

# Современные проблемы работы с одаренными детьми

*В. С. Юркевич,*

*кандидат психологических наук, руководитель Городского ресурсного центра одаренности управления координации, планирования НИР и подготовки научных кадров МГППУ (vinni-vi@mail.ru)*

---

В статье представлены как давно известные, так и новые подходы в решении главных задач работы с одаренными детьми. В основе проводимого анализа – идея о том, что развитие способностей зависит, прежде всего, от системы доминирующих потребностей, которые с этих позиций являются движущей силой развития ребенка. Рассматривая разные типы одаренности, автор все же основное внимание уделяет интеллектуальной одаренности, так как именно этот ее тип является в некотором смысле исходным для развития всех других типов, составляя базу общей одаренности (так называемого «фактора G»). Особое внимание уделяется так называемому «доминантному жизненному проекту», на основании которого, по мнению автора, в дальнейшем появляется возможность успешной реализации повышенных возможностей одаренного человека.

**Ключевые слова:** одаренные дети, интеллектуальный потенциал общества, типы одаренности, потребностно-инструментальный подход, доминантный жизненный проект, проблемы саморегуляции, проблемы общения.

---

Прежде чем начать обсуждение выделенной проблемы, отметим, что под одаренностью здесь будет пониматься высокий уровень каких-либо способностей (интеллектуальных, социальных, художественных, практических и т. д.), который либо уже проявляется у ребенка, либо существует потенциально, т. е. может быть развит при наличии благоприятных условий.

## *Современная ситуация в теории и практике работы с одаренными детьми*

В литературе по проблемам развития одаренных детей сложилась весьма противоречивая ситуация – одни считают, что одаренные дети неадаптивны, другие говорят об их сверхадаптивности, есть и те, кто считает, что они часто бывают нетворческими, но им возражают четвертые, убежденные в том, что без творческих способностей одаренности не бывает. Можно выделить еще группу специалистов, считающих, что такие дети одарены от природы, но есть и специалисты, которые подчеркивают, что от природы этот дар получает только небольшая часть детей [8; 10; 12]. В вопросе определения одаренности есть немало специалистов, оценивающих ее по успешности обучения, и еще больше тех, кто не включает этот показатель в число

признаков одаренности. Примеров несогласованности позиций – великое множество. Причина кроется в том очевидном факте, что в число одаренных включаются весьма разные группы детей, отличающихся не только по уровню способностей, но и по типу развития, по типу открытости (проявленности) способностей и по многим другим характеристикам.

### ***О типах развития одаренности***

Начнем с того, что выделим критерии, с помощью которых мы можем выделить типы одаренности.

По **уровню проявленности** одаренность можно условно разделить:

1) на *актуальную (сложившуюся) одаренность* – ярко проявляющиеся в той или иной деятельности высокие способности. Как правило, большинством исследователей только дети с такими проявлениями и зачисляются в категорию «одаренные»;

2) *потенциальную (неразвитую) одаренность* – это тот случай, когда высокие способности существуют в потенциальной форме и для их развития необходимы благоприятные условия;

3) *замаскированную (скрытую) одаренность* – высокие способности, не замечаемые неподготовленными взрослыми (учителя, психологи, родители и др.). Маскировка способностей бывает *намеренная* или *ситуативная*. Например, в подростковом возрасте дети стыдятся быть «не как все», и в классе, где быть умным, легко учиться – непрестижно, прячут свои способности.

По **предметному содержанию** выделяются следующие типы **одаренности**:

- ◆ *интеллектуальная;*
- ◆ *академическая;*
- ◆ *социальная;*
- ◆ *художественная;*
- ◆ *практическая;*
- ◆ *психомоторная (спортивная).*

Каждый из них характеризуется своим собственным предметным содержанием: если для интеллектуальной одаренности это умственная деятельность (собственно интеллектуальная), то для академической одаренности основное содержание – это обучение, для социальной – взаимодействие с людьми. И так далее. В рамках данной статьи основное внимание будет уделено интеллектуальной одаренности, так как именно этот тип является в некотором смысле исходным для развития других типов, составляя базу так называемой общей одаренности (так называемого «фактора G»).

