

Социальное взаимодействие одаренных детей в гетерогенной образовательной среде

Доний Е.И.,

аспирант кафедры возрастной психологии имени Л.Ф. Обуховой факультета психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия, kido06_86@mail.ru

Статья затрагивает вопрос о социальном взаимодействии одаренных детей со сверстниками. Изучение образовательной среды и природы социального взаимодействия помогает при разработке необходимых вмешательств для адаптации одаренного ребенка. Цель статьи — анализ зарубежных источников; демонстрация результатов эмпирического исследования социального статуса и социального взаимодействия одаренных детей начальной школы, проведенного в 2016 г. в Голландии. Инструменты: социометрический опросник Родригеса и Морера; поведенческий анализ взаимодействий с помощью протокола OPINTEC-v.5. Из 8 участников эксперимента один оказался наиболее отчужденным среди сверстников (5-й класс); двое — наиболее популярны среди сверстников (3-й класс). Одаренные дети выбирали одаренных и обычных сверстников для взаимодействия и установили близкие отношения с ними. При выполнении совместного задания одаренные дети чаще взаимодействовали с популярными и обычными сверстниками, а во время совместной игры — с обычными сверстниками. Изучение социального взаимодействия со сверстниками выявило только паттерны наличия социальной эффективности и социального соответствия одаренных детей.

Ключевые слова: гетерогенная образовательная среда, отчужденность, популярность, социальный статус, социальное взаимодействие, социальное соответствие, социальная эффективность.

Для цитаты:

Доний Е.И. Социальное взаимодействие одаренных детей в гетерогенной образовательной среде [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 3. С. 20–36 doi: 10.17759/psyedu.2018100303

For citation:

Donii E.I. Social Interactions of Gifted Children in Heterogeneous Environment [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2018. Vol. 10, no. 3, pp. 20–36 doi: 10.17759/psyedu.2018100303. (In Russ., abstr. in Engl.)

Введение

Понимание межличностной компетенции, социального взаимодействия, а также отношений со сверстниками у одаренных детей является спорным вопросом [7; 14; 24; 26]. Согласно некоторым исследованиям, взаимодействие со сверстниками благоприятно влияет на интеллектуальное и социальное развитие детей [9; 10; 12; 21; 22]. Социальный статус ребенка среди сверстников оказывает влияние на его эмоциональное развитие [2; 5]. Одаренные дети могут строить хорошие отношения со своими обычными сверстниками [7; 13; 17], особенно в начальной школе и способны демонстрировать сильные социальные навыки [3]. Тем не менее, одаренные дети также могут не вписаться в окружение и чувствовать свое отличие от других, попадая в зону риска в отношении своего социального и эмоционального развития и нуждаясь в дополнительной поддержке со стороны психологов и педагогов [3; 7]. Непопулярность одаренных детей среди

сверстников может стать результатом снижения у первых мотивации, самооценки, чувства собственного достоинства и значимости [2; 7; 14; 25; 28].

Отличие одаренных детей от своих обычных сверстников может объясняться по-разному: быстрым развитием умственных способностей в сравнении с психосоциальным развитием [17], тонкостями взаимоотношения с родителями, влиянием образовательной среды и ее участников [1; 7; 15; 17].

Как гомогенная, так и гетерогенная образовательная среда имеют свои преимущества и недостатки [1; 4; 6; 7; 15]. При обучении в смешанном коллективе одаренные дети отмечают такие преимущества, как возможность взаимодействовать с более разнообразной группой сверстников и стать успешным среди них. При этом отсутствие дополнительного внимания со стороны учителей, нехватка сложного академического материала могут стать недостатком смешанного коллектива.

Признание ребенка в социальном плане может помочь выявить его потенциальные потребности и проблемы. Изучение социального статуса ребенка, отражающего степень его популярности среди одноклассников, может осуществляться посредством социометрического исследования. Номинарование одноклассников при заполнении социометрического опросника всеми учащимися класса позволяет оценить социальные предпочтения ребенка [5; 16; 18; 19]. Дети, которых сверстники номинируют как одноклассников, с которыми бы они не хотели выполнять совместное задание или играть, оказываются непопулярными в коллективе, что может привести к изоляции последних и вызвать сложности при социальном взаимодействии [5; 7; 16; 18; 19].

Понимание природы такого взаимодействия помогает в разработке необходимых вмешательств и оказании социальной поддержки. Поведенческий анализ помогает определить успешность социального взаимодействия на основе трех функциональных механизмов: социальной эффективности — способности получать реакцию со стороны социального партнера в ответ на инициированное взаимодействие; социальной согласованности — способности реагировать на инициированное взаимодействие с социальным партнером; социальной обоюдности — способности к двустороннему взаимодействию в равных пропорциях между социальными партнерами [23]. Применение поведенческого анализа в школе имеет высокую значимость, так как в школе дети проводят большую часть своего времени. Школьный контекст предлагает все возможности для социализации и позволяет вести наблюдение за ребенком, занятым разнообразной интерактивной деятельностью, такой как совместная работа или совместная игра [2; 20; 23; 29].

Целью исследования было выяснить: с одноклассниками какого статуса (популярными, обычными или отчужденными) одаренные дети взаимодействуют в большей степени; какие отношения строят одаренные дети с одноклассниками — близкие или далекие; с кем одаренные дети взаимодействуют больше — с другими одаренными или с обычными; какие паттерны демонстрируют одаренные дети при взаимодействии — наличие/отсутствие социальной эффективности/соответствия?

Программа исследования

Участники

Участниками исследования стали 8 одаренных учащихся международной школы Голландии: 5 детей 7 лет, учащиеся 3-го класса (2 мальчика и 3 девочки); 1 мальчик 8,5 лет, учащийся 4-го класса; 2 девочки 9,5 и 10 лет, учащиеся 5го класса.

Одаренность участников исследования выявлена специалистами школы до проведения исследования на основании показателей высокой академической успеваемости, очень быстрых навыков чтения, уверенного формулирования своего мнения, развитого критического мышления, опережающего биологический возраст.

Методика

Социометрический опросник Родригеза и Морера [18; 19] использовался для определения социального статуса одаренного ребенка среди одноклассников. Каждый участник опросника отвечал на следующие вопросы: «Если учитель попросит тебя выбрать троих одноклассников (мальчиков и девочек) для совместной работы: а) каких троих одноклассников ты выберешь?; б) каких троих одноклассников ты не выберешь?; в) кто, как ты думаешь, выберет тебя?; г) кто, как ты думаешь, не выберет тебя?» и «Если учитель попросит тебя выбрать троих одноклассников (мальчиков и девочек) для совместной игры: а) каких троих одноклассников ты выберешь?; б) каких троих одноклассников ты не выберешь?; в) кто, как ты думаешь, выберет тебя?; г) кто, как ты думаешь, не выберет тебя?».

