

ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХИАТРИЯ PSYCHOLOGY AND PSYCHIATRY

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННОГО И АКАДЕМИЧЕСКИ УСПЕШНОГО РЕБЕНКА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Кузьмин М.Ю.,
Тюменцева Д.П.

ФГБНУ «Научный центр проблем
здоровья семьи и репродукции
человека» (664003, г. Иркутск,
ул. Тимирязева, 16, Россия)

Автор, ответственный за переписку:
Кузьмин Михаил Юрьевич,
e-mail: mirroy@mail.ru

РЕЗЮМЕ

Цель. Изучение развития идентичности у младших школьников и подростков с различным уровнем интеллектуальной одаренности и академической успешности, а также социальных факторов, определяющих особенности этой динамики.

Материалы и методы. Анализировались результаты 293 испытуемых – учащихся школ в период с 2018 по 2023 гг. Уровень интеллектуальной одаренности определялся при помощи методик Цветные и Прогрессивные матрицы Равена, теста креативности Торренса, среднего балла успеваемости. Уровень развития идентичности – при помощи методик «Двадцать утверждений», Семантический дифференциал, СЭИ-тест, «ОКИ». Использовались критерии корреляции Спирмена, U-критерий Манна – Уитни, критерий Вилкоксона, критерий χ^2 и ϕ – критерий.

Результаты. У младших школьников при выраженном интеллекте самооценка возрастает, при более умеренной его выраженности – снижается. У подростков же нет такой же связи. У младших школьников с выраженной интеллектуальной одаренностью больше доля Учебного компонента и меньше – Личностного, а у школьников с другим уровнем одаренности – наоборот; различия так же связаны с Деятельностным, Групповым и Поло-ролевым компонентами. Установлено, что у интеллектуально одаренных детей идентичность более лабильна. Так же кризис идентичности у интеллектуально одаренных подростков не является менее выраженным, чем у их сверстников, однако затрагивает другие стороны.

Заключение. Подтверждено, что одаренные младшие школьники делают свою успешность в школе частью своей идентичности, что выражается в росте Учебного и Группового компонентов. Менее одаренные учащиеся находят другие референтные группы для идентификации. Кризис идентичности у интеллектуально одаренных подростков достаточно выражен. Однако выраженность кризисных явлений, наоборот, можно рассматривать и как позитивный аспект, который приводит к более продуктивной, согласованной идентичности.

Ключевые слова: идентичность, интеллектуальная одаренность, развитие идентичности, младшие школьники, подростки

Статья поступила: 10.06.2025
Статья принята: 09.02.2026
Статья опубликована: 25.03.2026

Для цитирования: Кузьмин М.Ю., Тюменцева Д.П. Особенности развития идентичности интеллектуально одаренного и академически успешного ребенка в современной школе. *Acta biomedica scientifica*. 2026; 11(1): 163-174. doi: 10.29413/ABS.2026-11.1.15

FEATURES OF IDENTITY DEVELOPMENT OF INTELLECTUALLY GIFTED AND ACADEMIC SUCCESSFUL CHILD IN MODERN SCHOOL

**Kuzmin M.Yu.,
Tyumentseva D.P.**

Scientific Centre for Family Health
and Human Reproduction Problems
(Timiryazev, str., 16, Irkutsk 664003,
Russian Federation)

Corresponding author:
Mikhail Yu. Kuzmin,
e-mail: mirroy@mail.ru

RESUME

The aim. To examine how identity develops in primary school students and adolescents with different levels of intellectual giftedness and academic success, and what social factors determine the features of this dynamics.

Materials and methods. The results of examining of 293 subjects – school students from 2018 to 2023 were analyzed. The level of intellectual giftedness was determined using the Raven's Colored and Progressive Matrices methods, the Torrance Creativity Test, and the average score. The level of identity development was determined using the Twenty Statements, Semantic Differential, SEI test, and OKI methods. The Spearman correlation criterion, the Mann–Whitney U-test, the Wilcoxon criterion, the χ^2 criterion, and the φ criterion were used.

Results. In younger schoolchildren with pronounced intelligence, self-esteem increases, while in those with a more moderate level of intelligence, it decreases. There is no such connection in adolescents. In junior schoolchildren with pronounced intellectual giftedness, the share of the Educational component is higher and the share of the Personal component is lower, while in schoolchildren with another level of giftedness, the opposite is true; the differences are also associated with the Activity, Group, and Gender-Role components. It has been established that the identity of intellectually gifted children is more labile. Also, the identity crisis in intellectually gifted adolescents is no less pronounced than in their peers, but affects other aspects.

Conclusion. It has been confirmed that gifted primary school students make their success at school a part of their identity, which is expressed in the growth of the Academic and Group components of their identity. Less gifted students find other reference groups for identification. The identity crisis in intellectually gifted adolescents is quite pronounced. However, the severity of crisis phenomena, on the contrary, can be considered as a positive aspect that leads to a more productive, coordinated identity.

Key words: identity, intellectual giftedness, identity development, junior schoolchildren, teenagers

Received: 10.06.2025
Accepted: 09.02.2026
Published: 25.03.2026

For citation: Kuzmin M.Yu., Tyumentseva D.P. Features of identity development of intellectually gifted and academic successful child in modern school. *Acta biomedica scientifica*. 2026; 11(1): 163-174. doi: 10.29413/ABS.2026-11.1.15

ВВЕДЕНИЕ

Интеллектуальная одаренность школьников – сложная междисциплинарная проблема. До конца не изучены как содержание интеллектуальной одаренности [1, 2], так и проблема предпосылок [3-6] и условий [7, 8], ее развития, мер поддержки одаренных школьников [9]. Выделяются различные факторы, ассоциированные с интеллектуальной одаренностью: психологические склонности [10], соматические заболевания [4] семейная ситуация [9], этническое, гендерное [11] происхождение, социально-демографические факторы [12], пищевые привычки [13].

Одним из феноменов, связанных с интеллектуальной одаренностью, является идентичность школьника. Однако характер этой связи в современной психологии и педагогики до конца не установлен. С одной стороны, по данным J. Jaramillo [14], F.C. Worrell [12], идентичность, в сочетании с другими факторами, может опосредовать развитие интеллектуальной одаренности. Это происходит за счет того, что школьники со сформированной идентичностью предпринимают больше усилий для освоения новых знаний.

С другой стороны, интеллектуальная одаренность так же определяет идентичность. Как справедливо отмечается (например, Е.С. Романовой [15], Д.Э. Синюк [16]), само по себе сознание своей интеллектуальной одаренности школьником определяет его идентичность. Однако и интеллектуально одаренные школьники имеют больше возможностей – прежде всего, когнитивных – для освоения новых идентичностей [17, 18], и, наоборот, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью не способны к этому [19].

В этой связи можно предположить, что интеллектуально одаренные школьники будут обладать более продуктивными статусами идентичности и, в целом, выше оценивать себя. Действительно, на преимущества в развитии идентичности у интеллектуально одаренных подростков указывал, например, Д.Э. Синюк [16], а про «бедность» идентичности при интеллектуальной недостаточности писали С. Maiano et. al. [19].

Однако как отмечает, Романова Е.С. [15], одаренность может быть и препятствием в развитии идентичности. Зачастую одаренный подросток живет и чувствует не так, как остальные люди, часто видит мир по-другому, что приводит к непониманию со стороны окружающих и искажает идентичность. По М.М. Solobutina [20], одаренные дети оказываются более чувствительны и ранимы. И, осознавая свою «инаковость», они даже могут пытаться «маскировать» свою одаренность, чтобы быть более социально приемлемыми. Как указывают Trần Н.Т., Hoàng Н.Т., чрезмерное внимание к экзаменам снижает сложность опыта обучения таких детей и ограничивает развитие их личности. Обратной стороной одаренности оказывается то, что такие дети затмевают сверстников на академической лестнице, испытывают стресс из-за того, что они находятся «на вершине» [21].

