

**СОЦИАЛЬНАЯ И ПЕРСОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ
ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

*Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований,
проект 19-29-07489*

В статье рассматриваются социальные факторы развития одаренности. Рассматриваются специфические особенности идентичности одаренных детей, обучающихся в третьем классе. В качестве социального фактора, влияющего на идентичность интеллектуально и академически одаренных детей возраста начальной школы, рассматривается их обучение в специализированном классе. Приводится анализ эмпирических результатов исследования социальной и персональной идентичности интеллектуально и академически одаренных учащихся третьих классов, обучающихся в специализированном классе. Методы исследования: тест «Дерево», контент-анализ текстов «Я человек». Идентичность одаренных учащихся многоуровневая, многокомпонентная, по дифференцированности опережает развитие идентичности их сверстников. У большинства одаренных детей, обучающихся в специализированном классе, отмечается удовлетворенность своей идентичностью. Вместе с тем отмечаются проблемы экологичности дифференциации учащихся в классы по уровню академической успешности. Сверстники одаренных детей, обучающиеся в той же школе, часто имеют негативную идентичность, то есть негативное самовосприятие.

Ключевые слова: Одаренность, академическая одаренность, интеллектуальная одаренность, социальная идентичность, персональная идентичность, негативная идентичность, контент-анализ, самовосприятие

Информация об авторах: Гудзовская Алла Анатольевна, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3590-8786>, кандидат психологических наук, доцент, Институт изучения общественных явлений, г. Самара, Россия

E-mail: aag_1@rambler.ru

Дата поступления статьи: 05.10.2020

Для цитирования: Гудзовская А.А. Социальная и персональная идентичность одаренных учащихся начальной школы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 92-97. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-92-97>

Alla A. Gudzovskaya
Institute for Research on Social Phenomena

SOCIAL AND PERSONAL IDENTITY OF GIFTED PRIMARY SCHOOLCHILDREN

The reported study was funded by RFBR, project number 19-29-07489

Education in a specialised class is considered as a social factor influencing the identity of intellectually and academically gifted primary school children. An analysis of the empirical results of the study of social and personal identity of intellectually and academically gifted third-formers studying in a specialised class is given. The identity of gifted pupils is multilevel, multicomponent, in terms of differentiation, it is ahead of the development of the identity of their peers. Most gifted children in a specialised class are satisfied with their identity. At the same time, the problems of environmental friendliness of differentiation of classes by the level of academic success are noted. Peers of gifted children attending the same school often have a negative identity, that is, negative self-perception.

Keywords: giftedness, social identity, personal identity, content analysis, academic giftedness, intellectual giftedness, negative identity, content analysis, self-perception

Information about the authors: Alla A. Gudzovskaya, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3590-8786>, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Senior Researcher, Institute for Research on Social Phenomena, Samara, Russia

E-mail: aag_1@rambler.ru

Article received: October 10, 2020

For citation: Gudzovskaya A.A. Social and Personal Identity of Gifted Primary School Children. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, № 4, pp. 92-97 (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-92-97>

Одаренные дети в последние два-три десятилетия в разных странах рассматриваются как ресурс развития. В российской системе образования выявление одаренных детей, развитие одаренности становится одним из актуальных направлений модернизации. Одаренность принято исследовать в парадигме психологии способностей, где описываются виды одаренности, поведенческие признаки и формы проявления ярких способностей у детей, ведутся поиски биологических и социальных факторов, обуславливающих механизмы возникновения одаренности.

Одним из обобщений современных российских исследований в области психологии одаренности стала «Рабочая концепция одаренности», в число авторов которой вошли представители отечественной науки, много лет проводившие исследования способностей, одаренности, разрабатывающие технологии развития одаренности, – это Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, И.И. Ильясов, В.Н. Дружинин, И.В. Калиш, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, А.А. Мелик-Пашаев, В.И. Панов, Д.В. Ушаков, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич.

