

# К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНЫХ ОЖИДАНИЙ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОТНОШЕНИИ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

*А. А. Гудзовская*

В статье проведен обзор теоретических и эмпирических работ, посвященных проблемам исследования детской одаренности и социальных ожиданий. Одаренность рассматривается как качество, присущее каждому ребенку. Ставится проблема определения условий в образовательном пространстве, способствующих раскрытию актуальной и потенциальной одаренности детей. Ожидания присутствуют в любой ситуации взаимодействия, определяя поведение носителя ожиданий и тех, в отношении кого эти ожидания возникают. Социальные ожидания субъектов образовательного пространства рассматриваются как один из социальных факторов, влияющих на актуализацию одаренности в школьном возрасте. Социальные ожидания в зависимости от содержания могут выступать в качестве фасилитатора потенциальных способностей ребенка или в роли негативных самосбывающихся пророчеств. При подготовке к педагогической деятельности необходимо уделять внимание осознанию социальных ожиданий педагогов в отношении детской одаренности.

**Ключевые слова:** экспектации, социальные ожидания, одаренность, социальные факторы развития одаренности, субъекты образовательного пространства.

Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект 15-06-10726 (а).

В последние несколько десятилетий государственная политика многих стран обратила внимание на одаренных детей как на ресурс своего развития. Этот социальный интерес вызвал повышение активности ученых и практиков, работающих в сфере образования.

В психолого-педагогической литературе широко представлены исследования возможностей развития и реализации одаренности в детском возрасте (И. С. Аверина, Е. С. Белова, Е. Н. Задорина, И. П. Ищенко, А. И. Савенков, Н. Б. Шумакова, Е. И. Щепланова, В. С. Юркевич, Е. Л. Яковлева и др.).

Психологические исследования одаренности базируются на концептуальных подходах и принципах

*Об авторе:  
Гудзовская Алла  
Анатольевна*

*канд. психол. наук,  
старший научный  
сотрудник Института  
изучения общественных  
явлений.*

*Адрес для переписки:  
Россия, 443001, г. Самара,  
ул. Молодогвардейская,  
196.  
E-mail: aag\_1@rambler.ru*

пах психологии способностей, чьи основы заложены в России Б. М. Тепловым, В. Д. Шадриковым, К. К. Платоновым, Е. А. Климовым, В. Н. Дружининым, М. А. Холодной.

Детской одаренности, ее видам, формам проявления, факторам, влияющим на ее развитие, посвящены труды Ю. Д. Бабаевой, Н. С. Лейтеса, Т. М. Марютиной, А. А. Мелик-Пашаева, З. Н. Новлянской, В. И. Панова, Л. В. Поповой, М. С. Старчеус, В. С. Юркевич. Н. С. Лейтес в результате изучения нескольких высокоспособных учащихся пришел к выводу, что основным компонентом их одаренности была склонность к труду, понимаемая как тяга, потребность в деятельности, особая умственная активность. К наиболее исследованным видам одаренности в детском возрасте относится умственная одаренность, творческая одаренность. Одаренность в художественной сфере чаще исследуется у взрослых представителей творческих профессий. Среди различных видов специальной одаренности описаны исследования по одаренности технической (Е. Кокса и др. ), художественной, изобразительной (Р. Эйлера), музыкальной (Г. Ревеша, К. Сишора). К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс рассматривают взаимосвязь творческого процесса и «самоактуализации» личности. Л. А. Петровская, Ю. Жуков исследуют и описывают «социальную компетентность», известен целый ряд исследований «организаторских способностей» (Л. И. Уманский, А. С. Чернышев) и лидерской одаренности. (А. М. Матюшкин, Е. Л. Яковлева).

Эмпирические исследования, проведенные в разных странах, показывают, что факторы образовательной среды взаимодействуют с уникальными генетическими особенностями обучающихся. В итоге появляются яркие индивидуальные различия в способностях школьников к обучению, в мотивации обучения, в достижениях учащихся в определенных предметных областях. Результаты отечественных и зарубежных экспериментальных исследований одаренности детей в школьном возрасте говорят о том, что различия между носителями различных генотипов могут и не проявиться без определенных средовых условий. Г. А. Цукерман, анализируя образовательные процессы, основанные на разных педагогических концепциях, показывает, что обучение всегда вносит в развитие детей асимметрию, выявляя в большей или меньшей степени одни возрастные возможности детей и оставляя без поддержки другие [Цукерман 2010].

