

Е. Н. Корнеева <https://orcid.org/0000-0001-5682-5552>

Одаренные дети в образовательном пространстве

Для цитирования: Корнеева Е. Н. Одаренные дети в образовательном пространстве // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 1 (118). С. 115-125. DOI 10.20323/1813-145X-2021-1-118-115-125

Проблема сохранения и развития детской одаренности в образовательном пространстве стоит очень остро, поскольку особенности развития личности одаренных детей (неравномерности и гетерохронности развития компонентов одаренности как системной характеристики психики и личности, неготовность своевременно актуализировать волевые усилия, «груз» уникальности и связанные с ней социальные ожидания) и воздействие социальных факторов (семьи, школы, отношений со сверстниками, поддержки со стороны общества) нередко ведет к ее нивелированию.

Целью исследования являлось изучение восприятия личностных особенностей детей с признаками одаренности другими участниками образовательного процесса (педагогами и родителями), их отношений со сверстниками и особенностей регуляции образовательного взаимодействия в учреждениях дошкольного, общего и дополнительного образования. Для ее достижения использовались диагностические методы – тест П. Торранса, позволяющий диагностировать креативность как общую способность и черту личности; модифицированная методика социометрии Т. Д. Марцинковской, направленная на оценку положения одаренного ребенка в группах сверстников, и метод экспертных оценок личностных и поведенческих особенностей одаренных детей со стороны их педагогов и родителей; методы теоретического анализа литературных данных и математико-статистической обработки результатов.

В результате получило подтверждение предположение о влиянии ряда социально-педагогических факторов на феномен детской одаренности в образовательном пространстве. Выявлена, проинтерпретирована и объяснена возрастная динамика численности одаренных детей в образовательных учреждениях разного типа (учреждениях общего и дополнительного образования), проинтерпретированы различия в популярности детей среди сверстников в этих образовательных учреждениях. Исследовано восприятие педагогами и родителями личностных и поведенческих особенностей одаренных детей, выявлены наиболее значимые, с точки зрения окружающих, черты их личности и поведенческие стратегии. На основе концепции субъектной регуляции образовательного взаимодействия установлены факторы и механизмы сохранения и прогрессивно-поступательного развития феномена детской одаренности или его нивелировки в ходе социализации одаренных детей в образовательном пространстве, в частности механизм ускоренного развития их субъектности, механизм сопротивления социальным воздействиям, механизм субъективной интерпретации и деформации социальных воздействий, особой изменчивости эмоциональных состояний одаренных детей, проявляющихся в специфической трансформации характеристик интегративных факторов регуляции образовательного взаимодействия (ИФРОВ). Результаты могут быть использованы в целях дальнейшей разработки концепции детской одаренности, эффективной организации работы с одаренными детьми в образовательном пространстве, сочетающей элементы коммуникативной, досуговой, исследовательской, творческой и образовательной деятельности, выбора форм, средств, сроков и методов психологического сопровождения детей с признаками одаренности в учреждениях дошкольного, общего и дополнительного образования.

Ключевые слова: одаренные дети, признаки одаренности, образовательное пространство, отношения одаренных детей со сверстниками, восприятие одаренных детей педагогами и родителями, регуляция образовательного взаимодействия.

Е. N. Korneeva

Gifted children in the educational space

The problem of preserving and developing children's giftedness in the educational space is very acute, since the peculiarities of the development of the personality of gifted children (uneven and heterochronous development of the components of giftedness as a system characteristic of the psyche and personality, the inability to timely update volitional efforts, the «load» of uniqueness and related social expectations) and the impact of social factors (family, school, relationships with peers, support from society) often leads to its leveling. The purpose of the study was to study the perception of personal characteristics of children with signs of giftedness by other participants in the educational

process (teachers and parents), their relationships with their peers, and the features of regulating educational interaction in preschool, general and additional education institutions. To achieve this goal, we used diagnostic methods – the P. TORRANCE test, which allows us to diagnose creativity as a general ability and personality trait; a modified method of sociometry, T. Martsinkovskaya, aimed at assessing the position of a gifted child in peer groups and the method of expert assessments of the personal and behavioral characteristics of gifted children by their teachers and parents; methods of theoretical analysis of literary data and mathematical and statistical processing of the results. As a result, the assumption about the influence of a number of socio-pedagogical factors on the phenomenon of children's giftedness in the educational space is confirmed. The age dynamics of the number of gifted children in different types of educational institutions (general and additional education institutions) is identified, interpreted and explained, and the differences in the popularity of these children among their peers in these educational institutions are interpreted. Teachers and parents' perception of the personal and behavioral characteristics of gifted children was studied, and the most significant features of their personality and behavioral strategies from the point of view of others were identified. On the basis of the concept of subject regulation of educational interaction, the factors and mechanisms of preservation and progressive development of the phenomenon of child giftedness or its leveling during the socialization of gifted children in the educational space are established, in particular, the mechanism of accelerated development of their subjectivity, the mechanism of resistance to social influences, the mechanism of subjective interpretation and deformation of social influences, special variability of emotional states of gifted children, manifested in a specific transformation of the characteristics of the properties of integrative factors regulating educational interaction (IGF). The results can be used for further development of the concept of children's giftedness, effective organization of work with gifted children in the educational space, combining elements of communication, leisure, research, creative and educational activities, selection of forms, means, terms and methods of psychological support for children with signs of giftedness in preschool, general and additional education institutions.

Keywords: gifted children, signs of giftedness, educational institutions, educational space, relationship of gifted children with peers, perception of gifted children by teachers and parents, regulation of educational interaction.