Причины такой противоречивой связи интеллектуальной одаренности и идентичности видят

во влиянии других видов одаренности (например, спортивной идентичности и академической успешности [22], а в работах К. Litster и соавт. [23] – в социальных факторах. Так, в работах К.Н. Collins и J.J. Roberson [11] показано, что одаренность в некоторых областях (например, в STEM – Science, technology, engineering, and mathematics – науке, технологии, инженерии и математики) во многом обусловлена тем, насколько данный человек убежден в своих способностях, насколько у него развита соответствующая идентичность – «я – талантливый ученый». Однако зачастую это бывает затруднительно сделать из-за гендерных, расовых предрассудков и особенностей происхождения. В своих межэтнических исследованиях F.C. Worrell, J. Jaramillo так же обнаружили, что этническая идентичность в ряде случаев может быть отрицательным предиктором академической успеваемости [12, 14]. По данным Amy K Graefe [24], идентичность и одаренность ассоциированы через социальные связи с учителями, сверстниками и учебной деятельностью, которые поддерживаются учащимися. Для одаренных учеников в этом исследовании казалось, что «связи» были зонтиком, под которым происходили мотивация и расширение прав и возможностей. И наоборот, если эти связи дисфункциональны, характер связи идентичности и одаренности оказывается иным.

Fabio Andres A. Parra Martinez так же показывает, что медиатором связи одаренности и идентичности может быть учитель [25].

Получается, что характер связи интеллектуальной одаренности и идентичности оказывается противоречивым и, очевидно, зависит от каких-то внешних факторов. В данном исследовании мы решили изучить, как развивается идентичность у младших школьников и подростков с различным уровнем интеллектуальной одаренности и какие социальные факторы определяют особенности этой динамики. Такой подход, в частности, предлагается Zuo W.G. и Cramond B. [26].

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

База и выборка исследования. Исследование проводилось в период с 2018 по 2023 на базах МАОУ Центр образования № 47 г. Иркутска и Максимовская СОШ Иркутского р-на Иркутской области. Социально-демографические особенности выборки и выраженность показателей одаренности представлены в таблице 1.

Методы исследования. При изучении особенностей идентичности интеллектуально одаренного школьника одной из основных проблем оказываются критерии, позволяющие установить уровень одаренности [27-29]. Предлагается изучать ее при помощи коэффициента интеллекта IQ, как сочетание интеллекта, креативности и мотивационно-личностных особенностей, участие в профильных конкурсах или сочетание данных критериев [10]. В других исследованиях, наоборот, показывают, что интеллектуальная

одаренность не всегда сопровождается высоким уровнем академической успеваемости [28].

В данном исследовании мы использовали модель интеллектуальной одаренности Дж. Рензулли, где последняя описывается как взаимосвязь двух когнитивных качеств (высокий интеллект и креативность) и внутренней мотивации (task commitment) [30]. Для изучения интеллекта в младшем школьном возрасте использовалась методика Цветные прогрессивные матрицы, в подростковом возрасте – Прогрессивные матрицы Равена [29]. Для изучения креативности у младших школьников и подростков использовался краткий тест креативности Торренса [31]. Для оценки мотивации использовался показатель академической

успешности: в начале исследования при оценке среднего балла была выделена группа учащихся, обучавшихся только на «отлично» («отличники»), преимущественно на «хорошо» («хорошисты» и преимущественно на «удовлетворительно» («троечники»). Академическая успеваемость, наряду с уровнем интеллектуальной одаренности, так же служила критерием разделения учащихся на различные группы для изучения идентичности. На основании ряда рекомендаций (например, [32]), мы считали интеллектуально одаренным ребенка, демонстрирующим высокие результаты, по крайней мере, по двум из трех показателей – интеллектуальная одаренность, академическая успешность и креативность. Схожий подход реализовывали Fernández E et al.

ТАБЛИЦА 1
СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРКИ

TABLE 1
SOCIO-DEMOGRAPHIC AND INTELLECTUAL CHARACTERISTICS OF THE SAMPLE

Показатели	Младшие школьники			Подростки		
	Первый год (n=173)	Второй год (n=164)	Третий год (n=150)	Первый год (n=120)	Второй год (n=120)	Третий год (n=116)
Возраст (mean±SD)	9,4±0,8	10,6±0,82	11,4±0,8	13,6±1,1	14,7±1,05	15,6±1,1
Академическая успеваемость						
Отлично	16 (9,25%)	14 (8,54%)	13 (8,67%)	7 (5,83%)	7 (5,83%)	7 (6,03%)
Хорошо	108 (62,43%)	103 (62,8%)	97 (64,67%)	42 (35%)	41 (34,17%)	39 (33,62%)
Удовлетворительно	49 (28,32%)	47 (28,66%)	40 (26,67%)	71 (59,17%)	72 (60%)	70 (60,34%)
Уровень интеллекта						
Высокий	79 (45,66%)	75 (45,73%)	73 (48,66%)	19 (15,83%)	19 (15,83%)	18 (15,52%)
Выше среднего	73 (42,2%)	70 (42,68%)	67 (44,66%)	38 (31,67%)	38 (31,67%)	36 (31,03%)
Средний	21 (12,14%)	19 (11,59%)	10 (6,66%)	63 (52,5%)	63 (52,5%)	62 (53,45%)
Уровень креативности						
Норма (40-60 стандартных баллов)	163 (94,21%)	154 (93,9%)	142 (94,66%)	109 (90,83%)	109 (90,83%)	105 (90,51%)
Несколько выше нормы (61-61 стандартных баллов)	10 (5,78%)	10 (6,09%)	8 (5,33%)	11 (9,16%)	11 (9,16%)	11 (9,48%)
Качественный анализ семьи						
Благополучная	160 (92,49%)	155 (94,51%)	145 (96,66%)	107 (89,17%)	107 (89,17%)	103 (88,79%)
Неблагополучная	13 (7,51%)	9 (5,49%)	5 (3,34%)	13 (10,83%)	13 (10,83%)	13 (11,2%)
Социальная характеристика учащихся						
Воспитываются родителями	164 (94,8%)	155 (94,51%)	145 (96,66%)	113 (94,17%)	113 (94,17%)	110 (94,82%)
Опекаемые	9 (5,20%)	9 (5,49%)	5 (3,34%)	7 (5,83%)	7 (5,83%)	6 (5,17%)
Уровень образования родителей						
Высший	121 (69,94%)	118 (71,95%)	115 (76,67%)	90 (75%)	90 (75%)	90 (77,58%)
Средне-специальный / неоконченный высший	34 (19,65%)	30 (18,29%)	25 (16,67%)	15 (12,5%)	15 (12,5%)	13 (11,2%)
Средний	18 (10,4%)	16 (9,76%)	10 (6,67%)	15 (12,5%)	15 (12,5%)	13 (11,2%)
Социально-бытовые условия						
Отдельная квартира/ собственный дом	156 (90,17%)	150 (91,46%)	143 (95,33%)	110 (91,67%)	110 (91,67%)	108 (93,1%)
Снимают квартиру	10 (5,78%)	7 (4,27%)	4 (2,67%)	4 (3,33%)	4 (3,33%)	3 (2,58%)
Живут в общежитии	7 (4,05%)	7 (4,27%)	3 (2%)	6 (5%)	6 (5%)	5 (4,31%)
Участие в жизни школы						
Участвуют в школьной жизни	62 (35,84%)	60 (36,59%)	70 (46,66%)	48 (40%)	48 (40%)	47 (40,52%)
Не участвуют в школьной жизни	111 (64,16%)	104 (63,41%)	80 (53,34%)	72 (60%)	72 (60%)	69 (59,48%)

[33]. Таким образом, мы выделили группу интеллектуально одаренных детей и подростков. Среди младших школьников таковых оказалось 17 человек, среди подростков – 9. Для сравнения с ней использовалась группа детей с не столь выраженной интеллектуальной одаренностью.

