

Щебланова Е.И., Цой А.Б. Социально-психологическая адаптация одаренных учащихся с разными видами интеллектуальных способностей



English version: [Shcheblanova E.I., Tsoi A.B. Social and psychological adjustment of gifted students with different kinds of intellectual abilities](#)

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия

[Сведения об авторах](#)

[Литература](#)

[Ссылка для цитирования](#)

В современной психологии существуют два конкурирующих положения: 1) одаренность является фактором риска для социально-психологической адаптации и 2) высокий интеллект составляет защитный ресурс, способствующий индивидуальной устойчивости. В данном исследовании изучалась адаптация одаренных учащихся гимназии (N = 164) с разными видами интеллектуальных способностей, измеренных с помощью тестов, достижений, самооценок и оценок одноклассников. Результаты демонстрируют сложность и нелинейность отношений между самооценками способностей и критериями адаптации.

Ключевые слова: интеллект, одаренность, самооценки, социально-психологическая адаптация, способности, учащиеся гимназии

Проблема социально-психологической адаптации (СПА) одаренных детей сохраняет свою дискуссионность с первых исследований одаренности до настоящего времени. В современной психологии существуют два конкурирующих положения. Одно из них рассматривает интеллектуальную одаренность как фактор риска трудностей одаренных детей в социальных взаимодействиях. Другое положение, напротив, признает ее фактором защиты, ресурсом успешной адаптации и самореализации одаренных детей, их социальной привлекательности.

Сегодня большинство ученых отказались от понимания интеллекта как унитарной способности, подчеркивают различия его компонентов (способностей), в том числе таких, которые не отражаются в тестах IQ, и предлагают шире использовать альтернативные методы диагностики. Особое внимание уделяется измерениям, основанным на сообщениях о себе, возможно, более ценным, чем тестовые баллы, поскольку собственное мнение о своих способностях отражает признание своих талантов и может быть первым шагом в их развитии. Имеющиеся данные об особенностях взаимоотношений с окружающими одаренных школьников с разными видами интеллектуальных способностей позволяют предположить существование различий в успешности их СПА в зависимости от самооценок этих способностей.

Интеллектуальная одаренность как фактор социально-психологической адаптации школьников

В настоящее время построение системы поиска и поддержки одаренных детей обозначено как одно из главных направлений модернизации российского школьного образования, что определяет актуальность исследования проблемы одаренности. Современными психологами детская одаренность понимается как сложная и развивающаяся система, включающая когнитивные, мотивационные, регуляторные и другие компоненты и составляющая особо благоприятную предпосылку развития и выдающихся, ценных для общества достижений [Богоявленская, Шадриков, 2003; Лейтес, 2008; Матюшкин, 2003; Heller, 2010; Monks, Katzko, 2005; Renzulli, 1999; и др.]. При этом подчеркивается

потенциальный характер детской одаренности и зависимость ее развития от социального окружения. Исследования демонстрируют влияние обязательного для всех и внешне регламентированного школьного обучения на проявления и развитие общей умственной одаренности детей на всем протяжении школьного возраста [Шумакова, 2004; Щебланова, 2004; Heller, 2010; Subotnik et al., 2011; и др.]. Это обуславливает актуальность изучения особенностей СПА таких детей, понимаемой как процесс двустороннего активного взаимодействия человека с социальной средой, направленный на обеспечение его самосохранения и саморазвития [Андреева, 2000; Марцинковская, 2010; Налчаджян, 2010; Фельдштейн, 2005; и др.].

Уже в первых исследованиях СПА интеллектуально одаренных детей были получены неоднозначные данные. Лонгитюдное исследование Л.Термана обнаружило лучшие показатели эмоциональной стабильности, личностной адаптации и популярности в обществе у людей, обладавших в детстве высоким показателем интеллекта – IQ [Terman, Oden, 1947]. Однако Л.Холлинворт выявила более сложную зависимость успешности СПА от интеллекта: дети с экстремально высоким IQ (выше 180) имели значительно больше трудностей социальной адаптации, чем их сверстники с менее высоким – социально оптимальным интеллектом (IQ =125–155) [Hollingsworth, 1942].

В настоящее время конкурируют две противоположные гипотезы об интеллектуальной одаренности как факторе устойчивости и как факторе уязвимости или риска [Neihart et al., 2002]. Согласно первой гипотезе, одаренные люди обладают внутренними ресурсами, делающими их более устойчивыми к неблагоприятным условиям (стрессу) и способными к преодолению трудностей и восстановлению душевных и физических сил по сравнению с менее способными людьми. В качестве защитных ресурсов рассматриваются, в частности, способности одаренных к углубленному пониманию и успешному решению проблем, их продвинутые социальные навыки и моральные суждения. Эту гипотезу подтверждают и эмпирические данные об отсутствии различий в частоте эмоциональных и поведенческих проблем адаптации детей и подростков с высоким интеллектом и их обычных сверстников и даже о меньшей выраженности у одаренных таких проблем [Garland, Zigler, 1999; Lopez, Sotillo, 2009; Richards et al., 2003; Zeidner, Schleyer, 1999; и др.].

