

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь

Юркевич В.С.,

кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии имени Л.Ф. Обухова
факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
vinni-vi@mail.ru

Рассматривается проблема связи интеллектуальной одаренности (общего интеллекта), с одной стороны, и социального развития — с другой. Анализ экспериментальных данных обнаруживает весьма противоречивую картину. Если одни исследования указывают на определенное единство умственной и социальной стороны развития одаренного ребенка и на его благополучие в социальном отношении, то другая часть исследователей приводят факты значительных трудностей у одаренных детей и взрослых в ситуациях социальных контактов. В статье рассматриваются причины таких противоречий, главная из которых — наличие двух разных вариантов (типов) возрастного развития умственно одаренных детей. Если в одном случае — это своего рода «сверхполноценные» дети, развивающиеся весьма гармонично, в том числе и с точки зрения социальных навыков, то в другом — это проблемные дети, у которых отмечается явная диссинхрония развития, проявляющаяся в резком отставании эмоционального и социального развития от умственной сферы.

Ключевые слова: общий интеллект, социальный интеллект, социальная успешность, диссинхрония развития, «психосоциальная дилемма» одаренного ребенка, «позитивная дезинтеграция», учитель одаренных детей.

Для цитаты:

Юркевич В.С. Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 28—38. doi:10.17759/jmfp.2018070203

For citation:

Yurkevich V.S. Intellectual giftedness and social development: an analysis of the contradictory context [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7, no. 2, pp. 28—38. doi: 10.17759/jmfp.2018070203 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Введение

Общий фактор интеллекта. В 1904 г. в Англии появилась знаменитая статья Чарльза Спирмена «Общий интеллект, объективно выделенный и измеренный», в которой автор сообщал о наличии устойчиво высоких корреляций между самыми разными заданиями, которые выполняли его испытуемые — цифровыми, вербальными, перцептивными. По результатам этих экспериментов автором было сделано предположение об общей основе разной интеллектуальной деятельности; эту общую основу он назвал «общим фактором *“general factor”*». История утверждения этой идеи в современной психологии оказалась чрезвычайно драматической: от обвинений в подделке экспериментальных данных в работах учеников Спирмена до обнаружения явных ошибок в статистических методах самого автора идеи. Тем не менее, в настоящее время противников идеи единого фундамента всех способностей человека практически не осталось.

Социальный интеллект. Термин был введен в научный оборот Э. Торндайком в 1920 г. для формализации качества, которое автор обозначил как «дально-

видность в межличностных отношениях». В настоящее время *социальный интеллект (SI)* многими авторами рассматривается как способность «правильно понимать поведение людей». В дальнейшем к способности понимания прибавилась и способность эффективно «влиять» на поведение других людей. Эта способность необходима не только для успешной социальной адаптации, но и для организации человеческой деятельности.

Что касается связи этих двух терминов — общего и социального интеллекта, — для большинства специалистов наличие такой связи очевидно. Так, Ганс Айзенк считал, что различия в социальном интеллекте в значительной степени определяются различиями в IQ. В целом, по его мнению, социальный интеллект проявляется в использовании IQ для социальной адаптации». Еще определеннее считает Г. Гарднер, согласно мнению которого интеллект приобретает ценность и может называться интеллектом только тогда, когда он играет важную роль в социальной среде.

Рассмотрим особенности социального развития интеллектуально одаренных детей.

Наличие диссинхронии развития

Один из основных вопросов в рамках нашей проблемы следующий: насколько характерна диссинхрония (неравномерность) для развития детей с интеллектуальной одаренностью? Иначе говоря, типично ли для этих детей несоответствие их интеллектуального развития, с одной стороны, и социального и эмоционального развития — с другой? Среди авторов нет единства в этом вопросе.

Профессор из Австралии М. Гросс [13] возражает исследователям, которые считают, что у одаренных детей быстро развиваются только умственные способности, а все остальное или соответствует возрасту, или даже значительно отстает от возрастной нормы. Он считает, что у этих детей никакой диссинхронии нет, и что «для одаренных детей характерно самостоятельное овладение чтением еще до четырехлетнего возраста, и при этом они могут очень хорошо общаться со сверстниками».

Так же считают и другие авторы [28; 23 и др.]. Они указывают, что дети этого типа рано овладевают навыками чтения, предпочитают книги, написанные для более старших детей, используют стратегии обработки информации, обычно используемые детьми следующего возрастного этапа. При этом, как считают авторы, эти дети существенно быстрее продвигаются в речевом, моторном и, что важно, социальном развитии.

В то же время в зарубежной литературе явно обозначена и другая тенденция в описании особо одаренных детей, где подчеркивается именно неравномерность их развития, резкое опережение в умственном плане, с одной стороны, и отставание, не соответствующее даже возрастной норме, социального и эмоционального развития, — с другой стороны.

В российской психологии одним из первых диссинхронии развития умственно одаренных детей ярко и точно описал Н.С. Лейтес [1], хотя термина «диссинхрония» в российской психологии тогда еще не было.

Адаптация к социуму и развитие социальных навыков

Понятно, что, учитывая сказанное выше о диссинхронии, в понимании адаптации к социуму интеллектуально одаренных детей и взрослых также будут обнаружены значительные противоречия. Так, А. Фиджен [10], изучая особенности эмоционального и социального поведения одаренных и «более обычных» детей, не нашел никаких принципиальных различий между ними. Ф. Хьюго с соавторами [16], изучая большую группу детей 5—6 лет с разным уровнем одаренности, не обнаружил сколько-нибудь заметных различий между ними ни в собственно поведенческом, ни в эмоциональном или социальном отношении. Г.А. Дэвис и соавторы [8] также указывают, что одаренные дети строят очень хорошие отношения со своими сверстни-

ками. Группа китайских исследователей [29], изучая поведение одаренных детей в ситуации групповых конфликтов, обнаружила, что они даже лучше адаптируются к таким ситуациям, чем «более обычные» дети.

