического обеспечения;
- бинарная направленность педагогического обеспечения.

Помогающая сущность содержания педагогического обеспечения определяется значением слова «обеспечить», т.е. снабдить необходимыми ресурсами. В научно-педагогической литературе подтверждается разработка данной интерпретации. Автор концепции педагогической поддержки

О.С. Газман, уточняя объект педагогической деятельности, определил гуманистическую сущность педагогического обеспечения, основанного на обращении к внутренним силам и способностям человека. Она состоит в том, что педагогическое воздействие направлено не на отдельную личность или класс (группу, коллектив), а непосредственно на ситуации, деятельность и общение, которые специальным образом организуются; а также на ценности, отношения, психологическую атмосферу, которые осваиваются, интериоризируются субъектами в процессе взаимодействия, выбора (самоопределения), исследования, проектирования [7].

Управленческая природа педагогического обеспечения как управления позволяет определить проблемы и трудности с целью их преодоления, что и является назначением педагогического обеспечения. Специфика педагогического обеспечения состоит в том, что социально-педагогические функции реализуются при переходе от стихийного объединения к самоорганизации учащихся, которая становится субъектом действия [48].

Анализ литературы по проблеме исследования показывает, что существенную роль в разработке проблематики педагогического обеспечения играют концепции педагогической поддержки О. С. Газман [58], социально-педагогического обеспечения А. И. Тимонина [47], В. В. Измаловой [13] и др. Следует отметить, что целый ряд авторов-исследователей формулируют идеи педагогического обеспечения процесса социальной адаптации (Г.Н. Сериков, И. В. Протасова и др.); изучают аспекты методического обеспечения процесса социальной адаптации; изучают аспекты методического обеспечения образовательного процесса, реализуемого в разных образовательных организациях (М. Н. Сорокин, Н. Е. Отвагина, Н. И. Морозова и др.) [31, 34, 39, 43, 44].

В педагогической теории и практике исследователи в отношении методического обеспечения чаще всего используют уточненное понятие – комплексно-методическое обеспечение, или системно-методическое обеспечение, отражающее качественную характеристику любого

методического обеспечения. Понятие «методическое обеспечение» в педагогической науке применимо к процессу обучения, в связи с чем именно в трудах известных педагогов: В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, Ю.К. Бабанского и др.– мы находим массу идей по построению учебного процесса, определению его содержания и подходящих форм и методов построения [21]. Однако предмет нашего исследования, процесс социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одаренностью, специфичен и имеет надпредметный, инвариантный характер. В связи с этим возникла необходимость уточнения понятия методического обеспечения процесса социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одаренностью.

Н. И. Морозова, изучая методическое обеспечение производственного обучения в учебных заведениях среднего профессионального образования, отмечает, что любое методическое обеспечение должно включать в себя «...не только содержание обучения, но все другие элементы педагогической системы: цели, методы и формы» [31, с. 62]. Как проект будущего учебно-воспитательного процесса рассматривает методическое обеспечения в своих исследованиях В.П. Беспалько. В рамках профессиональной педагогики методическое обеспечение рассматривается в контексте обеспечения «изучения узловых вопросов содержания обучения» необходимыми педагогическими средствами [2, с. 260].

Анализ исследований показал, что составляющей любого методического обеспечения является комплекс форм, методов и средств обучения, охватывающий основное содержание.

Таким образом, *с одной стороны*, анализ подходов к пониманию методического обеспечения процесса социальной адаптации подростков с интеллектуальной одаренностью; *с другой стороны*, выявление трудностей с социальной адаптацией (представленных нами в параграфе 1.2. «Особенности социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одаренностью») определили, что для нас методическое обеспечение процесса

социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одаренностью при переходе на уровень основного общего образования может быть представлено рекомендациями, ориентированными на описание форм, методов, средств, содержания действия педагогов и родителей по:

- освоению/разъяснению подростку социальных ролей учащегося основной школы;
- по разъяснению норм и ценностей социальной группы, по организации работы по их принятию;
- по развитию интереса у интеллектуально одаренного подростка к взаимодействию с разными субъектами образовательного пространства;
- по развитию социальной уверенности младших подростков с интеллектуальной одаренностью.

Среди выявленных нами условий методического обеспечения можно указать следующие: совместная деятельность участников образовательных отношений; оказание помощи и поддержки интеллектуально одаренному подростку в преодолении трудностей социальной адаптации; стимулирование и содействие активности интеллектуально одаренного младшего подростка в процессе преодоления объективных и субъективных трудностей процесса социальной адаптации.

Г.Н. Сериков утверждает, что активизация и поддержка являются двумя аспектами содействия. При этом, активизацию он видит в обеспечении необходимых в образовании условий: нормативно-регламентирующее, деятельностно-стимулирующее, информационно-документационное. Активизация возможна через стимулирование инициативы посредством информирования, сотрудничества, партнерства, поддержки и своевременной помощи вообще и конкретному ребенку в частности, при этом помощь должна быть адресна и объективно необходима (консультации).

Для нашего исследования понятие методического обеспечения процесса социальной адаптации интеллектуально одаренного младшего подростка при переходе на уровень основного общего образования связано с его поддержкой в

образовательных отношениях, активизацией его личностного потенциала, в связи с чем рекомендации, представленные нами во второй главе основаны на следующих подходах:

1) *деятельностный подход* характеризует взаимодействие педагога, родителей и одарённого подростка как субъектов образовательных отношений и предполагает поддержание активности интеллектуально одаренного подростка в преодолении им трудностей социальной адаптации при переходе на уровень основного общего образования;

2) *ценностный подход* ориентирует педагогов, родителей, подростков на приобщение к ценностям социальной группы, их принятие. Обмен ценностями в свободном общении с целью развития приемлемых навыков взаимодействия интеллектуально одаренного подростка с социальным окружением, развитие у него социальной уверенности, а также интереса в взаимодействии с окружением;

3) *лично-ориентированный подход* позволяет интеллектуально одарённым подросткам в осознании себя участником социальных отношений культивировании активной позиции в освоении разных социальных ролей.

Таким образом, методические рекомендации по организации процесса социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одаренностью при переходе на уровень основного общего образования также должны включать указания по действиям педагога и родителей по актуализации личностного ресурса подростка, реализации его потенциала, по развитию умения осуществлять адекватный выбор средств и способов взаимодействия с социальной группой; по обогащению его опыта позитивными практиками социального взаимодействия в группе, выполнения социальных ролей.

## **Выводы по первой главе**

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил сформулировать ключевые выводы нашего исследования. Зарубежные концепции трактуют одаренность как взаимодействие пяти факторов развития одарённости: общие интеллектуальные способности; специальные способности в конкретной области; специальные характеристики неинтеллектуального характера (личностные, волевые); стимулирующее окружение, способствующее развитию этих способностей (семья, школа и другое); случайные факторы, благоприятное стечение обстоятельств или удача.

В отечественных концепциях одаренность понимается как творческий потенциал, раскрывающийся в любой из областей человеческой деятельности в процессе постановки и нахождения оригинальных решений, разного рода проблем; как совокупность способностей: интеллектуальных, способностей к приобретению новых знаний, к преобразованию этих знаний; как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Отечественные концепции одаренности представляют понимание природы данного феномена, его составляющие, факторы и условия, обеспечивающие развитие одаренности, признаки данного феномена.

Отечественные исследователи выделяют общую одаренность и специальную. Общая одарённость представляет собой уровень развития общих способностей, определяющий диапазон деятельностей, в которых подросток может достичь больших успехов. Специальная одарённость обнаруживает себя в отдельных видах деятельности: академическая, интеллектуальная, творческая, художественно-эстетическая, организационно-коммуникативная, спортивно-физическая и т.д.

Наиболее сложной по своему «устройству» является интеллектуальная одарённость, характеризующаяся специфическими формами организации

познавательного опыта человека, уникальностью склада ума. Среди наиболее типичных характеристик интеллектуально одаренного подростка, исследователи и практики отмечают их неприязнь к школе; склонность погружаться в философские проблемы; существующее несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием и т.д.

Как отмечают исследователи, в школе и в обществе в целом существует некоторая настороженность по отношению к интеллектуально одарённым детям, связанная, с недопониманием их уникальности. Как указывают исследователи, высоко интеллектуально развитый подросток, зачастую, не рождает симпатий, более того, окружающих раздражают интеллектуалы.

В отечественной теории и практике социальная адаптация понимается процесс эффективного приспособления и взаимодействия личности подростка с социальной средой. Это понятие всегда рассматривается в контексте процесса социализации. В современных исследованиях по педагогике и психологии социальная адаптация рассматривается как результат и механизм социализации подростков.