К наиболее исследованным видам детской одаренности относятся умственная одаренность и творческая одаренность (Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т.М. Марютина, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, Л.В. Попова, М.С. Старчеус, В.С. Юркевич). Н.С. Лейтес, изучая нескольких учащихся с ярко выраженными способностями, делает вывод о том, что основным компонентом их одаренности была склонность к труду, понимаемая как тяга, потребность в деятельности, особая умственная активность. В рамках продолжения исследований психологии творчества Д.Б. Богоявленской, А.М. Матюшкиной, А.Я. Пономаревой, О.К. Тихомировой изучаются возможности развития и реализации одаренности в детском возрасте (И.С. Аверина, Е.Н. Задорина, А.И. Савенков, Н.Б. Шумакова, Е.И. Щепланова, В. Штерн, В.С. Юркевич, Е.Л. Яковлева и др.), дошкольном детстве (Е.С. Белова, И.П. Ищенко и др.). Рассматривается взаимосвязь творческого процесса и самоактуализации личности (К. Гольдштейн, К. Роджерс, А. Маслоу).

Научные исследования проблем развития одаренности как ресурса направлены как на надежные способы выявления природной одаренности, так и на поиск технологий, описание такого образовательного пространства, которое способствовало бы развитию природного дара детей. В исследованиях одаренности ставится несколько фундаментальных вопросов, связанных с природой одаренности, от которых зависит форма и содержание психолого-педагогической работы с одаренными детьми: является ли одаренность обусловленной генетически или в большей степени определяется усло-

виями социализации? Следует обучать одаренных детей совместно с их сверстниками или создавать для них образовательные учреждения, специализированные по виду одаренности.

Исследования психолого-педагогической практики работы с одаренными детьми, проведенные в странах с разной государственной политикой в отношении одаренности, приводят к выводам: социокультурные факторы и факторы социальной среды образовательных учреждений взаимодействуют с уникальными генетическими задатками детей. В результате возникают заметные индивидуальные особенности обучающихся детей в их отношении к процессу обучения, в мотивации обучения, в результатах и достижениях в разных предметных областях. Различия между носителями различных генотипов могут и не проявиться в определенных условиях образовательной среды, то есть развитие одаренности зависит от задатков ребенка и от характеристик социального пространства, в котором он растет. На практике же большинство детей в процессе обучения в школе не достигает свойственного им уровня одаренности.

Проблемы обучения и воспитания одаренных детей, педагогические условия и технологии развития одаренности в детском возрасте разрабатываются В.И. Андреевым, Д.Б. Богоявленской, Ю.З. Гильбухом, А.И. Доровским, Н.С. Лейтесом, А.М. Матюшкиным, З.Г. Нигматовым, И.В. Пановым, А.И. Савенковым, А.В. Хуторским, Н.Б. Шумаковой, Е.И. Щеплановой, В.С. Юркевич и др. В их работах подчеркивается значимость личности и коммуникативных особенностей учителя в развитии детской одаренности [Журба].

М.Л. Ивлева выделяет коммуникативную среду как необходимое условие развития интеллектуальной и творческой одаренности [Ивлева]. Любая образовательная система одновременно способствует и препятствует психическому и умственному развитию ребенка, то есть обучение не может не вносить в результат развития асимметрию, выявляет и актуализирует в большей или меньшей степени одни возрастные особенности и задатки детей и оставляет без поддержки другие [Ермакова, Цукерман: 17]. Педагогические технологии обучения одаренных детей разработаны И.А. Бурлаковой, Л.А. Венгером, Е.Р. Гореловой, О.М. Дьяченко, В.Н. Ивановым, Л.С. Подымовой, А.И. Савенковым.

Целый ряд экспериментов продемонстрировал, что ожидания педагогов влияют на академическую успешность учащихся, их обучение и развитие способностей [Crano, Prislun: 345; Rosenthal, Rosenthal, Baratz, Hall: 115; Rubie-Davies, Rosenthal: 83]. Ученики, особенно в начальной школе, ведут себя так, как ждут их учителя. Ожидания учителей сказываются на Я-концепции, самооценке, самосознании [Myers, Smith]. Самооценка ребенка, его самовосприятие позитивно и значимо коррелируют