Для изучения идентичности мы использовали методику «Двадцать утверждений» М. Куна и Т. МакПартленда [34], для изучения самооценки – «Семантический дифференциал» Ч. Осгуда (версия из 25 шкал) [35]. Для изучения кризиса идентичности у подростков использовались методики СЭИ-тест Е.Л. Солдатовой [36], и «Опросник кризисной идентичности» [37].

Отдельно отметим, что данный набор методик в том или ином виде используется для изучения как идентичности в целом, так и идентичности одаренных детей и подростков. Так, модификацию методик «Двадцать утверждений» и «Семантический дифференциал» используют М.М. Solobutina [20]. Для изучения личностной идентичности семантический дифференциал используют Осин Р.В. [35], а профессиональной – Карымова О.С. [38]. В рамках данной работы мы опирались на периодизацию возрастного развития Элькони на Д.Б. [39].

Обработка полученных данных проводилась в программе IBM SPSS 21.0 с использованием критериев корреляции Спирмена, U-критерия Манна – Уитни, критерия Вилкоксона, критерия χ^2 и ϕ – критерия.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Особенности идентичности интеллектуально одаренных младших школьников и подростков

На первом этапе мы проанализировали, как различаются компоненты идентичности, а так же их динамика у младших школьников и подростков в зависимости от выраженности одаренности. При помощи методики Семантический дифференциал мы установили следующее (табл. 2).

Оказалось, что у интеллектуально одаренных младших школьников на протяжении всех лет фактор Оценки не меняется, однако повышается у учащихся с невыраженной интеллектуальной одаренностью, прежде всего, к 11–12-ти годам. Таким образом, можно сказать, что фактор Оценка у интеллектуально одаренных школьников более устойчив, нежели у учащихся с другими типами одаренности.

ТАБЛИЦА 2

ОСОБЕННОСТИ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПОДРОСТКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ВЫРАЖЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ (МЕТОДИКА СЕМАНТИЧЕСКИЙ ДИФФЕРЕНЦИАЛ)

TABLE 2

PECULIARITIES OF IDENTITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS AND ADOLESCENTS DEPENDING ON THE SEVERITY OF INTELLECTUAL GIFTEDNESS (SEMANTIC DIFFERENTIAL METHOD)

Шкалы	Уровни одаренности	Младшие школьники				Подростки			
		Первый срез	Второй срез	Третий срез	$\chi^2\phi_r$	Первый срез	Второй срез	Третий срез	$\chi^2\phi_r$
		Me (R)	Me (R)	Me (R)		Me (R)	Me (R)	Me (R)	
Оценка	Выражена	53 (2)	52 (2)	53 (3)	2,24 (0,25)	48 (4)	49 (2)	45,5 (5)	9,16 (0,01)
	Не выражена	44,5 (8,5)	43,5 (8,5)	47 (8,5)	6,22 (0,05)	45 (8,5)	44,5 (7)	41,5 (7,5)	6,91 (0,04)
U (p-уровень)		422 (0,04)	405 (0,03)	398 (0,04)		181 (0,03)	176 (0,02)	218 (0,06)	
Активность	Выражена	21,25 (4)	22 (3)	25 (3,5)	5,12 (0,1)	19 (2)	22 (6)	27,5 (7)	9,44 (0,01)
	Не выражена	21 (5,5)	22,5 (5)	24,5 (6)	2,44 (0,24)	21,5 (5)	21,75 (4)	25 (5)	6,89 (0,04)
U (p-уровень)		821 (0,58)	1023 (0,89)	999 (0,83)		331 (0,45)	339 (0,47)	325 (0,46)	
Упорядоченность	Выражена	9,5 (0,5)	10 (2)	9,5 (2)	1,45 (0,5)	11 (1,5)	10 (3)	10 (3)	1,24 (0,6)
	Не выражена	9,5 (3,5)	10,5 (4,5)	7,5 (4,5)	2,31 (0,3)	10,5 (3)	10,5 (3,5)	8 (4)	2,99 (0,2)
U (p-уровень)		1047 (0,93)	792 (0,55)	594 (0,22)		257 (0,24)	489 (0,62)	248 (0,24)	
Сложность	Выражена	3 (1)	2 (1)	3 (2)	1,21 (0,55)	4 (1)	3,5 (1)	5 (3)	2,41 (0,3)
	Не выражена	3,5 (3)	3 (2)	3,5 (3)	0,95 (0,65)	4,5 (3)	3,5 (2)	5 (2,5)	1,21 (0,55)
U (p-уровень)		867 (0,69)	1050 (0,89)	961 (0,84)		285 (0,30)	299 (0,35)	550 (0,89)	
Сила	Выражена	14,5 (2)	14 (1,5)	13 (2)	1,45 (0,5)	14 (5)	14 (4)	12 (5)	1,56 (0,5)
	Не выражена	13 (3)	12 (3,5)	13 (3)	1,19 (0,55)	12,5 (2,5)	12,5 (2)	13 (3,5)	1,24 (0,55)
U (p-уровень)		907 (0,72)	795 (0,55)	887 (0,79)		333 (0,47)	305 (0,37)	384 (0,69)	

Кроме того, именно по показателю Оценка интеллектуально одаренные школьники год за годом превосходят школьников с другим типом одаренности.

У подростков 13–14 лет различия в зависимости от уровня интеллектуальной одаренности также приходятся на фактор Оценка ($U = 181, p = 0,03$): более одаренные обучающиеся выше оценивают себя по этому показателю. Однако динамика отлична, нежели у младших школьников. Фактор Оценка снижается, а фактор Активность возрастает у подростков к 15–16 годам. Эта тенденция присуща всем подросткам вне зависимости от уровня интеллектуальной одаренности, однако более характерна для фактора Оценка: к 15–16 годам уже нет значимого различия по этому фактору между подростками с различной выраженностью интеллектуальной одаренности.

В целом, можно сделать вывод, что в случае высокой выраженности интеллектуальной одаренности младшие школьники склонны оценивать себя выше, чем их сверстники с более низкими показателями. При этом и динамика самооценки у младших школьников зависит от интеллектуальной одаренности: при выраженном уровне самооценка возрастает, при более умеренной его выраженности – снижается. У подростков же нет такой четкой связи между показателями интеллектуальной одаренности и самооценки. Равно и динамика самооценки при высоком уровне интеллекта и успеваемости оказывается более стабильной.

Однако, и в случае с младшими школьниками, и в случае с подростками можно выделить период, во многом меняющий направление факторов. У младших школьников это переход в 5-й класс и, фактически, на новый для себя возрастной этап – младший подростковый возраст. У подростков это обучение в 9-м классе.

В этот период мы фиксируем значимое снижение одних факторов и рост других, хотя, в целом, соотношение показателей в зависимости от уровня интеллекта и среднего балла не меняется.

На втором этапе мы анализировали структуру идентичности младших школьников в зависимости от уровня интеллектуальной одаренности (табл. 3).

