

М. М. Кашапов <https://orcid.org/0000-0003-1968-090X>
И. В. Серафимович <http://orcid.org/0000-0002-0740-5145>.
Ю. Г. Баранова <https://orcid.org/0000-0001-5347-3934>.

Социально-психологический аспект академической одаренности современных младших школьников

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 19-013-00102а по теме «Разработка концепции профессионализации мышления субъекта»)

Для цитирования: Кашапов М. М., Серафимович И. В., Баранова Ю. Г. Социально-психологический аспект академической одаренности современных младших школьников // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 4 (121). С. 137-148. DOI 10.20323/1813-145X-2021-4-121-137-148

Исследование является актуальным для современной психологической науки и практики. В статье представлены результаты обобщения нескольких эмпирических исследований. Рассмотрена конгруэнтность представлений педагогов и родителей о видах и проявлениях одаренности у академически одаренных обучающихся младшего школьного возраста. Проведен анализ специфики личностных особенностей современных детей с интеллектуальной и академической одаренностью.

Выборку исследования составили всего 586 человек: 60 педагогов, 240 обучающихся младшего школьного возраста, 286 родителей обучающихся. Обосновывается следующая идея: самооценка ребенка зависит от мнения родителей о нем и согласуется с системой ожидания родителей. Установлено, что чем выше оценивают родители уровень саморегуляции, самостоятельности и самооценки ребенка, тем выше у ребенка мотивация на успех и показатели самоконтроля.

Нами были сделаны выводы о том, что интеллектуально одаренные младшие школьники могут стараться привлечь к себе внимание, чтобы достичь аффилиации, принятия и одобрения взрослыми и сверстниками. При этом, как мы определили, они имеют повышенный уровень тревожности, связанный со школьными страхами, которые связаны с проверкой и оценкой знаний, процессом общения и взаимодействия с учителями. Для изучения представлений педагогов и родителей о проявлениях и видах детской одаренности использовалась авторская экспресс-диагностика.

Оказалось, педагоги начальной школы в начале обучения меньше осведомлены о потенциальной одаренности своих учеников: поведенческой и творческой. Родители в своих детях видят больший потенциал, чем педагоги. Спектр представлений об одаренности взрослых расширяется к третьему классу, особенно это касается мотивационных критериев. Использован метод фокус-групп для оценки сформированности компонентов профессионального мышления педагогов через анализ проблемных ситуаций при работе с одаренными обучающимися. Выявлено, что не только на этапе начальной школы, но и в основной и старшей школе наблюдается недостаточная представленность и сформированность знаний педагогов о работе с одаренными обучающимися, что является перспективой дальнейшей работы. Показано, что систематическая работа с педагогами способствует преобразованию характеристик профессионального мышления от ситуативных к надситуативным: изменяются прогнозирование, рефлексивность, глубина и широта анализа, направленность на саморазвитие.

Ключевые слова: потенциальная одаренность, одаренные обучающиеся, младший школьный возраст, личностные особенности, мотивация, самооценка, стиль саморегуляции, психолого-педагогическое сопровождение, профессиональное мышление педагогов, реализация потенциальной одаренности, ресурсы.

M. M. Kashapov, I. V. Serafimovich, Yu. G. Baranova

Socio-psychological aspect of modern junior schoolchildren's academic giftedness

The results of several empirical research generalizations are represented in this article. The congruence of teachers' and parents' thinking about different kinds of giftedness and its manifestations of primary school academically gifted learners is discussed here. The specific features analysis of personal characteristics of academically and intellectual gifted today's children is performed.

Sample: total 586 persons: teachers – 60, 240 primary school learners, 286 – learners' parents. The following idea is proved: a child's self-evaluation depends on parents' opinion about their child and it conforms to parents' expectations. It's determined that the higher parents evaluate self-regulation level, the level of independence, the higher child's indicators of self-control and motivation for success are.

We have made conclusions that primary schoolchildren can try to draw attention to themselves in order to get acceptance and approval by grown-ups and peers, they also have excessive anxiety level connected with school fears: control and the assessment of knowledge.

Authorial express diagnostics was used to study teachers' and parents' ideas about different kinds of child's giftedness and its manifestation. It turned out that at the beginning of studies primary school teachers are less aware of potential giftedness of their children: behavioral and artistic. The spectrum of views about grown-ups' giftedness broadens to the end of primary school, especially it concerns motivational criteria. The focus group method to estimate the formation level of teachers' thinking components when working with gifted learners was used. It is found that not only at primary school but also at secondary and high school we can see insufficient representation and formation of teachers knowledge about their work with gifted learners and it is the perspective for further work. It is shown that regular work with teachers stimulates the transformation of professional thinking characteristics from situational up to supra-situational: prediction, reflexivity, the depth and broadness of analysis, self-development orientation are changed.

Keywords: potential giftedness, gifted children, primary school age, personal characteristics, motivation, self-assessment, self-regulatory style, psychological and pedagogical support, teachers' professional thinking, resources.

Введение

На развитие человечества в той или иной мере влияет вклад субъектов с признаками одаренности, обладающих высокоразвитым интеллектом, талантом и различными способностями. Актуальность данной проблемы определяется рядом обстоятельств. Во-первых, существует необходимость создания социально-психологических условий для развития потенциала одаренности в современных социально-экономических условиях. Осознание обществом значения «человеческого потенциала» субъектов с признаками одаренности способствует появлению представлений и установок, что улучшение социально-экономической жизни напрямую связано с достижениями одаренных людей. Вместе с тем встает вопрос сохранения одаренности в реальных условиях: как в детстве, так и в процессе взросления не всем одаренным удастся «раскрыться» и проявить индивидуальность, сохранить неординарность в более старшем возрасте, что, в свою очередь, требует изменений и нового качества образовательной системы [Богоявленская, 2019; Шадриков, 2018; Шадриков, 2003; Панов, 2020; Юркевич, 2018; Щелбанова, 2013, Renzulli, 1999]. Реализуемые Федеральные образовательные стандарты (ФГОС НОО, ООО, СОО (2012) предполагают на всех ступенях обучения обязательную работу с одаренными детьми, а внедряемый национальный проект «Образование» предполагает не просто работу с отдельными категориями обучающихся с признаками одаренности, а «формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и

направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся» (Указ Президента РФ).

