

## Особенности общего и социального практического интеллекта у разностатусных студентов вуза

**Крушельницкая О.Б.,**

*кандидат психологических наук, заведующая кафедрой теоретических основ социальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, social2003@mail.ru*

**Курсов С.О.,**

*аспирант кафедры теоретических основ социальной психологии факультета социальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, subj.subj@gmail.com*

Рассматривается проблема связи общего и социального практического интеллекта со статусным положением студентов вуза в учебной группе. Представлен теоретико-эмпирический анализ особенностей общего и социального практического интеллекта у разностатусных студентов, находящихся на начальном и завершающем этапах обучения в вузе. В эмпирическом исследовании доказывается гипотеза о том, что выраженность общего и социального практического интеллекта у студентов является значимым условием их статусной интрагрупповой дифференциации. При этом для определения положения студента в системе отношений аттракции более важен социальный практический интеллект, а положение в структуре отношений референтности определяется как общим, так и социальным практическим интеллектом. Показаны различия во взаимосвязи интрагруппового статуса и интеллектуальных особенностей студентов на начальном и завершающем этапах обучения. В исследовании участвовали студенты очной формы обучения I и V курсов московского вуза (всего 167 человек).

**Ключевые слова:** межличностные отношения, интрагрупповая структура, статус, ученическая группа, студенты вуза, общий интеллект, социальный практический интеллект.

**Для цитаты:**

*Крушельницкая О.Б., Курсов С.О. Особенности общего и социального практического интеллекта у разностатусных студентов вуза [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4. URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/4/Krushelnitskaya\\_Kursov.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/4/Krushelnitskaya_Kursov.phtml) (дата обращения: дд.мм.гггг)*

**For citation:**

*Krushelnitskaya O.B., Kursov S.O. Features of general and social practical intelligence in the university students with different status [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [*Psychological Science and Education PSYEDU.ru*], 2014, vol. 6, no. 4. Available at: [http://psyedu.ru/journal/2014/4/Krushelnitskaya\\_Kursov.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/4/Krushelnitskaya_Kursov.phtml) (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)*

Исследование общего и социального практического интеллекта у студентов, имеющих различный статус в неформальной структуре академической группы, является для системы вузовского образования актуальной задачей. Понимание закономерностей проявления у студентов значимых для их профессионального становления способностей помогает преподавателям выстраивать психолого-педагогическую работу, опираясь на тех

обучающихся, которые могут внести позитивный вклад в развитие мотивации учебно-профессиональной деятельности одногруппников.

Например, если необходимыми для успешного профессионального становления умственными способностями обладают лидеры студенческой группы, то можно предположить, что и другие студенты последуют за ними, т. е. что группа будет сплачиваться вокруг ценностей учения. Если же носителем профессионально важных способностей является аутсайдер, то психолого-педагогические усилия могут быть направлены на помощь этому студенту в стремлении перейти в более высокую статусную категорию.

Известно, что не только лидеры ученических групп, но и среднестатусные учащиеся оказывают воздействие на интеграционные внутригрупповые процессы. В работах М.Е. Сачковой обоснована необходимость опоры учителя на среднестатусного учащегося в педагогической практике [2; 6], главным образом — при осуществлении влияния на среднестатусных и низкостатусных членов группы. Немало среднестатусных студентов отличаются выраженной учебно-профессиональной направленностью и, при условии психолого-педагогической поддержки, способны внести позитивный вклад в общегрупповую деятельность.

Особенно важен учет межличностных отношений студентов в психолого-педагогической работе с первокурсниками, которые еще только адаптируются к условиям вуза, а интрагрупповая структура их неформальных объединений находится в стадии своего первичного формирования.

В то же время, несмотря на многолетний интерес исследователей к проблеме взаимосвязи особенностей межличностных отношений и интеллекта учащихся, а также очевидную актуальность этой темы для решения задач оптимизации учебно-профессиональной деятельности студентов она, на наш взгляд, остается недостаточно изученной. Это – первый существенный момент, который необходимо отметить, рассматривая проблему взаимосвязи интрагруппового статуса и различных видов интеллекта учащихся.

