

От детской одаренности к реальному таланту: проблема «перехода»

Юркевич В.С.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3575-7586>, e-mail: vinni-vi@mail.ru*

Главной проблемой одаренных детей является «переход» их повышенных интеллектуальных возможностей в талант, как основа творческой деятельности, или, в другой формулировке, превращение детской одаренности в актуальный талант. Анализ имеющихся материалов показывает, что познавательная потребность у значительной части этих детей принимает характер пассивного накопления большого объема знаний и потому становится препятствием для такого перехода. В качестве базового фактора, который является «мотором» творческой реализации одаренного человека, рассматривается поисковая потребность, которая обеспечивает поиск новых решений и способов действия в противоречивой и неопределенной для субъекта ситуации и, таким образом, становится основой его таланта, будущих творческих достижений. Показано, что у ряда одаренных детей, и прежде всего у так называемых «вундеркиндов», потребность в поиске рано и весьма существенно деформируется, что в большинстве случаев прямо связано с влиянием социума. В статье рассматриваются причины и следствия значительной деформации поисковой потребности у одаренных детей.

Ключевые слова: одаренность, талант, «вундеркинды», творчество, внутренняя мотивация, познавательная потребность, поисковая потребность, деформация поисковой потребности.

Для цитаты: Юркевич В.С. От детской одаренности к реальному таланту: проблема «перехода» [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 4. С. 33—43. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100403>

From Children's Giftedness to Real Talent: The Problem of "Transition"

Viktoriya S. Yurkewitch

*Moscow State University of Psychology and Education. Moscow. Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3575-7586>, e-mail: vinni-vi@mail.ru*

The main problem of gifted children is the "transition" of their increased intellectual capabilities into talent, as the basis of creative activity, or, in another formulation, the transformation of children's giftedness into an actual talent. Analysis of available materials shows that the cognitive need of a significant part of these children takes the character of passive accumulation of a large amount of knowledge and therefore becomes an obstacle to such a transition. The search need is considered to be a basic factor, which is the "engine" of the creative realization of a gifted person, which ensures the search for new solutions and ways of action in contradictory and uncertain situations for the subject, and, thus, becomes the basis of his talent, future creative achievements. It is shown that in a number of gifted children and, above all, in the so-called "prodigies" the need for search is early and very significantly deformed, which in most cases is directly related to social influences. The article deals with the causes and consequences of a significant deformation of the search need in gifted children.

Keywords: Giftedness, talent, "prodigies", creativity, intrinsic motivation, cognitive need, search need, deformation of the search need.

For citation: Yurkewitch V.S. From Children's Giftedness to Real Talent: The Problem of "Transition". *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 4, pp. 33—43. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100403> (In Russ.).

«Вундеркинды» как психологический и социальный феномен

Интерес к одаренным детям всегда велик. Для психолога — это своего рода «естественный эксперимент»,

который может многое дать для понимания общих закономерностей развития ребенка. Особый интерес в настоящее время привлекают так называемые «вундеркинды», у которых болевые точки большинства одаренных детей выступают особенно наглядно. С них и стоит начать.

Существует множество определений феномена вундеркиндов, но все они, в итоге, сводятся к одному — это дети с ускоренным развитием в одной или нескольких областях развития способностей. Значительное ускорение может наблюдаться практически во всех сферах проявления способностей — известны вундеркинды — математики, музыканты, поэты, программисты, инженеры, спортсмены. Есть даже юные и при этом весьма успешные бизнесмены.

К этому необходимо добавить, что ускоренное развитие редко проявляется как общая характеристика возрастного развития ребенка в целом (хотя и такое случается), а чаще всего проявляется как ускорение только в сфере способностей.

Калифорнийский эксперимент. Самый продолжительное в истории психологии исследование одаренных детей (лонгитюд) началось сто лет назад. В 1921 году группа американских ученых под руководством Луи Термена отобрала для участия в этом исследовании 1528 школьников в возрасте от 8 до 12 лет. У всех детей отмечалось возрастное опережение по ряду характеристик, но прежде всего — по развитию общего интеллекта, практически все они были вундеркиндами. «Проходной балл» для участников был весьма высоким: индекс интеллекта не менее 140 единиц. В исследовании участвовала и контрольная группа, где значительного интеллектуального опережения не наблюдалось [33; 32].

Все эти одаренные дети были охарактеризованы их учителями как очень любознательные. Это была их самая яркая черта. При проверке у них так называемых общих знаний одаренные продемонстрировали существенно более высокие результаты, чем их обычные сверстники. Сам Термен объяснял это обстоятельство повышенной «интеллектуальной инициативой» (сейчас сказали бы: высокой познавательной потребностью).

Наблюдение за участниками этой группы продолжалось несколько десятилетий и полностью закончилось только по естественным причинам. Результаты в целом были ожидаемо хорошие: одаренные дети, став взрослыми, имели доход существенно выше среднего, многие занимали высокие должности, и в целом их жизнь была более благополучной, чем у обычных сверстников.

Два обнаруженных факта оказались, в контексте нашей статьи, весьма существенными. Так, нет линейной связи между уровнем интеллекта и жизненными успехами, и для успешности более важным является не сам по себе интеллект, а две характеристики выросших одаренных детей: *целеустремленность* и *уровень производимой саморегуляции*.

Через несколько десятилетий наблюдений обнаружился обескураживающий факт: в этой большой выборке одаренных людей фактически не оказалось ни одного безусловно выдающегося человека. Успешность людей из этой выборки в среднем была, конечно, высокой, но не выбивалась из уровня так называемой «высокой нормы». Иначе говоря, их достижения, по

большой части, не соответствовали их высоким способностям. Более того, к удивлению ученых обнаружилось, что двое подростков, которых не взяли в эксперимент, так как они не «добрали» нужных баллов, получили Нобелевские премии в области естественных наук (одним из них был изобретатель транзистора Уильям Шокли с IQ 129) [2].

Свидетельства недостаточно высокой творческой состоятельности многих одаренных детей широко представлены в психологической и особенно педагогической литературе, хотя, по большей части, слабо опираются на точную статистику и документальные факты. Это обстоятельство, на наш взгляд, связано, кроме всего прочего (скажем, с низкой статистической мощностью большинства исследований такого рода), с требованиями психологической корректности в текстах, посвященных одаренным детям. Это достаточно болезненная тема.

