



## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

УДК 376.5

doi: 10.21702/rpj.2017.1.6

### ДИАЛОГИЗАЦИЯ И МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИКА

**Ирина С. Дышлюк<sup>1\*</sup>, Ирина Ю. Каменева<sup>1</sup>, Анна Е. Москаленко<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону,  
Российская Федерация

<sup>2</sup> Таганрогский филиал Российского нового университета «РосНОУ»,  
г. Таганрог, Российская Федерация

\* E-mail: [isdyshlyuk@sfnedu.ru](mailto:isdyshlyuk@sfnedu.ru)

*В статье рассматривается актуальная проблема развития одаренности в рамках массовой школы, без отрыва одаренного ребенка от естественной микросреды. Основываясь на научном мнении об одаренности как интегральном личностном свойстве, авторы указывают на необходимость осуществлять педагогическую деятельность в контексте личностного развития школьников. В качестве значимого фактора развития одаренности учащихся выделяется содержание образовательного процесса, если оно имеет деятельностный, концептуальный, проблемный, личностно-смысловой характер и включает в себя личностный опыт учащихся. Одним из способов конструирования такого содержания являются диалогизация и межпредметная интеграция. Диалогизация учебного содержания выводит его на личностно-смысловой уровень, повышает градус проблемности и концептуальности. Учебные задачи в личностно-ориентированном образовательном процессе решаются как жизненно значимые для учеников, что повышает учебную мотивацию. Это, как правило, задачи, не имеющие однозначного, единственно верного решения. Именно такие задачи вызывают интерес одаренных.*

*Диалоговое содержание конструируется из компонентов, способных вступить в диалог, вследствие чего ему имманентно присущ деятельностный характер. Мощной развивающей силой обладают компоненты, представленные содержанием разных предметов или предметных областей, сопряжение которых осуществляется по принципу интеграции. Интегрированное содержание интенсифицирует предметное содержание, придает личностный смысл одним областям знаний за счет удовлетворения интересов учащихся*



в других областях знаний, дает одаренным детям возможность использовать и развивать свойственные им гибкость, метафоричность, ассоциативность мышления. Интегрированное содержание способствует развитию системного и понятийного мышления. При достаточном уровне понятийного мышления происходит формирование межпредметных понятий.

Авторами особо подчеркивается значение диалогизации и интеграции учебного содержания для овладения метапредметным интеллектуальным инструментарием, для развития метапредметных способностей как насущной задачи современной российской школы.

**Ключевые слова:** одаренность, развитие одаренности, диалогизация, диалоговое содержание, межпредметная интеграция, интегрированное содержание, смыслы, смыслообразование, личностно-смысловая сфера, личностный опыт.

**Для цитирования:** Дышлюк И. С., Каменева И. Ю., Москаленко А. Е. Диалогизация и межпредметная интеграция содержания образовательного процесса как факторы развития одаренности школьника // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14. – № 1. – С. 96–107.

*Материалы статьи получены 04.08.2016*

UDC 376.5

doi: 10.21702/rpj.2017.1.6

## **DIALOGISATION AND INTERDISCIPLINARY INTEGRATION OF THE CONTENT OF THE LEARNING PROCESS AS A SCHOOLCHILD'S GIFTEDNESS FACTORS**

***Irina S. Dyshlyuk<sup>1</sup>, Irina Yu. Kameneva<sup>1</sup>, Anna E. Moskalenko<sup>2</sup>***

<sup>1</sup> Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

<sup>2</sup> Taganrog Branch, Russian New University (RosNOU), Taganrog,  
Russian Federation

\* Correspondence author. E-mail: isdyshlyuk@sfedu.ru

*Giftedness is an integral feature of personality. The paper deals with the problem of the development of giftedness in mass education without isolating a gifted child from the natural microenvironment. Pedagogical activities should be carried out in the context of schoolchildren's personal development. To develop schoolchildren's giftedness, the learning content should be active, conceptual, problem, and personal-sense, as well as include schoolchildren's personal experience. Dialogisation and interdisciplinary integration are ways for constructing a content*



of that type. Dialogisation of the learning content brings it to a personal-sense level, increases its problem and conceptual characteristics. In personality-oriented education schoolchildren solve learning tasks as vital. These tasks (a) do not have one correct solution, (b) attract schoolchildren's interest, and (c) increase their academic motivation.