Во-вторых, возникает необходимость приобретения навыков оперативной деятельности в интенсивном темпе с высокими показателями результативности. Формирование таких навыков детерминировано ускорением динамики жизни, увеличением информационной и эмоциональной нагрузки на человека. Понимание значимости «тренировочных» моделей, отражающих реальную профессиональную деятельность, в ключевых отраслях экономики на уровне государственной политики способствовало появлению таких образовательных треков, как «Проектория», «Большая перемена», и созданию образовательного центра «Сириус». Вместе с тем на уровне конкретных образовательных организаций не всегда прорабатывается преемственность школьного, регионального и федерального уровней с отражением ее в индивидуальном маршруте обучающегося. Таким образом, на современном этапе вопросы интеграции усилий педагогов и родителей в сопровождении одаренных обучающихся, в частности их принятия родителями и поддержки [Webb, 2007], составления для их сопровождения индивидуального образовательного маршрута и траектории развития [Савенков, 2020; Серафимович, 2018], создания соответствующей образовательной среды [Панов, 2020], наличия специальных качеств педагога, позволяющих раскрываться одаренным детям [Адольф, 2016, Кашапов, 2019], остаются открытыми и требуют дополнительного исследования.

Обзор литературы

Исследователи подчеркивают разные грани и роль в сопровождении развития одаренности детей родителями и педагогами. Недостаточная поддержка родителей и учителей [Дружинин, 2007], непринятие собственных детей [Webb, 2007] определяют возникновение социальных трудностей у одаренных, затруднений в общении одаренных детей со сверстниками и учителями [Монкс, 2014], сложностей в выборе профессии в соответствии со способностями [Mudrak, 2015], а общая творческая деятельность в семейной среде и эмоциональная включенность в нее объединяют общие познавательные интересы, на основе которых возникают устойчивые дружеские отношения [Богоявленская, 2003]. Особо подчеркиваются необходимость формирования готовности педагогов к работе с одаренными детьми [Богоявленская, 2003, Гусева, 2016] и наличие определенных качеств, таких как позитивная Я-концепция, зрелость и эмоциональная стабильность, высокий уровень интеллекта [Адольф, 2016], профессиональное мышление [Кашапов, 2020], абнотивность, которая способствует актуализации творческого потенциала обучаемого [Кашапов, 2019].

Исследователи, размышляя о рисках одаренных детей, указывают различные личностные и когнитивные особенности. Выделяются трудности саморегуляции [Богоявленская, 2003, с. 42], проблемы общения и эмоциональной регуляции, толерантность к неопределенности, адаптации к социуму [Юркевич, 2018], чрезмерно критичное и негативное восприятие окружающего мира [Гордеева, 2010], тревожность, избегание неудачи, низкая уверенность в себе [Моросанова, 2013; Guignard, 2012; Closson, 2019], фрустрация, раздражительность, избегание неудачи и низкая самооценка [Reis, 2000], социальные трудности, связанные с чувствами одиночества, депрессии, неодобрения и враждебности со стороны других, чувством неполноценности и перфекционизма [Majid, 2010], асинхронность развития, эмоциональная и поведенческая ущербность [Guérolé, 2015; Vaivre-Douret, 2004], академическая прокрастинация [El-tah, 2018].

В качестве важных характеристик одаренных обучающихся и их психологических ресурсов выделяются доминирование познавательной мотивации, высокие уровни исследовательской активности, [Матюшкин, 2014; Савенков, 2020; Гордеева, 2010], позитивное самовосприятие [Fredrickson, 2018, Valentine, 2004], высокий уро-

вень саморегуляции, уверенность, трудолюбие, самостоятельность и способность принимать на себя большую ответственность в процессе обучения [Schunk, 1998; Schunk, 2008], лидерские качества, интерес деталями, способность к абстрактному пониманию и решению проблем [Ates, 2018], творческое воображение, высокие когнитивные способности, андрогинность, проницательность, интуиция, открытость, терпимость к двусмысленности [Piirto, 2007; Soufi, 2019], обладание достаточными ресурсами по совладанию с трудными ситуациями, применение адекватных и разнообразных стратегий поведения [Breik, 2019; Хазова, 2020].

Таким образом, наработки отечественных и зарубежных ученых позволяют сделать следующие выводы. Во-первых, педагоги и родители активно влияют на формирование личностных качеств потенциально одаренного ребенка, на его мотивацию, самооценку, способность к целеполаганию, планированию своей деятельности, на его успешность в целом. Во-вторых, в качестве проблемных особенностей одаренных обучающихся могут выступать неадекватная и неустойчивая самооценка, высокий уровень тревожности, избегание неудачи, нарушение саморегуляции, перфекционизм, импульсивность, социальные дезадаптации, неверие в свои силы. В-третьих, в качестве психологических ресурсов одаренных обучающихся могут рассматриваться высокий уровень саморегуляции, самодисциплины, а также уверенности в себе; позитивное самовосприятие, познавательная мотивация и исследовательская активность, креативность, разнообразные стратегии поведения. Опираясь на собственные практические наблюдения и на результаты анализа научной литературы, мы посчитали целесообразным рассмотреть в качестве внутренних такие личностные ресурсы, как саморегуляция и мотивация к успеху, а в качестве проблемных зон – самооценку и тревожность; в качестве внешних ресурсов – оценку родителями поведенческих характеристик ребенка и оценку одного из параметров – саморегуляции. Кроме того, принимая во внимание важность сопровождения развития одаренности педагогами и родителями, приоритетной задачей видим выявление согласованности позиций в отношении оценки проявлений и видов одаренности.

Материалы и методы

Перед началом и по окончании исследования использовался метод фокус-групп с количеством педагогов более 50 человек.

На первом этапе целью стало изучение специфики личностных особенностей современных детей с интеллектуальной и академической одаренностью. Выборка составила 38 обучающихся 3-4 классов, которые были отобраны методом экспертной оценки по критериям академической одаренности (стабильная итоговая успеваемость за последние два учебных года на «отлично» или значительные успехи в интеллектуальных конкурсах, играх, олимпиадах, а том числе дистанционных), и 38 их родителей. Методы для обучающихся: тест «Мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудач» Т. Элрса; тест «Школьной тревожности» Б. Филлипа; тест «Диагностика мотивов аффилиации» А. Мехрабяна в модификации М. Ш. Магомед-Эминова; тест на «Стиль саморегуляции» в адаптации В. И. Моросановой, тест «Самооценки» по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан. Для родителей использовался тест на «Стиль саморегуляции» в адаптации В. И. Моросановой; тест «Шкала поведенческих характеристик одаренных школьников» Дж. Рензулли в адаптации Л. В. Поповой.

