



УДК159.9+316.6

DOI <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2020.33.3>

Идентичность школьников в представлениях учителей*

А. А. Гудзовская

Институт изучения общественных явлений, г. Самара, Россия

М. С. Мышкина

*Самарский национальный исследовательский университет им. академика
С. П. Королева, г. Самара, Россия*

Аннотация. Целью исследования стало выявление компонентов идентичности учителей и представлений учителей об идентичности школьников. Использован метод незаконченных предложений. Установлено, что содержание идентичности учителей существенно разнообразнее и богаче, чем их представления об идентичности школьников. Социальная идентичность учителей включает большое количество компонентов по сравнению с представлениями учителей об идентичности школьников. В реальном взаимодействии группы «учителя» и «ученики» являются по отношению друг к другу аутгруппами. Представления учителей об идентичности школьников выступают фактором, воздействующим на формирование их социальной идентичности.

Ключевые слова: учитель, школьник, идентичность, социальная идентичность, ин-группа, контент-анализ, метод незаконченных предложений.

Для цитирования: Гудзовская А. А., Мышкина М. С. Идентичность школьников в представлениях учителей // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2020. Т. 33. С. 3–14. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2020.33.3>

Введение

Идентичность со времен К. Ясперса относится к основным признакам, определяющим психическое здоровье человека. Психически здоровый человек осознает себя активным субъектом, отличающимся от остального мира, чувствующим свою тождественность в каждый момент времени, осознающим свою идентичность [Ясперс, 1997, с. 34]. Идентичность личности складывается в процессе развития и взросления человека в результате взаимодействия с окружающими людьми. В институтах социализации (семья, дошкольные учреждения, школа и пр.) формируется уникальность личности и социальная идентичность.

Проблематика идентичности привлекает внимание исследователей многоаспектностью содержания. Е. S. Abes и S. R. Jones [2004], авторы мно-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07489 (мк).

гомерной модели идентичности, включают в нее внешние «контекстные» факторы: семейные, социокультурные, профессиональные.

А. В. Микляева, П. В. Румянцева [2017], анализируя состояние изученности социальной идентичности в зарубежных исследованиях, пришли к выводу, что явные и скрытые апелляции к компонентам социальной идентичности людей как объектов влияния рассматриваются в качестве механизмов социально-психологического воздействия.

Уже с рождения ребенок начинает взаимодействовать с миром через окружающих его людей и предметы. Он осваивает вербальный и невербальный языки, на которых с ним общаются, научается различать «своих» и «не своих» взрослых, различать живое и неживое, взрослых людей и детей. Учась пользоваться предметами – ложкой, стулом, горшком, он «распредмечивает» закрепленные в этих предметах общечеловеческие способы обращения с ними, интериоризует общественное значение этих предметов. Таким образом, психическая активность ребенка и его окружение способствуют развитию его психических функций, становлению личности и формированию его идентичности.

Во влиянии контекстных факторов на характеристики идентичности особую роль играет рефлексивная позиция личности. Отмечается подобие организации жизненного мира и способов ментальной организации субъекта. Исследуя идентичность как конструируемый в процессе жизнедеятельности рефлексивный текст субъекта, А. Н. Плющ [2018] приходит к выводу, что в результате возрастает количество авторских позиций, а это приводит к «формообразованию» субъекта. Автор выделяет три способа организации идентичности: целостность, множественная идентичность (система), текст.

Согласно выводам С. Knight с соавторами, успех человека зависит от позитивного отношения к своей насыщенной социальной идентичности [Knight, Haslam, Haslam, 2010]. Упрочение социальной идентичности является условием укрепления позитивного физического и психического состояния [Social group memberships ... , 2013].

В диссертационном исследовании П. В. Смирновой [2006] приводятся данные анализа биографий людей, оставивших след в истории. В нем показана особая роль веры близких взрослых и учителей в развитии социальной и личностной идентичности этих людей, в развитии их способностей и одаренности.

