

Зарубежные исследования одаренности: социально-психологический аспект

Н.В. Мешкова,

кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии факультета социальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, nmeshkova@yandex.ru

В статье представлен обзор зарубежных публикаций по проблематике одаренности. Особое внимание уделено социально-психологическому аспекту обучения одаренных в программах акселерации и в специальных классах. Рассмотрены результаты исследований по направлениям: имплицитные представления обычных учащихся и учителей об одаренных; отношения сверстников, одноклассников, родителей, учителей и самих одаренных к одаренным учащимся. Описаны стратегии социального взаимодействия академически одаренных учащихся, являющихся жертвами буллинга. Проанализированы результаты исследований, демонстрирующих негативное и позитивное влияние условий образовательной и семейной среды на проявление академической одаренности и формирование социальной компетентности одаренных учащихся.

Ключевые слова: академическая одаренность, условия для реализации одаренности, имплицитные представления об одаренных, программы обучения одаренных детей, социальная компетентность одаренных, буллинг.

Для цитаты:

Мешкова Н.В. Зарубежные исследования одаренности: социально-психологический аспект [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4, № 1. С. 26—44. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/76175.shtml> (дата обращения: дд.мм.гггг).

For citation:

Meshkova N.V. Research of academic giftedness in foreign studies: socio-psychological aspect [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015, vol. 4, no. 1, pp. 26—44. Available at: <http://psyjournals.ru/en/jmfp/2015/n1/76185.shtml> (Accessed: dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.).

Понимание необходимости создания особых условий для развития и проявления потенциала одаренных детей достаточно давно нашло свое отражение в образовательной политике многих стран мира. Недавнее исследование, прове-

денное в США, показало, что большая часть представителей политической, финансовой и управленческой элиты страны является интеллектуально и академически одаренными, окончившими лучшие образовательные учреждения стра-

ны [32]. Возращение творческой элиты, которая заняла бы ключевые позиции в сфере науки, производства и управления, стала одной из приоритетных задач реформ образования в Китае [35]. Роль государства в процессе образования одаренных детей, безусловно, велика, однако одного только административного ресурса явно недостаточно для того, чтобы каждый ребенок, имеющий потенциал, реализовал его в реальные достижения.

Исследования зарубежных психологов убедительно демонстрируют, что психосоциальные переменные оказывают существенное влияние на проявление одаренности на каждом этапе развития ребенка [29], однако без учета влияния социально-психологической составляющей невозможна целенаправленная работа по развитию имеющегося у одаренного учащегося потенциала [1].

Цель настоящего обзора состоит в освещении современных зарубежных исследований особенностей семейной и образовательной среды, оказывающих влияние на проявление академической одаренности и социальную компетентность одаренных детей и подростков.

Следует заметить, что, на наш взгляд, «каталог» исследований не может быть полным без опыта, отраженного в публикациях журнала «Roepert Review». Анализируя публикации, мы пришли к выводу о том, что данный журнал заслуживает внимания по нескольким основаниям. Во-первых, он уже в течение тридца-

ти лет выпускается учреждением, входящим в систему школ Roepert¹ в США, осуществляющую обучение одаренных детей и подростков, начиная с дошкольного возраста. Если обратиться к особенностям этой системы, то интерес представляет ее философия обучения, которая направлена на целостное развитие одаренного ребенка и удовлетворение его эмоциональных, социальных, физических и интеллектуальных потребностей в рамках гуманистического образования. Нарботанный в этой сфере опыт выливается на страницах журнала в качестве практико-ориентированных рекомендаций по образованию одаренных. Во-вторых, занимаясь проблематикой практически, издатели журнала, по сути дела, выступают в двух ролях: и как исполнители, и как заказчики. Основываясь на практике работы с одаренными учащимися, они знают о том, какие проблемы являются ключевыми, и выбирают наиболее актуальный материал в рамках решения этих проблем, который и «выплескивается» на страницы журнала.

В свете такой логики не случайным представляется факт публикации в первом номере за 2015 год серии статей, освещающих опыт реализации программ акселерации² для академически одаренных учащихся в колледжах при университетах США, Австралии и Китая. Анализируя накопленный опыт, исследователи приходят к выводу о том, что, хотя постоянное нахождение в интеллекту-

¹ The Roepert school [Электронный ресурс]. URL: www.roepert.org (дата обращения 10.09.2014).

² В отечественной литературе используется термин «ускорение» (см. Рабочая концепция одаренности. Москва, 2003. С. 60—61. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm#Раздел2> (дата обращения 20.02.2015)).

ально гомогенной среде (обучение предполагает проживание обучающихся в общежитиях) способствует академическим успехам в различных дисциплинах, а также расширению социального взаимодействия и связей одаренных с соучениками, все же без специального целенаправленного воздействия у многих одаренных учащихся не развиваются социальные компетентность и способности. В целом же успех программ подобного рода зависит от психологических характеристик учащихся [7].

Социальная компетентность одаренных — участников специальных программ³

Социальная жизнь одаренных детей и подростков находится в фокусе пристального внимания зарубежных психологов в течение нескольких десятилетий. Представленные в обзоре Н.Робинсон результаты исследований в США за период 1985—2006 г. социальной компетентности одаренных детей и их взаимоотношений со сверстниками демонстрируют, что в данной сфере у части одаренных существуют проблемы, связанные с трудностями установления социальных контактов и дружеских связей, в общении со сверстниками, и особенно это характерно для одаренных с IQ выше 140 [25]. В результате такие дети чувствуют себя в изоляции, играют в одиночестве и

ищут друзей старше себя по возрасту, либо маскируют свою одаренность, чтобы не выделяться и не чувствовать себя изгоями [25]. Однако исследования показывают, что ситуация может измениться при условии участия одаренных в специальных программах.