Качественной характеристикой процесса социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одарённостью является эффективность взаимодействия личности подростка с социальной средой. У интеллектуально одаренного подростка, зачастую, не складывается эффективного взаимодействия с окружением. В ряде зарубежных и отечественных исследованиях указывается на социальную неуверенность подростков с интеллектуальной одаренностью. Также исследователи отмечают, резкие изменения в самооценке одаренных подростков в ответ на малейшие неудачи.

При этом, целый ряд исследователей выделяют следующие проблемы социальной адаптации интеллектуально одарённых младших подростков: сверхчувствительность, нетерпимость, низкий уровень коммуникативности и т.д. Трудности в общении со сверстниками и взрослыми возникают, в первую очередь, за счёт того, что мироощущение интеллектуально одарённого младшего подростка имеет своеобразную палитру. Реакции на внешние

раздражители, как правило, тоже не укладываются в стандарты, к которым привыкло общество во взаимодействии с детьми. Одноклассников, зачастую, раздражает постоянная готовность подростка с интеллектуальной одаренностью правильно отвечать на любой вопрос, а взрослых - его знания в разных (отдельной) областях. Как правило, взрослые рассматривают наличие таких знаний как покушение на их авторитет.

Таким образом, к факторам риска социальной адаптации подростков с интеллектуальной одаренностью при переходе на уровень основного общего образования относят выраженность эмоционально-волевых и поведенческих нарушений, ограниченное деятельностное и коммуникативное пространство.

Наше исследование доказало необходимость разработки методического обеспечения процесса социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одаренностью при переходе на уровень основного общего образования.

В педагогической теории и практике исследователи чаще всего используют уточненное понятие – комплексно-методическое обеспечение, или системно-методическое обеспечение, отражающее качественную характеристику любого методического обеспечения. Понятие «методическое обеспечение» в педагогической науке применимо, как правило, к процессу обучения. Для нашего исследования методическое обеспечение процесса социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одаренностью при переходе на уровень основного общего образования может быть представлено методическими рекомендациями, описание которых представлено в главе II «Результаты экспериментальной работы по разработке методического обеспечения процесса социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одаренностью при переходе на уровень основного общего образования».



## **Глава 2. Практика разработки методического обеспечения процесса социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одаренностью при переходе на уровень основного общего образования**

### **2.1. Методика организации экспериментальной работы**

Содержание данной главы посвящено описанию экспериментальной работы (далее – ЭР) по разработке методического обеспечения процесса социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одаренностью при переходе на уровень основного общего образования. Этапы ЭР предполагали организацию и проведение констатирующего эксперимента, и разработку методических рекомендации по организации процесса социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одаренностью при переходе на уровень основного общего образования.

Экспериментальная работа проводилась с учащимися 5 «А» и 5 «Г» классов на базе МБОУ СОШ № 149, в общей сложности в ЭР приняли участие 57 человек. Учащиеся 5 «А» выступали участниками экспериментальной группы, а 5 «Г» - контрольной.

Определение состава контрольной и экспериментальной групп осуществлялось на основе экспериментальных данных школьного психолога. Данная образовательная организация специализируется на работе с одаренными подростками, в связи с чем до начала нашей ЭР администрацией школы на основе диагностики в параллели 5 классов был выделен класс подростков с интеллектуальной одаренностью и класс возрастной нормы. 5 «А» - интеллектуально одаренные, в количестве 28 человек; 5 «Г» - учащиеся возрастной нормы, в количестве 29 человек. По количеству мальчиков и девочек в каждом из этих классов распределение выглядит следующим образом, представлено в табл. 2.

Табл. - 2. Распределений участников контрольной и экспериментальной групп по количеству мальчиков и девочек.

№	Участники контрольной группы		Участники экспериментальной группы	
	Кол-во мальчиков, в чел.	Кол-во девочек, в чел.	Кол-во мальчиков, в чел.	Кол-во девочек, в чел.
1.	18	10	17	12

Выделение контрольной группы обучающихся, которая, в целом, по формальным характеристикам (возраст, пол, количество учащихся) не отличается от экспериментальной, было значимым для нашего исследования для выявления особенностей процесса социальной адаптации подростков с интеллектуальной одаренностью.

Для выявления трудностей с социальной адаптацией участников экспериментальной группы нами были привлечены эксперты. В качестве экспертов нами привлекались учителя–предметники, работающие с участниками экспериментальной группы. В общей сложности 12 человек.

Экспериментальная работа была организована нами в соответствии со следующими этапами:

1. Подготовительный этап. Предполагал активное взаимодействие с администрацией школы по выявлению запроса на работу с одаренными подростками, проблем социальной адаптации подростков при переходе на уровень основного общего образования. В ходе данного этапа нами была спланирована и организована серия бесед с одаренными подростками, в ходе которых мы знакомили их с содержанием и организацией нашего исследования, формировали интерес к работе в рамках нашей ЭР.

2. Основной этап предполагал планирование и реализацию констатирующего эксперимента, целью которого было выявление трудностей социальной адаптации младших подростков контрольной и экспериментальной групп.

Для диагностики на этапе констатирующего эксперимента нами были использованы следующие методики [45]: методика К. Роджерса, Р. Даймонда

«Диагностика социально-психологической адаптации»; опросник С.В. Левченко «Чувства в школе»; методика А.М. Прихожан «Шкала личностной тревожности»; методика определения социально-психологического климата в ученическом коллективе (приложение 1-5).

3. Проектировочный этап включал в себя обработку полученных в ходе констатирующего эксперимента данных (по участникам контрольной и экспериментальной групп), разработку методических рекомендаций по организации процесса социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одаренностью при переходе на уровень основного общего образования.

## **2.2. Результаты констатирующего эксперимента**

В данном параграфе представлено описание результатов констатирующего эксперимента участников контрольной и экспериментальной групп.

По результатам диагностики по методике К. Роджерса, Р. Даймонда «Диагностика социально-психологической адаптации» у участников контрольной и экспериментальной групп были получены следующие результаты. В экспериментальной группе участников 35,7% продемонстрировали низкий уровень сформированности социально-психологической адаптации. С нашей точки зрения, это объясняется тем, что «уже не маленькие» и «еще не взрослые» участники экспериментальной группы таким образом утверждают свою индивидуальность и «заявляют» о личностных особенностях. С точки зрения исследователя В.И. Панова, эту категорию участников экспериментальной группы следует относить к группе одарённых подростков, чьё психическое развитие *диссинхронично* (дисбалансировано, дисгармонично), что характеризует таких подростков наличием эмоциональной неустойчивости, агрессивности, нестабильности самооценки [35]. При этом 46,4 % участников экспериментальной группы

продemonстрировали средний уровень сформированности социально-психологической адаптации. У 17,9% участников экспериментальной группы - высокий уровень сформированности социально-психологической адаптации, что является признаком адекватного реагирования, способности адекватно разрешать фрустрационные ситуации. Таких подростков В.И. Панов называет одаренные с гармоничным развитием познавательных, эмоциональных, регуляторных, психомоторных, личностных и других сторон психического развития [35].

В контрольной группе подростков низкий уровень сформированности социально-психологической адаптации продемонстрировали 13,8%, средний уровень - 75,9%, высокий уровень – 10,3%.

Таким образом, у участников экспериментальной группы зафиксированы более низкие показатели способности к социально-психологической адаптации, что подтверждается результатами нашего теоретического исследования. Низкий уровень сформированности социально-психологической адаптации преобладает у участников экспериментальной группы, на 21,9% больше участников с низким уровнем сформированности социально-психологической адаптации в составе экспериментальной группы.

На 29,5% меньше участников в составе экспериментальной группы со средним уровнем сформированности социально-психологической адаптации (см. табл. 3).

Табл. 3. – Результаты диагностики уровня сформированности социально-психологической адаптации участников контрольной и экспериментальной групп.

№	Уровень социально-психологической адаптации	Контрольная группа, в %	Экспериментальная группа, в %	Разница
1.	Низкий	13,8	35,7	21,9
2.	Средний	75,9	46,4	29,5
3.	Высокий	10,3	17,9	7,6

По результатам диагностики с использованием опросника С.В. Левченко «Чувства в школе» нами была получена качественная характеристика эмоционального портрета участников контрольной и экспериментальной групп.

Сравнительный анализ показывает, что по некоторым показателям наблюдается значительная разница в чувствах и переживаниях участников контрольной и экспериментальной групп.

Более спокойными у уверенными в себе являются участники контрольной группы (55,2% - в контрольной, 28,6% - в экспериментальной; 51,7% - контрольная, 32,1% - экспериментальная соответственно).