Мы разделяем точку зрения В. С. Юркевич о том, что потенциально одаренным является каждый ребенок. Однако то, что заложено генетикой, не обязательно становится явным. Теоретические и эмпирические исследования мировой психологической науки показывают, что темпы, качество, результаты развития одаренности детей в школьном возрасте детерминированы биологическими и социальными факторами.

На актуализацию способностей ребенка влияют социальные условия его жизнедеятельности. Традиционно к социальным факторам развития ребенка относят семейную среду, школу как институт социализации. Раньше, лет десять назад, мощным фактором развития ребенка являлись дворовые сообщества — «улица». Сегодняшнее время практически исключило «дворовую» жизнь детей из числа значимых факторов их жизнедеятельности. Вместе с тем появились такие малоизученные по своим отдаленным последствиям факторы, как СМИ, содержание компьютер-

ных онлайн-игр и социальные сети, в которых законы взаимодействия и общения отличаются от привычных. В результате еще большая нагрузка по актуализации способностей детей ложится на их ближайшее окружение: педагогов, родителей, руководителей образовательных учреждений как субъектов образовательного пространства.

Таким образом, существенным аспектом в исследовании детской одаренности является анализ педагогических аспектов работы с одаренными детьми. Перед педагогикой и педагогической психологией остро стоят вопросы об условиях развития и поддержки детской одаренности: стоит ли одаренных детей собирать вместе для получения ими образования, как выявлять детскую одаренность, какие педагогические технологии действительно развивают способности, а не только увеличивают объем памяти и пр. Эти проблемы представлены в трудах отечественных исследователей: В. И. Андреева, Д. Б. Богоявленской, Ю. З. Гильбуха, А. И. Доровского, Н. С. Лейтеса, М. М. Кашапова, А. М. Матюшкина, З. Г. Нигматова, И. В. Панова, А. И. Савенкова, А. В. Хуторского, Н. Б. Шумаковой, Е. И. Щеблановой, В. С. Юркевич и др. Исследователи в качестве социальных факторов развития одаренности подчеркивают значимость личности и коммуникативных способностей учителя.

Каждый субъект образовательного пространства является носителем знаний, представлений, норм, предрассудков, установок, разного рода стереотипов, которые создают у него состояние ожидания в отношении одаренности. Состояние ожидания проявляется в эмоциональной, когнитивной и поведенческой готовности к реагированию на те или иные проявления одаренности.

Ожидание, являясь опережающим отражением, основывающимся на отображении не только перцептивных сигналов, но и на комплексе собственных представлений о поведении одаренного ребенка, приводит, с одной стороны, к предвидению определенного события, определенных действий этого ребенка, а с другой стороны, провоцирует его на осуществление этих действий.

Исследования социальных ожиданий окружающих по отношению к поведению человека представлены в работах Р. Мертона, Д. Майерса, Р. Розенталя и Л. Джейкобс, Э. Тоффлера. Д. Перкинс начал исследования социальных ожиданий в образовательном пространстве. Им установлено влияние восприятия учителем учащихся на их личностное развитие. Социальные ожидания учителей привели к тому, что самовосприятие учащихся с большой точностью совпадало с восприятием их учителями. Р. Бернс подробно рассматривает влияние учительских ожиданий, проявляющихся в вербальной и невербальной форме, на Я-концепцию его учеников. Ожидания, по его мнению, являются «звеном, замыкающим цикл взаимодействий ученика и учителя» [Бернс 1986]. В исследованиях Е. Аронсона и Дж. Миллса отмечается, что «низкие ожидания негативно влияют на уровень самооценки и достижений человека» [Aronson 1959, 180]. Д. Майерс также связывает социальные ожидания с Я-концепцией. Он пишет, что дети, которых считают одаренными, трудолюбивыми или готовыми прийти на помощь, склонны включать эти оценки в свои Я-концепции и поведение. Р. Мертоном в ходе исследования феномена ожидания был описан механизм самосбывающихся пророчеств.