Цель, которая ставилась на втором этапе, – анализ согласованности экспертных оценок потенциальной одаренности детей родителями и педагогами. Выборка составила всего 460 человек: 202 обучающихся (1 и 3 классов), 248 родителей обучающихся школы, 10 педагогов. Методом для изучения представлений взрослых участников образовательного процесса (педагогов и родителей) о проявлениях и видах детской одаренности послужила авторская экспресс-диагностика.

В разработанной нами анкете есть два параметра для оценивания: проявления одаренности и виды одаренности. В инструкции предлагается оценить проявление каждого вида одаренности – интеллектуальной, творческой, академической, художественной, музыкальной, литературной, артистической, технической, лидерской, спортивной – по пятибалльной шкале. При составлении этой части анкеты мы опирались на шкалу одаренности Д. Хаан, М. Кафф в модификации А. И. Савенкова [Савенков, 2020]. Разрабатывая шкалу поведенческих характеристик, мы обратили внимание на шкалу поведенческих характеристик одаренности школьников Дж. Рензулли в адаптации Л. В. Поповой [Renzulli, 1999], в которой имеется четыре вида характеристик: познавательные, мотивационные, лидерские, творческие (креативные) характеристики. На основании

выполненных нами ранее разработок в области личностных результатов обучающихся [Серафимович, 2018] мы посчитали целесообразным добавить одну характеристику – практико-деятельностную, предполагающую ответственность, самостоятельность, способность работать в различных условиях (в группе, со взрослыми, сверстниками, детьми старше или младше), анализировать причины своих успехов и неудач, проявлять самокритику, исправлять ошибки и учиться на них.

Результаты исследования и их обсуждение

На предварительном и завершающем этапах в фокус-группах обсуждались следующие проблемы в работе с одаренными детьми: критерии (признаки) одаренности, виды одаренности, способы и стратегии работы с такими особенными детьми, эффективность сопровождения; личные находки и опыт взаимодействия с семьей обучающихся, способы и методы активизации одаренности. На начальном этапе обнаружено, что более половины всех проблемных ситуаций были связаны с теми или иными особенностями одаренных, удалось выделить сложности учителей, работающих с одаренными детьми:

- Отсутствие ясного представления об особенностях одаренных детей и их потребностях, нечеткое понимание ресурсных возможностей обучающихся с признаками одаренности.

- Недостаток мотивации на работу с «необычными», «высокоинтеллектуальными» детьми, эмоциональное равнодушие (непонимание и неприятие, желание избежать дополнительных нагрузок).

- Эмоционально негативный настрой по отношению к работе, требующей личностного роста и толерантности.

- Ориентация на тактику групповой работы с детьми, нежелание и неумение составлять индивидуальные образовательные траектории на практике, отсутствие согласования различных тактик сопровождения таких детей. С точки зрения характеристик профессионального мышления, проявившихся при работе фокус-групп, можно говорить о преобладании ситуативного уровня, характеризующегося проявлением неконструктивных эмоций, низким уровнем прогнозирования и рефлексии, непредставленностью творческой направленности мышления и ориентации на саморазвитие.

На завершающем этапе выявлено, что изменились виды проблемных ситуаций и способы их решений, касающиеся одаренных обучающихся:

– Появление проблемных ситуаций, связанных с трудностями сопровождения одаренных на школьном, региональном и российском уровнях, создания преемственности между начальной школой и средним звеном, выделения приоритетных для обучающегося видов одаренности и их адресного сопровождения, трудностей взаимодействия с родителями одаренных обучающихся.

– Выделение творческой группы педагогов, оказывающих адресное сопровождение обучающимся, мотивированным на данный вид деятельности и саморазвитие (около 10 %). С точки зрения характеристик профессионального мышления мы можем наблюдать появление надситуативных характеристик, проявляющихся в более глубоком анализе, широте охвата проблемной зоны, выходе в рефлексивную позицию.

На первом этапе осуществлялось изучение личностных особенностей одаренных обучающихся, которые были рассмотрены в теоретической части как проблемные или ресурсные области: саморегуляция, виды мотивации, уровень тревожности, уровень самооценки одаренных младших школьников.

При сравнении оценок родителей и школьников по саморегуляции, под которой понимается способность контролировать и регулировать свое

собственное поведение выявлены незначимые отличия, кроме шкалы планирования (U-критерий Манна – Уитни, $p \leq 0,05$). У школьников уровень планирования значимо выше, чем следует из оценок родителей. Родители считают, что цели детей подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование малореалистично. Дети, по их мнению, предпочитают не задумываться о будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно не самостоятельно. С этим можно согласиться: с точки зрения взрослых, дети в возрасте 10-11 лет еще остаются под полной опекой родителей и педагогов, мало приспособлены для самостоятельного принятия решений и целеполагания своей деятельности. 47 % родителей дают низкую оценку саморегуляционным характеристикам детей, а 82 % детей, говоря об уровне своей саморегуляции, то есть умении самоорганизовываться, дают высокие и средние оценки. Только 16 % родителей считают своих детей самостоятельными, способными к планированию и целеполаганию своей деятельности. Вероятнее всего, это связано с возрастными особенностями детей начальной школы, произвольность и саморегуляция поведения которых действительно еще не достигли своего полного развития.

Таблица 1

Значимость различий оценок детей и родителей стиля саморегуляции, по U-критерию Манна – Уитни

Шкала планирования	Шкала моделирования	Шкала программирования	Шкала оценки результатов	Шкала гибкости	Шкала самостоятельности	Общий уровень саморегуляции
256,00	375,000	293,500	294,50	381,00	324,000	284,500
0,019	0,683	0,082	0,084	0,756	0,215	0,063

Используя опросник Дж. Рензулли, мы получили оценку родителями четырех характеристик детей: познавательных, мотивационных, лидерских, креативных. Диапазон от 80 до 100 % по тесту соответствует «высокому уровню». Согласно нашим данным, по трем шкалам из четырех (познавательные, мотивационные, лидерские) дети имеют высокий уровень развития, а по шкале «Креативность» – уровень «выше среднего» (больше 70 %).