Наиболее глубоко общий и практический интеллект исследовался на контингенте дошкольников и школьников, при этом практически отсутствовали исследования студенческого и более старших возрастов. Очевидно, что такое положение дел обусловлено первостепенной необходимостью проработки проблемы взаимосвязи интеллекта и статусного положения учащегося в группе на ранних возрастных этапах.

Самое раннее исследование взаимосвязи умственного интеллекта и межличностных выборов проведено на учащихся школ в 1922 г. под руководством Дж. Олмака (Almack) [10]. Оно было выполнено еще до вхождения в арсенал социально-психологических методов социометрической методики, описанной Дж. Морено (Moreno) десятилетием позже – в 1934 г. [19]. Помимо этого, взаимосвязь социометрического статуса с показателями общего интеллекта рассматривалась в работах М. Харди (Hardy) [15], Дж. Галлахер (Gallagher) и Т. Краудер (Crowder) [14], Р. Миллер (Miller) [17], выявивших положительную взаимосвязь между социометрическим статусом и коэффициентом интеллекта на учащихся школ. В работе Т. Чешлик (Czeschlik) и Х. Детлеф (Detlef) [12] из пяти социометрически определяемых статусов в группе школьного класса («популярные», «отвергаемые» «исключенные», «спорные» и «средние») только у «популярных» была выявлена положительная связь интеллекта и степени популярности, а у «отвергаемых» — отрицательная связь интеллекта с уровнем отвергаемости. Для остальных социометрических рангов в школьной среде связи не были обнаружены. Также связей между социометрическим статусом и уровнем интеллекта не было получено в

исследованиях М. Бонни (Bonney) [11] и Х. Дженингс (Jennings) [16]. Первое было проведено на детях начальной школы, а второе – на учащихся девочках-подростках. В исследовании К. Йамамото (Yamamoto), М. Лембрайт (Lembright) и А. Корриган (Corrigan) [22] было установлено, что интеллект пятиклассников не является модератором социометрических выборов в классе. Взаимодействие одаренных детей со сверстниками изучалось О. Мэйсэлз (Maueseless) [18], которая пришла к выводу, что они существенно не отличаются по популярности от остальных детей того же возраста.

Таким образом, хотя большая часть исследований, выполненных на школьных классах, и показывает наличие связи между положением индивида в социометрической структуре и интеллектом, но, тем не менее, существуют данные, не подтверждающие такую закономерность. Кроме того, обнаруживается необходимость в проведении подобных исследований на более старших возрастных группах учащихся, а также остаются не раскрытыми вопросы межличностных отношений людей с различными показателями интеллекта в учебной среде вуза.

Вторым существенным моментом при рассмотрении данной проблемы является большое количество исследований, направленных исключительно на рассмотрение способностей, выраженных в показателе коэффициента интеллекта. Однако все же существуют работы, показывающие важность и иных способностей учащихся в процессе интрагруппового структурирования. В вышеупомянутом исследовании (К. Йамамото, М. Лембрайт и А. Корриган [22]) авторы пришли к выводу, что субъективное восприятие различных способностей может влиять на социометрические выборы в младших классах, причем показатели реальных и воспринимаемых окружением способностей могут различаться. В исследовании О.Б. Крушельницкой [3] также была выявлена положительная взаимосвязь интрагруппового структурирования и неординарности учеников в школьных классах. В исследовании М. Воллаха (Waliach) и Н. Когана (Kogan) [21] не использовались показатели интрагруппового статуса, тем не менее, были выделены четыре «когнитивные группы» детей, в соответствии с соотношением показателей интеллекта и креативности. Каждая «когнитивная группа» отличалась от иных по способу адаптации к внешним условиям. В исследовании, проведенном Н. Фредериксон (Frederickson), К. Пиртидс (Petrides) и Э. Симмондс (Simmonds) [13], показано, что эмоциональный интеллект младших подростков влияет на их социометрический интрагрупповой статус. В исследовании Д. Шульц (Schultz) и др. [20], проведенном на учащихся I и II классов начальной школы, было показано, что проявления ребенком эмоциональности и заинтересованности достаточно сильно связаны с занимаемой им социометрической позицией в группе. Иными словами, сверстникам нравятся дети, которые часто проявляют счастье, радость и заинтересованность, и, в то же время, не нравятся дети, которые часто проявляют эмоции гнева и печали.

