

Отношение к собственной одаренности у старших подростков, прошедших педагогический отбор на специализированные образовательные программы

Волкова Е.Н.

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>,
e-mail: envolkova@herzen.spb.ru

Микляева А.В.

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8389-2275>,
e-mail: a.miklyaeva@gmail.com

Кошелева А.Н.

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2497-6414>,
e-mail: alkosh@inbox.ru

Хороших В.В.

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7116-0042>,
e-mail: VKhoroshikh@gmail.com

Представлены результаты исследования, в котором на основании результатов анкетирования 422 подростков 15—17 лет, прошедших педагогический отбор на специализированные образовательные программы, был описан конструкт «отношение к собственной одаренности». Авторы исходят из того, что специализированная поддержка детей и подростков с признаками одаренности предполагает учет особенностей их социальной ситуации развития, в значительной мере определяемой фактом идентификации личности в качестве одаренной. «Маркировка

одаренности» оказывает существенное влияние на систему межличностных отношений, а также самоотношение детей и подростков. Однако на сегодняшний день в психологии отсутствует целостный конструкт феномена «отношение к собственной одаренности», что определило теоретическую и эмпирическую разработку конструкта отношения к собственной одаренности в качестве цели представляемого в данной статье исследования. С помощью факторного анализа были выделены основные размерности конструкта «отношение к собственной одаренности», типичные для старших подростков: оценка ресурсов — рисков одаренности; среда проявления рисков и ресурсов одаренности (внутренняя — внешняя); локализация условий высоких достижений (внутренняя — внешняя). На основе анализа достоверности различий показаны возможности конструкта для выявления половой специфики отношения к собственной одаренности у старших подростков, обучающихся по специализированным образовательным программам.

Ключевые слова: одаренность, отношение к собственной одаренности, подросток, маркировка одаренности.

Финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-013-00729.

Для цитаты: Волкова Е.Н., Микляева А.В., Кошелева А.Н., Хороших В.В. Отношение к собственной одаренности у старших подростков, прошедших педагогический отбор на специализированные образовательные программы // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 3. С. 49—63. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250305>

Self-Perception of Giftedness in Adolescents Selected for Gifted Education Programmes

Elena N. Volkova

Herzen State Pedagogical University of Russia,
Saint Petersburg, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>,
e-mail: envolkova@herzen.spb.ru

Anastasiya V. Miklyeva

Herzen State Pedagogical University of Russia,
Saint Petersburg, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8389-2275>,
e-mail: a.miklyeva@gmail.com

Aleksandra N. Kosheleva

Herzen State Pedagogical University of Russia,
Saint Petersburg, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2497-6414>,
e-mail: alkosh@inbox.ru

Valeriya V. Khoroshikh

Herzen State Pedagogical University of Russia,
Saint Petersburg, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7116-0042>,
e-mail: VKhoroshikh@gmail.com

Specialized support for gifted children and adolescents should be based on the specifics of their social situation of development which is largely determined by the fact of identifying a person as gifted. 'Labeling giftedness' has a significant impact on the system of interpersonal relationships and self-attitude of children and adolescents. However, there is no holistic construct of the phenomenon of 'self-perception of giftedness' in psychology today, therefore, we defined the theoretical and empirical development of this construct as the goal of our study. The paper presents the results of this study which describes the construct of 'self-perception of giftedness' basing on the survey of 422 adolescents aged 15—17 years who had been selected for gifted education programmes. Using factor analysis we identify the main dimensions of the construct typical for late adolescence: giftedness resources/risks assessment; environment of risks and resources manifestation (internal/external); localization of conditions for high achievement (internal — external). Basing on the analysis of the significance of differences, we outline the perspectives of using the construct to reveal gender specifics of self-perception of giftedness in older adolescents enrolled in gifted education programmes.

Keywords: giftedness, self-perception of giftedness, adolescents, labeling giftedness.

Funding: The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 19-013-00729.

For citation: Volkova E.N., Miklyaeva A.V., Kosheleva A.N., Khoroshikh V.V. Self-Perception of Giftedness in Adolescents Selected for Gifted Education Programmes. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 3, pp. 49—63. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250305> (In Russ.).

Введение

На современном этапе развития системы образования во всем мире уделяется большое внимание специальной поддержке одаренных детей и подростков. Эта поддержка часто реализуется в формате краткосрочных или долгосрочных образовательных программ, ориентированных на то, чтобы помочь таким детям и подросткам достичь наивысших результатов в той области, в которой проявляются их незаурядные способности, и предполагает учет особенностей их личностного развития.

В современных психологических исследованиях проблематика детской и подростковой

одаренности раскрывается преимущественно в связи с изучением предпосылок достижения высоких результатов в тех сферах деятельности, в которых проявляется одаренность. В то же время значительно реже отмечается особый характер социальной ситуации развития детей и подростков, обучающихся по специальным образовательным программам, во многом определяемый фактом идентификации их как одаренных, что в зарубежной психологии обозначается как «маркировка в качестве одаренного» или «ярлык одаренности» («labeling as gifted») [18; 19; 30].

В 1970—1990-х гг. в Западной Европе и Америке было проведено несколько исследова-

дований, результаты которых наглядно показали, что «ярлык одаренности» оказывает серьезное влияние на жизнь детей и подростков, прежде всего, в сфере отношения к себе как к человеку, обладающему незаурядными способностями в какой-либо сфере деятельности [18]. Исследователи отмечают, что в подростковом возрасте одаренность может усиливать свойственную данному этапу развития уязвимость к социальным проблемам и личностному стрессу [27]. Особая актуальность проблематики отношения к собственной одаренности в подростковом возрасте определяется повышенным уровнем сензитивности к обратной связи, дифференциацией системы самооценок, доминированием аффективного компонента в структурах самоотношения, развитием рефлексии в целом.

