

Е. Н. Корнеева

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

Влияние субъектных особенностей на эффективность и конструктивность образовательного взаимодействия

В статье представлены результаты комплексного эмпирического исследования влияния субъектных особенностей различных групп школьников, отраженных в параметрах свойств интегративных факторов регуляции образовательного взаимодействия (ИФРОВ), на эффективность и конструктивность образовательного взаимодействия. Субъектные особенности проявляются в индивидуальной и совместной деятельности и различных формах социального взаимодействия участников образовательного процесса, их социальном восприятии и общении друг с другом. В качестве объектов исследования выступали три различные группы школьников – школьники с задержкой психического развития (ЗПР), школьники – носители инокультурных особенностей (двуязычные и иноязычные школьники из семей мигрантов и переселенцев), школьники с признаками одаренности. Дана краткая психологическая характеристика каждой из групп, в которой представлены их особенности в качестве субъектов образовательного взаимодействия. Эмпирически показано, что в каждой из этих групп происходит трансформация параметров свойств ИФРОВ: свойств интенционности, направленности и согласованности фактора формирующей среды, свойств точности и стереотипности фактора ситуационной субъектности, свойств динамичности и свернутости фактора релятивного прогноза. Перечисленные свойства ИФРОВ регулируют образовательное взаимодействие, в качестве участников и субъектов регуляции которого выступают данные группы школьников. Доказано, что именно отличие реальных параметров перечисленных свойств ИФРОВ от оптимальных ведет к изменениям эффективности и конструктивности образовательного взаимодействия данных групп участников образовательного процесса (УОП). В свою очередь, трансформация параметров свойств ИФРОВ обусловлена влиянием субъектных особенностей перечисленных групп школьников. Дана попытка объяснения механизмов регуляторного влияния отклоняющихся параметров свойств ИФРОВ на эффективность и конструктивность образовательного взаимодействия.

Ключевые слова: образовательное взаимодействие, участники образовательного взаимодействия, субъектная регуляция взаимодействия, интегративные факторы регуляции образовательного взаимодействия (ИФРОВ), свойства ИФРОВ, оптимальные параметры свойств ИФРОВ, трансформация свойств ИФРОВ, субъектные особенности УОП, эффективность образовательного взаимодействия, конструктивность образовательного взаимодействия.

E. N. Korneeva

Influence of Subject Features on Efficiency and Constructibility of Educational Interaction

In the article are presented results of the complex empirical research of influence of subject features of various groups of the school students reflected in parameters of properties of the integrative factors of educational interaction regulation (IFEIR) on efficiency and constructibility of educational interaction. Subject features are shown in individual and joint activity and various forms of social interaction of participants of the educational process, their social perception and communication with each other. The research objects are three various groups of school students – school students performed with developmental delay (DD), school students who are bearers of foreign culture features (bilingual and foreign-language school students from families of migrants and immigrants), school students with signs of endowments. The brief psychological characteristic of each of groups is given, where their features as a subject of educational interaction are presented. It is empirically shown that in each of these groups there is transformation of parameters of IFEIR properties: properties of intension, orientation and coherence of the factor of the forming environment, properties of accuracy and stereotype of the factor of situational subjectivity, properties of dynamism and convolution of the factor of the relative forecast. The listed IFEIR properties regulate educational interaction, where these groups of school students act as participants of educational interaction and subjects of its regulation. It is proved that the difference of real parameters of the listed IFEIR properties from optimum ones leads to changes in efficiency and constructibility of educational interaction of these groups of the participants of the educational process (PEP). In turn, transformation of parameters of IFEIR properties is caused by influence of subject features of the listed groups of school students. The attempt is given to explain mechanisms of regulatory influence of the deviating parameters of IFEIR properties on efficiency and constructibility of educational interaction.

Keywords: educational interaction, participants of educational interaction, subject regulation of interaction, integrative factors of educational interaction regulation (IFEIR), IFEIR properties, optimum parameters of IFEIR properties, transformation of IFEIR properties, subject features of the PEP, efficiency of educational interaction, constructibility of educational interaction.

