

Особенности субъективно оцениваемой одаренности у разностатусных студентов вуза

Курсов С.О.,

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

Статья посвящена проблеме взаимосвязи субъективной оценки одаренности со статусным положением студентов вуза в учебной группе. Представлен теоретический анализ подходов к исследованию одаренности, обоснована необходимость изучения субъективных оценок одаренности. В эмпирическом исследовании участвовали студенты очной формы обучения I, III и V курсов московского вуза (всего 231 человек). Гипотеза о том, что субъективно оцениваемая студентами одаренность одноклассника положительно связана с его позицией в интрагрупповой структуре, получила подтверждение. Для проверки гипотезы были использованы методические средства: социометрия, референтометрия, методический прием определения интрагрупповой структуры неформальной власти, а также авторская анкета для выявления субъективных оценок одаренности. Проанализированы особенности субъективной оценки одаренности одноклассников студентами с техническим и естественнонаучным направлениями обучения. Выявлено, что оценки одаренности в группах обучающихся техническим специальностям в большей степени связаны со статусным положением студентов, чем в группах с естественнонаучным направлением обучения.

Ключевые слова: интрагрупповая структура, статус, ученическая группа, студенты вуза, одаренность, субъективная оценка одаренности.

Для цитаты:

Курсов С.О. Особенности субъективно оцениваемой одаренности у разностатусных студентов вуза [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Том 7. № 3. С. 96–107. doi: 10.17759/psyedu.2015070310

For citation:

Kursov S.O. Peculiarities of subjectively evaluated giftedness of university students with different statuses [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2015, vol. 7, no. 3, pp. 96–107. doi: 10.17759/psyedu.2015070310. (In Russ., Abstr. in Engl.)

В соответствии с указом Президента РФ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы» одна из приоритетных задач – обеспечение условий для выявления и развития талантливых детей и детей со скрытой одаренностью. В образовательной среде проблематика одаренности является одной из важнейших на протяжении практически всей истории психологической науки. Основные психологические отрасли, в рамках которых особенно интенсивно разрабатывались задачи и решались проблемные вопросы, связанные с одаренностью человека, принадлежат психологии развития, возрастной и педагогической психологии, реже психологии личности, и только в исключительных случаях – социальной психологии [2].

Рассмотрение одаренности в рамках социально-психологического подхода предполагает в первую очередь не выявление внутренних (интраиндивидуальных) факторов одаренности, которые в достаточной мере исследуются обозначенными выше психологическими отраслями, а выявление имплицитных представлений об одаренности в той или иной социальной среде и того, как признанный сообществом факт «одаренности» индивида связан с его взаимодействием с окружающими людьми (интериндивидуальных факторов). На наш взгляд, именно такой подход поможет ответить на следующие вопросы: как та или иная выявленная (психодиагностическими методами) «одаренность» связана с взаимоотношениями конкретного индивида и окружения? что понимается под «одаренностью» в различных системах взаимоотношений (группах различной величины, структуры и состава)?

Цель настоящей статьи состоит в обосновании необходимости изучения субъективных оценок одаренности в учебных группах, а также в выявлении связи между субъективно оцениваемой одаренностью и процессами интрагруппового структурирования в студенческих группах.

Социально-психологические аспекты исследования одаренности

Исследование взаимоотношений одаренных с другими людьми предполагает весь спектр социальных образований: внутрисемейные отношения (с родителями, с сибсами, с братьями и сестрами от разных родителей), отношения с другими взрослыми (например преподавателями, дальними родственниками, малознакомыми людьми), со сверстниками (с одноклассниками и одноклассниками, с друзьями и малознакомыми сверстниками, внутри субкультур и кругов по интересам). Анализ зарубежных исследований в этой предметной области представлен Н.В. Мешковой [5]. Очевидно, что спектр всех возможных взаимоотношений незаурядных людей с их ближайшим окружением не будет отличаться от обычно охватываемого социально-психологической наукой. Тем не менее для того, чтобы показать особенности социально-психологического подхода, мы выбрали одну из наиболее информативных (в плане наличия достаточного количества исследований) и проблемных областей взаимоотношений – отношения внутри учебных групп.