Осознанные и неосознанные компоненты идентичности и представлений о ней в системе «ученик – учитель» играют в формировании личности важную роль [Гудзовская, 2014]. Формирование идентичности ученика запускается как содержанием идентичности учителя (кто я? каким меня видят окружающие? каким я хочу, чтобы меня видели?), так и представлениями об идентичности учеников (кого я вижу в ученике? каким я его вижу? каким должен быть ученик?). Ответы на эти вопросы определяют стратегию и тактику взаимодействия учителя с его учениками.

Теория социальной идентичности Г. Таджфела и Дж. Тернера связывает перцептивные эффекты множественной самокатегоризации с мотиваци-

онными аспектами и социальным сравнением [Тернер, 2003]. Постулируя побуждение человека к «положительной Я-идентичности», они отмечают, что в конкретных ситуациях на передний план выступает тот или иной аспект высокодифференцированной идентичности, индивидум реагирует на него и начинает действовать в отношении других людей на основе учета их принадлежности к тем или иным группам.

Групповая дифференциация приводит к повышению субъективизма в восприятии «своих» и «чужих». Представители ингруппы оцениваются ее членами как более авторитетные, знающие, их ценности воспринимаются как более близкие.

Учитель и его ученики в зависимости от компонентов их идентичности и конкретной ситуации могут считать себя представителями ингруппы (например, «наша школа», «россияне», «люди», «жители нашего города») или представителями аутгрупп («дети»/«взрослые», «обучающие»/«обучаемые», «имеющие права в школе»/«бесправные», «успешные»/«неуспешные», «профессионалы»/«дилетанты», «современные пользователи интернета»/«устаревшее поколение»). Отношения между разными аутгруппами бывают конструктивными, конфликтующими. В ряде зарубежных исследований выявлено деструктивное взаимное влияние представителей конфликтующих или конкурирующих аутгрупп [Bee, Dalakas, 2015].

Таким образом, содержание идентичности учителя и его представлений об идентичности школьников могут являться потенциалом конструктивного взаимодействия с учениками, основанным на ингрупповых отношениях, или быть препятствующим условием для организации процесса обучения.

Данная конфликтная зона может рассматриваться как ресурсная область педагогического взаимодействия, зона актуального развития учителя, где актуализируются разные компоненты самоидентичности и развиваются представления о возможной идентичности школьников с целью формирования готовности учителя к конструктивному взаимодействию со школьниками [Мышкина, 2016, с. 6].

В отечественной психологии исследований согласованности идентичности учителя и его представлений о школьниках не проводилось. Это позволило сформулировать цель настоящей работы, которая заключалась в выявлении компонентов идентичности учителей и представлений учителей об идентичности школьников.

Организация и методы исследования

В исследовании принял участие 31 учитель, стаж педагогической работы респондентов составлял 15–30 лет. Все респонденты – женщины, работающие в 5–11-х классах городских и сельских школ г. Самары и Самарской области.

В настоящее время для диагностики структуры идентичности человека чаще всего используется тест двадцати высказываний М. Куна и Т. Макпартленда. Он позволяет выявить разные компоненты социальной идентичности и личностной (рефлексивной) идентичности. При всей эффективности

этой диагностической методики нам видится два ее ограничения. Первое заключается в том, что методика обращается только к актуально осознаваемым сторонам идентичности. Вместе с тем иногда человек может действовать, высказывать мнения, принимать решения, не отдавая себе отчета в той социальной идентичности, которая задает направление его действий. Так, например, учитель часто остается идентифицированным учителем не только в образовательном учреждении, но и в бытовых ситуациях, в семейной жизни. Второе ограничение методики двадцати высказываний, которое хотелось обойти, – это типичная склонность респондентов давать ответы, относящиеся к «положительной Я-идентичности», за исключением одного-двух компонентов.

Мы обратились к контент-анализу свободных ответов на незаконченные предложения. Данный метод позволяет выявлять как осознаваемые, так и неосознаваемые или неактуальные в момент диагностики элементы представлений.