При этом более неудовлетворенными в себе, сомневающимися и испытывающими тревогу за будущее являются участники экспериментальной группы (25,0%; 28,6%; 28,6% соответственно).

Еще один показатель, существенно отличающий участников контрольной и экспериментальной групп – отношение к учителям и школе.

Среди участников контрольной группы: 31,1% испытывают благодарность учителя школы, 24,1% - симпатию; 44,8% - высказывают желание приходить в школу. При этом среди участников экспериментальной группы: 14,3% испытывают благодарность учителя школы, 10,7% - симпатию; 25,0% - высказывают желание приходить в школу (табл. 4). Под звездочкой (\*) выделены показатели явного отличия контрольной и экспериментальной групп.

Табл. 4. – Результаты диагностики по опроснику С.В. Левченко «Чувства в школе» участников контрольной и экспериментальной групп.

№	Я испытываю в школе	Контрольная группа, в %	Экспериментальная группа, в %	Разница
1.	Спокойствие*	55,2%	28,6 %	26,6
2.	Усталость	13,8%	10,7 %	3,1
3.	Скука	24,1%	21,4 %	2,7
4.	Радость	27,6%	32,1 %	4,5
5.	Уверенность в себе*	51,7%	32,1 %	19,6
6.	Беспокойство	20,7%	28,6 %	7,9

7.	Неудовлетворенность собой*	17,2%	25,0 %	7,8
8.	Ответственность	10,3%	7,1 %	3,2
9.	Сомнение*	13,8%	28,6 %	14,8
10.	Обида	6,9%	7,1 %	0,2
11.	Страх	10,3%	17,9 %	7,6
12.	Тревога за будущее*	17,2%	28,6 %	11,4
13.	Благодарность*	31,1%	14,3 %	16,8
14.	Симпатию к учителям*	24,1%	10,7 %	13,4
15.	Желание приходить сюда*	44,8%	25,0 %	19,8

Таким образом, участники экспериментальной группы характеризуются следующим образом: 28,6 % испытывают беспокойство, находясь в школе. При этом, нахождение в школе вызывает радость у 32,1 % участников. Третья часть (что составляет 28,6%) участников экспериментальной группы испытывают сомнение и 28,6% - тревогу за будущее.

Следует отметить, что спокойствие в школе среди участников экспериментальной группы испытывают 28,6 % учащихся, 32,1% уверены в себе.

Неудовлетворенность собой характерна для 25,0% участников экспериментальной группы. Желание приходить в школу высказывают 25,0% детей. Страх, вызванный посещением школы, отмечается у 17,9 %; скука – у 21,4 %, усталость у 10,7 %.

Чувство благодарности присутствует у 14,3%. Симпатию к учителям испытывают только 10,7 %. 7,1 % участников экспериментальной группы испытывают ответственность и столько же обиду (7,1 %).

Участники контрольной группы характеризуются следующим образом: 20,7 % участников испытывают беспокойство, находясь в школе. При этом, радость испытывают 27,6 % участников. Спокойствие в школе испытывают 55,2 % участников, уверены в себе 51,7 %.

Неудовлетворенность собой характерна для 17,2%. Желание приходить в школу отмечается у 44,8%. Страх, вызванный посещением школы, присутствует у 10,3 %, скука – у 24,1 %, усталость у 13,8 %.

Чувство благодарности учителям демонстрируют 31,1%. Симпатию к учителям испытывают 24,1 %.

Таким образом, у младших подростков с интеллектуальной одаренностью отмечается большая проявленность отрицательных чувств.

Результаты диагностики уровня тревожности участников контрольной и экспериментальной групп представлены в таблице ниже.

Табл. 5. – Результаты диагностики уровня тревожности участников контрольной и экспериментальной групп (по методике «Шкала тревожности» А. М. Прихожан).

№	Уровень тревожности	Экспериментальная группа, в %	Контрольная группа, в %
1.	Низкий «Чрезмерное спокойствие»	3,5	6,9
2.	Средний (нормальный)	50,0	72,5
3.	Несколько повышенный	17,9	20,6
4.	Высокий	28,6	0
5.	Очень высокий	0	0

Анализ данных, представленных в таблице 5, позволяет сделать следующие выводы:

1. В экспериментальной группе 3,5% показали низкий уровень тревожности, подобное «чрезмерное спокойствие» может иметь и не иметь защитного характера; 50,0% участников продемонстрировали средний (нормальный) уровень тревожности, необходимый для адаптации и продуктивной деятельности; 17,9 % - несколько повышенный уровень тревожности и 28,6% - высокий уровень тревожности, что может свидетельствовать о чрезмерной мнительности, гиперответственности, слишком высоких требованиях к себе и своей учебной деятельности, перенапряжении и перенагрузке дополнительными занятиями, особенностями вхождения и социальной адаптации к новой учебной ситуации.

2. В контрольной группе низкий уровень тревожности показали 6,9%; 72,5% - показали средний (нормальный) уровень тревожности; 20,6% показали несколько повышенный уровень тревожности; высокий уровень тревожности не показал никто.

На гистограмме ниже представлены в сравнении результаты диагностики уровня тревожности участников контрольной и экспериментальной групп по методике «Шкала тревожности» А. М. Прихожан (рис. 1).

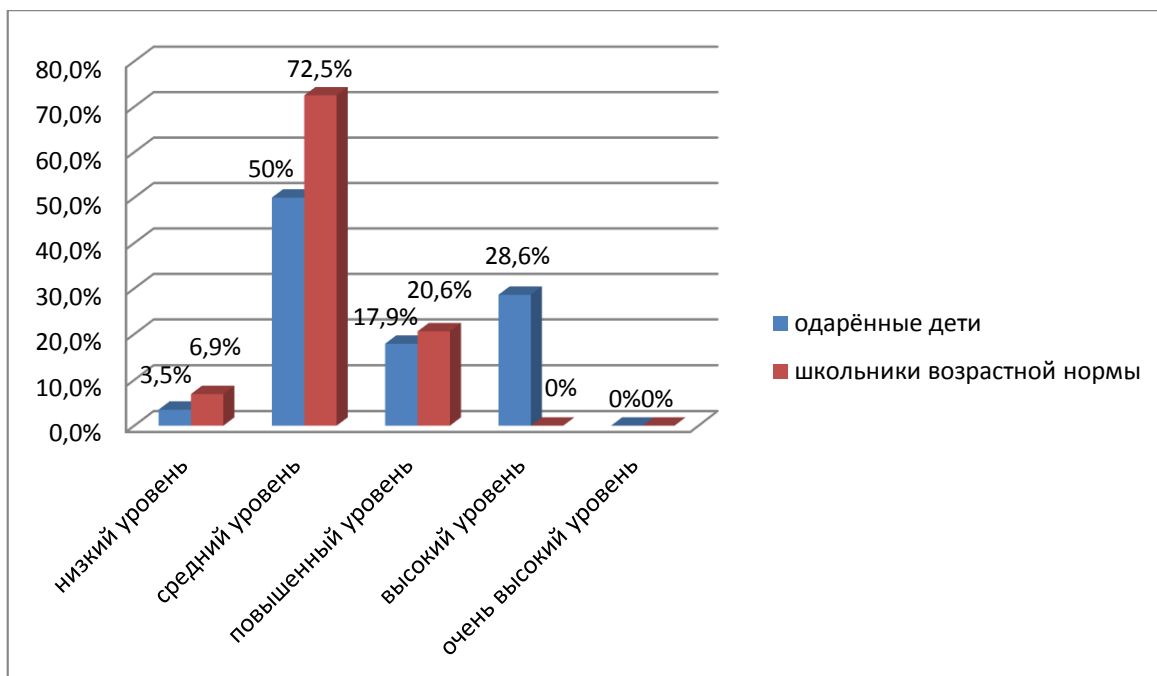


Рис. 1. Результаты диагностики уровня тревожности участников контрольной и экспериментальной групп (по методике «Шкала тревожности» А. М. Прихожан).

В таблице 6 представлены результаты диагностики социально-психологического климата в ученическом коллективе участников контрольной и экспериментальной групп по методике «Определение социально-психологического климата в ученическом коллективе».

Табл. 6. - Результаты диагностики социально-психологического климата в ученическом коллективе участников контрольной и экспериментальной групп.

№	Уровень социально - психологического климата	Группы участников	
		Экспериментальная	Контрольная
1.	Низкий	42,8	17,2
2.	Средний	39,3	51,7



3.	Высокий	17,9	31,1
----	---------	------	------

Следует отметить, что среди участников экспериментальной группы 42,8% оценили климат классного коллектива как неблагоприятный, что может являться причиной и результатом появления отрицательных лидеров, отвергнутых коллективом учеников; 39,3% дали среднюю оценку и 17,9% высоко оценивают привлекательность классного коллектива и классного руководителя.

