

Научная статья / Research Article  
<https://doi.org/10.11621/TEP-24-16>  
УДК/UDC 159.922, 159.928.22

## Личностно-профессиональное развитие педагога как фактор реализации потенциала неуспешных одаренных школьников

Е.И. Щепланова ✉

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ [elenacheblanova@mail.ru](mailto:elenacheblanova@mail.ru)

### Резюме

**Актуальность.** Изучение личностных особенностей и познавательных потребностей интеллектуально одаренных школьников, неуспешных в учебной деятельности, актуально для научного обоснования программ личностно-профессионального развития и подготовки педагогов к взаимодействию с такими учащимися.

**Цель.** Теоретико-методологический анализ новых научных данных об особенностях когнитивного и личностного развития неуспешных в учении интеллектуально одаренных школьников как психолого-педагогической основы подготовки педагога к взаимодействию с такими учащимися; эмпирическое исследование мотивационно-личностных характеристик интеллектуально одаренных школьников с различным уровнем успеваемости.

**Выборка.** В эмпирическом исследовании участвовали 460 интеллектуально одаренных учащихся 5–10-х классов школ г. Москвы, 74–80 человек в каждой параллели.

**Методы.** Теоретико-аналитический обзор новых научных публикаций об особенностях когнитивного и личностного развития интеллектуально одаренных школьников, неуспешных в учебе, и о значении их психолого-педагогической поддержки учителями. В эмпирическом исследовании использованы учительские оценки и тесты когнитивных способностей, опросники мотивации достижения, академической и общей самооценки, адаптированные автором (Щепланова, 2006), параметрические методы статистики.

**Результаты.** Проведенный анализ представлений школьных учителей об их самоэффективности в обучении одаренных школьников продемонстрировал недостаточную, по их мнению, профессиональную готовность к работе с этой категорией учащихся. Выделены важные аспекты современного понимания дифференцированного подхода к идентификации и обучению интеллектуально одаренных детей с учетом необходимости более полного включения в программы личностно-профессионального развития педагогов данных о вариативности проявлений интеллектуальной одаренности и траекторий ее развития.



**Выводы.** Теоретически и эмпирически обоснованы важные аспекты профессионально-личностной подготовки учителей к эффективному взаимодействию с интеллектуально одаренными школьниками, а именно, — понимание особенностей не только когнитивного, но и мотивационного и личностного развития учащихся с высоким уровнем способностей и разными уровнями успешности в обучении, а также необходимости психолого-педагогической поддержки неуспешных интеллектуально одаренных школьников.

**Ключевые слова:** личностно-профессиональное развитие, педагоги, одаренные школьники, способности, мотивация, самооценки, учебная неуспешность, дифференциация обучения

**Финансирование.** Работа выполнена по научной теме Госзадания Минобрнауки «Ресурсно-прогностическая детерминация личностного и профессионального развития учащихся и педагогов как субъектов непрерывного образования: психологические основы, технологии, факторы эффективности (FNRE-2024-0017)».

**Для цитирования:** Щебланова, Е.И. (2024). Личностно-профессиональное развитие педагога как фактор реализации потенциала неуспешных одаренных школьников. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 17(2), 128–143. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-16>

## Personal and professional development of teachers as a factor in realizing the potential of the underachieving gifted schoolchildren

Elena I. Scheblanova ✉

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ [elenacheblanova@mail.ru](mailto:elenacheblanova@mail.ru)

### Abstract

**Background.** The study of personal characteristics and cognitive needs of the intellectually gifted students with underachievement in school is relevant for the scientific substantiation of the personal and professional development programs and training for the teachers to interact with such pupils.

**Objective.** Theoretical and methodological analysis of new scientific data on the cognitive and personal development of intellectually gifted schoolchildren underachieving in education as the psychological and pedagogical basis for developing teacher training for interaction with such students; empirical study of motivational and personal characteristics of intellectually gifted schoolchildren with different academic achievement.

**Study Participants.** The empirical study involved 460 intellectually gifted students in grades 5–10 in Moscow schools, 74–80 people in each cohort.

**Methods.** Theoretical and analytical review of new scientific publications on the peculiarities of the cognitive and personal development of intellectually gifted schoolchildren underachieving in education as well as their psychological and pedagogical sup-

port by teachers. The empirical study implemented the diagnostics complex including tests of cognitive abilities, questionnaires of achievement motivation, academic and general self-esteem (adapted by the author: Scheblanova, 2006), parametric statistical methods for the data processing.

**Results.** The analysis of the school teachers' ideas about self-efficacy in teaching gifted students demonstrated their insufficient professional readiness to work with such pupils. Recent scientific publications review highlighted the important aspects of the modern understanding on differentiated approach to the identification and education of intellectually gifted children taking into consideration the new data on the variability of giftedness manifestations and trajectories of its development in the programs for the personal and professional development of teachers.

**Conclusions.** The study provides theoretically and empirically substantiated basis for developing teacher professional and personal training for effective interaction with intellectually gifted students, and namely, — understanding the peculiarities of not only cognitive, but also motivational and personal development of students with high abilities and varying academic achievement as well as the need of psychological and pedagogical support for intellectually gifted underachievers.