В качестве индуктора в таких предложениях используются стимулы, минимально ограничивающие свободу реакций испытуемого. При этом возникает эффект проецирования личностных особенностей, человек прибегает к привычной форме реагирования, к наиболее полному проявлению себя [Пахомов, 2012]. Индукторы, предполагающие большую свободу, выгодно отличаются от сформулированных вопросов, которые воспринимаются респондентами как своеобразный запрос на определенный ответ. Для диагностики идентичности методом контент-анализа в разных исследованиях использованы прямые или косвенные темы. Прямые темы: сочинение «Я» [Бернс, 1986], «Я – человек» [Гудзовская, 2014], «Я – гражданин своей страны» [Иконникова, 2012] и др. Варианты косвенных тем: «Почему я выбрал данную профессию?» [Мишина, 2016], «Я как творческая личность» [Мещерякова, Ларионова, 2013], «В каком мире я хотел бы жить?» [Васильева, 1997], «Дом» [Рейнстейн, 1976].

В нашем исследовании в качестве индуктора учителям были предложены две «основы» незаконченных предложений: «Современный учитель мечтает о ...», «Современный школьник мечтает о ...». Индукторы сконструированы так, чтобы представления учителей об идентичности школьников и коллег выявлялись косвенно. Косвенный метод позволяет не только обнаружить содержание самоидентичности и представлений об идентичности школьников, но и определить место, объем идей, связанных с идентичностью, в структуре свободных высказываний. Индукторы обеспечивают формулирование ответов после предварительного отождествления себя с социальной идентичностью «учитель» в первом случае. Во втором случае респондент вынужден отождествить себя со школьниками.

Контент-анализ ответов производился с использованием единиц анализа и категорий, предложенных Ж. Нюттенем [2004]. Группы категорий (кластеров), использованных для контент-анализа: субъекты (учитель, коллега, ребенок, школьник, профессионал и пр.), предметы (еда, деньги, зарплата, природные объекты, квартира, класс как помещение и пр.), экзистенции (успех, стремление, счастье, страна, знания и пр.), временной фактор (указа-

ние на время наступления тех или иных событий в близком или далеком будущем), действия (избегание, стремление, созидание, разрушение), отношенческая составляющая (разные оценки, хорошо отношусь, недобрые мысли), локус контроля (указание на активность субъекта или подверженность его внешним обстоятельствам) [Сураева, Мышкина, 2007].

Таким образом, компоненты социальной идентичности вошли в категорию «субъекты». Остальные категории могут быть проинтерпретированы как компоненты личностной идентичности по аналогии с типичными интерпретациями методики двадцати высказываний.

Всего учитывалось 52 различных кластера категорий и подсчитывалось среднегрупповое значение количества употребления каждой категории в ответах учителей. Величина среднего значения категории интерпретируется как показатель ее значимости для автора [Кузьмин, 2015]. Проведено структурно-содержательное и качественное сравнение текстов учителей о себе и школьниках.

Для статистической проверки значимости различий использован непараметрический *U*-критерий Манна – Уитни, который применяется для оценки различий между двумя выборками по уровню исследуемого признака, измеренного количественно. Мы сравнивали количество использованных категорий в текстах, заданных двумя разными индукторами.

Результаты исследования и их обсуждение

«Мечты» учителей и школьников, записанные респондентами, содержательно довольно сильно различаются. Приведем иллюстрации с наиболее частотными высказываниями.

В представлениях учителей важным для них является: плодотворная и результативная работа; способные, хорошие, послушные, вдумчивые, любознательные ученики; сотрудничество с родителями, разумная образовательная политика; оснащенность и современность здания школы; достойная зарплата; разумная нагрузка; результат своего труда (ученики станут достойными людьми).

По мнению учителей, для современных школьников важно: отсутствие домашнего задания; возможность веселиться на уроках, чтоб во время урока можно было есть и пить, ходить по классу; поскорее стать взрослыми; получение новых телефонов; развлечения, красивая, праздная жизнь, гулять с друзьями.

Вместе с тем частота использования ряда категорий в ответах, индуцированных первым и вторым предложениями, оказалась практически одинаковой, т. е. *U*-критерий Манна – Уитни показал отсутствие значимых различий. Сходными по частоте категориями в ответах об учителях и школьниках (без достоверных различий) оказались категории из кластеров «субъекты» (в среднем 2,71 упоминания для каждого респондента), «предметы» (1,06 упоминания), «экзистенции» (2,33), «отношенческая составляющая» (1,33), «действия» (3,36), «временной фактор» (3,52), «локус контроля» (1,0).