Р. Релдман и Т. Прохозк представили результаты исследования того, как ожидания студентов от педагогов способны повлиять на активность обучающихся, их мотивацию и успешность обучения. С. Шерман описывает исследовательские факты самореализации ожиданий относительно самих себя. Функциональный аспект ожиданий связан с саморегуляцией деятельности субъекта и его жизни в целом, результатом которой является разработка позиции по отношению к вероятностному протеканию событий.

Целый ряд зарубежных экспериментов (В. Крано, Ф. Меллон, Р. Розенталь и Л. Джейкобс и др.) подтвердили влияние ожиданий учителей на академическую успешность учеников. Э. Тоффлер рассматривает феномен ожиданий с точки зрения взаимоотношений власти и населения: «субъект власти дает знать объекту воздействия о том, какого поведения он от него ждет. Объекты власти начинают ожидать вознаграждения или наказания за определенное поведение». Р. Розенталь в известных экспериментах о «предвзятости экспериментатора» обнаружил эффект (Пигмалиона), когда исследуемые ведут себя так, как от них ждут. Экспериментально подтверждено влияние ожиданий учителей на академическую успешность учеников (В. Крано и Ф. Меллон; Р. Розенталь и Л. Джейкобс и др.). В США развивается Фолкпсихология, изучающая взгляды, верования и представления родителей на развитие ребенка.

В отечественной науке феномен ожиданий рассматривается в первую очередь в социологии, философии, политике, экономике. Среди социологических отечественных работ, посвященных социальным ожиданиям, можно назвать исследования М. Бокова, А. В. Загребинной, Ф. Г. Зиятдинова, Д. Ю. Знаменского, Е. А. Литвинцевой, Ж. А. Шаш, Л. А. Тулубаевой, В. Федорова и др. . Е. Головахой разработана методика «Индекс социальных ожиданий», связанная с отношением к политическим событиям. С. А. Чаплыгина изучала взаимные ожидания в системе социального партнерства. И. В. Желтикова описала место социальных ожиданий в образе будущего.

Философско-психологический анализ проблемы социальных ожиданий (экспектаций) проводит Е. В. Гордиенко. Она отмечает, что отношение к себе человека формируется с учетом ожиданий оценки других личности и поведения этого человека. В этот процесс включена избирательность предпочтений тех людей, на чьи ожидания человек ориентируется. «Этот выбор определяется, прежде всего, значимостью других людей. Для разных людей круг значимых других оказывается различным. Для одних наиболее значимыми оказываются друзья, для других — родные, для третьих — коллеги по любимой работе [Гордиенко 2011, 185].

Е. В. Гордиенко обосновывает экспектации как составляющие индивидуального сознания личности, в которых воплощены ее представления об отношениях к ней других людей. Экспектации личности, по мнению автора, являются выражением личностного выбора и образуют комплекс, характеризующий сознание личности, рассматриваются как механизм индивидуального сознания личности [Гордиенко 2011].

Наиболее заметными отечественными психологическими исследованиями являются работы И. С. Поповича, О. В. Каринной, М. А. Киселевой, Н. Е. Шустовой.

Предметом исследования И. С. Поповича стали социально-психологические ожидания как базовый психологический механизм саморегуляции поведения личности. Он рассматривает в теоретическом и эмпирическом плане влияние социально-психологических ожиданий на эффективность межличностного взаимодействия, особенности человеческих взаимоотношений, феноменологические и типологические аспекты социальных ожиданий. И. С. Попович приводит результаты исследований роли социальных ожиданий в становлении и развитии в онтогенетическом и профессиональном аспектах. Одним из его предположений является представление младшего школьного возраста как сензитивного для формирования и становления социальных ожиданий личности [Попович 2015].