В литературе по социальной и педагогической психологии и практике образовательного взаимодействия отмечается наличие некоторых групп школьников, чье участие в образовательном про-

цессе сопряжено со значительным количеством трудностей всех участников образовательного процесса (УОП), которые, прежде всего, выражаются в сложности решения текущих образова-

тельных задач, большой напряженности взаимодействия, низкой результативности. Все это является свидетельством неэффективной или недостаточной регуляции образовательного взаимодействия ее субъектами – педагогами и обучающимися в учреждениях образования школьников. Нами были выбраны три категории таких «трудных» обучающихся школьников, достаточно широко представленных в генеральной совокупности школьников г. Ярославля и Ярославского региона. К их числу были отнесены школьники с задержкой психического развития (ЗПР); школьники из семей мигрантов и переселенцев, недавно обосновавшихся в данном регионе; и школьники с признаками одаренности. Эти категории учащихся чаще других фигурировали в числе обратившихся за психологической или медико-психолого-социальной помощью или выступали объектом соответствующих запросов педагогов и родителей. Исследованию влияния их субъектных особенностей на специфику субъектной регуляции образовательного взаимодействия и было посвящено наше исследование.

Целью исследования являлось выявление причин и механизмов снижения эффективности и конструктивности образовательного взаимодействия применительно к трем категориям школьников – школьников с задержкой психического развития; школьников из семей мигрантов и переселенцев, носящих инокультурные, прежде всего языковые, особенности; школьников с признаками общей и специальной одаренности.

Задержка психического развития (ЗПР) – особый феномен, имеющий сложную этиологию. Причинами его появления могут выступать наследственная предрасположенность, воздействие неблагоприятных факторов в период эмбрионального развития, родовые травмы и асфиксии, разного рода функциональные нарушения, дефицитность социальных влияний (обедненная социальная среда, недостаточное удовлетворение важнейших социальных потребностей, недостаток общения со взрослыми и т. п.), дисфункция сенсорных и двигательных систем (полная или частичная слепота, глухота, обездвиженность), недоедание, общая ослабленность организма и др., поэтому в соответствии современной классификацией форм нарушенного развития его обозначают как множественные функциональные нарушения психики и поведения. Исследованием феномена ЗПР и его коррекцией занимались многие известные ученые и специалисты (Т. А. Власова, Т. В. Егорова, А. И. Захаров, Е. С. Иванова, В. В. Лебединский,

М. С. Певзнер, Е. С. Слепович, И. А. Юркова и др.) [3, 7, 9, 10].

Феномен ЗПР отодвигает на более поздние сроки появление важнейших психических новообразований: адекватных эмоциональных реакций на разного рода социальные воздействия, произвольности и саморегуляции, сложных форм познавательных психических процессов (произвольного восприятия и понятие абстрактно-логического мышления), высших психических функций (речи, воображения, вербального мышления), самосознания, что делает личность и поведение ребенка с ЗПР особенной, отличающейся от личности и поведения его сверстников. ЗПР впервые диагностируется в период дошкольного детства, но может быть обнаружена и в рамках образовательного процесса в школе. Ярко проявляет себя в первые 3–5 лет обучения. Может быть скорректирована или скомпенсирована соответствующими условиями осуществления образовательного процесса. В противном случае к возрасту 15–16 лет приобретает характер стойкого недоразвития. По данным статистики, количество детей с ЗПР увеличилось за последние 15 лет почти в два раза. Примерно в 70–80 % случаев неуспеваемость в учебной деятельности сопряжена с феноменом ЗПР. Исследование проводилось в муниципальных учреждениях общего среднего образования, имеющих специальные коррекционные классы VII типа для обучения и воспитания детей с ЗПР или множественными функциональными нарушениями психики и поведения. Диагноз ЗПР был подтвержден соответствующей справкой, основанной на заключении медико-психолого-педагогической комиссии. Общая численность этой категории учащихся составила в нашем исследовании 148 человек.