Таким образом, родители учеников с признаками академической одаренности знают о потенциале своих детей и высоко оценивают его. В то же время завышенные ожидания родителей могут создавать у детей разрыв между идеальным и реальным «Я», что негативно влияет на их самоуважение и приводит к антимотивации. Возника-

ет конфликт между потребностью реализовать потенциал одаренности, что одобряется взрослыми, и невозможностью это сделать, поскольку внешние условия не способствуют формированию значимых личностных качеств для его проявления: страх не соответствовать ожиданиям близких людей. В процессе анализа научной литературы мы обратили внимание, что по вопросу самооценки данные различных исследований, как наших, так и зарубежных, расходятся. В связи с этим мы решили рассмотреть особенности самооценки одаренных обучающихся. По мнению Н. С. Лейтеса [Лейтес, 2004], у одаренных детей самооценка и социальная уверенность часто бывают ниже, чем у их сверстников. Однако В. С. Юркевич [Юркевич, 2018] в своих исследованиях показала, что большинство одаренных

детей отличает так называемая высокая базальная самооценка, которая характеризуется неустойчивым характером, отличается противоречивостью, проявляется на фоне повышенной тревожности. При этом одаренные дети в целом отличаются уверенностью в своих силах и способностях.

Отметим, что, согласно интерпретации теста самооценки, 50-75 баллов соответствуют реалистичной или адекватной самооценке; 75-100, как правило, свидетельствуют о завышенной самооценке и указывает на отклонения в формировании личности. Такой уровень может указывать на искажения в формировании личности, такие как закрытость для нового опыта, нечувствительность к ошибкам, замечаниям и оценкам окружающих. На заниженную самооценку указывает результат 50 и менее баллов.

По большинству шкал значения показателей выше среднего уровня. Шкала «уверенность в себе» дает самый низкий показатель, при этом он входит в норму. Таким образом, данные по самооценке характеризуют одаренных детей как адекватно оценивающих себя, и только по шкалам «характер» и «умелость» их самооценка завышена. Наши данные частично сопоставимы с результатами исследования К. Хеллера [Хеллер, 1997], выявившего, что академически одаренным детям присущи позитивная Я-концепция и адекватная самооценка. Это создает условия для самоконтроля и проявления самостоятельности. Согласно по данным Г. Х. Джиеовой [Джиеова, 2018], адекватная самооценка соответствует возрастным нормам самооценки младшего школьника. В свою очередь, Л. А. Кислицкая [Кислицкая, 2008] считает нормой для учащихся первых классов завышенную самооценку, которая затем становится адекватной. Общеизвестно, что дети с завышенной самооценкой зачастую проявляют нетерпимость к чужому мнению, с трудом поддаются управлению, тогда как заниженная самооценка вызывает трудности в поведении и развитии, препятствует проявлению потенциала. Поэтому М. А. Холодная [Холодная, 2011] акцентировала внимание на формировании у ребенка с признаками одаренности адекватного, но при этом достаточно высокого и по возможности критичного самоотношения. Мы согласны с данным мнением: потенциально одаренных обучающихся необходимо поощрять, хвалить, но при этом готовить к возможным появлениям неудач, что снизит частоту колебаний самооценивания.

Принимая во внимание данные о том, что мотивация достижения и мотивация компетентности присущи одаренным, составляя базис потребности в саморазвитии [Савенков, 2020; Гордеева, 2010], мы рассмотрели мотивационные характеристики обучающихся и констатируем, что у одаренных детей начальной школы более выражено стремление к аффилиации, принятию, нежели страх отвержения. То есть одаренный ребенок может привлекать к себе внимание, используя как позитивные, так и негативные формы общения, поскольку важна потребность тесно контактировать и взаимодействовать с близкими, завоевывать привязанность. Мотивация детей больше направлена на избегание неудач, чем на успех, значит, в большей степени фрустрирована потребность в достижении успеха. Родители достаточно критично оценивают успехи детей, их позитивные навыки саморегуляции, в связи с чем формируется низкая внутренняя мотивация на успех, в большей степени дети хотят избежать неудач и критики со стороны близких.

Далее мы изучали особенности и уровень тревожности одаренных школьников начальной школы.

По тесту Б. Н. Филлипса показатели выше 50 % можно рассматривать как соответствующие повышенной тревожности, показатели больше 75 % говорят о высокой тревожности. Согласно данным нашего исследования, одаренные обучающиеся начальной школы средне- и высокотривожны. Детальный анализ по шкалам показал фрустрацию потребности в достижении успеха, что согласуется с данными предыдущего теста на мотивацию к успеху Т. Элерса. Общая тревожность повышена, то есть особенности психофизиологической организации у детей таковы, что снижена приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера. Это повышает вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды, меньше всего дети опасаются ситуации проверки знаний и испытывают страх самовыражения.

Проведя корреляционный анализ с помощью критерия Ч. Спирмена, мы установили, что общий уровень саморегуляции (оценка родителей) положительно коррелирует с мотивацией к успеху (у детей) ($r_s = 0,408$, при $p \leq 0,05$) и самооценкой у детей ($r_s = 0,48$, при $p \leq 0,001$): чем выше родители оценивают самостоятельность детей, тем выше мотивация детей к успеху и их самооценка. Мы предположили, что дети становятся

более самостоятельными, если обнаруживают желание что-то делать сами и испытывают при этом положительные эмоции. При этом уровень саморегуляции детей положительно связан с самооценкой ($r_s = 0,632$, $\text{прир} \leq 0,001$). Мотивационные факторы влияют и на отдельный критерий саморегуляции – шкалу оценки результатов: чем более мотивирован ребенок, тем выше он оценивает свои успехи, позитивно объясняет их своими усилиями, работой, это подкрепляет мотивацию. Мотивация к успеху детей оказалась положительно связана со шкалой оценки результатов (родителями) ($r_s = 0,419$, $\text{прир} \leq 0,05$): чем выше родители оценивают результативность деятельности и успехов ребенка, тем выше уровень мотивации, тем самым они ее подкрепляют и стимулируют. Шкала самостоятельности у детей положительно коррелирует со стремлением к принятию ($r_s = 0,669$, $\text{прир} \leq 0,001$). По-видимому, самостоятельность является неким поведенческим признаком, который родители и дети признают как важный и имеющий значение; и дети становятся самостоятельнее, если это их желание подкрепляется принятием со стороны взрослых.

Полученные нами данные в целом подтверждают выводы других авторов, согласно которым самооценка ребенка формируется под влиянием мнения родителей о нем и согласуется с системой ожидания родителей. В частности Е. И. Щебланова [Щебланова, 2013], исследуя «перфекционизм» одаренных школьников, отметила влияние перфекционистских ожиданий родителей и их критического отношения на становление этого качества у детей. Как мы предположили, нездоровая форма перфекционизма, когда одаренные дети стремятся быть идеальными или казаться совершенными, может быть объяснена критическими настроениями окружающих их

взрослых, которые устанавливают чрезмерно высокие стандарты достижений. При этом и сам ребенок устанавливает для себя объективно недостижимые стандарты личностных достижений, будь то излишняя самостоятельность или мотивация только на победу и успех.