Так, подростки с высоким интеллектом (IQ > 127) демонстрировали значимо более низкие уровни нарушений внимания, тревожности и поведенческих проблем (по оценкам родителей) при сходном уровне эмоциональной и поведенческой адаптации (по оценкам преподавателей) и эмоциональной адаптации (по собственным оценкам) при сравнении их с одноклассниками со средними способностями [Richards et al., 2003]. К тому же учащиеся с высоким интеллектом отличались более слабыми симптомами депрессии и более положительным отношением к преподавателям. В исследованиях испаноговорящих детей и подростков с высокими способностями значительно реже отмечались трудности в общении, умственные и поведенческие нарушения при более высоких индексах популярности и автономии, чем в среднем у сверстников [цит. по: Lopez, Sotillo, 2009].

Показано, что высокий интеллект по-разному влияет на успешность адаптации школьников в зависимости от условий обучения. Так, учащиеся с высоким интеллектом из смешанных классов (дети с высоким и средним IQ) имели более высокие академические достижения и я-концепцию и были менее тревожными, чем их столь же способные сверстники, обучавшиеся в гомогенных классах (дети только с высоким IQ) [Zeidner, Schleyer, 1999]. Этот факт получил название эффекта «большой рыбы в маленьком пруду»: повышение самооценки одаренных при сравнении себя с менее способными детьми в смешанном классе и, напротив, недооценка ими своих способностей при сравнении себя со столь же и более компетентными одноклассниками в гомогенном классе.

Исследование совладающего поведения показало, что одаренные старшеклассники адаптируются не хуже, а в некоторых сферах лучше, чем их сверстники, и отличаются эмоциональной стабильностью и высоким уровнем самоконтроля [Хазова, 2003]. Они эффективно справляются с типичными возрастными и собственными трудностями, предпочитая копинг-стратегии, связанные с интеллектуальной оценкой и анализом ситуации.

Следует подчеркнуть, что, поддерживая гипотезу об интеллектуальной одаренности как факторе устойчивости, исследователи подчеркивают, что за положительным образом одаренных как группы могут скрываться серьезные социальные и эмоциональные трудности отдельных индивидов. Хотя высокие познавательные способности и интеллект в целом способствуют формированию

эффективных стратегий взаимодействия с окружением, эти способности нельзя считать синонимом устойчивости, поскольку ею обладают далеко не все одаренные, а на адаптацию влияет не только уровень интеллекта, но и многие другие факторы [Белова и др., 2006; Kitano, Lewis, 2005; Lopez, Sotillo, 2009].

Гипотеза об одаренности как факторе риска связывает источники уязвимости одаренных школьников и с внешними, и с внутренними (личностными) условиями [Neihart et al., 2002; Webb et al., 2007]. Утверждается, что одаренные по крайней мере столь же уязвимы к социальным и эмоциональным проблемам в детстве и юности, как и их неодаренные сверстники. К тому же по причине своей одаренности, и/или потому, что их считают одаренными, и/или потому, что они сами считают себя одаренными, такие дети могут обладать уникальными характеристиками, усиливающими риск специфических социальных и эмоциональных проблем. Проблемы могут возникать из-за потребностей одаренных учащихся в более быстром темпе и большей сложности учения и мышления, чем предлагает школа, из-за высоких уровней их креативности, энергии, интенсивности эмоций, асинхронии развития, тревоги по поводу непохожести на одноклассников и отсутствия друзей [Лукаш, 2004; Gross, 2004; Freeman, 2010; Neihart et al., 2002; Webb et al., 2007].

Дж.Фримен, изучавшая взросление одаренных детей, пришла к заключению, что нередко ярлык «одаренный» может вызывать серьезные эмоциональные проблемы ребенка с семьей и школой из-за постоянных ожиданий от него неординарных достижений [Freeman, 2010]. Признание родителями своих детей одаренными в ряде случаев крайне отрицательно влияло на их эмоционально-личностные особенности на всех этапах развития вплоть до взрослого возраста и препятствовало реализации их высокого потенциала, тогда как развитие детей со столь же высокими способностями, но не имевших ярлыка «одаренные», было более благополучным и успешным.

Иное мнение высказывают исследователи, считающие источником социальной изоляции, отвержения ровесниками, непонимания, одиночества и других проблем одаренных детей не столько их высокий интеллект, сколько безразличное или даже неприязненное отношение к ним социального окружения [Gross, 2004; Neihart et al., 2002]. Они утверждают, что проблемы одаренных детей часто возникают из-за непризнания обществом их потребности в общении и обучении с детьми со сходными способностями, интересами и ценностями в возможно раннем возрасте, что необходимо для развития их одаренности, предупреждения социальной изоляции и специфических трудностей адаптации.