с отношением к нему учителя. Ребенок относится к себе и своим способностям так, как относится к нему учитель [Бернс]. Ожидание ребенком реакции учителя на его поведение заметно влияет на способ его действий, старательность, усидчивость. Р. Мертоном в ходе исследования феномена ожидания был описан механизм самосбывающихся пророчеств [Merton]. Р. Берн приводит исследования Циммермана и Аллебранда, демонстрирующие связь между ожиданиями учителей и темпами развития учебных навыков и самооценкой обучающихся [Бернс]. Если у ребенка в начальной школе плохо развиты навыки чтения, и он имеет низкую самооценку, ощущение собственной некомпетентности, то этот ребенок избегает достижений, избегает деятельности, где он может проявить свои способности. Такие дети либо много занимаются, но их навыки не улучшаются, либо совсем избегают деятельности, потому что поверили в то, что неспособны к чтению. Готовность взрослых видеть детей потенциально одаренными, умными, творческими или, наоборот, «испорченными», неспособными может носить характер самооправдывающихся ожиданий.

Большинство российских педагогов, следуя полученному образованию, ориентировано не столько на развитие уникальных способностей и одаренности ребенка, сколько на организацию усвоения ими содержательного учебного материала и норм его применения/воспроизведения. Такая ориентация, безусловно, является важной задачей социализации детей в период школьного обучения, но не достаточной для развития и поддержки одаренности в период школьного обучения. В результате в системе российского образования декларируемые цели развития одаренности в той или иной педагогической концепции не реализуются на практике, педагоги не имеют установки развивать одаренность своих воспитанников, их ожидания в отношении современных школьников носят неоптимистичный характер [Гудзовская, Самарцева, Романова; Бурлакова: 35].

Целью нашего исследования стал анализ особенностей идентичности одаренных детей, собранных для обучения в одном специализированном классе. Как ситуация обучения в специализированном классе влияет на характеристики самовосприятия и идентичности? Есть ли различия в идентичности школьников, обучающихся в специализированном классе для одаренных детей и в параллельном классе того же образовательного учреждения.

Исследование проведено на базе образовательного учреждения с усложненной программой обучения. Его выпускники традиционно получают высокие баллы на ЕГЭ. В образовательное учреждение принимают на основании отбора детей с высокими интеллектуальными способностями. Исследование проведено во второй учебной чет-

верти третьего класса. В нем приняли участие 40 учащихся двух третьих классов, из них 21 девочка и 15 мальчиков. Экспериментальной группой определен класс, в котором собраны 14 лучших учеников из всей параллели, продемонстрировавших академическую одаренность. В контрольную группу вошли 26 учащихся другого, «остаточного» класса той же гимназии. Ситуация осложняется тем, что из «перспективного» класса детей могут по результатам обучения переводить в параллельный класс. Это сказывается на разных ожиданиях педагогов, родителей в отношении школьников, обучающихся в разных классах.

Для диагностики использованы методы: методика исследования самооценки «Найди себя», или «Дерево», Д. Лампена в модификации Л.П. Пономаренко [Wilson, Long], контент-анализ сочинения «Я человек».

Методика самооценки используется для выявления особенностей эмоционального состояния, установок и характера идентичности респондента в момент тестирования. Всего 11 вариантов установок: 1) на преодоление препятствий; 2) дружескую поддержку, общительность; 3) устойчивость положения (желание добиваться успехов, не преодолевая трудности); 4) общая слабость, утомляемость, застенчивость; 5) на развлечения; 6) замкнутость, тревожность; 7) уход в себя, отстраненность от учебного процесса; 8) нормальная адаптация, комфортное состояние; 9) кризисное состояние, «падение в пропасть»; 10) на лидерство, завышенная самооценка; 11) агрессия [Пономаренко].

Инструкция предусматривает выбор нескольких фигурок человечков из 21 нарисованных, расположенных на и вокруг дерева. Одна фигурка – та, которая больше всего напоминает самого отвечающего; одна-две фигурки, которые нравятся, и одна-две, которые меньше всего нравятся.

Сочинение «Я человек» мы успешно используем для диагностики социальной персональной идентичности авторов, актуальных аспектов самосознания [Гудзовская: 173–182]. Для обработки выделено 26 категорий, объединенных в 8 категориальных типов, среди них: действия, занятия, умения, организм, социальная идентичность, учебно-познавательные и др.