Вторую группу составили учащиеся, выступающие носителями инокультурных особенностей, прежде всего языка, а также отличающиеся от традиционных российских представлений и социальных стереотипов, социальных установок и ценностей. Многие образовательные учреждения Ярославского региона организуют и осуществляют образовательный процесс в условиях полиэтничности состава учащихся, когда число детей-носителей инокультурных особенностей достигает 20 и более процентов от общего числа учащихся. Фактор полиэтничности так или иначе отражается на взаимодействии всех участников образовательного процесса. Адаптация и социализация подростков и молодежи в условиях быстрых социальных перемен, инокультурного окружения, масштабных миграционных процессов является объектом исследования многих из-

вестных отечественных и зарубежных ученых и специалистов (Е. П. Белинской, Л. П. Буюевой, Т. Г. Грушевицкой, А. Д. Донцова, Н. Л. Ивановой, Н. М. Лебедевой, Г. У. Солдатовой, Т. Г. Стефаненко, А. Н. Татарко, Ж. Т. Уталиевой, А. А. Цуциева, К. Ситарам, Г. Когдела, Дж. Берри и др.) [1, 5, 12, 14, 17].

Дети из семей переселенцев оказываются на занятиях в школе в ситуации «культурного шока», поскольку преподавание ведется на непонятном или малопонятном им языке, и даже высокий уровень развития познавательных способностей и мотивации не может противостоять этому. Другие дети из семей, традиционно проживающих в данном регионе, сталкиваются в образовательном пространстве школы с иными непривычными нормами полоролевого и социального взаимодействия своих инокультурных сверстников. Родители/законные представители учащихся осуществляют оценку влияния фактора полиэтничности на поведение, личность, судьбу своего ребенка и необходимости вмешательства в образовательный процесс. В ход образовательного взаимодействия нередко вмешиваются представители национальных диаспор. Регуляция образовательного взаимодействия в таких условиях является не просто проблемой, а проблемой малоизученной, но актуальной, затрагивающей интересы многих, если не сказать всех УОП. Общая численность этой категории учащихся составила в нашем исследовании 128 человек.

В соответствии с современными взглядами ведущих отечественных психологов, одаренность – это системное качество личности, включающее организующее и соподчиняющее множество способностей, мотивов человека, направляющее их на быстрое освоение какой-либо деятельности, поиск и реализацию новых способов ее выполнения, достижение высоких результатов, обеспечивающее тем самым общественное признание субъекту данной деятельности [2, 11]. Пока ребенок растет, развивается, пока он не завоевал общественного признания, говорить о его одаренности не вполне корректно. Поэтому здесь и далее будет употребляться понятие «дети (школьник) с признаками одаренности». К числу таких признаков относятся более быстрый темп психического развития, легкость и быстрота освоения всех или отдельных видов деятельности; стремление к достижению в ней положительных результатов высочайшего уровня; сверхмотивация, обуславливающая внутреннюю неудовлетворенность достигнутыми результатами и стремление к новым успехам; измененный характер социального взаимодействия, порождаю-

щий стремление таких детей либо к лидерству, достижению превосходства над другими, либо к уединению, разрыву или ослаблению привычных социальных связей и отношений. Ребенок с признаками одаренности – явление не столь уж редкое: в дошкольном детстве число таких детей достигает 30 %, в возрасте 7–16 лет снижается до 4–7 %. Процесс нивелировки, сглаживания признаков одаренности имеет множество детерминант.

Наибольший процент «потерь» приходится на школьные годы, когда дети с признаками одаренности вступают в образовательное взаимодействие с педагогами и другими учащимися. Поэтому изучение специфики и особенностей их образовательного взаимодействия важно с точки зрения профилактики тенденций, нивелирующих проявления одаренности в период школьного детства. Решением вопросов образования и воспитания детей с признаками одаренности, сохранения феномена одаренности личности успешно занимались такие исследователи, как Д. Б. Богоявленская, Г. В. Бурменская, В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков, С. Callahan, W. Barbe, W. Bishop и др. [2, 4, 8, 11, 13, 15, 16]. В целом образовательное взаимодействие таких ребят складывается нелегко. Они либо стремятся к лидерству над сверстниками и одноклассниками, ожидая, что другие ребята будут ценить и восхищаться их талантами и дарованием, либо стремятся оставаться «в тени», ограничивая число своих социальных контактов до минимума. Неоднозначно и отношение к таким детям со стороны педагогов. Отсюда можно предположить, что регуляция образовательного взаимодействия, участниками которого выступают школьники с признаками одаренности, имеет специфические особенности. Общая численность этой категории учащихся составила в нашем исследовании 98 человек.