Риск возникновения проблем СПА одаренных школьников могут также увеличивать их некоторые личностные характеристики. Так, асинхрония (или диссинхрония) развития разных сфер личности, высокая эмоциональная чувствительность и интенсивность, перфекционизм одаренных детей подвергают их большей вероятности стресса, социальных и эмоциональных трудностей по сравнению с ровесниками со средними способностями [Щебланова, 2004; Neihart et al., 2002]. Эти трудности могут приводить к развитию внутренних нарушений с симптомами социальной изоляции и чувством одиночества. Современные данные подтверждают мнение о том, что чрезвычайно высокие уровни способностей и интеллекта могут увеличивать риск социальной и психологической дезадаптации. Обладающие ими школьники чаще сообщают о своих переживаниях отличия от одноклассников и замкнутости, демонстрируют меньшую СПА и популярность, чем их сверстники с умеренно высокими и средними способностями.

В нашей стране первое, по-видимому, исследование процесса СПА одаренных школьников было осуществлено Т.В.Снегиревой с использованием адаптированной ею методики К.Роджерса и Р.Даймонд [Снегирева, 1978]. Учащиеся VIII–IX классов физико-математической школы были разделены автором на группы с высоким и низким уровнями адаптированности, адекватности и неадекватности самооценок объективным показателям достижений. Анализ объективных и субъективных критериев СПА в учении и общении со сверстниками выявил различия между этими группами по личностным характеристикам (системам ценностей, самооценкам, саморегуляции), способам соотношения с действительностью и особенностям процесса адаптации, варьирующего от неуспеха до относительного благополучия. Эти данные подтвердило более позднее исследование, выявившее зависимость успешности адаптации одаренных подростков в условиях школы-интерната от их личностных характеристик и системы отношений, особенно в семье [Николаева, 2002].

В лонгитюдном исследовании социально-психологической интеграции одаренных учащихся в

системе межличностных отношений группы [Глухова, 2010], выполненном в русле социально-психологической концепции персонализации [Петровский, 1984; Петровский, 2010], были обнаружены взаимосвязи социометрического статуса и персонализации одаренных подростков с динамикой их интеллектуальных и творческих способностей, показана специфика влияния социально-психологической интеграции на развитие этих способностей на разных этапах школы.

Исследования СПА одаренных учащихся подросткового и раннего юношеского возраста имеют особую значимость, поскольку эти возрастные этапы являются ключевыми как в отношении развития способностей и одаренности, так и с точки зрения возможностей адаптации, нарушения которой часто влекут за собой опасность личностных деформаций. В этот период активно формируется сфера самосознания, складывается независимая система самооценки разных сторон своей личности, развиваются способности более глубокого понимания собственного внутреннего мира, определяются ценностные ориентации и жизненная позиция [Божович, 2008; Дубровина, 2004; Прихожан, 2000; Реан, 2008; Фельдштейн, 2005]. С ориентации на оценки взрослых подросток переходит к собственным критериям оценивания своих возможностей, интересов, поведения, личности в целом; кардинально меняется отношение подростка к себе; формируется дифференцированная и осознанная Я-концепция как система представлений о себе, влияющая на дальнейшую жизнедеятельность человека.

В связи со сказанным в настоящее время проблемы СПА учащихся, в том числе интеллектуально одаренных, привлекают внимание многих исследователей. Тем не менее остаются слабо изученными аспекты этой адаптации, связанные с разным уровнем и профилем интеллекта. Имеющиеся экспериментальные данные о специфике личностных характеристик и взаимоотношений с окружением одаренных учащихся с разным соотношением вербальных, невербальных, математических, лингвистических, музыкальных, социальных и других способностей [Голубева, 2005; Петрова, 2010; Heller, 2010] позволяют выдвинуть гипотезу о существовании различий в успешности СПА этих групп одаренных школьников. Эта гипотеза проверялась в нашем исследовании.

Ранее нами изучались возможности диагностики разных видов интеллекта (по теории множественного интеллекта Г.Гарднера [Гарднер, 2007] у одаренных учащихся с помощью их самооценок [Цой, 2012; Цой, Щебланова, 2013]. Результаты продемонстрировали дифференцированность оценки одаренными подростками своего интеллекта, воспринимаемого ими как сложный комплекс взаимосвязанных, но относительно независимых, способностей. Были выявлены возрастные и гендерные особенности этих самооценок, взаимосвязи самооценок математического, вербально-лингвистического и визуально-пространственного видов интеллекта с соответствующими показателями субтестов теста структуры интеллекта Р.Амтхауэра и успеваемости.

Целью данного исследования являлось изучение влияния объективных и субъективных показателей разных видов интеллекта на внутренние и внешние критерии СПА одаренных учащихся средних и старших классов школы.

Методы исследования

В исследовании участвовали 164 учащихся VIII–X классов гимназии г. Твери (91 девочка и 73 мальчика). Учащиеся были приняты в гимназию по конкурсу и имели показатели интеллекта от средневозрастного до высокого уровня. Использовались следующие диагностические методики:

1. Тест структуры интеллекта Р.Амтхауэра [Ясюкова, 2002], включающий 9 субтестов: 1) логический отбор; 2) определение общих признаков; 3) вербальные аналогии; 4) классификация; 5) счет; 6) ряды чисел; 7) выбор фигур; 8) кубики; 9) сосредоточение внимания и память. Субтесты объединялись в комплексы «вербальные» (субтесты 1–4), «числовые» (субтесты 5–6) и «визуально-пространственные» (субтесты 7–8) способности. Показатель общего интеллекта получался суммированием всех шкал. Показатели были стандартизированы по Z-шкале, что позволило объединить в выборке детей разного возраста.