**Keywords:** personal and professional development, teacher training, gifted schoolchildren, abilities, motivation, self-esteem, underachievement, differentiation of education

**For citation:** Scheblanova, E.I. (2024). Personal and professional development of teachers as a factor in realizing the potential of underachieving gifted schoolchildren. *Theoretical and Experimental Psychology*, 17(2), 128–143. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-16>

## Введение

Взаимодействие учителя с учениками играет важнейшую роль в выявлении и психолого-педагогической поддержке реализации потенциала всех школьников, в том числе — интеллектуально одаренных (Митина, 2022; Тихомирова, Малых, 2017; Фомиченко, 2019). Главные задачи этого взаимодействия состоят не только в умственном развитии, освоении знаний, воспитании учащихся, но и в раскрытии их некогнитивных личностных ресурсов (Ларионова, 2021; Митина, 2022; Моросанова и др., 2019).

Номинации и рекомендации учителей часто выступают в качестве первого этапа при определении одаренности школьников как в практике обучения, так и в исследовательских программах (Шумакова, 2020; Щебланова, 2023; Golle et al., 2023). В исследованиях, проведенных в разных странах, продемонстрировано сходство учительских оценок интеллектуальной одаренности школьников с показателями стандартизированных когнитивных тестов способностей и/или достижений, а также прогностичность этих оценок в отношении учебной успеваемости (Щебланова, 2017; Golle et al., 2023; Nicholas et al., 2024). Данные исследований и практики образования свидетельствуют о том, что оценки учителей, а также особенности их взаимодействия с учениками могут служить надежными предикторами академических достижений школьников с разным уровнем способностей (Собкин, Фомиченко, 2017; Щебланова, 2023; Engels

et al., 2021). Вместе с тем, исследователи нередко отмечают односторонность и противоречивость представлений учителей об одаренности, одаренных детей и их познавательных и психосоциальных характеристиках (Matheis et al., 2020; Szymanski et al., 2018). Сообщается о более высокой оценке учителями способностей эмоционально стабильных, социально благополучных и послушных учащихся или, напротив, об ассоциациях одаренности с невротизмом, интроверсией, недоброжелательностью к сверстникам (Щебланова, 2023; Golle et al., 2023; Szymanski et al., 2018). Стереотипы и мифы об особенностях одаренных детей сохраняются и в обществе в целом, несмотря на их противоречие современным научным концепциям одаренности, что свидетельствует о необходимости научного обоснования программ личностно-профессионального развития педагогов (Щебланова, 2023).

Цели данного исследования включают теоретико-аналитический анализ новых научных данных об особенностях когнитивного и личностного развития неуспешных в учении интеллектуально одаренных школьников как психолого-педагогической основы взаимодействия педагога с такими учащимися, а также эмпирическое сравнение мотивационно-личностных характеристик интеллектуально одаренных школьников с разной учебной успеваемостью.

### **Смена парадигм в научном понимании одаренности и факторов ее развития**

В исследованиях показано, что знание психологии одаренности побуждает педагогов уделять больше внимания сильным сторонам одаренных учащихся при их отборе и обучении, тогда как при отсутствии такой подготовки педагоги чаще фокусируются на слабостях и ошибках таких учеников (Szymanski et al., 2018). Необходимость специальной подготовки учителей демонстрируют исследования самооценок их мотивационной готовности к работе с одаренными учащимися, в частности, самоэффективности — веры в свои способности к обучению детей с особыми потребностями и освоению эффективных методов преподавания. Аналитические обзоры отечественных и зарубежных публикаций подтверждают, что учителя с высокой самоэффективностью характеризуются также высоким уровнем планирования, организации и энтузиазма в своей преподавательской деятельности (Собкин, Фомиченко, 2017; Шиленкова, 2020; Matheis et al., 2020; Rowan, Townend, 2016). Они проявляют увлеченность своей работой, чаще внедряют новые адекватные подходы и методы обучения, поощряют автономию учеников, что особенно значимо при обучении одаренных школьников. Однако многие начинающие и, нередко, опытные учителя считают себя недостаточно подготовленными к выявлению и обучению одаренных учащихся и низко оценивают свою самоэффективность в этой работе (Brigandi et al., 2019; Matheis et al., 2020; Rowan, Townend, 2016).

Преимущественная ориентация на высокие интеллектуальные способности и академические достижения школьников при идентификации их одаренности

по номинациям учителей и/или показателям психометрических тестов получила научное обоснование и широкое распространение в рамках парадигмы «одаренного ребенка» (Dai, 2020). По мнению зарубежных психологов, эта парадигма с акцентом на особых познавательных возможностях и потребностях одаренных учащихся при отборе для обучения по усложненным, ускоренным и обогащенным программам в настоящее время вытесняется двумя более широкими парадигмами «развития талантов» и «дифференциации на основе потребностей» (Dai, 2020; Nicholas et al., 2024; Subotnik et al., 2019). В парадигме «развития талантов» главное внимание уделяется предметно-ориентированной специфике проявления и развития одаренности в разных видах деятельности (Subotnik et al., 2019). Это направление широко представлено в классической российской психологии и активно разрабатывается в русле современной психологии способностей. Третья парадигма базируется на понятии дифференциации обучения, давно используемом в психолого-педагогических науках и образовательной практике. Однако особую значимость концепция дифференциации получила в контексте образования одаренной молодежи в русле движения «за инклюзивное образование для всех», широко распространившегося за рубежом с конца прошлого столетия (Щебланова, 2023; Dai, 2020; Nicholas et al., 2024; Subotnik et al., 2019).