Выбор одноклассника сверстниками при ответе на положительно сформулированные вопросы позволил определить популярность учащегося, а при ответе на отрицательно сформулированные вопросы — его отчужденность. Сумма и количество выборов позволили определить дистанцию в отношениях между одноклассниками.

Инструмент поведенческого анализа взаимодействий в классе OPINTEC-v.5 [4] использовался для изучения взаимодействия между тремя социальными агентами в рамках образовательного контекста: 1) одаренным ребенком, который именовался *фокус студентом* и являлся центром наблюдения и анализа социальных способностей при взаимодействии с одноклассниками; 2) одноклассником; 3) учителем [4]. Инструмент основан на оценке трех механизмов, которые регулируют социальное взаимодействие: социальной эффективности, социальной согласованности и социальной обоюдности [23]. В настоящем исследовании изучались два первых механизма. Инструмент состоит из пяти макрокатегорий, разделенных на шесть критериев, которые представлены 14 кодами. Каждый код отображает наблюдаемое поведение. Табл. 1 демонстрирует структуру инструмента поведенческого анализа взаимодействий в классе OPINTEC-v.5 [4; 8; 11; 27].

Таблица 1

Инструмент поведенческого анализа взаимодействий в классе (OPINTEC-v.5)

Категория	Контекст	Код	Социальный агент
Позитивное социальное взаимодействие	Академический контекст	SI: Начало индивидуального взаимодействия CI: Начало коллективного взаимодействия A: Ответ на взаимодействие	T: Учитель F: Фокус студент C: Одноклассник
	Неакадемический контекст	SIG: Начало индивидуального взаимодействия AGI: Ответ на взаимодействие FD: Нежность	T: Учитель F: Фокус студент C: Одноклассник
Негативное социальное взаимодействие	Академический или неакадемический контекст	AP: Физическая агрессия AV: Вербальная агрессия DA: Прерывание беседы	F: Фокус студент C: Одноклассник

Отсутствие взаимодействия	Отсутствие взаимодействия	NI: Нет взаимодействия	F: Фокус студент
Поведение образовательного агента	Работа с группой	EG: Работа с группой	T: Учитель
	Возможные обстоятельства	RF: Поддержка CL: Контроль	
Нейтральная категория		Y: Невозможность наблюдения	F: Фокус студент

Примечание: SI — start of interaction, CI — collective interaction, A — answer, SGI — start of interaction, AGI — answer to interaction, FD — fondness, AP — assault physically, AV — assault verbally, DA — disruption of answer, NI — no interaction, EG — exposition to group, RF — reinforcement, CL — control, Y — not observable, T — teacher, F — focal student, C — classmate.

Процедура

Перед проведением исследования состоялся обучающий тренинг по использованию обоих инструментов [4; 11; 18]. Учителя школы и родители учеников дали согласие на участие в нем.

Социометрическое исследование

Анализ социометрического опросника был организован в 3 этапа. Во-первых, рейтинг популярности и отчужденности каждого ученика определялся суммой выборов (SER) и суммой отчуждений (SRR), которую каждый ученик получил от одноклассников при заполнении опросника. Количество полученных выборов (NER) и отчуждений (NRR) было посчитано для того, чтобы определить число одноклассников, которые выбрали или отвергли учащегося. Ученик, получивший наибольшую сумму выборов (SER), был признан наиболее популярным учеником в классе, а получивший наибольшую сумму отчуждений (SRR) — наиболее отчужденным.

Во-вторых, были проанализированы отношения в паре непосредственно между одаренным ребенком и его одноклассником. Каждый получил 1, если был выбран, и -1, если был отчужден при ответе на каждый из 8 вопросов (4 — о совместной работе, 4 — о совместной игре). Если ребенок не был выбран одноклассником, ему присваивался 0. Затем высчитывалась сумма полученных результатов. Таким образом, каждый ученик в паре с одноклассником мог получить 4 или -4, что означало наибольшую или наименьшую близость в отношениях. Совместная работа предполагала выполнение задания, данного учителем на уроке. Совместная игра предполагала любое взаимодействие на уроке, не связанное с выполнением задания.

В-третьих, разрабатывалась индивидуальная репрезентация одаренного ребенка путем комбинирования расстояний в отношениях с одноклассниками и результатов большего и меньшего числа выборов или отчуждений (high/low NER и high/low NRR). Близость отношений одаренного ребенка с одноклассниками была представлена в виде схемы из девяти концентрических кругов, отражающих расстояние между одаренным ребенком и его одноклассником, с одаренным ребенком в центре круга. Одноклассники со значительно большим и меньшим числом выборов или отчуждений (high/low NER и high/low NRR) — в соответствующие секции круга, а одноклассники с незначительно большим и меньшим числом выборов или отчуждений (high/low NER и high/low NRR) — в его свободные секции. На каждого одаренного ребенка сделаны две индивидуальные репрезентации: совместная работа и игра.

Поведенческий анализ

Наблюдение осуществлялось посредством съемки учащихся на видеокамеру во время их ежедневных занятий в классе. Видеокамера была направлена на фокус-студента. Одноклассники и учитель снимались в том случае, если они естественным образом взаимодействовали с ним.

Наблюдатель находился в классе и осуществлял контроль камеры. Учащимся сообщили о проходящем исследовании, но не уточняли, кого именно будут снимать. Уроки, во время которых проходили съемки, были согласованы с учителями: правописание — в 3-м классе, грамматика — в 4-м классе, естествознание — в 5-ом классе. Для анализа данных была проведена одна тестовая съемка и по три основных в каждом классе — одна съемка раз в неделю в течение четырех недель. Три лучших съемки (фокус-студент хорошо виден в течение долгого времени, кодирование его взаимодействия осуществляется без труда согласно имеющимся кодам и не вызывает двусмысленной интерпретации) были отобраны для дальнейшего анализа с учетом того, что на каждого фокус-студента имеется 1,5 часа отснятого материала. После завершения съемочного процесса информация была закодирована и проанализирована.

На основании кодов инструмента поведенческого анализа взаимодействий в классе (OPINTEC-v.5) [4] были выделены возможные поведенческие паттерны, демонстрирующие наличие и отсутствие социальной эффективности (табл. 2 и 3) и наличие и отсутствие социального соответствия (табл. 4 и 5).