2. Методика определения самооценок восьми видов интеллекта по Г.Гарднеру: вербально-

лингвистического; музыкального; математического; визуально-пространственного; телесно-кинестетического; внутриличностного; межличностного; естественнонаучного [Chan, 2003; Цой, 2012]. Опросник включает 24 высказывания (по 3 для каждого вида интеллекта), оцениваемые по пятибалльной шкале: от «совсем мне не подходит» – 1 балл до «полностью мне подходит» – 5 баллов.

3. Вербальные тесты творческого мышления «Необычное использование» со стимульными словами «Газета» и «Деревянная линейка». Определялись показатели беглости, гибкости и оригинальности [Аверина, Щебланова, 1996].

4. Шкала СПА К.Роджерса и Р.Даймонд [Снегирева, 1978]. Шкала включает 101 суждение: 36 соответствуют критериям адаптированности личности и 37 – критериям дезадаптированности; 28 суждений нейтральны (в том числе шкала лжи). Суждения сгруппированы по шести факторам: 1) «приятие себя – неприятие себя»; 2) «приятие других – неприятие других»; 3) «эмоциональный комфорт – дискомфорт»; 4) «ожидание внутреннего контроля» – «ожидание внешнего контроля»; 5) «стремление к доминированию – ведомость»; 6) «уход от проблем». Объединяющие частные показатели адаптированности – дезадаптированности интегральные параметры: «приятие себя», «приятие других», «эмоциональный комфорт», «ожидание внутреннего контроля», «стремление к доминированию» и СПА в целом вычислялись по формулам, предложенным А.К.Осницким [Осницкий, 1998].

5. Определение социометрического статуса учащихся в классе. Предлагалось два варианта выбора пяти человек из 22–25 одноклассников в команду для участия в важном интеллектуальном соревновании («интеллектуальный выбор») и для отдыха и развлечений («эмоциональный выбор»).

6. Успеваемость за год по основным предметам и в среднем по всем предметам.

Результаты обрабатывались с помощью пакета SPSS 17. Распределение показателей, кроме социометрических, было близко к нормальному. Для их обработки применялись параметрические методы статистики: t-критерий Стюдента, корреляционный и дисперсионный анализ. Для обработки социометрических показателей применялись непараметрические методы: корреляция Спирмена, критерий Манна–Уитни и угловой критерий ϕ^* Фишера.

Результаты

1. По данным корреляционного анализа в целом по всей выборке, корреляции всех параметров СПА с частными и суммарным показателями тестов Амтхауэра редко достигали значимости и были низкими (0,21–0,25, здесь и далее рассматриваются только значимые коэффициенты с $p < 0,05$). Корреляций параметров СПА с показателями креативности обнаружено не было вообще. Успеваемость положительно коррелировала только с параметрами «ожидание внутреннего контроля» (0,34) и адаптированности (0,22). Более частыми были корреляции СПА с самооценками интеллекта. Наибольшее число корреляций интегрированных параметров СПА отмечено с самооценками внутриличностного интеллекта: положительные – со всеми субшкалами (0,20–0,38), максимально с субшкалой «доминирование», и отрицательные – с субшкалой «уход от проблем» (–0,27). Близкими к ним были корреляции параметров СПА со средней самооценкой всех видов интеллекта. Положительные корреляции самооценок телесно-кинестетического интеллекта отмечались с параметрами «приятие себя», «приятие других», «эмоциональный комфорт» и адаптированности в целом (0,22–0,39). Положительными, но более редкими были корреляции интегрированных показателей СПА с самооценками других видов интеллекта (0,19–0,32). Корреляции с критериями дезадаптированности были отрицательными и низкими.

Социометрические показатели «интеллектуального выбора» отрицательно коррелировали со шкалами СПА «неприятие других» (–0,22), «ожидание внешнего контроля» (–0,29) и дезадаптированности (–0,29). Аналогичные корреляции с интегральными параметрами СПА были положительными: «приятие себя» (0,23), «ожидание внутреннего контроля» (0,29) и адаптированности (0,27). Показатели «интеллектуального выбора», в отличие от параметров СПА, положительно коррелировали почти со всеми субтестами (3–7 и 9) и суммарным показателем теста Амтхауэра (0,19–0,32), самооценками математического интеллекта (0,18), успеваемостью (0,26–0,55). Показатели

«эмоционального выбора» положительно коррелировали с частными и интегрированными параметрами «прятие других» (0,29 и 0,39 соответственно) и отрицательно – с «непрятием других» (–0,33), показателями вербального субтеста 2 Амтхауэра (–0,25) и самооценками вербально-лингвистического интеллекта (–0,20). Корреляция между показателями интеллектуального и эмоционального выборов составляла $r = 0,31$ ($p < 0,001$).