Можно проследить определенную дифференциацию в распределении компонентов идентичности у младших школьников с разным уровнем интеллектуальной одаренности. Закономерно, что у школьников с высоким уровнем выраженности последней больше выражен Учебный компонент, а у школьников с другой степенью ее выраженности – Личностный. Однако в дальнейшем изменчивость идентичности возрастает: при высоком уровне одаренности Учебный компонент, стабильный в начальной школе, при переходе в среднюю снижается ($\varphi = 5,183, p < 0,01$), равно как и падает выраженность Поло-ролевого компонента ($\varphi = 3,34, p < 0,01$); возрастает доля Коммуникативной ($\varphi = 2,326, p < 0,05$) и Личностной ($\varphi = 1,654, p < 0,05$) идентичности. Наоборот, у ребят с менее выраженной интеллектуальной одаренностью динамика структуры идентичности менее выражена: возрастает доля Деятельностного компонента ($\varphi = 2,415, p < 0,05$). Для нас важно, что в случае с высоким уровнем интеллектуальной одаренности, изменчивость идентичности оказывается более высокой, чем в случае менее выраженной.

Структура и динамика идентичности подростков с различным уровнем интеллектуальной одаренности

На третьем этапе мы анализировали структуру идентичности подростков в зависимости от их интеллектуальной одаренности (табл. 4).

ТАБЛИЦА 3
ОСОБЕННОСТИ ДИНАМИКИ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ

TABLE 3
FEATURES OF THE DYNAMICS OF IDENTITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS DEPENDING ON THE LEVEL OF INTELLECTUALLY GIFTED

Уровень одаренности/ Компоненты идентичности	Первый срез			Второй срез			Третий срез		
	Выражена	Не выражена	χ^2	Выражена	Не выражена	χ^2	Выражена	Не выражена	χ^2
	n (%)	n (%)		n (%)	n (%)		n (%)	n (%)	
Полоролевой	41 (23,7%)	198 (12,21%)	15,4**	15 (9,74%)	149 (9,03%)	0,17	24 (9,76%)	229 (10,37%)	0,146
Учебный	30 (16,85%)	239 (14,73%)	2,412	32 (20,78%)	268 (16,24%)	5,44*	42 (17,07%)	315 (14,26%)	5,236*
Семейный	7 (4,05%)	75 (4,62%)	0,053	4 (2,31%)	79 (4,79%)	1,39	12 (4,88%)	90 (4,07%)	1,563
Этнический	1 (0,58%)	5 (0,31%)	0,498	1 (0,58%)	5 (0,3%)	0,782	1 (0,41)	5 (0,23%)	0,871
Личностный	52 (30,06%)	918 (56,6%)	47,3**	44 (25,43%)	893 (54,12%)	32,79**	90 (36,59%)	1130 (51,15%)	56,91**
Коммуникативный	3 (1,73%)	61 (3,76%)	1,45	3 (1,73%)	70 (4,24%)	5,630*	16 (6,5%)	138 (6,25%)	3,929
Деятельностный	19 (10,98%)	40 (2,47%)	31,54**	27 (15,61%)	94 (5,7%)	9,043**	28 (11,38%)	133 (6,02%)	11,603**
Перспективный	2 (1,16%)	1 (0,06%)	5,42*	2 (1,16%)	1 (0,06%)	5,39*	0 (0%)	4 (0,18%)	0,446
Групповой	19 (10,98%)	66 (4,07%)	14,12**	22 (12,72%)	72 (4,36%)	18,51*	30 (12,2%)	143 (6,47%)	10,577**
Экзистенциальный	4 (2,31%)	19 (1,17%)	0,74	4 (2,31%)	19 (1,15%)	0,74	3 (1,22%)	22 (1%)	0,152

Примечания: * – значимость на уровне 0,05; ** – значимость на уровне 0,01.

Определенная эволюция происходит и в различиях в структуре идентичности у подростков с разным уровнем интеллектуальной одаренности. Если в 13–14 лет основные различия у обучающихся с выраженной и менее выраженной одаренностью приходятся на Учебный, Семейный, Этнический, Личностный и Групповой компоненты, то к 15–16 годам – на Деятельностный, Семейный и Экзистенциальный компоненты. К 14–15 годам происходит постепенный рост идентичности с малыми группами у подростков с меньшей выраженностью интеллектуальной одаренности ($\varphi = 4,14$, $p = 0,01$), а вот доля Личностного компонента у них снижается ($\varphi = 3,14$, $p = 0,01$). Наоборот, к 15–16 годам у подростков с высоким уровнем интеллектуальной одаренности уменьшается доля Семейного компонента, возрастает доля Личностного ($\varphi = 2,712$, $p = 0,05$). Таким образом, можно говорить о «перераспределении» в структуре идентичности в зависимости от уровня интеллектуальной одаренности и возраста: при менее выраженном ее уровне учащиеся от вопроса поиска себя в начале подросткового возраста переходят к определению себя в учебном и профессиональном плане к его концу, то при выраженной одаренности учащиеся, наоборот, начинают больше интересоваться вопросами отношений с миром, нежели учебной.

Промежуточные результаты и обсуждение

В целом, можно заключить следующее:

- и у младших школьников, и у подростков с высоким уровнем интеллектуальной одаренности по сравнению со сверстниками устойчиво выше уровень оценки себя (измеренный при помощи методики Семантический дифференциал).

- существует специфика структуры идентичности и ее динамики у младших школьников и подростков с различным уровнем интеллектуальной одаренности. С одной стороны, у младших школьников 9–10 лет с выраженной интеллектуальной одаренностью больше доля Учебного компонента и меньше – Личностного, а у школьников с другим уровнем одаренности – наоборот; различия так же связаны с Деятельностным, Групповым и Поло-ролевым компонентами. С другой стороны, оказалось, что идентичность младших школьников с высоким уровнем интеллектуальной одаренности более лабильная и изменяется вслед за изменениями их социального статуса (перехода в среднюю школу); у младших школьников с меньшим уровнем одаренности идентичность сравнительно ригидная. У подростков с различным уровнем одаренности различия приходятся так же на Учебный, Личностный и Групповой компоненты. Однако в будущем это соотношение меняется.

Обнаруженные факты частично пересекаются с выводами F.C. Worrell [12] и J. Jaramillo [14]: одаренные школьники не только являются более академически успешными, но и делают свою успешность в школе частью своей идентичности, что выражается в росте Учебного и Группового компонентов их идентичности. Менее одаренные учащиеся находят другие референтные группы для идентификации [12, 14]. Однако связь

между одаренностью и социально-демографическими факторами касается в большей степени бытовых условий. Наконец, мы не обнаружили выраженного негативного отношения к Учебному компоненту идентичности даже в случае низкой одаренности.

Как и в исследовании М.М. Солобутиной [20], оказалось, что интеллектуально одаренные дети имеют более позитивную идентичность. Впрочем, отметим, что в данном исследовании речь шла про более старших учащихся – 16–18 лет. Об удовлетворенности своей идентичностью заявляли более одаренные дети и в исследовании А.А. Гудзовской [17].

Вместе с тем, ряд выявленных особенностей идентичности не объясняется в приведенных выше исследованиях. Так, заслуживает внимания то обстоятельство, что у младших школьников, у которых интеллектуальная одаренность не выражена, идентичность более ригидна, а ее компоненты, предположительно, в меньшей степени обеспечивают приспособительную функцию.

Можем ли мы предполагать таким образом, что у младших школьников особенности идентичности и реализуемые ей функции теснее связаны с интеллектуальной одаренностью? Связано ли то, что учеба оказывается в этом возрасте ведущей деятельностью, а соответствующий компонент идентичности – основным? И в случаях, если интеллектуальная одаренность менее выражена – структура идентичности таких школьников не оптимальна? В таком случае, какие социальные механизмы способствуют или препятствуют становлению идентичности младших школьников с различным уровнем интеллектуальной одаренности? По каким причинам в подростковом возрасте не наблюдается схожей тенденции? За счет каких факторов это происходит?

Динамика кризиса идентичности у подростков с различным уровнем интеллектуальной одаренности

В поисках факторов, определяющих характер структуры идентичности и ее динамику у подростков с различным уровнем интеллектуальной одаренности мы проанализировали показатели кризиса идентичности (табл. 5).