Так, П. Олсзешески-Кубилиус (P. Olszewski-Kubilius) с коллегами изучали социальную компетентность и взаимоотношения со сверстниками на выборке 1500 подростков, принявших участие в программе Центра развития одаренности [13]. Согласно результатам исследования, одаренные дети не отличались от группы нормы и высоко оценивали свои социальные способности устанавливать контакты и строить отношения с другими людьми, включая неодаренных сверстников. Однако были выявлены некоторые особенности, касающиеся видов одаренности: учащиеся с высокими вербальными способностями ниже оценивали собственную социальную компетентность, по сравнению с детьми из группы нормы. По мнению авторов, обследованные одаренные учащиеся, имеющие высокие вербальные способности в сочетании с низкой социальной самооценкой находятся в зоне риска изоляции [13], поэтому при организации психолого-педагогической работы с одаренными следует учитывать как их социально-психологические особенности, так и виды одаренности. Еще один результат исследования данных авторов, который

³ Для участия в специальных программах дети должны иметь рекомендации учителей и родителей, а также пройти определенные стандартизированные тесты в зависимости от вида программы, например Стандартизованный тест для приема в высшие учебные заведения в США (SAT test). Основанием для отбора являются показатели теста с уровнем 90—99 перцентилей [11].

может быть интересен для российской практики обучения одаренных детей, заключаются в том, что юноши—участники программы акселерации по отдельному предмету в школе оказались более социально компетентными, чем те одаренные юноши, кто не участвовал в такой программе или был участником полной программы акселерации [13]. Полученные результаты позволяют сделать предположение о том, что участие в программе акселерации, ориентированной на изучение того предмета/дисциплины, в котором академически успешен ученик, с одной стороны, развивает социальную компетентность при взаимодействии с более взрослыми учащимися, а с другой — удовлетворяет особые образовательные потребности одаренного учащегося.

О пользе гетерогенной в интеллектуальном отношении среды обучения для развития социальных навыков свидетельствуют результаты исследования З. Шехтмана (Z. Shechtman) и А. Селектора (A. Silektor) на израильской выборке [27]. При сравнении программ обогащения — обучение в отдельных классах (сегрегация) или один день в неделю посещение специальных программ в центрах — выяснилось, что более высокие показатели ассертивности и эмпатии были у тех одаренных, кто посещал однодневные занятия в центрах, при этом обучаясь в обычных классах [27]. Кроме того, как показывают результаты исследования У. Уилсона и его коллег, соци-

альное сравнение собственных успехов с успехами одноклассников при обучении в интеллектуально гетерогенной среде способствует повышению академической самооценки одаренных, что оказывает влияние на дальнейшие планы и цели человека, связанные с его будущим — образованием, выбором профессии и карьерой [15].

Коллектив авторов во главе с Л. Хогевен (L. Hoogeveen) изучали влияние программы полной акселерации⁴ на социально-эмоциональные характеристики одаренных учащихся младших классов при их последующем обучении в 7—8-х классах средней школы [10]. По сравнению со старшими по возрасту одноклассниками у одаренных детей оказалась более низкая социальная самооценка, причем у мальчиков такое положение наблюдалось в течении двух лет обучения в средней школе, в то время как у девочек к концу второго года она уже не отличалась от социальной самооценки одноклассниц, не участвовавших в программе акселерации [10].

Таким образом, если проводить сравнение между двумя видами акселерации (полной и парциальной), то преимуществом с точки зрения развития социальных навыков и способностей, которое находит отражение в уровне социальной самооценки, обладает тот вид акселерации, который предполагает основное обучение в классе сверстников, а отдельные предметы — в классе с более старшими по возрасту учащимися.

⁴ Решение об участии в программе акселерации в младшей школе в Нидерландах (например, более раннее поступление в школу или «перескакивание» через класс) принимается учителем и родителями в случае высокой успеваемости или официально диагностированной одаренности [10].

Что касается социометрического статуса одаренных учащихся в группе, то, согласно Л. Хогевен с соавт., участники полной программы акселерации обоих полов чаще попадали в группу отвергаемых и менее предпочитаемых их старшими по возрасту одноклассниками средней школы. Интересно, что отношение одноклассников к одаренным детям было более негативным, чем одаренные сами себе представляли. Учащиеся из группы акселерации имели низкий социометрический статус и оценивались одноклассниками как менее склонные к сотрудничеству и лидерству и обладающие меньшим чувством юмора [10]. На наш взгляд, полученные результаты заслуживают особого внимания по нескольким основаниям. Во-первых, зарубежные исследования социометрического статуса одаренных учащихся при обучении в группах разного возраста и интеллектуального уровня встречаются крайне редко.

А. Норманом с соавторами показано, что в группе разновозрастных одаренных учащихся на социометрический статус ребенка оказывает влияние его социальная репутация и возраст, причем низкий статус сочетается с низкой социальной и высокой академической самооценкой. В то же время уровень одаренности не оказывает влияние на статус в группе одаренных разновозрастных учащихся [8].

Во-вторых, существуют исследования, демонстрирующие, что: а) интеллектуально одаренные дети младшего школьного возраста имеют более высокие показатели по социальному пониманию и точности в восприятии приня-

тия/отвержения одноклассниками, чем неодавленные [3] и б) точность восприятия социального окружения у одаренных сочетается с высокими познавательными способностями, способностью управлять новизной, настороженностью [33]. Соотнесение этих результатов с результатами, полученными соавторами Л. Хогевен [10], выявляет ряд вопросов для дальнейшего изучения и, в частности, характеристик одаренных, которые следует учитывать при организации программ акселерации и оказании адресной психолого-педагогической помощи по сопровождению учащихся в новом коллективе.

Приходится констатировать, что на настоящий момент исследователи так и не пришли к единому мнению о том, где лучше учиться одаренным — в специальных классах или обычных. С одной стороны, показано, что для предотвращения социальных, мотивационных и эмоциональных проблем одаренным детям необходимо обучаться в среде детей с равными им интеллектуальными способностями [26], поскольку это, в том числе, избавляет от стигматизации. Кроме того, как показывают исследования немецких авторов Ф. Прекель (F. Presckel) и К. Фогль (K. Vogl), обучающиеся в специальных классах проявляют больший интерес к обучению, поскольку в интеллектуально гомогенных классах учитель может уделять больше внимания индивидуальным потребностям учащихся, и взаимоотношения с учителями в таких классах лучше [31].