Несмотря на довольно большой интерес к проблематике отношения одаренных подростков к собственным возможностям, на сегодняшний день отсутствует непротиворечивое представление о феномене «отношение к собственной одаренности». В то время как наличие такого понятия позволило бы интегрировать накопленные в психологии сведения о психологическом содержании этого аспекта самоотношения одаренных подростков, механизмах его формирования и проявления в их повседневной жизни и деятельности. Цель представляемого в данной статье исследования состояла в определении содержания понятия «отношение к собственной одаренности» и его эмпирических референтов.

«Маркировка одаренности»: механизмы воздействия на личность подростка и психологические последствия

«Маркировка ребенка или подростка как одаренного» включает его в принципиально иной, нежели его сверстников, социальный дискурс, запуская процесс формирования принципиально новых аспектов его идентичности и изменяя его позицию в отношении с окружающими людьми. Таким образом, основная функция любой «социальной маркировки» заключается в регуляции соци-

ального поведения индивидуумов [13]. В совокупности это позволяет рассматривать «одаренность» как социальный конструкт, представляющий собой продукт социального сравнения и продуцирующий различные контекстуальные представления о разных сторонах действительности, в том числе и об одаренности [11].

Исследователи отмечают, что конструкт «одаренность» амбивалентен по своему содержанию, что находит отражение в характере отношений детей и подростков, «маркированных как одаренных», с другими людьми.

Так, R.F. Patchett и Y. Gauthier отмечают, что несмотря на традиционность ассоциации слова «одаренный» с успехом и уважением, на практике «маркировка одаренности» часто становится причиной проблем в межличностных отношениях [31]. Анализируя социальный контекст развития детей и подростков, «маркированных как одаренные», L. Coleman и T. Cross сформулировали концепцию социальной стигмы одаренности, согласно которой результатом стигматизации является актуализация многочисленных стереотипов, оказывающих влияние на взаимодействие между одаренным человеком и окружающими его людьми [14]. Их последующие исследования показали, что «маркировка одаренности» затрагивает самоотношение подростков, демонстрирующих признаки одаренности, и их адаптацию к различным аспектам социального взаимодействия [18]. При этом «стигма одаренности» наиболее ярко проявляется в отношении детей и подростков с признаками академической одаренности и в значительно меньшей степени — в отношении тех детей, которые проявляют неординарные способности в сфере искусства или в спорте [21; 30].

Идентификация ребенка или подростка как одаренного оказывает существенное влияние на систему социальных связей и межличностных отношений одаренной личности, определяя то, как его воспринимают члены семьи, сверстники и педагоги [19].

Так, имеются данные о том, что в семьях, в которых родители воспринимают своих детей как одаренных, фокус родительского

внимания часто смещается именно на такого ребенка в ущерб его братьям и сестрам [16]. В то же время показано, что дети, воспринимаемые собственными родителями как одаренные, часто имеют сниженную самооценку и более высокий уровень тревожности в силу того, что их родители ориентированы преимущественно на достижение высоких результатов и в меньшей степени уделяют внимание эмоциональным переживаниям детей, что зачастую воспринимается одаренными подростками как давление и порождает страх несоответствия ожиданиям [17].

«Маркировка одаренности» оказывает влияние и на отношения подростков с учителями. Исследователи фиксируют преимущественное внимание учителей к развитию способностей «маркированных» детей и подростков в ущерб удовлетворению других потребностей, связанных с развитием личности [23], а также распространенность негативного отношения педагогов к подросткам, проявляющим признаки одаренности (прежде всего, академической), склонность воспринимать таких подростков как более самоуверенных и эгоистичных [21]. Определенная противоречивость в оценках степени подверженности отношений «подросток—учитель» негативным последствиям «маркировки одаренности», вероятно, объясняется потенциальной вариативностью профессиональной позиции конкретных учителей, их готовностью к работе в гетерогенных коллективах и к реализации принципов дифференцированного обучения [12].

Изучая систему отношений «маркированных» подростков со сверстниками, A. Tannenbaum, K. Striley показывают, что одаренные дети и подростки находятся под мощным влиянием своих сверстников, которые, как правило, признают их превосходство, но зачастую воспринимают их как «ненормальных» или «неполноценных», что способствует актуализации переживания социальной изоляции, дистанцированности у одаренных и может рассматриваться в качестве важного фактора, определяющего отношение к собственной одаренности [33; 35].

Отношение к собственной одаренности у подростков, «маркированных как одаренные»

Исследователи отмечают, что для одаренных подростков характерно более раннее становление дифференцирующих возможностей самосознания, позволяющих им осознать собственную уникальность [7]. В. Kerr, N. Colangelo и J. Gaeth выделили три аспекта отношения подростков к собственной одаренности: академический (включающий представления о том, что одаренность определяет возможность более высокой академической успеваемости, обучения на «продвинутых» образовательных программах); личностный (предполагающий представления об одаренности как предпосылке развития потенциала и более высокой уверенности в себе) и социальный (характеризующий представления об отношениях со сверстниками). Согласно полученным ими результатам, академический и личностный аспекты отношения подростков к собственной одаренности, как правило, имеют более позитивную модальность, в сравнении с социальным аспектом, оцениваемым более негативно [26]. Негативная модальность социального аспекта отношения подростков к собственной одаренности была зафиксирована в исследованиях D. Hewitt и др. авторов, согласно которым она находит выражение в ожидании негативного отношения, зависти со стороны окружающих, страха не оправдать ожидания родителей и педагогов [21]. В литературе имеются сведения о том, что негативная модальность отношения к собственной одаренности в большей степени свойственна для девушек, в сравнении с юношами, что объясняется существующими негативными стереотипами в отношении одаренных женщин [34].

Примечательно, что для подростков с признаками одаренности в значительно большей степени, чем для их сверстников, типична склонность объяснять свои достижения приложенными усилиями, а не фактом наличия незаурядных способностей [9; 10]. Возможно, именно поэтому многие подростки с признаками одаренности считают, что другие рассматривают их как «иных», что побуждает подростков

к тому, чтобы контролировать информацию о себе, маскируя свои возможности [14].