Все три группы школьников исследовались нами в типичных ситуациях образовательного взаимодействия: ситуации поступления (зачисления) ребенка в школу, ситуации непосредственного инициативного общения с другими УОП, ситуации пропуска занятий, ситуации текущего (итогового) контроля и оценки знаний и ситуации профессионального и жизненного самоопределения этих школьников. Выбор перечисленных ситуаций образовательного взаимодействия не был случаен. Первая ситуация (поступления, зачисления, перехода) ребенка в УО законодательно регламентирована и регулируется существующими нормами и правилами, извне управляя действиями участников образовательного взаимодействия. Ситуация инициативного

общения обусловлена текущими потребностями и запросами детей и регулируется их индивидуально- и социально-психологическими особенностями. Ситуация пропуска занятий регулируется индивидуально- и социально-психологическими особенностями школьников и параметрами ситуации образовательного взаимодействия (какой предмет, какой урок, где и кем проводится и т. п.). Ситуация контроля нормативно-законодательно, ситуационно и интеракционно регулируется. Наконец, ситуация самоопределения личностно и нормативно-ситуационно регламентирована. Поэтому закономерно было предположить, что особенности этих ситуаций отразятся на свойствах ИФРОВ.

Все три категории учащихся (школьники с ЗПР, школьники из семей мигрантов и переселенцев, выступающие носителями инокультурных особенностей, школьники с признаками одаренности) обладают описанными выше особенностями, выступая в роли субъектов не только учебной деятельности и общения, но и образовательного взаимодействия, его регуляции. Для каждой из перечисленных групп учащихся были обнаружены общие черты, отражающие субъектные характеристики этих школьников, а именно их активность, способность к построению образов ситуации, которые начинали регулировать их поведение в ней своеобразным способом, способность к организации и регуляции собственной активности и межличностного взаимодействия через его избирательность, пристрастность, использование метакогнитивных процессов, способность к саморегуляции, ответственность за достигнутые результаты в деятельности и взаимодействии.

У школьников с ЗПР их социальная активность носила не столько учебно-познавательный, сколько познавательно-адаптивный характер, в целом уровень активности оказывался ниже, чем у прочих сверстников, а субъективная цена, то есть эмоциональные и нервно-психические затраты на нее, могла быть очень высока. То есть социальная активность для школьников с ЗПР является эмоционально и личностно затратной. Своеобразие взаимодействия с другими УОП в разных учебных и внеучебных ситуациях в образовательном пространстве школ заключалось в использовании таких способов совладающего поведения, как агрессия, отстранение, снижение личностной значимости успеха в учебной деятельности, прогулы и т. п. Большая часть школьников с ЗПР воспринимается другими УОП как отличающаяся от основной массы школьников с нормальным уровнем психического развития в

худшую сторону, а их действия и поступки – как не вполне адекватные. Типичный для них неуспех в учебной деятельности становился частью образов ситуаций актуального образовательного взаимодействия. Саморегуляция, в основе которой лежат метакогнитивные процессы, развита недостаточно, в силу этого и сознательное развертывание интегральных процессов регуляции совместной деятельности и социального взаимодействия осуществляется в незначительной мере. Ответственность за неуспех совместной деятельности перекладывается школьниками с ЗПР на других УОП.