В знаменитом Калифорнийском лонгитюде Л. Термена, где с 1921 г. вплоть до ухода из жизни его участников прослежено развитие одаренных детей (взрослых), также показано, что одаренные дети развиваются лучше обычных буквально во всех отношениях [28]. Их превосходство отмечается не только в умственной и даже физической сфере, но, на чем настаивают авторы, они успешнее других детей и в социальном взаимодействии. Более того, как не без удовольствия констатировал Л. Термен, они оказались, по мнению независимых экспертов, даже внешне привлекательнее, чем «более обычные» дети.

Значительная группа авторов, среди которых есть и несомненные научные лидеры, имеет прямо противоположную точку зрения. Многие ведущие исследователи детской одаренности отмечают, что у одаренных детей интеллектуальная и социально—аффективная сферы сильно расходятся друг с другом. [15; 2; 19; 33]. По их мнению, одаренный ребенок рано осознает, что он значительно отличается от других детей, однако это осознание редко приводит к чувству тщеславия или превосходства.

Чем более одарен ребенок, тем больше вероятность того, что он испытает трудности в социальных отношениях с детьми своего возраста. Лета Холлингворс определила диапазон интеллекта IQ 125—155 как «социально оптимальный интеллект» и отметила, что дети, чей интеллект находится в этом диапазоне, хорошо сбалансированные, уверенные в себе люди, которые способны завоевать доверие и дружбу, сверстников. У детей, чей интеллект выше уровня IQ-180, разница между исключительно одаренным ребенком и его товарищами настолько велика, что создает особые проблемы развития, которые нередко приводят даже к социальной изоляции [14]. Она отметила, что эти трудности становятся особенно острыми в возрасте от четырех до девяти лет, при этом у одаренных мальчиков эти трудности выступают более резко, чем у одаренных девочек. Вместе с тем важно, отмечает Л. Холлингворс, что часть одаренных детей изначально являются очень неуспешными, но затем, вырастая в благоприятных для общения условиях, они приобретают хорошие социальные навыки и становятся весьма успешными.

Конечно, часть авторов, говоря о значительных проблемах социального развития у одаренных детей, основным источником проблем считают родителей. Многие полагают, что родители зарабатывают социальный и даже материальный капитал на своих одаренных детях. Драма одаренного талантами ребенка, пишет А. Миллер, состоит в том, что его поведение, его переживания и сама его жизнь могут оказаться (и довольно часто реально оказываются) всего лишь «... средствами, обслуживающими те или иные потребности его родителей» [19].

Выдающийся американский психолог М. Чиксенмихайи, изучая развитие одаренных детей и взрослых, отмечал, что одаренные дети часто склонны к интроверсии и очень много времени проводят в одиночестве. При этом они хотят общения, тянутся к другим детям, но у них нет достаточных социальных навыков для успешных контактов [6].

Ф. Монкс также указывает на трудности общения одаренных детей со сверстниками и учителями, при этом, как и большинство авторов, Монкс рассматривает эти трудности как прямое следствие ряда причин: не только необычного развития одаренного ребенка, но недостаточной поддержки родителей и/или учителей [2].

Однако и сама Лета Холлингворс, и большинство исследователей, изучавших особо одаренных детей, специально подчеркивают, что социальная изоляция, испытываемая этими детьми, не является клинической. Эта изоляция происходит не столько из-за самой по себе одаренности ребенка, сколько вызвана отсутствием подходящей группы сверстников и некоторыми проблемами семьи.

Интересную гипотезу, связанную с особым психосоциальным развитием одаренных детей и взрослых, предложил М. Гросс [13]. По его мнению, одаренные дети имеют большой потенциал социальной адаптации, но не всегда его реализуют в силу особой психосоциальной дилеммы, встающей перед ними. У одаренных детей и тем более молодых людей отмечаются повышенные амбиции и, соответственно, стремление к автономии и особым социальным достижениям. Это стремление может противоречить необходимости социальной и эмоциональной близости со сверстниками. Автор пишет о «вынужденной дилемме выбора», которая стоит перед одаренным ребенком, чье желание преуспеть в той или иной области таланта, не принимается сверстниками, а приводит к прямым конфликтам.

Гросс приводит реальные примеры, когда стремление к достижениям преобладает, и тогда одаренный человек идет на риск и жертвует своими отношениями с ближней социальной средой. Если же преобладает стремление к общению, то одаренный человек — ребенок или взрослый — пытается скрыть свои интеллектуальные интересы и амбиции и, таким образом, соответствовать системе ценностей окружения. Идеи Гросса опираются на описанный Э. Эриксоном процесс идентификации, складывающийся у ребенка на протяжении многих лет в общении с семьей, учителями, сверстниками и другими. Задача ребенка состоит в том, чтобы выбрать из списка возможных стратегий такую, которая лучше всего соответствует его представлениям о будущем. Этот процесс отбора может включать период ролевых экспериментов, в ходе которых ребенок пытается использовать несколько разных ролей в попытке обнаружить свое истинное «я». По мнению Гросса, для защиты от неизбежного буллинга многие одаренные дети надевают своего рода маску социального соответствия, пытаясь посредством этого «камуфляжа» стать частью группы. Даже вундеркинды

могут оказаться мастерами камуфляжа, скрывая и защищая свою личность за более приемлемым фасадом. Такая стратегия, пишет Гросс, может оказывать глубокое влияние как на успеваемость ребенка, так и на его социальное поведение.

Идея сознательного выбора более упрощенной модели поведения, поддерживается и другими авторами. М. Чиксенмихайи [6] автор известной теории творчества как «потока», указывает на встречающуюся двойственность в поведении одаренных детей: с одной стороны, их характеризует радость от интеллектуальной деятельности, увлечение нюансами языка, страстное взаимодействие с учителем ради обучения. Их желание и потребность в интеллектуальном стимулировании так велика, что может быть «чрезмерной». С другой стороны, их стремление вписаться в социум может быть таким сильным, что они, если это помогает им «встроиться» в социальное окружение, могут даже «отрицать» свою одаренность.