В исследовании Е.И. Щеплановой и А.Б. Цой [9] рассматривались вопросы адаптации одаренных учащихся гимназии с разными видами интеллектуальных способностей. Социометрические выборы в данном исследовании осуществлялись испытуемыми по «интеллектуальному критерию» и «эмоциональному критерию». При этом «интеллектуальный критерий» положительно коррелировал с показателями коэффициента интеллекта, а «эмоциональный критерий» – только с результатами вербального субтеста Амтхауэра. Показатели методики определения социально-психологической адаптации, такие, как «принятие себя», «адаптивность» и «ожидание внутреннего контроля», положительно коррелировали с социометрическими данными «интеллектуального критерия», а шкалы «непринятие других», «ожидание внешнего контроля», «дезадаптивность» – отрицательно.

Проблемы социально-психологической адаптации одаренных подростков рассматривались и в исследовании Е.Б. Саулиной [5]. На значительной выборке учащихся VIII–X классов ей удалось выявить, что когнитивно одаренные подростки обладают более низким уровнем мотивации достижения и более высокими показателями социально-психологической адаптации, чем их сверстники, не проявившие признаков интеллектуальной одаренности.

В лонгитюдном исследовании В.А. Глухой производилось сопоставление социометрического статуса с динамикой интеллектуальных и творческих способностей. Исходя из анализа этой динамики, автор делает вывод, что «в юношеском возрасте (старшие профильные классы) динамика интеллектуальных и творческих способностей не связана с социометрическим статусом в системе межличностных отношений» [1, с.24]. В исследовании С.А. Хазовой старшеклассников лицеев отмечается, что «отношения со сверстниками во многом определяются нестандартностью проявлений одаренных, хотя социометрический статус одаренных, как правило, выше, чем у их сверстников» [8, с.23].

Особое значение для изучения социально значимых умственных способностей студентов имеет, на наш взгляд, исследование практического интеллекта в социальной сфере, которое было проведено Д.В. Ушаковым и А.Е. Ивановской [7] на учениках X и XI классов. Тест на практический интеллект был разработан авторами вышеуказанного исследования по схеме, предложенной Р. Стернбергом, который в своих работах акцентировал внимание на социальном взаимодействии. В исследовании были получены положительные корреляции между показателями практического интеллекта и индексами социометрического статуса. При этом взаимосвязи между социометрическими индексами и отдельными шкалами теста на практический интеллект в XI классе указывали на значимость сферы отношений с учителями, а в X классе наиболее значимые корреляции были выявлены между социометрическим статусом и шкалой отношений со сверстниками.

Третьим важным моментом в истории изучения умственных способностей разностатусных учащихся является акцент большинства исследований исключительно на социометрической интрагрупповой структуре аттракции, что, на наш взгляд, существенно искажает понимание и выводит из рассмотрения исследователей процессы, связанные со структурой группы для решения ею задач. В рамках социально-психологической школы А.В. Петровского выделяются три универсально значимые структуры группы: аттракционная структура, структура референтных отношений и структура власти. Первая представляет собой систему эмоциональных отношений симпатии/антипатии, вторая – систему референтных отношений, третья – систему отношений неформальной власти в группе. Таким образом, «Трехфакторная модель значимого другого» А.В. Петровского [4] предоставляет более широкие возможности для изучения отношений межличностной значимости в реально функционирующих группах, чем опора на исключительно социометрическую процедуру.

Подведем предварительный итог. Почти все, что известно о взаимосвязи положения учащегося в интрагрупповой структуре учебной группы и уровня его умственных способностей, основано, во-первых, на исследованиях, проведенных на детях школьного возраста, во-вторых, на изучении интрагрупповой структуры аттракции, в-третьих, на специфическом понимании проявления способностей в академических успехах или высоком коэффициенте общего интеллекта.

В решающей степени именно подобная сложившаяся на сегодняшний день ситуация с разработкой данной проблематики позволила нам спланировать и провести исследование, в рамках которого в качестве основного контингента испытуемых выступили не дошкольники и школьники, а студенты, при этом проявление общего и практического

интеллекта рассматривалось и оценивалось в контексте таких социально-психологических переменных, как уровень социально-психологического развития группы и интрагрупповой статус учащихся.