Особенности отношения к собственной одаренности у подростков, обучающихся на специализированных программах

Поскольку в основе стигматизации одаренности лежат механизмы социального сравнения и контроля, психологические эффекты «маркировки» будут варьироваться в зависимости от того, насколько разнородной или, напротив, однородной является социальная среда, в которой происходит личностное становление подростка с признаками одаренности.

Наиболее распространенная гипотеза, объясняющая механизмы позитивного влияния обучения подростков с признаками одаренности по специальным образовательным программам, заключается в том, что в этих условиях достигается согласованность личностных и социальных оценок, которая способствует адаптации к «маркировке в качестве одаренного» [24]. Подростки, участвующие в специализированных программах, в большинстве своем считают их целесообразными и эффективными, воспринимая этот опыт как ресурс саморазвития [25].

В то же время психологические эффекты пребывания в однородной по уровню способностей среде могут носить и принципиально иной характер. Так, согласно модели «большой рыбки в маленьком пруду», предложенной Н.В. Marsh и J.W. Parker [28], отношение одаренных детей и подростков к себе и своим способностям определяется контекстом сравнения своего потенциала и реальных достижений с возможностями окружающих людей, одинаково способным детям и подросткам свойственно более негативное отношение к себе в тех случаях, когда они обучаются в среде сверстников с высоким уровнем способностей. Результаты кросскультурных исследований (на материале академической одаренности) показывают, что этот эффект гораздо более выражен в странах, в которых «маркирование одаренности» осуществляется открыто, в сравнении со странами, в которых этот процесс носит менее явный характер [32]. Данный эффект обнаруживается не

только в сфере академических достижений, но и в других видах деятельности, например, в спорте [29].

В целом психологические эффекты участия подростков с признаками одаренности в специализированных образовательных программах, неизбежно влекущие за собой «маркировку их как одаренных» в силу необходимости прохождения педагогического отбора, оцениваются исследователями неоднозначно [3]. Судя по всему, наиболее мощные прогностические факторы будущих достижений связаны не с самим фактом проявления признаков одаренности в детском или подростковом возрасте, а с готовностью к усердной работе, а также с наличием эмоциональной поддержки и позитивного взгляда на жизнь [15; 20].

С нашей точки зрения, психологической категорией, позволяющей наиболее объемно отразить содержание конструирования подростком субъективной модели Я в контексте проблемы его отношения к социальному ярлыку «одаренный человек», является категория самоотношения. Согласно подходу Н.И. Сарджавеладзе, самоотношение не сводится ни к самопознанию, ни к эмоциональному самопринятию, ни к действиям в свой собственный адрес, представляя собой общее интегральное чувство «за» или «против» собственного Я [5]. В.В. Столин отмечает, что механизмом, который определяет характер самоотношения личности, является смысл Я субъекта [6], который, как уточняет С.Р. Пантिलеев, динамичен и определяется актуальной иерархией мотивов, отражая содержание деятельности, в которую включен человек, а также характер его отношений с другими людьми [4].

Отношение подростков к собственной одаренности может рассматриваться в качестве аспекта самоотношения, представляющего собой непрерывный процесс конструирования представлений о самом себе в континууме принятия—непринятия «маркировки в качестве одаренного». «Маркировка одаренности», являясь инструментом социального конструирования реальности, определяет появление в социальной ситуации развития одаренного

подростка особого измерения, принципиально отличающего ее от условий становления личности сверстников и задающего специфический вектор социального сравнения, в процессе которого формируется самоотношение одаренных подростков. В процессе конструирования самоотношения выстраивается субъективная модель собственного Я, в которой находят отражение специфика отношений подростка с признаками одаренности со значимыми другими, а также его каузальная интерпретация своих возможностей. Субъективные модели собственного Я определяются практиками взаимодействия, в которых подростку транслируются те или иные смыслы социального ярлыка «одаренный человек».

Преломляя общепсихологические представления о самоотношении к проблеме конструирования модели собственного Я подростком, идентифицированным как «одаренный», можно отметить, что тот аспект самоотношения, который выражает отношение подростка к соответствующей социальной маркировке, в разные моменты жизни может быть актуальным в большей или меньшей степени. Он актуализируется, прежде всего, в ситуациях социального сравнения и отражает различные измерения социального конструкта одаренности (в частности, «ресурс саморазвития и самореализации — фактор риска социальной дезадаптации», «природный дар как основное условие высоких достижений — достижения как результат упорного труда»; «позитивная — негативная модальность отношения к собственной одаренности»), в пространстве которых подросток, «маркированный как одаренный», выстраивает субъективную модель собственного Я, содержащую генерализованное отношение к соответствующей социальной маркировке.

Социальная ситуация развития подростков, вовлеченных в специализированные образовательные программы для одаренных, «маркирующие их в качестве одаренных», определяет формирование специфического аспекта самоотношения таких подростков — отношения к себе как к одаренному человеку. Анализ этого аспекта самоотношения подростков имеет большое значение для практики психологической работы. В связи с этим

целью данного исследования стало изучение содержания понятия «отношение к собственной одаренности» у подростков 15—17 лет, прошедших отбор на специализированные образовательные программы.

Программа исследования

Эмпирическое исследование содержания понятия «отношение к собственной одаренности» было осуществлено с помощью анкетного опроса старших подростков. Выборку исследования, сформированную в логике экспертного подхода к идентификации одаренности [1], составили 422 подростка (191 девушка и 231 юноша) в возрасте 15—17 лет, обучающиеся на специализированных образовательных программах в образовательных учреждениях для одаренных детей и подростков открытого и интернатного типов в Санкт-Петербурге и Нижнем Новгороде. Зачислению на программы в специализированные спортивные, математические школы и центры обучения одаренных детей и подростков предшествовал педагогический отбор.