Одинаково часто для описания мечтаний учителей и школьников в кластере «субъекты» использованы следующие категории, отражающие компо-

ненты социальной идентичности: дети (0,23/0,07), учителя (0,07/0,03), родители (0,23/0,07), поколение (0,07/0,03). В кластере «предметы»: техника (0,29/0,07), природные объекты (0,03/0,03). В кластере «экзистенции»: работа (0,29/0,03), отдых (0,13/0,52), успех (0,1/0,03), радость (0,03/0,03), здоровье (0,03/0,03), знания (0,07/0,03), учебные отметки, экзамены (0,03/0,19). Отношенческая составляющая не различалась по частоте на своем позитивном полюсе («хорошо отношусь») (0,26/0,26). Тексты о «мечтах» учителей и школьников статистически не различались по итоговым показателям кластера «действия» (1,65 и 1,71 в среднем) и его составляющим категориям «избегание» (0,26/0,61) и «стремление» (1,29/1,10), кластера «локус контроля» (0,48 и 0,52), кластера «временной фактор» (1,97/1,55).

В таблице размещены 22 (из 52) учтенные категории, которые достоверно различаются по частоте использования в ответах, заданных разными индукторами.

Таблица

Выраженность ожиданий учителей от коллег и школьников
(ср. значение, $p \leq 0,01$, U -критерий Манна – Уитни)

Кластеры, категории	Учитель мечтает	Школьник мечтает	p -уровень
Я	0,03	0	0,00
Семья, родные	0,07	0	0,00
Друзья	0	0,07	0,00
Одноклассники	0	0,03	0,00
Ученики	0,65	0	0,00
Другие (учредители)	0,3	0	0,00
Личностные качества	0,91	0,13	0,00
ВСЕГО «Субъекты»	2,26	0,45	0,00
Деньги	0,45	0,03	0,00
Еда	0	0,07	0,00
Дом, квартира	0	0,07	0,00
ВСЕГО «Предметы»			
Образование, учеба	0,1	0	0,00
Профессия	0,03	0	0,00
Творчество	0,07	0	0,00
Дружба	0	0,07	0,00
Жизнь	0	0,1	0,00
Домашние задания	0	0,26	0,00
Правила, запреты	0,07	0	0,00
ВСЕГО «Экзистенции»			
Созидание	0,07	0	0,00
Разрушение	0,03	0	0,00
ВСЕГО «Действия»			
Плохо отношусь	0,07	0,42	0,00
ВСЕГО «Отношенч. составляющая»			
Открытое настоящее	0,19	0,81	0,00
ВСЕГО «Временной фактор»			

Использование в ответах категорий из кластера «субъекты» наиболее прямо описывает содержание социальной идентичности учителей и школь-

ников. В самоотношении социальная идентичность представлена значительно чаще (в среднем 2,26 для учителей и 0,45 для школьников). Идентичность человека складывается из социальных ролей и индивидуальных характеристик, обычно выраженных личностными качествами. Респонденты считают важными для учителей следующие социальные роли: семейные (0,07 для учителей и 0,0 для школьников), другие люди (учредители, профессионалы) (0,3/0,0). Для школьников характерными социальными ролями учителя называют «друзья» (0,0 и 0,07 соответственно), «одноклассники» (0,0 и 0,03).

В многомерную модель E. S. Abes и S. R. Jones в качестве измерений идентичности включены как основные раса, гендер, сексуальная ориентация, религиозные убеждения, принадлежность к той или иной культуре и социальному классу. Из перечисленных измерений социальной идентичности в текстах учителей о себе присутствуют только семья и профессиональная сфера [Abes, Jones, 2004]. В текстах никак не представлены такие социальные роли, как член человеческого или российского общества, гражданин, роли, связанные с интересами и увлечениями, с религиозными убеждениями. Этот результат интерпретируется нами как дефицитарность социальной идентичности современного учителя.