Введение

Одаренными принято считать тех индивидов, чьи психические и физические возможности превосходят некий средний уровень, характерный для большинства людей [Поваренков, 2018; Шадриков, 2019]. Общество заинтересовано в поддержании и развитии феномена одаренности, как имеющего большое социальное значение для настоящего и будущего людей, развития наук, искусств, производства. Детская одаренность более широко распространена, чем одаренность взрослых. Поэтому особый интерес представляет изучение детской одаренности в образовательном пространстве как среде и факторе социализации ребенка, условия и детерминанте развития его одаренности.

В середине 90-х гг. XX в. усилиями ряда ведущих отечественных психологов (Д. Б. Богоявленской, М. А. Холодной, В. Д. Шадрикова и др.) была разработана «Рабочая концепция одаренности» [Рабочая концепция ... , 2003]. В ней одаренность понимается как качество психики, системно развивающееся в течение жизни, определяющее возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности, по сравнению с другими людьми. Поэтому идея развития одаренности стала ведущей для российских ученых и практиков. Ее составляющие – классификация различных видов одаренности, разработка критериев и технологий диагностики одаренности на разных

этапах возрастного развития, изучение факторов и образовательных технологий, способствующих прогрессивному развитию одаренности.

В более поздних работах В. Д. Шадрикова [Шадриков, 2013, 2019; Хакимова, 2018; Черемوشкина, 2014] способности рассматриваются в трех измерениях: как *природные*, генетически обусловленные и проявляющиеся на ранних стадиях онтогенеза, *субъектно-деятельностные*, складывающиеся и развивающиеся вместе с субъектом деятельности в деятельности и через нее, и как *личностные*, духовно-нравственные. Способности человека, в соответствии с положениями его теории, представляют собой способности субъекта деятельности «сквозь призму нравственности личности». Он подчеркивает, что у конкретного человека (как индивидуальности) способности должны рассматриваться одновременно в этих трех измерениях. При этом в каждом измерении будет проявляться неравномерность и гетерохронность их развития. Данная закономерность определяет сложную и многомерную динамику процесса формирования и развития способностей как части и неделимого целого одаренности.

Одаренный ребенок выделяется из среды сверстников яркими и очевидными достижениями в одном или нескольких видах деятельности или имеет внутренние предпосылки для таких достижений. В последнем случае следует делать упор на признаки одаренности – отличительные черты, выделяющие такого ребенка из общей массы

сверстников. Признаки выступают одновременно компонентами одаренности. В качестве таковых Л. И. Ларионова и А. И. Савенков [Ларионова, 2019; Савенков, 2000] выделяют *мотивационные* (отношение ребенка к деятельности) и *инструментальные* (способы реализации деятельности и качественное своеобразие ее продуктов). В качестве дополнительных признаков одаренности выступают быстрота освоения деятельности, новые способы выполнения и решения в заданных неизменных условиях, новые инициативно определяемые цели деятельности, возникающие в результате собственной интерпретации ранее известных идей и решений. Общая и специальная одаренность, по их мнению, взаимопроникают, дополняют и преобразуют друг друга, выступая компонентами неделимого целого.

Достаточно известной и популярной в психологии остается модель одаренности Дж. Рензулли, согласно которой одаренность складывается из трех взаимосвязанных компонентов: интеллектуальных способностей, превышающих средний уровень, креативности и мотивации познания и учения. Здесь очевидной становится общность взглядов ученых, представляющих разные психологические школы, в частности отечественную и западную. Дж. Рензулли отмечал, что одаренные и талантливые дети – это дети, которые уже обладают данными характеристиками (интеллектом, креативностью, познавательной и творческой мотивацией) или способны развить и реализовать их в любой полезной деятельности [Богоявленская, 2002; Дружинин, 1999].

Используя идеи Рензулли, Ф. Монкс предложил многофакторную модель одаренности, акцентировав внимание на средовых факторах развития детской одаренности, таких как семья, школа и сверстники [Монкс, 2014]. При этом Ф. Монкс понимал под креативностью способность находить оригинальные решения проблем, ставить перед собой вопросы и каждый раз смотреть на них по-новому; мотивацию он трактовал как возможность ставить перед собой цели и планировать их достижение. Необходим, по его мнению, и высокий уровень развития интеллектуальных способностей. Если перечисленные факторы оказывают положительное влияние на ребенка, обеспечивая необходимые характеристики компонентов одаренности, то возможно поступательное развитие одаренности и ее проявление в форме высоких достижений в деятельности.

К. Хеллер включает в свою (Мюнхенскую) модель одаренности следующие группы факторов: индивидуальные факторы (интеллектуальные

способности, креативность и др.), факторы среды (микроклимат в семье, классе), уровень достижений в разных областях деятельности (спорт, языки, естественные науки и др.), личностные особенности (стрессоустойчивость, мотивация достижений, стратегии работы и учебы и т. д.) [Хеллер, 1991; Хеллер, 1997]. По его данным одаренные дети отличаются от сверстников следующими параметрами: высокими интеллектуальными способностями; выдающимися креативными способностями, проявляющимися в оригинальности и гибкости мышления; способностью к более быстрому усвоению информации и выдающейся памятью; интеллектуальным любопытством и стремлением к знаниям; интернальным локусом контроля и высокой личностной ответственностью; самостоятельностью суждений; позитивной академической «Я-концепцией», связанной с адекватной самооценкой.

В последние годы заметно усиливается интерес исследователей и практиков к имплицитным (или интуитивным) теориям способностей. К. Двек выделяет два типа этих теорий: «заданные», считающие интеллект чем-то плохо контролируемым, мало изменяемым, и «прибыльные» (теории приращения), для которых признается возможность развития и улучшения интеллекта [Babaeva, 2013]. Представления людей об интеллекте, способностях, одаренности формируют их отношение к людям, носителям этих качеств. Соответственно, их «заданность» предполагает отношение к одаренности как неизменяемой характеристике и снимает с родителей и педагогов всякую ответственность за ее дальнейшее развитие. Напротив, имманентные представления о «прибыльности» способностей и одаренности требуют от семьи и педагогов индивидуализации образовательных траекторий, применения особых форм работы и спецификации отношений с одаренными обучающимися.