Нами были выбраны методические средства (социометрия, референтометрия, методический прием определения интрагрупповой структуры неформальной власти), нацеленные на выявление интрагруппового статуса студента. Кроме того, использовался блок методического инструментария, ориентированного на определение уровня теоретического интеллекта (прогрессивные матрицы Дж. Равена) и практического интеллекта (тест оценки практического интеллекта [7]).

«Прогрессивные матрицы Равена» позволяют оценить уровень развития интеллекта, связанного с логическим мышлением. Тем не менее, тест Дж. Равена считают направленным на измерение общего интеллекта, так как способности к определению логических закономерностей лежат в основе общей интеллектуальной деятельности человека.

Р. Стернберг, Д.В. Ушаков и ряд других авторов выделяют в социальном интеллекте аспекты как теоретического, так и практического плана. В первую очередь, социальный интеллект – это способность к познанию социальных явлений, и в этом смысле он включает в себя эмоциональный интеллект (как отношение общего к частному). Как более общее понятие социальный интеллект распространяется не только на область понимания и контроля субъективных переживаний людей, но и на область их поведения и деятельности. Таким образом, на наш взгляд, более узкую область познания эмоциональных явлений можно очертить как социально-эмоциональный интеллект, а более широкую сферу отношений и поведения отнести к социальному интеллекту.

В данной статье мы, вслед за разработчиками теста практического интеллекта Д.В. Ушаковым и А.Е. Ивановской, используем термин «практический интеллект», однако полностью разделяем точку зрения авторов методики по поводу того, что практический интеллект может проявляться как в индивидуальной деятельности человека (способности к счету, домашнему рукоделию и т. п.), так и в его социальном взаимодействии с другими людьми.

В нашей работе исследуется именно социальный практический интеллект, так как именно он проявляется в решении задач взаимодействия студентов со сверстниками, родителями и преподавателями. Иными словами, под социальным практическим интеллектом мы понимаем способность к познанию социальных явлений в обыденной, повседневной жизни. В последующем, в связи с тем, что авторы основной методики [7] используют термин «практический интеллект», мы также будем употреблять именно его.

Испытуемыми в нашем исследовании стали студенты Московского городского психолого-педагогического университета, находящиеся на начальном и заключительном этапах обучения в вузе (4 группы I курса и 5 групп V курса: 74 первокурсника и 93 пятикурсника, всего 167 человек).

Вначале студенты отвечали на вопросы, направленные на выявление интрагруппового статуса, после чего проводились тест Равена и тест оценки практического интеллекта [7].

Корреляционный анализ данных (г-критерий Спирмена), полученных при обследовании групп первокурсников и пятикурсников, выявил положительную связь между показателями общего интеллекта пятикурсников и их положением в интрагрупповой структуре отношений референтности ( $r=0,256$  при  $p<0,05$ ), а также отсутствие значимых связей между выраженностью общего интеллекта и интрагруппового статуса во всех трех подструктурах межличностных отношений у первокурсников. То, что референтность

пятикурсника для его товарищей по группе в значительной мере может быть обусловлена наличием у него повышенных интеллектуальных способностей, на наш взгляд, следует объяснить осознанием студентами необходимости умения эффективно оперировать информацией для успешной профессиональной деятельности.

Как у первокурсников, так и у пятикурсников были обнаружены положительные корреляции между практическим интеллектом и положением учащегося во всех трех категориях интрагрупповых структур (I курс:  $r=0,358$ ;  $r=0,252$ ;  $r=0,287$  при  $p<0,05$ ; V курс:  $r=0,301$ ;  $r=0,269$ ;  $r=0,393$  при  $p<0,05$ ). Таким образом, именно практический интеллект является значимым условием статусного распределения в интрагрупповых структурах студенческих групп.

Достоверных гендерных различий в нашем исследовании не было выявлено. Поэтому данная линия анализа в статье не рассматривается.