Таблица 2

Поведенческие паттерны, демонстрирующие наличие социальной эффективности

Поведенческий паттерн	Инициатор	Последователь
Поведенческий паттерн 1	FCSI (фокус-студент начинает взаимодействие с одноклассником по теме занятия)	CA (одноклассник отвечает)
Поведенческий паттерн 2	FCSGI (фокус-студент начинает общее взаимодействие с одноклассником)	CAGI (одноклассник отвечает на общее взаимодействие)
Поведенческий паттерн 3	FCI (фокус-студент начинает взаимодействие с группой одноклассников)	CA (одноклассник отвечает)

Примечание: FCSI — focal student starts interaction, FCSGI — focal student starts general interaction, FCI — focal student collective interaction, CA — classmate answers, CAGI — classmate answers general interaction.

Таблица 3

Поведенческие паттерны, демонстрирующие отсутствие социальной эффективности

Поведенческий паттерн	Инициатор	Последователь
Поведенческий паттерн 1	FCSI (фокус-студент начинает взаимодействие с одноклассником по теме занятия)	FCSI (фокус-студент начинает взаимодействие с одноклассником по теме занятия)
Поведенческий паттерн 2	FCSI (фокус-студент начинает взаимодействие с одноклассником по теме занятия)	FNI (фокус-студент не демонстрирует взаимодействия)
Поведенческий паттерн 3	FCSGI (фокус-студент начинает общее взаимодействие с одноклассником)	FCSGI (фокус-студент начинает общее взаимодействие с

		одноклассником)
Поведенческий паттерн 4	FCSGI (фокус-студент начинает общее взаимодействие с одноклассником)	FNI (фокус-студент не демонстрирует взаимодействия)
Поведенческий паттерн 5	FCI (фокус-студент начинает взаимодействие с группой одноклассников)	FCI (фокус-студент начинает взаимодействие с группой одноклассников)
Поведенческий паттерн 6	FCI (фокус-студент начинает взаимодействие с группой одноклассников)	FNI (фокус-студент не демонстрирует взаимодействия)

Примечание: FCSI — focal student starts interaction, FCSGI — focal student starts general interaction, FCI — focal student collective interaction, FNI — focal student no interaction.

Таблица 4

Поведенческие паттерны, демонстрирующие наличие социального соответствия

Поведенческий паттерн	Инициатор	Последователь
Поведенческий паттерн 1	CSI (одноклассник начинает взаимодействие с фокус-студентом по теме занятия)	FCA (фокус-студент отвечает)
Поведенческий паттерн 2	CSGI (одноклассник начинает общее взаимодействие с фокус-студентом)	FCAGI (фокус-студент отвечает на общее взаимодействие)
Поведенческий паттерн 3	CCI (одноклассник начинает общее взаимодействие с группой одноклассников по теме занятия)	FCA (фокус-студент отвечает)

Примечание: CSI — classmate starts interaction, CSGI — classmate starts general interaction, CCI — classmate collective interaction, FCA — focal student classmate answer, FCAGI — focus student answers general interaction.

Таблица 5

Поведенческие паттерны, демонстрирующие отсутствие социального соответствия

Поведенческий паттерн	Инициатор	Последователь
Поведенческий паттерн 1	CSI (одноклассник начинает взаимодействие с фокус-студентом по теме занятия)	CSI (одноклассник начинает взаимодействие с фокус-студентом по теме занятия)
Поведенческий паттерн 2	CSI (одноклассник начинает взаимодействие с фокус-студентом по теме занятия)	FNI (фокус-студент не демонстрирует взаимодействия)

Поведенческий паттерн 3	CSGI (одноклассник начинает общее взаимодействие с фокус-студентом)	CSGI (одноклассник начинает общее взаимодействие с фокус-студентом)
Поведенческий паттерн 4	CSGI (одноклассник начинает общее взаимодействие с фокус-студентом)	FNI (фокус-студент не демонстрирует взаимодействия)
Поведенческий паттерн 5	CCI (одноклассник начинает взаимодействие с группой одноклассников)	FNI (фокус-студент не демонстрирует взаимодействия)

Примечание: CSI — classmate starts interaction, CSGI — classmate starts general interaction, CCI — classmate collective interaction, CSGI — classmate starts general interaction, FNI — focal student no interaction.

Результаты и их интерпретация

Социометрическое исследование

Табл. 6 демонстрирует сумму и количество выборов (SER и NER) и отчуждений (SRR и NRR), которые одаренные дети получили от своих сверстников при ответе на вопрос о совместном выполнении задания. В 3-м классе все одаренные дети оказались в верхней половине рейтинга популярности, один из них (Y3-6) стал наиболее популярным ребенком в классе. В 4-м классе одаренный ребенок оказался в нижней части рейтинга популярности и отчужденности. В 5-м классе один из двух одаренных детей (Y5-3) оказался наиболее отчужденным учеником в классе.

Таблица 6

Сумма (количество) выборов и отчуждений, полученных одаренным ребенком во время выполнения совместной работы

Участник	SER (NER)	SRR (NRR)	Рейтинг популярности	Рейтинг отчужденности
3-й класс (15 учеников в классе)				
Y3-1	12 (6)	5 (3)	3	8
Y3-6	16 (8)	1 (1)	1	15
Y3-13	7 (3)	4 (3)	7	9
Y3-14	9 (4)	3 (2)	5	11
Y3-15	10 (6)	2 (1)	4	14
4-й класс (13 учеников в классе)				
Y4-3	3 (3)	2 (1)	10	11
5-й класс (18 учеников в классе)				
Y5-2	5 (3)	0 (0)	11	17
Y5-3	2 (1)	17 (8)	16	I*

Примечание: Y3-1 — порядковый номер ученика в списке учеников класса, NER (number of elections received) — количество выборов, SER (sum of elections received) — сумма выборов, NRR (number of rejections received) — количество отчуждений, SRR (sum of rejections received) — сумма отчуждений.

Табл. 7 демонстрирует сумму и количество выборов SER (NER) и сумму и количество отчуждений SRR (NRR), которые одаренные дети получили от одноклассников в отношении

совместной игры. В 3-м классе все одаренные дети оказались в верхней части рейтинга популярности, ученик У3-14 оказался самым популярным учеником. В 4-м классе одаренный ребенок оказался в нижней части рейтинга популярности и отчужденности. В 5-м классе оба одаренных ребенка заняли два последних места в рейтинге популярности, при этом один из них (У5-3) оказался наиболее отчужденным.