The components entering into a dialogue construct the dialogue content. Hence, activity is inherent in it. The components representing the content of various subjects or subject areas can be a powerful educational force. The integrated content intensifies the subject content, imparts personal sense to certain disciplines, enables gifted children to use and develop their flexibility, metaphoricalness, and associative thinking. The integrated content promotes the development of system and conceptual thinking. A sufficient level of conceptual thinking is necessary for forming interdisciplinary concepts.

Dialogisation and integration of the learning content are especially important for the acquisition of interdisciplinary intellectual tools and the development of meta-subject abilities. These processes are urgent objectives in modern Russian schools.

**Keywords:** giftedness, development of giftedness, dialogisation, dialogue content, interdisciplinary integration, integrated content, senses, sense-creation, personal-sense sphere, personal experience.

**For citation:** Dyshlyuk I. S., Kameneva I. Yu., Moskalenko A. E. Dialogisation and interdisciplinary integration of the content of the learning process as a schoolchild's giftedness factors. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2017, V. 14, no. 1, pp. 96–107 (in Russian).

*Original manuscript received 04.08.2016*

## **Введение**

Вопрос выявления и психолого-педагогического сопровождения одаренных школьников имеет непреходящую актуальность и на сегодняшний день все еще не является полностью решенной психолого-педагогической проблемой. Однако особую актуальность он приобрел в настоящее время для российской системы образования, которая переживает глубокие изменения. Одним из важнейших актов этих изменений является внедрение новых государственных образовательных стандартов.

Заявляемые в новых стандартах приоритет личностного и деятельностного подходов, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками [17] позволяют создавать более продуктивную для развития одаренности образовательную среду.



Феномен одаренности активно исследуется в мировой (Е. Виннер [24], Ф. Монкс [19], Д. Рензулли [20], А. Танненбаум [21, 22], Ж. Теразьер [23], К. Эриксон [18] и др.) и отечественной (Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков [5], А. М. Матюшкин [12], А. И. Савенков [15] и др.) науке. Во многих современных исследованиях одаренность рассматривается не как статическая, а как динамическая характеристика (например, в «Рабочей концепции одаренности» под редакцией Д. Б. Богоявленской и В. Д. Шадрикова [5]), что дает основание говорить в принципе о развитии одаренности, а не только об особенностях обучения одаренных.

Большинство современных ученых смотрит на одаренность как на интегральное личностное свойство, что, согласуясь с личностно-деятельностной доминантой современных образовательных стандартов, означает необходимость осуществлять педагогическую деятельность в контексте личностного развития школьников.

Традиционно наиболее полноценное сопровождение одаренных учащихся обеспечивают гимназии, лицеи, профильные школы (или классы) с углубленным изучением отдельных предметов, научные кружки, школы юных исследователей и т. п.

Обеспечение поддержки и долгосрочной перспективы развития одаренности не в специализированном образовательном учреждении, а в массовой школе – этот аспект сегодня является серьезной научной проблемой и находится в фокусе внимания педагогического сообщества и государственной политики в сфере образования. В частности, данный аспект отражен в описании мер, направленных на поиск и поддержку талантливых детей и молодежи в Указе Президента Российской Федерации «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» [16].

Обращает на себя внимание тем или иным образом представленная у разных исследователей мысль о том, что в рамках массовой школы одаренные дети часто испытывают скуку, которая, как правило, сводит на нет учебную мотивацию и может препятствовать дальнейшему развитию одаренности.

Одним из ведущих российских специалистов в сфере обучения одаренных детей, А. И. Савенковым, была разработана модель развития одаренности в образовательной среде – «Одаренный ребенок в массовой школе» [15]. Разработанная модель отвечает задачам обучения и воспитания одаренного ребенка, при этом не вырывая его из естественной микросреды общения со сверстниками, создавая условия для развития и максимальной реализации возможностей как самого одаренного ребенка, так и его одноклассников.

Предложенная модель имеет два уровня: «уровень горизонтального обогащения» и «уровень вертикального обогащения». «Горизонтальное



обогащение» предполагает дополнение традиционного учебного плана специальными интегрированными курсами. Под «вертикальным обогащением» понимаются качественные изменения в содержании всех учебных программ, входящих в систему основного и дополнительного образования.

Интересно, что А. И. Савенков, наряду с другими учеными и педагогами-практиками, задействует фактор содержания образовательного процесса.

Еще Д. Рензулли [20], автор популярной концепции одаренности, выделял среди мотивов, заложенных в самой учебной деятельности и связанных с ее продуктом, мотивацию содержанием, которая выражается в стремлении овладеть знаниями и способами деятельности.