### **Дифференцированный подход как теоретико-методологическая основа идентификации и обучения одаренных школьников**

Исторически основные подходы к дифференциации обучения разрабатывались с ориентацией на учащихся с разными видами и уровнями развития способностей. Однако расширение исследований и программ обучения интеллектуально одаренных школьников продемонстрировало высокую степень неоднородности проявлений и траекторий познавательного и личностного развития внутри этой группы (Щебланова, 2023). По мнению ряда исследователей, степень разнообразия большинства характеристик среди интеллектуально одаренных детей выше, чем среди их нормативно развивающихся сверстников, и уникальность потенциала одаренности требует для его реализации дифференцированного обучения с учетом этой уникальности (Dai, 2020; Nicholas et al., 2024; Subotnik et al., 2019; Ziernwald et al., 2022).

Разработке и реализации дифференцированного подхода к общему и специальному школьному обучению посвящены многие фундаментальные отечественные и зарубежные научные труды. В то же время, одним из наиболее проблематичных аспектов дифференциации остается идентификация и обучение так называемых неуспешных интеллектуально одаренных детей (“underachievers”). Результаты таких учащихся в учебной деятельности значительно ниже, чем у их сверстников со сходным уровнем интеллектуального развития. К неуспешным также относят детей с двойной исключительностью (“twice-exceptionality”), которые при высоком уровне интеллекта имеют различные нарушения

познавательного, эмоционального, социального, физического развития, например, синдром дефицита внимания и гиперактивности, расстройства аутистического спектра, специфические неспособности к обучению: дислексию, дискалькулию (Щебланова, 2017; Beckmann, Minnaert, 2018; Foley-Nicpon, Assouline, 2020; Maddocks, 2020; Rowan, Townend, 2016; Siegle, 2018). Эти нарушения могут быть слабыми и не обнаруживаться, но способны негативно влиять на успешность учебы и проявления одаренности.

В течение десятилетий одаренность ассоциировалась с повышенными возможностями обучения детей: легкостью, быстротой, полнотой и достижениями в освоении новых знаний, видов и навыков деятельности. Представления об ограниченных возможностях детей и их трудностях в достижении успеха в учении, на первый взгляд, противоречат самому понятию одаренности, но это справедливо лишь в рамках понимания одаренности как обладания определенными стабильными признаками. В последние годы все большее признание получает понимание одаренности как потенциальной, становящейся и развивающейся в результате функциональных и динамических взаимодействий ребенка с его окружением, способствующем раскрытию и реализации индивидуального потенциала (Щебланова, 2023; Dai, 2020; Subotnik et al., 2019). Это согласуется с концепцией Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития и основанных на ней стратегий поддержки развития способностей, связанных с достижениями. Традиционные взгляды на одаренность как результативность в настоящее время сменились представлениями о многоаспектной, динамичной и контекстуальной ее природе, объединяющей в систему не только когнитивные, но и мотивационные и социально-эмоциональные особенности одаренного индивида.

Вместе с тем, в большинстве публикаций об определении одаренности учителями указывается, что академическая успеваемость служит для них главным предиктором одаренности как сама по себе, так и в качестве компонента многомерных моделей (Golle et al., 2023). Хотя причины отсутствия успехов в школе у интеллектуально одаренных учеников многочисленны и разнообразны, они трудно определяемы и часто малоизвестны или игнорируются. Тем не менее, знание этих причин чрезвычайно важно во взаимодействии учителя с такими учениками. Основная сложность состоит в том, что, с одной стороны, интеллектуальная одаренность может не проявляться в учебной деятельности и даже не обнаруживаться с помощью диагностических средств из-за маскировки нарушениями речи или внимания, сильной тревожностью, боязнью неудачи, повышенной возбудимостью (Szymanski et al., 2018). С другой стороны, когнитивные или социально-эмоциональные трудности могут скрываться одаренными учащимися с помощью их интеллекта, сообразительности, особых приемов. В результате успеваемость оказывается удовлетворительной и не привлекает внимания, а отсутствие успехов чаще всего объясняется только нежеланием учиться (Foley-Nicpon, Assouline, 2020; Siegle, 2018).

### **Особенности некогнитивных личностных характеристик неуспешных в учении интеллектуально одаренных школьников**

Неуспешность одаренных школьников чаще всего определяется как значительное и стойкое несоответствие их учебных результатов высокому уровню интеллектуальных способностей и признается сложной, но распространенной проблемой (Foley-Nicpon, Assouline, 2020; Maddocks, 2020; Siegle, 2018). Отличительной чертой неуспешных и, особенно, «дважды исключительных» школьников служит сильная неоднородность в продуктивности выполнения ими различных тестов, в достижениях и неудачах в разных учебных предметах или видах деятельности в одной предметной области (Maddocks, 2020). Кроме того, у них часто наблюдаются разнообразные сочетания сильных и слабых сторон когнитивного развития, что отличает их от более успешных одаренных и нормативно развивающихся сверстников. Например, такие различия могут проявляться между показателями скорости обработки информации и рабочей памяти в разных условиях и сферах деятельности (Тихомирова, Малых, 2017; Maddocks, 2020).