Таблица 7

Сумма (количество) выборов и отчуждений, полученных одаренным ребенком во время совместной игры

Участник	SER (NER)	SRR (NRR)	Рейтинг популярности	Рейтинг отчужденности
3-й класс (15 учеников в классе)				
У3-1	9 (4)	2 (2)	4	12
У3-6	7 (4)	1 (1)	7	13
У3-13	9 (3)	3 (1)	5	11
У3-14	13 (8)	2 (2)	1	12
У3-15	12 (5)	4 (2)	2	10
4-й класс (13 учеников в классе)				
У4-3	1 (1)	2 (1)	12	10
5-й класс (18 учеников в классе)				
У5-2	3 (1)	3 (2)	17	10
У5-3	0 (0)	20 (10)	18	1

Примечание: У3-1 — порядковый номер ученика в списке учеников класса, NER (number of elections received) — количество выборов, SER (sum of elections received) — сумма выборов, NRR (number of rejections received) — количество отчуждений, SRR (sum of rejections received) — сумма отчуждений.

Результаты индивидуальных социометрических репрезентаций

Для примера приведены две индивидуальные социометрические репрезентации: для ученика 3го класса (У3-6) при выполнении совместного задания и ученика 5-го класса (У5-3) при совместной игре. В целом, одаренные дети 3-го класса чаще устанавливали более близкие отношения со своими сверстниками, чем одаренные дети 5-го класса.

Как показано на рис. 1, одаренный ученик 3-го класса У3-6 предпочитал выполнять задание совместно с У3-1 (популярный одаренный ребенок) и У3-8 (популярный обычный ребенок), так как они установили наиболее близкие отношения (4) друг с другом. У3-6 также выбирал У3-4 (нейтральный обычный ребенок) для выполнения совместного задания, так как они установили близкие (3) отношения друг с другом. У3-1 также выбирал У3-15 (популярный одаренный ребенок) для выполнения совместного задания, так как они установили близкие отношения (2) друг с другом. У3-1 не установил отношений (0) с У3-13 (нейтральный одаренный ребенок) и У3-15 (нейтральный одаренный ребенок) в отношении выполнения совместного задания.

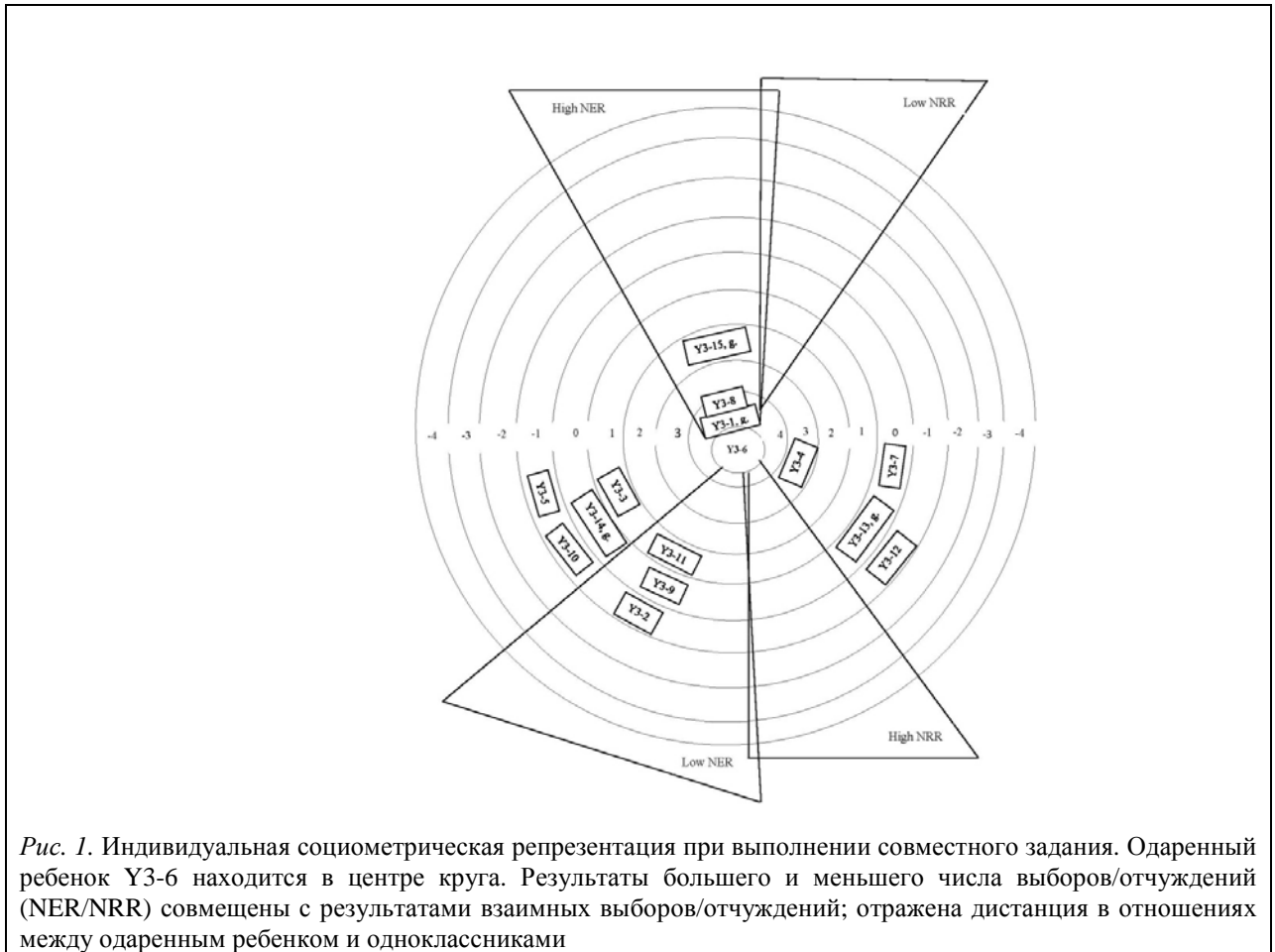


Рис. 1. Индивидуальная социометрическая репрезентация при выполнении совместного задания. Одаренный ребенок Y3-6 находится в центре круга. Результаты большего и меньшего числа выборов/отчуждений (NER/NRR) совмещены с результатами взаимных выборов/отчуждений; отражена дистанция в отношениях между одаренным ребенком и одноклассниками

Как показано на рис. 2, одаренный ученик 5-го класса Y5-3 установил близкие отношения (2) с Y5-17 (нейтральный обычный ребенок) и Y5-7 (отчужденный обычный ребенок). Y5-3 установил далекие отношения (-2) с Y5-2 (нейтральный одаренный ребенок). Y5-3 не имел очень близких (4) или близких (3) отношений с кем-либо из одноклассников при совместной игре.