В то же время нахождение в группах в течение полного дня отрицательно

сказывается на эмоциональном и социальном развитии одаренных детей [17], а также на их академической самооценке [21]. Исследования показывают, что не всем одаренным подходит обучение в специальных классах, поскольку соревновательная среда приводит к тревожности и снижению самооценки [14]. Дополняют картину результаты, полученные в лонгитюдном исследовании одаренных учащихся 11—12-х классов при обучении по специальной двухлетней программе в американском университете (программа предполагала проживание в общежитии): студенты в большей степени отрицали собственную одаренность, имели низкую академическую самооценку, были менее вовлечены в социальные взаимодействия, хотя и считали, что в большей степени принимают сверстниками по сравнению с периодом до обучения на курсах [6].

Социально-психологические особенности обучения одаренных детей и подростков в обычных классах

В основе исследований при обучении одаренных детей в обычных классах находится положение о том, что поскольку обучение проходит в социальном контексте, то отношение одноклассников играет важную роль в том, будет ли ученик демонстрировать достижения в предмете, если этот предмет не имеет престижа в референтной группе. Исследования показывают, что академическая

одаренность нередко является фактором, на основе которого учащиеся отвергаются менее успешными одноклассниками. Так, мальчики с высокими достижениями в учебе имеют пренебрежительные клички и ярлыки [24], нередко их обзывают геями из-за низкой мускулинности [20], а одаренные девочки менее, чем одаренные мальчики, популярны в среде сверстников [11].

С одной стороны, одаренные ученики не принимаются одноклассниками [2], а с другой, — существуют гендерные особенности в отношении к таким учащимся: высокий статус среди одноклассников имеют одаренные мальчики, если они успешны в спорте, а девочки — если они внешне привлекательны. Кроме того, дети, имеющие высокие достижения в математике, более ценятся сверстниками, чем дети с высокими вербальными способностями [см. 25].

Следует отметить, что при исследовании отношения к реальным учащимся не всегда удается избежать влияния социальной желательности обследуемых. Поэтому представляется интересным подход, предпринятый коллективом авторов под руководством А. Циглера, при изучении отношения к одаренным [8]. Десятиклассникам со средними способностями было предложено представить, что к ним в класс придет новый учащийся, о котором известно лишь только то, что в предыдущем классе он был лучшим по определенному предмету (математика, физкультура или иностранные языки), и оценить его по предложенным авторами характеристикам. Оценки респондентов различались в зависимости от

предмета, в котором имел достижения воображаемый учащийся, а также от его пола. Так, успехи в математике сочетались с высокими оценками интеллекта и низкими социальными навыками. В целом, престиж достижений в этой области знания среди обследуемых оказался менее значим по сравнению с престижем знаний иностранных языков и спортом. Различия в социальной компетентности в зависимости от области достижений и пола состояли в том, что, по сравнению с мальчиком, воображаемая девочка, имеющая достижения в иностранных языках, оценивалась как более коммуникабельная, а в математике — как менее коммуникабельная. По мнению авторов исследования, полученные результаты могут стать основой для разработки программ, снижающих ожидания и стереотипы по отношению к одаренным детям и подросткам [9].

Еще на одной тематике исследований — буллинге — нельзя не остановиться, рассматривая социально-психологические аспекты обучения одаренных учащихся в обычных классах. Согласно Д. Олвеусу (D. Olweus), буллинг представляет собой неоднократно и намеренно повторяющуюся агрессию в отношении индивида, не способного защитить себя (цит. по [20]). Примерами буллинга являются прозвища, насмешки по поводу внешности и интеллекта, толчки, затрещины и т.д. Дж. Петерсон (J. Peterson) и К. Рэй (K. Ray) проинтервьюировали более 400 одаренных восьмиклассников относительно их опыта буллинга. Результаты показали, что: пик буллинга приходится на 6 класс; одарен-

ные являются уязвимыми к воздействию буллинга, и, хотя и считают его причиной внешние факторы, ответственность за решение берут на себя; нефизические виды буллинга вызывают дистресс; стратегии совладания с буллингом улучшаются с возрастом; одаренные учащиеся нередко сами подвергают буллингу одноклассников, но могут контролировать и изменять свое поведение. Как правило, такие дети никому не сообщают о том, что они подвергаются вербальной или физической агрессии со стороны одноклассников в течение длительного времени. Осложняет выявление буллинга, по мнению авторов исследования, тот факт, что он может не сказываться на академических достижениях, поэтому взрослые очень часто даже и не догадываются о том, что происходит с детьми. Характерно, что одаренные мальчики, являющиеся жертвами буллинга, прибегают к следующим стратегиям: дружба с девочками или с детьми более младшего возраста; некоторые становятся хулиганами, другие начинают мстить одноклассникам, отказывая в помощи в учебе [20].

Кроме того, чтобы избежать статуса аутсайдера и стигматизации, одаренные дети маскируют собственную одаренность, принимают роль «шута», бросают школу, демонстрируют атлетические способности в сочетании с маскировкой интеллектуальных. Перечисленные стратегии являются негативными для развития одаренных детей [12] и поводом для психолого-педагогического воздействия по изменению социоэмоционального климата в классе.

Референтные взрослые и одаренные дети

Дети с высоким интеллектуальным потенциалом нуждаются в особых семейных условиях. Отношение родителей к одаренному ребенку, оценка уровня его способностей, их представления об одаренности, состав семьи, образование родителей, семейный климат оказывают влияние не только на реализацию потенциала в академических достижениях, но и на социальную компетентность детей.

Исследования демонстрируют наличие общих социодемографических характеристик в семьях различной культурной принадлежности, оказывающих позитивное воздействие на одаренность детей: высшее образование родителей в сочетании с теплым отношением к ребенку, поддержкой, но при отсутствии доминирующего контроля над ним [4]. Приведенные результаты эффективной практики воспитания были получены при исследовании китайских семей, но они согласуются с результатами, полученными на выборках других стран [5; 23; 22; 34].