Постановка проблемы «перехода»

Калифорнийский лонгитюд значительно повлиял на представления психологов о развитии одаренных детей и привел к прямой постановке драматического вопроса, который возникал и раньше, но сейчас приобрел характер «горячей» проблемы: почему достижения бывших одаренных детей, в особенности вундеркиндов, довольно редко соответствуют ожиданиям, которые возлагали на них родители и учителя, почему их яркая одаренность не превратилась в незаурядные и социально значимые достижения? Понятно, есть «вундеркинды», которые стали гениями и гордостью человечества: Карл Гаусс, Блез Паскаль, Норберт Винер, Вольфганг Моцарт, Пабло Пикассо; есть даже вундеркинды — гении в психологии, например, Жан Пиаже и Лев Выготский, но подавляющее большинство одаренных детей не реализуют себя на уровне своего потенциала.

Для понимания этой проблемы введем два основных термина, которые являются «зонтичными» и рассматриваются психологами с разных сторон и по-разному. В данном контексте мы будем использовать эти термины в следующих значениях:

Одаренность — высокий уровень развития общих и/или специальных способностей ребенка, в определенной степени влияющих на высокий уровень выполнения деятельности, соответствующей этим способностям. Фактически одаренность — это **потенциальная характеристика** ребенка.

Талант — особые когнитивно-личностные особенности человека, проявляющиеся в его высоких творческих достижениях. В отличие от детской одаренности это уже **актуальная характеристика**, которая приводит к достижению творческих и при этом ценных для общества результатов.

Введенные нами термины позволяют нам сформулировать главную проблему, рассматриваемую в этой статье: за счет каких характеристик одаренность ребенка

становится реальным талантом человека? Что является «движущей силой» такого перехода? Далее мы будем именовать эту проблему — **«проблемой перехода»**.

Современные исследования развития одаренных детей

В последнем обзоре одаренных детей, опубликованном в ежегодном издании APA, [21] рассматриваются самые разные особенности развития одаренных детей.

Феноменальная рабочая память. Показано, что у многих одаренных детей часто отмечается чрезвычайно развитая рабочая память, что может быть одной из причин повышенной успешности и повышенной скорости их обучения [26; 28]. Это, по сути, наиболее очевидная их характеристика.

Сниженный социальный интеллект. Указывается на необходимость учитывать не только познавательное развитие одаренного ребенка, но и его социальное развитие, которое у определенной части одаренных детей оказывается явно сниженным. С этой целью предлагается *инклюзивное образование для одаренных детей* [22].

Противоречивые особенности семейного воспитания. Выделено два типа отношения родителей к одаренности ребенка: либо они преувеличивали одаренность ребенка и в этом случае часто вмешивались в учебную программу педагогов, либо они подходили к одаренности своего ребенка с опаской, резонно предполагая, что она может закончиться разочарованием [24].

Повышенная вероятность аутизма у одаренных детей. Молекулярный анализ генома одаренных детей показал их повышенную склонность к аутизму. Действительно, аутизм у одаренных детей встречается несколько чаще, чем у обычных детей [24].

Серьезные споры вызывает **проблема выделения одаренных детей в отдельную группу и создание для них специальных образовательных условий**. В демократическом обществе, считают эти авторы, не должна существовать *меритократия* [27].

Другие проблемы. В настоящее время широко обсуждаются вопросы, связанные с идентификацией одаренности, методами и способами обучения одаренных детей, связью одаренности со школьной успеваемостью и многие другие проблемы. Однако нас прежде всего интересует проблема перехода детской одаренности в реальный талант. В настоящее время одна из ведущих в этом направлении дискуссий — это анализ вклада в творческие достижения человека его природных возможностей, или наследственности, с одной стороны, и роли опыта, профессиональной практики — с другой [21].

Эрикссон и его коллеги утверждают, что одаренность — это результат прежде всего «расширенной осознанной практики». По их мнению, различия в способностях или врожденный потенциал не являются предикторами достижений и основное различие между

группами заключается именно в объеме осознанной практики. При этом авторы подчеркивают, что осознанная практика не должна быть рутинной, она будет эффективной, только если человек внимателен и настойчив в своей работе. Еще необходимо учитывать знания, которыми человек уже обладает; реакция на успешность должна быть незамедлительной и информативной, а сам человек должен постоянно обогащать собственный опыт [19].

Этой, довольно популярной сейчас во всем мире, особенно в США, точке зрения, противостоит не менее популярная и прямо противоположная позиция, которая связывается с **Джулианом Стэнли**, широко известным психологом, автором масштабного исследования, где прослеживается судьба одаренных детей — от старших классов школы к университету и дальше, по их продвижению в карьере. Это второе по масштабу исследование судьбы одаренных людей после Луи Термена. По мнению Стэнли, профессора из Университета Джонса Хопкинса, *выявление и развитие врожденных способностей — главный фактор успеха*. В 1972 году Стэнли создал Центр талантливой молодежи, через который прошло много одаренных детей, в том числе Марк Цукерберг и Сергей Брин [31].

Модель поиска талантов Стэнли основана на исключительности (отбирался только верхний 1% «абитуриентов») в двух основных академических областях: математические и вербальные способности. Использовался тест SAT — стандартизованный тест для приема в высшие учебные заведения США. К 1992 году общее количество одаренных подростков и молодежи, включенных в это исследование, достигло 5000 человек.

Результаты этого исследования, по мнению его авторов, опровергают миф о том, что длительные тренировки (10 000 часов или больше) позволят любому человеку добиться выдающегося результата в выбранном деле. Это, заключают авторы, совсем не так: природные способности гораздо важнее, чем трудолюбие и тренировки. Врожденные способности, пишут авторы, не только главный фактор успеха в научной деятельности, но и единственный надежный индикатор, позволяющий прогнозировать будущий успех.

В нашу задачу не входит подробный анализ роли наследственности и среды в развитии таланта. Отметим только, что в этой дискуссии собственно психологическая характеристика, которая содержательно различает одаренных детей по их шансам стать талантливыми людьми, практически не представлена.

По мысли **М. Гладуэлла**, главное для гения — это любознательность (познавательная потребность), упорство и решительность. И если не по годам развитые дети (вундеркинды) не проявляют этих качеств, они могут никогда не реализовать потенциал своего интеллекта. «Научиться делать что-то рано по сравнению со всеми остальными, — пишет Гладуэлл, — это не то же самое, что делать что-то новаторское или уникальное». Он отмечает, что вундеркинды — всегда одаренные ученики, но не всегда — одаренные деятели [2].