У школьников из семей мигрантов и переселенцев, являющихся носителями инокультурных особенностей, социальная активность носила адаптивно-манипулятивный характер, уровень ее в целом по выборке оказался высоким. Поведение в ситуациях образовательного взаимодействия с другими УОП характеризовалось высокой вариативностью у представителей разных этнических групп и значительными гендерными различиями. Факт двуязычия и своеобразия культурных традиций обуславливал восприятие их другими УОП как «особенных, непонятных и чуждых». Ответной реакцией на такое видение становилось формирование у школьников, выступающих носителями инокультурных особенностей, негативного образа представителей той части социума, в которой протекают процессы их адаптации и социализации. Этот негативный образ, в свою очередь, способствовал формированию и реализации соответствующих моделей поведения и социального взаимодействия (дистанцирования, агрессии, группирования). Мера ответственности перед «своей» и «не своей» частью социума сильно варьировала внутри данной группы. Было отмечено преобладание у школьников элементов национальной идентичности и их доминантное положение в структуре социальной идентичности. В целом школьники этой группы использовали в образовательном взаимодействии разные тактики и стратегии общения, не отдавая предпочтения какой-либо из них.

Школьники с признаками одаренности обладали сильно выраженной познавательной направленностью социальной активности. В целом уровень социальной активности и адаптивности у этой группы школьников оказался ниже, чем у прочих сверстников, а показатели автономности – значимо выше. Своеобразие их реагирования на ситуации образовательного взаимодействия выражалось в обязательном присутствии в образах ситуаций образовательного взаимодействия негативных социальных ожиданий, что,

скорее всего, и сказывалось на их эмоциональном благополучии, давая его недостаточным. Метакогнитивные процессы были направлены на самопознание, но способы саморегуляции не всегда оказывались адекватными рамочным условиям ситуаций образовательного взаимодействия. Регуляция в рамках совместной деятельности с другими УОП у этой группы школьников была избирательна: по отношению к большинству сверстников и взрослых школьники с признаками одаренности пытались занять доминирующую позицию; в случаях неудачи уклонялись от дальнейшего взаимодействия. Школьникам с признаками одаренности в целом была присуща высокая и очень высокая степень ответственности за результаты индивидуальной и совместной деятельности, что реализовывалось ими через жест-

кий самоконтроль и проявлялось как высокая самокритичность.

Проведенное исследование выявило специфику у всех трех исследованных групп школьников, а именно у школьников с ЗПР, школьников из семей мигрантов и переселенцев, являющихся носителями инокультурных особенностей, и школьников с признаками одаренности роли различных интегративных факторов регуляции образовательного взаимодействия (ИФРОВ) в регуляции образовательного взаимодействия [6], своеобразии параметров свойств ИФРОВ, отличие меры их выраженности от оптимальной, обеспечивающей высокую эффективность и конструктивность образовательного взаимодействия. В обобщенном виде эти результаты представлены в следующей таблице.

| Оптимальные параметры свойств ИФРОВ, определяющие высокую эффективность и конструктивность образовательного взаимодействия УОП | Параметры свойств ИФРОВ в ситуациях образовательного взаимодействия, участниками которого являются школьники с ЗПР | Параметры свойств ИФРОВ в ситуациях образовательного взаимодействия, участниками которого являются школьники – носители инокультурных особенностей | Параметры свойств ИФРОВ в ситуациях образовательного взаимодействия, участниками которого являются школьники с признаками одаренности |
|---|---|---|--|
| <i>высокая интенционность ФФС (фактор формирующей среды)</i> | <i>низкая интенционность ФФС</i> | <i>высокая интенционность ФФС</i> | <i>низкая интенционность ФФС</i> |
| <i>высокая взаимная направленность ФФС</i> | <i>высокая взаимная направленность ФФС</i> | <i>высокая взаимная направленность ФФС</i> | <i>высокая взаимная направленность ФФС</i> |
| <i>высокая согласованность ФФС</i> | <i>низкая согласованность ФФС</i> | <i>низкая согласованность ФФС</i> | <i>низкая согласованность ФФС</i> |
| <i>низкая социальная направленность ФФС</i> | <i>высокая социальн. направленность ФФС</i> | <i>низкая социальная направленность ФФС</i> | <i>низкая социальная направленность ФФС</i> |
| <i>высокая точность ФСС (фактор ситуационной субъектности)</i> | <i>низкая точность ФСС</i> | <i>низкая точность ФСС</i> | <i>высокая точность ФСС</i> |
| <i>низкая стереотипность ФСС</i> | <i>высокая стереотипность ФСС</i> | <i>низкая стереотипность ФСС</i> | <i>низкая стереотипность ФСС</i> |
| <i>умеренная динамичность ФРП (фактор релятивного прогноза)</i> | <i>низкая динамичность ФРП</i> | <i>низкая динамичность ФРП</i> | <i>высокая динамичность ФРП</i> |
| <i>умеренная свернутость ФРП</i> | <i>высокая свернутость ФРП</i> | <i>умеренная свернутость ФРП</i> | <i>умеренная свернутость ФРП</i> |