### **Актуальность исследования**

Содержание образовательного процесса, на наш взгляд, способно становиться мощным фактором развития одаренности.

Однако учебное содержание может и блокировать развитие одаренности, предлагая «упакованное» в догмы готовое знание, требующее лишь репродуктивной деятельности по его усвоению и не нуждающееся в личностном подходе. Какими же дидактическими характеристиками должно обладать учебное содержание, чтобы, независимо от предметной направленности, способствовать выявлению и развитию одаренности?

И. В. Абакумова и В. Т. Фоменко выделяют 12 критериев содержания современного образовательного процесса, входящих в так называемый дидактический стандарт, который фиксирует общие требования к содержанию любого предмета. Дидактический стандарт устанавливает баланс между знаниями и способами деятельности [1]. В рамках данного исследования отметим следующие критерии: учебное содержание должно иметь деятельностный, концептуальный, проблемный, личностно-смысловой характер, должно быть интегративно организовано и включать в себя личностный опыт учащихся. Отвечающее этим требованиям содержание представляет собой «питательную субстанцию» для взращивания одаренности.

### **Факторы развития одаренности**

Одним из способов конструирования такого содержания является его диалогизация. Диалог как феномен содержания органически присущ личностно-ориентированному образовательному процессу, диалог выводит образовательный процесс на личностно-смысловой уровень, превращая «историю познания в ее результатах» в «историю познающих людей» (М. М. Бахтин) [2].

Диалоговое содержание – это учебное содержание, сконструированное из компонентов, потенциально способных вступить в диалог (противоречия разных типов, различные ракурсы рассмотрения проблем, анализ одних



и тех же явлений, событий, закономерностей в разных учебных дисциплинах и т. д.). Фактически, это учебный материал, которым должен овладеть учащийся, но с повышенным градусом проблемности и концептуальности, реализующихся в поле личностных смыслов изучаемого. Проблемы здесь могут совсем не решаться, по выражению М. М. Бахтина, в духе диалектического «снятия», а требовать «боровской дополнительности» (В. С. Библер) сопрягаемых компонентов. Именно такие учебные задачи, не имеющие однозначного, единственно верного решения, вызывают интерес одаренных. И именно такие задачи ставит перед человеком жизнь за стенами школы.

В диалоге постигаются не значения, но смыслы, учащийся решает не академическую, а жизненно важную для него задачу, ведь смысл, как известно, несет в себе его (человека) собственные жизненные отношения [10]. Один и тот же компонент содержания помещается в различные смысловые системы и может быть по-разному оценен в этих системах. Оценка в качестве необходимого момента диалогического познания была выделена еще М. М. Бахтиным [3]. Диалоговое содержание создает педагогические основания для становления самой способности к оцениванию, определяющей многие личностные качества и рассматриваемой сегодня как структурный элемент одаренности. По отношению к одаренным детям постоянная обращенность к Другому (М. М. Бахтин), характерная для диалогового содержания, выполняет также особую, дополнительную функцию: «излечивает» от уверенности в собственной сверхценности, комплекса вундеркиндрства (Б. М. Бим-Бад) [2, 4].

Компонентная структура диалогового содержания в условиях личностно-ориентированного образовательного процесса всегда состоит как минимум из трех компонентов, один из которых представлен личностным опытом учащихся. Два (или более) объективных (по отношению к учащемуся) компонента, на которые изначально «разбито» учебное содержание, меняются по ходу образовательного процесса (от темы к теме, от проблемы к проблеме), предоставляя новые возможности осмысления [9]. Так обеспечивается возможность творческого личностного развития при сохранении права выбора индивидуального темпа и объема продвижения вперед. То есть появляется необходимое пространство свободы для развития одаренности в массовой школе, обеспечивается самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности.

Большинство современных ученых смотрит на одаренность как на интегральное личностное свойство, что, согласуясь с личностно-деятельностной доминантой современных образовательных стандартов, означает необходимость осуществлять педагогическую деятельность в контексте личностного развития школьников. Деятельность по сопряжению диалоговых компонентов



содержания «запускается» даже до того, как учитель начинает предпринимать какие-то технологические действия, – например, уже в момент прочтения темы занятия учащимися, если в теме заявлены актуальные для данного занятия диалоговые компоненты. А вот насколько глубокой и продуктивной станет эта деятельность, зависит от конкретного наполнения сопрягаемых компонентов.

Мощной развивающей силой обладают компоненты, представляющие содержание разных предметов и даже предметных областей. Сопряжение таких компонентов происходит по принципу интеграции.