Конечно, выделенные этим автором характеристики действительно важны для развития таланта, но, судя по результатам описанного выше исследования Л. Термена, высокая саморегуляция, целеустремленность и тем более повышенная любознательность были обнаружены у большинства «термитов», но тем не менее их достижения в целом не превышали уровня высокой, а иногда даже просто хорошей нормы.

Ближе всего к поставленной нами проблеме находится «Дифференцированная модель одаренности и таланта» Франсуа Ганье (DMGT), которая представляет процесс развития таланта как трансформацию выдающихся природных способностей или одаренности в выдающиеся систематически развитые навыки, которые определяют талант в той или иной профессиональной области. Не имея возможности подробно рассмотреть эту интересную и тщательно разработанную теорию, отметим только, что, на наш взгляд, она является попыткой как-то соотнести и даже связать две противоборствующие позиции в дискуссии о становлении таланта: вклада природных возможностей (способностей), с одной стороны, и вклада опыта, осознанной практики — с другой. С нашей точки зрения, к пониманию психологических условий перехода от одаренности к таланту теория Ганье все же, в конечном итоге, мало что прибавляет [20].

В целом, приходится констатировать, что содержательные подходы к «проблеме перехода» в настоящее время не обнаруживаются, а все упомянутые нами теории развития одаренности, весьма важные при решении разного рода задач развития одаренности, не дают нам внятного ответа на вопрос о причинах творческой несостоятельности многих одаренных людей.

Ответ придется искать в другой проблематике психологических исследований.

Главное условие и базовый предиктор «перехода» от одаренности к таланту. В чем же состоит главный фактор перехода одаренности как потенциала к реальному таланту? Есть значительные основания считать, что ответ на этот вопрос надо прежде всего искать в анализе так называемой «внутренней мотивации», когда деятельность выполняется, главным образом, из интереса к ней самой, а социальные, материальные и прочие внешние факторы играют существенно меньшую роль.

Это должна быть потребность, которая принципиально отделяет реализовавшихся, талантливых людей от одаренных людей, но не совершивших этот «переход»; и она должна не просто разделять этих людей, но быть при этом абсолютно необходимой, пусть, конечно, и не всегда достаточной для высоких достижений. Ответы на этот вопрос, если его именно так поставить, поступают с разных сторон и в разной форме.

Теория внутренней мотивации Деси и Райана

Эти авторы, по сути дела, создали важнейший раздел психологии, относящийся к «самотива-

ции», или к «внутренней мотивации». Они дают следующее определение этого типа мотивации: «врожденная характеристика человека, включающая в себя стремление к поиску и решению задач оптимального для данного индивида уровня сложности». Эта потребность, как считают эти авторы, исходит от самого индивида и является прежде всего творческой. Самая важная здесь характеристика, что эта «внутренняя потребность» включает в себя именно стремление к поиску [18; 29].

Забегая вперед, отметим, что идеи «внутренней мотивации» широко и весьма плодотворно используются сейчас в современной психологии, но почему-то при этом идея поиска, прямо заявленная ее авторами в качестве основы этой мотивации, все-таки не стала ведущей, хотя, конечно, в том или ином контексте упоминается часто.

Теория поисковой активности Ротенберга

Вадим Ротенберг, израильский психофизиолог и врач, предложил ряд важных идей, непосредственно относящихся к поисковой активности как важнейшему элементу мотивации человека. Он понимает поисковую активность как: «... активное поведение, направленное на изменение ситуации или среды, (или на изменение субъективного отношения к ситуации)» [8; 9]. При этом, согласно его концепции, этот поиск может в полной мере распространяться на самые разные стороны человеческой жизни и, конечно, на познавательную сферу. Главное в этой деятельности для субъекта то, что он сам инициирует и направляет свой поиск, будь это поиск нового знания, нового решения жизненной проблемы или деловой ситуации. Эта самомотивированная деятельность, будучи направлена на процесс поиска, вызывает яркие позитивные эмоции и позволяет человеку успешно преодолевать разного рода неудачи, даже значительные по времени и значимости. Понятно, что особенно ярко эти эмоции проявляются в собственно творческой деятельности. В настоящее время имеются данные, что эти эмоции прямо соотносятся с повышением уровня гормона радости — дофамина.

Более того. Автор, ссылаясь на многочисленные исследования и на свой опыт врача и психофизиолога, неоднократно подчеркивает, что «активное поведение в условиях неопределенности (поисковое поведение) является важнейшим фактором соматического здоровья и повышает устойчивость организма к стрессу» [9]. Известны факты, когда во время войны число психосоматических заболеваний не только не возросло, но даже значительно уменьшилось. В. Ротенберг приводит данные о том, что психосоматические заболевания исчезали даже у лиц, переживших нечеловеческие условия концентрационных лагерей. Есть и автобиографические свидетельства этих поразительных фактов (например, у Виктора Франкла) [13].

Сильнейшее впечатление производит последнее произведение Стефана Цвейга «Шахматная новелла», основанное на реальных материалах. В этом рассказе человек, помещенный в одиночку на долгий срок, смог выжить, сутками решая шахматные задачи из случайно попавшей к нему книги и стараясь найти новые решения. Это помогло ему сохранить не только физическое, но даже душевное здоровье [14].

Создатель «позитивной психологии», известный психолог **Мартин Селигман**, указывая на феномен «выученной беспомощности», противопоставляет ей принципиально другое, активное поведение. При этом, характеризуя «позитивную стратегию», преодолевающую ситуации беспомощности, он фактически описывает именно поисковую активность, которая направляется соответствующей потребностью [10].

Идеи поисковой потребности можно в той или иной мере обнаружить в работах замечательного психолога **Корол Дужк**, специалиста в области саморазвития, убедительно описавшей две разные жизненные позиции, точнее, установки, часто встречающиеся как у детей, так и у взрослых. Одна из них направлена на *фиксацию, сохранение* уже имеющихся способов и стратегий и, в конечном итоге, не может вести к творческой успешности. Другая установка нацелена на *изменение* сложившихся стратегий жизни, на *личностный и профессиональный рост*. Только эта установка ведет к творческой реализации имеющихся возможностей и жизненных ценностей человека [3].

Различия в этих установках хорошо проявляются в реакции на неудачу: люди с фиксированным мышлением страдают от неудачи, потому что для них это прямое доказательство недостатка их способностей, тогда как люди с установкой на рост не боятся совершать ошибки, понимая, что без них личностного и профессионального роста не бывает. Наличие этой установки ведет, при прочих равных условиях, потенциально одаренного ребенка или молодого человека к развитию его *таланта*.