Одаренный ребенок, который в первые годы своего обучения научился скрывать свои истинные способности, может камуфлировать свои способности и дальше. Святэк [27] в своем исследовании 238 математически и вербально одаренных подростков сообщила о нескольких таких стратегиях, благодаря которым эти одаренные молодые люди пытались свести к минимуму проявления своей одаренности. Другие авторы также отмечают стремление 13 и 14-летних одаренных подростков «уклоняться» от деятельности, которая идентифицировала бы их как интеллектуально одаренных, пытаясь развить вторую «идентичность» в более социально приемлемых областях, таких как музыка, дебаты, фотографирование или легкая атлетика [22].

Оценивая достаточную жизненную правдивость описанных наблюдений и наличие реальной противоречивости поведения одаренных детей, мы должны отметить, что, с нашей точки зрения, в последние годы необходимость камуфляжа для одаренных детей существенно снизилась. В качестве причин такого снижения могут выступать разные факторы: и повышенная социальная ценность высоких способностей, которая начала проникать и в детскую среду, и популярные в ряде стран, прежде всего в России, *предметные олимпиады*, где победа чаще всего является весьма престижной, и даже привязка значительных финансовых бонусов к интеллектуально-творческим достижениям.

Развитие этической сензитивности у одаренных детей

Симптоматично, что большинство исследователей, обращавшиеся к проблеме развития умственно одаренных детей, указывают на особую глубину и интенсивность их этической сферы. Пожалуй, это одна из немногих характеристик развития одаренных детей, в которой сходятся мнения самых разных авторов.

Этическая сензитивность, возможно, ближе к эмоциональному интеллекту, чем к социальному, однако, многие исследователи, описывая социальное поведение одаренного ребенка, не могут обойтись без анализа этой стороны его развития.

Факт ускоренного развития моральных рассуждений и системы взаимоотношений с обществом у одаренных школьников интересовал многих исследователей. Льюис Термен в свое время сообщил, что при выявлении уровня «социальной реалистичности» и «нравственной устойчивости» 9-летний одаренный ребенок с IQ 135+ обнаружил уровень развития, обычно достигаемый детьми в возрасте не ранее 14 лет.

Уже упоминавшаяся нами Лета Холлингворс в своих исследованиях детей с IQ 180+ отметила у них «страстную заботу об этических и моральных проблемах, глубокий и необычайно зрелый интерес к вопросам происхождения, судьбы и отношений человека с Богом». По данным Колберга, некоторые ученики уже в начальной школе функционируют на нравственно-этическом уровне, достигаемом только 10% взрослых.

Более поздние исследования высокоодаренных детей также свидетельствуют, что интеллектуально одаренные дети проходят стадии морального развития значительно раньше, чем более обычные дети [13; 20; 23]. Такое опережение может вызвать значительный эмоциональный стресс для одаренного ребенка, который должен ежедневно взаимодействовать с другими детьми, часто неспособными понять проблемы, беспокоящие одаренного ученика.

Линда Силверман, подчеркивая постоянную включенность одаренных детей в этическое чувство мира, их повышенную «нравственную чувствительность», считает это благом для всего человечества. Этическая эволюция общества происходит, как она считает, благодаря в значительной мере интеллектуально одаренным людям [23]. Д. Ловецки также связывает этическую сензитивность одаренных людей с нравственным продвижением общества [18].

Почему при достаточно частой социальной незрелости у большинства одаренных детей присутствует это особое этическое отношение к миру? Некоторые авторы считают это обстоятельство результатом особой «философической интоксикации» интеллектуально одаренных детей и взрослых. Другие склонны видеть в этом чуть ли не мистическую связь с высшими силами. Неслучайно во многих языках, и не только европейских, высокие способности этимологически восходят к слову «дар».

Учитель и одаренные дети

Выше уже говорилось о «камуфляже» одаренных детей, стремящихся не выделяться среди сверстников. Такую же маску эти дети надевают и в общении с учителем, когда чувствуют, что учитель не понимает и/или даже не принимает их. Что касается педагогов, то учи-

теля, особенно младших классов, иногда рассматривают повышенные когнитивные навыки одаренного ребенка как навязанные ему родителями в качестве средства выделить ребенка среди сверстников. Многие одаренные ученики поступают в школу с уровнем понимания и анализа текста, соответствующим уровню существенно более старшего возраста, однако, потом, если учителю не нравится такое опережение, то ребенок может ухудшить качество своего чтения буквально в течение нескольких недель [23].

По данным М. Гросса, ухудшение некоторых когнитивных навыков у одаренных детей в начальной школе отмечается у 70% детей с IQ 160+ (13). На основании собственного опыта он пишет, что учителя часто предполагают, что одаренный ребенок, который приходит в школу с хорошими навыками чтения, специально обучен его родителями и нередко возмущаются этим.

Практически каждый одаренный ребенок в его исследовании (53 ребенка с IQ выше 160) поступил в школу с навыками чтения, превышающими возрастную норму на 2—3 года, но учителя прокомментировали родителям это опережение негативным образом, сосредоточившись не на качестве чтения ребенка, а на предполагаемом участии родителя. Обычно звучали такие комментарии, как: «Нечестно, что ребенка учили специально до школы», «Пусть ребенок остается ребенком, нельзя лишать его детства», и «Нет смысла специально ускорять развитие, остальные дети потом все равно догонят его», — все это звучит, скорее, как обвинение родителей. При этом автор исследования отмечает, что дома их чтение продолжалось без ухудшения качества.

В других исследованиях обнаружено, что негативное отношение учителей к одаренным детям может приводить к тому, что те начинают использовать свой высокий интеллект для нарушения социальных норм [11; 5; 27].

И Лета Холлингворс, и последующие исследователи, изучавшие исключительно одаренных детей, отмечают, что социальная изоляция этих детей вызвана, прежде всего, невниманием учителя (а иногда даже очевидным страхом детей) и отсутствием подходящей группы сверстников.