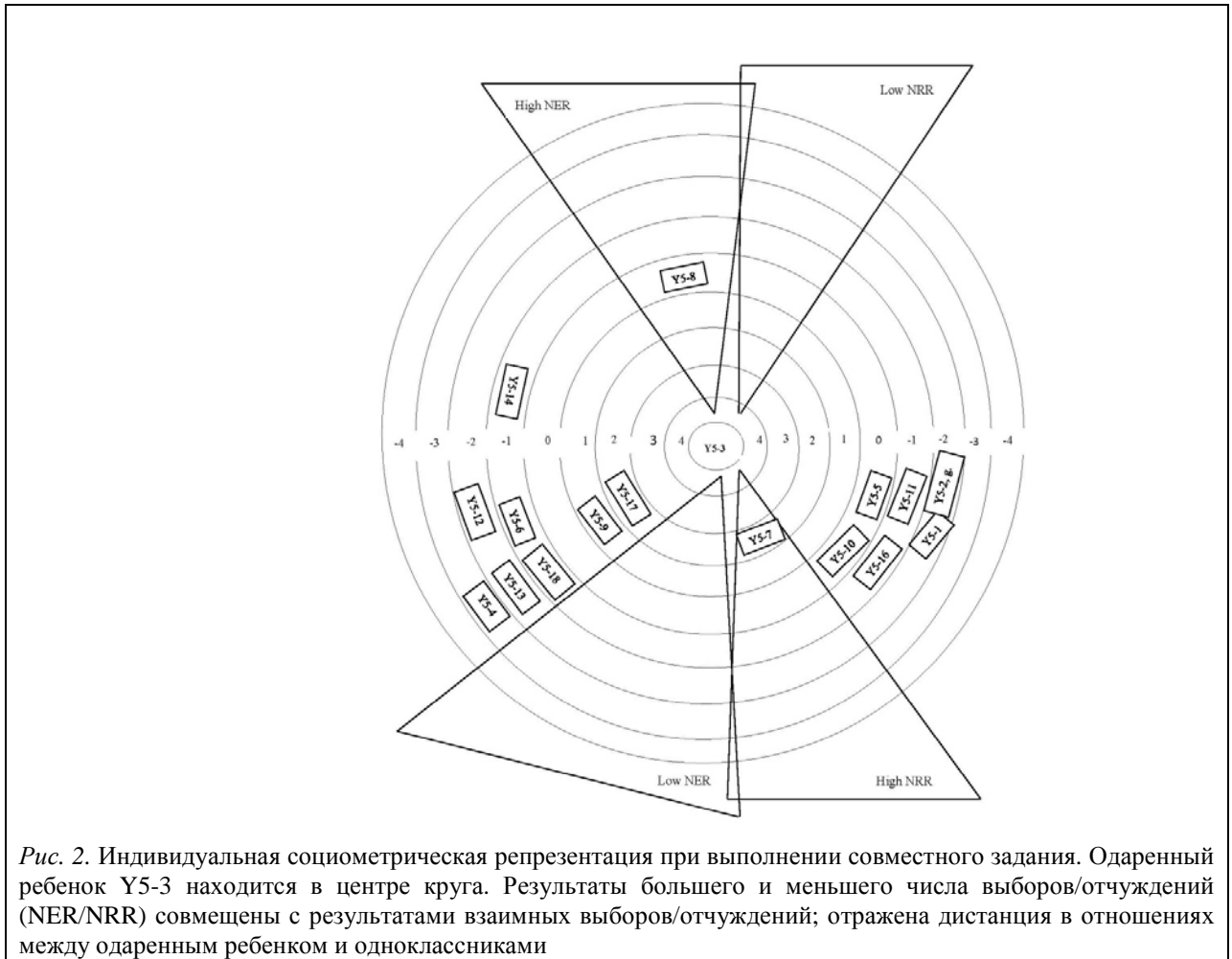


Рис. 2. Индивидуальная социометрическая репрезентация при выполнении совместного задания. Одаренный ребенок Y5-3 находится в центре круга. Результаты большего и меньшего числа выборов/отчуждений (NER/NRR) совмещены с результатами взаимных выборов/отчуждений; отражена дистанция в отношениях между одаренным ребенком и одноклассниками

Поведенческие паттерны

Среди трех возможных поведенческих паттернов, демонстрирующих наличие социальной эффективности, один паттерн (FCSI-CA) был обнаружен у семи из восьми участников, означая, что фокус-студент начинает взаимодействие с одноклассником по теме занятия (FCSI) и одноклассник отвечает на это взаимодействие (CA) (табл. 1). Значительное проявление данного поведенческого паттерна свидетельствует о том, что фокус-студент и одноклассник сконцентрированы на занятии.

Таблица 8

Поведенческий паттерн FCSI-CA, демонстрирующие наличие социальной эффективности

ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПАТТЕРН 1 (FCSI-CA)					
Участник	Chi square	Degrees of freedom	<i>p</i>	Adjusted residual	Yule's Q
3-й класс					
Y3-1	11,59	df=1	<i>p</i> <,<01	3,40	0,61
Y3-6	43,99	df=1	<i>p</i> <,<01	6,63	0,93
Y3-13	48,22	df=1	<i>p</i> <,<01	6,94	0,88

Y3-14	19,82	df=1	p=<,01	4,45	0,88
Y3-15	-	-	-	-	-
4-й класс					
Y4-3	63,47	df=1	p=<,01	7,97	0,98
5-й класс					
Y5-2	83,67	df=1	p=<,01	9,15	0,79
Y5-3	42,79	df=1	p=<,01	4,82	0,92

Примечание: Y3-1 — порядковый номер ученика в списке учеников класса, FCS (focal students starts interaction)—CA (classmate answers) — фокус-студент начинает взаимодействие—одноклассник отвечает..

В рамках наличия социального соответствия были обнаружены два поведенческих паттерна из трех. Паттерн CSI-FCA означает, что одноклассник начинает взаимодействие с фокус-студентом (CSI) и фокус-студент отвечает однокласснику на это взаимодействие (FCA) (табл. 9). Данный поведенческий паттерн был обнаружен у шести участников из восьми и свидетельствует о том, что фокус-студент и одноклассник были сконцентрированы на совместно выполняемом задании.