Интеграцию можно трактовать как ведущую форму организации содержания образования на основе всеобщности и единства законов природы, целостности восприятия субъектом окружающего мира [11]. Суть интеграции – в поиске единого объединяющего начала, присущего разнохарактерному содержанию и, как следствие, в создании нового интегрированного содержания. Это насущная необходимость для личностно-ориентированного образовательного процесса, основной смыслообразующей и конструирующей идеей которого является идея целостности культуры, все части которой (целостности) взаимосвязаны и взаимообусловлены в единстве личности [8].

Интегрированное содержание (слияние разнохарактерных знаний, способов деятельности, интеллектуальных технологий) содержит в себе больше возможностей для развития интеллектуальных, творческих способностей учащихся, интенсифицирует предметное содержание, придает личностный смысл одним областям знаний за счет удовлетворения интересов учащихся в других областях знаний. Интегрированное содержание повышает учебную мотивацию для всех категорий школьников, а одаренным дает почти отсутствующую при традиционной организации содержания возможность использовать и развивать свойственные им гибкость и метафоричность мышления, искать и устанавливать ассоциативные связи между явлениями разных классов, часто предельно удаленных друг от друга (например, один компонент содержания может быть взят из учебной дисциплины «Музыка», а другой – «Математика» или «Физика») [6].

Межпредметное интегрированное содержание способствует формированию системности знаний, стимулируя системное мышление. Конкретные факты (события), базовые крупные понятия, идеи, теории учебных курсов могут становиться «корнем» интеграции и обеспечивать смыслообразование на «горизонтальном» и «вертикальном уровне обогащения» (А. И. Савенков) [15]. Пример «вертикального обогащения» находим в Школе диалога культур, где в 1 и 2 классах начальной школы завязываются «узелки» понимания, которые станут предметами освоения в последующих классах. В качестве таких узелков



могут выступать идеи слова, числа, природы, истории и пр., являющиеся общими для основных современных понятий лингвистики, математики, биологии и других наук. По мере развертывания образовательного процесса от младших к старшим классам будут даны ответы Античности, Средневековья, Нового времени и Современности на вопросы, что есть слово, что есть число и т. д.

Образовательный стандарт последнего поколения выносит в отдельную позицию требования к метапредметным результатам освоения программ основного общего образования. Данные результаты включают в себя освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия. И это не случайно. Вызывают опасения итоги работ российских школьников в рамках международных программ оценки качества образовательных результатов. Наши школьники показывают высокий уровень предметных умений и низкую сформированность метапредметных способностей. Они практически не умеют применять академические знания к жизненным ситуациям и осуществлять «перенос полученных знаний в одной предметной области, на другую, в том числе и перенос на ситуации, которые трудно однозначно отнести к определенной предметной области» [13, с. 23]. Большая часть выпускников массовой школы «не готова к продолжению образования, так как они не владеют приемами переработки, анализа, отбора и создания новой информации» [14, с. 330]. А значит, существующая традиционная организация учебного содержания не обладает достаточным развивающим потенциалом.

При овладении усложненными интегрированными знаниями происходит развитие понятийного мышления, в свою очередь, при достаточном уровне которого формируются межпредметные понятия. Эти понятия значительно глубже и шире по сравнению с понятиями, относящимися к какой-либо одной из наук. Наполненные личностным смыслом, межпредметные понятия позволяют преодолеть барьер между изучаемым и постигнутым. Можно говорить о том, что межпредметное интегрированное содержание не просто расширяет смысловое пространство для учащихся за счет разнопредметного содержания, а способствует возникновению в сознании учащихся смыслов высокого порядка, смыслов бытия, гармонизируя личностно-смысловую сферу [7].

Интеграция, осуществляемая не только на уровне знаний, но и на уровне способов деятельности и интеллектуальных технологий, подразумевает развитие умений анализировать, сравнивать, классифицировать в горизонте шире, чем одна учебная дисциплина, т. е. подготавливает ориентировочную основу действий высокого уровня обобщения. Создается масштабная учебная ситуация, благоприятствующая раскрытию потенциала каждого ребенка.