Для проверки достоверности полученных данных был применен статистический анализ с помощью U-критерия Манна–Уитни. Как на I курсе, так и на V курсе обучения существуют значимые различия в показателях практического интеллекта между низкостатусными и среднестатусными учащимися (I курс:  $U=229$  при  $p<0,05$ ; V курс:  $U=387$  при  $p<0,05$ ), а также между низкостатусными и высокостатусными учащимися в социометрической структуре группы (I курс:  $U=43$  при  $p<0,05$ ; V курс:  $U=149$  при  $p<0,05$ ). Иначе говоря, различия в практическом интеллекте дифференцируют низкостатусных учащихся от двух других статусных категорий. Такой вывод, на наш взгляд, возможен, так как существенной разницы в показателях практического интеллекта не было обнаружено между среднестатусными и высокостатусными студентами в социометрической структуре.

В отличие от социометрической структуры положение в структуре отношений референтности определяется как общим, так и практическим интеллектом учащегося. Так, на начальном этапе обучения обнаруживаются различия по показателям общего интеллекта между среднестатусными и высокостатусными учащимися ( $U=44$  при  $p<0,05$ ), а на завершающем этапе – между низкостатусными и высокостатусными учащимися ( $U=181$  при  $p<0,05$ ). Что же касается практического интеллекта, то как на начальном этапе, так и на завершающем значимые отличия обнаруживаются между среднестатусными и низкостатусными студентами (I курс:  $U=237$  при  $p<0,05$ ; V курс:  $U=296$  при  $p<0,05$ ). Помимо этого значимые отличия в практическом интеллекте проявляются у студентов V курса еще и между низкостатусными и высокостатусными студентами ( $U=163$  при  $p<0,05$ ). На наш взгляд, это свидетельствует, во-первых, о причастности обоих видов интеллекта к процессу структурирования отношений референтности в группе, во-вторых, об изменении в процессе группового развития представлений студентов о значимости тех или иных способностей для учебно-профессиональной деятельности.

Схожая ситуация наблюдается и со структурой неформальной власти в студенческой группе, однако она касается только социального практического интеллекта. Так, на начальном этапе обучения существенные различия обнаруживаются между низкостатусными и высокостатусными учащимися ( $U=53$  при  $p<0,05$ ) по параметру практического интеллекта, а к окончанию обучения к ним добавляются еще и различия между среднестатусными и низкостатусными студентами ( $U=171$  при  $p<0,01$ ). Иначе говоря, распределение неформальной власти в группе происходит за счет большего или меньшего проявления социального практического интеллекта каждого учащегося.

На основании нашего эмпирического исследования можно сделать следующие выводы. Практический интеллект студента является важной предпосылкой его принадлежности к определенной статусной категории в структурах референтности и неформальной власти системы межличностных внутригрупповых отношений. При этом к

окончанию обучения значимость практического интеллекта возрастает для обеих структур. Практический интеллект в системе отношений аттракции стабильно значим как в начале, так и в конце обучения в вузе.

Общий интеллект взаимосвязан только с интрагрупповой структурой референтности первокурсников и пятикурсников, при этом его значимость к окончанию обучения несколько размывается и относится только к крайним (полярным) статусным категориям.

Таким образом, выдвинутые нами предположения о роли общего и практического интеллекта студентов в их статусной интрагрупповой дифференциации полностью подтвердились.

## Литература

1. Глухова В.А. Социально-психологическая интеграция одаренных учащихся и развитие их интеллектуальных и творческих способностей: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. Саратов, 2010. 26 с.
2. Кондратьев Ю.М., Сачкова М.Е. Специфика отношений межличностной значимости в студенческой группе на разных этапах обучения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2011. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2011/1/2061.phtml> (дата обращения: 05.04.2014).
3. Крушельницкая О.Б. Психологические особенности взаимоотношений одаренного школьника со взрослыми и сверстниками (на материале общеобразовательной школы): Дис. ... канд. психол. наук. М., 1998. 290 с.
4. Петровский А.В. Трехфакторная модель значимого другого // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 7–18.
5. Саулина Е.Б. Мотивация и социально-психологическая адаптация когнитивно одаренных подростков, учащихся в обычных общеобразовательных школах // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 11–19.
6. Сачкова М.Е. Социальная психология среднестатусного учащегося в современном российском образовательном пространстве: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2012. 46 с.
7. Ушаков Д.В., Ивановская А.Е. Практический интеллект и адаптация к среде у школьников // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 161–175.
8. Хазова С.А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Кострома, 2002. 28 с.
9. Щепланова Е.И., Цой А.Б. Социально-психологическая адаптация одаренных учащихся с разными видами интеллектуальных способностей [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 31. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 23.03.2014).
10. Almack J.C. The influence of intelligence on the selection of associates. *School and Society*. Ch. 16. Chicago: University of Chicago Press, 1922. P. 529–530.
11. Bonney M.E. The relative stability of social, intellectual, and academic status in grades II to IV, and the interrelationships between these various forms of growth // *Journal of Educational Psychology*. 1943. Vol. 34. P. 88–102. doi: 10.1037/h0056937.
12. Czeschlik T., Detlef H.R. Sociometric types and children's intelligence // *British Journal of Developmental Psychology*. 1995. Vol. 13. P. 177–189. doi: 10.1111/j.2044-835X.1995.tb00672.x.
13. Frederickson N., Petrides K.V., Simmonds E. Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence // *Personality and Individual Differences*. 2012. Vol. 52. P. 323–328. doi:10.1016/j.paid.2011.10.034.
14. Gallagher J.J., Crowder T. The adjustment of gifted children in the classroom // *Exceptional Children*. 1957. Vol. 23. P. 306–319.