По **возрастному темпу** выделяются три группы одаренных детей:

1) *с ускоренным темпом развития способностей.* Сюда относятся так называемые вундеркинды, которые легче всего выявляются как одаренные дети. К сожалению, во многих случаях только они и рассматриваются как одаренные дети;

2) *с нормальным темпом развития способностей.* Дети именно с этим типом возрастного развития никак не отличаются по темпу развития от своих сверстников и составляют большинство одаренных детей;

3) *с замедленным темпом развития способностей.* Этот тип развития одаренности отмечается сравнительно редко, но, тем не менее, он встречается у людей, которых общество относит к гениям, например, Альберт Эйнштейн или Стивен Хокинг [5].

В целом указанных различий между одаренными детьми, часто объединяемыми в одну экспериментальную группу, вполне достаточно, чтобы объяснить ту противоречивую картину, которую представляет современная литература по проблемам развития одаренных детей.

#### ***Основные группы одаренных детей***

С позиций предлагаемого подхода, для нас принципиально выделение трех групп одаренных детей, которые, с одной стороны, отличаются по уровню развития одаренности, а с другой – разным типом возрастного развития. Именно эти группы являются основными для понимания развития одаренности в детском возрасте.

**I. Особо одаренные дети** отличаются высоким уровнем развития способностей и особым типом развития личности, характеризующимся наличием серьезных психологических проблем. Сюда входят талантливые дети, имеющие серьезные достижения в какой-либо деятельности: в науке, литературе, музыке, живописи. Судя по многочисленным работам, этот тип связан с особыми задатками. В силу особых изначальных (природных) предпосылок его представители резко отличаются от обычных детей специфическим характером развития, явно детерминированным генетически. Их отличают:

1) *особый тип развития с самого раннего возраста.* Нам приходилось видеть ребенка в возрасте полугода, когда уже не было сомнения в его, как это ни странно, возможной интеллектуальной одаренности. Ребенок с такой радостью встречал любые изменения в окружающей обстановке (например, когда менялся цвет полотенца, висящего на кровати), что не было сомнения в его повышенной реакции на новизну [7], которая, судя по всему, является основой повышенного интеллектуального развития;

2) *значительное отставание потребности в общении от познавательной.* Как известно, две основных потребности – потребность в познании и потребность в общении лежат в основе развития ребенка. У выделенной здесь группы детей с самого начала потребность в общении снижена по сравнению с более обычными детьми. Более того,

общение у них подчиняется познавательной потребности (ребенок общается так и постольку, поскольку это соответствует его повышенному стремлению к познанию). Такая ситуация сохраняется практически на всю жизнь, лишь несколько смягчаясь с возрастом;

*3) наличие ярко выраженных проблем развития (прежде всего, психологических) с первых моментов жизни.* Это проблемы общения, эмоциональной регуляции, толерантности к неопределенности (отсюда и проблемы развития креативности), адаптации к социуму в целом. Неслучайно по классификации ВОЗ дети этой группы входят в группу риска [10].

Конечно, и так называемая диссинхрония развития часто, если не всегда, отмечается у этой группы детей. Подтверждений такого рода особенностей в развитии особо одаренных детей столько, что приводить их здесь не имеет смысла. Упомянем только биографии Р. Винера, Л. Ландау или А. Эйнштейна;

*4) особые условия воспитания в семье.* Как правило (хотя и не всегда), у особых детей отмечаются особые условия развития в семье. Например, симбиоз с матерью или авторитарно заинтересованный тип воспитания со стороны отца [8]. Этот факт не исключает, а, скорее, подтверждает особую наследственную природу этого типа одаренности.

К этой же группе относятся одаренные дети с явной патологией развития – патологической гиперактивностью, аутичностью и другими выраженными патологиями развития.

**II. Высокоодаренные дети («высокая норма»)** обнаруживают высокий уровень развития способностей и обычный тип личностного развития, при котором риск появления серьезных психологических проблем является низким. Хотя сам по себе интеллект у таких детей может быть весьма высок, тем не менее, по типу своего развития они соответствуют норме. Этот тип развития способностей детерминирован, прежде всего, благоприятными семейными и социальными условиями ближней и дальней среды. Для характеристики таких детей достаточно привести фразу учителя, который много лет работает, главным образом, с таким контингентом, – «это самые обычные дети, только намного лучше». Уже упоминаемая выше диссинхрония развития одаренности, о которой любят говорить многие специалисты, при этом варианте почти не встречается, точно так же как и другие проблемы развития.