2. В целях уточнения обнаруженных связей и выявления влияния самооценок интеллекта на успешность адаптации учащихся проводился однофакторный дисперсионный анализ, в котором независимой переменной служил один из показателей способностей (по отдельному субтесту или в целом тесту Амтхауэра; тесту креативности; успеваемости; самооценкам каждого вида интеллекта). С помощью ранжирования выборка делилась на три группы с достоверными различиями каждого показателя способностей ($p < 0,001$ по t-критерию): низкий (1), средний (2) и высокий (3) уровни. Зависимыми переменными являлись параметры СПА, достоверность их различий между группами определялась с помощью дополнительных тестов (Бонферрони).

По результатам дисперсионного анализа, значимого влияния интеллекта на СПА ни по суммарному, ни по отдельным показателям теста Амтхауэра обнаружено не было. Не обнаружено также влияния креативности на СПА, кроме более высокого параметра «стремление к доминированию» при среднем уровне оригинальности по сравнению с учащимися с низкой ($p < 0,05$) и высокой (недостоверно) оригинальностью. Влияние успеваемости отмечалось только на параметр «ожидание внутреннего контроля», максимального у высоко успевающих школьников (различие со слабо успевающими достоверно).

Самооценки интеллекта чаще, чем его тестовые показатели, влияли на СПА – см. табл. 1 (указаны интегральные параметры; только когда различия по ним не были значимыми, указаны частные параметры). Следует отметить, что параметры СПА всех групп соответствовали среднему и высокому уровням [ср.: Осницкий, 1998].

Самооценки телесно-кинестетического интеллекта положительно влияли на частные и интегральные параметры «прятие себя», «прятие других», «эмоциональный комфорт», «ожидание внутреннего контроля» и, соответственно, СПА в целом. На параметры дезадаптированности эти самооценки влияли отрицательно. При этом учащиеся со средним уровнем самооценок обладали лучшими показателями адаптированности по всем параметрам, лишь параметр «прятие других» был выше у учащихся с высокими самооценками.

Таблица 1

Параметры СПА учащихся с низкими (1), средними (2) и высокими (3) самооценками разных видов интеллекта (по данным дисперсионного анализа)

Критерии СПА	Группы с разными самооценками интеллекта			Значимость различий между группами			
	Группа 1	Группа 2	Группа 3	Общий	1–2	1–3	2–3
Телесно-кинестетический интеллект							
СПА1	66,7	76,8	71,2	**	*	—	—
СПА2	60,2	66,1	66,8	**	*	**	—
СПА3	51,9	64,1	57,8	**	*	—	—
СПА4	59,1	66,9	61,7	*	*	—	—
СПА суммарный	59,3	66,5	62,9	**	*	—	—
Внутриличностный интеллект							
СПА5	50,2	56,3	59,5	**	—	*	—
СПА6	18,2	19,0	15,4	*	—	*	*
СПА суммарный	60,4	61,2	65,3	*	—	*	—
Межличностный интеллект							

СПА4+	60,6	57,7	64,2	*	—	—	*
СПА5+	12,1	13,0	14,7	**	—	**	*
Визуально-пространственный интеллект							
СПА1	66,1	73,9	70,5	*	*	—	—
СПА4	58,4	64,3	61,8	*	*	—	—
СПА5	51,6	56,5	58,5	*	—	*	—
СПА суммарный	58,9	64,2	63,2	*	*	—	—
Естественнонаучный интеллект							
СПА5+	11,4	14,1	13,8	*	**	*	—
Интеллект в среднем							
СПА1	66,8	69,2	75,3	**	—	**	—
СПА4	58,4	61,4	65,2	*	—	*	—
СПА5	50,8	56,8	57,9	*	—	*	—
СПА суммарный	59,6	61,0	65,8	**	—	*	—

Примечания. Частные показатели адаптированности (сумма баллов по субшкале): СПА4+ – «ожидание внутреннего контроля», СПА5+ – «стремление к доминированию». Интегральные показатели адаптированности (в % с учетом дезадаптированности): СПА1 – «прятие себя», СПА2 – «прятие других», СПА3 – «эмоциональный комфорт», СПА4 – «ожидание внутреннего контроля», СПА5 – «стремление к доминированию», СПА6 – «уход от проблем». Общее число испытуемых – 164 чел. Численность групп для каждого вида интеллекта определялась рангами его самооценок (от 1 до 3) и варьировала от 42 до 63 чел. Достоверность различий между группами определялась с помощью дополнительных тестов (Бонферрони): * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Самооценки внутриличностного интеллекта положительно влияли на интегральные параметры «стремление к доминированию» и СПА в целом: при высоких самооценках эти показатели были выше, чем в двух других группах, но различия были достоверны только с группой 1. На параметр «уход от проблем» (компонент дезадаптированности) эти самооценки влияли отрицательно: минимум отмечался при высоких самооценках.

Самооценки межличностного интеллекта положительно влияли только на частные параметры «ожидание внутреннего контроля» и «стремление к доминированию», более высокие при высоких самооценках, чем при низких и средних. Их влияние на интегральные параметры СПА не было значимым.