Таблица 9

Поведенческий паттерн CSI-FCA, демонстрирующий наличие социального соответствия

ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПАТТЕРН 1 (CSI-FCA)					
Участник	Chi square	Degree of freedom	p	Adjusted residual	Yules Q
3-й класс					
Y3-1	46,57	df=2	p=<,01	4,78	0,86
Y3-6	-	-	-	-	-
Y3-13	46,47	df=2	p=<,01	6,05	0,83
Y3-14	43,58	df=1	=<,01	6,60	1,00
Y3-15	30,40	df=1	=<,01	5,51	0,85
4 класс					
Y4-3	-	-	-	-	-
5-й класс					
Y5-2	102,32	df=1	p=<,01	10,12	0,94
Y5-3	-	-	-	-	-

Примечание: Y3-1 — порядковый номер ученика в списке учеников класса, CSI (classmate starts interaction)—FCA (focal student answers) — одноклассник начинает взаимодействие—фокус студент отвечает.

Паттерн (CCI-FCA) также проявлялся в значительной степени и обнаружен у трех из восьми участников. Этот паттерн означает, что одноклассник начинает взаимодействие с группой одноклассников среди которых один является фокус-студентом (CCI) и фокус-студент отвечает однокласснику на это взаимодействие (FCA) (табл. 10). Обнаруженные данные говорят о том, что фокус-студент и группа одноклассников были сконцентрированы на совместно выполняемом задании.

Таблица 10

Поведенческий паттерн CCI-FCA, демонстрирующий наличие социального соответствия

ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПАТТЕРН 3 (CCI-FCA)					
Участник	Chi square	Degree of freedom	p	Adjusted residual	Yules Q
3-й класс					
У3-1	46,57	df=2	p<,01	4,78	0,86
У3-6	-	-	-	-	-
У3-13	46,47	df=2	p<,01	2,95	0,72
У3-14	-	-	-	-	-
У3-15	-	-	-	-	-
4-й класс					
У4-3	41,47	df=1	p<,01	6,44	1
5-й класс					
У5-2	-	-	-	-	-
У5-3	-	-	-	-	-

Примечание: У3-1 — порядковый номер ученика в списке учеников класса, CCI (classmate collective interaction)—FCA (focal student classmate answers) — одноклассник начинает коллективное взаимодействие—фокус студент отвечает однокласснику.

Выводы

В данной статье отражены результаты изучения социального взаимодействия одаренных детей в гетерогенной среде путем анализа социометрических данных и поведенческих паттернов.

Среди восьми одаренных детей исследования пять оказались популярными среди своих сверстников. При выполнении совместного задания одаренные дети чаще взаимодействовали с популярными и обычными сверстниками, выбирали одаренных и обычных сверстников для взаимодействия и устанавливали близкие отношения с ними. Во время совместной игры одаренные дети чаще взаимодействовали с обычными сверстниками, выбирали одаренных и обычных сверстников для взаимодействия и устанавливали близкие отношения с ними. Различие в выборе сверстников при выполнении совместного задания и во время совместной игры может быть обусловлено тем, что выполнение тематического задания связано с желанием конкурировать, соревноваться; в связи с этим выбор падает на более популярных и успешных детей; в свою очередь, совместная игра может объединять всех детей вне зависимости от статуса.

Один из восьми изучаемых одаренных детей оказался наиболее отчужденным как при выполнении совместной работы, так и при совместной игре. Данный результат показывает, что при видимости благоприятной атмосферы в классе в целом более тщательное наблюдение выявляет изолированных детей.

Из обнаруженных паттернов все одаренные дети при взаимодействии с одноклассниками продемонстрировали только те из них, которые свидетельствуют о наличии социальной эффективности и социального соответствия.

В данном исследовании существовал ряд ограничений, о которых необходимо упомянуть. Во-первых, опросник для социометрического анализа был применен только один раз во время исследования. Хотя опрос проводился в течение марта — одного из наиболее подходящих месяцев для получения достоверных ответов [5] — применение опросника несколько раз в течение школьного года может дать больше информации об актуальном выборе детей. Во-вторых, обнаруженные поведенческие паттерны касались выполнения совместного задания на уроке, а не

общего взаимодействия на отвлеченные темы, так как изучение социального взаимодействия проводилось в рамках академического контекста, а характер уроков предполагал работу по инструкции и по большей части на рабочем месте. Для получения более разнообразных данных период проведения съемки необходимо увеличить и организовать ее на творческих уроках, которые способствуют проявлению большей свободы при взаимодействии, например, на уроках театрального мастерства или физической культуры. Необходимо учесть, что участники эксперимента были информированы о съемке. Никаких изменений в поведении у детей 3-го и 4-го классов обнаружено не было. У детей 5-го класса были обнаружены некоторые изменения (например, улыбка, когда ребенок видит камеру, или прекращение смеха и разговоров, когда ребенок вспомнил, что идет съемка). Еще одним ограничением может служить небольшое количество участников исследования и неравного числа участников в каждом классе. Кроме того, важно проведение дополнительных исследований, дающих более полную картину об исследуемом ребенке: изучение самооценки, уровня притязаний, настойчивости и самодисциплины, удовлетворенности жизнью, перфекционизма и др.

Социальный портрет одаренного ребенка может дать информацию о популярных и отчужденных детях и помочь определить причины их возможного одиночества, изоляции или агрессии, низкой школьной успеваемости. Именно поэтому важно дополнить социометрический опрос и прямое наблюдение другими методами, чтобы всесторонне изучить проявления одаренных детей при социальных взаимодействиях с одноклассниками. Такой подход позволяет своевременно применить необходимые вмешательства для устранения проблем и конфликтов или предупредить их возникновение.