Прежде всего, оказалось, что в зависимости от уровня интеллектуальной одаренности различается динамика кризиса идентичности. У подростков с высоким уровнем интеллектуальной одаренности меньше выражены кризисные проявления в сфере детско-родительских отношений и Ценностно-смысловом аспекте (хотя к возрасту 15–16 лет и происходит некоторое возрастание в последнем, $Z = -2,81$, $p = 0,01$). В отдельных случаях проявляется кризис в Эмоциональном аспекте.

Наоборот, у подростков без выраженной интеллектуальной одаренности наиболее «динамична» сфера Межличностных и профессиональных отношений: кризисные проявления в ней то снижаются к 14–15 годам ($Z = -2,251$, $p = 0,02$), то вновь растут к 15–16 годам ($Z = -2,34$, $p = 0,01$). Кроме того, к 15–16 годам увеличивается выраженность Стрессовых факторов ($Z = -2,254$, $p = 0,02$).

Отдельно отметим и динамику статусов идентичности. У подростков с высокой интеллектуальной

одаренностью наиболее динамичным оказывается статус Спутанной идентичности, который возрастает к 15–16 годам ($Z = -2,812$, $Z = -2,689$, соответственно, $p < 0,01$). Кроме того, к 14–15 годам у таких подростков увеличивается выраженность статуса Предрешенной идентичности ($Z = -2,25$, $p = 0,02$), а затем она снова снижается. Наоборот, у подростков без выраженной одаренности статусы идентичности достаточно стабильны, исключая рост Спутанной идентичности к 15–16 годам.

Таким образом, нельзя сказать, что у интеллектуально одаренных подростков ниже риск развития кризисных явлений идентичности. Наоборот, кризис может проявляться достаточно ярко, прежде всего, в Эмоциональном аспекте. Возможно, тут как раз и проявляется тенденция, отмечаемая Романовой Е.С. [15] и Solobutina М.М. [20]: одаренные дети оказываются более чувствительны и ранимы. То обстоятельство, что это не связано со сферой Детско-родительских отношений у интеллектуально одаренных школьников, возможно, объясняется тем, что основные конфликты в подростковом возрасте между родителями и детьми касаются, прежде всего, учебы.

Не менее интересна динамика статусов идентичности. На первый взгляд, парадоксально, но более интеллектуально одаренные подростки раньше демонстрируют рост Спутанной и Предрешенной идентичности – статусов, которые свидетельствуют о кризисных явлениях в идентичности. Однако если соотносить эти данные с работами Meeus W. et. al. [40], это, наоборот, представляется логичным. В подростковом возрасте статусы идентичности сменяют друг друга в определенной последовательности; рост кризисных проявлений в определенном возрасте скорее говорит о том, что идентичность активно развивается. Таким образом, как мы предполагали ранее, у подростков

с большей интеллектуальной одаренностью происходящие в идентичности процессы более динамичны, а у подростков с меньшей одаренностью развитие идентичности, наоборот, запаздывает. Это, предположительно, может вызвать более выраженный кризис впоследствии.

Мы также попытались проследить, опосредуют ли характер связи уровня академической одаренности и идентичности, равно как и ее динамику, социо-демографические факторы. Однако полученные результаты оказались противоречивыми. С одной стороны, закономерно оказалось, что дети из благополучных семей, семей с высшим образованием и семей, участвующих в жизни школы, имеют более высокие показатели интеллектуальной одаренности ($\chi^2 = 8,99$, $\chi^2 = 8,55$, $\chi^2 = 14,2$, соответственно, $p < 0,01$). Однако при этом мы не обнаружили существенных особенностей в идентичности у таких детей по сравнению со сверстниками. В некоторых случаях дети из семей с высшим образованием демонстрируют сниженный показатель Активность ($U = 1645$, $p = 0,01$) и более высокий уровень Спутанной идентичности по одной из субшкал методики СЭИ-тест ($U = 625$, $p = 0,01$).

Было обнаружено, что дети, активно участвующие в школьных мероприятиях, имеют более высокий уровень интеллектуальной одаренности ($\chi^2 = 6,057$, $\chi^2 = 6,16$, соответственно, $p < 0,04$). Однако при этом такие дети демонстрируют значимо более низкую оценку себя ($U = 2754$, $p = 0,02$). Хотя дети-сироты имеют более низкий уровень интеллектуальной одаренности, ($\chi^2 = 6,64$, $p < 0,03$), они же демонстрируют более высокий уровень оценки себя ($U = 1153$, $p = 0,01$). Наконец, при прочих равных, более высокие показатели одаренности имеют дети из семей с материальным благополучием ($\chi^2 = 8,41$, $p < 0,02$), никакой разницы в идентичности у них мы при этом не нашли.

ТАБЛИЦА 4

ОСОБЕННОСТИ ДИНАМИКИ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ

TABLE 4

FEATURES OF THE DYNAMICS OF ADOLESCENT IDENTITY DEPENDING ON THE LEVEL OF INTELLECTUALLY GIFTED

Уровень одаренности/ Компоненты идентичности	Первый срез			Второй срез			Третий срез		
	Не выражена	Выражена	χ^2	Не выражена	Выражена	χ^2	Не выражена	Выражена	χ^2
	n (%)	n (%)		n (%)	n (%)		n (%)	n (%)	
Поло-ролевой	65 (4,11%)	4 (2,8%)	1,24	90 (5,18%)	6 (4,23%)	0,49	114 (5,56%)	8 (5,71%)	0,07
Учебный	99 (6,26%)	17 (11,89%)	5,878*	126 (7,25%)	17 (11,97%)	4,271*	197 (9,61%)	10 (7,14%)	2,721
Семейный	215 (13,59%)	28 (19,58%)	5,888*	204 (11,74%)	23 (16,2%)	2,288	197 (9,61%)	9 (6,43%)	4,329*
Этнический	45 (2,84%)	0 (0%)	4,279*	79 (4,55%)	0 (0%)	3,895*	81(3,95%)	4 (2,86%)	2,115
Личностный	772 (48,8%)	48 (33,57%)	7,237**	759 (43,67%)	58 (40,85%)	0,884	926 (45,15%)	60 (42,86%)	0,681
Коммуникативный	72 (4,55%)	10 (6,99%)	0,379	73 (4,2%)	4 (2,82%)	1,283	104 (5,07%)	9 (6,43%)	1,805
Деятельностный	69(4,36%)	10 (6,99%)	0,152	74 (4,26%)	12 (8,45%)	3,322	126 (6,14%)	6 (4,29%)	5,224*
Перспективный	9 (0,57%)	2 (1,4%)	0,454	3 (0,17%)	0 (0%)	1,154	2 (0,1%)	2 (1,43%)	2,18
Групповой	82(5,18%)	14 (9,79%)	5,131*	171 (9,84%)	12 (8,45%)	1,216	203 (9,9%)	16 (11,43%)	1,126
Экзистенциальный	154 (9,73%)	10 (6,99%)	2,070	159 (9,15%)	10 (7,04%)	0,909	101 (4,92%)	16 (11,43%)	10,608**

Примечания: * – значимость на уровне 0,05; ** – значимость на уровне 0,01.