Л. Силверман [23], известный психоаналитик, работавший с одаренными детьми, пишет, что способность любить других не может развиваться полностью, пока ребенок не научится любить себя. Она указывает, что этот процесс предполагает несколько этапов: интенсификацию самоанализа, признание своих различий с другими, понимание и принятие других и, в конечном счете, понимание и принятие самого себя. Включенность в этот процесс требуется не только от родителей, но и от учителей одаренного ребенка.

Социальная успешность взрослых интеллектуально одаренных людей

В знаменитом Калифорнийском лонгитюдном исследовании показано, что у взрослых людей с высоким IQ (бывших

одаренных детей, участвовавших в этом мегапроекте) существенно выше доход, они имеют больше разного рода творческих достижений — патентов, книг, научных статей, реже разводятся и, по мнению независимых экспертов, даже физически более привлекательны, чем их «более обычные» сверстники. И такие данные обнаружались не только по результатам Калифорнийского лонгитюда.

В других исследованиях показано, что более высокие уровни когнитивных способностей значительно повышают шансы человека успешно справляться с требованиями современной жизни (такими как банковское дело, использование карт и графиков, чтение и понимание форм, интерпретация новостных статей).

Иначе говоря, более высокий общий интеллект кумулятивно влияет на эффективность, по крайней мере, трудовой деятельности одаренных людей. Те, у кого был существенно выше интеллект, оказались более терпеливыми, лучше рассчитывали риски и прогнозировали поведение других людей, правильно понимая, как другие люди будут поступать и как они в связи с этим должны самостоятельно действовать.

Очень интересным в этом отношении оказалось исследование американского психолога Дж. Вэя. К участию в этом исследовании были привлечены судьи, сенаторы, миллиардеры, члены престижных клубов. Обнаружилось, что американская элита является существенно более образованной, чем остальное общество, при этом демократы оказались значительно выше и по способностям, и по уровню образования, чем республиканцы [32].

И. Солон обнаружил, что высокий интеллект чаще всего приводит к либерализму и просоциализму [24].

С. Каназава и Дж. Ковэрд в своем исследовании показали, что люди воспринимают физически привлекательных людей как более умных, чем непривлекательных физически [16]. Они утверждают, что это происходит потому, что красивые люди *действительно являются* более разумными. Увлеченные этой идеей, авторы даже попытались логически доказать это утверждение.

И, наконец, в эксцентричном, но достаточно серьезном исследовании Г. Джигнач с соавторами показано, что одаренные люди кажутся окружающим и более сексуальными: в среднем люди, вошедшие по интеллекту в 90-й перцентиль выборки, были оценены как более сексуально привлекательные и желанные [12]. При этом существенно, что для большинства людей человек с еще более высоким IQ уже не кажется привлекательным, что можно рассматривать как указание на пороговую связь интеллекта и привлекательности.

К настоящему времени появился даже термин «сапиосексуал» (*sapiosexual*) — человек, который имеет высокий уровень интеллекта и именно поэтому кажется окружающим сексуально привлекательным.

Турецкий исследователь О. Узейр изучал связь между когнитивным интеллектом, эмоциональным

интеллектом и стилями юмора [31]. Выборка состояла из 319 студентов. Оказалось, что когнитивный интеллект тесно связан с так называемым «аффилированным юмором», т. е. юмором не намеренным, а «по ходу дела», что во многих случаях явно способствует социальной успешности. Судя по всему, именно так обстоит дело и в реальной жизни.

Понятно, что есть и принципиально другие результаты.

Р. Карпинская с соавторами проводила свое исследование на членах американского отделения знаменитой организации «Менса», которая объединяет взрослых людей с чрезвычайно высоким интеллектом ($n = 3715$). Участникам было предложено рассказать о наличии таких проблем психического здоровья и/или подозрениях на них, как депрессия, высокая тревожность, синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), расстройство аутистического спектра (ASD) и некоторые физиологические расстройства (экологические и пищевые аллергии, астма и аутоиммунные болезни). Обнаружен чрезвычайно высокий коэффициент риска указанных диагнозов практически для всех участников. Таким образом, высокие интеллектуальные способности могут вести к определенным психологическим и физиологическим расстройствам. Следует отметить, что от этого значительно страдает трудовая (творческая) эффективность [17].

В целом, анализ социальных навыков взрослых одаренных людей дает все ту же противоречивую картину: одни исследователи подчеркивают высокую социальную успешность одаренных людей, другие в той или иной мере ее отрицают.

Причины противоречивых результатов

Возникает закономерный вопрос: явная несогласованность исследователей в оценке социального поведения и успешности одаренных детей и взрослых — это реальность или же результат каких-то околонучных причин? Необходимо подчеркнуть, что интеллектуальный уровень всех детей, обследованных разными исследователями, соответствовал конвенциональному уровню, требуемому для идентификации одаренности, и нет никаких оснований предполагать хоть какую-то недобросовестность авторов.

Есть веские основания считать, что выявленная противоречивость именно со стороны социальных навыков у одаренных детей и взрослых отражает реальную ситуацию. Например, в отношении ряда других характеристик одаренных детей и взрослых никакой противоречивости нет: скажем, ни один из исследователей не отрицает повышенный уровень познавательной мотивации у одаренных детей и взрослых. В отношении ряда других характеристик (эмоциональная чувствительность, нравственно-этическая включенность) единство авторов несколько

меньше, но все же такой поразительной несогласованности не отмечается.

В чем же дело?

Главная причина, на наш взгляд, следующая: разные исследователи одаренности имели дело с *разными типами одаренности*, точнее, вариантами развития одаренных детей [4].

Есть дети с *особым типом* развития одаренности, куда, конечно, в первую очередь, входят дети, относимые к так называемым «вундеркиндам» (prodigy). Этим детям уже в раннем детстве отличает следующее.

- *Резко повышенная «реакция на новизну»*. Storfer пишет о том, что маркеры будущей особой одаренности в виде резко повышенной «реакции на новизну» отмечаются уже в первые полгода жизни. Определенные указания на это есть у Дж. Радфорд, Л. Холлингворс и других [21; 14].