Коллективом авторов (О. В. Карина, М. А. Киселева и Н. Е. Шустова) проанализированы подходы зарубежных и отечественных исследователей к пониманию личностных экспектаций в контексте самодетерминации личности. Ими разработан и концептуально обоснован опросник «Личностные экспектации» (ЛиЭкс), среди блоков которого ожидания в сфере межличностных отношений, ожидания в контексте жизненной перспективы, ожидания к собственному личностному потенциалу [Карина 2010]. В социальных ожиданиях О. В. Карина выделяет две взаимосвязанные стороны экспектаций: право ожидать от окружающих поведения, соответствующего их ролевой позиции, и обязанности вести себя соответственно ожиданиям других людей [Карина 2014, 95]. Здесь речь идет о более или менее осознаваемых элементах ожиданий в отношении ролевой позиции.

Ряд работ посвящены связи психологического здоровья человека и содержания его ожиданий (С. В. Гарганеев, В. Л. Линевич, Т. А. Попов, С. А. Векилова). С. В. Гарганеев рассматривает ожидания в структуре личности подростков и отмечает, что существующие у подростков высокие ожидания не совпадают с их возможностями самореализации. Это противоречие является характерным для подростков с аддикциями. Наиболее значимыми причинами формирования аддиктивного поведения у современных подростков является низкий уровень антиципации (предвосхищения, ожиданий) и нереализованные возможности в базисной среде — в семье [Гарганеев 2011]. Целью исследования В. Л. Линевича являлось изучение социально-психологических факторов, обуславливающих формирование «синдрома ожидания» («синдрома Ассолли») как проявления аутодеструктивной формы поведения [Линевич 2010]. Т. А. Попова рассматривает феномен страха несоответствия социальным ожиданиям окружающих, отмеченный ею у подростков из детских домов по сравнению с детьми из родительских семей [Попова 2014]. Важными для нашего исследования представляются те полученные в экспериментах факты, что нереалистичные ожидания являются разрушающими для просоциального поведения человека и для его субъективного благополучия.

Совпадение поведения с тем, которого ждут окружающие, в целом благотворно сказывается на успешности деятельности. Так, в исследованиях С. А. Векиловой обнаружено, что если выбор профессионального пути студентами совпадает с ожиданиями в родительской семье, то успеш-

ность профессионального развития таких студентов выше по сравнению с теми студентами, которые выбрали профессию, лежащую вне семейных традиций и ожиданий [Векилова 2010].

И. И. Бабенко сделала анализ социальных ожиданий в отношении одаренного ребенка, представленных в центральной печати, в региональных публикациях и в обыденном сознании. Она приходит к парадоксальному выводу о том, что «общество перекладывает на плечи детей ответственность за решение актуальных проблем современности, за преодоление мировоззренческих и иных кризисов»: «Обыденное сознание, представленное в социальном коммуникативном и информационном пространстве, формулирует запрос на получение от юных дарований в ближайшей исторической перспективе эффективных социально значимых и полезных результатов деятельности» [Бабенко 2014, 120].

Подытоживая анализ теоретических и эмпирических исследований социальных ожиданий с точки зрения их влияния на развитие детской одаренности, сделаем несколько выводов.

1. Социальные ожидания (expectation) являются обязательным элементом, присутствующим в социальной ситуации взаимодействия, в том числе детей и взрослых, влияющим на поведение участников этой ситуации. Социальные ожидания субъектов образовательного процесса могут способствовать, тормозить или препятствовать развитию одаренности детей в школьном возрасте. Готовность взрослых видеть детей потенциально одаренными, умными, творческими или, наоборот, неспособными может носить характер самооправдывающихся ожиданий.

2. Субъекты образовательного пространства будут вести себя по-разному и ожидать разное поведение школьников в зависимости от того, как они решают вопрос о распространенности детской одаренности. Если педагог придерживается мнения, что в каждом ребенке есть его особая уникальная одаренность (например, Ш. Амонашвили), то любое поведение, не соответствующее нормативной роли учащегося, такой педагог будет воспринимать как проявление этой уникальности. Родители, приводя ребенка в школу, сравнивая его успехи и поведение с успехами и поведением других детей, также будут относиться к своему ребенку в зависимости от установок на представленность одаренности в классе и вместе с этим ожидать от своего ребенка особого поведения.