Анкета, разработанная на основании результатов теоретического анализа, позволяла охарактеризовать представления подростков об условиях достижения высоких результатов в тех видах деятельности, в которых проявляется их одаренность; самооценку одаренности (реальное и зеркальное Я); модальность отношения к себе как к одаренному человеку; представления о преимуществах и проблемах одаренного человека. Участникам исследования предлагалось оценить степень согласия с каждым утверждением, включенным в анкету, по шкале от 1 до 10. Программа и протокол исследования были рассмотрены и одобрены Этическим комитетом Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (IRB00011060 Herzen State Pedagogical University of Russia IRB#1, протокол № 5 от 28.01.2019).

Для обработки результатов исследования применялись методы описательной статистики, дисперсионный анализ, факторный анализ по методу главных компонент. Расчеты осуществлялись с помощью программного пакета «Statistica 12.0».

Результаты исследования и их обсуждение

В результате факторизации данных анкеты было выделено семь факторов, описывающих основные элементы понятия «отношение к собственной одаренности» (см. табл. 1). Корректность факторного решения оценивалась по результатам теста КМО (КМО=0,815).

Первый фактор включил в себя показатели, отражающие представление о возможностях, которые появляются у одаренного человека (достижение социального успеха, получение социального признания, материальный достаток, реализация своего потенциала, переживание событийной наполненности жизни), что позволило дать ему название «Одаренность как возможность достижения успеха».

Таблица 1

Факторная структура конструкта «отношение к собственной одаренности»

Наименование фактора	Пункты анкеты, составляющие фактор	Дисперсия фактора	Доля дисперсии
1	2	3	4
Одаренность как возможность достижения успеха	Возможность зарабатывать большие деньги как преимущество одаренности (0,81) Возможность прославиться (0,79) Возможность достичь успеха в будущем (0,69) Возможность заявить о себе (0,66) Возможность посмотреть мир (0,65)	2,94	0,11
Риск социальной депривации в среде ровесников	Непонимание со стороны сверстников (0,80) Ограниченный круг общения (0,66) Зависть со стороны других (0,60) Невозможность развивать все свои таланты (0,59)	2,58	0,09
Мотивационно-волевая регуляция как ресурс высоких достижений	Упорство в процессе тренировок, занятий, решении учебных задач как условие достижения высоких результатов (0,76) Регулярные занятия, тренировки (0,73) Настрой на высокие результаты, победу (0,70) Уверенность в себе (0,63) Понимание цели занятий (0,62)	2,65	0,09
Уверенность в собственной одаренности	Окружающие (родители, учителя) считают меня одаренным человеком (0,82) Мои друзья и ровесники считают меня одаренным человеком (0,81) Я считаю себя одаренным человеком (0,74) Моя одаренность проявляется в разных видах деятельности (0,67)	2,55	0,09
Одаренность как ресурс принадлежности к референтной группе	Возможность общаться с единомышленниками как преимущество одаренности (0,84) Возможность заниматься любимым делом (0,73) Возможность общаться с интересными людьми (0,70)	2,23	0,08
Риск физического неблагополучия	Недостаток свободного времени (времени для развлечений, отдыха) как проблема одаренности (0,78) Усталость (0,72) Риски ухудшения здоровья (0,62)	2,25	0,08
Опыт соревнований как условие высоких достижений	Участие в соревнованиях, конкурсах и предметных олимпиадах высокого уровня как условие достижения высоких результатов (0,83) Опыт участия в конкурсах, соревнованиях (0,79)	1,69	0,06

Во второй фактор вошли пункты анкеты, отражающие представление о возможных проблемах и сложностях, сопряженных с одаренностью, возникающих во взаимодействии одаренной личности со сверстниками (непонимание, негативные чувства, изоляция), в связи с чем данный фактор был квалифицирован как «Риск социальной депривации в среде ровесников».

Третий фактор объединил пункты анкеты, отражающие представление о личностных предпосылках высоких достижений, демонстрируемых одаренным человеком (целеустремленность, направленность личности на достижение результата, готовность прилагать усилия, преодолевать себя для достижения успеха, осознанность, веру в себя), и был назван «Мотивационно-волевая регуляция как ресурс высоких достижений».

Четвертый фактор объединил собственные и зеркальные оценки своего потенциала, что позволило обозначить его как «Уверенность в собственной одаренности».

Пятый фактор включил в себя переменные, отражающие представление о ресурсах одаренности в контексте социального взаимодействия. Одаренность выступает в качестве своеобразного пропуска, позволяющего интегрироваться в привлекательную и значимую для личности группу, получать удовольствие от общения, занимаясь любимым делом в группе единомышленников. Данный фактор был назван «Одаренность как ресурс принадлежности к референтной группе».

Шестой фактор отражает отношение к одаренности в связи с возможными рисками для личности и ее физического благополучия. Недостаток времени для развлечений, отдыха увеличивает вероятность нервно-психических перегрузок, накопления усталости и ухудшения здоровья, что позволяет определить данный фактор как «Риск физического неблагополучия».

Седьмой фактор, названный «Опыт соревнований как условие высоких достижений», отражает представление подростков о значимости составительного опыта, предполагающего умение мобилизовать свои ресурсы, контролировать свои эмоции, умение ориентироваться в требованиях к участникам

испытаний и учитывать правила и критерии оценок того или иного конкурса для достижения высоких результатов.

Таким образом, отношение подростков к собственной одаренности включает в себя общую самооценку одаренности, представления об одаренности как о возможности достижения успеха и возможности общения с единомышленниками, представления о социальной депривации одаренного человека в среде сверстников, осознание физического неблагополучия и временных ограничений одаренного человека, необходимость развития волевого потенциала личности, важность опыта участия в соревнованиях. В этих элементах воспроизводятся основные измерения конструкта «отношение к собственной одаренности», охарактеризованные на основе анализа литературы («ресурс саморазвития и самореализации — фактор риска социальной дезадаптации» [22; 26 и др.], «природный дар как основное условие высоких достижений — упорный труд как основное условие достижений» [9; 10 и др.]; «позитивная — негативная модальность отношения к собственной одаренности» [14; 18 и др.]), что может рассматриваться как подтверждение содержательной валидности предложенной модели.