В последнее десятилетие в работах отечественных и западных исследователей, занимающихся изучением проблемы детской одаренности, наблюдается явная тенденция технологизации. На западе все большую популярность приобретает идея «Smart Parenting» – мягкого, гибко-приспособительного обращения с одаренными детьми, это распространяется и в целом на образовательный процесс [Ларионова, 2019; Averill, 1999; Fredenberg, 2000]. В отечественных работах тренд делается в сторону апробации и внедрения различных педагогических приемов и методов социализации одаренных детей, развития и прумножения их одаренности (игра, коллекциониро-

вание, музыкальное и изобразительное творчество, спорт, изучение иностранных языков и т. п.) [Психология одаренности и творчества, 2019].

А. И. Савенков обращает особое внимание на общение и взаимодействие одаренных детей с другими людьми. Здесь он выделяет два проблемных аспекта. Первый связан с тем, что окружающие могут внушать одаренному ребенку «мысль о его уникальности», что тяжелым грузом ложится на психику детей и может стимулировать желание «не быть белой вороной». Второй проблемный аспект обусловлен несхожестью интересов одаренных детей и подавляющего большинства их сверстников, что ведет к изоляции детей с признаками одаренности в детском социуме, вплоть до развития у них аутизма. Оба указанных проблемных аспекта могут выступать в качестве своеобразных социальных детерминант нивелировки детской одаренности. Внутренняя детерминанта связывается А. И. Савенковым с трудностями самореализации, выстраивания и поддержания отношений с окружающими. Привычка к тому, что таким детям все дается легко, затрудняет моменты включения волевых усилий, их способности к волевой саморегуляции с возрастом не развиваются, а угасают [Савенков, 2000].

Проведенный теоретический анализ показал, что в психологической науке и практике достаточно полно и хорошо выявлены и описаны признаки одаренных детей, зафиксирован факт их признания-отвержения сверстниками, разного отношения к ним взрослых (от преклонения и обожания до обвинения в зазнайстве, чрезмерной самоуверенности и нетерпимости) [Монкс, 2014; Одаренные дети ... , 1991; Савенков, 2000; Хеллер, 1997]. Однако причина такого двойственного положения в группах сверстников и противоречивого отношения к ним со стороны педагогов, родителей и других взрослых людей остается во многом непонятной и может стать предметом дополнительного исследования.

Мы предполагаем, что двойственность и противоречивость в отношениях, оценке и восприятии одаренных детей окружающими обусловлена наличием в их личности, поведении и механизмах регуляции социального и образовательного взаимодействия разнонаправленных тенденций и характеристик, выступающих в качестве значимых детерминант феномена существования и развития одаренных детей в образовательном пространстве.

Организация и методы исследования

Наше исследование было направлено на изучение восприятия личностных особенностей детей с признаками одаренности другими участниками образовательного процесса (педагогами и родителями), их отношений со сверстниками и особенностей регуляции образовательного взаимодействия в учреждениях дошкольного, общего и дополнительного образования. Оно проводилось на базе 4-х детских садов, 3-х общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования г. Ярославля, которые посещались детьми с признаками одаренности. Возрастной диапазон детей – участников исследования колебался от 5 до 16 лет. При этом в детских садах в исследовании принимали участие дети 5-6 лет, поскольку к этому возрасту наиболее заметны признаки их опережающего развития во всех сферах. Общее их число составило 152 человека. В школах участниками исследования были учащиеся 2-х, 4-х, 6-х, 8-х и 10-х классов. Первоклассники и пятиклассники были исключены из исследования как проходящие и переживающие адаптацию к школе или новым формам работы в ней, учащиеся 9-х и 11-х классов – как ориентированные на завершение школьного обучения и выбор дальнейшего жизненного и профессионального пути. Общая численность обследованных школьников – 421 человек.

Для выявления детей с признаками одаренности в нашем исследовании использовался фигурный тест П. Торранса на креативность [Миронова, 2006]. Он ориентирован на оценку креативности как важнейшей составляющей одаренности в возрастном диапазоне от 5 до 17 лет. Все участники посещали образовательные учреждения – детские сады или школы. Общее их число обследованных детей – 421 человек. По результатам диагностики были отобраны дети с показателями развития креативности выше среднего и высокими по всем 4-м критериям: оригинальности, разработанности, беглости и гибкости. Таких детей, общая численность которых составила 115 человек, мы далее будем причислять к категории одаренных.

Результаты исследования

Первоначально нами было посчитано процентное отношение детей с признаками одаренности или одаренных относительно общего числа участников исследования отдельно для учреждений общего образования (детских садов и школ) и дополнительного образования. Статистика результатов представлена в Таблице 1.

Таблица 1

Количество детей, обладающих признаками одаренности (тест П. Торранса)

Тип учреждения образования	Количество детей, принявших участие в исследовании	Количество детей с признаками одаренности	% детей с признаками одаренности	% детей с признаками одаренности, посещающих УДО
ДОУ (д/с)	152	51	33,6	98
УОО (СОШ)	421	64	15,2	92,2

Обращает на себя внимание тот факт, что процент детей с признаками одаренности в учреждениях дошкольного образования более чем в два раза выше, чем в общеобразовательных школах. Объяснить это одним лишь выравниванием темпа психического развития вряд ли возможно. Здесь налицо действие социальных факторов нивелирующего развития детской одаренности. Распределение числа детей с признаками одаренности по возрастам также не было равномерным. Наблюдается значимое снижение их количества во 2-м классе, по сравнению с детьми дошкольного возраста, и заметное уменьшение в 6-8-х классах с последующим ростом в 10-х.