- *Значительное отставание потребности в общении от познавательной потребности*. В ряде случаев само общение фактически обслуживает другую, основную, потребность этих детей — потребность в познании. Такая ситуация у части этих детей сохраняется практически на всю жизнь, лишь несколько смягчаясь и трансформируясь с возрастом;

- *Наличие ярко выраженных проблем развития, прежде всего диссинхрония развития*, отмечаемая с первого года жизни. Это проблемы общения, эмоциональной регуляции, толерантности к неопределенности, адаптации к социуму в целом. На этот факт указывает подавляющая часть исследователей.

- *Особые условия в семье*. Как правило, у детей с особым типом развития одаренности отмечаются особые условия развития в семье, например, симбиоз с матерью и/или авторитарно-включенный тип воспитания со стороны отца (Норберт Винер, Л. Ландау).

- *Патология развития*. По нашему опыту, именно к этой группе особо одаренных детей сравнительно часто относятся и одаренные дети с той или иной патологией развития: гиперактивностью, разнообразными фобиями, аутичностью и так далее. Неслучайно, по классификации Юнеско (Саламанкская декларация), одаренные дети входят в группу риска наряду с сиротами, инвалидами, наркоманами и пр. [3].

Следует специально подчеркнуть, что уровень интеллекта, измеренный интеллектуальными тестами, у детей с особой одаренностью не обязательно выше, чем у «более обычных» детей. (Достаточно сказать, что, по данным П. Торранса (P. Torrance), у Эйнштейна, чей интеллект дважды измеряли с помощью тестов, интеллект не превышал уровня 125—130 единиц.) Их «особость» не столько в необычайно высоком уровне общего интеллекта (по крайней мере, в его тестовом выражении), но прежде всего именно в особом типе развития и, в ряде случаев, в чрезвычайной креативности [30].

Другой тип развития можно обозначить как «*высокую норму*». Этот тип развития способностей детерминирован, чаще всего, весьма благоприятными семей-

ными и социальными условиями ближней и дальней среды (хотя генетические факторы невозможно отрицать и в этом случае).

Для характеристики таких детей достаточно привести фразу учителя, который много лет работает главным образом с такими учащимися: «это самые обычные дети, только намного лучше».

Так называемая диссинхрония развития одаренности, о которой любят говорить многие специалисты, при этом варианте развития не встречается, точно так же как и многие другие проблемы развития, характерные для особо одаренных детей.

По мнению ряда исследователей и нашему собственному опыту, этих детей отличает следующее.

- Они значительно лучше социально адаптированы, чем обычные дети [1; 21].

- Их социальный и эмоциональный интеллект заметно выше среднего, многие из них проявляют отчетливые лидерские качества [21].

- Они физически и психически здоровее обычных детей. Неслучайно, Н.С. Лейтес называл такой тип развития детской одаренности «сверхполноценным».

Подчеркнем, что уровень интеллекта у таких детей может быть весьма высоким, в отдельных случаях даже формально выше, чем у особо одаренных детей. Кроме того, говоря об их нормальности, мы не исключаем того обстоятельства, что природные возможности (задатки) этих детей тоже отличаются от статистической нормы, но, тем не менее, эти отличия имеют принципиально иной характер, чем у особо одаренных детей.

Ключевой момент в контексте нашей статьи состоит в том, что социальные навыки этих детей не только не отстают, а часто даже превосходят социальные способности «более обычных» детей.

Определенные проблемы, конечно, существуют и у этих детей.

Так, мы постоянно встречаемся с трудностями их саморегуляции (делает в школе только то, что ему интересно), с недостаточной толерантностью к неудаче (бросает работу, если встречается с неудачей) и многими другими проблемами; однако большая их часть не выходит из разряда социальной нормы, и, в конечном итоге, многие из этих детей впоследствии оказываются весьма социально успешными.

Это подтверждается на примере знаменитого Калифорнийского эксперимента. Как уже говорилось, эти дети, вырастая, оказались действительно «сверхполноценными», начиная от высоких достижений и заканчивая большей продолжительностью их жизни и даже более высокой внешней привлекательностью. Многие из них становились лидерами науки, техники, производства в своих областях.

Эти результаты, казалось бы, противоречат всем имеющимся данным о проблемах одаренных детей, но, если принять нашу гипотезу о двух разных типах одаренных детей, то все становится понятным и даже очевидным. Судя по всему, основную массу в этом экс-

перименте составляли дети, относящиеся именно к «высокой норме».

Почему именно такие дети — судя по всему, относящиеся к высокой норме — сформировали выборку Калифорнийского лонгитюд?

Во-первых, логически рассуждая, статистически чаще встречается именно этот тип развития одаренности. Во-вторых, очень важно иметь в виду, что эти дети были отобраны по оценкам учителей и воспитателей: в 1920 г. Льюис Термен бросил клич по всей Америке именно учителям, чтобы они помогли отобрать детей для его масштабного эксперимента. И учителя охотно откликнулись.

По многочисленным данным, учителя не всегда хорошо различают интеллектуальную и академическую одаренность, и для них всегда важны академические успехи школьников (тем более в 20-е гг. прошлого столетия). Особо одаренные дети учителей нередко раздражают, и они, понятно, выбирали ту самую «прекрасную норму», умных и благополучных детей, которые к тому же, как правило, блестяще учатся. Фактически была сформирована почти однородная выборка, относящаяся к высокой норме.

Иначе говоря, данные этого самого длительного в истории психологии лонгитюда фактически подтверждают наше представление о двух принципиально разных группах одаренных детей.

Описан поразительный случай, относящийся к этому эксперименту: общая выборка Калифорнийского лонгитюда составляла более полутора тысяч, взрослые одаренные люди из этой выборки в подавляющем большинстве были явно социально и финансово успешны, но при этом не случилось ни одного нобелевского лауреата, ни один из этих бывших одаренных детей не стал, скажем, безусловно выдающимся ученым.

Забавный и грустный факт: в эту выборку не попали два подростка, которым не хватило всего нескольких баллов до порогового входного значения (140+), а именно они потом и стали нобелевскими лауреатами.