Результаты. Выбор детьми фигурки, с которой они себя идентифицируют, показал, что самыми популярными являются следующие эмоциональные состояния и установки: завышенная самооценка с установкой на лидерство (33,3 % и 42,3 % в экспериментальной и контрольной группах соответственно), установки на развлечения (25,5 % и 19,2 %), установки на преодоление препятствий (16,7 % и 19,2 %). Остальные выборы были единичными. Различия между экспериментальной и контрольной группами обнаружены, но тенденции идентификационного выбора общие.

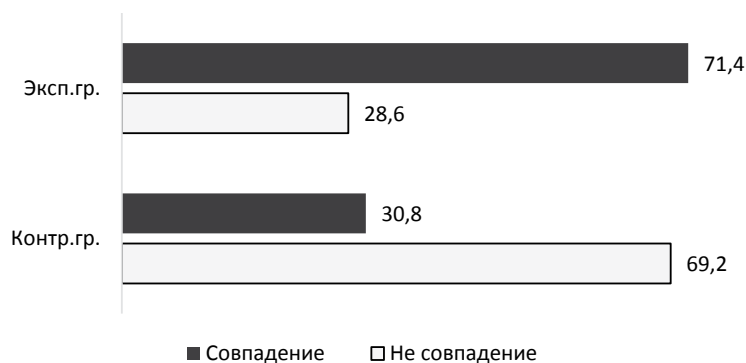


Рис. 1. Количество детей в контрольной и экспериментальной группах, у которых совпадает два выбора: «похож на меня» и «нравится»

Сравнительный анализ двух выборов – «похож на меня» и «нравится» – показал тождественность этих двух выборов и их отличие от третьего выбора – «не нравится». Выявлена разница в экспериментальной и контрольной группах по количеству человек, которые в качестве похожей на себя фигурки и той, которая нравится, выбрали разные (см. рис. 1).

В экспериментальной группе у 71,4 % детей совпадает два выбора: фигурка, с которой ребенок себя идентифицирует, и фигурка, которая нравится. Это говорит о достаточно высоком уровне самопринятия. В контрольной группе подавляющее количество детей (69,2 %) не идентифицируют себя с теми фигурками, которые им нравятся, что свидетельствует о проблемном отношении к себе, что не характерно для возраста начальной школы. Если человеку не нравится его идентичность, это приводит к нарушениям продуктивности деятельности, размыванию чувства времени, нежеланию планировать будущее [Эриксон].

Отвергаемые, непринятые эмоции в психологии (например, в психоанализе, в концепции методики восьми влечений Сонди (МПВ), модификация Л.И. Собчик) понимаются вытесненные, но существующие как неосознанные тенденции. В обеих группах не нравятся фигурки, символизирующие кризисное состояние (38,5 % общего количества участников контрольной группы и 35,7 % – экспериментальной группы), слабость и утомляемость (7,1 % и 30,7 % в экспериментальной и контрольной соответственно), агрессию (28,6% и 11,5%), установки на лидерство (0,0 % и 11,5 %). Как видим, экспериментальная и контрольная группы различаются по отвергаемым состояниям. В экспериментальной группе возможно нарастание агрессии, а в контрольной – утомление и кризисные состояния.

В конфигурации содержательных компонентов идентичности участников из экспериментальной и контрольной групп есть отличия, что показал контент-анализ сочинений «Я человек». В группах объем сочинений оказался разным: в экспериментальной группе среднее количество слов

составило $\bar{M} = 28,8 \pm 16,7$, в контрольной группе – $\bar{M} = 28,8 \pm 16,7$. Использование t-критерия Стьюдента позволило сделать вывод о значимых различиях ($t_{\text{эмп}} = 2,1$, при $p \leq 0,05$). Количество слов, с помощью которых человек раскрывает тему, говорит о ее понятности, близости, обдуманности. Значимые различия между группами ($t_{\text{эмп}} = 3,5$ при $p \leq 0,001$) получено по критерию «количество использованных категорий». В экспериментальной группе среднее количество слов составило $\bar{M} = 7,8 \pm 2,6$, в контрольной группе – $\bar{M} = 5,6 \pm 1,4$. Этот результат говорит о том, что в экспериментальной группе самоописания более дифференцированные, разнообразные, их авторы легче обращаются к разным аспектам собственной идентичности. В контрольной группе самоописания идентичности более однотипны.