Интересно, что уровень образования родителей оказывает влияние на то, как они оценивают способности своих детей, и даже на то, как они понимают, что такое одаренность. Так, родители, имеющие академическое образование, оценивают математические, языковые и практические способности собственных детей значительно выше, чем оценивают своих детей те, кто не имеет такого образования [23]. Представляется, что не уверенные в способностях собственных детей родители

ли будут не только вкладывать меньшие усилия в их развитие, но и негативно влиять на самооценку детей относительно имеющихся у них способностей.

Согласно результатам финского исследователя Х. Рати (H Raty), социальные представления родителей об одаренности различаются в зависимости от их образования и пола [22]. Например, отцы с академическим образованием являлись сторонниками генетической детерминированности интеллекта, признавали одаренность только в области математики и считали, что одаренные дети должны учиться в специальных классах; в то время как матери полагали, что одаренным можно быть в разных областях, интеллект развивается в практике, а дети должны иметь равные возможности при обучении. Две оппозиции во взглядах на интеллект имели отражение и на участии родителей в работе школьных комитетов [22]. В целом значение данного исследования состоит в том, что оно убедительно демонстрирует необходимость информирования родителей обо всех аспектах одаренности. Примером такой разъяснительной работы может служить интернет-ресурс США Национальной ассоциации для одаренных детей (NAGS). На ресурсе размещены материалы и видеоролики для родителей, в доступной форме даны определение и теории одаренности, представлены особенности одаренных детей, способы идентификации одаренных, стратегии помощи одаренным детям в проявлении и развитии их способностей.

П. Олсзешески-Кубилиус (P. Olszewski-Kubilius) с соавторами изучали связь

социального климата в семье и социальной компетентности академически одаренных детей [18]. Как родители, так и их одаренные дети, имеющие высокий уровень социальной компетентности, оценивали семью как гибкую и адаптивную к возникающим ситуациям и стрессам, однако оценки родителей были несколько ниже оценок детей по степени удовлетворенности семьей. Характерно, что дети с низкой социальной компетентностью декларировали разобщенность в семье, а их родители, наоборот, отмечали большую степень сплоченности семьи и высокий уровень удовлетворенности семьей [18]. Таким образом, практика взаимоотношений в семье является основой для формирования у детей способности вступать в отношения, поддерживать их и взаимодействовать с другими людьми.

В то же время, нельзя не отметить существование культурных особенностей в социодемографических показателях, оказывающих воздействие на развитие и проявление разных видов способностей у одаренных детей. Например, лонгитюдное исследование под руководством Е. Григоренко продемонстрировало на выборке в Саудовской Аравии наличие некоторых специфических закономерностей влияния состава семьи, образования родителей и их занятости в профессии, а также внешкольной активности на развитие аналитических, практических и творческих способностей у детей. Следует отметить, что в выборку одаренных попали дети (средний возраст — 11 лет, 30% девочки) с уровнем интеллекта выше 85 процентиля. Согласно по-

лученным результатам, креативность одаренных детей значимо коррелировала с образованием матерей. Авторы исследования объяснили этот результат тем обстоятельством, что женщины в Саудовской Аравии получают образование преимущественно в области преподавания и искусств, что позволяет им целенаправленно развивать творческие способности детей [5]. Еще один результат, который заслуживает подробного рассмотрения, состоит в том, что одаренные дети в семьях с работающими родителями (процент таких семей составлял 22% выборки) отличались более высокими показателями аналитических и творческих способностей, по сравнению с теми семьями, где работал один родитель или не работали оба [5]. На первый взгляд, в полученных результатах имеется некоторое противоречие: казалось бы, работающие родители не имеют возможности уделять столько времени и усилий развитию способностей ребенка, сколько могут родители, не занятые трудом. Однако в реальности получается, что, чем меньше родители уделяют ребенку внимания, тем выше у него развиты способности. На наш взгляд, объяснением данному факту могли бы стать результаты, полученные Е. Григоренко и ее коллегами при изучении влияния состава семьи и внеурочной активности одаренного ребенка на его способности. В данном случае было показано, что, во-первых, активное посещение академических занятий для одаренных после основных уроков и в выходные дни положительно коррелировало с уровнем аналитических, творческих и

практических способностей, во-вторых, уровень аналитических способностей одаренных девочек позитивно коррелировал с количеством лет изучения Корана, а творческих способностей — с заучиванием его глав наизусть, в-третьих, одаренные мальчики проводили значительное количество времени вне школы со сверстниками, что, видимо, также оказывало влияние на развитие их способностей. Что касается состава семьи, то количество и гендер сиблингов отрицательно коррелировали со способностями одаренных мальчиков, причем было показано, что, чем больше братьев, тем ниже творческие способности, а количество сестер отражается на снижении аналитических способностей. При этом характерной особенностью семейного состава явилось преобладание количества сиблингов одного и того же с одаренными детьми пола, причем очередность рождения не сказалась на уровне способностей одаренных детей [5]. Представляется, что наличие сиблингов является негативным фактором для развития способностей одаренных мальчиков. В целом, полученные закономерности заслуживают продолжения исследования «загадок» восточной культуры. Обобщая полученные авторами исследования результаты, можно сделать вывод о том, что грамотно составленная программа дополнительного образования одаренных учащихся компенсирует неблагоприятные для их развития факторы семейной среды.