Первый вопрос из обозначенных нами исследовался довольно обширно, хотя нельзя сказать, что он достаточно глубоко изучен. В исследованиях Л. Холинворт (Hollingworth) [19], П. Янош (Janos) и Н. Робинсон (Robinson) [20], Н. Робинсон и К. Нобл (Noble) [26] и других изучались взаимоотношения одаренных детей со сверстниками и были показаны существенные трудности, с которыми сталкивается одаренный ребенок.

В первую очередь из их выводов следует, что одаренные дети испытывают трудности в адаптации к социальной среде из-за недостатка схожих интересов, различий в «языке» и творческих тенденциях с окружающими их сверстниками. Исследования Х. Кларк (Clark) и Н. Ханкинс (Hankins) [14], Бон Кароли (Karolyi) [28] показывают, что страхи одаренных детей связаны с их ранним когнитивным развитием, вследствие чего они задаются трудными вопросами и замечают жизненные проблемы, но еще не в состоянии их спокойно перенести в эмоциональном плане. Как отмечает Н.М. Робинсон [26], такие дети чувствительны к вопросам социального сравнения, социального статуса, конкуренции и другим проблемам, о которых их сверстники, по ее выражению, «остаются в блаженном неведении». Исследование П. Янош, К. Марвуд (Marwood), и Н. Робинсон [20] показало, что дети с высоким интеллектом предпочитают дружить со старшими, имеют меньше друзей, чем хотелось бы, и говорят о том, что «ум» затрудняет им обретение новых друзей.

Уже из данных исследований можно сделать вывод о трудностях одаренных детей во взаимоотношениях со сверстниками, в основе которых лежат именно когнитивные различия в развитии. Иначе говоря, данный ряд исследований показывает, что именно

реальная одаренность и особенности умственного развития приводят к трудностям во взаимопонимании со сверстниками. Исходя из этой позиции, следует считать целесообразным развитие «инкубационных» траекторий получения образования одаренными (специализированные классы и школы).

Тем не менее в исследовании Дж. Адамс-Байерс (Adams-Byers) и др. [12] показано, что далеко не все одаренные учащиеся предпочли бы обучаться в специализированных классах. Они отмечали, что обучение в однородных группах является преимуществом для академического развития, но при этом обучение в обычных общих группах создает преимущества для социального и эмоционального развития [12, с. 10]. Схожую позицию отстаивают М.Ю. Кондратьев и Н.В. Мешкова: «...вряд ли сегодня кто-нибудь безапелляционно сможет утверждать, что ‘физическое извлечение’ одаренных учащихся из обычных классов обычных школ приносит безоговорочную пользу как самим одаренным так и, тем более, их одноклассникам» [2, с. 14].

Кроме того, ряд социометрических исследований среды с одаренными детьми показывает отсутствие однозначно негативного отношения к ним. Так, взаимосвязь социометрического статуса с показателями общего интеллекта рассматривалась в зарубежных работах М. Харди (Hardy) [18], Дж. Галлахер (Gallagher) и Т. Краудер (Crowder) [17], Р. Миллер (Miller) [23], Т. Чешлик (Czeschlik) и Х. Детлеф (Detlef) [15], выявивших положительную связь между социометрическим статусом и коэффициентом интеллекта среди школьников. Однако связей между социометрическим статусом и уровнем интеллекта не было получено в исследованиях М. Бонни (Bonney) [13] и Х. Дженингс (Jennings) [22]. А в исследовании К. Йамамото (Yamamoto), М. Лембрайт (Lembright) и А. Корриган (Corrigan) [29] было установлено, что интеллект пятиклассников не является модератором социометрических выборов в классе. Исследовательница О. Мэйсэлз (Mauseless) [24] также пришла к выводу, что одаренные дети существенно не отличаются по популярности от остальных детей того же возраста.

Таким образом, результаты социометрических исследований показывают популярность одаренных детей, либо не отличающуюся от среднестатистических детей, либо большую, чем у них. Как же так получается, что умственно одаренные испытывают и переживают трудности во взаимоотношениях и говорят о наличии таких трудностей при одинаковом, на первый взгляд, или даже лучшем отношении к ним в группах сверстников? Может вводить в замешательство и то, что часть из них совсем не стремятся попасть в специализированные учреждения или группы обучения [12].