По нашему опыту, эти дети значительно лучше адаптированы, чем обычные дети, у них часто встречается очень высокий социальный и эмоциональный интеллект, они в самом деле часто выше, здоровее и красивее обыкновенных детей.

**III. Дети с хорошим уровнем развития способностей** и при этом характеризующиеся ярко выраженной *мотивацией к саморазвитию*. В благоприятных условиях способности этой группы детей могут быть развиты до весьма значительного уровня.

Специально следует сказать о так называемых *творческих способностях* как сложившихся возможностях к созданию нового, общественно значимого результата (в развитом виде). Такие способности могут характеризовать любую деятельность, в том числе и моторную (психомоторную).

### ***Одаренные люди и проблема самоактуализации***

Какой вклад вносит та и другая выборка одаренных детей в духовное и экономическое богатство общества, каковы их достижения, в какой мере они являются ресурсом, который составляет основу научного, культурного и социального общественного прогресса [1]?

Понятно, что наиболее устойчивые и хорошо прогнозируемые результаты будут показывать одаренные люди из второй, более обычной выборки, т. е., пользуясь нашей терминологией, «высокой нормы». Здесь цифры весьма обнадеживают – от 40 до 80 % детей этого типа становятся известными людьми, делают впечатляющую карьеру.

Особенно поражают результаты калифорнийского лонгитюда.

800 мужчин с IQ 135, входящих в выборку Л. Термена, опубликовали к 50-м годам 67 книг (21 – художественные произведения и 46 – научные монографии), получили 150 патентов на изобретения, 78 человек стали докторами философии, 48 – докторами медицины и т.д. Фамилии 47 мужчин вошли в справочник «Лучшие люди Америки за 1949 год». Эти показатели в 30 раз превысили данные по контрольной выборке [12].

Хотя и здесь достаточно много способных и ярких людей оказываются в тяжелой ситуации собственной профессиональной нереализованности, но все же ситуация с этим типом одаренности однозначно более благополучная. Что же касается выборки особо одаренных людей – ситуация без преувеличения трагическая. Разные авторы приводят отличающиеся друг от друга данные о числе одаренных детей, реализовавших себя на достойном уровне [6; 10], однако эти цифры начинаются с долей процента и редко превышают 2-3 % [10]. Более того, сама реализация даже такого ничтожного числа одаренных людей проходила с такими трудностями, что можно считать счастливым случаем их высочайшие достижения. Так, заметная их часть, обладая выдающимися способностями, с трудом заканчивала среднюю школу (например, Альберт Эйнштейн) или даже вовсе ее не заканчивала (Иосиф Бродский), что, правда, не помешало некоторым впоследствии получить Нобелевскую премию и даже две (Лайнус Полинг).

В нашей практике есть несколько случаев, когда особо одаренные дети настолько ненавидели внешним образом организованное обучение, что уходили из школы, возвращались и снова уходили. В своей практике работы с особо одаренными детьми, число которых подходит почти к сотне случаев, мы лишь дважды имели возможность наблюдать

счастливую и достаточно полную реализацию высоких и необычных умственных способностей.

Конечно, эти реализовавшиеся люди, составляющие только незначительный процент от общей массы одаренных с детства, создают всегда прорывные работы в науке и технике, величайшие произведения литературы и искусства, являются инициаторами (авторами) событий в политической и социальной жизни многих стран. Именно поэтому в любом случае необходимость серьезной работы с такими детьми не может оспариваться. Тем не менее, возникает очевидный вопрос – можно ли принципиально изменить ситуацию, сделать так, чтобы большая часть одаренных детей, вырастая, могли достойно реализовать себя?

Этот же вопрос можно поставить и по-другому: существуют ли такие методы, которые позволяют с достаточной вероятностью рассчитывать на их высокие достижения? Речь идет не только о государственной и общественной необходимости, о вкладе этих людей в потенциал всего общества. Такая самореализация жизненно необходима, прежде всего, самому человеку. Именно вопрос о методах работы с особо одаренными детьми и будет обсуждаться дальше.