К индивидуальным характеристикам идентичности относятся предпочтения, интересы, оценки и другие особенности личности. По мнению респондентов, для идентичности учителей характерны следующие особенности, отличающие их от школьников: озабоченность деньгами (0,45 и 0,03), образование (0,10 и 0,0), творчество, созидание, правила (по 0,07 и 0,0 соответственно) и др. Идентичности школьников свойственны следующие особенности, отличающие их от учителей: отношение к домашним заданиям (для учителей 0,0, для школьников 0,26), озабоченность едой, квартирой, дружбой (0,0 и 0,07 соответственно), плохое отношение (0,07 и 0,42).

Деньги как элемент «материального Я» являются важным дополнением идентичности человека [Румянцева, 2006]. Деньги в текстах об учителях представлены преимущественно зарплатой как эквивалентом реальной деятельности и фрагментарно – в текстах о школьниках как их мечты о будущей работе с высокой заработной платой (0,45/0,03).

Индивидуальные характеристики идентичности в целом значимо чаще используются в текстах об учителях (0,91 и 0,13 соответственно). Представленные результаты говорят о том, что учителя описывают школьников более ограниченным количеством социальных ролей и индивидуальных характеристик. Дисбаланс свидетельствует о том, что учитель в своих представлениях наделяет себя и коллег определенными личностными качествами, которые позволяют ему видеть, учитывать психологическое и личностное разнообразие по преимуществу взрослых людей, отдавая им приоритет в межличностном взаимодействии. У школьников учителем отмечаются только те личностные качества, которые проявляются непосредственно в учебном процессе.

Для учителей школьники выступают скорее аутгруппой. Учителя представляют своих учеников внутри детского сообщества одноклассниками

(0,00/0,03) и друзьями (0,0/0,07), у которых есть необоснованные материальные запросы как сиюминутного, так и более отдаленного характера и далекие от реальности представления о жизни.

Выводы

Идентичность учителя представлена достаточно широким набором личностных качеств и суженным набором компонентов социальной идентичности, ограниченным семьей и профессиональной сферой. Другим компонентам социальной идентичности не придается значения. Такая фрагментарность социальной идентичности характерна для современного общества, по мнению разных исследователей [Барышева, Краснополянская, 2015].

Школьник в представлении учителя минимально наделен личностными качествами, его идентичность размыта и слабо дифференцирована, круг приписываемых компонентов социальной идентичности еще более узок по сравнению с социальной идентичностью учителей. Учителя не придают значения в идентичности школьников перспективам их развития, не актуализируют компоненты социальной идентичности, связанные с принадлежностью к разным сообществам, к широким социальным группам.

Представления учителей об идентичности школьников являются фактором, воздействующим на формирование их реальной социальной идентичности, и могут быть использованы как элементы прогноза качественных образовательных результатов. Бедность, суженный круг компонентов социальной идентичности школьников в представлениях учителей провоцирует те же проблемы в развитии личности школьников.

Результаты исследования могут быть использованы как в профессиональной подготовке учителей, так и в планировании воспитательно-образовательных мероприятий в условиях образовательных учреждений. Обогащение и актуализация широкого круга компонентов социальной идентичности учителей представляется перспективным направлением повышения их квалификации и, соответственно, улучшения качества образования. Объективация таких компонентов социальной идентичности, как «этническая идентичность», «гендерная», «культурная», «территориальная», «общечеловеческая», «увлеченность своим делом» и пр., в представлениях учителей о себе и школьниках может лежать в основании решения обозначенной проблемы. Это позволит учителю и его ученикам быть включенными по данным показателям в интрогруппы, что повысит эффективность процесса обучения и воспитания.

Диагностический прием контент-анализа ответов на завершение предложений «Современный учитель мечтает о ...» и «Современный школьник мечтает о ...» позволяет выявить содержательные компоненты идентичности педагогов и их представлений об идентичности школьников, проанализировать значимость отдельных компонентов идентичности, согласованность/рассогласованность идентичности учителей и школьников, отраженную в представлениях учителей.