Объяснить вышеописанное противоречие можно с помощью исследований, посвященных изучению способностей другого рода – социальных. Они позволяют решать проблемы и справляться с трудностями, с которыми сталкиваются когнитивно одаренные люди. В исследовании, проведенном Н. Фредериксон (Frederickson), К. Пиртидс (Petrides) и Э. Симмондс (Simmonds) [16], показано, что эмоциональный интеллект младших подростков влияет на их социометрический интрагрупповой статус. В исследовании Д. Шульц (Schultz) и др. [27] было показано, что проявления ребенком эмоциональности и заинтересованности довольно сильно связаны с занимаемой им социометрической позицией в группе.

Результаты исследований показывают: во-первых, когнитивная и социальная одаренность в условиях образовательной среды связаны с положением индивида в социометрической структуре [15; 17; 18 и др.]; во-вторых, вопрос о проблемах «одаренных» связывается исключительно с познавательной когнитивной сферой [19; 20; 26 и др.], о проблемах «социально одаренных людей» вопросы не поднимаются; в-третьих, в большинстве исследований ученическая группа рассматривается с учетом только ее аттракционной структуры [15; 17; 18 и др.]; в-четвертых, под «одаренностью» понимаются

только интраиндивидуальные качества, которые выявляются с помощью психодиагностических методик [15; 16; 22 и др.], но не берется в расчет интериндивидуальность.

Из четырех выделенных моментов первый нами рассматривался ранее [3], и были получены схожие результаты, но уже относящиеся к выборке студентов вуза. Второй момент нами обозначен как возможная перспектива исследований, но не входит непосредственно в данную работу. Что же касается «усеченности» группы и интраиндивидуальной одаренности, то именно на этих моментах мы акцентируем данное исследование.

Одно из наиболее практичных решений вопроса «усеченности» со стороны социально-психологического подхода, на наш взгляд, заключается в использовании для оценки внутригруппового «благополучия» более детализированной модели группы, чем система эмоциональных симпатий и антипатий. Реально функционирующая группа (в том числе – учебная) в социально-психологическом смысле представляет собой не только совокупность индивидов с ситуативными симпатиями и антипатиями, но включает в себя и группообразующие факторы, на основе которых выстраиваются процессы интрагруппового структурирования. Они в существенной мере описаны в теории деятельностного опосредствования межличностных отношений А.В. Петровского и включены в основу широко известного измерительного блока методик [1; 6; 7]. На наш взгляд, использование данного подхода в рассмотрении проблем одаренности позволит углубиться в понимание проблемы, а также более детально определить положение учащихся с различной степенью способностей в интрагрупповой структуре.

Субъективно оцениваемая одаренность

Научным спорам о том, что такое одаренность, уже порядка ста лет, и до сих пор нет единого полностью обоснованного определения. Тем не менее для исследований и работы с одаренными в разных странах принимаются «рабочие определения». В отечественной научной среде под одаренностью понимается «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [8, с. 7]. Очевидно, что достижения человека определяются не только каким-либо качеством психики, но и рядом ситуационных, внешних факторов. Тем не менее без определенных качеств психики в различных ситуациях не возникнет и достижений. Именно данные «качества психики» и выявляются с помощью психодиагностических методов. Например, интеллектуальные способности: умственные, социальные, эмоциональные, практические и т. д.; творческие; личностные (мотивация, характер и т. д.). Для их измерения создаются шкалы, разрабатываются, валидизируются и стандартизируются методики. Они имеют особую ценность для специалистов при выявления «действительно одаренных» людей. На их основе делают выводы и практические рекомендации.

Мы предлагаем обратить внимание на то, что вышеописанные методы в большей мере доступны специалистам, которые на их основе могут делать выводы, близкие к достоверным. Участники же большинства реальных групп таковыми не являются и могут делать выводы о способностях или одаренности того или иного человека на основании иных умозаключений (личных взаимодействий, ситуативных проявлений и т. д.). Стоит отметить, что если психодиагностический метод попадает в руки непрофессионала, то это никак не гарантирует правильных выводов и интерпретаций. Тем не менее строить суждения о способностях и одаренности других людей – это обычная практика любого человека, оценивающего окружающую его ситуацию. Этот процесс схож с построением имплицитных теорий личности, но предметом оценки является не личность в целом, а способности, ведущие к потенциальным или уже полученным достижениям. Мы предлагаем

обозначить такую оценку одним человеком способностей другого человека как «субъективную оценку одаренности». Еще раз отметим, что особенность такой оценки, заключается в том, что она основывается не на реально психодиагностированных способностях, а на опыте межличностного взаимодействия индивидов.