## Выводы

Таким образом, конструируя учебное содержание по принципам диалогизации и межпредметной интеграции, возможно создать в образовательном процессе условия, при которых каждый школьник может двигаться по собственной траектории развития, свободно овладевать и пользоваться знаниями, осуществлять мыслительную деятельность «на стыке» предметов и предметных областей, осваивать метапредметный интеллектуальный инструментарий. У одаренных детей, обучающихся в массовой школе, появляется шанс избежать снижения познавательной мотивации, реализовывать и совершенствовать присущие им специфические способности (легко устанавливать ассоциации, решать задачи, имеющие несколько верных ответов, гибко и системно мыслить и т. п.). Предлагаемая организация содержания, по мнению авторов, помогает разным категориям обучающихся самоактуализироваться за счет побудительной силы личностного смысла, и, следовательно, рассматривается как один из способов выявления еще не раскрытых одаренных.

## Литература

1. *Абакумова И. В., Фоменко В. Т.* Дидактический стандарт как метатехнология современного образования // *Общая теория смысла, психологические концепции смыслообразования, смыслодидактика. Хрестоматия* / Сост. И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, И. А. Рудакова. – М.: КРЕДО, 2014. – 430 с.
2. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
3. *Библер В. С.* От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1991. – 413 с.
4. *Бим-Бад Б. М.* Антропологические основы образования // *Официальный сайт Б. М. Бим-Бада*. – URL: [http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=95](http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=95)
5. *Богоявленская Д. Б., Брушлинский А. В., Бабаева Ю. Д. и др.* Рабочая концепция одаренности / Под редакцией В. Д. Шадрикова. – М., 2003.
6. *Дышлюк И. С.* Межпредметная интеграция средствами учебного предмета: концептуальная модель // *Международный педагогический Интернет-журнал «Образование: исследовано в мире»*. – 2004. – URL: <http://www.oim.ru>
7. *Дышлюк И. С.* Смысловое развитие учащихся средствами межпредметной интеграции // *Российский психологический журнал*. – 2014. – Т. 11. – № 3. – С. 41–48.
8. *Дышлюк И. С.* Содержание образовательного процесса как фактор межпредметной интеграции. – Ростов н/Д: Изд-во Южного федерального университета, 2008. – 96 с.



9. *Каменева И. Ю.* Дидактические принципы диалогизации содержания образовательного процесса // Алдашова Е. Н., Атласов И. В., Батракова Т. С. и др. Научные исследования: информация, анализ, прогноз: монография / Под общей ред. проф. О. И. Кирикова. – Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2009. – Кн. 25. – 467 с.
10. *Каменева И. Ю.* Психолого-педагогические особенности диалоговой ситуации в образовательном процессе // Российский психологический журнал. – 2015. – Т. 12. – № 3. – С. 40–49.
11. *Максимова В. Н.* Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
12. *Матюшкин А. М., Сиск Д. А.* Одаренные и талантливые дети // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 88–97.
13. *Поливанова К. Н.* Образовательные результаты основной школы в контексте международных исследований // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 4. – С. 19–30.
14. *Попов А. А.* Сущность проблемы преемственности содержания профессионально-ориентированного образования в системе «школа – вуз» // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2015. – Т. 17. – № 1 (2). – С. 328–330.
15. *Савенков А. И.* Одаренные дети в детском саду и школе. – М.: Академия, 2000. – 232 с.
16. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» // URL: <http://base.garant.ru/70183566/>
17. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897) // URL: <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/768/72768/50521>
18. *Ericsson K. A., Faivre I. A.* What's exceptional about exceptional abilities? // The exceptional brain / Ed. L. K. Obler, D. Fein. – New York, London: Guilford Press, 1988.
19. *Mönks F. J. & Heller K. A.* Identification and Programming of the Gifted and Talented // The International Encyclopedia of Education / T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.). – Oxford: Pergamon, 1994. – V. 5. – pp. 2725–2732.
20. *Renzulli J. S.* The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity // Conceptions of Giftedness / R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.). – New York: Cambridge University Press, 1986.
21. *Tannenbaum A. J.* Gifted children: psychological and educational perspectives. – N. Y.: Macmillan, 1983.



22. Tannenbaum A. J. Giftedness: a psychosocial approach // Conceptions of Giftedness / R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds). – New York: Cambridge University Press, 1986. – pp. 21–52.
23. Terrasier J.-Ch. Dyssynchrony: uneven development // The psychology of gifted children / J. Freeman (Ed.). – Chichester: John Wiley & Sons, 1985. – pp. 265–274.
24. Winner E. Gifted children: myths and realities. – NY: Basic Books, 1996.