Академическая успешность, мнение учителей, творческие способности и будущие достижения далеко не всегда совпадают. Заметим, что для многих исследователей одаренных детей школьные учителя являются главными «поставщиками» и экспертами при идентификации одаренности, что и ведет к формированию однородной выборки определенного типа.

Могут быть и другие причины, объясняющие противоречивость экспериментальных данных о развитии социальных навыков и успешности у одаренных детей. Так, у тех интеллектуально одаренных детей и взрослых, у которых имеются еще и высокие творческие способности, обязательно отмечается такая личностная характеристика, как «неконформность». В этих случаях возможны и даже необходимы глубокие вну-

тренние кризисы, а во многих случаях и открытые конфликты с окружающими.

По мнению К. Домбровского (*K. Dabrowski*), автора теории о «позитивной дезинтеграции», одаренный человек часто обладает эмоциональной «сверхчувствительностью» [7].

Врачи считают это психоневротическим расстройством и пытаются бороться с ее симптомами. К. Домбровский предложил иную интерпретацию: он считает, что внутренний конфликт и нравственные переживания являются типичными и неотъемлемыми качествами людей, «озабоченных развитием собственной личности». В его понимании, эти идеалы и связанные с ними чувства являются основным источником творческой энергии. По мысли Домбровского, «... психическое здоровье — это способность к многостороннему и многоуровневому психическому развитию». Именно поэтому такая дезинтеграция, проявляемая в кризисах и конфликтах, необходима для творческого человека.

В случае конфликта или кризиса момент сознательного выбора играет ведущую роль, человек перестает подчиняться автоматизмам, ведущим к приспособлению. Возникает явление, которое К. Домбровский называет «позитивной неприспособленностью». Нами [4; 34] ранее формулировалась идея о «развивающем дискомфорте» как важнейшем условии развития интеллектуально-личностных возможностей одаренного ребенка.

Вывод

В ходе анализа зарубежных исследований, относящихся к проблемам социального развития одаренных детей, возникает весьма противоречивая картина, которая, с нашей точки зрения, прямо указывает на существование двух разных типов (вариантов) развития одаренных детей, с раннего детства различающихся особенностями взаимодействия двух базовых потребностей человека: познавательной и потребности общения. На этой основе формируются те или иные особенности когнитивной и личностной сферы ребенка, в результате чего одни одаренные дети закономерно попадают в группу риска, а другие демонстрируют поразительную гармоничность, синхронию общего развития. Именно с этим обстоятельством связаны кардинальные различия в социальном развитии и, в конечном итоге, в социальной успешности, выявляемые у одаренных детей и взрослых.

Нет никакого сомнения в том, что идея о принципиально разных типах (вариантах) развития одаренных детей, в случае достаточного ее подтверждения, может и должна вести к разработке соответственно разных стратегий их развития, обучения и психолого-педагогического сопровождения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лейтес Н.С.* Об умственной одаренности. Москва: Академия педагогических наук РСФСР, 1960. 216 с.
2. *Монкс Ф., Ипенбург И.* Одаренные дети. Москва: Когито-центр, 2014. 132 с.
3. Саламанкская Декларация и рамки действий по образованию лиц: Принятые Всемирной Конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: Доступ и качество: Саламанка, Испания, 7—10 июня 1004 г. / Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, Министерство по вопросам образования и науки Испании. Саламанка, 1994. 40 с.
4. *Юркевич В.С.* Одаренные дети и интеллектуально-творческий потенциал общества [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2009. № 4. С. 74—86. URL: http://psyjournals.ru/files/24496/psyedu_2009_n4_Yurkevich.pdf (дата обращения: 06.05.2018).
5. *Cross L. Tracy, Swiatek Ann Mary* Social Coping Among Academically Gifted Adolescents in a Residential Setting: A Longitudinal Study // *Gifted Child Quarterly*. 2009. Vol. 53. № 1. P. 25—33. doi:10.1177/0016986208326554
6. *Csikszentmihalyi M.* The evolving self: A psychology for the third millennium. New York, NY: HarperCollins Publishers, 1993. 358 p.
7. *Dabrowski K.* Theory of Levels of Emotional Development. Vol. 1. Multilevelness and Positive Disintegration. New York: Dabor Science Publications, 1977. 241 p.
8. *Davis G.A., Rimm S.B., Siegle D.* Education of the gifted and talented (6th Ed). Essex (UK): Pearson, 2011. 562 p.
9. Emotional, behavioral and social difficulties among high-IQ children during the preschool period: results of the EDEN mother—child cohort / H. Peyre [et al.] // *Personality and Individual Differences*. 2016. Vol. 94. № 2. P. 366—371. doi:10.1016/j.paid.2016.02.014
10. *Figen A.* Talented and average intelligent children's levels of using emotional intelligence // *Social and Behavioral Sciences*. 2010. Vol. 5. P. 553—558. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.141
11. *Geake J., Gross U.M.* Teachers' Negative Affect Toward Academically Gifted Students. An Evolutionary Psychological Study // *Gifted Child Quarterly*. 2008. Vol. 52. № 3. doi:10.1177/0016986208319704
12. *Gignac G.E., Darbyshire J., Ooi M.* Some people are attracted sexually to intelligence: A psychometric evaluation of Sapiosexuality // *Intelligence*. 2018. Vol. 66. P. 98—111. doi:10.1016/j.intell.2017.11.009
13. *Gross M.U.M.* The “Me” Behind the Mask: Intellectually Gifted Students and the Search for Identity // *Roeper Review*. 1998. Vol. 20. № 3. doi:10.1080/02783199809553885
14. *Hollingworth L.S.* Gifted children: Their nature and nurture. New York: The Macmillan company, 1926. 374 p.
15. *Hugo Franck, Peyre Ramus, Melchior Maria* Emotional, behavioral and social difficulties among high-IQ children during the preschool period: Results of the EDEN mother—child cohort // *Personality and Individual Differences*. 2016. Vol. 94. P. 366—371. doi:10.1016/j.paid.2016.02.014
16. *Kanazawaa Satoshi, Kovarb Jody L.* Why beautiful people are more intelligent // *Intelligence*. 2004. Vol. 32. № 3. P. 227—243. doi:10.1016/j.intell.2004.03.003
17. *Karpinskia Ruth I.* [et al.] High intelligence: A risk factor for psychological and physiological overexcitabilities // *Intelligence*. 2018. Vol. 66. P. 8—23. doi:10.1016/j.intell.2017.09.001
18. *Lovecky V. Deirdre* The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society // *Roeper review*. 1994. Vol. 17. № 2. P. 110—116. doi:10.1080/02783199409553636
19. *Miller Alice.* Prisoners of childhood: The drama of the gifted child and the search for the true self. New York: Basic Books, 1981. 128 p.
20. *Murphy Nora A., Judith A.* Hall Intelligence and interpersonal sensitivity: A meta-analysis // *Intelligence*. 2011. Vol. 39. № 1. P. 54—63. doi:10.1016/j.intell.2010.10.001
21. *Radford J.* Child development and exceptional early achievers. New York: Free Press, 1990. 255 p.
22. *Robinson N.M.* The social world of gifted children and youth // *Handbook of giftedness in children* / Ed. S.I. Pfeiffer. New York: Springer, 2008. P. 33—51.
23. *Silverman L.K.* Asynchronous development // *The social and emotional development of gifted children: what do we know?* / Eds. Sally M. Reis, Nancy M. Robinson. Waco: Prufrock Press, 2002. P. 31—37.
24. *Solon I.S.* How intelligence mediates liberalism and prosociality // *Intelligence*. 2014. Vol. 47. P. 44—53. doi:10.1016/j.intell.2014.08.009
25. *Stolarskia M., Jasielska D., Zajenkowskia M.* Are all smart nations happier? Country aggregate IQ predicts happiness, but the relationship is moderated by individualism—collectivism // *Intelligence*. 2015. Vol. 50. P. 153—158. doi:10.1016/j.intell.2015.04.003
26. *Storfer M.D.* Intelligence and giftedness: the contribution of heredity and early environment. San Francisco: Wiley, 1990. 636 p.
27. *Swiatek M.A.* An empirical investigation of the social coping strategies used by gifted adolescents // *Gifted Child Quarterly*. 1995. Vol. 39. № 3. P. 154—160. URL: doi:10.1177/001698629503900305
28. *Terman L.M.* Genetic studies of genius. Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford: Stanford University Press, 1926. 648 p.