В отличие от когнитивных, некогнитивные характеристики неуспешных одаренных школьников часто остаются без внимания. Вместе с тем, в детальном обзоре 23 зарубежных публикаций показана распространенность среди таких учащихся низких значений самооценки и уверенности в себе, но высоких уровней негативных эмоций, неблагоприятных межличностных отношений, в том числе, к школе и одноклассникам, склонности к социальной изоляции (Beckmann, Minnaert, 2018). В то же время, некоторые из этих учащихся проявляют развитое самосознание, настойчивость, мотивацию и навыки совладания с трудностями. Одной из наиболее общих характеристик неуспешных одаренных учащихся, по данным большинства исследований, признается высокая степень разочарованности академической ситуацией в целом из-за несоответствия их высокого потенциала и низкой успеваемости в школе (Beckmann, Minnaert, 2018; Gilar-Corbi et al., 2019).

Значительное разнообразие и двойственность некогнитивных личностных характеристик неуспешных одаренных школьников доказывает необходимость организации для них индивидуальных психолого-педагогических консультаций и эффективной поддержки учителями (Beckmann, Minnaert, 2018; Gilar-Corbi et al., 2019). Метаанализ 53 зарубежных исследований показал умеренную эффективность разных методов вмешательства, направленных на улучшение их успеваемости и психосоциальных характеристик (Snyder et al., 2019). Однако, в аналитическом обзоре других 14 исследований психолого-педагогических интервенций, направленных на снижение негативных эмоционально-личностных и социальных характеристик, которые могут препятствовать достижению успеха в школе, также продемонстрировано улучшение этих характеристик, но доказательств положительного влияния на повышение успеваемости обнаружить не удалось, возможно, из-за различий в методах таких интервенций и оценки их результатов (Steenbergen-Hu et al., 2020).

## **Эмпирическое исследование мотивации достижения и самооценок интеллектуально одаренных учащихся средней школы с разной успешностью в обучении**

Исследование было направлено на выявление различий в мотивации достижения и самооценках интеллектуально одаренных учащихся 5–10-х классов с разной учебной успешностью.

### **Выборка**

Участниками исследования были 460 интеллектуально одаренных учащихся 5–10-х классов московских школ, по 74–80 человек в каждой параллели.

### **Методы**

Для определения интеллектуальной одаренности использовались номинации учителей и Мюнхенские тесты когнитивных способностей, для диагностики мотивации достижений и самооценок — опросники. Все методики разработаны в Мюнхенском лонгитюдном исследовании (Heller, Perleth, 2010) и адаптированы нами (Щебланова, 2006).

### **Результаты**

Показатели интеллектуальных способностей всех участников исследования превышали среднестатистические показатели их сверстников в тех же школах и соответствовали  $IQ \geq 120$ . В каждой параллели по критерию успеваемости по основным предметам за год были выделены две группы участников: успешные — получившие не более двух четверок (хорошо) при остальных пятерках (отлично) и относительно неуспешные — получившие две тройки (удовлетворительно) в 5–6-х классах или больше двух троек в 7–10-х классах. В среднем годовые оценки составляли в первой группе 4,6–4,8 балла, во второй группе — 3,5–3,7 баллов, что, по мнению учителей, не соответствовало высокому уровню интеллектуальных способностей этих учащихся. Различия между группами по средней успеваемости составляли от 0,95 до 1,25 баллов и были статистически достоверными во всех параллелях ( $p < 0,0001$  по критерию Стьюдента).

При сравнении общих показателей интеллекта в группах успешных и неуспешных одаренных учащихся статистически значимых различий не было выявлено ни в одной из параллелей. При этом количество учащихся с относительно низкой успеваемостью составляло от 15,4 до 17,6% в 5–7-х классах, 20 и 21,2% в 10-х и 8-х классах и максимум 26,2% в 9-х классах (Таблица 1). Среди неуспешных интеллектуально одаренных учащихся во всех параллелях значительно преобладали мальчики: их было в два и более раз больше, чем девочек.

Показатели надежды на успех и академической самооценки успешных в учебе одаренных учащихся во всех параллелях, кроме 10-го класса, были статистически значимо выше, чем у их неуспешных сверстников (Таблица 2). Значимо более сильный страх неудачи отмечен только у неуспешных пятиклассников

(по критерию Стьюдента), тогда как различий между группами по общей самооценке вообще не было обнаружено.

**Таблица 1**

**Численное соотношение интеллектуально одаренных учащихся с разной успеваемостью**

Классы	Интеллектуально одаренные учащиеся (всего человек)	Неуспешные в учении интеллектуально одаренные учащиеся			
		Мальчики	Девочки	Общее число	% неуспешных одаренных учащихся
5	74	11	2	13	17,6
6	78	11	1	12	15,4
7	74	10	3	13	17,6
8	80	11	6	17	21,2
9	80	14	7	21	26,2
10	74	11	4	15	20,0

**Table 1**

**Ratio of intellectually gifted students with different academic achievements**

Classes	Intellectually gifted students (total number)	Underachieving intellectually gifted students			
		Boys	Girls	Subtotal number	Underachieving gifted students, %
5	74	11	2	13	17.6
6	78	11	1	12	15.4
7	74	10	3	13	17.6
8	80	11	6	17	21.2
9	80	14	7	21	26.2
10	74	11	4	15	20.0