Литература

1. *Adams-Byers J., Whitsell S.S., Moon S.M.* Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping // *Gifted Child Quarterly*. 2004. Vol. 48. № 1. P. 7—20. URL: doi: 10.1177/001698620404800102
2. *Asher S.R., McDonald K.L.* The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity [Электронный ресурс] // *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* / Eds. K.H. Rubin, M.W. Bukowski, B. Laursen. NY: The Guilford Press, 2009. P. 232—242. URL: https://www.researchgate.net/profile/Kristina_McDonald/publication/232523645_The_behavioral_basis_of_acceptance_rejection_and_perceived_popularity/links/0a85e534fdff69e6b000000.pdf (дата обращения: 02.07.2018).
3. *Bain S.K., Bell S.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
4. *Cadenas M., Borges A.* The assessment of change in social interaction through observation // *Acción Psicológica*. 2017. Vol. 14. № 1. P. 121—136. doi:10.5944/ap.14.1.16224
5. *Cillessen A.H.N.* Sociometric methods // *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* / Eds. K.H. Rubin, M.W. Bukowski, B. Laursen. NY: The Guilford Press, 2009. P. 82—100.
6. *Coleman L.G.* The power of specialized educational environments in the development of giftedness: the need for research on social context // *Journal for the Education of the Gifted*. 2014. Vol. 37. № 1. P. 70—80. doi: 10.1177/001698629503900307
7. *Davis G.A., Rimm S.B., Siegle D.* Education of the gifted and talented. Essex (UK): Pearson, 2014. 576 p.
8. *Eide H., Quera V., Finset A.* Exploring rare patient behavior with sequential analysis: an illustration // *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*. 2003. Vol. 12. № 2. P. 109—114. doi:10.1017/S1121189X00006175
9. *Fabes R.A., Martin C.L., Hanish L.D.* Children's behaviors and interactions with peers // *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* / Eds. K.H. Rubin, M.W. Bukowski, B. Laursen. NY: The Guilford Press, 2009. P. 45—62.

10. Hartup W.W. Critical issues and theoretical viewpoints // Handbook of peer interactions, relationships, and groups / Eds. K.H. Rubin, M.W. Bukowski, B. Laursen. NY: The Guilford Press, 2009. P. 3—20.
11. Gabin B. [et al.]. Lince: multiplatform sport analysis software // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2012. Vol. 46. P. 4692—4694. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.320
12. Ladd G.W. Trends, travails, and turning points in early research on children's peer relationships: legacies and lessons for our time? // Handbook of peer interactions, relationships, and groups / Eds. K.H. Rubin, M.W. Bukowski, B. Laursen. NY: The Guilford Press, 2009. P. 20—45.
13. Lee S-Y., Olszewski-Kubilius P., Thomson D.T. Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships // Gifted Child Quarterly. 2012. Vol. 56. № 2. P. 90—104. doi:10.1177/0016986212442568
14. Lubinski D. From Terman to Today: A Century of Findings on Intellectual Precocity // Review of Educational Research. 2016. Vol. 86. № 4. P. 900—944. doi:10.3102/0034654316675476
15. Neihart M. Achievement/affiliation conflicts in gifted adolescents // RoeperReview. 2006. Vol. 28. № 4. P. 196—202. doi:10.1080/02783190609554364
16. Newcomb A.F., Bukowski M., Pattee L. Children's peer relations: A metaanalytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status // Psychological Bulletin. 1993. Vol. 113. № 1. P. 99—128.
17. Robinson N.M. The social world of gifted children and youth [Электронный ресурс] // Handbook of giftedness in children: psycho-educational theory, research, and best practices / Ed. S.I. Pfeiffer. NY: Springer, 2008. P. 33—51. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-0-387-74401-8.pdf> (дата обращения: 02.07.2018).
18. Rodríguez A., Morera D. La representación sociométrica individual // El sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones / Eds. A. Rodriguez, D. Morera. Madrid: Pirámide, 2001. 178 p.
19. Rodríguez Naveiras E. Profundo: Un instrumento para la evaluación de proceso de un programa de altas capacidades: Tesis Doctoral. La Laguna, 2011. 439 p.
20. Rose-Krasnor L., Denham S. Social-emotional competence in early childhood // Social, emotional, and personality development in context. Handbook of peer interactions, relationships, and groups / Eds. K.H. Rubin, W.M. Bukowski, B. Laursen. NY: Guilford Press, 2009. P. 162—179.
21. Rubin K.H., Bukowski M.W., Laursen B. Social, emotional, and personality development in context. Handbook of peer interactions, relationships, and groups. NY: The Guilford Press, 2009. 672 p.
22. Rubin K.H., Bukowski W., Parker J. Peer interactions, relationships, and groups // Handbook of child psychology: social, emotional, and personality development / Ed. N. Eisenberg. NY: Wiley, 2006. P. 571—645.
23. Santoyo V.C. Behavioral assessment of social interactions in natural settings // European Journal of Psychological Assessment. 1996. Vol. 12. № 2. P. 124—131. doi:10.1027/1015-5759.12.2.124
24. Silverman L.K. Asynchronous development // The social and emotional development of gifted children: what do we know? / Eds. M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon. Waco, TX: Prufrock Press, 2002. P. 31—39.
25. Silverman L.K. Social and emotional education of the gifted: The discoveries of Leta Stetter Hollingworth [Электронный ресурс] // Roeper Review. 1990. Vol. 12. № 3. P. 171—179. URL: <http://www.positivedisintegration.com/Silverman1990.pdf> (дата обращения: 02.07.2018).
26. Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. Rethinking giftedness and gifted education: a proposed direction forward based on psychological science // Psychological Science in the Public Interest. 2011. Vol. 12. № 1. P. 3—54. doi:10.1177/1529100611418056
27. The R Project for Statistical Computing [Электронный ресурс]. URL: <http://www.R-project.org> (дата обращения: 02.07.2018).

28. Vialle W., Heaven P.C.L., Ciarrochi J. The relationship between self-esteem and academic achievement in high ability students: Evidence from the Wollongong Youth Study [Электронный ресурс] // *Australasian Journal of Gifted Education*. 2005. Vol. 14. № 2. P. 39—45. URL: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2641&context=hbspapers> (дата обращения: 02.07.2018).
29. Wentzel K.R. Peers and academic functioning at school // *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* / Eds. K.H. Rubin, M.W. Bukowski, B. Laursen. NY: The Guilford Press, 2009. P. 531—548.

Social Interactions of Gifted Children in Heterogeneous Environment

Donii E.I.,

postgraduate student, Department of Developmental Psychology of L.F. Obukhova, Faculty of Psychology in Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, kido06_86@mail.ru

The article studies the social interaction of gifted children with their peers. Understanding the educational environment and the nature of social interaction helps developing necessary interventions with the goal to make a gifted child adapted. The goal of the paper is the analysis of the foreign literature; representation of the results of empirical research of social status and social interaction of gifted children in elementary school hold in 2016 in Holland. The used instruments: sociometric questionnaire of Rodriguea and Morera; behavior analysis protocol OPINTEC-v.5. Out of eight participants, one was the most rejected among peers (5th grade), two became the most popular among peers (3rd grade). The gifted children chose gifted and non-gifted children for interaction and established close interactions with them. When working together, the gifted children interacted more with popular and neutral peers; when playing together — with neutral peers. With reference to social interaction of gifted children with peers, only patterns demonstrating social effectiveness and social correspondence were found out.