-
29. *Tongran Liua, Tong Xiao, Jiannong Shiac* Fluid intelligence and neural mechanisms of conflict adaptation // *Intelligence*. 2016. Vol. 57. P. 48—57. doi:10.1016/j.intell.2016.04.003
30. *Torrance E.P.* Teaching creative and gifted learners // *Handbook of research on teaching* / Ed. M.C. Wittrock. N.Y., 1986. P. 630—647.
31. *Üzeyir O.* Relationship between Cognitive Intelligence, Emotional Intelligence and Humor Styles // *International Online Journal of Educational Sciences*. 2015. Vol. 7. № 2. P. 15—25. doi:10.15345/iojes.2015.02.003
32. *Wai J.* Investigating America's elite: Cognitive ability, education, and sex differences // *Intelligence*. 2013. Vol. 41. № 4. P. 203—211. doi:10.1016/j.intell.2013.03.005
33. *Winner E.* The origins and ends of giftedness // *American Psychologist*. 2000. Vol. 55. № 1. P. 159—169. doi:10.1037/0003-066X.55.1.159
34. *Yurkevich V.S., Davidovich B.M.* Russian strategies for talent development-stimulating comfort and discomfort // *The Routledge international companion to gifted education* / Eds. Tom Balchin, Barry Hymer, Dona J. Matthews. London: Routledge. 2009. P. 101—114.

Intellectual giftedness and social development: an analysis of the contradictory context

Yurkevich V.S.,

candidate of psychological sciences, professor of psychology, chair of developmental psychology named after L.F. Obukhova,
faculty of psychology in education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
vinni-vi@mail.ru

The article addressed the problem of the links between the intellectual giftedness (General Intelligence), on the one hand, and social development, on the other. Analysis of experimental data gives a very contradictory picture. While some studies indicate a certain integrity of mental and social development of a gifted child and his/her well-being in social terms, the other part of researchers numerates facts of significant difficulties for gifted children and adults in situations of social contacts. The article discusses the reasons for such conflicts, and the main one is the existence of two different variants (types) of age-related development of intellectually gifted children. If in one case we observe “over full-fledged” children with a very harmonious type of development (from the point of view of social skills) in another case we confront with problematic children, who display a distinct asynchrony of development, manifesting the dramatic lag of their emotional and social development from mental one.

Keywords: general intelligence, social intelligence, social development, «psychosocial dilemma» of a gifted child, «positive disintegration», a teacher of gifted children.