Замечательный английский психолог, Чарльз Спирмен, исследуя главные факторы человеческих достижений, ввел понятие «генерального фактора» или «общих способностей» как единой основы для развития самых разных способностей человека, как фундамента любой деятельности. Принципиально важно, что психологическим содержанием этого генерального фактора (фактора G), ведущего к высоким профессиональным достижениям, он считал *умственную активность*. Судя по описанию, Спирмен понимает под этим понятием активность, близкую к поисковой, при решении задач разной степени сложности и в разных областях деятельности [30].

Отечественные авторы фактически давно говорят о поиске как основе высоких достижений человека. **Н.С. Лейтес** в монографии 1960 года описывает четырех одаренных детей с высокой «умственной активностью»: все дети увлечены творческим делом: пишут книги, составляют энциклопедии, собирают гербарии,

а потом ищут об этом информацию; словом, это именно активная поисковая деятельность. Умственной активности большое место уделено и в учебнике под его редакцией [5].

Идеи поисковой потребности, что называется, «носятся в воздухе» с давних, даже с древних времен. Скажем, идеи Сократа о поиске истины путем постоянного сомнения — это настоящая апология самого принципа поиска. Неслучайно, что Л.С. Выготский не раз подчеркивал влияние на него идей Сократа.

Возникает закономерный вопрос: почему эти идеи, будучи в том или ином контексте так широко представлены, не стали предметом научного исследования, когда авторы, анализируя проблемы творческой одаренности, буквально наткнулись на идею поисковой потребности? Возможно, что эти идеи кажутся, с одной стороны, настолько очевидными, а, с другой стороны, настолько неопределенными, что говорить о стремлении к поиску как о вполне самостоятельной и важнейшей, даже изначальной потребности человека большинство ученых не считают необходимым.

Еще одной из причин является, на наш взгляд, отождествление поисковой потребности с познавательной потребностью, с одной стороны, и с исследовательской мотивацией — с другой, хотя разница между этими потребностями весьма существенная. Познавательная потребность действительно отмечается практически у всех одаренных детей, но очень часто, особенно у вундеркиндов, проявляется в пассивной форме и является, по сути, *накоплением готовых знаний*, тогда как поисковая потребность разворачивается в любой противоречивой и/или неопределенной ситуации, где индивид *ищет, создает, придумывает* тот или иной выход из непонятной и часто трудной ситуации, которая может возникать в любых сферах человеческой жизни: в обучении, в трудовой деятельности (в том числе и науке), в личных взаимоотношениях.

Значительно ближе к поисковой активности стоит исследовательская, или творческая, мотивация. По мнению ряда авторитетных авторов, потребность в творчестве опирается на единство трех основных потребностей — это познавательная потребность, потребность в самоактуализации и потребность в достижениях [12].

О познавательной потребности говорилось выше. «*Потребность в достижениях*», бесспорно, играет большую роль в любой успешности индивида, но, во-первых, эта потребность включает заметный объем внешней мотивации, а во-вторых, она, как и познавательная потребность, отмечается у большинства бывших одаренных детей, чьи достижения, по большей части, не выходят за рамки высокой нормы. Что касается «*потребности в самоактуализации*», то эта потребность, по Маслоу, складывается как мотивация деятельности только на вершине развития индивида и вряд ли может определять базовую мотивацию ребенка при переходе от одаренности к таланту.

Яркие проявления поисковой потребности

Введение в оборот этой новой-старой потребности позволяет нам понять ряд трудных для понимания фактов, которые постоянно встречаются в практике работы с одаренными детьми. Эти факты хорошо известны психологам и учителям, работающим в школах для одаренных детей, и были в той или иной форме описаны в педагогической литературе, например В.А. Сухомлинским [11].

В работе с одаренными детьми мы часто встречались с удивительными, на первый взгляд, фактами. Учитель предлагает классу трудную задачу. Через некоторое время кто-то из учеников сообщает, что задачу он решил, и учитель просит его выйти к доске, чтобы показать классу ее решение. Нередко бывает, что несколько учеников класса тут же просят разрешения выйти из класса. Просят настойчиво.

Учитель делает вид, что недоволен: «Нельзя болтаться в коридоре во время урока. Меня директор за это ругает».

«Ну, пожалуйста! Нас никто не увидит, мы спрячемся, — упрощают ученики.

«Ну хорошо, только тихо там, особо не ходите, — разрешает учитель.

Зачем эти ученики выходят из класса? Для того, чтобы самостоятельно, без подсказки на доске, решить эту задачу. Более того, продуманный план решения у них уже есть, и они хотят сами понять, что из этого получится, а готовое решение на доске им, понятно, в этом помешает (такие ситуации чаще всего отмечают в так называемых специализированных классах).

Это принципиально важный момент в контексте поставленной нами выше проблемы «перехода» от одаренности к таланту. Во-первых, это не просто потребность в познании, а именно инициированная самим субъектом поисковая потребность: ведь знание можно было получить быстрее и без всяких усилий, оставшись в классе. Во-вторых, это и не потребность в достижениях: какое уж тут достижение, если уже есть такой ученик, который решил задачу, а они — еще нет.

Наш опыт показывает, что по прошествии двух—трех десятилетий нередко оказывается, что именно эти ученики добились выдающихся результатов в своей профессии. Похоже, что именно поисковая потребность при прочих равных условиях (высокий интеллект, хорошая предметная подготовка, развитая саморегуляция, соответствующая система ценностей и т. д.), обеспечивающая радость, удовольствие от самого процесса деятельности, создает такую самомотивацию, такую *толерантность к неудаче*, которая абсолютно необходима для высоких творческих достижений.

Феномен «плохая тетя» в работе с одаренными дошкольниками

Судя по всему, поисковая потребность ярко проявляется уже у дошкольников. Довольно часто, когда

ребенок-дошкольник долго думает над каким-то заданием, психолог по ряду причин, часто для лучшего понимания особенностей развития ребенка, предлагает ему подсказку, обещая перейти к еще более интересной задаче. Часть детей отчаянно сопротивляются подсказке; и был случай, когда ребенок разрыдался и назвал психолога «плохой тетей», которая мешает ему решить задачу. Здесь возможно только одно объяснение: это поисковая потребность, этим детям нравится сам процесс поиска, и для них это важнее, чем получить само по себе готовое знание.

Нет сомнения, что эта потребность является обязательной основой для перехода детской одаренности в реальный талант — *sine qua non*, как говорили древние римляне. Без этой потребности переход к таланту невозможен.