**Таблица 2**

**Показатели мотивации достижения и академической самооценки в группах успешных (I) и неуспешных (II) интеллектуально одаренных учащихся и различия между группами (R)**

Классы	Надежда на успех			Страх неудачи			Академическая самооценка		
	I	II	R	I	II	R	I	II	R
5	4,82	3,77	1,05***	2,7	4,0	-1,3*	31,1	26,8	4,3*
6	4,76	3,51	1,25***	3,6	3,9	-0,3	29,1	23,9	5,2***
7	4,75	3,51	1,24***	2,4	3,2	-0,8	30,3	25,7	4,6***
8	4,61	3,68	0,93***	1,6	2,0	-0,4	31,6	26,4	5,2***
9	4,71	3,66	1,05***	2,9	2,9	0	29,8	25,4	4,4**
10	4,72	3,50	1,22***	2,6	2,8	-0,2	28,8	26,6	2,2*

\* —  $p \leq 0,05$ ; \*\* —  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* —  $p \leq 0,001$

**Table 2**  
**Indicators of achievement motivation and academic self-esteem in groups of successful (I) and unsuccessful (II) intellectually gifted students and differences between groups (R)**

Grades	Hope for success			Fear of failure			Academic self-esteem		
	I	II	R	I	II	R	I	II	R
5	4.82	3.77	1.05***	2.7	4.0	-1.3*	31.1	26.8	4.3*
6	4.76	3.51	1.25***	3.6	3.9	-0.3	29.1	23.9	5.2***
7	4.75	3.51	1.24***	2.4	3.2	-0.8	30.3	25.7	4.6***
8	4.61	3.68	0.93***	1.6	2.0	-0.4	31.6	26.4	5.2***
9	4.71	3.66	1.05***	2.9	2.9	0	29.8	25.4	4.4**
10	4.72	3.50	1.22***	2.6	2.8	-0.2	28.8	26.6	2.2*

\* —  $p \leq 0.05$ ; \*\* —  $p \leq 0.01$ ; \*\*\* —  $p \leq 0.001$

### Обсуждение результатов

В контексте профессиональной подготовки учителей особенно значимы результаты сравнительных исследований одаренных успешных и неуспешных учащихся, включая «дважды исключительных», то есть имеющих нарушения физического, когнитивного, личностного и/или социального развития. Как правило, если такие нарушения значительные, их диагностика и коррекция требует обязательного сотрудничества специалистов по психологии одаренности и специальной психологии, что является предметом отдельного обсуждения, выходящего за рамки данной статьи. Более слабые нарушения, как было сказано выше, могут скрываться за высокими способностями одаренных учащихся или, напротив, скрывать одаренность, препятствуя ее проявлениям в достижениях.

Данные о частоте случаев учебной неуспешности среди интеллектуально одаренных школьников в диапазоне от 10 до 25% сообщают многие зарубежные исследования. Так, в одном из исследований с участием 164 интеллектуально одаренных учащихся, отобранных из 1200 сверстников, с помощью трех разных методов определения неуспешности было выявлено, соответственно, 11, 14,6 и 25,6% неуспешных участников (Gilar-Corbi et al., 2019). С этими данными полностью согласуются результаты нашего исследования о частоте учебной неуспешности учащихся с высоким уровнем интеллекта в диапазоне 15,4–26,2%.

На основании литературных данных мы предполагали, что неуспешные одаренные школьники отличаются от своих успешных сверстников по показателям мотивации достижения и самооценки. Полученные нами эмпирические данные подтвердили более высокие показатели надежды на успех и академических самооценок успешных по сравнению с неуспешными одаренными учащимися, что, по-видимому, связано с влиянием достигнутых ими успехов (Foley-Nicpon, Assouline, 2020; Gilar-Corbi et al., 2019; Snyder et al., 2019). Сниженные академические самооценки неуспешных учащихся, по сравнению с самооценками их успешных сверстников со столь же высоким уровнем способностей, описаны во многих исследованиях, которые показали, что они

могут мешать успеху в учении из-за отсутствия веры в свои способности (Gilar-Corbi et al., 2019; Siegle, 2018). Эти данные свидетельствуют о необходимости дифференциации обучения, способствующего раскрытию одаренности каждого ребенка, предоставляющего шансы на успех в области его повышенных способностей и поддерживающего его стремление к преодолению препятствий и веру в себя. Профессиональная подготовка преподавателей должна включать развитие их способностей к созданию благоприятных условий в классе для проявления скрытой одаренности детей и предоставления возможности для проявления сильных сторон и компенсации слабостей.

### **Выводы**

1. Актуальность изучения проблемы одаренности, возможностей ее выявления в детстве, развития в обучении и реализации в выдающихся достижениях сохраняется уже более ста лет. В ситуации кардинальных и стремительных изменений в мире изучение этой проблемы еще более актуализировано в связи с острой потребностью в одаренных личностях, способных отвечать на новые вызовы природы, общества, экономики. Проведенный в данном исследовании теоретико-аналитический анализ ряда аспектов профессионально-личностной подготовки учителей к работе с интеллектуально одаренными школьниками позволяет выделить важное условие их эффективного взаимодействия, а именно, — понимание педагогами не только когнитивных, но и некогнитивных особенностей личностного развития таких учащихся с разной успешностью в обучении.