Примечание: жирным шрифтом в таблице выделены параметры свойств ИФРОВ, отличающиеся от оптимальных, определяющих высокую эффективность и конструктивность образовательного взаимодействия и обусловленные субъектными особенностями изученных групп школьников.

Оптимальные параметры свойств ИФРОВ были определены ранее в ходе предшествующего эмпирического исследования с помощью процедуры экспертной оценки параметров образовательного взаимодействия.

Как видно из таблицы, в группе школьников с ЗПР практически все параметры свойств ИФРОВ отличаются от оптимальных. В частности, низкая интенционность ФФС ведет к тому, что любые образовательные воздействия, направленные на этих школьников, например, объяснение педагогом учебного материала, меры дисциплинарного

и организующего воздействия и т. п., сохраняют свой положительный результат непродолжительное время. Низкая согласованность ФФС выражается в наличии значимых различий в установках и представлениях о целях и задачах деятельности, друг о друге и ситуации взаимодействия у школьников с ЗПР и других УОП. Высокая социальная направленность ФФС определяла слабую интернальность в области успеха и неудач учебной деятельности школьников с ЗПР, а также их безответственность за свое поведение в образовательном пространстве школы и за ее предела-

ми. Низкая точность ФСС определяла слабую способность этих школьников к построению адекватных образов и моделей ситуаций образовательного взаимодействия, определению своей роли в них и, соответственно, выбора эффективных тактик и стратегий взаимодействия с другими УОП. В дополнение к этому высокая стереотипность ФСС определяла ригидность принятых решений и выбранных стратегий взаимодействия школьников с ЗПР. Эффективному прогнозированию хода и результатов образовательного взаимодействия, участниками которого выступали школьники с ЗПР, и использованию соответствующих моделей для регуляции образовательного взаимодействия мешали низкая динамичность и высокая свернутость ФРП, то есть негативное влияние стереотипности представлений об этих школьниках и их самих о своих возможностях и перспективах своего развития.

Для группы школьников-носителей инокультурных особенностей отличия параметров свойств ИФРОВ от оптимальных заключались в низкой согласованности ФФС, низкой точности ФСС, низкой динамичности ФРП. Указанные параметры сходны с параметрами свойств ИФРОВ в группе школьников ЗПР, о которых уже говорилось выше. Вероятно, не случайно сам факт двуязычия ребенка становится основанием для рекомендации обучать его в классах компенсирующего обучения VII вида. Вместе с тем значительная часть параметров свойств ИФРОВ совпадает с оптимальными, что повышает степень субъектной включенности этой группы школьников в регуляцию образовательного взаимодействия за счет наличия эффектов компенсирующего и корректирующего образовательного воздействия (высокая интенционность ФФС), готовности всех УОП к адаптивным изменениям на уровне сознания и самосознания, соответствующим социальным ожиданиям партнеров изменениям своего поведения (низкая стереотипность ФСС), осознанию их необходимости (умеренная свернутость ФРП).