ТАБЛИЦА 5

ОСОБЕННОСТИ ДИНАМИКИ КРИЗИСА ИДЕНТИЧНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

TABLE 5

CHARACTERISTICS OF THE DYNAMICS OF IDENTITY CRISIS IN ADOLESCENTS

Шкалы	Одаренность выражена	Не выражена	U	Одаренность выражена	Не выражена	U	Одаренность выражена	Не выражена	U
	Me (R)	Me (R)		Me (R)	Me (R)		Me (R)	Me (R)	
Детско-родительские, семейные отношения	5 (3,75; 6,25)	6 (3,5; 8)	389 (0,214)	3,5 (2,75; 4,25)	6,5 (3,5; 9)	221 (0,032)	5,5 (3; 7)	6 (4,5; 9)	582 (0,814)
Ценностно-смысловой аспект	6 (5,25; 7,25)	8,5 (6; 9)	204 (0,007)	8 (6; 10)	7,5 (6; 10,5)	407 (0,341)	8 (6; 11)	10 (8,5; 11,5)	399 (0,3)
Эмоциональный аспект	6 (5,5; 7,5)	7,5 (5; 8,5)	267 (0,054)	10 (7; 12,75)	7,5 (5; 10,5)	212 (0,002)	7 (5; 8)	10,5 (8,5; 12,25)	228 (0,04)
Поведенческий аспект	7 (4,5; 9)	6 (4; 8,5)	344 (0,162)	5 (4,75; 6,5)	5,5 (4,5; 8,5)	398 (0,254)	7 (5; 8)	6 (5; 9)	425 (0,33)
Межличностные и профессиональные отношения	7 (5,5; 9,25)	7,5 (4; 9)	505 (0,592)	8 (7; 9,5)	6 (3,5; 9,5)	268 (0,054)	7 (5; 8)	8 (6,5; 10,5)	463 (0,45)
Стрессовые факторы	4 (4; 4,25)	5 (3,5; 6,5)	407 (0,374)	4,5 (3,5; 5,25)	4,5 (3; 5,5)	602 (0,982)	4 (3; 5)	7,5 (5; 8,5)	231 (0,045)
Социальная желательность	5 (3,75; 6,25)	6 (4,5; 7)	489 (0,505)	5 (3,5; 6)	5,5 (4; 6)	472 (0,516)	6 (5; 9)	7 (5; 8)	503 (0,651)
Достигнутый	22 (20,5; 22,75)	23 (19; 25,5)	535 (0,731)	20,5 (19; 22,5)	23 (19,5; 25)	517 (0,720)	22 (20; 24)	22 (20,75; 23,5)	394 (0,24)
Спутанный	13,5 (11,5; 15,5)	13,5 (10,5; 17)	478 (0,528)	12,5 (11; 15)	12,5 (11; 17,5)	424 (0,309)	14 (12; 17)	16 (14; 17,5)	393 (0,236)
Предрешенный	12,5 (11,25; 13,75)	13 (11; 15,5)	501 (0,699)	15 (12,75; 17,25)	14 (11,5; 16,5)	435 (0,369)	12,5 (11; 14)	12 (11; 14)	600 (0,91)

Таким образом, можно сделать вывод, что связь интеллектуальной одаренности и идентичности опосредуется социо-демографическими особенностями не прямым образом и нуждается в дополнительном анализе.

ОБСУЖДЕНИЕ

В ходе исследования было установлено, что идентичность и ее динамика как у младших школьников, так и у подростков имеет ряд особенностей в зависимости от их интеллектуальной одаренности. В большей мере она касается младших школьников и выражается в более высокой оценке самих себя интеллектуально одаренными детьми, а так же структуры идентичности, где преобладают Учебный и Деятельностный компоненты. Подростки с высоким уровнем интеллектуальной одаренности обычно демонстрируют выраженность таких компонентов идентичности, как Учебный, Деятельностный и Групповой.

Вместе с тем, высокий уровень интеллектуальной одаренности не означает, что развитие идентичности будет сопровождаться менее выраженным кризисом последней. Наоборот, в некоторых случаях при высокой ее выраженности кризисные проявления идентичности появляются раньше. Согласно нашему предположению, это может быть связано с тем, что у школьников с большей интеллектуальной одаренностью идентичность

более динамична, а у школьников с меньшей одаренностью развитие идентичности, наоборот, запаздывает. Особенно это характерно для подросткового возраста, где можно проследить особенности динамики кризиса идентичности.

Таким образом, полученные нами результаты согласуются как с данными авторов, отмечавших положительную роль интеллектуальной одаренности при развитии идентичности, так и тех, кто указывал на некоторые сложности формирования последней. Проблема, вероятно, кроется в том, что на различных возрастных этапах интеллектуальная одаренность по-разному связана с идентичностью. С одной стороны, как и по данным F.C. Worrell [12] и J. Jaramillo [14], одаренные младшие школьники и, частично, подростки не только являются более академически успешными, но и делают свою успешность в школе – как урочную, так и внеурочную – частью своей идентичности, что выражается в росте Учебного и Группового компонентов их идентичности. Менее одаренные учащиеся находят другие референтные группы для идентификации. Однако связь между одаренностью и социально-демографическими факторами касается в большей степени бытовых условий. Наконец, мы не обнаружили выраженного негативного отношения к Учебному компоненту идентичности даже в случае академической неуспешности. Равно как и в исследовании M.M. Solobutina [20] оказалось, что интеллектуально одаренные дети имеют более позитивную идентичность.

С другой стороны, судя по более высокому уровню кризисных проявлений в идентичности, справедливы оказываются и данные Е.С. Романовой [15]. Однако, по нашему мнению, выраженность кризисных явлений, наоборот, можно рассматривать и как позитивный аспект. Ведь, в конечном счете, он может приводить к более продуктивной, согласованной идентичности.

Однако мы не обнаружили связей между одаренностью и идентичностью, описанных К.Н. Collins, J.J. Roberson [11]. Во многом это связано с тем, что группа младших школьников и подростков, на которой мы проводили исследование, была довольно гомогенной по своему этническому и социо-демографическому составу. Однако и на ней мы обнаружили, что школьники из благополучных как в социальном, так и в бытовом плане, имеют большие показатели одаренности.

Ограничения данного исследования

Данное исследование имеет ряд ограничений. Прежде всего, мы не рассматривали гендерный аспект как один из факторов, который может детерминировать связь одаренности и идентичности. Согласно данным К.Н. Collins, J.J. Roberson [11], гендерная принадлежность серьезным образом детерминирует связь идентичности и одаренности.

Кроме того, наша выборка для исследования набиралась в одной общеобразовательной организации, что, возможно, сказывается на ее репрезентативности. Во-первых, в выборку не вошли дети с низким уровнем развития интеллекта. Во-вторых, согласно полученным результатам, все учащиеся отличались уровнем креативности на уровне нормы и несколько выше нее, но не высоким уровнем. Последнее обстоятельство, возможно, связано с тем, что мы использовали только тест креативности Торренса, не привлекая методики, основанные на других принципах (например, Брунера, Гилфорда) или с особенностью выборки. Но, в любом случае, это позволяло использовать креативность как критерий включения в группу интеллектуальной одаренности с большой осторожностью. И, в целом, полученные нами данные не могут вполне быть распространены на всю популяцию.

Наконец, в данном исследовании мы не акцентировали внимания на связях компонентов интеллектуальной одаренности – уровне интеллекта, креативности и академической успеваемости – друг с другом. Так, при подготовке статьи мы обнаружили, что связь между интеллектуальной одаренностью и академической успешностью неодинакова у детей различного возраста. Если у младших школьников между интеллектуальной одаренностью и академической успешностью существует тесная связь, то уже в подростковом возрасте она отсутствует. Это может объяснять несоответствие подходов авторов, включающих и не включающих академическую успешность в число критериев интеллектуальной одаренности. По-видимому, существуют дополнительные факторы (один из которых возраст), опосредующие эту связь. Возможно, таковой оказывается креативность: она является неким компенсаторным механизмом

в случаях, когда другие компоненты академической одаренности (например, те из них, что выражаются в отметках) оказываются понижены. Полагаем, это может быть темой дополнительного исследования.