Общая тревожность детей в школе оказалась связана с самооценкой: чем выше уровень самооценки (завышенная самооценка), тем выше показатели по шкале тревожности ($r_s = 0,443$, $\text{прир} \leq 0,05$). Не исключено, что тревожное поведение чаще проявляется у одаренных детей, потенциал которых остается не проявленным, и успехи только в учебных достижениях для них не являются лично значимыми. Шкала планирования (детский взгляд) отрицательно связана со страхом ситуации проверки знаний ($r_s = -0,438$, $\text{прир} \leq 0,05$). В опроснике В. И. Моросановой шкала планирования характеризует индивидуальные особенности целеполагания и удержания целей, уровень сформированности у человека осознанного планирования деятельности. Возможно, умение планировать будущее у детей зависит от внешних обстоятельств учебной деятельности. Фрустрация потребности в достижении успеха коррелирует с проблемами и страхами в отношениях с учителями ($r_s = 0,679$, $\text{прир} \leq 0,001$). По-видимому, вклад педагогов в усиление беспокойства и тревоги детей в ситуации проверки знаний остается высоким. Возможно, мы имеем дело с авторитарным стилем взаимодействия в начальной школе, что бывает свойственно и современной школе, по нашим многолетним наблюдениям.

На втором этапе для сравнительного анализа мы использовали t-критерий Стьюдента и сравнивали экспертные оценки педагогов и экспертные оценки родителей обучающихся.

Таблица 1

Результаты экспертной оценки педагогов и родителей по критериям потенциальной одаренности

Класс	Категории экспертов	Познавательные характеристики	Мотивационные характеристики	Лидерские характеристики	Практико-деятельностные характеристики	Творческие (креативные) характеристики
1 классы	Педагоги	3,6726	3,3805	3,4513	3,7522	3,4513
	Родители	4,1062	3,3009	3,4779	3,8496	3,8496
	t-критерий	-4,789	0,757	-0,231	-0,85	-3,645
3 классы	Педагоги	3,4222	3,3407	2,9259	3,6296	3,1185
	Родители	3,7185	2,9852	3,2741	3,5926	3,5926
	t-критерий	-2,723	2,995	-2,591	0,353	-3,883

Таблица 2

Результаты экспертной оценки педагогов и родителей по видам потенциальной одаренности

Класс	1 классы			3 классы		
	Педагоги	Родители	t-критерий	Педагоги	Родители	t-критерий
интеллектуальная	3,3451	3,7788	-4,884	3,1111	3,6296	-4,413

Класс	1 классы			3 классы		
творческая	3,5221	4,2212	-7,07	3,4222	3,8	-3,492
академическая	3,4956	3,0708	2,921	3,0296	2,9407	0,737
Художественная	3,885	3,8319	0,533	3,5407	3,4444	0,816
Музыкальная	3,5575	3,7699	-1,908	3,6444	3,5704	0,639
Литературная	3,5752	3,3628	1,895	3,2222	3,3037	-0,696
Артистическая	3,6637	3,9115	-1,976	3,3407	3,6889	-2,683
Техническая	3,5398	3,531	0,066	2,9333	3,3111	-2,935
Лидерская	3,3717	3,5221	-1,371	2,7852	3,363	-4,906
Спортивная	3,7257	3,9735	-2,224	3,6296	3,9556	-2,844

t-критическое для (n = 110) = 1,982, p ≤ 0,05, t = 2,621, p ≤ 0,01, t = 3,381 p ≤ 0,001.

t-критическое для (n = 130) = 1,978, p ≤ 0,05, t = 2,614, p ≤ 0,01, t = 3,381 p ≤ 0,001.

Как в первом, так и в третьем классе есть значимые отличия между экспертными оценками педагогов и родителей. Родители в своих детях видят больший потенциал, чем педагоги. Найденны достоверные различия в первом классе – по видам одаренности (выделяется интеллектуальная, творческая, музыкальная, артистическая, спортивная одаренность) и по характеристикам (познавательные, творческие). В третьем классе выявлены различия по видам одаренности (интеллектуальная, творческая, артистическая, техническая, лидерская, спортивная) и по характеристикам (познавательные, лидерские, творческие). Можно заметить, что в третьем классе родители больше начинают замечать проявления одаренности (характеристики). Для организации практической работы важным является мнение О. Ю. Ангеловой, Т. О. Подольской, М. В. Прохоровой, которые установили, что между началом проявления способностей одаренных детей и активной их поддержкой со стороны родителей существует интервал, который может быть сокращен за счет грамотного психолого-педагогического сопровождения [Ангелова, 2020].

Педагоги в целом ниже оценивают потенциал детей. В то же время есть отдельные шкалы, по которым средний балл оценки проявлений одаренности педагогами выше, чем у родителей. В первом классе два вида одаренности оцениваются выше педагогами: академическая и литературная. В третьем классе – только мотивационные проявления одаренности. Данные нашего исследования согласуются с аналогичными данными других ученых. Педагоги могут оценивать творческие способности обучающихся ниже, чем родители, поскольку дети с проявлениями творческих способностей сильно отличаются от остальных детей, причем не в лучшую сторону: их характеризует невнимание к авторитетам, наличие своей точки зрения по многим вопросам, сложности соблюдения правил и порядков

[Ларионова, 2008]. У таких детей не редко отсутствует уважение к условностям и авторитетам, а также к порядку, их поведение определяет проблемы при взаимодействии с педагогами [Фролов, 2004], кроме того, в системе российского школьного образования творчески одаренным детям сложно выразить себя [Шадриков, 2019]. Указанные выше факторы могут рассматриваться в качестве детерминант отличий в оценке родителями, по сравнению с педагогами, видов одаренности.

Выводы

Во-первых, нами показано, что система внутрикорпоративного обучения, направленная на формирование компонентов профессионального мышления педагогов, способствует изменению мышления, стимулирует направленность на саморазвитие, что в итоге содействует раскрытию потенциала одаренности обучающихся.