Участники контрольной группы: 17,2% дали низкую оценку, 51,7% дали среднюю оценку ученическому коллективу и 31,1% высоко оценивают привлекательность классного коллектива и классного руководителя.

Сравнение оценки социально-психологического климата в ученическом коллективе участниками контрольной и экспериментальной групп представлено ниже на гистограмме (рис. 2).

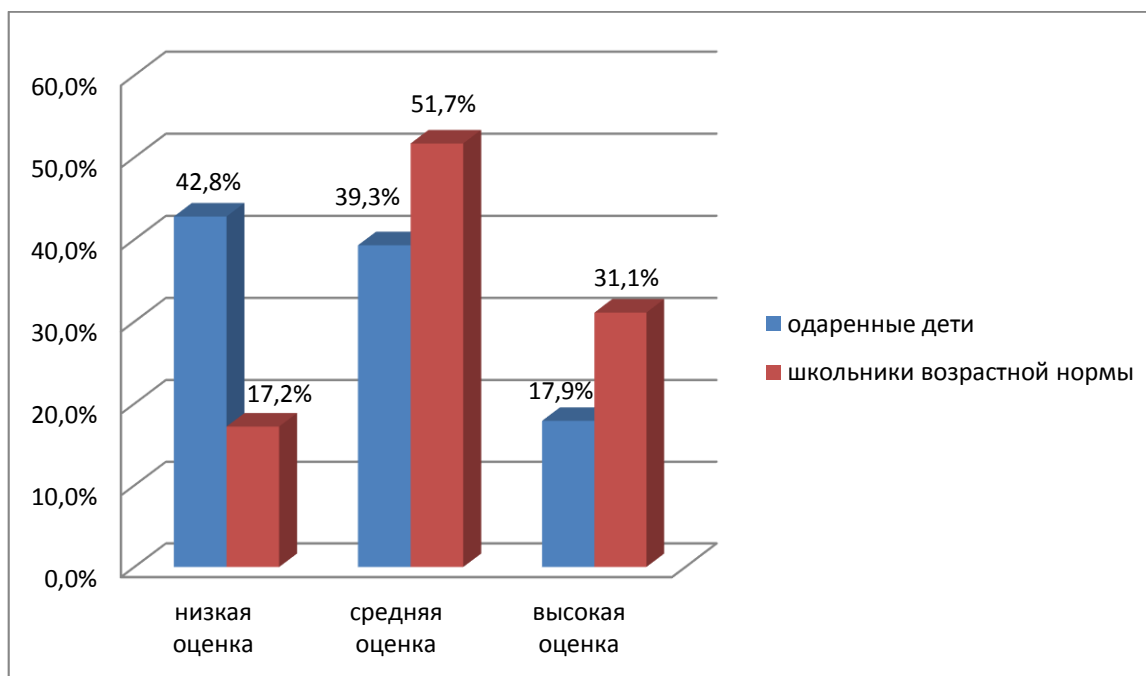


Рис. 2. Данные диагностики социально-психологического климата в ученическом коллективе участниками контрольной и экспериментальной групп.

По результатам диагностики и экспертизы нами были сформулированы ключевые трудности, препятствующие социальной адаптации

интеллектуально одаренных подростков при переходе на уровень основного общего образования:

- эмоциональная неустойчивость, агрессивность, нестабильность позиции, мнения;
- неудовлетворенность собой, сомнения и тревога за будущее;
- негативное отношение, в целом, к школе и учителям.

Полученные нами результаты позволили разработать рекомендации по организации процесса социальной адаптации подростков с интеллектуальной одаренностью при переходе на уровень основного общего образования.

### **2.3. Методические рекомендации по организации процесса социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одаренностью при переходе на уровень основного общего образования**

Анализ теории и практики методического обеспечения процесса социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одаренностью позволил сформулировать ключевые выводы для разработки методических рекомендаций.

Для нас социальная адаптация есть процесс *эффективного приспособления и взаимодействия* интеллектуально одаренного подростка с социальной средой. При этом, процесс «приспособления» у этих подростков затруднен в силу следующих причин:

- критика и сомнения в адрес предлагаемых социальных ролей, как некоторых задаваемых обществом форм поведения. Данное проявляется в силу сформированности у подростков с интеллектуальной одаренностью эгоцентризма и неспособности встать на место другого, если он интеллектуально слабее.

- не принятие норм и ценностей социальной группы. У данной категории подростков наблюдается склонность «создавать» собственные нормы поведения, выходя за стандартные, общепринятые в социальной группе.

Процесс взаимодействия затруднен в связи тем, что:

- отсутствие «пускового механизма», потребности к взаимодействию с другими, менее интеллектуально одаренными. Всегда пусковым механизмом взаимодействия становится наличие потребности к этому взаимодействию. При этом потребность возникает только в том случае, когда имеющийся социальный опыт «не актуален» в настоящем. У интеллектуально одаренных наблюдаются способности быстро овладевать основными понятиями, легко запоминать и сохранять информацию, перерабатывать ее. В связи с чем потребности к взаимодействию не возникает.

- социальная неуверенность, резкое изменение в самооценке в ответ на малейшие неудачи. Это очень сверхчувствительная к неудачам группа подростков, кроме того, они, как правило, не терпимы к другим, склонны делать критические замечания, поправлять собеседника, их характеризует низкий уровень коммуникативных способностей. Как отмечают исследователи, у подростков с интеллектуальной одаренностью своеобразная палитра проявления эмоций и чувств, что не всегда понятно другим и окружению, своеобразное мироощущение.

В связи с выше указанным, мы разработали методические рекомендации родителям и педагогам по поддержке подростка с интеллектуальной одаренностью в процессе социальной адаптации при переходе на уровень основного общего образования. Они сформулированы по четырем направлениям:

- освоению/разъяснению подростку социальных ролей учащегося основной школы;

- по разъяснению норм и ценностей социальной группы, по организации работы по их принятию;

- по развитию интереса у интеллектуально одаренного подростка к взаимодействию с разными субъектами образовательного пространства;

- по развитию социальной уверенности младших подростков с интеллектуальной одаренностью.

Предлагаемые рекомендации ориентированы на совместную деятельность участников образовательных отношений; оказание помощи и поддержки интеллектуально одаренному подростку в преодолении трудностей социальной адаптации; стимулирование и содействие активности интеллектуально одаренного младшего подростка в процессе преодоления объективных и субъективных трудностей процесса социальной адаптации. При разработке данных рекомендаций мы ориентировались на следующие подходы:

1) *деятельностный подход* характеризует взаимодействие педагога, родителей и одарённого подростка как субъектов образовательных отношений и предполагает поддержание активности интеллектуально одаренного подростка в преодолении им трудностей социальной адаптации при переходе на уровень основного общего образования;

2) *ценностный подход* ориентирует педагогов, родителей, подростков на приобщение к ценностям социальной группы, их принятие. Обмен ценностями в свободном общении с целью развития приемлемых навыков взаимодействия интеллектуально одаренного подростка с социальным окружением, развитие у него социальной уверенности, а также интереса в взаимодействию с окружением;

3) *лично-ориентированный подход* позволяет интеллектуально одарённым подросткам в осознании себя участником социальных отношений культивировании активной позиции в освоении разных социальных ролей.

*Данные рекомендации разработаны с учетом идей исследователей и практиков А. В. Брушлинский, А. М. Матюшкин, М. А. Холодная, Н. С. Лейтес, Ю. Д. Бабаева.*

*Рекомендации по освоению/разъяснению подростку социальных ролей учащегося основной школы:*

– Формируйте у подростка осознание безусловной ценности других людей, ценности человеческой жизни, толерантного отношения к людям и

окружающему миру, внутреннего и внешнего неприятия действий и влияний, представляющих угрозу жизни, физическому и нравственному здоровью, духовной безопасности личности, умения им противодействовать.

- дайте подростку время для размышления и рефлексии;
- дайте подростку возможность получить максимум жизненного опыта;
- поощряйте увлечения и интересы подростков в самых разнообразных областях.