Тем не менее, мы обнаружили особенности – идентичность и ее динамика как у младших школьников, так и у подростков в зависимости от их интеллектуальной одаренности.

Мы планируем учесть как результаты данного исследования, так и отмеченные ограничения в нашей дальнейшей работе.

Конфликт интересов

Авторы данной статьи подтверждают отсутствие конфликта интересов.

ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

1. Бушковская ЕФ. Феномен академической одаренности в психолого-педагогических исследованиях. *Образование и саморазвитие*. 2015; 4(46): 32–5. [Bushkovskaya EF. The phenomenon of academic giftedness in psychological and pedagogical research. *Obrazovanie i Samorazvitie*. 2015; 4(46): 32–5. (In Russ.)].
2. Pabandi ST, et al. The identification of primary school students who are gifted in science. *Gifted Talented Int*. 2024; 39(1): 4–16. doi:10.1080/15332276.2024.2358027
3. Elias MJ, et al. The social-emotional competencies of gifted children must be intentionally developed, ideally in inclusive education contexts. *Gifted Educ Int*. 2025; 41(1): 57–75. doi: 10.1177/02614294241300393
4. Колесникова Л.И., Долгих В.В., Рычкова Л.В., Поляков В.М. Распространенность психосоматических расстройств среди детей дошкольного и младшего школьного возраста. *Бюллетень Восточно-Сибирского научного центра Сибирского отделения Российской академии медицинских наук*. 2003; (6): 17-21. [Kolesnikova LI, Dolgikh VV, Rychkova LV, Polyakov VM. Prevalence of psychosomatic disorders among preschool and primary school children. *Byulleten Vostochno-Sibirskogo nauchnogo tsentra Sibirskogo otdeleniya Rossiyskoy akademii meditsinskikh nauk*. 2003; (6): 17-21. (In Russ.)].
5. Поляков В.М., Рычкова Л.В., Белогорова Т.А., Михнович В.И., Бугун О.В., Бердина О.Н., и др. Влияние применения L-триптофана на динамику когнитивных функций в комплексной терапии задержек психоречевого развития у детей. *Бюллетень сибирской медицины*. 2018; 17(2): 71-9. [Polyakov VM, Rychkova LV, Belogorova TA, Mikhnovich VI, Bugun OV, Berdina ON, et al. Influence of L-tryptophan use on the dynamics of cognitive functions in the complex therapy of delayed psycho-speech development in children. *Bulletin of Siberian Medicine*. 2018; 17(2): 71-79. (In Russ.)]. doi: 10.20538/1682-0363-2018-2-71-79
6. Черевикова И.А., Прохорова Ж.В., Поляков В.М., и др. Профиль межполушарной асимметрии и когнитивные функции у подростков со средним и высоким

- уровнем интеллекта. *Acta Biomedica Scientifica*. 2022; 7(6): 212-20. [Cherevikova IA, Prokhorova ZHV, Polyakov VM, et al. Interhemispheric asymmetry profile and cognitive functions in adolescents with average and high intelligence. *Acta Biomedica Scientifica*. 2022; 7(6): 212-20 (In Russ.)]. doi: 10.29413/ABS.2022-7.6.21
7. Колесникова Л.И., Дзятковская Е.Н., Долгих В.В., Поляков В.М., Рычкова Л.В. *Адаптивно-развивающая стратегия сохранения здоровья школьников*. Иркутск: Литтерра; 2015. [Kolesnikova LI, Dzyatkovskaya EN, Dolgikh VV, Polyakov VM, Rychkova LV. *Adaptive-developing strategy of schoolchildren's health preservation*. Irkutsk: Litterra; 2015. (In Russ.)].
8. Поляков В.М., Черевикова И.А., Мясищев Н.А. Когнитивные и эмоциональные нарушения, ассоциированные с COVID-19 (обзор литературы). *Acta Biomedica Scientifica*. 2022; 7(6): 71-81. [Polyakov VM, Cherevikova IA, Myasishchev NA. Cognitive and emotional impairments associated with COVID-19 (literature review). *Acta Biomedica Scientifica*. 2022; 7(6): 71-81. (In Russ.)]. doi: 10.29413/ABS.2022-7.6.7
9. Родионова А.Н., Долгих В.В., Колесникова Л.И., Рычкова Л.В. Факторы риска и структура психосоматических расстройств у высокоинтеллектуальных школьников. *Международ журн эксп образования*. 2014; (1-2): 90-5. [Rodionova AN, Dolgikh VV, Kolesnikova LI, Rychkova LV. Risk factors and structure of psychosomatic disorders in intellectually gifted schoolchildren. *Mezhdunarodnyy Zhurnal Eksperimentalnogo Obrazovaniya*. 2014; (1-2): 90-5. (In Russ.)].
10. Кузьмина Р.И. Одаренность младшего школьника. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2015; 8-2: 146-54. [Kuzmina RI. Giftedness of a primary school student. *Aktualnye Problemy Gumanitarnykh i Estestvennykh Nauk*. 2015; 8-2: 146-54. (In Russ.)].
11. Collins KH, Roberson JJ. Developing STEM identity and talent in underrepresented students. *Gifted Child Today*. 2009; (4): 218-31. doi: 10.1177/1076217520940767
12. Worrell FC. Ethnic identity, academic achievement, and global self-concept in four groups of academically talented adolescents. *Gifted Child Q*. 2007; 51(1): 23-38. doi: 10.1177/0016986206296655
13. Погодина А.В., Астахова Т.А., Кузьмин М.Ю., и др. Факторы, ассоциированные с риском нарушений пищевого поведения у подростков. *Профилактическая медицина*. 2024; 27(6): 60-7. [Pogodina AV, Astakhova TA, Kuzmin MYu, et al. Factors associated with eating disorders risk in adolescents. *Profilakticheskaya Meditsina*. 2024; 27(6): 60-67. (In Russ.)]. doi: 10.17116/profmed20242706160
14. Jaramillo J, Mello ZR, Worrell FC. Ethnic identity, stereotype threat, and perceived discrimination among Native American adolescents. *J Res Adolesc*. 2015; 26(4): 769-75. doi: 10.1111/jora.12228
15. Романова Е.С. Психологический анализ проблемы успешности профессиональной карьеры одаренных учащихся. *Системная психология и социология*. 2015; 4(16): 5-12. [Romanova ES. Psychological Analysis of Professional Career Success Problems in Gifted Students. *Systems Psychology and Sociology*. 2015; 4(16): 5-12. (In Russ.)].
16. Синюк Д.Э. Проблема профессионального самоопределения одаренных старшеклассников. *Инновации в развитии одаренности: от книги до IT-решений*. 2019: 195-200. [Sinyuk DE. The problem of professional self-determination of gifted high school students. *Innovatsii v Razvitii Odarennosti: ot Knigi do IT-resheniy*. 2019: 195-200. (In Russ.)].
17. Гудзовская А.А. Социальная и персональная идентичность одаренных учащихся начальной школы. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*. 2020; (4): 92-7. [Gudzovskaya AA. Social and personal identity of gifted primary schoolchildren. *Vestnik Kostromskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*. 2020; (4): 92-7. (In Russ.)]. doi: 10.34216/2073-1426-2020-26-4-92-97
18. Мышкина М.С. Влияние актуализации ингрупповой идентификации на идентичность одаренных. *Живая психология*. 2022; 3(35): 111-7. [Myshkina MS. The influence of the actualization of ingroup identification on the identity of the gifted. *Zhivaya Psikhologiya*. 2022; 3(35): 111-7. (In Russ.)]. doi: 10.58551/24136522_2022_9_3_111
19. Maiano C, Coutu S, Morin AJS, Tracey D, Lepage G, Moullec G. Self-concept research with school-aged youth with intellectual disabilities: a systematic review. *J Appl Res Intellect Disabil*. 2019; 32(2): 238-55. doi: 10.1111/jar.12543
20. Solobutina MM. Ego identity of intellectually gifted and sport talented individuals in puberty and adolescence. *Educ Self Dev*. 2020; 15(1): 12-20. doi: 10.26907/esd15.1.02
21. Trần HT, Hoàng HT. The development of exceptional EFL learner identity: A narrative inquiry of former gifted learners. *J Lang Ident Educ*. 2024; 1-15. doi: 10.1080/15348458.2024.2317719
22. Van Rens FECA, Ashley RA, Steele AR. Wellbeing and performance in dual careers: The role of academic and athletic identities. *Sport Psychol*. 2018; 1-36. doi: 10.1123/tsp.2018-0026
23. Litster K, Roberts J. The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: A meta-analysis. *J Res Spec Educ Needs*. 2011; 11: 130-140. doi: 10.1111/j.1471-3802.2010.01166.x
24. Graefe AK. Gifted high school students' perceptions of the impact of classroom power dynamics on motivation and empowerment. *J Adv Acad*. 2024; 35(1): 6-55.
25. Martinez FAA Parra. *Becoming the teacher I never had: An investigation of identity, motivation, and belief systems in preservice and inservice teachers' with a desire to teach students with gifts and talents* [dissertation]. West Lafayette (IN): Purdue Univ.; 2021.
26. Zuo WG, Cramond B. An Examination of Terman's Gifted Children from the Theory of Identity. *Gifted Child Quarterly*. 2001; 45(4): 251-59. doi: 10.1177/001698620104500403
27. Мешкова Н.В. Зарубежные исследования одаренности: социально-психологический аспект. *Современная зарубежная психология*. 2015; (1): 26-44. [Meshko-