В группе школьников с признаками одаренности также были установлены параметры свойств ИФРОВ, снижающих эффективность и конструктивность их образовательного взаимодействия, как и социального взаимодействия с ними. Эмпирически были установлены отличия по трем параметрам свойств ИФРОВ: в ситуациях образовательного взаимодействия, участниками которого выступают школьники с признаками одаренности, снова появляются низкая интенционность и низкая согласованность ФФС, то есть образовательное взаимодействие не рассматрива-

ется этими школьниками как личностно и социально значимое в своей совокупности, что снижает эффективность образовательных воздействий на них со стороны других УОП, их взгляды и представления во многом отличаются от взглядов и представлений основной массы их сверстников, а непохожесть ведет, в свою очередь, к увеличению психологической дистанции между УОП. Третий параметр свойств ИФРОВ – высокая динамичность ФРП – означает, что в сознании этих школьников ситуация меняется, позиции и роли участников образовательного взаимодействия меняются быстрее, чем это имеет место в действительности.

Низкая согласованность ФФС, отмеченная для всех трех исследуемых групп школьников, проявляется в значительности расхождений социальных установок, социальных ожиданий, социальных перцептов, личностных диспозиций, ролевых сценариев УОП. Поэтому можно утверждать, что субъектные особенности любых групп УОП, прежде всего, будут отражаться на снижении согласованности ФФС и именно компоненты ФФС должны, в первую очередь, нивелироваться и унифицироваться при регуляции образовательного взаимодействия.

Таким образом, субъектные особенности исследованных групп школьников (школьники с ЗПР, школьники – носители инокультурных особенностей и школьники с признаками одаренности) отражаются в целом на субъектной регуляции образовательного взаимодействия, участниками которого они выступают. Это проявляется в наличии специфических барьеров и трудностей, появляющихся у других УОП, изменении их коммуникативной и регуляторной активности, снижении мотивации взаимодействия, появлении значительного числа конфликтных ситуаций. Для каждой из исследованных групп школьников выявлены особенности их субъектной регуляции образовательного взаимодействия. Полученные в ходе исследования результаты не противоречат данным других исследователей, но дополняют и расширяют их с позиций концепции субъектной регуляции образовательного взаимодействия. Показано, что субъектные особенности школьников с ЗПР, школьников-носителей инокультурных особенностей, школьников с признаками одаренности проявляются в специфических трансформациях свойств ИФРОВ и сопряжены с более низкой эффективностью и конструктивностью образовательного взаимодействия, участниками которого они выступают. Эти трансформации выражаются в отклонении реальных параметров свойств ИФРОВ от оптимальных.

Библиографический список

1. Белинская, Е. П. Проблемы социализации: история и современность [Текст] / Е. П. Белинская. – М. : МПСУ, Воронеж : МОДЭК, 2013. – 216 с.
2. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей [Текст] / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
3. Власова, Т. А., Певзнер, М. С. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер // Хрестоматия по психологии : под ред. А. В. Петровского. – 2 изд. – М. : Просвещение, 1998. – С. 422–430.
4. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей [Текст] / В. Н. Дружинин. – СПб. : ПИТЕР, М., Харьков, Мн., 1999. – 356 с.
5. Иванова, Н. Л. Социальная идентичность и проблемы образования [Текст] / Н. Л. Иванова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2001. – 228 с.
6. Корнеева, Е. Н. Интегративные факторы регуляции образовательного взаимодействия [Текст] / Е. Н. Корнеева // Ярославский педагогический вестник. – 2008. – № 1. – С. 41–47.
7. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей [Текст] / В. В. Лебединский. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 167 с.
8. Одаренные дети : пер. с англ. [Текст] / общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого. – М. : Прогресс, 1991. – 376 с.
9. Певзнер, М. С. Клиническая характеристика детей с нарушениями темпа развития [Текст] / М. С. Певзнер // Дети с нарушениями развития: хрестоматия. – М., 1995. – 271 с.
10. Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития [Текст]. – СПб. : ПИТЕР, 2002. – 312 с.
11. Рабочая концепция одаренности [Текст]. – М. : Мин-во образования РФ, 2003. – 94 с.
12. Этническая толерантность в поликультурных регионах России [Текст] / под ред. Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко. – М. : Изд-во РУДН, 2002. – 293 с.
13. Barbe, W. *One in a thousand – A comparative study of moderately and highly gifted elementary school children*. Columbus: Ohio State Department of Education, 1964.
14. Berry J. W. *Immigration, Acculturation // Applied Psychology: An International Review*. – 1997. – Vol. 46. – P. 5–34.
15. Callahan, C. *Developing creativity in gifted and talented*. Reston VA: The Council for Exceptional Children, 1978.
16. Gallagher, J. *Teaching the gifted Child*. Boston: Allyn & Bacon, 1975.
17. Triandis H. C. *Culture and Social Behavior*. – N. Y., 1994.