REFERENCES

1. Leites N.S. Ob umstvennoi odarennosti [About intellectual giftedness]. Moscow: Akademiya pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1960. 216 p. (In Russ.).
2. Monks F. Ipenburg Iren Odarennye deti [Gifted children]. Moscow: Kogito-tsentr, 2014. 132 p. (In Russ.).
3. Salamanskaya Deklaratsiya, prinyataya Vsemirnoi Konferentsiei po obrazovaniyu lits s osobymi potrebnostyami: dostup i kachestvo [Salamanca Declaration adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality]: Materialy Vsemirnoi konferentsiei po obrazovaniyu lits s osobymi potrebnostyami: dostup i kachestvo. Salamanka, Spain, 1994. 40 p. (In Russ.).
4. Yurkevich V.S. Odarennye deti i intellektual'no-tvorcheskii potentsial obshchestva [Gifted children and the intellectual and creative potential of society] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2009, no. 4, pp. 74—86. Available at: http://psyjournals.ru/files/24496/psyedu_2009_n4_Yurkevich.pdf (Accessed 06.05.2018). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
5. Cross L. Tracy, Swiatek Ann Mary Social Coping Among Academically Gifted Adolescents in a Residential Setting: A Longitudinal Study. *Gifted Child Quarterly*, 2009, vol. 53, no. 1, pp. 25—33. doi:10.1177/0016986208326554
6. Csikszentmihayi M. The evolving self.: A psychology for the third millennium. New York, NY : HarperCollins Publishers, 1993. 358 p.
7. Dabrowski K. Theory of Levels of Emotional Development. Vol. 1. Multilevelness and Positive Disintegration. New York: Dabor Science Publications, 1977. 241 p.
8. Davis G.A., Rimm S.B., Siegle D. Education of the gifted and talented (6th Ed). Essex (UK): Pearson, 2011. 562 p.
9. Peyre H. et al. Emotional, behavioral and social difficulties among high-IQ children during the preschool period: results of the EDEN mother—child cohort. *Personality and Individual Differences*, 2016, vol. 94, no. 2, pp. 366—371. doi:10.1016/j.paid.2016.02.014
10. Figen Akca Talented and average intelligent children's levels of using emotional intelligence. *Social and Behavioral Sciences*, 2010, vol. 5, pp. 553—558. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.141
11. Geake J., Gross U.M. Teachers' Negative Affect Toward Academically Gifted Students. An Evolutionary Psychological Study. *Gifted Child Quarterly*, 2008, vol. 52, no. 3. doi:10.1177/0016986208319704
12. Gignac Gilles E., Darbyshire Joey, Ooi Michelle Some people are attracted sexually to intelligence: A psychometric evaluation of Sapiosexuality. *Intelligence*, 2018, vol. 66, pp. 98—111. doi:10.1016/j.intell.2017.11.009
13. Gross Miraca U.M. The «Me» Behind the Mask: Intellectually Gifted Students and the Search for Identity. *Roepers Review*, 1998, vol. 20, no. 3. doi:10.1080/02783199809553885
14. Karpinskia Ruth I. et al. High intelligence: A risk factor for psychological and physiological overexcitabilities. *Intelligence*, 2018, vol. 66, pp. 8—23. doi:10.1016/j.intell.2017.09.001
15. Hollingworth L.S. Gifted children. Their nature and nurture. New York: The Macmillan company, 1926. 374 p.
16. Hugo Franck, Peyre Ramus, Melchior Maria Emotional, behavioral and social difficulties among high-IQ children during the preschool period: Results of the EDEN mother—child cohort. *Personality and Individual Differences*, 2016, vol. 94, pp. 366—371. doi:10.1016/j.paid.2016.02.014

17. Kanazawa Satoshi, Kovarb Jody L. Why beautiful people are more intelligent. *Intelligence*, 2004, vol. 32, no. 3, pp. 227—243. doi:10.1016/j.intell.2004.03.003
18. Lovecky V. Deirdre The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper review*, 1994, vol. 17, no. 2, pp. 110—116. doi:10.1080/02783199409553636
19. Miller Alice. Prisoners of childhood: The drama of the gifted child and the search for the true self. New York: Basic Books, 1981. 128 p.
20. Murphya Nora A., Judith A. Hall Intelligence and interpersonal sensitivity: A meta-analysis. *Intelligence*, 2011, vol. 39, no. 1, pp. 54—63. doi:10.1016/j.intell.2010.10.001
21. Radford J. Child development and exceptional early achievers. New York: Free Press, 1990. 255 p.
22. Robinson N.M. The social world of gifted children and youth. In Pfeiffer S.I. (ed.) *Handbook of giftedness in children*. New York: Springer, 2008, pp. 33—51.
23. Silverman L.K. Asynchronous development. *The social and emotional development of gifted children: what do we know?* Proofrock Press, 2002. 31—37 p.
24. Solon Idan S. How intelligence mediates liberalism and prosociality. *Intelligence*, 2014, vol. 47, pp. 44—53. doi:10.1016/j.intell.2014.08.009
25. Stolarskia Maciej, Jasielska Dorota, Zajenkowskia Marcin Are all smart nations happier? Country aggregate IQ predicts happiness, but the relationship is moderated by individualism—collectivism. *Intelligence*, 2015, vol. 50, pp. 153—158. doi:10.1016/j.intell.2015.04.003
26. Storfer M. D. Intelligence and giftedness: the contribution of heredity and early environment. San Francisco, 1990.. 636 p.
27. Swiatek M.A. An empirical investigation of the social coping strategies used by gifted adolescents [Elektronnyi resurs]. *Gifted Child Quarterly*, 1995, vol. 39, no. 3, pp. 154—160. Available at: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001698629503900305> (Accessed 06.05.2018).
28. Terman L.M. Genetic studies of genius. Vol. I. Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford: Stanford University Press, 1926. 648 p.
29. Tongran Liua, Tong Xiao, Jiannong Shiac Fluid intelligence and neural mechanisms of conflict adaptation. *Intelligence*, 2016, vol. 57, pp. 48—57. doi:10.1016/j.intell.2016.04.003
30. Torrance E.P. Teaching creative and gifted learners. In Wittrock M.C. (ed.) *Handbook of research on teaching*. N.Y., 1986, pp. 630—647.
31. Üzeyir Ogurlu Relationship between Cognitive Intelligence, Emotional Intelligence and Humor Styles [Elektronnyi resurs]. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2015, vol. 7, no. 2, pp. 15—25. Available at: <https://pdfs.semanticscholar.org/1048/498c84d536e750846b8258b0147a04f75a15.pdf> (Accessed 06.05.2018).
32. Wai Jonathan Investigating America's elite: Cognitive ability, education, and sex differences. *Intelligence*, 2013, vol. 41, no. 4, pp. 203—211. doi:10.1016/j.intell.2013.03.005
33. Winner E. The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 2000, vol. 55, no. 1, pp. 159—169. doi:10.1037/0003-066X.55.1.159
34. Yurkevich V.S., Davidovich B.M. Russian strategies for talent development-stimulating comfort and discomfort // *The Routledge international companion to gifted education* / Eds. Tom Balchin, Barry Hymer, Dona J. Matthews. London: Routledge. 2009, pp. 101—114.