Если говорить о негативных практиках семейного воспитания и взаимодействия с одаренными детьми, то следует

отметить, что, сочетаясь с некомпетентностью учителей в области одаренности, они оказывают негативное влияние не только на проявление и развитие потенциала учащихся, но и на их дальнейшую профессиональную жизнь. Чешские исследователи Дж. Мудрак (J. Mudrak) и К. Забродска (K. Zabrodska) выделили 2 группы взрослых, считавшихся одаренными в детстве, и проанализировали влияние их родителей и учителей на обучение в школе и успехи во взрослой жизни [16]. Для первой группы одаренных было характерно испытываемое давление со стороны родителей и учителей, которые ждали немедленных результатов и вовлекали их в соревнования с другими учащимися. Такая практика привела к тому, что в дальнейшем обследуемые потеряли интерес к учебе и выбрали профессию, не связанную с имеющимися у них способностями. Вторая группа в раннем возрасте отличалась легкостью академических достижений: им не нужно было затрачивать усилия и много заниматься. Возникшие в подростковом возрасте трудности в обучении привели к тому, что учащиеся начинали интерпретировать их как конечность собственного потенциала, в результате происходило снижение мотивации к изучению дисциплины; кроме этого родители и учителя, проявлявшие заинтересованность к ранним достижениям учащихся, переставали уделять им внимание. В конечном итоге представители данной группы бросали занятие, в котором ранее демонстрировали высокие достижения. Интересно, что став взрослыми и выбирая свою дальнейшую профессию, они пред-

почитали стать преподавателем дисциплины, в которой имели достижения, не жели продолжать заниматься ею дальше и совершенствовать свое мастерство. Получая высшее образование, никто из них не считал себя одаренным и каждый полагал, что не может заниматься той областью, где ранее был успешен [16]. По сути дела, авторы исследовали, что означает одаренность для самих одаренных, и показали, что, во-первых, одаренным требуется психолого-педагогическое сопровождение; во-вторых, у многих родителей и педагогов отсутствуют знания об особенностях одаренных детей и поэтому они не могут оказать им помощь, ориентирующую на дальнейшие достижения; в-третьих, проиллюстрировали, почему одаренные дети не оправдывают ожиданий во взрослом возрасте.

Согласно концепциям одаренности, реализации имеющегося у одаренного ребенка потенциала в достижениях способствуют два фактора: внутренний — мотивация достижения, стратегии обучения и работы, эмоции, стратегии совладания со стрессом и внешний — семья, школа, социум, культура, критические жизненные события. А. Циглер (A. Ziegler) и Х. Стоеджер (H. Stoeger) показали, что на ранних этапах обучения главную роль играют внешние факторы, которые на более поздних этапах, взаимодействуя с внутренними, трансформируют потенциал в достижения [36]. Согласно этим авторам, мониторинг и контроль за действиями одаренного ученика и регулирование стратегий его обучения необходимы, пока он не станет ответственным за собственное учение [36].

Справедливость данного вывода подтверждается результатами исследования Х. Стоеджера и его коллег, изучавших влияние семейной и школьной среды (практики родительской помощи, поддержки и участия, оказываемых учителями) на достижения учащихся 4 класса, имеющих высокий уровень интеллекта, но отличающихся уровнем мотивации достижения и стратегиями учения [34]. Было показано, что грамотная помощь и поддержка родителей и учителей способствовали реализации высокого интеллектуального потенциала в академических достижениях у детей, обучающихся в младших классах, причем независимо от уровня их мотивации достижения [34]. Иными словами, помощь и поддержка, заинтересованность взрослых, владение технологиями обучения, компенсируют низкий уровень мотивации и саморегуляции в учебе учеников с высоким интеллектом.

О необходимости специальной подготовки педагогов к обучению одаренных детей свидетельствуют многие зарубежные исследования. Так, изучение имплицитных представлений об одаренности показало, что представления студентов последнего курса обучения об образовательных потребностях одаренных учащихся основаны на социальных мифах об одаренности [30], при этом они отрицают мотивационные аспекты одаренности [19]. Результаты, полученные Т. Баудсон и Ф. Прекель продемонстрировали, что имплицитные представления учителей об одаренных соответствовали дисгармоничной теории одаренности, согласно которой, одаренные уча-

щиеся в большей степени, по сравнению с обычными учениками, эмоционально не стабильны, интровертны и некоммуникативны [14]. Исследование имплицитных представлений учителей, полагают исследователи Т. Баудсон и Ф. Прекель, важно потому что, «заблуждения», во-первых, могут привести к тому, что в специальные программы для одаренных будут отобраны не те учащиеся, кому такие программы необходимы для развития способностей, а во-вторых, неумелое вмешательство в социоэмоциональные проблемы одаренных учащихся усиливает проблемы одаренных детей и подростков [2]. Таким образом, при отсутствии точных представлений и знаний об особенностях одаренных затруднительно создать такой климат в классе, при котором не игнорировались бы эмоциональные и образовательные потребности учащихся.

Как показывают исследования, не только специальные знания и стратегии педагогов по обучению одаренных детей и подростков, но и личность педагога оказывает воздействие на одаренных. Так, Д. Сигле (D. Siegle) с коллегами ретроспективно изучали опыт обучения в школе у первокурсников университета, имеющих высокие достижения, и конкретно, что повлияло на их мотивацию в период обучения в школе [25]. Важным фактором оказались когнитивные, социальные и педагогические характеристики учителей: глубина междисциплинарных знаний, позитивные взаимоотношения с учащимся и отсутствие фамильярности, высокий интеллект, юмор, увлеченность преподаваемым предметом,

трудолюбие. Авторы исследования пришли к выводу о том, что учитель одаренных, прежде всего, должен обладать теми характеристиками, которым хочет научить своих учеников [28].

Заключение

Выявленные зарубежными исследователями зависимости и закономерности при изучении одаренности в различных культурах и различных образовательных контекстах свидетельствуют о наличии единой проблемы. Эта проблема заключается в том, что без разъяснительной работы с родителями, целенаправленной подготовки учителей и психолого-педагогического сопровождения в образовательных программах реализация имеющегося потенциала в академических достижениях возможна только у тех одаренных, для кого были созданы подходящие социоэмоциональные условия в семье и школе. Академическая и социальная самооценка, взаимоотношения с родителями, учителями и сверстниками являются теми характеристиками, которые следует учитывать в психолого-педагогическом сопровождении обучения одаренных детей. Независимо от того, учатся они в специализированных или обычных классах, посещают специальные программы дополнительного образования по развитию одаренности или являются участниками программ ускорения в рамках основного образования, необходимо не забывать о том, что опыт взаимодействия с окружающими людьми в детстве и школьном

возрасте обуславливает достижения одаренного учащегося в выбранной им профессии и отражается на его социоэмоциональном благополучии.