2. В контексте рассмотрения значимых направлений личностно-профессиональной подготовки педагогов к взаимодействию с неуспешными в учении интеллектуально одаренными школьниками представлен анализ данных отечественных и зарубежных публикаций, преимущественно последних пяти лет, о научном понимании одаренности, разнообразии ее проявлений и траекторий развития. Определение одаренности как стабильного качества под влиянием новых данных науки и практики сменилось представлением об индивидуальном потенциале и о становлении и развитии одаренности во взаимодействии с факторами внешнего окружения и обучения. Усложнилось также понимание природы одаренности как многомерной системы, объединяющей не только когнитивные способности, но и не менее важные для реализации имеющегося потенциала некогнитивные мотивационные, эмоциональные, социальные и другие характеристики детей.

3. В эмпирическом исследовании были выявлены от 15 до 26% случаев учебной неуспешности интеллектуально одаренных учащихся 5–10-х классов, демонстрировавших более низкие показатели надежды на успех и академической самооценки, чем их одноклассники, что может свидетельствовать об их потребности в психолого-педагогической поддержке.

4. На основании новых научных знаний изменилось и расширилось понимание дифференциации обучения с учетом не только разных способностей детей, но и целого спектра их некогнитивных личностных особенностей. Показана необходимость в организации личностно-профессиональной подготовки педагогов,

направленной на развитие представлений об уникальности и индивидуальности каждого учащегося, в том числе одаренного, в качестве основания для конструктивного взаимодействия с ним.

Перспективы дальнейших исследований включают поиск новых возможностей дифференциации обучения и психолого-педагогической поддержки интеллектуально одаренных детей, в том числе неуспешных в обучении, а также их сверстников с разными видами и уровнями развития способностей.

### **Практическое применение**

Новые научные данные об особенностях когнитивного и эмоционально-личностного развития одаренных школьников, неуспешных в учении, имеют практическое значение как теоретико-методологическая основа профессиональной подготовки учителей к конструктивному взаимодействию с этой категорией учащихся.

### **Список литературы**

- Ларионова, Л.И. (2021). Особенности работы педагогов и психологов с одаренными детьми. Санкт-Петербург: НИЦ АРТ.
- Митина, Л.М. (2022). Конвергенция научных традиций и инновационных технологий как путь к обновлению содержания педагогической деятельности. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 15(3), 143–161.
- Моросанова, В.И., Бондаренко, И.Н., Фомина, Т.Г. (2019). Вклад исполнительных функций и осознанной саморегуляции в успешность по русскому языку в средней школе. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 12(4), 54–66.
- Собкин, В.С., Фомиченко, А.С. (2017). Самоэффективность учителя и учебная деятельность учащихся (по материалам зарубежных публикаций). *Человек и образование*, (4), 178–183.
- Тихомирова, Т.Н., Малых, С.Б. (2017). Когнитивные основы индивидуальных различий в успешности обучения. Санкт-Петербург: Нестор-История.
- Фомиченко, А.С. (2019). Особенности влияния характера взаимодействия в системе «учитель — ученик» на процессы обучения и развития школьников (по материалам зарубежных публикаций). *Современная зарубежная психология*, 8(1), 76–83. URL: [https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2019\\_n1/jmfp\\_2019\\_n1\\_Fomichenko.pdf](https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2019_n1/jmfp_2019_n1_Fomichenko.pdf) (дата обращения: 27.02.2024).
- Шиленкова, Л.Н. (2020). Самоэффективность в образовательном процессе (обзор зарубежных исследований). *Современная зарубежная психология*, 9(3), 69–78. URL: [https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2020\\_n3/jmfp\\_2020\\_n3\\_Shilenkova.pdf](https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2020_n3/jmfp_2020_n3_Shilenkova.pdf) (дата обращения: 27.02.2024).
- Шумакова, Н.Б. (2020). К вопросу профессиональной подготовки педагогов для работы с одаренными детьми. *Вестник практической психологии образования*, 17(2), 97–105. URL: <https://doi.org/10.17759/ssc.2020010103> (дата обращения: 27.02.2024).
- Щебланова, Е.И. (2006). Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте: дисс. д-ра психол. наук. Москва.

Щебланова, Е.И. (2017). Неуспешные одаренные школьники. Москва: URSS.

Щебланова, Е.И. (2023). Интеллектуально одаренные школьники: когнитивное, эмоциональное и социальное развитие: монография (электронное сетевое издание). Москва: ФНЦ ПМИ.