В целом можно отметить, что выделенные факторы позволяют сконструировать гипотетическую модель, наглядно представляющую и иллюстрирующую полученные результаты, и выделить основные размерности отношения к одаренности: ресурсы — риски одаренности (факторы 1, 2, 6 и 7); внутренние — внешние условия высоких достижений (факторы 3 и 5); личность — социум как основная среда проявления рисков и ресурсов одаренности (факторы 1—5 и 7), а также включают генерализованную оценку собственной одаренности (фактор 4), что схематично представлено на рисунке.

Высокие нагрузки факторов «Одаренность как возможность достижения успеха», «Риск социальной депривации в среде ровесников», «Одаренность как ресурс принадлежности к референтной группе» отражают общие закономерности развития ребенка в подростковом возрасте — определяющее влияние ведущей деятельности — общения



Рис. Модель основных размерностей отношения к одаренности

со сверстниками и временной перспективы на развитие личности. Так же как и любой одаренный подросток определяет смыслы своего существования здесь и сейчас в пространстве реальных взаимоотношений, но управляющей инстанцией этих отношений являются его представления о будущем, широкая временная перспектива. Однако для того чтобы это будущее могло реализоваться, необходимы личностные инструменты, механизмы. В подростковом возрасте таким инструментом выступает воля. И. Ялом приводит удачное образное выражение Х. Аррендт о том, что воля — это орган будущего [8]. Для подростка развитие воли как сочетание произвольности и целеустремленности является необходимым условием нормального развития, однако для большинства подростков именно этот личностный ресурс наиболее дефицитарен. По меткому замечанию Л.С. Выготского, слабость воли у подростка — это слабость цели [2]. В нашей модели фактор воли занимает одно из центральных мест. То есть на основе нашей модели можно ут-

верждать, что особенностью одаренного подростка является выраженность волевого потенциала, во всяком случае представление о том, что одаренность — это результат собственных усилий, а не просто дар, награда, подарок. Важно подчеркнуть, что в нашем случае в этот фактор включается и волевое напряжение, сила воли, и смысловые регуляторы поведения подростка, представление о цели и назначении действий и деятельности.

Отличительной особенностью отношения к собственной одаренности одаренных подростков оказались значительные нагрузки фактора физического неблагополучия, что отражает, на наш взгляд, особенности организации жизнедеятельности одаренных подростков. Можно предположить, что информационно-пространственно-временной континуум жизни ученика специализированного образовательного учреждения не отвечает психофизиологическим возможностям подростка и акцентирует идею повышения рисков нарушений физического и психологического здоровья.

Необходимость участия в соревнованиях, конкурсах составляет обязательное условие развития одаренного подростка, что определяется в нашей модели фактор опыта участия в соревнованиях.

Проверка значений факторов на нормальность распределения показала, что факторы «Одаренность как возможность достижения успеха», «Одаренность как ресурс принадлежности к референтной группе» имеют распределения, отличные от нормального со сдвигом в сторону более высоких значений. Это позволяет предположить их дифференцирующий статус для подростков с академической, спортивной и лидерской одаренностью.

В табл. 2 представлены среднегрупповые значения и стандартные отклонения показателей, характеризующих особенности отношения к собственной одаренности в целом по выборке, а также с учетом пола респондентов. В связи с тем, что каждый фактор включает разное количество переменных, вычисление среднегрупповых значений проводилось по усредненным показателям для каждого фактора, в итоге диапазон возможных оценок по каждому параметру находится в пределах от 1 до 10.

Можно отметить, что самооценка одаренности у наших респондентов отличается опти-

мальными значениями с некоторой тенденцией к повышению: опрошенные подростки уверены в собственной одаренности, демонстрируя незначительные колебания уверенности в своих способностях, что, с одной стороны, можно объяснить возрастными особенностями опрошенных, с другой стороны, многоплановостью и значимостью ситуаций, актуализирующих проявление одаренности у учащихся старшей школы. Опрошенные подростки склонны высоко оценивать роль личностных ресурсов, и в частности, мотивационно-волевой регуляции в достижениях одаренного человека, а также позитивно оценивают ресурсы одаренности для развития, самореализации личности, достижения успеха и социальной интеграции с референтными группами. Они придают достаточно большое значение соревновательному опыту, отмечая его роль и значимость для достижений, что можно объяснить распространенностью практики оценки учебных достижений, достижений в рамках предметных олимпиад для идентификации одаренности, а также важностью внешних оценок в определении способностей в подростковом возрасте. При этом риск физического неблагополучия одаренной личности оценивается ими выше, чем риск социальной депривации в среде сверстников, что может быть связано с благоприятным социально-психологическим клима-

Таблица 2

Среднегрупповые значения, стандартные отклонения показателей, характеризующих особенности отношения к собственной одаренности

Показатель	В целом по группе M(σ)	В группе девушек M(σ)	В группе юношей M(σ)	F
1. Одаренность как возможность достижения успеха	7,3 (1,9)	7,49 (1,99)	7,39 (1,97)	0,26
2. Риск социальной депривации в среде ровесников	3,8 (2,1)	4,29 (2,15)	3,44 (1,90)	18,52**
3. Мотивационно-волевая регуляция как ресурс высоких достижений	8,9 (1,2)	8,99 (1,08)	8,80 (1,30)	2,82
4. Уверенность в собственной одаренности	6,6 (1,9)	6,31 (1,99)	6,76 (1,86)	5,57*
5. Опыт соревнований как условие высоких достижений	7,5 (2,1)	7,26 (2,10)	7,77 (2,01)	6,68**
6. Одаренность как ресурс принадлежности к референтной группе	7,7 (2,2)	7,77 (2,18)	7,64 (2,16)	0,34
7. Риск физического неблагополучия	5,9 (2,5)	6,52 (2,43)	5,37 (2,49)	22,69***

Условные обозначения. * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$.

том тех образовательных учреждений, где проходят обучение подростки, отсутствием явного разрыва между способностями обучающихся, гомогенностью образовательной среды.