Самооценки визуально-пространственного интеллекта положительно влияли на частные и интегральные параметры «прятие себя», «ожидание внутреннего контроля», «стремление к доминированию» и СПА в целом. Только по шкале «стремление к доминированию» учащиеся с высокими самооценками значимо превосходили учащихся с низкими самооценками, по другим параметрам превосходство демонстрировали учащиеся со средними самооценками.

Положительное влияние самооценок естественнонаучного интеллекта обнаружено только на частный параметр «стремление к доминированию»: при средних и высоких самооценках он был выше, чем при низких.

Положительное влияние самооценок интеллекта в среднем для всех видов отмечено на частные и интегральные параметры «прятие себя», «ожидание внутреннего контроля», «стремление к доминированию» и СПА в целом, которые при высоких самооценках были выше, чем при низких. Существенного влияния самооценок математического, музыкального и лингвистического видов интеллекта на параметры СПА не обнаружено.

3. Для выявления различий в интеллектуальных способностях учащихся, наиболее и наименее адаптированных в школе (верхний и нижний квартили – 25% распределения суммарных параметров СПА), сравнивались субъективные и объективные показатели в этих двух группах с помощью t -критерия. Значимых различий между этими группами по показателям тестов интеллекта и

креативности и успеваемости выявлено не было. Самооценки математического, телесно-кинестетического, внутри- и межличностного и интеллекта в среднем по всем видам у наиболее адаптированных учащихся были выше при отсутствии различий по другим видам интеллекта (табл. 2).

Таблица 2

Самооценки интеллекта (сумма баллов по каждому виду) учащихся с низкой и высокой адаптированностью

Виды интеллекта	Низкая адаптированность	Высокая адаптированность	Достоверность различий
Вербально-лингвистический	10,5	10,9	–
Музыкальный	11,7	11,1	–
Естественнонаучный	10,2	10,2	–
Математический	8,4	10,3	$p = 0,041$
Визуально-пространственный	12,0	12,6	–
Телесно-кинестетический	12,2	13,6	$p = 0,014$
Внутриличностный	12,1	13,9	$p = 0,002$
Межличностный	12,0	13,0	$p = 0,075$
В среднем по всем видам	11,1	11,9	$p = 0,011$

Примечания. Количество учащихся в каждой группе – 40 чел. Достоверность различий определялась по t-критерию Стьюдента.

Сравнение социометрических показателей в этих группах показало, что учащиеся с низкой адаптированностью значительно чаще не получали «интеллектуального выбора» от одноклассников – 7 (17,5%), чем наиболее адаптированные – 2 (5%), $p = 0,028$ по критерию ϕ^* Фишера для $n_{1,2} = 40$. Среди последних, напротив, было больше учащихся – 8 (20%) с числом выборов от 8 до 16, чем в другой группе – 2 (5%), $p = 0,016$ по критерию ϕ^* Фишера для $n_{1,2} = 40$. По «эмоциональному выбору» различий между этими группами не обнаружено.

В целом по всей выборке «интеллектуальные лидеры» – 20 (12,2%) человек, получивших от 8 до 16 выборов, отличались от невыбранных – 21 (12,8%) достоверно более высокими показателями субтестов 4, 5 и 9, в целом вербальных и числовых способностей и общего интеллекта по тесту Амтхауэра, а также самооценок математического интеллекта и успеваемости по всем предметам. При этом у «интеллектуальных лидеров» были значимо ниже параметры «неприятие себя», «ожидание внешнего контроля» и дезадаптированности и выше – «ожидание внутреннего контроля» и адаптированности. Различия групп по «эмоциональному выбору» были слабее, возможно, из-за более узкого диапазона: от 0 до 8 выборов. Однако эти «лидеры» также имели значимо более высокую успеваемость по большинству предметов и более часто получали «интеллектуальные выборы», чем непопулярные одноклассники.

Обсуждение

Обнаруженные между показателями интеллектуальных способностей и СПА одаренных учащихся значимые, хотя и слабые, корреляции свидетельствуют о положительной взаимосвязи внутренних критериев успешности адаптации с уровнем интеллекта. Однако это заключение справедливо не столько для показателей тестов и успеваемости, сколько для субъективных представлений школьников о своем интеллекте как комплексе относительно независимых способностей. Это согласуется с зарубежными данными об отсутствии влияния IQ (по стандартным матрицам Равена) на проблемы адаптации одаренных школьников и о возможности прогнозирования этих проблем с помощью самооценок разных видов интеллекта [Chan, 2003]. На основе данных о взаимосвязях самооценок интеллекта с объективными (внешними) показателями тестов интеллекта и достижений [Новикова, Корнилова, 2012; Цой, 2012; Chan, 2003, 2007; Neto et al., 2008] можно рассматривать самооценки учащихся как посредники между их характеристиками (интеллектуальными и

личностными) и успешностью адаптации.