Родовое проклятие вундеркиндов

Опыт работы с детьми, в том числе одаренными, показывает, что до определенного возраста поисковая потребность в разных вариантах характеризует большинство детей, но потом, по мере развития и обучения, у многих из них она деформируется, что прямо сказывается на познавательном и личностном развитии ребенка. Главной причиной является сложившаяся система воспитания и обучения ребенка, направленная, главным образом, на *его адаптацию, приспособление* к реально существующей учебной и будущей трудовой деятельности, тогда как поисковая активность, напротив, направлена на *изменение ситуации*, на поиск новых способов деятельности, мышления, задач своей жизни [8].

В этих условиях большинству детей трудно сохранить природную потребность в поиске, а одаренным детям, в особенности вундеркиндам, в этой ситуации трудно вдвойне: социальное противодействие социума их поисковой деятельности оказывается существенно более значительным, чем у обычного ребенка. Именно социум в лице учителей и родителей часто разрушает шансы одаренного ребенка на творческую реализацию своей одаренности. Причин много, рассмотрим лишь некоторые из них.

Гипертрофия пассивного познания

Хорошо известно, что многих одаренных детей отличает легкость и быстрота получения разного рода знаний. Именно за объем знаний и скорость продвижения в обучении социум предлагает наибольшее количество разного рода социальных и материальных вознаграждений («ей всего 9 лет, а она уже...»). Сама среда склоняет этих детей не на активную любознательность, а на пассивное познавательное поведение [8].

Все одаренные дети, с этой точки зрения, делятся на «кладовщиков знаний» (Б.В. Заходер) и «вопроша-

телей» (М. Хайдеггер). Кстати, больше всего среди «кладовщиков знаний» именно бывших вундеркиндов.

Отсутствие опоры на познавательные приоритеты

Повышенные способности одаренного ребенка к получению готовых знаний, высокая скорость их накопления, с одной стороны, и социальное внимание именно к скорости получения и объему знаний ребенка, с другой, неминуемо ведут к трудностям в формировании у этого ребенка познавательных склонностей, *предметных приоритетов*. Эти дети действительно могут, а, как считают их родители и учителя, *должны стать отличниками*. Многие одаренные дети тоже начинают так считать, и их учебные достижения часто близки к абсолютным или даже являются таковыми. Это обстоятельство, в свою очередь, становится барьером для сохранения и тем более развития поисковой потребности.

Чем выше способности ребенка, тем более определенными должны быть его учебные и познавательные приоритеты. Эти приоритеты могут, понятно, меняться, но они должны быть. Отсутствие приоритетов у многих одаренных детей, работа на скорость и повышенный объем обучения становятся препятствием для сохранения у них поисковой активности.

Кстати, отсутствие выраженных познавательных приоритетов, выбранных именно по внутренней, автономной потребности, негативно сказывается и на выборе профессии. Часто не работа по получаемой профессии является предметом серьезных размышлений одаренного юноши, а объем и качество знаний, которые можно получить в рамках того или иного образования. Получение знаний в этом случае является не средством развития и подготовки к будущей профессиональной деятельности, как это должно быть, а самоцелью.

Прямое замещение внутренней мотивации внешними стимулами

Ребенок, чья основная заслуга и отличие от других в том, что он одаренный, попадает в вынужденную ситуацию, когда, с одной стороны, ему нужно постоянно доказывать, что он одаренный, что он действительно, скажем, «вундеркинд». Этого часто хотят его родители (нам встречалось всего несколько случаев, когда родители этого активно не хотели) и, в конечном итоге, он сам. С другой стороны, и социум не скупится на разного рода подкрепления такой направленности на большой объем знаний и награждает такого ребенка, подростка не только символически, а часто вполне материально, в том числе и финансово.

В результате внутренняя мотивация, которой является мотивация, ведущая к творческому развитию, заменяется внешней, социальной, что прямо ведет к угасанию поисковой мотивации, ее деформации и затем к

упрощению, обеднению высших потребностей человека. Законы, открытые полвека назад Деси и Райаном, к которым вполне резистентны уже взрослые люди, неминуемо действуют в детском возрасте [18; 29].

Недостаточная социализация вундеркиндов

Именно эта причина чаще всего рассматривается в качестве объяснения трудностей творческой самореализации бывших вундеркиндов. На самом деле, низкая социализация одаренных детей редко мешает развитию поисковой активности, а в определенном смысле даже помогает ее сохранить, так как приводит к укреплению такого личностного качества, как *неконформность*, которая, в свою очередь, по данным ряда исследований, прежде всего Соломона Аша, является важным личностным компонентом таланта [17].

Другое дело, что век творцов-одиночек в большинстве областей творческой деятельности уже явно проходит, и значительно повышается роль навыков работы в команде, т. е. межличностного делового общения. Однако недостаток этих навыков обычно так или иначе компенсируется в конкретной среде делового взаимодействия, где однородность творческой группы, как правило, достаточно велика (так чаще всего и бывает, скажем, в научных коллективах).

Все эти причины (и, вероятно, ряд других) ведут к значительному снижению энергии поискового поведения, а на этой основе и творческих возможностей одаренного ребенка. Его судьба становится классической и в большей или меньшей степени разочаровывает его близкое и дальнее окружение. И хотя количественно профессиональных достижений у бывших одаренных детей бывает довольно много, тем не менее они не соответствуют ни реальному потенциалу, проявляемому этим ребенком в детстве, ни сопровождавшим его детство и юность ожиданиям окружающих.

Особенно драматично эта ситуация проявляется у вундеркиндов. Как тут не вспомнить грустный афоризм: «вундеркинд — это ребенок, чье будущее в его прошлом».

Кстати, вундеркинды, став взрослыми, несмотря на определенные социальные успехи, хорошо это понимают и часто их депрессии и даже суицидальные попытки вызваны в значительной степени фактом разочарования в себе. Дело доходит до чрезвычайных ситуаций: известна трагическая судьба выдающегося физика Пауля Эренфеста, который в детстве был классическим вундеркиндом. Будучи, безусловно, одним из самых ярких интеллектуалов своего времени, он взял на себя постоянную роль критика своих коллег, великих ученых, создававших физику 20-го века. Эти ученые высоко ценили его роль и считали его необходимым членом их творческой группы, но сам он считал себя балластом именно потому, что новых идей, равных по значимости теориям своих друзей, он не создал. Дело кончилось суицидом.