Анализ значимости различий средних значений выделенных компонентов отношения к собственной одаренности у юношей и девушек показал, что юноши демонстрируют более высокую уверенность в собственной одаренности, а также признают более высокую значимость для собственных достижений опыта соревнований. Полученные различия можно объяснить как темпами развития девушек и юношей в подростковом возрасте (девушки демонстрируют более высокий уровень рефлексии), так и гендерными стереотипами, согласно которым стремление к социальному успеху и участию в конкурентной борьбе традиционно чаще приписываются мужскому полу. В целом эти результаты совпадают с данными о различиях в отношении к собственной одаренности девушек и юношей [32], что также подтверждает содержательную валидность предложенной модели.

Выводы

Результаты нашего исследования позволяют определить феномен «отношение к собственной одаренности» как аспект самоотношения личности, актуализирующийся в ситуациях социального сравнения и включающий в себя общую самооценку одаренности, представления об одаренности как о возможности достижения успеха и возможности общения с единомышленниками, представления о риске социальной депривации одаренного человека в среде сверстников, осознание угрозы физического неблагополучия и временных ограни-

чений одаренного человека, необходимость развития волевого потенциала личности, важность опыта участия в соревнованиях.

На примере подростков 15—17 лет, обучающихся на специализированных образовательных программах, показано, что для подростков, «маркированных как одаренные», характерны такие размерности отношения к собственной одаренности, как: оценка ресурсов — рисков одаренности; локализация (внутренняя — внешняя) условий высоких достижений; среда (внутренняя — внешняя) проявления рисков и ресурсов одаренности.

Содержательная валидность предложенной модели подтверждается сопоставимостью полученных результатов с данными, полученными в исследованиях других авторов, как в отношении структурных компонентов модели в целом, так и возможностью воспроизведения с ее помощью тенденций становления отношения к собственной одаренности у юношей и девушек. Дальнейшие исследования предполагают необходимость анализа возможностей предложенной модели для изучения отношения к собственной одаренности у подростков с учетом специфики деятельности, в которой проявляются их способности.

В данной работе затрагивается то изменение образования, от которого зависит его включающий, т.е. инклюзивный потенциал. Инклюзию принято характеризовать как конструкцию системы образования, которая признает разнообразие учащихся в общих группах и принимает ответственность за него [9]. Современная концепция инклюзии на первое место ставит задачу адаптации общества к особенностям составляющих его индивидов.

Литература

1. Волкова Е.Н., Микляева А.В., Хороших В.В. Критерии идентификации детской и подростковой одаренности как основание для формирования выборки при проведении психологических исследований // Теоретическая и экспериментальная психология. 2019. Т. 12. № 1. С. 69—78.
2. Выготский Л.С. Педология подростка // Психологические теории подросткового возраста: хрестоматия / Сост. М.К. Павлова. Москва: АНО ПЭБ, 2008. С. 284—324.
3. Мешкова Н.В. Зарубежные исследования одаренности: социально-психологический аспект

- [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 1. С. 26—44. URL: <https://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/76175.shtml> (дата обращения: 24.03.2020).
4. Пантеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М.: Изд-во МГУ, 1991. 100 с.
5. Сарджвалдзе Н.И. Структура самоотношения личности и социогенные потребности // Проблемы формирования социогенных потребностей / Под ред. Н.И. Сарджвалдзе, Ш.Н. Чхартишвили. Тбилиси: «Мицнереба», 1974. С. 103—107.
6. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1983. 288 с.