Программа исследования

В нашей работе проверялась гипотеза о том, что полученная студентом от одноклассников субъективная оценка одаренности положительно связана с его положением во всех трех интрагрупповых структурах межличностных отношений.

В эмпирическом исследовании приняли участие 13 групп студентов московского вуза, общей численностью 231 человек (7 групп с естественнонаучной направленностью обучения и 6 групп, обучающихся техническим специальностям). Исследовательские срезы проводились у групп, находящихся на начальном, срединном и заключительном этапах обучения (I, III, V курсы). Из них в исследовании приняли участие 68 первокурсников (33 юношей и 35 девушек), 77 третьекурсников (35 юношей и 42 девушки) и 86 пятикурсников (39 юношей и 47 девушек).

Для проверки гипотезы мы выбрали методические средства (социометрия, референтометрия, методический прием определения интрагрупповой структуры неформальной власти), нацеленные на выявление интрагруппового статуса студентов. Для выявления субъективных оценок одаренности использовалась авторская анкета, в которой студентам предлагалось оценить степень одаренности каждого члена группы (включая самого испытуемого) по 3-балльной шкале. Полученные оценки суммировались по отношению к каждому учащемуся, и полученный показатель делился на число оценивавших людей. Таким образом получался индекс «одаренности», который отражает, в какой степени учащиеся считают одаренным того или иного одноклассника.

Статистический анализ достоверности различий проводился с помощью непараметрического критерия U Манна–Уитни. Использовался программный пакет SPSS Statistics 20.

Сбор эмпирических данных проводился в один этап, с помощью бланков, которые раздавались после занятий в каждой группе студентов. В текстовой форме испытуемым задавались вопросы: «В случае реформирования учебных групп, с кем из нынешних одноклассников вы бы хотели оказаться в новой группе? (укажите не более трех человек)», «Чьи ответы на предыдущий вопрос вам бы было интересно узнать? (укажите не более трех человек)». После этого, по подготовленному заранее списку учащихся данной группы, предлагалось проранжировать всех включенных в него людей по признаку обладания «неформальной властью в группе».

Далее испытуемые заполняли форму, на которой также был представлен список всех одноклассников и три колонки напротив каждой фамилии. Испытуемым предлагалось оценить одноклассников по признаку одаренности: «Людей с высокоразвитыми способностями принято называть одаренными. Способности могут быть не только академические, но и другие (например, интеллектуальные, художественные, спортивные, социальные). Тех одноклассников, которых вы можете оценить как одаренных, отметьте в первой колонке. Тех, чьи способности выражены не столь явно, отметьте во второй колонке, а сокурсников, чьи способности вы не можете выявить, отметьте в третьей колонке». После этого бланки собирали, и полученные данные обрабатывались для каждой группы отдельно.

Результаты исследования

В социометрической интрагрупповой структуре мы выявили значимые различия между: низкостатусными и среднестатусными ($U=4485$ при $p \leq 0,05$), низкостатусными и высокостатусными ($U=841$ при $p \leq 0,001$) и среднестатусными и высокостатусными ($U=1052$ при $p \leq 0,001$) студентами. В референтометрической интрагрупповой структуре были выявлены значимые различия между: низкостатусными и среднестатусными ($U=4153$ при $p \leq 0,05$), низкостатусными и высокостатусными ($U=1122$ при $p \leq 0,001$) и среднестатусными и высокостатусными ($U=1374$ при $p \leq 0,01$) студентами. В интрагрупповой структуре неформальной власти были выявлены значимые различия между: низкостатусными и среднестатусными ($U=3133$ при $p \leq 0,001$), низкостатусными и высокостатусными ($U=989$ при $p \leq 0,001$) и среднестатусными и высокостатусными ($U=2073$ при $p \leq 0,01$) студентами.

Сравнение средних указывает на возрастание показателей «воспринимаемой одаренности» при повышении всех трех интрагрупповых статусных категорий. Иначе говоря, чем выше статус студента по всем трем интрагрупповым структурам, тем более одаренным он воспринимается одноклассниками. Таким образом, выдвинутая нами гипотеза полностью подтвердилась по отношению к студенческой выборке в целом. Люди, которых оценивают как одаренных, чаще находятся на высоких позициях по всем трем внутригрупповым структурам.