Beckmann, E., Minnaert, A. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: an in-depth systematic review. *Frontiers in Psychology*, (9), 348632. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504>

Brigandi, C.B., Gilson, C.M., Miller, M. (2019). Professional development and differentiated instruction in an elementary school pullout program: A gifted education case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(4), 362–395. <https://doi.org/10.1177/0162353219874418>

Dai, D.Y. (2020). Assessing and accessing high human potential: A brief history of giftedness and what it means to school psychologists. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1514–1527. <https://doi.org/10.1002/pits.22346>

Engels, M.C., Spilt, J., Denies, K., Verschueren, K. (2021). The role of affective teacher-student relationships in adolescents' school engagement and achievement trajectories. *Learning and Instruction*, (75), 101485. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101485>

Foley-Nicpon, M., Assouline, S.G. (2020). High ability students with coexisting disabilities: implications for school psychological practice. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1615–1626. <https://doi.org/10.1002/pits.22342>

Gilar-Corbi, R., Veas, A., Miñano, P., Castejón, J-L. (2019). Differences in personal, familial, social, and school factors between underachieving and non-underachieving gifted secondary students. *Frontiers in Psychology*, (10), 462602. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02367>

Golle, J., Schils, T., Borghans, L., Rose, N. (2023). Who is considered gifted from a teacher's perspective? A representative large-scale study. *Gifted Child Quarterly*, 67(1), 64–79. <https://doi.org/10.1177/00169862221104026>

Heller, K.A., Perleth, Ch. (2010). The Munich high ability test battery (MHBT): A multidimensional multimethod approach. In: K.A. Heller (Ed.), *Munich studies of giftedness* (pp. 175–189). Berlin: LIT.

Maddocks, D.L.S. (2020). Cognitive and achievement characteristics of students from a national sample identified as potentially twice exceptional (gifted with a learning disability). *Gifted Child Quarterly*, 64(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/0016986219886668>

Matheis, S., Keller, L.K., Kronborg, L., Schmitt, M., Preckel, F. (2020). Do stereotypes strike twice? Giftedness and gender stereotypes in pre-service teachers' beliefs about student characteristics in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(2), 213–232. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1576029>

Nicholas, M., Skourdoumbis, A., Bradbury, O. (2024). Meeting the needs and potentials of high-ability, high-performing, and gifted students via differentiation. *Gifted Child Quarterly*, 68(2), 1–19. <https://doi.org/10.1177/0016986223122225>

Rowan, L., Townend, G. (2016). Early career teachers' beliefs about their preparedness to teach: Implications for the professional development of teachers working with gifted and twice-exceptional students. *Cogent Education*, 3(1), 1242458. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1242458>

Siegle, D. (2018). Understanding underachievement. In: S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children* (pp. 285–297). Cham: Springer International Publishing AG. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_16)

Snyder, K.E., Fong, C.J., Painter, J.K., Pittard, C.M., Barr, S.M., Patall, E.A. (2019). Interventions for academically underachieving students: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, (28), 100294. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100294>

Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P., Calvert, E. (2020). The effectiveness of current interventions to reverse the underachievement of gifted students: Findings of a meta-analysis and systematic review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132–165. <https://doi.org/10.1177/0016986220908601>

Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F.C. (2019). Environmental factors and personal characteristics interact to yield high performance in domains. *Frontiers in Psychology*, (10), 2804. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02804>

Szymanski, A., Croft, L., Godor, B. (2018). Determining attitudes toward ability: A new tool for new understanding. *Journal of Advanced Academics*, 29(1), 29–55. <https://doi.org/10.1177/1932202X17738989>

Ziernwald, L., Hillmayr, D., Holzberger, D. (2022). Promoting high-achieving students through differentiated instruction in mixed-ability classrooms: A systematic review. *Journal of Advanced Academics*, 33(4), 540–573. <https://doi.org/10.1177/1932202X221112931>

## References

Beckmann, E., Minnaert, A. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: an in-depth systematic review. *Frontiers in Psychology*, (9), 348632. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504>

Brigandi, C.B., Gilson, C.M., Miller, M. (2019). Professional development and differentiated instruction in an elementary school pullout program: A gifted education case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(4), 362–395. <https://doi.org/10.1177/0162353219874418>

Dai, D.Y. (2020). Assessing and accessing high human potential: A brief history of giftedness and what it means to school psychologists. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1514–1527. <https://doi.org/10.1002/pits.22346>

Engels, M.C., Spilt, J., Denies, K., Verschueren, K. (2021). The role of affective teacher-student relationships in adolescents' school engagement and achievement trajectories. *Learning and Instruction*, (75), 101485. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101485>

Foley-Nicpon, M., Assouline, S.G. (2020). High ability students with coexisting disabilities: implications for school psychological practice. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1615–1626. <https://doi.org/10.1002/pits.22342>

Fomichenko, A.S. (2019). The influence of interaction in the “teacher-pupil” system on schoolchildren’s learning and development (based on foreign publications). *Sovremennaja Zarubeznaja Psychologia (Journal of Modern Foreign Psychology)*, 8(1), 76–83. URL: [https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2019\\_n1/jmfp\\_2019\\_n1\\_Fomichenko.pdf](https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2019_n1/jmfp_2019_n1_Fomichenko.pdf) (access date: 27.02.2024). (In Russ.).

Gilar-Corbi, R., Veas, A., Miñano, P., Castejón, J-L. (2019). Differences in personal, familial, social, and school factors between underachieving and non-underachieving gifted secondary students. *Frontiers in Psychology*, (10), 462602. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02367>

Golle, J., Schils, T., Borghans, L., Rose, N. (2023). Who is considered gifted from a teacher's perspective? A representative large-scale study. *Gifted Child Quarterly*, 67(1), 64–79. <https://doi.org/10.1177/00169862221104026>

Heller, K.A., Perleth, Ch. (2010). The Munich high ability test battery (MHBT): A multidimensional multimethod approach. In: K.A. Heller (Ed.), *Munich studies of giftedness* (pp. 175–189). Berlin: LIT.