Объяснение полученных результатов следует искать в изменении социальной ситуации развития, которое происходит при поступлении детей в школу и формировании психологической структуры их учебной деятельности [Поваренков, 2018; Слепко, 2018], понимаемой как социально значимая совместно-распределенная, где за педагогами закрепляются действия целеполагания, планирования, контроля и оценки, а за учащимися – исполнительские действия. Сохранность относительно высоких показателей одаренности можно объяснить действием субъектного компонента одаренности, который у лиц с ускоренным темпом психического развития формируется уже к 8-10 годам.

С переходом в среднее звено происходит перестройка психологической структуры учебной деятельности [Поваренков, 2018; Слепко, 2018], когда действия планирования и контроля передаются и закрепляются за учащимися. Обучение в 6-7-х классах исследователи также характеризуют снижением уровня мотивации учебной деятельности. Вероятно, в это время происходит трансформация и структуры одаренности. Опираясь на структурно-функциональный и системно-генетический подходы, представленные в работах В. Д. Шадрикова [Шадриков, 2013; Шадриков 2019; Шадриков, 2004], мы вычленили три структурных компонента одаренности [Корнеева,

2019а; Корнеева, 2019б]: функциональный, субъектный и личностный. Функциональный компонент выступает предпосылкой и средством обеспечения легкости освоения различных видов деятельности. Он формируется первым и оказывает воздействие на становление и развитие двух других. Субъектный компонент одаренности обеспечивает высокие достижения в различных видах деятельности. Личностный компонент выполняет функции социального познания себя, своих возможностей в качестве субъекта учебной и внеучебной деятельности, оценки своих достижений и регуляции своей активности в зависимости от социальных ожиданий окружающих. Он отражает социальную оценку и смысл достижений. К моменту поступления ребенка в школу личностный компонент одаренности только начинает складываться, в то время как функциональный определяет отличия одаренных детей от основной массы их сверстников по достижениям и темпу развития. Развитие субъектного компонента в период адаптации детей к школе определяет их успехи в учебной и внеучебной деятельности. К моменту перехода детей из начальной школы в среднее звено элементы субъектного компонента одаренности уже заметно не отличаются от уровня их развития у основной массы сверстников. Это и ведет, по нашему мнению, к снижению процента школьников с признаками одаренности в 6-8-х классах.

Изучение действия социально-психологических и социально-педагогических факторов, воздействующих на одаренных детей в образовательном пространстве, предполагало оценку отношений одаренных детей со сверстниками. Для этого нами использовалась упрощенная процедура социометрии (по Т. Д. Марцинковской) [Миронова, 2006], в которой участникам предлагалось сделать три положительных и три отрицательных социометрических выбора из числа членов группы или класса. Результаты представлены в Таблице 2.

Таблица 2

**Результаты оценки популярности одаренных детей
(модифицированная социометрическая методика Т. Д. Марцинковской)**

Тип учреждения образования	Количество одаренных детей	Звезды (в %)	Предпочитаемые (в %)	Пренебрегаемые (в %)	Отрицаемые (в %)	Изолированные (в %)
ДУО (д/с)	51	15,7	40,8	31,8	7,8	3,9
УОО (СОШ)	64	3,1	45,3	31,3	0	20,3
УДО	109	18,3	54,1	20,2	7,4	0

Полученные результаты во многом совпадают с данными других исследователей, отмечающих стремление одаренных детей занять лидирующие позиции в группах [Одаренные дети ... , 1991; Савенков, 2000]. Во всех трех типах образовательных учреждений (детских садах, школах и учреждениях дополнительного образования) большая часть детей с признаками одаренности занимали позиции звезд и предпочитаемых. Значимые различия получились между количеством положительных выборов у детей с признаками одаренности и у детей с нормативным или обычным развитием. Данный показатель выше у детей с признаками одаренности, это означает, что они более популярны, чем их сверстники, в границах образовательного пространства. Однако в школах положение таких детей более драматично: во-первых, лишь незначительный процент из них по популярности становятся звездами (3,1 %), зато велик процент изолированных, по оценкам одноклассников (20,3 %). То есть их личностные особенности и поведенческие стратегии (перфекционизм, проявляющийся в неудовлетворенности достигнутыми результатами и стремлении к идеалу, тяга к новым знаниям или любознательность, стремление самостоятельно добывать интересующую их информацию и др.) могут вызывать неприятие и непонимание со стороны сверстников в учреждениях общего образования. Однако в учреждениях дополнительного образования, где посещение кружков, секций, творческих коллективов во многом определяются интересами и способностями детей, положение одаренных в максимальной степени благоприятно. Здесь 72,4 % одаренных детей занимают позиции звезд и предпочитаемых.

Более высокий социометрический статус одаренных детей в учреждениях дополнительного образования может частично нивелировать негативные моменты их взаимодействия со сверстниками в общеобразовательных школах. Не случайно среди школьников, способных рефлексировать свои увлечения и выбирать форму и варианты дополнительного образования, число одаренных детей, посещающих УДО, превышает 90 %. Возможно, это способствует развитию и удовлетворе-

нию их не только познавательных, но и социальных потребностей (признания, уважения, любви, восхищения, лидерства и доминирования).

Для оценки восприятия феномена одаренности другими участниками образовательного процесса (педагогами, родителями одаренных детей) мы прибегли к методу экспертных оценок, выбрав для анализа показатели одаренности, описанные в литературе [Дружинин, 1999; Монкс, 2014; Одаренные дети ... , 1991; Рабочая концепция одаренности ... , 2003; Хакимова, 2018]. В оценочные листы были включены следующие признаки, выступающие критериями одаренности ребенка: выраженность познавательной потребности, проявляющейся в любознательности, поиске новой информации, большом количестве вопросов; степень самостоятельности; склонность к выбору задач повышенной сложности; продуктивность и вариативность мышления; степень успешности деятельности (академической и/или иной); способность к планированию и прогнозированию своих действий; широта и устойчивость интересов; уровень развития познавательных способностей (памяти, речи, мышления, воображения, восприятия, внимания); перфекционизм как стремление к идеальному результату; склонность к лидерству; соревновательность как тяга к соревнованиям и испытаниям разного рода; повышенная интеллектуальная и эмоциональная чувствительность; эгоцентризм. Оценка проводилась по 5-балльной системе. При этом каждый эксперт работал независимо от остальных.