Список литературы

- Барышева Ю. С., Краснопольская А. П.* Трансформация идентичности в условиях социокультурного пространства мегаполиса // Вестник МГУКИ. 2015. № 6 (68). С. 108–115.
- Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. М. : Прогресс, 1986. 420 с.
- Васильева Ю. А.* Особенности смысловой сферы личности при нарушениях социальной регуляции поведения // Психологический журнал. 1997. № 2. С. 58–78.
- Гудзовская А. А.* Психология социальной зрелости. Самара : СИПКРО, 2014. 256 с.
- Иконникова А. Ю.* Контент-анализ в исследовании гражданской идентичности как уровня личной культуры // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2012. № 28. С. 34–38.
- Кузьмин М. Ю.* Сравнение идентичности младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста // Сибирский психологический журнал. 2015. № 58. С. 61–75.
- Мещерякова Э. И., Ларионова А. В.* «Я-креативное» в представлениях студентов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 5 (133). С. 196–201.
- Микляева А. В., Румянцева П. В.* Теория социальной идентичности как источник современных практико-ориентированных психологических исследований: зарубежный опыт // АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6, № 2 (19). С. 276–278.
- Мишина Е. И.* Контент-анализ как метод исследования рефлексивного я личности // Цивилизация знаний: российские реалии. Труды Семнадцатой международной научной конференции. М. : Российский новый университет, 2016. С. 483–486.
- Мышкина М. С.* Особенности ожиданий учителей от коллег и школьников // Социальные явления : журнал международных исследований. 2016. № 1(4). С.33–41.
- Нюттен Ж.* Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2004. 306 с.
- Пахомов А. П.* Методика «Незаконченные предложения» Сакса-Леви как учебное пособие // Экспериментальная психология. 2012. Т. 5, № 4. С. 99–116.
- Плющ А. Н.* Конструируемый текст идентичности // Вопросы психологии. 2018. № 1. С. 28–38.
- Рейнштейн А.* Об использовании школьных сочинений при исследовании ценностных ориентаций учащихся // Социально-психологические вопросы педагогического воздействия. Таллин, 1976. С. 23–31.
- Румянцева Т. В.* Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. СПб. : Речь, 2006. 176 с.
- Смирнова П. В.* Психологические характеристики становления профессиональной идентичности (на примере профессии «психолог»): дис. канд. психол. наук. М., 2006. 246 с.
- Сураева Г. З., Мышкина М. С.* Изучение мотивационно-смысловой сферы личности с использованием метода контент-анализа ответов на незаконченные предложения Ж. Нюттена : учеб. пособие. Самара : Универс-групп, 2007. 63 с.
- Тернер Дж.* Социальное влияние. СПб. : Питер, 2003. 256 с.
- Ясперс К.* Общая психопатология. М. : Практика, 1997. 1056 с.
- Abes E. S., Jones S. R.* Meaning-making capacity and the dynamics of lesbian college students' multiple dimensions of identity // Journal of College Student Development. 2004. N 45. P. 612–632.
- Bee C., Dalakas V.* Rivalries and sponsor affiliation: Examining the effects of social identity and argument strength on responses to sponsorship-related advertising messages // Journal of Marketing Communications. 2015. Vol. 21, N 6. P. 408–424.
- Sosial group memberships protect against future depression, alleviate depression symptoms, and prevent depression relapse / T. Cruwys, G. Dingle, S. A. Haslam, C. Haslam, J. Jetten, T. Morton // Social Science and Medicine. 2013. Vol. 98. P. 179–186.

Knight C., Haslam S.A., Haslam C. In home or at home& Evidence that collective decision making enhance solder adults social identification, well-being and use of communal space when moving to a new care facility // *Aging and Society*. 2010. Vol. 30. P. 1393–1418.

Teachers' Perception of Pupils' Identity

A. A. Gudzovskaya

Institute for Research on Social Phenomena, Samara, Russian Federation

M. S. Myshkina

Samara National Research University, Samara, Russian Federation

Abstract. A person's identity is formed during the growing-up process through his/her interaction with other people. The uniqueness of personality and social identity are formed at one of the basic institutions of socialization – school. The content of a pupil's identity is being generated under the influence of the identities of grown-ups and their perceptions of pupils' identity. In Russian psychology little research has been done on the consistency of the teacher's identity as well as his/her perception of schoolchildren. The aim of the research is to reveal the components of teachers' identity and teachers' perception of students' identity. The research methods are the method of unfinished sentences, thematic coding of texts, content analysis. The results have shown that the content of teachers' identity is much more different and richer than their perception of pupils' identity. Social identity of teachers is represented by a large amount of components in comparison to teachers' perception of students' identity. The practice of real interactions has shown that the groups of “teachers” and “students” treat each other as out-groups. At the same time, the enrichment and expansion of the content of all components of teachers' identity seem to be the priority direction in which the formation of students' personality takes place. The discovered area of differences between teachers' identity and their perception of pupils' identity has made it possible to study the process of teacher-students interaction as a resource for the formation of components of pupils' identity as well as the content enrichment of the components of teachers' identity.