15. Hardy M.C. Social recognition at the elementary age // The Journal of Social Psychology. 1937. Vol. 8. P. 365–384. doi:10.1080/00224545.1937.9920016.
16. Jennings H.H. Leadership and Isolation. N. Y.: Longmans, Green, 1943. 240 p.
17. Miller R.V. Social status and socioempathic differences among mentally superior, mentally typical, and mentally retarded children // Exceptional Children. 1956. Vol. 22. P. 114–119.
18. Mayseless O. Gifted adolescents and intimacy in close same-sex relationships // Journal of Youth and Adolescence. 1993. Vol. 22. P. 135–146.
19. Moreno J.L. Who Shall Survive? N.Y.: Beacon, 1934 (Re-edited 1953). 763 p.
20. Schultz D. et al. Children's social status as a function of emotionality and attention control // Journal of Applied Developmental Psychology. 2009. Vol. 30. P. 169–181.
21. Waliach M.A., Kogan N. A new look at the creativity-intelligence distinction // Journal of Personality. 1965. Vol. 33. P. 348–369.
22. Yamamoto K, Lembright M.L., Corrigan A.M. Intelligence, creative thinking, and sociometric choice among fifth-grade children // The Journal of Experimental Education. 1966. Vol. 34 (3). P. 83–89.

## Features of General and Social Practical Intelligence in the University Students with Different Status

**Krushelnitskaya O.B.,**

*PhD (Psychology), Head of the Chair of Theoretical Bases of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, social2003@mail.ru*

**Kursov S.O.,**

*PhD student, Chair of Theoretical Bases of Social Psychology, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, subj.subj@gmail.com*

---

We discuss the problem of the relationship of general and practical intelligence with social status of university students in the study group. We present theoretical and empirical analysis of the features of general and social practical intelligence in the students with different status who are at the initial and final stages of training in high school. In an empirical study we proved the hypothesis that the level of the general and social practical intelligence of the students is a significant condition of their in-group status differentiation. In order to determine the position of the student in the attractions relationship system, social and practical intelligence is more important, and the position in the structure of relations is defined by general, as well as social and practical intelligence. We show the differences in the relationship of intra-group status and mental abilities of students in the initial and final stages of training. The study included full-time students of I and V Moscow university courses (167 people).

**Keywords:** interpersonal relationships, intra-group structure, status, student group, university students, general intelligence, social practical intelligence.