Тема сочинения позволяет выявить компоненты социальной идентичности (семейной, учебной, территориальной, общечеловеческой) и персональной (черты характера, эмоциональные предпочтения и пр.). При написании сочинения автор текста может избрать разную позицию для изложения. Всего их три: «Я человек» (текст написан с позиции идентифицированного человека), «Я» (текст написан о себе, без соотнесения с общечеловеческими характеристиками), «Человек» (текст написан безлично, информативно, не актуализирована ни социальная, ни персональная идентичность). Четвертый тип сочинений – это смешанный, в нем имеются две отдельные части, не соотнесенные друг с другом: «Я» и «Человек».

В экспериментальной группе сочинений типа «Я человек» – 64,3 %, в контрольной – 46,1 %. Наличие общечеловеческой идентичности является важным для развития личности, у которой должны быть разные уровни социальной идентификации: общечеловеческий, групповой (семейная, территориальная, учебная, деятельностьная и др.), персональный [Turner; Ansbacher].

В экспериментальной группе 38,5 % учащихся отметили другие компоненты групповой идентичности, в контрольной группе таких детей – 18,5 %.

Идентичность, связанная с обучением, с познавательными интересами, также чаще выявлена в экспериментальной группе (92,3 % всех участников экспериментальной группы и 55,5 % – контрольной). Различия значимы при $p = 0,001$, использован хи-квадрат критерий. Обращение к учебной теме в тексте сочинения является спонтанным и отражает актуальность данной темы для автора. Учащиеся экспериментального класса не только чаще обращаются к этой категории, но она в этой группе еще составляет 17,3 % всех подсчитанных категориальных единиц. В контрольной группе эта доля в два раза меньше – 6,1 % (различия значимы при $p = 0,001$, χ^2 – критерий Пирсона).

Персональная идентичность в сочинениях представлена категориями: *качества характера* (например, «я общительный»), *занятия* («я хожу на гимнастику»), *умения* («я умею читать, умножать, сама делать уроки»). В экспериментальной группе эти категории встречаются чаще, у большего количества человек, чем в экспериментальной: *качества характера* (23,1 % и 14,8 % соответственно), *занятия* (76,9 % и 18,5 %), *умения* (46,1 % и 33,3%).

Таким образом, идентичность интеллектуально и академически одаренных детей, обучающихся в третьем классе, отличается от идентичности детей, менее академически успешных.

Большинство одаренных детей имеет положительную идентичность, то есть их восприятие себя и некоего идеального объекта, который им нравится, совпадает.

Идентичность одаренных является более дифференцированной, многокомпонентной. У большинства из них представлены три уровня идентичности: общечеловеческий, групповой, персональный.

Для одаренных детей актуальной является идентичность, связанная с процессом обучения, учебными мотивами, познавательной деятельностью. Учебно-познавательная сфера занимает весомую часть самовосприятия одаренных детей. Для них важна активность, те виды деятельности, занятий, умений, которые характерны для человека как такового, то есть общеродовые человеческие свойства.

Идентичность одаренных детей, обучающихся в специализированном классе начальной школы, развивается гармонично, сглаживаются характерные для одаренных детей проблемы взаимоотношений с одноклассниками.

Вместе с тем следует отметить нарастающую неудовлетворенность собой учащихся параллельного класса. Возникает проблема предотвращения негативного влияния ситуации сравнения, разного отношения к детям из классов с разной академической успешностью. Администрация, педагоги, психологи, социальные педагоги образовательного учреждения должны предусмотреть возможность

получения успеха детям, не попавшим в специализированный класс для одаренных.

Список литературы

Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 420 с.

Бурлакова И.А. Теория и практика современного отечественного дошкольного образования // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 35–43.