7. Щепланова Е.И., Петрова С.О. Общая и академическая я-концепции одаренных учащихся средней школы // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 38. С. 7. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.02.2020).
8. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: Изд-во Класс, 2019. 576 с.
9. Assouline S., Colangelo N., Ihrig D., Forstadt L. Attributional Choices for Academic Success and Failure by Intellectually Gifted Students // *Gifted Child Quarterly*. 2006. Vol. 50 (4), P. 283—294. DOI:10.1177 / 001698620605000402
10. Bain Sh.K., Bell Sh.M. Social Self-Concept, Social Attributions, and Peer Relationships in Fourth, Fifth, and Sixth Graders Who Are Gifted Compared to High Achievers // *Gifted Child Quarterly*. 2004, Vol. 48 (3). P. 167—178. DOI:10.1177/001698620404800302
11. Barab S.A., Plucker J.A. Smart people or smart contexts? Cognition, ability, and talent development in an age of situated approaches to knowing and learning // *Educational Psychologist*. 2002. Vol. 37. P. 165—182.
12. Brighton C.M. The effects of middle school teachers' beliefs on classroom practices// *Journal for the Education of the Gifted*. 2003. Vol. 27 (2/3). P. 177—206.
13. Butler J. *The Psychic Life of Power*. California: Stanford University Press, 1997. 230 p.
14. Coleman L., Cross T. Is being gifted a social handicap? // *Journal for the Education of the Gifted*. 1988. Vol. 11. P. 41—56.
15. Comerford Boyes L., Reid I., Brain K., Wilson J. Accelerated learning: A literature survey. Unpublished report, Department for Education and Skills, London, 2004.
16. Cornel D.G. Gifted children: The impact of positive labeling on the family system // *American Journal of Orthopsychiatry*. 1983. Vol. 53. P. 322—335.
17. Cornell D.G., Grossberg I.N. Parent use of the term "gifted": Correlates with family environment and child adjustment // *Journal for the Education of the Gifted*. 1989. Vol. 12. P. 218—230.
18. Cross T., Colemean L., Stewart. R. The Social cognition of gifted adolescence: An exploration of the stigma of giftedness paradigm // *Roeper Review*. 1993. Vol. 16 (1). P. 37—40.
19. Ellen J. It's All a Matter of Perspective: Student Perceptions on the Impact of Being Labeled Gifted and Talented // *Roeper Review*. 2009. Vol. 31. P. 217—223. DOI:10.1080/02783190903177580
20. Freeman J. Giftedness in the Long Term// *Journal for the Education of the Gifted*. 2006. Vol. 29 (4). P. 384—403.
21. Geake J.G., Gross U.M. Teachers' negative affect toward academically gifted students: an evolutionary psychological study// *Gifted Child Quarterly*. 2008. Vol. 52 (3). P. 217—231.
22. Hewitt D. Gifted and talented mathematics [Электронный ресурс] // *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*. 2010. Vol. 25 (3). URL: <http://www.bsrml.org.uk>
23. Howard-Hamilton M., Franks B.A. Gifted adolescents: Psychological behaviors, values, and developmental implications // *Roeper Review*. 1995, Vol. 17 (3). P. 186—191.
24. Jenkins-Friedman R., Murphy D.L. The Mary Poppins Effect: Relationships between Gifted Students' Self Concept and Adjustment// *Roeper Review*. 1988. Vol. 11 (1). P. 26—30.
25. Juršević M., Žerak U. Attitudes Towards Gifted Students and Their Education in the Slovenian Context// *Educational psychology from a contemporary perspective*. 2019. Vol. 12 (4). P. 101—117. DOI:10.11621/pir.2019.0406
26. Kerr B., Colangelo N., Gaeth J. Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness// *Gifted Child Quarterly*. 1988. Vol. 32 (2), P. 245—247.
27. Levine E., Tucker S. Emotional needs of gifted children: A preliminary phenomenological view// *The Creative Child and Adult Quarterly*. 1986. Vol. 11. P. 156—165.
28. Marsh H.W., Parker J.W. Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1984. Vol. 47 (1). P. 213—231. DOI:10.1037/0022-3514.47.1.213
29. Marsh H.W., Morin A.J., Parker P.D. Physical self-concept changes in a selective sport high school: a longitudinal cohort-sequence analysis of the big-fish-little-pond effect // *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 2015. Vol. 37 (2). P. 150—163. DOI:10.1123/jsep.2014-0224
30. O'Connor J. Is It Good to be Gifted? The Social Construction of the Gifted Child // *Children and society*. 2012. Vol. 26. P. 293—303. DOI:10.1111/j.1099-0860.2010.00341.x
31. Patchett R.F., Gauthier Y. Parent and teacher perceptions of giftedness and a program for the gifted// *BC Journal of Special Education (British Columbia)*. 1991. Vol. 15 (1). P. 25—38.
32. Salchege S. Selective school systems and academic self-concept: How explicit and implicit school-level tracking relate to the big-fish-little-pond effect across cultures // *Journal of Educational Psychology*. 2016. Vol. 108 (3). P. 405—423. DOI:10.1037/edu0000063
33. Striley K. The Stigma of Excellence and the Dialectic of (Perceived) Superiority and Inferiority: Exploring Intellectually Gifted Adolescents' Experiences of Stigma// *Communication Studies*. 2014. Vol. 65 (2). P. 139—153. DOI:10.1080/10510974.2013.851726
34. Swiatek M.A., Dorr R.M. Revision of the social coping questionnaire: Replication and extension of previous findings // *Journal of Secondary Gifted Education*. 1998. Vol. 10 (1). P. 252.
35. Tannenbaum A.J. *Gifted Children*. New York: MacMillan. 1983. 466 p.