При подготовке обзора мы ни в коей мере не ставили перед собой задачу пер-

вооткрывателей, поскольку все перечисленные социально-психологические условия и мероприятия известны. Мы лишь хотели подчеркнуть, что они находятся в фокусе внимания современной зарубежной психологии одаренности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мешкова Н.В., Кондратьев М.Ю. Системная работа в сфере образования с одаренными детьми и подростками: социально-психологическая составляющая // Социальная психология и общество. 2012. № 1. С. 5—25.
2. Baudson T.G., Preckel F. Teachers' Implicit Personality Theories About the Gifted: An Experimental Approach // School psychology quarterly. 2013. Vol. 28, № 1. P. 37—46. DOI: 10.1037/spq0000011.
3. Boor-Klip H.J., Cillessen A.H.N., Hell J.G. Social Understanding of High-Ability Children in Middle and Late Childhood // Gifted Child Quarterly. 2014. Vol. 58, № 4. P. 259—271. DOI: 10.1177/0016986214547634.
4. Chan D.W., Chan L.-k., Chan A. C.-Y. Parenting Gifted Children Among Hong Kong Chinese Parents: What Differences Does Westernization Make? // Roeper Review. 2013. Vol. 35:3. P. 177—186. DOI:10.1080/02783193.2013.794891.
5. Characteristics of the home context for the nurturing of gifted children in Saudi Arabia / Hein S., [et al.] // High Ability Studies. 2014. Vol. 25, №1. P. 23—33. DOI: 10.1080/13598139.2014.906970.
6. Cross T.L., Swiatek M.A. Social Coping Among Academically Gifted Adolescents in a Residential Setting: A Longitudinal Study // Gifted Child Quarterly. 2009. Vol. 53, № 1. P. 25—33.
7. Dai D.Y., Steenbergen-Hu S. Special Class for the Gifted Young: A 34-Year Experimentation With Early College Entrance Programs in China // Roeper Review. 2015. Vol. 37, № 1. P. 9—18. DOI: 10.1080/02783193.2014.975882.
8. Effect of Social Setting, Self-Concept, and Relative Age on the Social Status of Moderately and Highly Gifted Students / Norman A.D., [et al.]. // Roeper Review. 2000. Vol. 23, № 1. P. 34—40.
9. Handel M., Vialle W., Ziegler A. Student perceptions of high-achieving classmates // High ability studies. 2013. Vol. 24. № 2. P. 99—114. DOI: 10.1080/13598139.2013.843139.
10. Hoogeveen L., Van Hell J.G., Verhoeven L. Self-Concept and Social Status of Accelerated and Nonaccelerated Students in the First 2 Years of Secondary School in the Netherlands // Gifted Child Quarterly January. 2009. Vol. 53. №. 1. P. 50—67. DOI: 10.1177/0016986208326556.
11. How desirable are gifted boys for girls and gifted girls for boys? Results of a chatroom study / Ziegler A., [et al.] // Australasian Journal of Gifted Education. 2011. № 19. P. 16—20.

12. *Insiders or Outsiders: The Role of Social Context in the Peer Relations of Gifted Students* / Eddles-Hirsch K., [et al.] // *Roeper Review*. 2012. Vol. 34:1. P. 53—62. DOI:10.1080/02783193.2012.627554.
13. *Lee S.-Y., Olszweski-Kubilius P., Thomson D.* Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*. 2012. Vol. 56. P. 90—104.
14. *Marsh H.W., Hau K.T.* Big fish little pond effect on academic self-concept // *American Psychologist*. 2003. Vol. 58. P. 364—376.
15. Model of academic self-concept: perceived difficulty and social comparison among academically accelerated secondary school students / Wilson H.E., [et al.] // *Gifted Child Quarterly*. 2014. Vol. 58, no. 2. P. 111—126. DOI: 10.1177/0016986214522858.
16. *Mudrak J., Zabrodska K.* Childhood Giftedness, Adolescent Agency: A Systemic Multiple-Case Study // *Gifted Child Quarterly*. 2015. Vol. 59, № 1. P. 55—70. DOI: 10.1177/0016986214559602.
17. *Neihart M.* The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendation for best practice // *Gifted Child Quarterly*. 2007. Vol. 51. P. 330—341. DOI:10.1177/0016986207306319.
18. *Olszewski-Kubilius P., Lee S.-Y., Thomson D.* Family Environment and Social Development in Gifted Students // *Gifted Child Quarterly*. 2014. Vol. 58, № 3. P. 199—216. DOI: 10.1177/0016986214526430.
19. *Olthouse J.* How Do Preservice Teachers Conceptualize Giftedness? A Metaphor Analysis // *Roeper Review*. 2014. Vol. 36, № 2. P. 122—132. DOI: 10.1080/02783193.2014.884200.
20. *Peterson J. S., Ray K.E.* Bullying among the gifted: The subjective experience // *Gifted Child Quarterly*. 2006. Vol. 50. P. 252—266.
21. *Preckel F., Goetz T., Frenzel A.* Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom // *British Journal of Educational Psychology*. 2010. Vol. 80. P. 451—472. doi:10.1348/000709909X480716.
22. *Raty H., Kasanen K.* Parents' perceptions of their child's academic competencies construe their educational reality: Findings from a 9-year longitudinal study // *Journal of applied social psychology*. 2013. Vol. 43, № 5. P. 1110—1119. DOI: 10.1111/jasp.12076.
23. *Raty H.* Debating educability: diverging social representations of abilities in Finnish educational discourse // *Social psychology of education*. 2014. Vol. 17, № 3. P. 457—469. DOI: 10.1007/s11218-014-9260-z.
24. *Rentzsch K., Schutz A., Schroeder-Abe M.* Being labeled nerd: Factors that influence the social acceptance of high-achieving students // *The Journal of Experimental Education*. 2011. Vol. 79. P. 143—168.
25. *Robinson N.M.* The social world of gifted children and youth / S.I. Pfeiffer (ed.) // *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research and best practices*. New York: Springer. 2008. P. 33—51.