Reference List

1. Belinskaja, E. P. Problemy socializacii: istorija i sovremennost' = Socialization problems: history and present [Tekst] / E. P. Belinskaja. – M. : MPSU, Voronezh : MODJeK, 2013. – 216 s.

2. Bogojavlenskaja, D. B. Psihologija tvorcheskih sposobnostej = Psychology of creative abilities [Tekst] / D. B. Bogojavlenskaja. – M. : Akademija, 2002. – 320 s.

3. Vlasova, T. A., Pevzner, M. S. O detjah s otklonenijami v razvitii = About children with development deviations [Tekst] / T. A. Vlasova, M. S. Pevzner // Hrestomatija po psihologii : pod red. A. V. Petrovskogo = Anthology of psychology: under the editorship of. A. V. Petrovsky. – 2 izd. – M. : Prosveshhenie, 1998. – S. 422–430.

4. Druzhinin, V. N. Psihologija obshhij sposobnostej = Psychology of the general abilities [Tekst] / V. N. Druzhinin. – SPb. : PITER, M., Har'kov, Mn., 1999. – 356 s.

5. Ivanova, N. L. Social'naja identichnost' i problemy obrazovanija = Social identity and problems of education [Tekst] / N. L. Ivanova. – Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU, 2001. – 228 s.

6. Korneeva, E. N. Integrativnye faktory reguljacii obrazovatel'nogo vzaimodejstvija = Integrative factors of educational interaction regulation [Tekst] / E. N. Korneeva // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Jaroslavl pedagogical bulletin. – 2008. – № 1. – S. 41–47.

7. Lebedinskij, V. V. Narushenija psihicheskogo razvitija u detej = Disorders in children's mental development [Tekst] / V. V. Lebedinskij. – M. : Izd-vo MGU, 1985. – 167 s.

8. Odarennye deti : per. s angl = Gifted children; translated from English [Tekst] / obshh. red. G. V. Burmenskoj i V. M. Sluckogo. – M. : Progress, 1991. – 376 s.

9. Pevzner, M. S. Klinicheskaja harakteristika detej s narushenijami tempa razvitija = The clinical characteristic of children with development rate disorders [Tekst] / M. S. Pevzner // Deti s narushenijami razvitija: hrestomatija = Children with development disorders: anthology. – M., 1995. – 271 s.

10. Psihologija detej s narushenijami i otklonenijami psihicheskogo razvitija = Psychology of children with disorders and deviations of mental development [Tekst]. – SPb. : PITER, 2002. – 312 s.

11. Rabochaja koncepcija odarennosti = Working concept of endowments [Tekst]. – M. : Min-vo obrazovanija RF, 2003. – 94 s.

12. Jetnicheskaja tolerantnost' v polikul'turnyh regionah Rossii = Ethnic tolerance in polycultural regions of Russia [Tekst] / pod red. N. M. Lebedeva, A. N. Tatarko. – M. : Izd-vo RUDN, 2002. – 293 s.

13. Barbe, W. *One in a thousand – A comparative study of moderately and highly gifted elementary school children*. Columbus: Ohio State Department of Education, 1964.

14. Berry J. W. *Immigration, Acculturation // Applied Psychology: An International Review*. – 1997. – Vol. 46. – P. 5–34.

15. Callahan, C. *Developing creativity in gifted and talented*. Reston VA: The Council for Exceptional Children, 1978.

16. Gallagher, J. *Teaching the gifted Child*. Boston: Allyn & Bacon, 1975.

17. Triandis H. C. *Culture and Social Behavior*. – N. Y., 1994.