Во-вторых, выделены личностные особенности младших школьников с интеллектуальной и академической одаренностью. Одаренные дети имеют повышенный фон тревожности: склонны переживать тревожность более высокой степени интенсивности, находясь в школе, в процессе обучения, проверки и оценки знаний, а также, в процессе общения и взаимодействия с учителями; могут привлекать к себе внимание, чтобы достичь аффилиации, принятия и одобрения взрослыми и сверстниками. Наши данные подтверждают: если родители положительно относятся к успехам ребенка, создают ситуации успеха, это стимулирует его позитивное самовосприятие, саморазвитие, самостоятельность, позволяет развивать адекватную самооценку, способствует становлению регуляторных механизмов, планирования, целеполагания, а также помогает укреплять мотивацию достижения.

В-третьих, на основании сравнительного анализа экспертных оценок потенциальной одаренности обучающихся педагогами и родителями, установлено, что в начальной школе в целом ро-

дители более высоко оценивают признаки потенциальной одаренности, по сравнению с педагогами. У родителей расширяется спектр оценки признаков и проявления потенциальной одаренности к третьему классу.

Библиографический список

1. Адольф В. А. Особенности профессиональной деятельности педагога с одаренными детьми в системе общего образования / В. А. Адольф, Е. В. Голубничая // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2016. № 1 (35). С. 6-10.
2. Ангелова О. Ю. Возрастные аспекты проявления одаренности детей и подростков / О. Ю. Ангелова, Т. О. Подольская, М. В. Прохорова // AlmaMater (Вестник высшей школы). 2020. № 10. С. 35-40.
3. Богоявленская Д. Б. Философские основы теории одаренности // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 2. С. 14-21.
4. Гордеева Т. О. Индивидуально-психологические особенности и проблемы адаптации студентов: отличаются ли победители олимпиад от остальных? / Т. О. Гордеева, Н. Е. Кузьменко, Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин, О. Н. Рыжова, Е. Д. Демидова // Современные тенденции развития естественно-научного образования: фундаментальное университетское образование / под общ. ред. В. В. Лунина. Москва : Изд-во Московского университета, 2010. С. 92-102.
5. Гусева Е. И. Диагностика одаренных детей / Е. И. Гусева, О. И. Мигович, Л. Ф. Тихомирова, Г. В. Хитрова // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 4. С. 13-17.
6. Джиоева Г. Х. К проблеме формирования самооценки младшего школьника // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 89-92.
7. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 358 с.
8. Кашапов М. М. Абнотивность как характеристика профессионализации мышления педагога // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 29. № 2. С. 137-147.
9. Кашапов М. М. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации / М. М. Кашапов, И. В. Серафимович // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 3. С. 43-52.
10. Кислицкая Л. А. Особенности самооценки первоклассников, готовых и не готовых к школьному обучению. Москва : МГППУ, 2006. 320 с.
11. Ларионова Т. В. Виды одаренности детей и критерии ее выявления / Т. В. Ларионова, А. М. Волгина // Гаудеамус. 2008. № 1 (13). С. 168-174.
12. Лейтес Н. С. Исследование способностей и одаренности в начале XX века / Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, Е. И. Щербанова // Московская психологическая школа. История и современность. Москва : ПИ РАО, МГППУ, 2004. С. 58-69.
13. Матюшкин А. М. Загадки одаренности. Проблемы практической диагностики. Москва : Директ-Медиа, 2014. 127 с.
14. Монкс Ф. Одаренные дети. Москва : Когито-центр, 2014. 132 с.
15. Панов В. И. Парадоксальность и природа одаренности: экопсихологический подход // Ярославский психологический вестник. 2020. № 3 (48). С. 26-34.
16. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадрикова. Москва : МО РФ, 2003. 95 с.
17. Савенков А. И. Когнитивные и некогнитивные факторы академической и экзистенциальной успешности // Психология одаренности и творчества : сборник научных трудов II Международной научно-практической онлайн-конференции. 2020. URL: <https://www.mgpu.ru/event/ii-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-onlajn-konferentsiya-psihologiya-odarennosti-i-tvorchestva/>
18. Серафимович И. В. Социально-психологическое взаимодействие участников образовательного процесса в обеспечении условий для формирования и развития личностных результатов школьников / И. В. Серафимович, О. А. Беляева, Ю. Г. Баранова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 312-316.
19. Фролов С. С. Проблемы определения и развития творческой одаренности // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2004. Выпуск № 3. С. 277-283.
20. Хазова С. А. Когнитивная оценка трудных учебных ситуаций подростками с разным уровнем интеллекта / С. А. Хазова, Н. С. Шипова // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. № 3. С. 322-328.
21. 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.
22. Холодная М. А. Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости: эффект инверсии развития // Психологический журнал. 2011. № 5. С. 69-74.
23. Шадриков В. Д. Методология изучения способностей и одаренности : монография / В. Д. Шадриков, В. А. Мазилев, Ю. Н. Слепко. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. 159 с.
24. Щербанова Е. И. Взаимосвязь психометрического интеллекта, осознанной саморегуляции, учебной деятельности и академической успеваемости одаренных подростков / Е. И. Щербанова, В. И. Морсанова, И. Н. Бондаренко, В. А. Сидиков // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2013. № 3. С. 18-32.
25. Юркевич В. С. Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь // Со-

временная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 28-38.

26. Ateş H. K. Gifted children metaphor from the perspective of teachers and parents // Journal for the education of gifted young scientists. 2018. Vol. 6. № 2. Pp. 30-41.

27. Breik W. D., Zaza H. I. Coping strategies adopted by adolescents: A comparative study in relation to gifted status, gender, and family size // Gifted Education International. 2019. Vol. 35. № 1. Pp. 3-19.

28. Closson L. M., Boutilier R. R. Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status // Learning and Individual Differences. 2017. Vol. 57. Pp. 157-162.

29. Curelaru V. Perfectionism in high school students, academic emotions, real and perceived academic achievement // The European proceedings of social & behavioural sciences, 2017. Pp. 1170-1178.

30. El-tah Z. K., Alsharman W. M. Academic procrastination among gifted and ordinary students and its relationship with some variables // International journal of education. 2017. Vol. 9. № 3. Pp. 32-47.

31. Fredrickson B. L., Joiner T. Reflections on positive emotions and upward spirals // Perspectives on psychological science. 2018. Vol. 13. № 2. Pp. 194-199.

32. Guérolé F., Speranza M., Louis J., Fournere P. Wechsler profiles in referred children with intellectual giftedness: associations with trait-anxiety, emotional dysregulation, and heterogeneity of Piaget-like reasoning processes // European journal of paediatric neurology. 2015. Vol. 19. № 4. Pp. 402-410.

33. Guignard J. H., Jacquet A. Y., Lubart T. I. Perfectionism and anxiety: a paradox in intellectual giftedness? // PloS ONE. 2012. Vol. 7. № 7. Pp. 41-43.