Выше всего эксперты оценили качества успешности и заинтересованности как социально значимые и полезные для образования детей; в меньшей степени они оценили перфекционизм и эгоцентризм, рассматривая их как «сомнительные» и даже «вредные». Разные оценки (в диапазоне от «ниже среднего» до высоких) они дали познавательным способностям одаренных детей. Возможно, это объясняется тем, что значительную часть выборки составляли дошкольники, чьи познавательные способности еще недостаточно развиты в силу возраста. Также не последнюю роль в этом сыграл факт включения в оцениваемую

группу детей с общей и специальной одаренностью. Следует также отметить высокую согласованность оценок экспертами признаков одаренности детей дошкольного возраста. Для школьников эти оценки были более вариативными. При этом сдвиг в сторону более высоких наблюдался в оценках родителей. Возможно, это объясняется более предвзятым позитивным отношением к ребенку, а возможно, ригидностью оценки феномена одаренности растущего ребенка.

Проведенный корреляционный анализ (по Спирмену) показал наличие ряда значимых связей между диагностируемыми показателями по всем трем процедурам – тесту П. Торранса, количеству положительных и отрицательных выборов по модифицированной методике Т. Д. Марцинковской и результатам экспертной оценки тринадцати характеристик личностных и поведенческих особенностей одаренных детей. Так, показатели *оригинальности* и *беглости* по методике креативности П. Торранса отрицательно коррелируют с числом положительных выборов сверстниками одаренных детей в учреждениях дополнительного образования; показатели *разработанности* и *гибкости* положительно коррелируют с показателями *самостоятельности* и *склонности к выбору задач повышенной сложности*, в оценках экспертов. Таким образом, все показатели креативности оказались связаны либо параметрами отношений одаренных детей в образовательном пространстве учреждения дополнительного образования, либо с оценками экспертов, полученными на основании восприятия личностных и поведенческих характеристик детей с признаками одаренности.

Показатели популярности одаренных детей в учреждениях общего и дополнительного образования также оказались связанными с оценками экспертов. Число положительных выборов, полученных одаренными детьми в учреждениях общего образования, оказалось положительно связанным с оценкой успешности их в деятельности и отрицательно – с оценкой степени выраженности познавательной потребности. То есть популярность ребенка с признаками одаренности напрямую зависит от его успехов в академической и внеакадемической сферах деятельности, но снижается, если такой ребенок открыто проявляет присущее ему любопытство и любознательность. Отвержение одаренных детей в учреждениях дополнительного образования положительно связано с *уровнем их эгоцентризма* и отрицательно со свойством *соревновательности*. То есть одаренный ребенок, готовый состязаться с другими

детьми в учреждении дополнительного образования, будет иметь более высокий статус и большую популярность, но высокая степень выраженности эгоцентризма способствуют снижению этого статуса.

Полученные результаты еще раз подтверждают роль социальных факторов в развитии и сохранении детской одаренности в образовательном пространстве.

Чтобы ответить на вопрос, способен ли сам одаренный ребенок воздействовать на эти факторы посредством регуляции взаимодействия с другими участниками образовательного процесса, мы обратились к ранее полученным данным, касающимся факторов и феноменов субъектной регуляции образовательного взаимодействия. Субъектная регуляция взаимодействия развертывается в актах сорегуляторной активности участников социального взаимодействия [Брушлинский, 2000; Вачков, 2002]. В ходе взаимодействия (совместных игр и общения, учебы, общественной работы, восприятия себя и окружающих, реализации обязанностей участников совместно-распределенной учебной деятельности) в действие вступают интегративные факторы регуляции образовательного взаимодействия (ИФРОВ), действующие в рамках ситуаций социального взаимодействия детей, родителей, педагогов. К ним относятся фактор формирующей среды, опосредованный характеристиками личности и поведения, продемонстрированными одними и воспринятыми другими участниками взаимодействия; фактор ситуационной субъектности, представляющий собой синтез знаний и представлений участников взаимодействия друг о друге; и фактор релятивного прогноза, выражающийся в предвидении участниками взаимодействия реакций друг друга на те или иные влияния.

В Таблице 3 представлены характеристики свойств ИФРОВ, конструирующие оптимальное взаимодействие участников образовательного процесса, а именно его высокую эффективность (достижение поставленных целей с использованием минимума временных, интеллектуальных и эмоциональных ресурсов) и конструктивность (слаженность, сопряженность действий, их низкая эмоциональная напряженность и готовность к продолжению взаимодействия, синергизм). В ней также отражены трансформации свойств ИФРОВ в образовательном взаимодействии, участником которого являются дети с признаками одаренности. В таблице звездочками отмечены характеристики свойств ИФРОВ, отличающие эти свойства от оптимальных характеристик.