Тем не менее при достаточно ярко выраженных различиях между разностатусными категориями в оценках одаренности среди студентов обеих профилей обучения, взятых вместе, обнаруживается своя специфика при их отдельном рассмотрении.

Так, в группах естественнонаучной направленности не обнаруживается значимых различий в субъективных оценках «одаренности» между социометрически среднестатусными и высокостатусными учащимися. Иными словами, социометрически высокостатусные и среднестатусные учащиеся в изучаемых нами естественнонаучных группах образуют единство в том, как оценивается их одаренность, при этом социометрически низкостатусные учащиеся оцениваются по одаренности ниже ($U=1365$ и $U=248$ при $p \leq 0,05$).

В группах технических специальностей различий в оценках воспринимаемой одаренности не было обнаружено по отношению к низкостатусным и среднестатусным учащимся во всех трех интрагрупповых структурах. Тем не менее были выявлены значимые различия между оценками высокостатусных и среднестатусных ($U=110$, $U=189$, $U=371$ при $p \leq 0,05$), а также высокостатусных и низкостатусных ($U=138$, $U=181$, $U=167$ при $p \leq 0,05$) учащихся технических специальностей во всех трех интрагрупповых структурах. Таким образом, оценки «одаренности» в группах технических специальностей в большей степени связаны со статусным положением, чем в группах естественнонаучных.

Кроме того, при рассмотрении специфики оценок одаренности в группах, находящихся на различных этапах интрагруппового развития, обнаружилось некоторые особенности. Так, на начальном этапе обучения значимые различия обнаруживаются во всех трех интрагрупповых структурах между низкостатусными и среднестатусными ($U=273$, $U=300$, $U=189$ при $p \leq 0,05$), низкостатусными и высокостатусными учащимися ($U=34$, $U=16$, $U=22$ при $p \leq 0,01$). На том же этапе обнаружилось различия между высокостатусными и среднестатусными учащимися в структуре неформальной власти в группе ($U=79$ при $p \leq 0,001$). На этапе середины обучения была выявлена только одна статистически значимая величина, указывающая на различия в оцениваемой одаренности по отношению к низкостатусным и высокостатусным студентам в структуре неформальной власти ($U=164$ при $p \leq 0,05$). На завершающем этапе обучения были выявлены значимые различия между

низкостатусными и высокостатусными студентами во всех трех интрагрупповых структурах ($U=117$, $U=107$, $U=131$ при $p \leq 0,05$). А среднестатусные и высокостатусные значимо отличались только в двух структурах – референтометрической ($U=211$ при $p \leq 0,05$) и неформальной власти ($U=315$ при $p \leq 0,05$). Таким образом, можно говорить о спаде связи между положением учащихся в интрагрупповой структуре группы и оценках их одаренности на срединном этапе развития группы.

Различий в средней приписываемой величине одаренности не было обнаружено ни в одной интрагрупповой структуре общей выборки. Иначе говоря, считать, что низкостатусные учащиеся, находясь на своей позиции, ставят более высокие оценки своему окружению, а высокостатусные ставят другим только низкие оценки, – нельзя. Исключением является найденное отличие между социометрически среднестатусными и высокостатусными учащимися на III курсе ($U=35$ при $p \leq 0,05$). Это указывает на то, что социометрически среднестатусные учащиеся предпочитают ставить более высокие оценки одаренности своему окружению, чем низко- и высокостатусные. Помимо этого были обнаружены значимые различия между группами студентов, по-разному оценивающими свою собственную одаренность: низко-средне ($U=1118$ при $p \leq 0,001$), низко-высоко ($U=284$ при $p \leq 0,001$), средне-высоко ($U=2584$ при $p \leq 0,01$). Более одаренными считались окружением те, кто оценивал свою одаренность также наиболее высоко. Это говорит о достаточно сильной связи между тем, как оценивают одаренность индивида окружающие его согруппники, и его самооценкой одаренности.