Его близкий друг, Альберт Эйнштейн, весьма болезненно воспринявший это событие, высказал мысль, которая сделала бы честь любому психологу, исследующему мотивацию творчества. На похоронах Эренфеста он сказал: «Мой друг постоянно страдал от того, что у него способности критические опережали способности конструктивные. Критическое чувство обкрадывало, если так можно выразиться, любовь к творению собственного ума даже раньше, чем оно зарождалось». [16, с. 190—192] Такое «*опережение критического ума*» — часто встречающаяся характеристика бывших вундеркиндов, даже наделенных выдающимся интеллектом.

Выдающиеся «вундеркинды» и «антивундеркинды»

Говоря о печальной судьбе вундеркиндов, каждый может вспомнить великих ученых, музыкантов, писателей, даже политических деятелей, которые в детстве были несомненными вундеркиндами. Почему же их не коснулось родовое проклятие вундеркиндов?

Начнем с того, что гении — это всегда определенное нарушение обычных законов развития и общие мерки для них не всегда пригодны. Есть и еще одно важное обстоятельство: практически всегда в их детстве был замечательный наставник (один из родителей или педагог), который оберегал и укреплял природную склонность такого ребенка к поисковой, творческой деятельности. В качестве примера укажем на биографию Л.С. Выготского, у которого в детстве был частный учитель С.М. Ашпиз, использовавший в работе со своим одаренным учеником метод «сократического диалога», принципиально важный для работы с детьми-вундеркиндами. Важно, что и родители Льва Выготского были образованными людьми, которые внимательно и вдумчиво относились к воспитанию своих многочисленных детей.

Говоря о вундеркиндах, мы, видимо, должны сказать и об антивундеркиндном типе развития значительной части гениев, у которых, в отличие от большинства вундеркиндов, препятствий социального характера для творческого развития фактически не бывает.

Очень медленно развивался Альберт Эйнштейн, и его родители даже боялись, что у него, говоря нынешним языком, задержка умственного развития. Правда, если бы рядом с ним был квалифицированный психолог, специалист в области развития способностей у детей, он мог бы заподозрить в этом мальчике будущего гения, увидев, как маленький ребенок отреагировал на подаренный ему самый обычный компас. Пятилетний мальчик несколько дней не мог расстаться с этим удивительным устройством, разными способами пытаясь понять, почему стрелка так себя странно ведет. Скучных объяснений родителей на этот счет ему было недостаточно.

Потом, в своих воспоминаниях, первое, что он вспомнит о своем детстве — это о чуде встречи с ком-

пасом. Учился Эйнштейн, как и большинство одаренных детей этого типа, довольно плохо (но отнюдь не по математике, как часто пишут), и школу свою, как и многие другие гении, отчаянно ненавидел [15, с. 259—263]. К этому же типу развития одаренности, судя по биографии, принадлежали Дарвин и даже в той или иной мере Ньютон.

Заключение

Предлагаемая выше идея поисковой мотивации, как основы высоких достижений одаренного человека, «на слуху» уже многие десятилетия и, даже можно без преувеличения сказать, столетия. Слова «творчество», «творческая работа», «творческая мотивация» в педагогическом и тем более психологическом словаре по частотности входят в первую пятерку употребляемых понятий. Вспоминается афоризм И. Гете: «Все подлинно мудрые мысли приходили в голову разным людям уже тысячи раз, но задача заключается именно в том, чтобы их заново обдумать» [1]. К сожалению, эти идеи не стали ведущими в развитии и обучении детей, не кристаллизовались в соответствующие методы обучения и развития детей.

Для такой ситуации в образовании имеются серьезные причины. Мы учим детей, главным образом, по системе обучения, созданной Яном Амосом Коменским еще в первой половине 17-го века, которая была выстроена для решения существовавших тогда задач: всеобщей грамотности, подготовки к более сложному труду и т. д. Именно потому никакая иная мотивация, кроме учебной, там не предусматривалась.

За прошедшие столетия роль творческой деятельности стала очевидной и сделано, казалось бы, немало. Скажем, практически повсеместно введена система проектно-исследовательской деятельности, направленная в той или иной мере на творчество, но поскольку идеология развития и обучения ребенка осталась той же (знание — основа развития и обучения), то все это, по нашему мнению, вылилось в последовательное научение технологиям и прямым навыкам исследовательской деятельности. Это могло бы быть полезным, но только в том случае, если вся педагогическая система (а хорошо бы, если и семейная) была бы заточена на сохранение и укрепление поискового поведения, а не на усвоение знаний.

Судя по всему, база для новой дидактики сейчас уже складывается — это опыт так называемых «свободных школ», Вальдорфской школы, школы Саммерхилла и ряда других. Еще важнее, что сейчас все большее распространение получает принципиально новый метод обучения — так называемое «смешанное обучение». Фактически уже прямо сейчас создается и укрепляется основа для принципиально новой системы развития и обучения детей, ориентированной на развитие поисковой мотивации и, соответственно, творческой одаренности.