Keywords: teachers' perception, social identity, in-group, out-group, content analysis, method of unfinished sentences.

For citation: Gudzovskaya A.A., Myshkina M.S. Teachers' Perception of Pupils' Identity. *The Bulletin of Irkutsk State University. Series Psychology*, 2020, vol. 33, pp. 3-14. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2020.33.3> (in Russian)

References

Barysheva Ju.S., Krasnopol'skaja A.P. Transformacija identichnosti v uslovijah soci-okulturnogo prostranstva megapolisa [Transformation of identity in the context of social and cultural space of the metropolis]. *Vestnik MGUKI* [The bulletin of Moscow state university of culture and arts], 2015, vol. 6(68), pp. 108-115. (in Russian)

Burns R.B. *Razvitie Ja-koncepcii i vospitanie* [Self-concept development and education]. Moscow, Progress Publ., 1986, 420 p. (in Russian)

Vasil'eva Ju.A. Osobennosti smyslovoj sfery lichnosti pri narushenijah social'noj reguljarii povedenija [Features of the semantic sphere of personality in violation of social regulation of behavior]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 1997, no. 2, pp. 58-78. (in Russian)

Gudzovskaja A.A. *Psihologija socialnoj zrelosti* [Psychology of social maturity]. Samara, SIPKRO Publ., 2014, 256 p. (in Russian)

Ikonnikova A.Ju. Kontent-analiz v issledovanii grazhdanskoj identichnosti kak urovnja lichnoj kul'tury [Content analysis in the study of civic identity as a level of personal culture].

Psihologija i pedagogika: metodika i problemy praktičeskogo primeneniya [Psychology and pedagogy: methodology and problems of practical application], 2012, no. 28, pp. 34-38. (in Russian)

Kuz'min M.Ju. Sravnenie identičnosti mladših školnikov, podroستkov i lic ju-nosheskogo vozrasta [Comparison of the identity of primary schoolchildren, adolescents and young people]. *Sibirskij psihologičeskij žhurnal* [Siberian journal of psychology], 2015, no. 58, pp. 61-75. (in Russian)

Meshherjakova Je.I., Larionova A.V. “Ja-kreativnoe” v predstavlenijah studentov [“I am creative” in students' perceptions]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta* [Tomsk State University Journal], 2013, vol. 5 (133), pp. 196-201. (in Russian)

Miklyaeva A.V., Rumjanceva P.V. Teoriya social'noj identičnosti kak istočnik sovremenny'x praktiko-orientirovanny'x psixologičeskix issledovanij: zarubežny'j opy't [Social identity theory as a base for modern practically oriented psychological research: international experience]. *ANI: pedagogika i psixologiya* [ASR: pedagogy and psychology], 2017, vol. 6. No. 2 (19), pp. 276 -278. (in Russian)

Mishina E.I. Kontent-analiz kak metod issledovanija reflektivnogo ja lichnosti [Content-analysis as a research method of personality's i self-reflection]. *Civilizacija znaniy: rossijskie realii* [The Civilization of Knowledge: Russian Realities], 2016, pp. 483-486. (in Russian)

Myshkina M.S. Osobennosti ozhidaniy učitelej ot kolleg i školnikov [Research Approaches to Expectation As Activity]. *Socialnye javlenija – žhurnal mezhdunarodnyh issledovanij* [Social Phenomena], 2016, vol. 1(4), pp. 33-41. (in Russian)

Nyutten Zh. *Motivaciya, dejstvie i perspektiva budushhego* [Motivation, action and future prospect]. Moscow, Smy'sl Publ., 2004, 306 p. (in Russian)