Key words: heterogeneous environment, popularity, rejection, social correspondence, social effectiveness, social interaction, social status.

References

1. Adams-Byers J., Whitsell S.S., Moon S.M. Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping. *Gifted Child Quarterly*, 2004. Vol. 48, no. 1, pp. 7—20. doi:10.1177/001698620404800102.
2. Asher S.R., McDonald K.L. The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity [Elektronnyi resurs]. In Rubin K.H., Bukowski M.W., Laursen B. (eds.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. NY: The Guilford Press, 2009, pp. 232—242. Available at: https://www.researchgate.net/profile/Kristina_McDonald/publication/232523645_The_behavioral_basis_of_acceptance_rejection_and_perceived_popularity/links/0a85e534fdff69e6b0000000.pdf (Accessed 02.07.2018).
3. Bain S.K., Bell S.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
4. Cadenas M., Borges A. The assessment of change in social interaction through observation. *Acción Psicológica*, 2017. Vol. 14, no. 1, pp. 121—136. doi:10.5944/ap.14.1.16224

5. Cillessen A.H.N. Sociometric methods. In Rubin K.H., Bukowski M.W., Laursen B. (eds.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. NY: The Guilford Press, 2009, pp. 82–100.
6. Coleman L.G. The power of specialized educational environments in the development of giftedness: the need for research on social context [Elektronnyi resurs]. *Journal for the Education of the Gifted*, 2014. Vol. 37, no. 1, pp. 70–80. Available at: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001698629503900307> (Accessed 02.07.2018).
7. Davis G.A, RimmS.B, SiegleD. Education of the gifted and talented. Essex (UK): Pearson, 2014. 576 p.
8. Eide H., Quera V., Finset A. Exploring rare patient behavior with sequential analysis: an illustration. *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*, 2003. Vol. 12, no. 2, pp. 109–114. doi:10.1017/S1121189X00006175
9. Fabes R.A., Martin C.L., Hanish L.D. Children's behaviors and interactions with peers. In Rubin K.H., Bukowski M.W., Laursen B. (eds.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. NY: The Guilford Press, 2009, pp. 45–62.
10. Hartup W.W. Critical issues and theoretical viewpoints. In Rubin K.H., Bukowski M.W., Laursen B. (eds.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. NY: The Guilford Press, 2009, pp. 3–20.
11. Ladd G.W. Trends, travails, and turning points in early research on children's peer relationships: legacies and lessons for our time? In Rubin K.H., Bukowski M.W., Laursen B. (eds.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. NY: The Guilford Press, 2009, pp. 20–45.
12. Lee S-Y., Olszewski-KubiliusP., Thomson D.T. Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 2012, vol. 56, no. 2, pp. 90–104. doi:10.1177/0016986212442568
13. Gabín B. et al. Lince: multiplatform sport analysis software. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 46, pp. 4692–4694. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.320
14. Lubinski D. From Terman to Today: A Century of Findings on Intellectual Precocity. *Review of Educational Research*, 2016, vol. 86, no. 4, pp. 900–944. doi:10.3102/0034654316675476
15. Neihart M. Achievement/affiliation conflicts in gifted adolescents. *RoeperReview*, 2006, vol. 28, no. 4, pp. 196–202. doi:10.1080/02783190609554364
16. Newcomb A.F., Bukowski M., Pattee L. Children's peer relations: A metaanalytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 1993, vol. 113, no. 1, pp. 99–128.
17. Robinson N.M. The social world of gifted children and youth [Elektronnyi resurs]. In Pfeiffer S.I. (eds.) *Handbook of giftedness in children: psycho-educational theory, research, and best practices*. NY: Springer, 2008. P. 33–51. Available at: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-0-387-74401-8.pdf> (Accessed 02.07.2018).
18. Rodríguez A., Morera D. La representación sociométrica individual. In Rodríguez A., Morera D. (eds.) *El sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones*. Madrid: Pirámide, 2001. 178 p.
19. Rodríguez Naveiras E. Un instrumento para la evaluación de proceso de un programa de altas capacidades. Tesis Doctoral. La Laguna, 2011. 439 p.
20. Rose-Krasnor L., Denham S. Social-emotional competence in early childhood. In Rubin K.H., Bukowski W.M., Laursen B. (eds.) *Social, emotional, and personality development in context. Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. NY: Guilford Press, 2009, pp. 162–179.
21. Rubin K.H., Bukowski M.W., Laursen B. Social, emotional, and personality development in context. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. NY: The Guilford Press, 2009. 672 p.
22. Rubin K.H., Bukowski W., Parker J. Peer interactions, relationships, and groups. In Eisenberg N. (eds.) *Handbook of child psychology: social, emotional, and personality development*. NY: Wiley, 2006, pp. 571–645.
23. Santoyo V.C. Behavioral assessment of social interactions in natural settings. *European Journal of Psychological Assessment*, 1996, vol. 12, no. 2, pp. 124–131. doi:10.1027/1015-5759.12.2.124

24. Silverman L.K. Asynchronous development. In Neihart M., Reis S.M., Robinson N.M., Moon S.M. (eds.) *The social and emotional development of gifted children: what do we know?*. Waco, TX: Prufrock Press, 2002, pp. 31–39.
25. Silverman L.K. Social and emotional education of the gifted: The discoveries of Leta Stetter Hollingworth [Elektronnyi resurs]. *Roeper Review*, 1990, vol. 12, no. 3, pp. 171–179. Available at: <http://www.positivedisintegration.com/Silverman1990.pdf> (Accessed 02.07.2018).
26. Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. Rethinking giftedness and gifted education: a proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 2011, vol. 12, no. 1, pp. 3–54. doi:10.1177/1529100611418056
27. The R Project for Statistical Computing [Elektronnyi resurs]. Available at: <http://www.R-project.org> (Accessed 02.07.2018).
28. Vialle W., Heaven P.C.L., Ciarrochi J. The relationship between self-esteem and academic achievement in high ability students: Evidence from the Wollongong Youth Study [Elektronnyi resurs]. *Australasian Journal of Gifted Education*, 2005, vol. 14, no. 2, pp. 39–45. Available at: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2641&context=hbspapers> (Accessed 02.07.2018).
29. Wentzel K.R. Peers and academic functioning at school. In Rubin K.H., Bukowski M.W., Laursen B. (eds.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. NY: The Guilford Press, 2009, pp. 531–548.