### References

1. Abakumova I. V., Fomenko V. T. A didactic standard as a meta-technology of modern education. In: *Obshchaya teoriya smysla, psikhologicheskie kontseptsii smysloobrazovaniya, smyslodidaktika* [General theory of sense, psychological concepts of sense-creation, and sense-didactics]. Moscow, 2014. 430 p.
2. Bakhtin M. M. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [The aesthetics of verbal creativity]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1979. 423 p.
3. Bibler V. S. *Ot naukoucheniya – k logike kul'tury: Dva filosofskikh vvedeniya v dvadtsat' pervyi vek* [From science studying to the logic of culture: Two philosophical introductions to the twenty-first century]. Moscow, Politizdat Publ., 1991. 413 p.
4. Bim-Bad B. M. *Anthropological fundamentals of education*. [Online] B. M. Bim-Bad official website. Available at: [http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=95](http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=95)
5. Bogoyavlenskaya D. B., Brushlinskii A. V., Babaeva Yu. D. *Rabochaya kontseptsiya odarennosti* [The operational concept of giftedness]. Moscow, 2003.
6. Dyshlyuk I. S. Interdisciplinary integration by means of a subject: a conceptual model. *Education: Studied in the World*, 2004. Available at: <http://www.oim.ru>
7. Dyshlyuk I. S. Learners' sense development by means of intersubject integration. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2014, V. 11, no. 3, pp. 41–48 (in Russian).
8. Dyshlyuk I. S. *Soderzhanie obrazovatel'nogo protsessa kak faktor mezhpredmetnoi integratsii* [The content of the learning process as an intersubject integration factor]. Rostov-on-Don, Southern Federal University Publ., 2008. 96 p.
9. Kameneva I. Yu. Didactic principles of the dialogisation of the content of the learning process. In: *Nauchnye issledovaniya: informatsiya, analiz, prognoz* [Scientific research: information, analysis, and prognosis]. Voronezh, Voronezh State Pedagogical University Publ., 2009, V. 25. 467 p.
10. Kameneva I. Yu. Psychological and pedagogical features of dialog situations in the learning process. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2015, V. 12, no. 3, pp. 40–49 (in Russian).
11. Maksimova V. N. *Mezhpredmetnye svyazi v protsesse obucheniya* [Interdisciplinary connections in the learning process]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1988. 192 p.



12. Matyushkin A. M., Sisk D. A. Gifted and talented children. *Voprosy psikhologii – Approaches to Psychology*, 1988, no. 4, pp. 88–97 (in Russian).
13. Polivanova K. N. Educational outcomes of primary school in the context of international studies. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 2015, V. 20, no. 4, pp. 19–30 (in Russian).
14. Popov A. A. The problem of continuity of the content of the profession-oriented education in the “School–University” system. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk – Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, 2015, V. 17, no. 1 (2), pp. 328–330 (in Russian).
15. Savenkov A. I. *Odarennye deti v detskom sadu i shkole* [Gifted children in kindergarten and school]. Moscow, Akademiya Publ., 2000. 232 p.
16. The Decree of the President of the Russian Federation no. 761 of 1 June, 2012 “On the National Action Strategy in the Interests of Children for 2012–2017”. Available at: <http://base.garant.ru/70183566/>
17. Federal state educational standard of basic general education (by the Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation no. 1897 of 17 December, 2010). Available at: <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/768/72768/50521>
18. Ericsson K. A., Faivre I. A. What’s exceptional about exceptional abilities? In: Obler L. K., Fein D. (eds.) *The exceptional brain*. New York, London, Guilford Press, 1988.
19. Mönks F. J. & Heller K. A. Identification and Programming of the Gifted and Talented. In: Husén T. & Postlethwaite T. N. (eds.) *The International Encyclopedia of Education*. Oxford, Pergamon, 1994, V. 5, pp. 2725–2732.
20. Renzulli J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: Sternberg R. J. & Davidson J. E. (eds.) *Conceptions of Giftedness*. New York, Cambridge University Press, 1986.
21. Tannenbaum A. J. *Gifted children: psychological and educational perspectives*. N. Y., Macmillan, 1983.
22. Tannenbaum A. J. Giftedness: a psychosocial approach. In: Sternberg R. J. & Davidson J. E. (eds.) *Conceptions of Giftedness*. New York, Cambridge University Press, 1986, pp. 21–52.
23. Terrasier J.-Ch. Dyssynchrony: uneven development. In: Freeman J. (ed.) *The psychology of gifted children*. Chichester, John Wiley & Sons, 1985, pp. 265–274.
24. Winner E. *Gifted children: myths and realities*. NY, Basic Books, 1996.