References

1. Volkova E.N., Miklyaeva A.V., Khoroshikh V.V. Kriterii identifikatsii detskoi i podrostkovoi odarennosti kak osnovanie dlya formirovaniya vyborok pri provedenii psikhologicheskikh issledovaniy [Criteria of identification of children's and adolescent giftedness as a basis for forming samples when planning psychological research]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and experimental psychology*, 2019, Vol. 12, no. 1, pp. 69—78. (In Russ.).
2. Vygot'skiy L.S. Pedologiya podrostka [Teenager's Pedology]. In Pavlova M.K. (ed.), *Psikhologicheskie teorii podrostkovogo vozrasta: hrestomatija = Psychological Theories of Adolescence: A Reading Book*. Moscow: ANO PJeB, 2008, pp. 284—324. (In Russ.).
3. Meshkova N.V. Zarubezhnye issledovaniya odarennosti: sotsial'no-psikhologicheskii aspekt [Elektronnyi resurs] [Research of academic giftedness in foreign studies: socio-psychological aspect]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015, Vol. 4, no 1, pp. 26—44. URL: <https://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/76175.shtml> (In Russ.).
4. Pantileev S.R. Samoотношение как эмоционально-отсечная Система [Self-attitude as an emotional-evaluation system]. Moscow: Publ. MGU, 1991. 100 p. (In Russ.).
5. Sardzhveladze N.I. Struktura samoотношения личности i sotsiogennye potrebnosti [The structure of the individual's self-attitude and sociogenic needs]. In Sardzhveladze N.I., Chkhartishvili Sh.N. (eds.), *Problemy formirovaniya sotsiogennykh potrebnostei = Problems of sociogenic needs forming*. Tbilisi: «Mitsnereba», 1974, pp. 103—107. (In Russ.).
6. Stolin V.V. Samosoznanie lichnosti [Self-identity]. Moscow: Publ. MGU, 1983. 288p. (In Russ.).
7. Shcheblanova E.I., Petrova S.O. Obshchaya i akademicheskaya ya-kontseptsii odarenykh uchashchikhsya srednei shkoly [General and academic self-concepts of gifted secondary school students]. *Psikhologicheskie Issledovaniya = Psychological studies*, 2014, Vol. 7, no. 38, p. 7. URL: <http://psystudy.ru> (Accessed: 20.02.2020). (In Russ.).
8. Yalom I. Ekzistentsial'naya psikhoterapiya [Existential psychotherapy]. Moscow: Publ Klass, 2019. 576 p. (In Russ.).
9. Assouline S., Colangelo N., Ihrig D., Forstadt L. Attributional Choices for Academic Success and Failure by Intellectually Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 2006, Vol. 50, no. 4, pp. 283—294. DOI:10.1177 / 001698620605000402
10. Bain Sh.K., Bell Sh.M. Social Self-Concept, Social Attributions, and Peer Relationships in Fourth, Fifth, and Sixth Graders Who Are Gifted Compared to High Achievers. *Gifted Child Quarterly*, 2004, Vol. 48, no. 3, pp. 167—178. DOI:10.1177/001698620404800302
11. Barab S.A., Plucker J.A. Smart people or smart contexts? Cognition, ability, and talent development in an age of situated approaches to knowing and learning. *Educational Psychologist*, 2002, Vol. 37, pp. 165—182.
12. Brighton C.M. The effects of middle school teachers' beliefs on classroom practices. *Journal for the Education of the Gifted*, 2003, Vol. 27, no. 2/3, pp. 177—206.
13. Butler J. *The Psychic Life of Power*. California: Stanford University Press, 1997. 230 p.
14. Coleman L., Cross T. Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 1988, Vol. 11, pp. 41—56.
15. Comerford Boyes L., Reid I., Brain K., Wilson, J. Accelerated learning: A literature survey. Unpublished report, Department for Education and Skills, London, 2004.
16. Cornell D.G. Gifted children: The impact of positive labeling on the family system. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1983, Vol. 53, pp. 322—335.
17. Cornell D.G., Grossberg I.N. Parent use of the term "gifted": Correlates with family environment and child adjustment. *Journal for the Education of the Gifted*, 1989, Vol. 12, pp. 218—230.
18. Cross T., Colemance L., Stewart. R. The Social cognition of gifted adolescence: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 1993, Vol. 16, no. 1, pp. 37—40.
19. Ellen J. It's All a Matter of Perspective: Student Perceptions on the Impact of Being Labeled Gifted and Talented. *Roeper Review*, 2009, Vol. 31, pp. 217—223. DOI:10.1080/02783190903177580
20. Freeman J. Giftedness in the Long Term. *Journal for the Education of the Gifted*, 2006, Vol. 29, no. 4, pp. 384—403.
21. Geake J.G., Gross U.M. Teachers' negative affect toward academically gifted students: an evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 2008, Vol. 52, no. 3, pp. 217—231.
22. Hewitt D. Gifted and talented mathematics. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 2010, Vol. 25, no. 3. URL: <http://www.bsrml.org.uk>
23. Howard-Hamilton M., Franks B.A. Gifted adolescents: Psychological behaviors, values, and developmental implications. *Roeper Review*, 1995, Vol. 17, no. 3, pp. 186—191.
24. Jenkins-Friedman R., Murphy D.L. The Mary Poppins Effect: Relationships between Gifted Students' Self Concept and Adjustment. *Roeper Review*, 1988, Vol. 11, no. 1, pp. 26—30.
25. Juriševič M., Žerak U. Attitudes Towards Gifted Students and Their Education in the Slovenian Context. *Educational psychology from a contemporary perspective*, 2019, Vol. 12, no. 4, pp. 101—117. DOI:10.11621/pir.2019.0406
26. Kerr B., Colangelo N., Gaeth J. Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 1988, Vol. 32, no 2, pp. 245—247.

27. Levine E., Tucker S. Emotional needs of gifted children: A preliminary phenomenological view. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 1986. Vol. 11, pp. 156—165.
28. Marsh H.W., Parker J.W. Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 1984. Vol. 47, no. 1, pp. 213—231. DOI:10.1037/0022-3514.47.1.213
29. Marsh H.W., Morin A.J., Parker P.D. Physical self-concept changes in a selective sport high school: a longitudinal cohort-sequence analysis of the big-fish-little-pond effect. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 2015. Vol. 37, no. 2, pp. 150—163. DOI:10.1123/jsep.2014-0224
30. O'Connor J. Is It Good to be Gifted? The Social Construction of the Gifted Child. *Children and Society*, 2012. Vol. 26, pp. 293—303. DOI:10.1111/j.1099-0860.2010.00341.x
31. Patchett R.F., Gauthier Y. Parent and teacher perceptions of giftedness and a program for the gifted. *BC Journal of Special Education (British Columbia)*, 1991. Vol. 15, no. 1, pp. 25—38.
32. Salchegge S. Selective school systems and academic self-concept: How explicit and implicit school-level tracking relate to the big-fish-little-pond effect across cultures. *Journal of Educational Psychology*, 2016. Vol. 108, no. 3, pp.405—423. DOI:10.1037/edu0000063
33. Striley K. The Stigma of Excellence and the Dialectic of (Perceived) Superiority and Inferiority: Exploring Intellectually Gifted Adolescents' Experiences of Stigma. *Communication Studies*, 2014. Vol. 65, issue 2, pp. 139—153. DOI:10.1080/10510974.2013.851726
34. Swiatek M.A., Dorr R.M. Revision of the social coping questionnaire: Replication and extension of previous findings. *Journal of Secondary Gifted Education*, 1998. Vol. 10, issue 1, p. 252.
35. Tannenbaum A.J. *Gifted Children*. New York: MacMillan. 1983. 466 p.

Информация об авторах

Волкова Елена Николаевна, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>, e-mail: envolkova@herzen.spb.ru

Микляева Анастасия Владимировна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии человека, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8389-2275>, e-mail: a.miklyaeva@gmail.com

Кошелева Александра Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2497-6414>, e-mail: alkosh@inbox.ru

Хороших Валерия Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7116-0042>, e-mail: VKhoroshikh@gmail.com

Information about the authors

Elena N. Volkova, Doctor of Psychology, Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>, e-mail: envolkova@herzen.spb.ru

Anastasiya V. Miklyaeva, Doctor of Psychology, Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8389-2275>, e-mail: a.miklyaeva@gmail.com

Aleksandra N. Kosheleva, PhD in Psychology, Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2497-6414>, e-mail: alkosh@inbox.ru

Valeriya V. Khoroshikh, PhD in Psychology, Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7116-0042>, e-mail: VKhoroshikh@gmail.com

Получена 08.04.2020

Received 08.04.2020

Принята в печать 20.06.2020

Accepted 20.06.2020