26. *Rogers K.B.* Lessons learned about educating the gifted and talented. A synthesis of the research on educational practice // *Gifted Child Quarterly*. 2007. Vol. 51. P. 382—396. DOI:10.1177/0016986207306324.
27. *Shechtman Z., Silektor A.* Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers // *Roeper Review*. 2012. Vol. 34. P. 63—72.
28. *Siegle D., Rubenstein L.D., Mitchell M.S.* Honors Students' Perceptions of Their High School Experiences: The Influence of Teachers on Student Motivation // *Gifted Child Quarterly*. 2014. Vol. 58, № 1. P. 35—50. DOI: 10.1177/0016986213513496.
29. *Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C.* Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science // *Psychological Science in the Public Interest*. 2011. Vol. 12, № 1. P. 3—54.
30. *Troxclair D.A.* Preservice Teacher Attitudes Toward Giftedness // *Roeper Review*. 2013. Vol. 35, № 1. P. 58—64. DOI: 10.1080/02783193.2013.740603.
31. *Vogl K., Preckel F.* Full-Time Ability Grouping of Gifted Students: Impacts on Social Self-Concept and School-Related Attitudes // *Gifted Child Quarterly*. 2014. Vol 58, № 1. P. 51—68. DOI: 10.1177/0016986213513795.
32. *Wai J.* Investigating America's elite: Cognitive ability, education, and sex differences // *Intelligence*. 2013. Vol. 41. P. 203—211.
33. *Walker C.L., Shore B.M.* Theory of mind and giftedness: New connections // *Journal for the Education of the Gifted*. 2011. Vol. 34. P. 644—668. doi:10.1177/016235321103400406.
34. What is more important for fourth-grade primary school students for transforming their potential into achievement: the individual or the environmental box in multidimensional conceptions of giftedness? / *Stoeger H., [et al.]* // *High Ability Studies*. 2014. Vol. 25:1. P. 5—21. DOI: 10.1080/13598139.2014.914381.
35. *Wu J.J., Albanese D.* Asian creativity, chapter one: Creativity across three Chinese societies. *Thinking Skills and Creativity*, 2010. № 5. P. 150—154.
36. *Ziegler A., Stoeger H.* Expertisierung als Adaptions- und Regulationsprozess: Die Rolle von Bildungs- und Lernkapital [The role of adaptation and regulation processes in the acquisition of excellence: The role of educational and learning capital] // *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz (Talentförderung — Expertisenentwicklung — Leistungsexzellenz, Band 9) [Motivation, self-regulation, and excellence (promoting talent — developing expertise — achieving excellence)]*. Muenster: LIT. 2011. Vol. 9. P. 131—152.

Research of academic giftedness in foreign studies: socio-psychological aspect

N.V. Meshkova,

candidate of psychological sciences, associate professor of the department of theoretical foundations of social psychology, the faculty of social psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, nmeshkova@yandex.ru.

The article provides an overview of foreign publications on the issue of giftedness. Particular attention is paid to the socio-psychological aspect of education of gifted schoolchildren with the help of programs for the accelerated and in special classes. The article reviews the results of studies examining implicit views of ordinary students and school teachers on the gifted as well as a point of view of classmates, parents, teachers and the gifted themselves on gifted students. It describes the strategies for social interaction in academically gifted students who become the victims of bullying. The article analyses the data, obtained in a series of studies, which demonstrate the negative and positive effects of the classroom and family contexts on the academic and social competences of gifted students. The features of academic and social self-concept; relationships with classmates; interactions with adults (parents and teachers) are regarded in the article as contexts supporting the students' academic achievement potential, which may remain in some cases not realized.

Keywords: academic giftedness, conditions for realization of giftedness, implicit image of the gifted, educational programs for gifted children, social competence of academically gifted children, bullying.

REFERENCES

1. Meshkova N.V., Kondrat'ev M.Yu. Sistemnaya rabota v sfere obrazovaniya s odarennymi det'mi i podrostkami: sotsial'no-psikhologicheskaya sostavlyayushchaya [Working with Gifted Children and Adolescents within the Educational System: A Social Psychological Component]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2012. No. 1, pp. 5—25. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Baudson T.G., Preckel F. Teachers' Implicit Personality Theories About the Gifted: An Experimental Approach. *School psychology quarterly*, 2013. Vol. 28, issue 1, pp. 37—46. DOI: 10.1037/spq0000011.
3. Boor-Klip H.J., Cillessen A.H.N., Hell J.G. Social Understanding of High-Ability Children in Middle and Late Childhood. *Gifted Child Quarterly*, 2014. Vol. 58, no. 4, pp. 259—271. DOI: 10.1177/0016986214547634.