Литература

1. *Гете И.* Афоризмы [Электронный ресурс] // Мир Афоризмов. 2021. URL: <http://aphoristic-world.ru/aphoristic-world/authors/468-gete-iogann-volfgang> (дата обращения: 8.12.2021).
2. *Гладуэлл М.* Гении и аутсайдеры: Почему одним все, а другим ничего? Москва: Альпина Бизнес Букс, 2009. 256 с.
3. *Джук К.* Гибкое сознание. Новый взгляд на психологию развития взрослых и детей. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 410 с.
4. *Ландау Э.* Одаренность требует мужества: психологическое сопровождение одаренного ребенка. М.: Академия, 2002. 144 с.
5. *Лейтес Н.С.* Одаренные дети // Психология индивидуальных различий: Учебное пособие / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: ЧеРо, 2002. С. 304—312.
6. *Поддьяков Н.Н.* Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты. СПб.: Образовательные проекты, 2021. 230 с.
7. *Ротенберг В.С.* «Образ Я» и поведение. Рождение идей. Екатеринбург: Ridero, 2015. 228 с.
8. *Ротенберг В.С., Аришавский В.В.* Поисковая активность и адаптация. М.: Наука, 1984. 193 с.
9. *Ротенберг В.С., Бондаренко С.М.* Мозг, обучение, здоровье. М.: Просвещение, 1989. 239 с.
10. *Селигман М.* Новая позитивная психология. М.: София, 2006. 428 с.
11. *Сухомлинский В.А.* Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа, 1981. 324 с.
12. Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / Под ред. Д.В. Ушакова, С.С. Белова [и др.]. М.: Институт психологии РАН, 2011. 736 с. (Серия «Научные школы ИП РАН»).
13. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
14. *Цвейг С.* Шахматная новелла. М.: Правда, 1956. 18 с.
15. *Эйнштейн А.* Автобиографические заметки // Собрание научных трудов: в 4 т. Т. 4. / А. Эйнштейн. М.: Наука, 1967. С. 259—263.
16. *Эйнштейн А.* Памяти Пауля Эренфеста // Собрание научных трудов: в 4 т. Т. 4. / А. Эйнштейн. М.: Наука, 1967. С. 190—192.
17. *Asch S.E.* Opinions and social pressure [Электронный ресурс] // Scientific American. 1955. Vol. 193. № 5. P. 31—35. URL: <https://www.jstor.org/stable/24943779> (дата обращения: 15.11.2021).
18. *Deci E.L., Ryan R.M.* Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health // Canadian Psychology. 2008. Vol. 49. № 3. P. 182—185. DOI:10.1037/a0012801
19. *Ericsson K.A., Nandagopal K., Roring R.W.* Giftedness viewed from the expert-performance perspective // Journal for the Education of the Gifted. 2005. Vol. 28. № 3—4. P. 287—311. DOI:10.4219/jeg-2005-335
20. *Gagné F.* Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory // High Ability Studies. 2004. Vol. 15. № 2. P. 119—147. DOI:10.1080/1359813042000314682
21. Gifted Students / F.C. Worrell [et al.] // Annual Review of Psychology. 2019. Vol. 70. P. 551—576. DOI:10.1146/annurev-psych-010418-102846
22. *Gulová L., Štřelec S.* Inclusion of Talented Children // Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal. 2020. Vol. 12. № 1. P. 54—68. DOI:10.5817/cphpj-2020-005
23. *Hollingworth L.S.* Gifted children: Their nature and nurture. New York: Macmillan, 1926. 374 p. DOI:10.1037/10599-000
24. *Klimecká E.* Labelling of gifted children in the family from the perspective of teachers and its manifestations at school [Электронный ресурс] // Sodobna pedagogika: Journal of Contemporary Educational Studies Let. 2020. Vol. 71. № 2. P. 196—212. URL: <https://publikace.k.utb.cz/handle/10563/1009817> (дата обращения: 15.11.2021).
25. Molecular Genetic Evidence for Shared Etiology of Autism and Prodigy / J. Ruthsatz [et al.]. // Human Heredity. 2015. Vol. 79. № 2. P. 53—59. DOI:10.1159/000373890
26. *Myers T., Carey E., Dénes S.* Cognitive and Neural Correlates of Mathematical Giftedness in Adults and Children: A Review // Frontiers in psychology. 2017. Vol. 8. Article ID 1646. 17 p. DOI:10.3389/fpsyg.2017.01646
27. *Ninkov I.* Education Policies for Gifted Children Within a Human Rights Paradigm: Comparative Analysis // Journal of Human Rights and Social Work. 2020. Vol. 5. P. 280—289. DOI:10.1007/s41134-020-00133-1
28. *Ruthsatz J., Ruthsatz K., Ruthsatz St.K.* The cognitive bases of exceptional abilities in child prodigies by domain: Similarities and differences // Intelligence. 2014. Vol. 44. P. 11—14. DOI:10.1016/j.intell.2014.01.010
29. *Ryan R.M., Deci E.L.* Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. Vol. 55. № 1. P. 68—78. DOI:10.1037/110003-066X.55.1.68
30. *Spearman C.E.* The abilities of man, their nature and measurement [Электронный ресурс] // Journal of Philosophical Studies. 1927. Vol. 2. № 8. P. 557—560. URL: <https://philpapers.org/rec/SPETAO-18> (дата обращения: 15.11.2021).
31. *Stanley J.C.* Finding Intellectually Talented Youths and Helping Them Educationally // The Journal of Special Education. 1985. Vol. 19. № 3. P. 363—372. DOI:10.1177/002246698501900312

32. Terman L.M. The discovery and encouragement of exceptional talent // *American Psychologist*. 1954. Vol. 9. № 6. P. 221—230. DOI:10.1037/h0060516
33. Terman L.M., Oden M.H. *Genetic Studies of Genius*. Vol. 5. The Gifted Group at Mid-Life. Stanford, CA: Stanford University Press, 1959. 187 p.
34. Yun Dai D. A Jeffersonian vision of nurturing talent and creativity: toward a more equitable and productive gifted education [Электронный ресурс] // *Asia Pacific Education Review* volume. 2015. Vol. 16. P. 269—279. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-015-9364-y> (дата обращения: 15.11.2021).