*Рекомендации по разъяснению и принятию норм и ценностей социальной группы:*

- Цените то, что хотите привить ребенку в (моральном, социальном или интеллектуальном плане);
- развивайте у подростка стремление разобраться в сути явлений действительности, понимать причинно-следственные связи. Это поможет ему видеть и осмысливать закономерности, а также применять свои знания в жизни.
- практикуйте групповые обсуждения, в ходе которых подростки смогут обмениваться своими представлениями, взглядами, оценками и чувствами, и в результате обсуждения приходили к общей точке зрения;
- осуществляйте выработку четкой и ясной групповой позиции по отношению к предметам обсуждения, которая принимается всеми членами группы;
- способствуйте совместным переживаниям подростков каких-либо событий, сходных эмоциональных состояний;

*Рекомендации по развитию интереса к взаимодействию с представителями социальной группы:*

- Не следует увлекаться элементами соревновательности, так как одаренные подростки чаще всего оказываются победителями, что может вызвать неприязнь одноклассников и не благоприятствует созданию атмосферы всеобщей заинтересованности;
- старайтесь поощрять совместные занятия с другими подростками;
- постоянно поддерживайте контакт с психологом школы, совместно с ним участвуйте в различных адаптационных играх для установления эмоционального контакта, сплочения коллектива;
- осуществите грамотное рассаживание подростков в классе с учетом их индивидуальных особенностей, психологической совместимости, здоровья, пожелания родителей;

*Рекомендации по развитию социальной уверенности подростков с интеллектуальной одаренностью:*

- Обеспечьте благоприятную атмосферу, доброжелательность со стороны учителя, его отказ от высказывания оценок и критики в адрес подростка способствует свободному проявлению и развитию его социальных навыков;
- не выпячивайте исключительность одаренного подростка, и не делайте другой ошибки – недооценка его способностей. Публичное принижение уникальных способностей и даже сарказм со стороны учителя - конечно, недопустима;
- преодолите сложившееся представление о завышенной самооценке одаренного подростка; не только разрушать такую самооценку, а в случаях отчаяния как раз внушать ребенку сознание его незаурядных возможностей;

– уважайте и обсуждайте любую идею подростка. Поверьте, в то, что этому ребёнку, порой, дано понять и совершить то, что вам кажется непостижимым;

– развивайте в себе чувство юмора. Необходимо помнить, что одарённые подростки очень самолюбивы, ранимы, с обостренной чувствительностью - и не очень удачная шутка может их надолго выбить из колеи;

– дайте подростку возможность находить решения без боязни ошибиться. Помогите ему ценить прежде всего собственные оригинальные мысли и учиться на своих ошибках.

Предотвращению и профилактике дезадаптации младших подростков к условиям обучения в основной школе может способствовать организация совместной деятельности классного руководителя, педагогов-предметников и родителей в течение полугода после перехода из начальной школы в основную школу. Кроме того, необходимо обеспечить подготовку учащихся 4-х классов к предстоящим трудностям дальнейшего обучения.

### **Выводы по второй главе**

Организованная нами экспериментальная работа позволила выявить ключевые позиции для разработки методических рекомендаций для организации процесса социальной адаптации подростков с интеллектуальной одаренностью при переходе на уровень основного общего образования.

Экспериментальная работа по разработке методического обеспечения процесса социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одаренностью при переходе на уровень основного общего образования включала в себя: организацию и проведение констатирующего эксперимента, и разработку методических рекомендаций по организации процесса социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одаренностью при переходе на уровень основного общего образования.

Экспериментальная работа проводилась нами с учащимися 5 классов на базе МБОУ СОШ № 149 г. Красноярск. Для диагностики нами были использованы методика К. Роджерса, Р. Даймонда «Диагностика социально-психологической адаптации»; опросник С.В. Левченко «Чувства в школе»; методика А.М. Прихожан «Шкала личностной тревожности»; методика определения социально-психологического климата в ученическом коллективе.

Экспериментальная работа была организована в соответствии со следующими этапами: подготовительный, основной и проектировочный.

В ходе диагностики нами было выяснено, что: интеллектуально одаренных подростков характеризует общая эмоциональная неустойчивость, агрессивность, нестабильность мнения при высоком уровне развития интеллекта; неудовлетворенность собой, учителями, школой; наличие скуки и отсутствие интереса к школьной жизни в разных ее проявлениях, негативное отношение, в целом, к школе и учителям.

Также мы выяснили, что для этой категории подростков характерно наличие трудностей в процессе «приспособления» и «взаимодействия» в силу ряда причин: склонны к критике в адрес предлагаемых социальных ролей, как некоторых задаваемых обществом форм поведения; не принимают нормы и ценности социальной группы; отсутствует желание и потребность к взаимодействию с другими, менее интеллектуально одаренными; характеризует резкие изменения самооценки в ответ на малейшие неудачи; склонность делать критические замечания, поправлять собеседника; свойственна своеобразная палитра проявления эмоций и чувств, не всегда понятная окружению, своеобразное мироощущение.

В связи с выше указанным, мы разработали методические рекомендации родителям и педагогам по поддержке подростка с интеллектуальной одаренностью в процессе социальной адаптации при переходе на уровень основного общего образования. Они сформулированы по четырем направлениям:



- освоению/разъяснению подростку социальных ролей учащегося основной школы;
- по разъяснению норм и ценностей социальной группы, по организации работы по их принятию;
- по развитию интереса у интеллектуально одаренного подростка к взаимодействию с разными субъектами образовательного пространства;
- по развитию социальной уверенности младших подростков с интеллектуальной одаренностью.

При разработке методических рекомендаций мы ориентировались на деятельностный, ценностный и личностно-ориентированный подходы, опирались на идеи ведущих исследователей и практиков А. В. Брушлинский, А. М. Матюшкин, М. А. Холодная, Н. С. Лейтес, Ю. Д. Бабаева.

## Заключение

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил раскрыть содержание понятия «интеллектуальная одарённость» в теории и практике современного образования. Зарубежные концепции трактуют одаренность как взаимодействие пяти факторов развития одарённости: общие интеллектуальные способности; специальные способности в конкретной области; специальные характеристики неинтеллектуального характера (личностные, волевые); стимулирующее окружение, способствующее развитию этих способностей (семья, школа и другое); случайные факторы, счастливое стечение обстоятельств или удача.

В отечественных концепциях одаренность понимается как творческий потенциал, раскрывающийся в любой из областей человеческой деятельности в процессе постановки и нахождения оригинальных решений, разного рода проблем; как совокупность способностей: интеллектуальных, способностей к приобретению новых знаний, к преобразованию этих знаний; как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Наиболее сложной по своему «устройству» является интеллектуальная одарённость, характеризующаяся специфическими формами организации познавательного опыта человека, уникальностью склада ума. Среди наиболее типичных характеристик интеллектуально одаренного подростка, исследователи и практики отмечают их неприязнь к школе; склонность погружаться в философские проблемы; существующее несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием и т.д.

В отечественной теории и практике социальная адаптация понимается процесс эффективного приспособления и взаимодействия личности подростка с социальной средой. Это понятие всегда рассматривается в контексте процесса социализации. В современных исследованиях по педагогике и

психологии социальная адаптация рассматривается как результат и механизм социализации подростков.

Качественной характеристикой процесса социальной адаптации младших подростков с интеллектуальной одарённостью является эффективность взаимодействия личности подростка с социальной средой. У интеллектуально одаренного подростка, зачастую, не складывается эффективного взаимодействия с окружением. В ряде зарубежных и отечественных исследованиях указывается на социальную неуверенность подростков с интеллектуальной одаренностью. Также исследователи отмечают, резкие изменения в самооценке одаренных подростков в ответ на малейшие неудачи.

Организованная нами экспериментальная работа позволила выявить ключевые позиции для разработки методических рекомендаций для организации процесса социальной адаптации подростков с интеллектуальной одаренностью при переходе на уровень основного общего образования.

Экспериментальная работа проводилась нами с учащимися 5 классов на базе МБОУ СОШ № 149 г. Красноярск. Для диагностики нами были использованы методика К. Роджерса, Р. Даймонда «Диагностика социально-психологической адаптации»; опросник С.В. Левченко «Чувства в школе»; методика А.М. Прихожан «Шкала личностной тревожности»; методика определения социально-психологического климата в ученическом коллективе.

В ходе диагностики нами было выяснено, что: интеллектуально одаренных подростков характеризует общая эмоциональная неустойчивость, агрессивность, нестабильность мнения при высоком уровне развития интеллекта; неудовлетворенность собой, учителями, школой; наличие скуки и отсутствие интереса к школьной жизни в разных ее проявлениях, негативное отношение, в целом, к школе и учителям. Также мы выяснили, что для этой категории подростков характерно наличие трудностей в процессе «приспособления» и «взаимодействия» в силу ряда причин: склонны к критике в адрес предлагаемых социальных ролей, как некоторых задаваемых обществом форм поведения; не принимают нормы и ценности социальной группы;

отсутствует желание и потребность к взаимодействию с другими, менее интеллектуально одаренными; характеризует резкие изменения самооценки в ответ на малейшие неудачи; склонность делать критические замечания, поправлять собеседника; свойственна своеобразная палитра проявления эмоций и чувств, не всегда понятная окружению, своеобразное мироощущение.