Таблица 3

Сравнительный анализ свойств интегративных факторов регуляции образовательного взаимодействия (ИФРОВ)

Оптимальные характеристики свойств ИФРОВ, определяющих высокую эффективность и конструктивность образовательного взаимодействия	Характеристики свойств ИФРОВ детей с признаками одаренности
высокая интенционность фактора формирующей среды	низкая интенционность фактора формирующей среды*
высокая взаимная направленность фактора формирующей среды	высокая взаимная направленность фактора формирующей среды
высокая согласованность фактора формирующей среды	низкая согласованность фактора формирующей среды*
низкая социальная направленность фактора ситуационной субъектности	низкая социальная направленность фактора ситуационной субъектности
высокая точность фактора ситуационной субъектности	высокая точность фактора ситуационной субъектности
низкая стереотипность фактора ситуационной субъектности	низкая стереотипность фактора ситуационной субъектности
умеренная динамичность фактора релятивного прогноза	высокая динамичность фактора релятивного прогноза*
умеренная свернутость фактора релятивного прогноза	умеренная свернутость фактора релятивного прогноза

Из приведенных в таблице данных с очевидностью следует, что свойства фактора ситуационной субъектности соответствуют оптимальным. А значит, высокая степень развития субъектных характеристик одаренных детей может служить *средством оптимизации* их взаимодействия с другими участниками образовательного процесса, включая сверстников, педагогов и родителей. Низкая интенционность фактора формирующей среды, выражающаяся в недостаточной реактивности сознания и поведения одаренных детей в ответ на воздействия других участников образовательного процесса, выступает в качестве *фактора риска* их непонимания и отвержения окружающими. Аналогичные риски определяются и низкой согласованностью фактора формирующей среды, когда однотипные, сходные по силе и содержанию воздействия других участников образовательного процесса, направленные на одаренных детей, вызывают у них индивидуально-специфичные ответные реакции, не соответствующие ожиданиям субъектов влияния. Высокая динамичность фактора релятивного прогноза лишь усиливает подобное отвержение и непринятие, определяющее вероятность отвержения одаренных детей сверстниками, и, в ответ на это, их бессознательное стремление нивелировать проявления своей одаренности. Подтверждение этого факта можно увидеть в динамике распределения процента одаренных детей в зависимости от их возраста и степени популярности в группах сверстников в учреждениях общего и дополнительного образования (Таблица 2).

Вместе с тем опережающее развитие субъектного компонента одаренности у детей младшего школьного возраста в сочетании со значимостью фактора ситуационной субъектности может вести

к чрезмерной выраженности у них свойств субъектов деятельности – активности, осознанности и предвзятости [Монкс, 2014]. Активность может становиться неравномерной, что ведет к чередованию повышенной ажиотажной активности с ее заметным спадом. Чрезмерная выраженность характеристики осознанности у одаренных детей как субъектов индивидуальной или совместной деятельности становится сопряженной с их эмоциональной ранимостью и риском ухода во внутренний мир, что отражает и подтверждает свойство сверхчувствительности. А свойство предвзятости может приобретать черты заносчивости, нетерпимости к окружающим, к продуктам своей деятельности и себе. Деформация свойства предвзятости может служить объяснением нарушений в сфере межличностных отношений и проявлений перфекционизма.

Выводы

Использование положений концепции субъектной регуляции образовательного взаимодействия позволяет понять механизмы трансформации феномена одаренности в образовательном пространстве учреждений дошкольного, общего и дополнительного образования. Эти механизмы связаны со специфической трансформацией характеристик базовых свойств ИФРОВ: свойства интенционности и согласованности фактора формирующей среды приобретают низкую меру выраженности, а свойство динамичности фактора релятивного прогноза – высокую меру выраженности. К числу механизмов трансформации и нивелировки феномена детской одаренности, действующих в образовательном пространстве, можно отнести механизм ускоренного развития субъектности [Вачков, 2002] одаренных детей, механизм сопротивления социальным воздей-

ствиям других участников образовательного процесса и механизм субъективной интерпретации и деформации социальных действий и воздействий детьми с признаками одаренности, механизм изменчивости их эмоциональных состояний под влиянием внутренней динамики их мотивов и установок и взаимодействия с другими участниками образовательного процесса.

Обобщение полученных результатов позволяет утверждать следующее. Одаренные дети – это не просто дети с ускоренным темпом психического развития, для них характерны как феномены опережающего возрастную норму развития, так и деструктивные свойства личности и модели поведения (избегание контактов со сверстниками, поддержка включения волевой саморегуляции, стремление заниматься только предпочитаемым видом деятельности). Использование структурно-функционального и системно-генетического подходов применительно к анализу феномена детской одаренности в образовательном пространстве позволяет найти объяснение неравномерного распределения числа одаренных детей на разных ступенях дошкольного и общего образования, в частности, в их основе лежат закономерности неравномерного и гетерохронного развития компонентов одаренности, природных, субъектно-деятельностных и личностных измерений их способностей. Подтверждена роль и специфицировано значение социально-психологических и социально-педагогических факторов (отношений со сверстниками, восприятия их личности и поведения педагогами и родителями) в развитии детской одаренности в образовательном пространстве. На основании использования концепции субъектной регуляции образовательного взаимодействия выделены механизмы специфического развития одаренных детей в образовательном пространстве, в частности, механизм ускоренного развития субъектности, механизм сопротивления социальным воздействиям, механизм субъективной интерпретации и деформации социальных воздействий, особой изменчивости эмоциональных состояний одаренных детей, что позволяет говорить о специфической трансформацией характеристик интегративных факторов регуляции образовательного взаимодействия (ИФРОВ).