Это предположение согласуется с полученными нами данными о влиянии самооценок разных видов интеллекта на различные аспекты адаптации одаренных учащихся. Так, наиболее выраженный положительный эффект самооценок телесно-кинестетического интеллекта на адаптированность подростков можно объяснить особой значимостью для них в этом возрасте физической Я-концепции. Более высокие самооценки внутри- и межличностных интеллектов соответствовали более сильному «стремлению к доминированию» в отношениях с окружающими. К тому же чем выше были самооценки межличностного интеллекта, тем выше было «ожидание внутреннего контроля» – собственной ответственности за события и отношения с окружающими, тогда как более высокие самооценки внутриличностного интеллекта соответствовали меньшей выраженности «ухода от проблем» – избегания проблемных ситуаций и решения своих внутренних и внешних проблем.

Полученные данные демонстрируют сложный и нелинейный характер влияния самооценок интеллекта на параметры СПА. Наиболее успешная адаптация отмечалась у учащихся с высокими самооценками внутри- и межличностного видов интеллекта, что можно было ожидать, поскольку эти виды ассоциируются с эмоциональным и социальным интеллектом [Гарднер, 2007; Chan, 2007]. Более трудно интерпретировать максимальную адаптированность учащихся со средними самооценками телесно-кинестетического и визуально-пространственного видов интеллекта. Внешние оценки интеллекта одноклассниками в значительно большей степени ориентировались на внешний критерий достижений – успеваемость, чем самооценки. При этом высокий социометрический статус соответствовал и более высокому уровню адаптированности.

Перспективы исследования определяются необходимостью расширения выборки и методов исследования за счет качественного и количественного анализа проблем школьной адаптации, специфических для одаренных учащихся (высокие ожидания родителей, перфекционизм и т.д.) разного возраста и пола.

Выводы

1. Внутренние показатели успешности социально-психологической адаптации одаренных учащихся взаимосвязаны в большей степени с их субъективными оценками своего интеллекта по сравнению с его объективными показателями (по тестам и достижениям).
2. Самооценки разных видов интеллектуальных способностей (множественных интеллектов по Гарднеру) положительно влияют на успешность социально-психологической адаптации одаренных учащихся. Это влияние зависит как от вида интеллекта, так и от критериев адаптации.
3. Зависимость успешности социально-психологической адаптации одаренных учащихся от самооценок своего интеллекта имеет сложный и нелинейный характер: более высокая адаптированность может ассоциироваться не с максимальными, а с умеренно высокими самооценками.
4. Социометрический статус как внешний критерий адаптации в большей степени, чем ее внутренние критерии, связан с внешними – объективными показателями тестов интеллекта и академической успеваемости.

Финансирование

Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного фонда, проект 11-06-00648а.

Литература

Аверина И.С., Щебланова Е.И. Вербальный тест творческого мышления «Необычное использование». М.: Соборъ, 1996.

Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2000.

Белова С.С., Валуева Е.А., Ушаков Д.В. Интеллект и адаптация. Журнал прикладной психологии, 2006, 6(3), 49–53.

Богоявленская Д.Б., Шадриков В.Д., Бабаева Ю.Д. и др. Рабочая концепция одаренности. М.: Мин. образования Российской Федерации, 2003.

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.

Гарднер Г. [Gardner H.] Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: Т-во И.Д.Вильямса, 2007. Пер. изд.: Gardner H. The theory of multiple intelligences. New York: A Member of the Perseus Group, 1993.

Глухова В.А. Социально-психологическая интеграция одаренных учащихся в группе и развитие их интеллектуальных и творческих способностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Саратов. гос. университет, Саратов, 2010.

Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. Дубна: Феникс+, 2005.

Дубровина И.В. Подростковый и юношеский возраст как предмет психологических исследований. В кн.: В.В. Рубцов. (Ред.), Московская психологическая школа: История и современность. М.: Психологический институт РАО, МГППУ, 2004. Т. II, с. 156–163.

Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избранные труды. М.: Моск. психол.-соц. институт; Воронеж: МОДЭК, 2008.

Лукаш Е.Ю. Социальная адаптация творчески одаренных детей в современном обществе: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Дальневост. гос. техн. университет, Владивосток, 2004.

Марцинковская Т.Д. (Ред.). Концепции социализации и индивидуализации в современной психологии. М.: Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010.

Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. М.: Моск. психол.-соц. институт; Воронеж: МОДЭК, 2003.

Налчаджян А.А. Психологическая адаптация. Механизмы и стратегии. М.: Эксмо, 2010.

Николаева Ю.В. Психологические факторы адаптации одаренных подростков в условиях школы-интерната: автореф. дис. ... канд. психол. наук. С.-Петерб. гос. университет, СПб., 2002.

Новикова М.А., Корнилова Т.В. Самооценка интеллекта в структурных связях с психометрическим интеллектом, личностными свойствами и академической успеваемостью. Психологические исследования, 2012, 5(23), 2. <http://psystudy.ru/0421200116/0026>.

Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации. Журнал практического психолога, 1998, No. 1, 54–64.

Петрова С.О. Психологические особенности одаренных школьников с разным соотношением вербальных и невербальных способностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Моск. психол.-пед. университет, М., 2010.

Петровский А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии. Вопросы психологии, 1984, No. 4, 15–30.

Петровский В.А. Человек над ситуацией. М.: Смысл, 2010.

Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика.

М.: Моск. психол.-соц. институт; Воронеж: МОДЭК, 2000.