В связи с выше указанным, мы разработали методические рекомендации родителям и педагогам по поддержке подростка с интеллектуальной одаренностью в процессе социальной адаптации при переходе на уровень основного общего образования. Они сформулированы по четырем направлениям:

- освоению/разъяснению подростку социальных ролей учащегося основной школы;
- по разъяснению норм и ценностей социальной группы, по организации работы по их принятию;
- по развитию интереса у интеллектуально одаренного подростка к взаимодействию с разными субъектами образовательного пространства;
- по развитию социальной уверенности младших подростков с интеллектуальной одаренностью.

При разработке методических рекомендаций мы ориентировались на деятельностный, ценностный и личностно-ориентированный подходы.

## Список литературы

1. Бабаева, Ю.Д. Динамическая теория одаренности // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д. Б. Богоявленской. - М., 1997. – 402 с.
2. Батышева, С.Я. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / Под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. – Изд. 3-е, перераб. – М.: Изд-во ЭГВЕС, 2009. – 456 с.
3. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека.- Л., 1988. - 270 с.
4. Бурменская, Г.В. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. Ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого, Предисл. В.М. Слущкого. - М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
5. Вебер, М. Избранные произведения. М., 1990. - 507 с.
6. Выготский, Л.С. Собр. соч. в 6 т. Т. 5.- М.: Педагогика, 1983. -С. 153-165.
7. Газман, О.С. Педагогика свободы: Путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О.С. Газман // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6–34.
8. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ - М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2013. – 560 с.
9. Дмитриева, П. В. Диагностика социальной адаптации пятиклассников к изменившимся условиям обучения [Текст] / П. В. Дмитриева // Молодой ученый. - 2014. - №3. - С. 784-786.
10. Дружинин, В.Н. Психологическая диагностика способностей: теоретические основы: В 2 ч.- Саратов: Изд-во СГУ, 1990. - 292 с.
11. Дюркгейм, Э. Социология. М., 1995. – 352 с.
12. Еникеев, М. И. Общая и социальная психология. М.: Норма, Инфра-М, 1999. – 624 с.

13. Измайлова, В.В. Педагогическое обеспечение: сущность и структура понятия // Ярославский педагогический вестник. Ярославль, 2012. № 2. Том II (Психолого-педагогические науки). - С. 11-14.
14. Ильина, М.Н. Психологическая оценка интеллекта у детей / М.Н.Ильина. – СПб.: Питер, 2006. – 368 с. (Серия «Практическая психология»).
15. Истратова, О. Н., Эксакусто Т. В. Справочник психолога начальной школы. Изд. 4-е. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. - 442, [1] с. : - (Справочник). - Приложение: С. 412-432.
16. Казанская, В. Г. Подросток: социальная адаптация: психологам, педагогам, родителям / В. Г. Казанская. – СПб, 2011. – 286 с.
17. Казанская, В. Г. Социализация подростка в семье и школе. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2007. – 128 с.
18. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
19. Колымаго, А.А., Баранов В.В. «Несколько слов об одаренности»
20. Корель, Л.В. Социология адаптации: этюды апологии. – Новосибирск, 1997. -160 с.
21. Краевский В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей/ В.В. Краевский. – Чебоксары: Чуваш, 2001. – 244 с.
22. Лейтес, Н.С. Психология одаренности детей и подростков. – М.: Академия, 1996. – 416 с.
23. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность школьников: Учебное пособие для студ. пед. вузов. – М.: Академия, 2000. – 320 с.
24. Литвак, Р. А. Закономерности социализации одаренных детей в современных социокультурных условиях / Р. А. Литвак, Т. В. Бондарчук // Электронный журнал «Современные исследования социальных проблем». – Красноярск. – №1. - 2012.

25. Лукаш, Е.Ю. Отношение к социальной адаптации у творчески одаренных детей в России и в США // Вопросы психологии. – М., 2004. – № 4. – С. 22-30.
26. Маклаков, А. Г. Общая психология - СПб: Питер, 2001. - 592 с.
27. Марютина, Т.М. Естественно-научный подход к проблеме одаренности// Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М., 1996. – С. 330-395.
28. Матюшкин, А.М. Загадки одаренности. – М.: Школа-Пресс, 1993.- 128 с.
29. Мишкулинец, Е. А. Социально-педагогическая адаптация младшего подростка к условиям обучения в основной школе: теоретико-прикладной аспект исследования / Е. А. Мишкулинец // Вестник по педагогике и психологии. - № 2, 2014. – С. 100-111.
30. Морозов, А. В. Основы психологии: учеб. для студ. высш. и сред. спец. учеб. завед. - Екатеринбург : Деловая кн. ; М.: Академ. проект, 2003. – 351 с.
31. Морозова, Н.И. Методическое обеспечение процесса производственного обучения в учебных заведениях среднего профессионального образования: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.И. Морозова. – Екатеринбург, 2000. – 242 с.
32. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Слостенина. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
33. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под ред. д-ра филол. наук, профессора Н.Ю. Шведовой. – 9 изд., испр. и доп. – М.: Советская энциклопедия, 1972. – 846 с.
34. Отвагина, Н.Е. Методическое обеспечение непрерывного развития педагогических кадров в профессиональном учебном заведении инновационного типа: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Е. Отвагина. – Екатеринбург, 1999. – 187 с.
35. Панов, В.И. Если одарённость - явление, то одарённые дети - это проблема // Начальная школа. - 2000. - № 3. - С. 3-11.

36. Парсонс, Т. Общетеоретические проблемы социологии // Социология сегодня: проблемы и перспективы. М., 1965. - С.25-67.
37. Перминова, Ю. А. Психолого-педагогические условия адаптации пятиклассников при переходе в среднее звено / Ю. А. Перминова // Молодой ученый. - 2015. - №4. - С. 664-667.
38. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие/ ред.-сост. Райгородский Д.Я. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с.
39. Протасова, И.В. Педагогическое обеспечение процесса накопления учащимися социального опыта в условиях школы-гимназии: дис. канд. пед. наук / И.В. Протасова. – Кострома, 2001. – 235 с.
40. Психологический словарь /Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Политиздат. - 494 с.
41. Рабочая концепция одаренности. – 2-е изд., расш. перераб. – М., 2003. – 90 с.
42. Сараева, Н.М. Суханов А.А. Психологическая адаптация и психологическое здоровье человека в осложненных условиях жизненной среды: Коллективная монография. М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2011. - 322 с.
43. Сериков, Г.Н. Управление образованием: системная интерпретация: монография / Г.Н. Сериков. – Челябинск: ЧГПУ Факел. 1998. – 664 с.
44. Сорокин, М.Н. Методическое обеспечение экологической подготовки руководителей в системе дополнительного образования: дис. канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / М.Н. Сорокин. – Нижний Новгород, 2002. – 172 с.
45. Стеганцева, Т.А. Психолого-педагогическое исследование. Методы организации, проведения и анализа / Т.А.Стеганцева, И.А. Аликин. – Красноярск: РИО КГПУ, 2002. – 86 с.
46. Сухарев, А.В. Психологический этнофункциональный подход к психической адаптации человека: автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М.: Психологический институт РАО, 1999.



47. Тимонин, А.И. Концептуальные основы социально-педагогического обеспечения профессионального становления студентов вуза /А.И. Тимонин. – Кострома, 2007. – 216 с.
48. Филиппова, Н.М. Педагогическое обеспечение общественной самоорганизации учащейся молодежи: дисс. канд. пед. наук. Кострома, 2007. – 213 с.
49. Финогенова, О. Н. Исследовательская компетентность школьника/О. Н. Финогенова // Биология в школе. -М.: Школа-пресс, 2009.- С.14-18.
50. Холодная, М. А. Психологические механизмы интеллектуальной одарённости // Вопросы психологии. - 1993. - № 1. - С. 32–39.
51. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. - Томск: Изд-во Томск. ун-та; М.: Изд-во «Барс», 1997. - 392 с.
52. Челдышева, Н.Б. Шпаргалка по социальной психологии. М., 2009. – 48 с.
53. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека.: Учебное пособие. - М.: Логос, 1996. – 320 с.
54. Шандыбо, С.В. Формирование профессиональной позиции принятия ребенка у будущего педагога в вузе: дис. канд.пед.наук: 13.00.08/С.В. Шандыбо. – Красноярск, 2014. – 253 с.
55. Шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан) / Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб., 2002. - С.64-71.
56. Штак, С.В. Анализ проблемы социально-психологической адаптации в условиях трансформации российского общества // Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов. – Вып. 2. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. – С. 265-272.
57. Щепланова, Е.И. Особенности когнитивного и мотивационно-личностного развития одаренных старшеклассников // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. – С. 36-47.