Обсуждение результатов

В нашем исследовании были обнаружены положительные связи между полученными от одноклассников субъективными оценками одаренности и положением индивидов во всех трех интрагрупповых структурах межличностных отношений, что полностью подтвердило нашу гипотезу по отношению к студенческой выборке в целом. Иначе говоря, люди, которых оценивают как одаренных, чаще находятся на высоких позициях по всем трем внутригрупповым структурам. На наш взгляд, полученные результаты объясняются, прежде всего, тем, что учебно-профессиональная деятельность студентов является для них ведущей и преимущественно обеспечивающей как социальное, так и социально-психологическое статусное положение. В связи с этим уровень способностей студентов (одноклассников и своих собственных) оценивается, главным образом, исходя из того, как эти способности реализуются в рамках деятельности, направленной на профессиональное становление обучающихся. Поэтому высокий интрагрупповой статус может ассоциироваться у студентов с высокими академическими способностями.

Специально подчеркнем, что особый интерес представляет психологическое содержание субъективных оценок одаренности, те, часто имплицитные позиции, на основе которых они даются. Мы предполагаем рассмотреть этот вопрос в нашем будущем исследовании.

Важное значение для обсуждения полученных результатов также имеют идеи А.В. Петровского о поэтапном вхождении личности в относительно стабильную социальную среду [7].

Особенно сильно связь между статусом и оценкой одаренности у студентов проявляется в начале обучения, так как первокурсники, еще только адаптирующиеся к условиям обучения в вузе и друг к другу, имеют слишком мало информации для детальной оценки личностных качеств одноклассников. Благодаря «эффекту ореола» они могут оценивать одаренность, исходя из интрагруппового статуса товарищей по группе, а также строить представления о статусе на основе субъективно воспринимаемого уровня способностей студентов.

Несколько меньше связей статуса и одаренности обнаружено на завершающем, интеграционном этапе обучения студентов, когда роль интрагруппового статуса в ученической группе становится для студентов менее значимой, а возрастает ориентация на профессиональное сообщество, в которое они собираются войти в обозримом будущем. На III курсе, когда большинство студентов переживают этап индивидуализации, а группа является наиболее сплоченной, обнаруживается спад данной связи, что, возможно, определяется, получением к тому времени более достоверной и разносторонней информации об одноклассниках. Также это может быть связано с «кризисом третьего курса» и соответствующим ему снижением у части студентов мотивации учебно-профессиональной деятельности.

Тот факт, что оценки одаренности у обучающихся техническим специальностям оказались в большей степени связанными со статусным положением, чем в естественнонаучных группах, на наш взгляд, объясним тем, что, согласно полученной в процессе нашего общения со студентами информации, у второй категории испытуемых существует более широкий набор видов внутригрупповой совместной деятельности, в каждом из которых учащиеся могут проявить способности, значимые для одноклассников.

Заключение

В нашей работе было выявлено наличие связи между интрагрупповым статусом студентов и их субъективно оцениваемой одаренностью, что подтвердило выдвинутую гипотезу. При этом были обнаружены специфические особенности для групп, находящихся на различных ступенях внутригруппового развития и обучающихся различным профессиям.

С практической точки зрения результаты данного исследования, на наш взгляд, расширяют области возможного психолого-педагогического влияния на интрагрупповые процессы ученических групп, а также межличностного взаимодействия внутри ученических сообществ. Кроме того, результаты исследования показывают важность изучения субъективных оценок одаренности внутри различных сообществ, так как они имеют высокую связь с процессами интрагруппового структурирования.

Выявленные нами закономерности могут использоваться применительно к изучению функционирования студенческих групп, а также, с учетом специфики деятельности и состава участников, к другим малым группам.

Литература

1. *Кондратьев М.Ю.* Методический алгоритм определения интегрального внутригруппового статуса члена контактного сообщества // Социальная психология и общество. 2014. № 3. С. 125–141.
2. *Кондратьев М.Ю., Мешкова Н.В.* О социально-психологических условиях реализации инклюзивных и интегративных программ работы с одаренными в общеобразовательной школе // Психологическая наука и образование. 2012. № 2. С.13–20.
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. *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://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n4/73538.shtml (дата обращения: 02.08.2015).