Гудзовская А.А. Психология социальной зрелости. Самара: СИПКРО, 2014. 256 с.

Гудзовская А.А., Самарцева О.К., Романова Е.Ю. Социальные ожидания педагогов в отношении образовательного учреждения // Социальные явления. 2016. № 1 (4). С. 23–32.

Ермакова И.В., Цукерман Г.А. Типы поисковой активности учащихся в начальной и основной школе // Вопросы психологии. 2010. № 1. С. 15–23.

Журба Н.Н. Социально-культурная деятельность классного руководителя с одаренными детьми во внеучебном пространстве школы // Казанский педагогический журнал. 2016. № 4 (117). С. 84–90.

Ивлева М.Л. Научный этап развития психологической концепции одаренности. М.: Московский государственный машиностроительный университет (МАМИ), 2012. 195 с.

Эрикссон Э.Г. Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта, 2006.

Ansbacher H.L. Alfred Adler's concepts of community feeling and of social interest and the relevance of community feeling for old age. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 1992.

Crano W.D., Prislin R. Attitudes and persuasion. *Annu. Rev. Psychol.*, 2006, vol. 57, pp. 345–374.

Merton Robert K. *Social Theory and Social Structure*, Free Press, 1968, p. 477. *Myers D.G., Smith S.M.* *Exploring social psychology*. New York, McGraw-Hill, 2012.

Rosenthal R., Baratz S.S., Hall C.M. Teacher behavior, teacher expectations, and gains in pupils' rated creativity. *The Journal of genetic psychology*, 1974, vol. 124, № 1, pp. 115–121.

Rubie-Davies C.M., Rosenthal R. Intervening in teachers' expectations: A random effects meta-analytic approach to examining the effectiveness of an intervention. *Learning and Individual differences*, 2016, vol. 50, pp. 83–92.

Turner J.C. *Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior*, 2010.

Wilson P., Long I. *The big book of blob trees*. Routledge, 2018.

References

Berns R. *Razvitie Ja-koncepcii i vospitanie* [Self-concept development and education]. Moscow, Progress Publ., 1986, 420 p. (In Russ.)

Burlakova I.A. *Teorija i praktika sovremennogo otechestvennogo doskol'nogo obrazovanija* [Theory and practice of modern domestic preschool education]. *Psihologičeskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015, vol. 20, № 3, pp. 35–43. (In Russ.)

Gudzovskaja A.A. *Psihologija social'noj zrelosti* [Psychology of social maturity]. Samara, SIPKRO Publ., 2014, 256 p. (In Russ.)

Gudzovskaja A.A., Samarceva O.K., Romanova E. Ju. *Social'nye ozhidanija pedagogov v otnošenii obrazovatel'nogo uchrezhdenija* [Social expectations of teachers in relation to the educational institution]. *Social'nye javlenija* [Social phenomena], 2016, № 1 (4), pp. 23–32. (In Russ.)

Ermakova I.V., Cukerman G.A. *Tipy poiskovoj aktivnosti uchashhihsja v nachal'noj i osnovnoj shkole* [Types of search activity of students in primary and

secondary school]. *Voprosy psihologii* [Psychology issues], 2010, № 1, pp. 15–23. (In Russ.)

Zhurba N.N. *Social'no-kul'turnaja dejatel'nost' klassnogo rukovoditelja s odarennymi det'mi vo vneučebnom prostranstve shkoly* [Socio-cultural activities of the class teacher with gifted children in the extracurricular space of the school]. *Kazanskij pedagogičeskij žurnal* [Kazan pedagogical journal], 2016, № 4 (117), pp. 84–90. (In Russ.)

Ivleva M.L. *Nauchnyj jetap razvitiya psihologičeskoj koncepcii odarennosti* [The scientific stage in the development of the psychological concept of giftedness]. Moscow, Moskovskij gosudarstvennyj mashinostroitel'nyj universitet (MAMI) Publ., 2012, 195 p. (In Russ.)

Jerikson Je.G. *Identičnost': junost' i krizis* [Identity: adolescence and crisis]. Moscow, Flinta Publ., 2006. (In Russ.)