Larionova, L.I. (2021). Features of the teachers and psychologists work with the gifted children. St. Petersburg: NIC ART. (In Russ.).

Maddocks, D.L.S. (2020). Cognitive and achievement characteristics of students from a national sample identified as potentially twice exceptional (gifted with a learning disability). *Gifted Child Quarterly*, 64(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/0016986219886668>

Matheis, S., Keller, L.K., Kronborg, L., Schmitt, M., Preckel, F. (2020). Do stereotypes strike twice? Giftedness and gender stereotypes in pre-service teachers' beliefs about student characteristics in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(2), 213–232. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1576029>

Mitina, L.M. (2022). Convergence of scientific traditions and innovative technologies as a way to update the content of pedagogical activity. *Teoreticheskaya i Eksperimental'naya Psikhologiya (Theoretical and Experimental Psychology)*, 15(3), 143–161. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G. (2019). The contribution of executive functions and conscious self-regulation to success in the Russian language in secondary school. *Teoreticheskaya i Eksperimental'naya Psikhologiya (Theoretical and Experimental Psychology)*, 12(4), 54–66. (In Russ.).

Nicholas, M., Skourdoumbis, A., Bradbury, O. (2024). Meeting the needs and potentials of high-ability, high-performing, and gifted students via differentiation. *Gifted Child Quarterly*, 68(2), 1–19. <https://doi.org/10.1177/00169862231222225>

Rowan, L., Townend, G. (2016). Early career teachers' beliefs about their preparedness to teach: Implications for the professional development of teachers working with gifted and twice-exceptional students. *Cogent Education*, 3(1), 1242458. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1242458>

Scheblanova, E.I. (2006). Odarennost' kak psikhologicheskaya sistema: struktura i dinamika v shkol'nom vozraste: Diss d-ra psikhol. nauk. (Giftedness as a psychological system: structure and dynamics at school age: dissertation). Dr. Sci. (Psychology), Moscow. (In Russ.).

Scheblanova, E.I. (2017). Unsuccessful gifted schoolchildren. Moscow: URSS. (In Russ.).

Scheblanova, E.I. (2023). Intellectually gifted schoolchildren: cognitive, emotional, and social development: monograph. Moscow: FSC PIR. (In Russ.).

Shilenkova L.N. (2020). *Self-efficacy in the educational process (review of foreign studies)*. *Sovremennaya Zarubezhnaya Psikhologiya (Journal of Modern Foreign Psychology)*, 9(3), 69–78. URL: [https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2020\\_n3/jmfp\\_2020\\_n3\\_Shilenkova.pdf](https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2020_n3/jmfp_2020_n3_Shilenkova.pdf) (access date: 27.02.2024). (In Russ.).

Shumakova, N.B. (2020). On the issue of teachers' professional training for working with gifted children. *Vestnik Prakticheskoi Psikhologii Obrazovaniya (Bulletin of Practical Psychology of Education)*, 17(2), 97–105. URL: <https://doi.org/10.17759/ssc.2020010103> (access date: 27.02.2024). (In Russ.).

Siegle, D. (2018). Understanding underachievement. In: S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children* (pp. 285–297). Cham: Springer International Publishing AG. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_16)

Snyder, K.E., Fong, C.J., Painter, J.K., Pittard, C.M., Barr, S.M., Patall, E.A. (2019). Interventions for academically underachieving students: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100294. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100294>

Sobkin, V.S., Fomichenko, A.S. (2017). Teacher self-efficacy and students' learning activities (based on materials from foreign publications). *Chelovek i Obrazovanie (Man and Education)*, (4), 178–183. (In Russ.).

Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P., Calvert, E. (2020). The effectiveness of current interventions to reverse the underachievement of gifted students: Findings of a meta-analysis and systematic review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132–165. <https://doi.org/10.1177/0016986220908601>

Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F.C. (2019). Environmental factors and personal characteristics interact to yield high performance in domains. *Frontiers in Psychology*, (10), 2804. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02804>

Szymanski, A., Croft, L., Godor, B. (2018). Determining attitudes toward ability: A new tool for new understanding. *Journal of Advanced Academics*, 29(1), 29–55. <https://doi.org/10.1177/1932202X17738989>

Tihomirova, T.N., Malyh, S.B. (2017). Cognitive bases of individual differences in learning success. St. Petersburg: Nestor-Istoriya. (In Russ.).

Ziernwald, L., Hillmayr, D., Holzberger, D. (2022). Promoting high-achieving students through differentiated instruction in mixed-ability classrooms: A systematic review. *Journal of Advanced Academics*, 33(4), 540–573. <https://doi.org/10.1177/1932202X221112931>

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

**Елена Игоревна Щебланова**, доктор психологических наук, заведующая лабораторией психологии одаренности Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, [elenacheblanova@mail.ru](mailto:elenacheblanova@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5070-2877>

#### ABOUT THE AUTHOR

**Elena I. Scheblanova**, Dr. Sci. (Psychology), The Head of Laboratory of Psychology of Giftedness, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, [elenacheblanova@mail.ru](mailto:elenacheblanova@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5070-2877>

Поступила: 24.01.2024; получена после доработки: 16.03.2024; принята в печать: 20.04.2024.  
Received: 24.01.2024; revised: 16.03.2024; accepted: 20.04.2024.