5. Мешкова Н.В. Зарубежные исследования одаренности: социально-психологический аспект [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 1. С.2 6–44. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/76175.shtml> (дата обращения: 20.08.2015).
6. Петровский А.В. Трехфакторная модель значимого другого // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 7–18.
7. Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского. М.: «Педагогика», 1979. 240 с.
8. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской, 2-е изд., расш. перераб. М.: «Министерство образования РФ», 2003. 94 с.
9. 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.
10. Хазова С.А. Совладающее поведения одаренных старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Кострома, 2002. 28 с.
11. 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).
12. Adams-Byers J., Squiller W.S., Moon S.M. Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping // Gifted Child Quarterly. 2004. Vol. 48 (1). P. 7–20. doi: 10.1177/001698620404800102.
13. 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.
14. Clark H., Hankins N. Giftedness and conflict // Roeper Review. 1985. Vol. 8. P. 50–53.
15. 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.
16. 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.
17. Gallagher J.J., Crowder T. The adjustment of gifted children in the classroom // Exceptional Children. 1957. Vol. 23. P. 306–319.
18. 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.
19. Hollingworth L. Children above 180 IQ: Origin and development. Yonkers, NY: World Book Company, 1942. 192 p.
20. Janos P.M., Marwood K.A., Robinson N.M. Friendship patterns in highly intelligent children // Roeper Review. 1985. Vol. 46. P. 46–49.
21. Janos P. M., Robinson N. M. Social and personality development // Horowitz F.D., O'Brien M. The Gifted and Talented: A Developmental Perspective. Washington, DC: American Psychological Association, 1985. P. 149–195.
22. Jennings H.H. Leadership and Isolation. N. Y.: Longmans, Green, 1943. 240 p.
23. 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.
24. Mayseless O. Gifted adolescents and intimacy in close same-sex relationships // Journal of Youth and Adolescence. 1993. Vol. 22. P. 135–146.
25. Robinson A. The Identification and Labeling of Gifted Children. What Does Research Tell Us? // Heller K. A., Feldhusen J. S. Identifying and nurturing the gifted: An international perspective. Toronto: Hans Huber, 1986. P. 103–109.

26. *Robinson N.M., Noble K.D.* Social-emotional development and adjustment of gifted children // M.G. Wang, M.C. Reynolds, H.J. Walberg, Handbook of Special Education: Research and Practice. N. Y.: Pergamon Press, 1991. Vol. 4. P. 23–36.
27. *Schultz D.* Children's social status as a function of emotionality and attention control // Journal of Applied Developmental Psychology. 2009. Vol. 30. P. 169–181.
28. *Von Károlyi C.* Issue awareness in young highly gifted children: Do the claims hold up? // Roeper Review. 2006. Vol. 28. P. 167–174.
29. *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.

Peculiarities of Subjectively Evaluated Giftedness of University Students with Different Statuses

Kursov S.O.,

*Post-graduate Student, Chair of Theoretical Foundations of Social Psychology, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
subj.subj@gmail.com*

The article discusses the interconnection of subjective evaluation of giftedness with status position of university students in the study group. The paper presents a theoretical analysis of approaches to the study giftedness and proves necessity of the study of giftedness subjective assessments. The empirical study included 231 full-time students of the first, third and fifth year of Moscow higher education institute. The paper confirmed the hypothesis that student's giftedness subjectively evaluated by his (her) classmates positively correlated with its position in the study group. To test the hypothesis we used sociometry, referentometry, methodological procedure to define the informal power structure in a group, as well as the author's questionnaire to identify giftedness subjective assessments. The paper analyzes the features of the giftedness subjective assessments of student by his (her) groupmates studying the engineering and natural science. Giftedness estimation in the groups of students studying engineering is more associated with the status position of students than in the groups studying natural science.

Keywords: group structure, status, study group, university students, giftedness, subjective evaluation of giftedness.

References

1. Kondrat'ev M.Yu. Metodicheskii algoritm opredeleniya integral'nogo vnutrigruppovogo statusa chlena kontaktного сообщества [Methodological Algorithm of Integral Intragroup Status Definition in Members of Contact Community]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2014, no. 3, pp. 125–141. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Kondrat'ev M.Yu., Meshkova N.V. O sotsial'no-psikhologicheskikh usloviyakh realizatsii inklyuzivnykh i integrativnykh programm raboty s odarennymi v obshcheobrazovatel'noi shkole [On the socio-psychological conditions of implementing inclusive and integrative programs of

working with the gifted in general education schools]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2012, no. 2, pp. 13–20. (In Russ., abstr. in Engl.).