References

1. Gete I. Aforizmy [Aphorisms] [Elektronnyi resurs]. *Mir Aforizmov [World of Aphorisms]*. 2021. URL: <http://aphoristic-world.ru/aphoristic-world/authors/468-gete-iogann-volfgang> (Accessed 8.12.2021). (In Russ.).
2. Gladuell M. Genii i autsaidery: Pochemu odnim vse, a drugim nichego? [Geniuses and Outsiders: Why Someone, and Others?]. Moscow: Al'pina Biznes Buks, 2009. 256 p. (In Russ.).
3. Duek K. Gibkoe soznanie. Novyi vzglyad na psikhologiyu razvitiya vzroslykh i detei [Flexible Consciousness. A new look at the psychology of development of adults and children]. Moscow: izd. Mann, Ivanov i Ferber, 2013. 410 p. (In Russ.).
4. Landau E. Odarennost' trebuetsya muzhestva: psikhologicheskoe soprovozhdenie odarennogo rebenka [Giftedness requires courage: psychological support for a gifted child]. Moscow: Izdatel'skii tsentr "Akademiya", 2002. 144 p. (In Russ.).
5. Leites N.S. Odarennye deti [Gifted children]. In Gippenreiter Yu.B., Romanova V.Ya. (eds.), *Psikhologiya individual'nykh razlichii: Uchebnoe posobie [Psychology of individual differences: Textbook]*. Moscow: CheRo, 2002, pp. 304—312. (In Russ.).
6. Podd'yakov N.N. Psikhicheskoe razvitie i samorazvitie rebenka-doshkol'nika. Blizhnie i dal'nie gorizonty. St. Petersburg: Obrazovatel'nye proekty, 2021. 230 p. (In Russ.).
7. Rotenberg V.S. «Obraz Ya» i povedenie. Rozhdenie idei ["Self-image" and behavior. Birth of ideas]. Ekaterinburg: Ridero, 2015. 228 p. (In Russ.).
8. Rotenberg V.S., Arshavskii V.V. Poiskovaya aktivnost' i adaptatsiya [Search activity and adaptation]. Moscow: Nauka, 1984. 193 p. (In Russ.).
9. Rotenberg V.S., Bondarenko S.M. Mozg, obuchenie, zdorov'e [Brain, learning, health]. Moscow: Prosveshchenie, 1989. 239 p. (In Russ.).
10. Seligman M. Novaya pozitivnaya psikhologiya [New positive psychology]. Moscow: Sofiya, 2006. 428 p. (In Russ.).
11. Sukhomlinskii V.A. Serdtse otdayu detyam [I give my heart to the children]. Kiev: Radyans'ka shkola, 1981. 324 p. (In Russ.).
12. Tvorchestvo: ot biologicheskikh osnovanii k sotsial'nym i kul'turnym fenomenam [Creativity: from biological foundations to social and cultural phenomena]. Ushakova D.V., Belova S.S. (eds.). Moscow: Institut psikhologii RAN, 2011. 736 p. (In Russ.).
13. Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla [Man in Search of Meaning]. Moscow: Progress, 1990. 368 p. (In Russ.).
14. Tsveig S. Shakhmatnaya novella [Chess story]. Moscow: Pravda, 1956. 18 p. (In Russ.).
15. Einshtein A. Avtobiograficheskie zametki [Autobiographical Notes]. In Einshtein A. (eds.), *Sobranie nauchnykh trudov v chetyrekh tomakh. T. 4. [Collection of scientific papers in four volumes. T. 4.]*. Moscow: Nauka, 1967, pp. 259—263. (In Russ.).
16. Einshtein A. Pamyati Paulya Erenfesta [In memory of Paul Ehrenfest]. In Einshtein A. (eds.), *Sobranie nauchnykh trudov v chetyrekh tomakh. T. 4. [Collection of scientific papers in four volumes. T. 4.]*. Moscow: Nauka, 1967, pp. 190—192. (In Russ.).
17. Asch S.E. Opinions and social pressure [Elektronnyi resurs]. *Scientific American*, 1955. Vol. 193, no. 5, pp. 31—35. URL: <https://www.jstor.org/stable/24943779> (Accessed 15.11.2021).
18. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 2008. Vol. 49, no. 3, pp. 182—185. DOI:10.1037/a0012801
19. Ericsson K.A., Nandagopal K., Roring R.W. Giftedness viewed from the expert-performance perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 2005. Vol. 28, no. 3—4, pp. 287—311. DOI:10.4219/jeg-2005-335
20. Gagné F. Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 2004. Vol. 15, no. 2, pp. 119—147. DOI:10.1080/1359813042000314682
21. Worrell F.C. et al. Gifted Students. *Annual Review of Psychology*, 2019. Vol. 70, pp. 551—576. DOI:10.1146/annurev-psych-010418-102846
22. Gulová L., Střelec S. Inclusion of Talented Children. *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal*, 2020. Vol. 12, no. 1, pp. 54—68. DOI:10.5817/cphpj-2020-005
23. Hollingworth L.S. Gifted children: Their nature and nurture. New York: Macmillan, 1926. 374 p. DOI:10.1037/10599-000
24. Klimecká E. Labelling of gifted children in the family from the perspective of teachers and its manifestations at school [Elektronnyi resurs]. *Sodobna pedagogika: Journal of Contemporary Educational Studies Let*, 2020. Vol. 71, no. 2, pp. 196—212. URL: <https://publikace.k.utb.cz/handle/10563/1009817> (Accessed 15.11.2021).

25. Ruthsatz J. et al. Molecular Genetic Evidence for Shared Etiology of Autism and Prodigy. *Human Heredity*, 2015. Vol. 79, no. 2, pp. 53—59. DOI:10.1159/000373890
26. Myers T., Carey E., Dénes S. Cognitive and Neural Correlates of Mathematical Giftedness in Adults and Children: A Review. *Frontiers in psychology*, 2017. Vol. 8, article ID 1646, 17 p. DOI:10.3389/fpsyg.2017.01646
27. Ninkov I. Education Policies for Gifted Children Within a Human Rights Paradigm: Comparative Analysis. *Journal of Human Rights and Social Work*, 2020. Vol. 5, pp. 280—289. DOI:10.1007/s41134-020-00133-1
28. Ruthsatz J., Ruthsatz K., Ruthsatz St.K. The cognitive bases of exceptional abilities in child prodigies by domain: Similarities and differences. *Intelligence*, 2014. Vol. 44, pp. 11—14. DOI:10.1016/j.intell.2014.01.010
29. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 2000. Vol. 55, no. 1, pp. 68—78. DOI:10.1037/110003-066X.55.1.68
30. Spearman C.E. The abilities of man, their nature and measurement [Elektronnyi resurs]. *Journal of Philosophical Studies*, 1927. Vol. 2, no. 8, pp. 557—560. URL: <https://philpapers.org/rec/SPETAO-18> (Accessed 15.11.2021).
31. Stanley J.C. Finding Intellectually Talented Youths and Helping Them Educationally. *The Journal of Special Education*, 1985. Vol. 19, no. 3, pp. 363—372. DOI:10.1177/002246698501900312
32. Terman L.M. The discovery and encouragement of exceptional talent. *American Psychologist*, 1954. Vol. 9, no. 6, pp. 221—230. DOI:10.1037/h0060516
33. Terman L.M., Oden M.H. Genetic Studies of Genius. Vol. 5: The Gifted Group at Mid-Life. Stanford, CA: Stanford University Press, 1959. 187 p.
34. Yun Dai D. A Jeffersonian vision of nurturing talent and creativity: toward a more equitable and productive gifted education [Elektronnyi resurs]. *Asia Pacific Education Review volume*, 2015. Vol. 16, pp. 269—279. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-015-9364-y> (Accessed 15.11.2021).

Информация об авторах

Юркевич Виктория Соломоновна, кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии имени Л.Ф. Обухова факультета психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3575-7586>, e-mail: vinni-vi@mail.ru

Information about the authors

Viktoriya S. Yurkewitch, PhD in Psychology, professor of psychology, department of developmental psychology of L.F. Obukhova, faculty of psychology in education, Moscow State University of Psychology and Education. Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3575-7586>, e-mail: vinni-vi@mail.ru

Получена 16.11.2021
Принята в печать 10.12.2021

Received 16.11.2021
Accepted 10.12.2021