58. Газман О.С. Технология педагогической поддержки [Электронный ресурс], - <http://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/2013/11/06/tehnologiya-pedagogicheskoy-podderzhki>
59. Тренинговое занятие для подростков «Я среди людей» [Электронный ресурс], - <http://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2013/05/15/treningovoe-zanyatie-dlya-podrostkov-ya-sredi-lyudey>

### «Методика диагностики социально-психологической адаптации»

Авторы: К. Роджерс, Р. Даймонд

*(фрагмент описания методики)*

**Цель:** выявление особенностей адаптационного периода личности через интегральные показатели «адаптация», «самоприятие», «приятие других», «эмоциональная комфортность», «интернальность», «стремление к доминированию».

Инструкция: в опроснике содержатся высказывания о человеке, о его образе жизни: переживаниях, мыслях, привычках, стиле поведения. Их всегда можно соотнести с нашим собственным образом жизни.

Прочитав, или прослушав очередное высказывание опросника, примерьте его к своим привычкам, своему образу жизни и оцените: в какой мере это высказывание может быть отнесено к Вам. Для того, чтобы обозначить ваш ответ в бланке, выберите подходящий, по вашему мнению, один из семи вариантов оценок, пронумерованных цифрами от «0» до «6»:

- «0» – это ко мне совершенно не относится;
- «1» – мне это не свойственно в большинстве случаев;
- «2» – сомневаюсь, что это можно отнести ко мне;
- «3» – не решаюсь отнести это к себе;
- «4» – это похоже на меня, но нет уверенности;
- «5» – это на меня похоже;
- «6» – это точно про меня.

Выбранный вами вариант ответа отметьте в бланке для ответов в ячейке, соответствующей порядковому номеру высказывания.

#### ВОПРОСЫ:

1. Испытывает неловкость, когда вступает с кем-нибудь в разговор.
2. Нет желания раскрываться перед другими.
3. Во всем любит состязание, соревнование, борьбу.

4. Предъявляет к себе высокие требования.
5. Часто ругает себя за сделанное.
6. Часто чувствует себя униженным.
7. Сомневается, что может нравиться кому-нибудь из лиц противоположного пола.
8. Свои обещания выполняет всегда
9. Теплые, добрые отношения с окружающими.
10. Человек сдержанный, замкнутый; держится ото всех чуть в стороне.
11. В своих неудачах винит себя.
12. Человек ответственный; на него можно положиться.
13. Чувствует, что не в силах хоть что-нибудь изменить, все усилия напрасны.
14. На многое смотрит глазами сверстников.
15. Принимает в целом те правила и требования, которым надлежит следовать.
16. Собственных убеждений и правил не хватает.
17. Любит мечтать – иногда прямо среди бела дня. С трудом возвращается от мечты к действительности.
18. Всегда готов к защите и даже нападению: «застревает» на переживаниях обид, мысленно перебирая способы мщения.
19. Умеет управлять собой и собственными поступками, заставлять себя, разрешать себе; самоконтроль для него – не проблема.
20. Часто портится настроение: накатывает уныние, хандра.
21. Все, что касается других, не волнует: сосредоточен на себе; занят собой.
22. Люди, как правило, ему нравятся.
23. Не стесняется своих чувств, открыто их выражает.
24. Среди большого стечения народа бывает немножко одиноко.
25. Сейчас очень не по себе. Хочется все бросить, куда-нибудь спрятаться.
26. С окружающими обычно ладит.
27. Всего труднее бороться с самим собой.
28. Настораживает незаслуженное доброжелательное отношение окружающих.

29. В душе – оптимист, верит в лучшее.
30. Человек неподатливый, упрямый; таких называют трудными.
31. К людям критичен и судит их, если считает, что они этого заслуживают.
32. Обычно чувствует себя не ведущим, а ведомым: ему не всегда удается мыслить и действовать самостоятельно.
33. Большинство из тех, кто его знает, хорошо к нему относится, любит его.
34. Иногда бывают такие мысли, которыми не хотелось бы ни с кем делиться.
35. Человек с привлекательной внешностью.
36. Чувствует себя беспомощным, нуждается в ком-то, кто был бы рядом.
37. Приняв решение, следует ему.
38. Принимает, казалось бы, самостоятельные решения, не может освободиться от влияния других людей.
39. Испытывает чувство вины, даже когда винить себя как будто не в чем.
40. Чувствует неприязнь к тому, что его окружает.
41. Всем доволен.
42. Выбит из колеи: не может собраться, взять себя в руки, организовать себя.
43. Чувствует вялость; все, что раньше волновало, стало вдруг безразличным.
44. Уравновешен, спокоен.
45. Разозлившись, нередко выходит из себя.
46. Часто чувствует себя обиженным.
47. Человек порывистый, нетерпеливый, горячий: не хватает сдержанности.
48. Бывает, что сплетничает.
49. Не очень доверяет своим чувствам: они иногда подводят его.
50. Довольно трудно быть самим собой.
51. На первом месте рассудок, а не чувство, прежде чем что-либо сделать, подумает.
52. Происходящее с ним толкует на свой лад, способен на придумывать лишнего... Словом – не от мира сего.
53. Человек терпимый к людям и принимает каждого таким, каков он есть.
54. Старается не думать о своих проблемах.

55. Считает себя интересным человеком – привлекательным как личность, заметным.
56. Человек стеснительный, легко тушуетя.
57. Обязательно нужно напоминать, подталкивать, чтобы довел дело до конца.
58. В душе чувствует превосходство над другими.
59. Нет ничего, в чем бы выразил себя, проявил свою индивидуальность, свое Я.
60. Боится того, что подумают о нем другие.
61. Честолюбив, равнодушен к успеху, похвале: в том, что для него существенно, старается быть среди лучших.
62. Человек, у которого в настоящий момент многое достойно презрения,
63. Человек деятельный, энергичный, полон инициатив.
64. Пасует перед трудностями и ситуациями, которые грозят осложнениями.
65. Себя просто недостаточно ценит.
66. По натуре вожак и умеет влиять на других.
67. Относится к себе в целом хорошо.
68. Человек настойчивый, напористый; ему всегда важно настоять на своем.
69. Не любит, когда с кем-нибудь портятся отношения, особенно – если разногласия грозят стать явными.
70. Подолгу не может принять решение, а потом сомневается в его правильности.
71. Пребывает в растерянности, все спуталось, все смешалось у него.
72. Доволен собой.
73. Невезучий.
74. Человек приятный, располагающий к себе.
75. Лицом, может, и не очень пригож, но может нравиться как человек, как личность.
76. Презирает лиц противоположного пола и не связывается с ними.
77. Когда нужно что-то сделать, охватывает страх: а вдруг – не справлюсь, а вдруг – не получится.

78. Легко, спокойно на душе, нет ничего, что сильно бы тревожило.
79. Умеет упорно работать.
80. Чувствует, что растет, взрослеет: меняется сам и отношение к окружающему миру.
81. Случается, что говорит о том, в чем совсем не разбирается.
82. Всегда говорит только правду.
83. Встревожен, обеспокоен, напряжен.
84. Чтобы заставить хоть что-то сделать, нужно как следует настоять, и тогда он уступит.
85. Чувствует неуверенность в себе.
86. Обстоятельства часто вынуждают защищать себя, оправдываться и обосновывать свои поступки.
87. Человек уступчивый, податливый, мягкий в отношениях с другими.
88. Человек толковый, любит размышлять.
89. Иной раз любит прихвастнуть.
90. Принимает решения и тут же их меняет; презирает себя за безволие, а сделать с собой ничего не может.
91. Старается полагаться на свои силы, не рассчитывает на чью-то помощь.
92. Никогда не опаздывает.
93. Испытывает ощущение скованности, внутренней несвободы.
94. Выделяется среди других.
95. Не очень надежный товарищ, не во всем можно положиться.
96. В себе все ясно, себя хорошо понимает.
97. Общительный, открытый человек; легко сходится с людьми.
98. Силы и способности вполне соответствуют тем задачам, которые приходится решать; со всем может справиться.
99. Себя не ценит: никто его всерьез не воспринимает; в лучшем случае к нему снисходительны, просто терпят.
100. Беспокоится, что лица противоположного пола слишком занимают мысли.