---

## References

1. Glukhova V.A. Sotsial'no-psikhologicheskaya integratsiya odarenykh uchashchikhsia i razvitie ikh intellektual'nykh i tvorcheskikh sposobnostei. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Social and psychological integration of gifted students and the development of their intellectual and creative abilities. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Saratov, 2010. 26 p.
2. Kondrat'ev Iu.M., Sachkova M.E. Spetsifika odnoshenii mezhluchnostnoi znachimosti v studencheskoi grupe na raznykh etapakh obuchenii [Elektronnyi resurs] [Specificity of interpersonal relations significance in the student group at different stages of learning]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education psyedu.ru], 2011, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2011/1/2061.phtml> (Accessed 05.04.2014). (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Krushel'nitskaya O.B. Psikhologicheskie osobennosti vzaimootnoshenii odarenogo shkol'nika so vzroslymi i sverstnikami (na materiale obshcheobrazovatel'noi shkoly). Diss. kand. psikhol. nauk. [Psychological characteristics of gifted student relationships with adults and peers (on the basis of secondary school). Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 1998. 290 p.
4. Petrovskii A.V. Trekhfaktornaya model' znachimogo drugogo [Three-factor model of the significant other]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1991, no. 1, pp. 7–18.
5. Saulina E.B. Motivatsiya i social'no-psihologicheskaya adaptatsiya kognitivno-odarenykh podrostkov, uchashchihsya v obychnykh obshheobrazovatel'nykh shkolakh [Motivation and socio-psychological adaptation of cognitive gifted adolescents, students in ordinary schools]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2013, no. 1, pp. 11–19.
6. Sachkova M.E. Sotsial'naya psikhologiya srednestatusnogo uchashchegosia v sovremennom rossiiskom obrazovatel'nom prostranstve. Avtoref. diss. doct. psikhol. nauk. [Social psychology student srednestatusnogo modern Russian educational space. Dr. Sci. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2012. 46 p.
7. Ushakov D.V., Ivanovskaya A.E. Prakticheskii intellekt i adaptatsiya k srede u shkol'nikov [Practical intelligence and adaptation to the environment in schoolchildren]. In Liusin D.V. (eds.) *Sotsial'nyi intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya* [Social Intelligence: Theory, measurement, research]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2004, pp. 161–175.
8. Khazova S.A. Sovladiushchee povedeniia odarenykh starsheklassnikov. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Coping behavior of gifted high school students. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Kostroma, 2002. 28 p.
9. Shcheblanova E.I., Tsoi A.B. Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya odarenykh uchashchikhsia s raznymi vidami intellektual'nykh sposobnostei [Socio-psychological adaptation of gifted students with different types of intellectual abilities]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological research], 2013. Vol. 6, no. 31, pp. 7. URL: <http://psystudy.ru> (Accessed 23.03.2014).
10. Almack J.C. The influence of intelligence on the selection of associates. *School and Society*. Ch. 16. Chicago: University of Chicago Press, 1922, pp. 529–530.
11. Bonney M.E. The relative stability of social, intellectual, and academic status in grades II to IV, and the interrelationships between these various forms of growth. *Journal of Educational Psychology*, 1943, vol. 34, pp. 88–102. doi: 10.1037/h0056937.
12. Czeschlik T., Detlef H.R. Sociometric types and children's intelligence. *British Journal of Developmental Psychology*, 1995, vol. 13, pp. 177–189. doi: 10.1111/j.2044-835X.1995.tb00672.x
13. Frederickson N., Petrides K.V., Simmonds E. Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 2012, vol. 52, pp. 323–328. doi:10.1016/j.paid.2011.10.034.
14. Gallagher J.J., Crowder T. The adjustment of gifted children in the classroom. *Exceptional Children*, 1957, vol. 23, pp. 306–319.

15. Hardy M.C. Social recognition at the elementary age. *The Journal of Social Psychology*, 1937, vol. 8, pp. 365-384. doi:10.1080/00224545.1937.9920016.
16. Jennings H.H. Leadership and isolation. New York: Longmans, Green, 1943. 240 p.
17. Miller R.V. Social status and socioempathic differences among mentally superior, mentally typical, and mentally retarded children. *Exceptional Children*, 1956, vol. 22, pp. 114–119.
18. Maysless O. Gifted adolescents and intimacy in close same-sex relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 1993, vol. 22, pp. 135–146.
19. Moreno J.L. Who Shall Survive? New York: Beacon, 1934. (Re-edited 1953). 763 p.
20. Schultz D. et al. Children's social status as a function of emotionality and attention control. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2009, vol. 30, pp. 169–181.
21. Waliach M.A., Kogan N. A new look at the creativity-intelligence distinction. *Journal of Personality*, 1965, vol. 33, pp. 348–369.
22. Yamamoto K., Lembright M.L., Corrigan A.M. Intelligence, Creative Thinking, and Sociometric Choice among Fifth-Grade Children. *The Journal of Experimental Education*, 1966, vol. 34, no. 3, pp. 83–89.