34. Majid R. A., Alias A. Consequences of risk factors in the development of gifted children // Procedia-social and behavioral sciences. 2010. Vol. 7. Pp. 63-69.

35. Mudrak J., Zabrodská K. Childhood giftedness, adolescent agency: A systemic multiple-case study // Gifted child quarterly. 2015. Vol. 59. № 1. С. 55-70.

36. Piirto J. Talented children and adults; their development and education. Waco. TX: Prufrock Press. 2007. 648 p.

37. Reis S. M., McCoach D. B. The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? // Gifted child quarterly. 2000. Vol. 44. № 3. Pp. 152-170.

38. Renzulli J. S. What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective // Journal for the education of the gifted. 1999. 23(1), Pp. 3-54.

39. Schunk D. H., Pintrich P. R., Meece J. L. Motivation in education: Theory, research, and applications. Upper Saddle River, N. J.: Pearson / Merrill Prentice Hall, 2008. 433 p.

40. Schunk D. H., Zimmerman B. J. Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice. New York: Guilford Press. 1998. 244 p.

41. Soufi S. Causal structure of antecedents and consequences of health-oriented academic lifestyle in gifted girl students // Psychology of exceptional individuals. 2019. T. 9. № 35. С. 35-71.

42. Vaivre-Douret L. Les caractéristiques développementales d'un échantillon d'enfants tout venant «à hautespotentialités» (surdoués): suiviprophy lactique // Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence. 2004. Vol. 52. № 3. Pp. 129-141.

43. Valentine J. C., DuBois D. L., Cooper H. The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review // Educational psychologist. 2004. Vol. 39. № 2. Pp. 111-133.

44. Webb J. T., Gore J. L., Amend E. R., DeVries A. R. A parent's guide to gifted children. Scottsdale, AZ: Great Potential Press. 2007. 410 p.

Reference list

1. Adol'f V. A. Osobennosti professional'noj dejatel'nosti pedagoga s odarennymi det'mi v sisteme obshhego obrazovaniya = Peculiarities of a teacher's professional activity with gifted children in the general education system / V. A. Adol'f, E. V. Golubnichaja // Vestnik KGPU im. V. P. Astaf'eva. 2016. № 1 (35). S. 6-10.

2. Angelova O. Ju. Vozrastnye aspekty proyavleniya odarennosti detej i podrostkov = Age-related aspects of gifted children and adolescents / O. Ju. Angelova, T. O. Podol'skaja, M. V. Prohorova // AlmaMater (Vestnik vysshej shkoly). 2020. № 10. S. 35-40.

3. Bogojavlenskaja D. B. Filosofskie osnovy teorii odarennosti = Philosophical foundations of the theory of giftedness // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2019. Tom 15. № 2. S. 14-21.

4. Gordeeva T. O. Individual'no-psihologicheskie osobennosti i problemy adaptacii studentov: otlichajutsja li pobediteli olimpiad ot ostal'nyh? = Individual psychological features and problems of student adaptation: are the winners of the Olympiads different from the rest? / T. O. Gordeeva, N. E. Kuz'menko, D. A. Leont'ev, E. N. Osin, O. N. Ryzhova, E. D. Demidova // Sovremennye tendencii razvitija estestvenno-nauchnogo obrazovaniya: fundamental'noe universitetskoe obrazovanie / pod obshh. red. V. V. Lunina. Moskva: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 2010. С. 92-102.

5. Guseva E. I. Diagnostika odarenyh detej = Diagnosis of gifted children / E. I. Guseva, O. I. Migovich, L. F. Tihomirova, G. V. Hitrova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2016. № 4. S. 13-17.

6. Dzhioeva G. H. K probleme formirovaniya samocenki mladshhego shkol'nika = To the problem of forming the self-esteem of a young student // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija. 2018. T. 7. № 2 (23). S. 89-92.

7. Druzhinin V. N. Psihologija obshhijh sposobnostej = Psychology of general abilities. Sankt-Peterburg: Piter, 2007. 358 s.