3. Krushel'nitskaia O.B. Psikhologicheskie osobennosti vzaimootnoshenii odarennogo 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. Krushel'nitskaya O.B., Kursov S.O. Osobennosti obshchego i sotsial'nogo prakticheskogo intellekta u raznostatusnykh studentov vuza [Features of General and Social Practical Intelligence in the University Students with Different Status]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [*Psychological Science and Education psyedu.ru*], 2014. Vol. 6, no. 4, pp. 46–55. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n4/73538.shtml (Accessed: 02.08.2015). (In Russ., abstr. in Engl.).

5. Meshkova N.V. Zarubezhnye issledovaniya odarennosti: sotsial'no-psikhologicheskii aspekt [Research of academic giftedness in foreign studies: socio-psychological aspect]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [*Journal of Modern Foreign Psychology*], 2015. Vol. 4, no. 1, pp. 26–44. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/76175.shtml> (Accessed: 20.08.2015). (In Russ., abstr. in Engl.).

6. Petrovskii A.V. Trekhfaktornaia model' znachimogo drugogo [Three-factor model of the significant other]. *Voprosy psikhologii* [*Voprosy psikhologii*], 1991, no. 1, pp. 7–18.

7. Petrovsky A.V. (ed.) Psikhologicheskaya teoriya kollektiva [Psychological theory of collective]. Moscow: Pedagogika, 1979. 240 p.

8. Bogoyavlenskaya D.B. (eds.) Rabochaya kontseptsiya odarennosti [Working concept giftedness]. Moscow: Ministry of education RF, 2003. 94 p.

9. Saulina E.B. Motivatsiya i sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya kognitivno odarennykh podrostkov, uchashchikhsya v obychnykh obshcheobrazovatel'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. (In Russ., abstr. in Engl.).

10. Khazova S.A. Sovladaiushchee povedeniia odarennykh starsheklassnikov. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Coping behavior of gifted high school students. Ph. D. (Psychology) Thesis], Kostroma, 2002. 28 p.

11. Shcheblanova E.I., Tsoi A.B. Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya odarennykh uchashchikhsya 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. P. 7. URL: <http://psystudy.ru> (Accessed 23.03.2014).

12. Adams-Byers J., Squiller W.S., Moon S.M. Gifted Students' Perceptions of the Academic and Social/Emotional Effects of Homogeneous and Heterogeneous Grouping. *Gifted Child Quarterly*, 2004. Vol. 48 (1), pp. 7–20. doi: 10.1177/001698620404800102.

13. 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.

14. Clark H., Hankins N. Giftedness and conflict. *Roepers Review*, 1985. Vol. 8, pp. 50–53.

15. 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

16. 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.
17. Gallagher J.J., Crowder T. The adjustment of gifted children in the classroom. *Exceptional Children*, 1957. Vol. 23, pp. 306–319.
18. 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.
19. Hollingworth L. Children above 180 IQ: Origin and development. Yonkers, New York: World Book Company, 1942. 192 p.
20. Janos P.M., Marwood K.A., Robinson N.M. Friendship patterns in highly intelligent children. *Roeper Review*, 1985. Vol. 46, pp. 46–49.
21. Janos P.M., Robinson N.M. Social and personality development. F.D. Horowitz, M. O'Brien, The gifted and talented: A developmental perspective. Washington, DC: American Psychological Association, 1985, pp. 149–195.
22. Jennings H.H. Leadership and isolation. New York: Longmans, Green, 1943, 240 p.
23. 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.
24. Mayseless O. Gifted adolescents and intimacy in close same-sex relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 1993. Vol. 22, pp. 135–146.
25. Robinson A. The Identification and Labeling of Gifted Children. What Does Research Tell Us? In Heller K.A. (eds.) *Identifying and nurturing the gifted: An international perspective*. Toronto: Hans Huber, 1986, pp. 103–109.
26. Robinson N.M., Noble K.D. Social-emotional development and adjustment of gifted children. In Wang M.G. (eds.) *Handbook of special education: Research and practice*. New York: Pergamon Press, 1991. Vol. 4, pp. 23–36.
27. 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.
28. Von Károlyi C. Issue awareness in young highly gifted children: Do the claims hold up?. *Roeper Review*, 2006. Vol. 28, pp. 167–174.
29. 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.