va NV. Foreign research on giftedness: socio-psychological aspect. *Sovremennaya Zarubezhnaya Psikhologiya*. 2015; (1): 26-44. (In Russ.). URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/76175.shtml> [date of access: May 01, 2025].

28. Моросанова В.И., Щебланова Е.И., Бондаренко И.Н., Сидиков В.А. Взаимосвязь психометрического интеллекта, осознанной саморегуляции учебной деятельности и академической успеваемости одаренных подростков. *Вестн Моск ун-та*. 2013; (3): 18-32. [Morosanova VI, Shcheblanova EI, Bondarenko IN, Sidikov VA. Relationship between psychometric intelligence, conscious self-regulation of learning, and academic performance of gifted teenagers. *Vestnik Moskovskogo Universiteta*. 2013; (3): 18-32. (In Russ.).]

29. Давыдов Д.Г., Чмыхова Е.В. Применение теста Стандартные прогрессивные матрицы Равена в режиме ограничения времени. *Вопросы психологии*. 2016; (4): 129-139. [Davydov DG, Chmykhova EV. Use of the Raven's Standard Progressive Matrices test under time constraint. *Voprosy Psikhologii*. 2016; (4): 129-139. (In Russ.).]

30. Nakano TC, Ribeiro WJ, Virgolim AM. Relationship between creativity and intelligence in regular students and giftedness students. *Psico-USF*. 2021; 26(1): 103-116. doi: 10.1590/1413-82712021260109

31. Миронова Е.Е. *Сборник психологических тестов*. Минск: Женский институт ЭНВИЛА; 2006. [Mironova EE. *Collection of psychological tests*. Minsk: Zhenskiy Institut ENVILA; 2006. (In Russ.).]

32. Georgia Department of Education. Educational Program for Gifted Students: SBOE Rule 160-4-2-38. Atlanta (GA): Georgia DOE; 2023. URL: <https://www.gadoe.org> [date of access: May 03, 2025].

33. Fernández E, García T, Arias-Gundín O, González-Castro P, Rodríguez C. Relationship between intellectual capacities and levels of creativity in a sample of Spanish students from grades 3 and 6: examining also academic achievement. *Front Psychol*. 2017; 8: 1239. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01239

34. Кузьмин М.Ю. Особенности динамики идентичности младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста. *Сибирский психологический журнал*. 2016; (6): 54-66. [Kuzmin MY. Peculiarities of identity dynamics of schoolchildren, teenagers and young people. *Sibirskiy psikhologicheskij zhurnal*. 2016; (6): 54-66. (In Russ.).]

birskij psikhologicheskij zhurnal. 2016; (6): 54-66. (In Russ.). doi: 10.17223/17267080/62/5

35. Осин Р.В. Модификация семантического дифференциала для изучения личностной идентичности трудовых мигрантов. *Пензенский психологический вестник*. 2021; 2(17): 84-96. [Osin RV. Modification of the semantic differential for studying the personal identity of labor migrants. *Penzenskiy Psikhologicheskij Vestnik*. 2021; 2(17): 84-96. (In Russ.). doi: 10.17689/psy-2021.2.8

36. Солдатова Е.Л., Шевченко А.А. Динамика профессиональных деструкций в соотношении с динамикой эго-идентичности у представителей социальной и производственной сфер деятельности. *Вестн ЮУрГУ. Серия «Психология»*. 2012; 19(45): 32-37. [Soldatova EL, Shevchenko AA. Dynamics of professional destruction in relation to the dynamics of ego-identity among representatives of social and industrial spheres of activity. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya: Psikhologiya*. 2012; 19(45): 32-37. (In Russ.).]

37. Дмитриева Н.В., Перевозкин С.Б., Перевозкина Ю.М., Самойлик Н.А. *Диагностика кризиса идентичности*. Новосибирск: РИО КузГПА; 2012. [Dmitrieva NV, Perevozkin SB, Perevozkina YuM, Samoylik NA. *Diagnosis of identity crisis*. Novosibirsk: RIO KuzGPA; 2012. (In Russ.).]

38. Карымова О.С. Особенности профессиональной идентичности будущих психологов. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017; 6-2(19): 248-251. [Karymova OS. Peculiarities of professional identity of future psychologists. *Azimut Nauchnykh Issledovaniy: Pedagogika i Psikhologiya*. 2017; 6-2(19): 248-251. (In Russ.).]

39. Осинина Т.Н. Представления Д.Б. Эльконина о развитии умений ребёнка: позиция концепции произвольного воспроизведения деятельности. *Культурно-историческая психология*. 2024; 20(1): 48-55. [Osiniya TN. D.B. Elkonin on the Development of a Child's Skills: The Position of the Concept of Arbitrary Activity Reproduction. *Cultural-Historical Psychology*. 2024; 20(1): 48-55. (In Russ.). doi: 10.17759/chp.2024200107

40. Meeus W. The study of adolescent identity formation 2000-2010: A review of longitudinal research. *J Res Adolesc*. 2022; 21: 75-94. doi: 10.1111/j.1532-7795.2010.00716.x

Сведения об авторах

Кузьмин Михаил Юрьевич – кандидат психологических наук, и.о. научного сотрудника лаборатории психонейросоматической патологии детского возраста ФГБНУ «Научный центр проблем здоровья семьи и репродукции человека»; e-mail: mirroy@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7538-8375>

Тюменцева Дарья Павловна – лаборант-исследователь лаборатории социально значимых проблем репродуктологии ФГБНУ «Научный центр проблем здоровья семьи и репродукции человека»; e-mail: markova-darya@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7926-5241>

Information about the author

Mikhail Yu. Kuzmin – Cand. Sc. (Psychol.), Researcher at the Laboratory of psychoneirosomatic pathology in childhood of the Scientific Centre for Family Health and Human Reproduction Problems; e-mail: mirroy@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7538-8375>

Daria P. Tyumentseva – researcher of the Laboratory of socially significant problems of reproduction, the Scientific Centre for Family Health and Human Reproduction Problems; e-mail: markova-darya@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7926-5241>