Pahomov A.P. Metodika “Nezakončennye predložhenija” Saksa-Levi kak učebnoe posobie [Sax-Levy Methodology “Incomplete Proposals” as a Study Guide]. *Jeksperimentalnaja psihologija* [Experimental Psychology (Russia)], 2012, vol. 5, no. 4, pp. 99-116. (in Russian)

Plyushh A.N. Konstruiruemyy'j tekst identičnosti [Identity as a constructed text]. *Voprosy psihologii* [Voprosy Psychology], 2018, vol. 1, pp. 28-38. (in Russian)

Rejnstejn A. Ob ispolzovanii školnyh sočinenij pri issledovanii cennostnyh orientacij učashhihsja [On the use of school essays in the study of students' value orientations]. *Social'no-psihologičeskije voprosy pedagogičeskogo vozdeystvija* [Socio-psychological issues of pedagogical impact]. Tallin, 1976, pp. 23-31. (in Russian)

Rumjanceva T.V. *Psihologičeskoe konsultirovanie: diagnostika otnošenij v pare* [Psychological counseling: diagnosis of relationships in pairs]. Saint Petersburg, Rech Publ., 2006, 176 p. (in Russian)

Smirnova P.V. *Psihologičeskije harakteristiki stanovlenija professional'noj identičnosti (na primere professii “psiholog”)* [Psychological characteristics of the formation of professional identity (for example, the profession of “psychologist”). Cand. psychol. sci. diss.]. Moscow, 2006, 246 p. (in Russian)

Suraeva G.Z., My'shkina M.S. *Izuchenie motivacionno-smy'slovoj sfery` lichnosti s ispol'zovaniem metoda kontent-analiza otvetov na nezakončenny'e predložheniya Zh. Nyuttena* [The study of the motivational-semantic sphere of the personality using the method of content analysis of answers to unfinished sentences by J. Nutten]. Samara, Univers-grupp Publ., 2007, 63 p. (in Russian)

Turner J.C. *Socialnoe vlijanie* [Social impact]. Saint Petersburg, Praktika Publ., 2003, 256 p. (in Russian)

Yaspers K. *Obshhaya psixopatologiya* [General psychopathology]. Moscow, Praktika Publ., 1997, 1056 p. (in Russian)

Abes E.S., Jones S.R. Meaning-making capacity and the dynamics of lesbian college students' multiple dimensions of identity. *Journal of College Student Development*, 2004, vol. 45, pp. 612-632.

Bee C., Dalakas V. Rivalries and sponsor affiliation: Examining the effects of social identity and argument strength on responses to sponsorship-related advertising messages. *Journal of Marketing Communications*, 2015, vol. 21, no. 6, pp. 408-424.

Cruwys T., Dingle G., Haslam S.A., Haslam C., Jetten J., Morton T. Social group memberships protect against future depression, alleviate depression symptoms, and prevent depression relapse. *Social Science and Medicine*, 2013, vol. 98, pp. 179-186.

Knight C., Haslam S.A., Haslam C. In home or at home? Evidence that collective decision making enhance social identification, well-being and use of communal space when moving to a new care facility. *Aging and Society*, 2010, vol. 30, pp. 1393-1418.

Гудзовская Алла Анатольевна

кандидат психологических наук, доцент
старший научный сотрудник
Институт изучения общественных
явлений

Россия, 443001, г. Самара,
ул. Молодогвардейская, 196
e-mail: aag_1@rambler.ru

Gudzovskaia Alla Anatolievna

Candidate of Sciences (Psychology),
Associate Professor, Senior Researcher,
Institute for Research on Social Phenomena
196, Molodogvardeiskaya st., Samara,
443001, Russian Federation
e-mail: aag_1@rambler.ru

Мышкина Марина Сергеевна

кандидат психологических наук, доцент
Самарский национальный
исследовательский университет
им. академика С. П. Королева
Россия, 443086, г. Самара,
ул. Московское шоссе, 34
e-mail: pylaem@bk.ru

Myshkina Marina Sergeevna

Candidate of Sciences (Psychology),
Associate Professor, Senior Researcher,
Samara National Research University
34, Moscow highway, Samara,
443086, Russian Federation
e-mail: pylaem@bk.ru

Дата поступления: 02.04.2020

Received: April, 02, 2020