8. Kashapov M. M. Abnotivnost' kak harakteristika professionalizacii myshlenija pedagoga = Abnotivity as a characteristic of the professionalization of the teacher's thinking // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Serija Filosofija. Psihologija. Pedagogika. 2019. T. 29. № 2. S. 137-147.
9. Kashapov M. M. Nadsituativnoe myshlenie kak kognitivnyj resurs sub#ekta v uslovijah professionalizacii = Out of situation thinking as a cognitive resource of a subject in a professional setting / M. M. Kashapov, I. V. Serafimovich // Psihologicheskij zhurnal. 2020. T. 41. № 3. S. 43-52.
10. Kislickaja L. A. Osobennosti samoocenki pervoklassnikov, gotovyh i ne gotovyh k shkol'nomu obucheniju = Features of self-esteem of first-graders, ready and not ready for school. Moskva : MGPPU, 2006. 320 s.
11. Larionova T. V. Vidy odarennosti detej i kriterii ee vyjavlenija = Types of gifted children and criteria for their identification / T. V. Larionova, A. M. Volgina // Gaudeamus. 2008. № 1 (13). S. 168-174.
12. Lejtes N. S. Issledovanie sposobnostej i odarennosti v nachale XX veka = The study of abilities and giftedness at the beginning of the XX century / N. S. Lejtes, A. M. Matjushkin, E. I. Shheblanova // Moskovskaja psihologicheskaja shkola. Istorija i sovremennost'. Moskva : PIRAO, MGPPU, 2004. S. 58-69.
13. Matjushkin A. M. Zagadki odarennosti. Problemy prakticheskoy diagnostiki = Mysteries of giftedness. Problems of practical diagnostics. Moskva : Direkt-Media, 2014. 127 s.
14. Monks F. Odarennye deti = Gifted kids. Moskva : Kogito-centr, 2014. 132 s.
15. Panov V. I. Paradoksal'nost' i priroda odarennosti: jekopsihologicheskij podhod = Paradoxicality and the nature of giftedness: an ecopsychological approach // Jaroslavskij psihologicheskij vestnik. 2020. № 3 (48). S. 26-34.
16. Rabochaja koncepcija odarennosti = Draft concept of giftedness / pod red. D. B. Bogojavlenskoy, V. D. Shadrikova. Moskva : MO RF, 2003. 95 s.
17. Savenkov A. I. Kognitivnye i nekognitivnye faktory akademicheskoy i jekzistencial'noj uspešnosti = Cognitive and non-cognitive factors of academic and existential success // Psihologija odarennosti i tvorčestva : sbornik nauchnyh trudov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy onlajn-konferencii. 2020. URL: <https://www.mgpu.ru/event/ii-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-onlajn-konferentsiya-psihologiya-odarennosti-i-tvorčestva/>
18. Serafimovich I. V. Social'no-psihologicheskoe vzaimodejstvie uchastnikov obrazovatel'nogo processa v obespečenii uslovij dlja formirovanija i razvitija lichnostnyh rezul'tatov shkol'nikov = Socio-psychological interaction of participants in the educational process in providing conditions for the formation and development of personal results of schoolchildren / I. V. Serafimovich, O. A. Beljaeva, Ju. G. Baranova // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija. 2018. T. 7. № 1 (22). S. 312-316.
19. Frolov S. S. Problemy opredelenija i razvitija tvorčeskoy odarennosti = Problems of defining and developing creative talent // Vestnik Astrahanskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. 2004. Vypusk № 3. S. 277-283.
20. Hazova S. A. Kognitivnaja ocenka trudnyh uchebnyh situacij podrostkami s raznym urovnem intellekta = Cognitive assessment of difficult learning situations by adolescents with different levels of intelligence / S. A. Hazova, N. S. Shipova // Gercenovskie chtenija: psihologicheskie issledovanija v obrazovanii. 2020. № 3. S. 322-328.
21. Heller K. A. Diagnostika i razvitie odarennyh detej i podrostkov = Diagnosis and development of gifted children and adolescents // Osnovnye sovremennye koncepcii tvorčestva i odarennosti / pod red. D. B. Bogojavlenskoy. Moskva : Molodaja gvardija, 1997. S. 243-264.
22. Holodnaja M. A. Jevoljucija intellektual'noj odarennosti ot detstva k vzroslosti: jeffekt inversii razvitija = The evolution of intellectual talent from childhood to adulthood: the effect of developmental inversion // Psihologicheskij zhurnal. 2011. № 5. S. 69-74.
23. Shadrikov V. D. Metodologija izuchenija sposobnostej i odarennosti = Methodology for the study of abilities and giftedness : monografija / V. D. Shadrikov, V. A. Mazilov, Ju. N. Slepko. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2018. 159 s.
24. Shheblanova E. I. Vzaimosvjaz' psihometricheskogo intellekta, osoznannoj samoreguljacii, uchebnoj dejatel'nosti i akademicheskoy uspevaemosti odarennyh podrostkov = Relationship of psychometric intelligence, conscious self-regulation, learning activities and academic performance of gifted adolescents / E. I. Shheblanova, V. I. Morosanova, I. N. Bondarenko, V. A. Sidikov // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psihologija. 2013. № 3. S. 18-32.
25. Jurkevich V. S. Intellektual'naja odarennost' i social'noe razvitie: protivorechivaja svjaz' = Intellectual talent and social development: a contradictory connection // Sovremennaja zarubežnaja psihologija. 2018. Tom 7. № 2. S. 28-38.
26. Ateş H. K. Gifted children metaphor from the perspective of teachers and parents // Journal for the education of gifted young scientists. 2018. Vol. 6. № 2. Pp. 30-41.
27. Breik W. D., Zaza H. I. Coping strategies adopted by adolescents: A comparative study in relation to gifted status, gender, and family size // Gifted Education International. 2019. Vol. 35. № 1. Rr. 3-19.
28. Closson L. M., Boutilier R. R. Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status // Learning and Individual Differences. 2017. Vol. 57. Rr. 157-162.

29. Curelaru V. Perfectionism in high school students, academic emotions, real and perceived academic achievement // The European proceedings of social & behavioural sciences, 2017. Rr. 1170-1178.
30. El-tah Z. K., Alsharman W. M. Academic procrastination among gifted and ordinary students and its relationship with some variables // International journal of education. 2017. Vol. 9. № 3. Rr. 32-47.
31. Fredrickson B. L., Joiner T. Reflections on positive emotions and upward spirals // Perspectives on psychological science. 2018. Vol. 13. № 2. Rr. 194-199.
32. Guérolé F., Speranza M., Louis J., Fournieret P. Wechsler profiles in referred children with intellectual giftedness: associations with trait-anxiety, emotional dysregulation, and heterogeneity of Piaget-like reasoning processes // European journal of paediatric neurology. 2015. Vol. 19. № 4. Rr. 402-410.
33. Guignard J. H., Jacquet A. Y., Lubart T. I. Perfectionism and anxiety: a paradox in intellectual giftedness? // PloS ONE. 2012. Vol. 7. № 7. Rr. 41-43.
34. Majid R. A., Alias A. Consequences of risk factors in the development of gifted children // Procedia-social and behavioral sciences. 2010. Vol. 7. Pr. 63-69.
35. Mudrak J., Zabrodská K. Childhood giftedness, adolescent agency: A systemic multiple-case study // Gifted child quarterly. 2015. Vol. 59. № 1. S. 55-70.
36. Piirto J. Talented children and adults; their development and education. Waco, TX: Prufrock Press. 2007. 648 r.
37. Reis S. M., McCoach D. B. The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? // Gifted child quarterly. 2000. Vol. 44. № 3. Rr. 152-170.
38. Renzulli J. S. What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective // Journal for the education of the gifted. 1999. 23(1), Rr. 3-54.
39. Schunk D. H., Pintrich P. R., Meece J. L. Motivation in education: Theory, research, and applications. Upper Saddle River, N. J.: Pearson / Merrill Prentice Hall, 2008. 433 r.
40. Schunk D. H., Zimmerman B. J. Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice. New York: Guilford Press. 1998. 244 r.
41. Soufi S. Causal structure of antecedents and consequences of health-oriented academic lifestyle in gifted girl students // Psychology of exceptional individuals. 2019. T. 9. № 35. S. 35-71.
42. Vaivre-Douret L. Les caractéristiques développementales d'un échantillon d'enfants tout venant «à hautespotentialités» (surdoués): suiviprophyllactique // Neuropsychiatrie de l'enfanceet de l'adolescence. 2004. Vol. 52. № 3. Rr. 129-141.
43. Valentine J. C., DuBois D. L., Cooper H. The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review // Educational psychologist. 2004. Vol. 39. № 2. Rr. 111-133.
44. Webb J. T., Gore J. L., Amend E. R., DeVries A. R. A parent's guide to gifted children. Scottsdale, AZ: Great Potential Press. 2007. 410 r.