4. Chan D.W., Chan L.-k., Chan A. C.-Y. Parenting Gifted Children Among Hong Kong Chinese Parents: What Differences Does Westernization Make? *Roeper Review*, 2013. Vol. 35, no. 3, pp. 177—186. DOI:10.1080/02783193.2013.794891.
5. Characteristics of the home context for the nurturing of gifted children in Saudi Arabia. Hein S., [et al.]. *High Ability Studies*, 2014. Vol. 25, no. 1, pp. 23—33. DOI: 10.1080/13598139.2014.906970.
6. Cross T.L., Swiatek M.A. Social Coping Among Academically Gifted Adolescents in a Residential Setting: A Longitudinal Study. *Gifted Child Quarterly*, 2009. Vol. 53, no. 1, pp. 25—33.
7. Dai D.Y., Steenbergen-Hu S. Special Class for the Gifted Young: A34-Year Experimentation With Early College Entrance Programs in China. *Roeper Review*, 2015. Vol. 37, no. 1, pp. 9—18, DOI: 10.1080/02783193.2014.975882.
8. Effect of Social Setting, Self-Concept, and Relative Age on the Social Status of Moderately and Highly Gifted Students. Norman A. D., [et al.]. *Roeper Review*, 2000. Vol. 23, no. 1, pp. 34—40.
9. Handel M., Vialle W., Ziegler A. Student perceptions of high-achieving classmates. *High ability studies*, 2013. Vol. 24, no. 2, pp. 99—114. DOI: 10.1080/13598139.2013.843139.
10. Hoogeveen L., Van Hell J.G., Verhoeven L. Self-Concept and Social Status of Accelerated and Nonaccelerated Students in the First 2 Years of Secondary School in the Netherlands. *Gifted Child Quarterly January*, 2009. Vol. 53, no. 1, pp. 50—67. DOI: 10.1177/0016986208326556.
11. How desirable are gifted boys for girls and gifted girls for boys? Results of a chatroom study. Ziegler A., [et al.]. *Australasian Journal of Gifted Education*, 2011, no. 19, pp. 16—20.
12. Insiders or Outsiders: The Role of Social Context in the Peer Relations of Gifted Students. Eddles-Hirsch K., [et al.]. *Roeper Review*, 2012. Vol. 34:1, pp. 53—62. DOI: 10.1080/02783193.2012.627554.
13. Lee S.-Y., Olszweski-Kubilius P., Thomson D. Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 2012. Vol. 56, pp. 90—104.
14. Marsh H.W., Hau K.T. Big fish little pond effect on academic self-concept. *American Psychologist*, 2003. Vol. 58, pp. 364—376.
15. Model of academic self-concept: perceived difficulty and social comparison among academically accelerated secondary school students. Wilson H.E., [et al.]. *Gifted Child Quarterly*, 2014. Vol. 58, no. 2, pp. 111—126. DOI: 10.1177/0016986214522858.
16. Mudrak J., Zabrodska K. Childhood Giftedness, Adolescent Agency: A Systemic Multiple-Case Study. *Gifted Child Quarterly*, 2015. Vol. 59, no. 1, pp. 55—70. DOI: 10.1177/0016986214559602.
17. Neihart M. The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendation for best practice. *Gifted Child Quarterly*, 2007. Vol. 51, pp. 330—341. DOI:10.1177/0016986207306319.

18. Olszewski-Kubilius P., Lee S.-Y., Thomson D. Family Environment and Social Development in Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 2014. Vol. 58, no. 3, pp. 199—216. DOI: 10.1177/0016986214526430.
19. Olthouse J. How Do Preservice Teachers Conceptualize Giftedness? A Metaphor Analysis. *Roeper Review*, 2014. Vol. 36, issue 2, pp. 122—132. DOI: 10.1080/02783193.2014.884200.
20. Peterson J.S., Ray K.E. Bullying among the gifted: The subjective experience. *Gifted Child Quarterly*, 2006. Vol. 50, pp. 252—266.
21. Preckel F., Goetz T., Frenzel A. Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 2010. Vol. 80, pp. 451—472. doi:10.1348/000709909X480716.
22. Raty H., Kasanen K. Parents' perceptions of their child's academic competencies construe their educational reality: Findings from a 9-year longitudinal study. *Journal of applied social psychology*, 2013. Vol. 43. Issue 5, pp. 1110—1119. DOI: 10.1111/jasp.12076.
23. Raty H. Debating educability: diverging social representations of abilities in Finnish educational discourse. *Social psychology of education*, 2014. Vol. 17, issue 3, pp. 457—469. DOI: 10.1007/s11218-014-9260-z.
24. Rentzsch K., Schutz A., Schroeder-Abe M. Being labeled nerd: Factors that influence the social acceptance of high-achieving students. *The Journal of Experimental Education*, 2011. Vol. 79, pp. 143—168.
25. Robinson N.M. The social world of gifted children and youth. *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research and best practices*. New York: Springer, 2008, pp. 33—51.
26. Rogers K.B. Lessons learned about educating the gifted and talented. A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 2007. Vol. 51, pp. 382—396. DOI:10.1177/0016986207306324.
27. Shechtman Z., Silektor A. Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roeper Review*, 2012. Vol. 34, pp. 63—72.
28. Siegle D., Rubenstein L.D., Mitchell M.S. Honors Students' Perceptions of Their High School Experiences: The Influence of Teachers on Student Motivation. *Gifted Child Quarterly*, 2014. Vol. 58, no. 1, pp. 35—50. DOI: 10.1177/0016986213513496.
29. Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 2011. Vol. 12, no. 1, pp. 3—54.
30. Troxclair D.A. Preservice Teacher Attitudes Toward Giftedness. *Roeper Review*, 2013. Vol. 35, no. 1, pp. 58—64. DOI: 10.1080/02783193.2013.740603.
31. Vogl K., Preckel F. Full-Time Ability Grouping of Gifted Students: Impacts on Social Self-Concept and School-Related Attitudes. *Gifted Child Quarterly*, 2014. Vol 58, no. 1, pp. 51—68. DOI: 10.1177/0016986213513795.
32. Wai J. Investigating America's elite: Cognitive ability, education, and sex differences. *Intelligence*, 2013. Vol. 41, pp. 203—211.

-
33. Walker C.L., Shore B.M. Theory of mind and giftedness: New connections. *Journal for the Education of the Gifted*, 2011. Vol. 34, pp. 644—668. doi:10.1177/016235321103400406.
34. What is more important for fourth-grade primary school students for transforming their potential into achievement: the individual or the environmental box in multidimensional conceptions of giftedness? Stoeger H., [et al.]. *High Ability Studies*, 2014. Vol. 25:1, pp. 5—21. DOI: 10.1080/13598139.2014.914381.
35. Wu J.J., Albanese D. Asian creativity, chapter one: Creativity across three Chinese societies. *Thinking Skills and Creativity*, 2010, no. 5, pp. 150—154.
36. Ziegler A., Stoeger H. Expertisierung als Adaptions- und Regulationsprozess: Die Rolle von Bildungs- und Lernkapital [The role of adaptation and regulation processes in the acquisition of excellence: The role of educational and learning capital]. *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz (Talentforderung — Expertisenentwicklung — Leistungsexzellenz, Band 9)* [Motivation, self-regulation, and excellence (promoting talent — developing expertise — achieving excellence)], 2011. Vol. 9, pp. 131—152.