3. Ожидания субъектов образовательного пространства в отношении поведенческих проявлений одаренных детей часто нереалистичны, упрощены, бедны содержанием. Как известно, поведение одаренных детей имеет собственную специфику, причем часто «не очень удобную» во взаимодействии в образовательном процессе. Идеальный образ одаренного ребенка в представлениях родителей и педагогов часто очень оторван от реального. Такие качества, как дисциплинированность, ответственность, исполнительность, часто воспринимаются взрослыми признаками способностей. А избирательность или отвлекаемость внимания, неготовность заниматься тем, что неинтересно, взрослые относят, скорее, к невоспитанности, неразвитости воли, а не к проявлениям одаренности. Нереалистичные ожидания педагогов, родителей являются

препятствиями на пути выявления потенциальных возможностей детей, снижают вероятность развития их одаренности. У взрослых субъектов образовательного пространства в отношении одаренности часто сформирован «синдром Ассоли»: пусть сначала проявится одаренность у ребенка, а потом уж будем ее поддерживать.

4. Социальные ожидания поддаются коррекции: от менее реалистичных к более реалистичным. Для эффективной коррекции представлений взрослых субъектов образовательного пространства о характере поведения детей требуются диагностические методы, позволяющие индивидуализированно подходить к содержанию их социальных ожиданий в отношении поведения одаренных детей. Проявления одаренности детей в ситуации образовательного процесса в зависимости от типа социальных ожиданий его основных субъектов меняются. В одних условиях раскрываются потенциальные способности детей, в других — ребенок, приспособившись, стремится быть похожим, прячет свою индивидуальность, привыкает не пользоваться своими талантами.

### Список литературы

- 1 Бабенко И. И. Одаренный ребенок в зеркале социальных ожиданий: семантикопрагматические трансформации образа в медиа-дискурсе // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). — 2014. — №10 (151). — С. 119-122.
- 2 Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. — М.: Прогресс, 1986.
- 3 Векилова С. А. Психологические вопросы профессиональной ориентации на основе профессиональных семейных традиций // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — 2010. — Вып. № 5-2. — Т. 12. — С. 407-409.
- 4 Гарганеев С. В. Современный подросток с зависимым поведением: проблематика, вопросы профилактики и психотерапии // Сибирское медицинское обозрение. — 2011. — № 4. — Т. 70. — С. 141-155.
- 5 Гордиенко Е. В. Философско-психологический анализ проблемы экспектаций как механизма индивидуального сознания личности // Magister Dixit. — 2011. — № 1. — С. 179-187.
- 6 Карина О. В. Роль экспектаций в самооэффективности личности // Альманах научного архива психологического института. — М.: Алькор паблишер, 2014. — Вып.7 (юбилейный). — С. 93-95.
- 7 Карина О. В., Киселева М. А., Шустова Н. Е. Экспектации и самодетерминация в подростковом и юношеском возрасте: социально-психологический аспект. — Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2010. — 100 с.
- 8 Линевич В. Л. Социально-психологически обусловленная пресуицидальная активность личности как аутодеструктивная форма поведения // Ученые записки российского государственного социального университета. — 2010. — № 7. — С. 192-196.
- 9 Попова Т. А. Эмоционально-личностные особенности подростков из детского дома, родительской и патронатной семьи // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. — Серия 1. Психологические и педагогические науки. — 2014. — №1. — С. 164-175.
- 10 Попович И. С. Роль социальных ожиданий в становлении и развитии личности // Известия Саратовского ун-та. — Серия Акмеология образования. Психология развития. — 2015. — Т. 4. — Вып. 2(14). — С. 159-162.
- 11 Цукерман Г. А. Обучение ведет за собой развитие. Куда? // Вопросы образования. — 2010. — №1. — С. 41-87.
- 12 Aronson, E., & Mills, J. (1959). The effect of severity of initiation on liking for a group // Journal of Abnormal and Social Psychology. — 1959. — V. 59. — P.177-181.