Библиографический список

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. Москва : Академия, 2002. 320 с.
2. Брушлинский М. И. Проблема субъекта в психологической науке / отв. ред. А. В. Брушлинский и др. Москва : Академический проект, 2000. 320 с.
3. Вачков И. Полисубъектное взаимодействие учителей и учащихся / И. Вачков, И. Гриншпун // Развитие личности. 2002. № 3. С. 32-41.
4. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург : Питер, Москва, Харьков, Минск, 1999. 356 с.
5. Корнеева Е. Н. Влияние субъектных особенностей на эффективность и конструктивность образовательного взаимодействия // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 270-276.
6. Корнеева Е. Н. Проблема регуляции деятельности в спорте // Ярославский педагогический вестник. 2019а. № 5. С. 119-126.
7. Корнеева Е. Н. Психологическое сопровождение формирования и развития спортивной одаренности // Психология способностей и одаренности : материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ярославль : РИО ЯГПУ. 2019б. С. 288-291.
8. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы одаренных детей и взрослых // Психология одаренности и творчества : сборник научных трудов ученых I Международной научно-практической конференции. Москва : 5-6 ноября, 2019 г. Москва : Известия ИППО, 2019. С. 36-42.
9. Ларионова Л. И. Риски адаптации одаренных обучающихся // Психология одаренности и творчества : сборник научных трудов ученых I Международной научно-практической конференции. Москва, 5-6 ноября, 2019 г. Москва : Известия ИППО. 2019. С. 21-28.
10. Макарова К. В. Духовный фактор в деятельности и творческих способностях. Москва : Прометей, 2016. 242 с.
11. Миронова Е. Е. Сборник психологических тестов. Минск : Женский институт ЭНВИЛА, 2006. 146 с.
12. Монкс Ф. Одаренные дети. Москва : Когито-Центр, 2014. 132 с.
13. Одаренные дети / под ред. Г. М. Бурменской и В. М. Слущкого. Москва : Прогресс, 1991. 376 с.
14. Поваренков Ю. П. Системно-генетический анализ развития учебной деятельности. Ч. 1 / Ю. П. Поваренков, Ю. Н. Слепко // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 1. С. 133-139.
15. Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. Москва : Perse, 2002. 248 с.
16. Психология одаренности и творчества : сборник научных трудов ученых I Международной научно-практической конференции. Москва, 5-6 ноября, 2019 г. Москва : Известия ИППО, 2019. 560 с.
17. Рабочая концепция одаренности / отв. ред. Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков, М. А. Холодная и др. 2-е изд. Москва : Изд-во Мин-ва образования РФ, 2003. 94 с.
18. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе. Москва : Академия, 2000. 232 с.

19. Слепко Ю. Н. Становление школьной учебной деятельности в период общего образования / Ю. Н. Слепко, Ю. П. Поваренков // Педагогика и психология современного образования: теория и практика : материалы научно-практич. конференции «Чтения Ушинского». Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. С. 183-191.
20. Туник Е. Е. Творческое мышление. Креативные тесты. Санкт-Петербург : УПМ, 1997. 100 с.
21. Хакимова М. Р. Механизмы познавательных способностей по В. Д. Шадрикову // Молодой ученый. 2018. № 3 (189). С. 164-165.
22. Хеллер К. А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков: основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. Москва : Молодая гвардия, 1997. С. 243-264.
23. Хеллер К. А. Лонгитюдное исследование одаренности К. А. Хеллер, К. Перлет, В. Сиервальд // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 120-127.
24. Чернецкая Н. И. Особенности развития творческого мышления в младшем школьном и подростковом возрасте // Концепт. 2012. № 8. С. 1-8.
25. Черемошкина Л. В. О структуре одаренности и закономерностях ее развития // Преподаватель XXI век. Прометей. 2014. № 2. Ч. 2. С. 341-347.
26. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. Москва : Институт психологии РАН, 2013. 464 с.
27. Шадриков В. Д. К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 2. С. 15-26.
28. Шадриков В. Д. Способности и интеллект человека. Москва : Изд-во СГУ, 2004. 188 с.
29. Щебланова Е. И. Одаренность как психологическая система: выявление и развитие в школьном возрасте / Е. И. Щебланова, Н. Б. Шумакова // Мир психологии. 2011. № 1. С. 150-161.
30. Averill E., Lewis R. Individual differences in emotional creativity structure and correlates // Journal of Personality. April. 1999. 67:2. P. 331-371.
31. Babaeva Y. Values of lyceum and school students and their teachers / Y. Babaeva, Y. Varvaricheva, E. Tukteeva // The 13th European Congress of Psychology, 9-12 July 2013. Stockholm, Sweden, 2013.
32. Frydenberg E. Teaching Coping to adolescents: when and to whom? / E. Frydenberg, R. Lewis // American Educational Research Journal. Fall 2000. Vol. 37. № 3. P. 176.
3. Vachkov I. Polisub#ektnoe vzaimodejstvie uchitelej i uchashhihsja = Political interaction between teachers and students / I. Vachkov, I. Grinshpun // Razvitie lichnosti. 2002. № 3. S. 32-41.
4. Druzhinin V. N. Psihologija obshnih sposobnostej = Psychology of general abilities. Sankt-Peterburg : Piter, Moskva, Har'kov, Minsk, 1999. 356 s.
5. Korneeva E. N. Vlijanie sub#ektnyh osobennostej na jeffektivnost' i konstruktivnost' obrazovatel'nogo vzaimodejstviya = Influence of subject characteristics on effectiveness and constructivality of educational interaction // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. № 5. S. 270-276.
6. Korneeva E. N. Problema reguljaccii dejatel'nosti v sporte = The problem of activities regulation in sports // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2019a. № 5. S. 119-126.
7. Korneeva E. N. Psihologicheskoe soprovozhdenie formirovanija i razvitija sportivnoj odarennosti = Psychological support of formation and development of sports giftedness // Psihologija sposobnostej i odarennosti : Psychology of ability and giftedness : materialy Vserossijskoj nauchno-praktich. konferencii. Jaroslavl' : RIO JaG-PU. 2019b. S. 288-291.
8. Kravcova E. E. Psihologicheskie problemy odarennyh detej i vzroslyh = Psychological problems of gifted children and adults // Psihologija odarennosti i tvorchestva : sbornik nauchnyh trudov uchenyh I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Moskva : 5-6 nojabrja, 2019 g. Moskva : Izvestija IPPO, 2019. S. 36-42.
9. Larionova L. I Riski adaptacii odarennyh obuchajushhihsja = Risks of adaptation of gifted students // Psihologija odarennosti i tvorchestva : sbornik nauchnyh trudov uchenyh I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii = Psychology of giftedness and creativity: a collection of scientific works of scientists of the I International Scientific and Practical Conference. Moskva, 5-6 nojabrja, 2019 g. Moskva : Izvestija IPPO. 2019. S. 21-28.
10. Makarova K. V. Duhovnyj faktor v dejatel'nosti i tvorcheskikh sposobnostjakh = Spiritual factor in activity and creativity. Moskva : Prometej, 2016. 242 s.
11. Mironova E. E. Sbornik psihologicheskikh testov = Collection of psychological tests. Minsk : Zhenskij institut JeNVILA, 2006. 146 s.
12. Monks F. Odarennye deti = Gifted children. Moskva : Kogito-Centr, 2014. 132 s.
13. Odarennye deti = Gifted children / pod red. G. M. Burmenskoj i V. M. Sluckogo. Moskva : Progress, 1991. 376 s.
14. Povarenkov Ju. P. Sistemno-geneticheskij analiz razvitija uchebnoj dejatel'nosti = Systematic genetic analysis of educational activities development. Ch. 1 / Ju. P. Povarenkov, Ju. N. Slepkov // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. № 1. S. 133-139.
15. Psihologija individual'nogo i gruppovogo sub#ekta = Psychology of individual and group subjects /