101. Все свои привычки считает хорошими.



**Опросник С.В. Левченко «Чувства в школе»**

Эмоциональная сфера играет огромную роль в жизни человека. Эмоции помогают познавать окружающий мир, общаться друг с другом, быть успешным в различных областях. Эмоциональное самочувствие - не только фактор развития личности, оно выполняет ряд важных функций в воспитательных отношениях. Положительный настрой – мощный мотиватор деятельности: выполняется с особым энтузиазмом то, что привлекательно, приятно, насыщено радостью. Данная методика позволяет наглядно увидеть настрой класса, его «эмоциональный портрет».

**Цель:** составить «эмоциональный портрет класса». Процедура диагностики: учащимся предлагается выбрать те чувства, которые они наиболее часто испытывают в школе. Инструкция: из 16 перечисленных чувств выберите только 8, которые наиболее часто испытываешь в школе.

Ф.И.О. испытуемого \_\_\_\_\_

Класс \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_

<b>Я испытываю в школе</b>		
Спокойствие		
Усталость		
Скуку		
Радость		
Уверенность в себе		
Беспокойство		
Неудовлетворенность собой		
Ответственность		
Сомнение		
Обиду		
Чувство унижения		
Страх		
Тревогу за будущее		
Благодарность		
Симпатию к учителям		
Желание приходить сюда		

### Методика А. М. Прихожан «Шкала личностной тревожности»

*(фрагмент описания методики)*

Инструкция: Внимательно прочти каждое предложение, представь себя в этих обстоятельствах и обведи кружком одну из цифр справа – 0, 1, 2, 3 или 4, – в зависимости от того, насколько эта ситуация для тебя неприятна, насколько она может вызвать у тебя беспокойство, опасения или страх. Если ситуация совершенно не кажется тебе неприятной, в столбик "Ответ" поставь цифру 0. Если она немного тревожит, беспокоит тебя, в столбик "Ответ" поставь цифру 1. Если беспокойство и страх достаточно сильны и тебе хотелось бы не попадать в такую ситуацию, в столбик "Ответ" поставь цифру 2. Если ситуация очень неприятна и с ней связаны сильные беспокойство, тревога, страх, в столбик "Ответ" поставь цифру 3. При очень сильном беспокойстве, очень сильном страхе в столбик "Ответ" поставь цифру 4.

Твоя задача – представить себе каждую ситуацию (себя в этой ситуации), определить, насколько она может вызвать у тебя тревогу, беспокойство, страх, опасения, и обвести одну из цифр, определяющих, насколько она для тебя неприятна.

Ситуации:

1. Отвечать у доски.
2. Оказаться среди незнакомых ребят.
3. Участвовать в соревнованиях, конкурсах, олимпиадах.
4. Слышать заклятия.
5. Разговаривать с директором школы.
6. Сравнивать себя с другими.
7. Учитель смотрит по журналу, кого спросить.
8. Тебя критикуют, в чем-то упрекают.
9. На тебя смотрят, когда ты что-нибудь делаешь (наблюдают за тобой во время работы, решения задачи).

10. Видеть плохие сны.
11. Писать контрольную работу, выполнять тест по какому-нибудь предмету.
12. После контрольной, теста – учитель называет отметки.
13. У тебя что-то не получается.
14. Смотреть на человека, похожего на мага, колдуна.
15. На тебя не обращают внимания.
16. Ждешь родителей с родительского собрания.
17. Тебе грозит неуспех, провал.
18. Слышать смех за своей спиной.
19. Не понимать объяснений учителя.
20. Думаешь о том, чего ты сможешь добиться в будущем.
21. Слышать предсказания о космических катастрофах.
22. Выступать перед зрителями.
23. Слышать, что какой-то человек «напускает порчу» на других.
24. С тобой не хотят играть.
25. Проверяются твои способности.
26. На тебя смотрят как на маленького.
27. На экзамене тебе достался 13-й билет.
28. На уроке учитель неожиданно задает тебе вопрос
29. Оценивается твоя работа.
30. Не можешь справиться с домашним заданием.
31. Засыпать в темной комнате.
32. Не соглашаешься с родителями.
33. Берешься за новое дело.
34. Разговаривать с школьным психологом.
35. Думать о том, что тебя могут «сглазить».
36. Замолчали, когда ты подошел (подошла).
37. Слушать страшные истории.
38. Спорить со своим другом (подругой).

39. Думать о своей внешности.

40. Думать о призраках, других страшных, «потусторонних» существах.

Интерпретация производится с использованием ключа:

- Школьная тревожность: 1, 5, 7, 11, 12, 16, 19, 28, 30, 34
- Самооценочная тревожность: 3, 6, 8, 13, 17, 20, 25, 29, 33, 39
- Межличностная тревожность: 2, 9, 15, 18, 22, 24, 26, 32, 36, 38
- Магическая тревожность: 4, 10, 14, 21, 23, 27, 31, 35, 37, 40

Обработка и интерпретация результатов теста. Выделение субшкал во многом условно. Например, предложенные в ней ситуации общения можно рассматривать с позиции актуализации представлений о себе, некоторые школьные ситуации – как ситуации общения со взрослыми и т. п. Однако представленный вариант, как показывает практика, продуктивен с точки зрения задачи преодоления тревожности: он позволяет локализовать зону наибольшего напряжения и построить индивидуализированную программу работы. При обработке ответ на каждый из пунктов шкалы оценивается количеством баллов, соответствующим округленной при ответе на него цифре. Подсчитывается общая сумма баллов по шкале в целом и отдельно по каждой субшкале. Полученная сумма баллов представляет собой первичную, или «сырую», оценку. Первичная оценка переводится в шкальную. В качестве шкальной оценки используется стандартная десятка. Для этого данные испытуемого сопоставляются с нормативными показателями группы учащихся соответствующего возраста и пола. Результат, полученный по всей шкале, интерпретируется как показатель общего уровня тревожности, по отдельным субшкалам – отдельных видов тревожности.

**Методика: «Определения социально-психологического климата в  
ученическом коллективе»**

Отвечая на вопросы, выберите один из нескольких вариантов ответа:

Как бы вы оценили свою принадлежность к классу?

- А) Чувствую себя членом класса, частью коллектива (5).
- Б) Участвую в большинстве видов деятельности (4).
- В) Участвую в одних видах деятельности и не участвую в других (3).
- Г) Не чувствую, что являюсь членом коллектива (2).
- Д) Занимаюсь отдельно от других членов класса (1).

Каковы взаимоотношения между учениками в вашем классе?

В учебной деятельности:

- А) Лучше, чем в большинстве других классов (3).
- Б) Примерно такие же, как и в большинстве классов (2).
- В) Хуже, чем в большинстве классов (1).

В напряженных ситуациях:

- А) Лучше, чем в большинстве других классов (3).
- Б) Примерно такие же, как и в большинстве классов (2).
- В) Хуже, чем в большинстве классов (1).

Вне школы:

- А) Лучше, чем в большинстве других классов (3).
- Б) Примерно такие же, как и в большинстве классов (2).
- В) Хуже, чем в большинстве классов (1).

Каковы ваши взаимоотношения с классным руководителем?

- А) Лучше, чем в большинстве других классов (3).
- Б) Примерно такие же, как и в большинстве классов (2).
- В) Хуже, чем в большинстве классов (1).

Обработка информации по итогам опроса для интерпретации результатов.

Подсчитывается общая сумма баллов за каждый ответ в целом по классу. Итоговый показатель по всем разделам может составлять от 5 (очень неблагоприятно) до 17 баллов (очень высокая оценка привлекательности); средние показатели – 10 – 12 баллов.

**Экспертный лист**

Уважаемый эксперт!

Предлагаем вам ответить на вопросы, позволяющие выявить проблемы социальной адаптации подростков с интеллектуальной одаренностью при переходе на уровень основного общего образования. Ваша оценка позволит объективно оценить трудности этих подростков и разработать рекомендации по их поддержке в процессе социальной адаптации. Укажите, какая из предлагаемых альтернатив характерна для конкретного подростка.

*Основное содержание листа эксперта*

Ф.И. подростка \_\_\_\_\_

Класс \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_

<i>№</i>	<i>Критерии экспертизы</i>	<i>Наличие проблемы*</i>
1.	Проблемы в отношениях с учителями	
2.	Проблемы поведения в школе	
3.	Проблемы в учебной деятельности	
4.	Проблемы в отношениях со сверстниками	
5.	Проблемы в отношениях с родителями	

Внимание: \* - отметьте галочкой.