Реан А.А. (Ред.). Психология подростка. СПб.: Прайм-Еврознак, 2008.

Снегирева Т.В. Процесс социально-психологической адаптации в условиях специализации учебной деятельности (на материале физико-математических школ): автореф. дис. ... канд. психол. наук. Психологический институт, М., 1978.

Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности. Воронеж: МОДЭК, 2005. Т. 1-2.

Хазова С.А. Когнитивные ресурсы совладающего поведения: эмпирические исследования. Кострома: Костром. гос. университет, 2010.

Цой А.Б. Самооценки интеллекта и их влияние на социально-психологическую адаптацию учащихся. Теоретическая и экспериментальная психология, 2012, 5(1), 14–25.

Цой А.Б., Щебланова Е.И. Самооценки интеллекта одаренных учащихся разного возраста и пола. Начальная школа плюс До и После, 2013, No. 5, 19–24.

Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. М.: Моск. психол.-соц. институт; Воронеж: МОДЭК, 2004.

Щебланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. М.: Моск. психол.-соц. институт; Воронеж: МОДЭК, 2004.

Ясюкова Л.А. Тест структуры интеллекта Р.Амтхауэра (IST). СПб.: ИМАТОН, 2002.

Chan D.W. Adjustment problems and multiple intelligences among gifted students in Hong Kong: the development of the revised student adjustment problems inventory. High Ability Studies, 2003, 14(1), 41–54.

Chan D.W. Components of leadership giftedness and multiple intelligences among Chinese gifted students in Hong Kong. High Ability Studies, 2007, 18(2), 155–172.

Garland A.F., Zigler E. Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth. Roeper Review, 1999, 22(1), 41–44.

Gross M. Exceptionally gifted children. London: Routledge Falmer, 2004.

Freeman J. Gifted lives: what happens when gifted children grow up? London, New York: Routledge, 2010.

Heller K.A. (Ed.). Munich studies of giftedness. Munich: Munich University, 2010.

Hollingworth L.S. Children above 180 IQ (Stanford-Binet): origin and development. New York: World Book, 1942.

Kitano V.K., Lewis R.B. Resilience and coping: implications for gifted children. Roeper Review, 2005, 27(4), 200–205.

Lopez V., Sotillo M. Giftedness and social adjustment: evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents. High Ability Studies, 2009, 20(1), 39–51.

Mönks F.J., Katzko M.W. Giftedness and gifted education. In: R.J. Sternberg, J. Davidson (Eds.), Conception on Giftedness, New York: Cambridge University, 2005. pp. 187–200.

Neihart M., Reis S.M., Robinson N.M., Moon S.M. (Eds.). The social and emotional development of gifted children. What do we know? Washington: Prufrock Press, Inc., 2002.

Neto F., Ruiz F., Furnham A. Sex differences in self-estimation of multiple intelligences among Portuguese adolescents. *High Ability Studies*, 2008, 19(2), 189–204.

Renzulli J.S. What is the thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 1999, 23(1), 3–54.

Richards J., Encel J., Shute R. The emotional and social adjustment of intellectually gifted adolescents: a multi-dimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies*, 2003, 14(2), 153–164.

Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Frank C., Worrell F.C. Rethinking giftedness and gifted education: a proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 2011, 12(1), 3–54.

Terman L.M., Oden L.H. The gifted child grows up: twenty five years' follow up of a superior group. In: *Genetic Studies of Genius*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1947. Vol. IV.

Webb J.T., Gore J.L., Amend E.R., DeVries A.R. A parent's guide to gifted children. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, 2007.

Zeidner M., Schleyer E.J. The big-fish-little-pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*, 1999, 24(4), 305–329.

Поступила в редакцию 5 апреля 2013 г. Дата публикации: 19 октября 2013 г.

[Сведения об авторах](#)

Щебланова Елена Игоревна. Доктор психологических наук, заведующая лабораторией психологии одаренности, Психологический институт Российской академии образования, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, 125009 Москва, Россия.

E-mail: elenacheblanova@mail.ru

Цой Анна Брониславовна. Аспирант, лаборатория психологии одаренности, Психологический институт Российской академии образования, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, 125009 Москва, Россия.

E-mail: cleida@mail.ru

[Ссылка для цитирования](#)

Стиль psystudy.ru

Щебланова Е.И., Цой А.Б. Социально-психологическая адаптация одаренных учащихся с разными видами интеллектуальных способностей. *Психологические исследования*, 2013, 6(31), 7.

<http://psystudy.ru>

Стиль ГОСТ

Щебланова Е.И., Цой А.Б. Социально-психологическая адаптация одаренных учащихся с разными видами интеллектуальных способностей // *Психологические исследования*. 2013. Т. 6, № 31. С. 7.

URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: чч.мм.гггг). [Описание соответствует ГОСТ Р 7.0.5-2008 "Библиографическая ссылка". Дата обращения в формате "число-месяц-год = чч.мм.гггг" – дата, когда читатель обращался к документу и он был доступен.]

Адрес статьи: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n31/882-shcheblanova31.html>

[К началу страницы >>](#)