Reference list

1. Bogojavlenskaja D. B. Psihologija tvorcheskih sposobnostej = Psychology of creative abilities. Moskva : Akademija, 2002. 320 s.
2. Brushlinskij M. I. Problema sub#ekta v psihologicheskoy nauke = Subject's problem in psychological science / otv. red. A. V. Brushlinskij i dr. Moskva : Akademicheskij proekt, 2000. 320 s.

pod red. A. V. Brushlinkogo, M. I. Volovikovej. Moskva : Perse, 2002. 248 s.

16. Psihologija odarenosti i tvorcestva : sbornik nauchnyh trudov uchenyh I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii = Psychology of giftedness and creativity: a collection of scientific works of scientists of the I International Scientific and Practical Conference. Moskva, 5-6 nojabrja, 2019 g. Moskva : Izvestija IPPO, 2019. 560 s.

17. Rabochaja koncepcija odarenosti = Draft concept of giftedness / otv. red. D. B. Bogojavlenskaja, V. D. Shadrikov, M. A. Holodnaja i dr. 2-e izd. Moskva : Izd-vo Min-va obrazovanija RF, 2003. 94 s.

18. Savenkov A. I. Odarennye deti v detskom sadu i shkole = Gifted children in kindergarten and school. Moskva : Akademija, 2000. 232 s.

19. Slepko Ju. N. Stanovlenie shkol'noj uchebnoj dejatel'nosti v period obshhego obrazovanija = Development of school activities during general education / Ju. N. Slepko, Ju. P. Povarenkov // Pedagogika i psihologija sovremennogo obrazovanija: teorija i praktika : materialy nauchno-praktich. konferencii «Chtenija Ushinskogo». Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2018. S. 183-191.

20. Tunik E. E. Tvorcheskoe myshlenie. Kreativnye testy = Creative thinking. Creative tests. Sankt-Peterburg : UPM, 1997. 100 s.

21. Hakimova M. R. Mehanizmy poznavatel'nyh sposobnostej po V. D. Shadrikovu = Mechanisms of cognitive abilities according to V. D. Shadrikov // Molodoy uchenyj. 2018. № 3 (189). S. 164-165.

22. Heller K. A. Diagnostika i razvitie odarennyh detej i podrostkov: osnovnye sovremennye koncepcii tvorcestva i odarenosti = Diagnosis and development of gifted children and adolescents: the main modern concepts of creativity and talent / pod red. D. B. Bogojavlenskoj. Moskva : Molodaja gvardija, 1997. S. 243-264.

23. Heller K. A. Longitjudnoe issledovanie odarenosti K. A. Heller, K. Perlet, V. Sierval'd = Longitudinal

study of giftedness K. A. Heller, K. Perlet, V. Sierwald // Voprosy psihologii. 1991. № 2. S. 120-127.

24. Cherceckaja N. I. Osobennosti razvitija tvorcheskogo myshlenija v mladshem shkol'nom i podrostkovom vozraste = Features of the development of creative thinking in junior school and adolescence // Koncept. 2012. № 8. S. 1-8.

25. Cheremoshkina L. V. O strukture odarenosti i zakonmernostjah ee razvitija = On the structure of giftedness and patterns of its development // Prepodavatel' XXI vek. Prometej. 2014. № 2. Ch. 2. S. 341-347.

26. Shadrikov V. D. Psihologija dejatel'nosti cheloveka = Psychology of human activity. Moskva : Institut psihologii RAN, 2013. 464 s.

27. Shadrikov V. D. K novoj psihologicheskoj teorii sposobnostej i odarenosti = To the new psychological theory of ability and giftedness // Psihologicheskij zhurnal. 2019. T. 40. № 2. S. 15-26.

28. Shadrikov V. D. Sposobnosti i intellekt cheloveka = Human abilities and intelligence. Moskva : Izd-vo SGU, 2004. 188 s.

29. Shheblanova E. I. Odarennost' kak psihologicheskaja sistema: vyjavlenie i razvitie v shkol'nom vozraste = Giftedness as a psychological system: identification and development in school age / E. I. Shheblanova, N. B. Shumakova // Mir psihologii. 2011. № 1. S. 150-161.

30. Averill E., Lewis R. Individual differences in emotional creativity structure and correlates // Journal of Personality. April. 1999. 67:2. P. 331-371.

31. Babaeva Y. Values of lyceum and school students and their teachers / Y. Babaeva, Y. Varvaricheva, E. Tukteeva // The 13th European Congress of Psychology, 9-12 July 2013. Stockholm, Sweden, 2013.

32. Frydenberg E. Teaching Coping to adolescents: when and to whom? / E. Frydenberg, R. Lewis // American Educational Research Journal. Fall 2000. Vol. 37. № 3. R. 176.