#### ***Потребностно-инструментальный подход к работе с одаренными детьми***

По понятным причинам, при обосновании данного подхода мы прежде всего опирались на свой многолетний опыт работы с одаренными детьми, хотя целый ряд замечательных работ, прямо или косвенно относящихся к проблемам развития и становления человека, оказались своего рода катализаторами, в частности, работы А. А. Ухтомского [3], А. Маслоу [2], М. Селигмана [11] и некоторых других.

Работая с одаренными детьми и прослеживая их путь в течение нескольких десятилетий, мы почти во всех случаях находили подтверждение идеи А. Маслоу, что именно потребность в самоактуализации является тем «мотором», той реальной силой, которая ведет одаренного ребенка по пути его подготовки к достижению результата деятельности. С помощью этой потребности преодолевается исходная направленность на процесс деятельности, которая характерна для большинства одаренных детей. Следует подчеркнуть, что при всех сложностях развития особо одаренных детей эта потребность у них встречалась в гораздо чаще и более отчетливом виде, чем у более обычных детей (высокой нормы).

Далее мы обратили внимание, что у одаренных юношей, которые в будущем добивались высоких результатов, эта потребность приобретает особую эмоциональную заряженность, т. е. буквально становится доминантой. Со стороны это иногда рассматривается окружающими как высокая амбициозность, но в реальности это почти постоянная направленность на высокую самореализацию.

Более того, при внимательном анализе оказалось, что потребность, достигая статуса доминанты, приводит к созданию особого доминантного жизненного проекта, который по мере своего укрепления и конкретизации начинает управлять не только деятельностью, но и всем поведением подростка или юноши. По сути дела, доминантный жизненный проект – это своего рода программа достижений человека, который настолько значим для него, настолько определяет все смыслы его деятельности, что переопределяет некоторые характеристики его поведения и даже личности. Происходит своего рода самовоспитание, самообразование человека с позиций этого доминантного жизненного проекта. Проблемы, которые мешали одаренному подростку, выводя его буквально в зону социального риска, он начинал очень успешно решать сам. В некоторых случаях это бывало так очевидно и ярко, что казалось, что здесь прикладываются не только собственно человеческие усилия.

Содержание проекта у особо одаренных детей в значительной мере совпадает – это весьма амбициозные идеи об открытиях и изобретениях, о будущих книгах и эффективных способах «излечения от самых опасных болезней». Правда, по ходу развития содержание доминантного проекта может не только конкретизироваться, но и резко меняться. Так, особо одаренный мальчик со значительным опережением в развитии и соответствующей диссинхронией, с которым мы работали в течение ряда лет, начинал свой проект именно с открытий в науке, в частности, мечтал заняться древними языками и сделать в этой области необыкновенное открытие. Он собирался проверить свою гипотезу об инопланетянах (другом разуме), которые, по его предположению (взятом, разумеется, из научной и ненаучной фантастики), создали человеческую культуру. Немаловажным для него было и доказать своим одноклассникам, которые смеялись и даже издевались над ним, что он может в будущем сделать такое, что их потрясет. Но в дальнейшем он просто поменял свою доминанту – теперь у него проявилась доминантная потребность стать лидером подростков, чтобы они признали его превосходство. Самое поразительное заключается в том, что хотя этот одаренный человек стал доктором наук, профессором-историком, но уже в течение двух десятилетий является одним из основных организаторов так называемых исторических игр, которые привлекают огромное число подростков-интеллектуалов (среди которых тоже много одаренных школьников).

#### ***Основные позиции потребностно-инструментального подхода***

Технологически (если можно так назвать суть принципиально неалгоритмизируемого метода) потребностно-инструментальный подход основан на следующих позициях.

1. Любая работа с одаренным ребенком должна исходить не из «исправления его недостатков», а из четкого *понимания ребенком его достоинств*. Этот метод ранее мы обозначали как метода козырей, когда ребенок должен в своей жизни ориентироваться на

свои достоинства, а всякого рода проблемные позиции доводить до так называемой санитарной нормы.

2. Если возможности (способности) существенно выше средней нормы, ребенку *необходимо получить подтверждение* этому как со стороны родителей, так и со стороны психолога. Другое дело, что ребенок не должен на этом основании считать себя лучше других. Здесь следует отметить, что одаренные дети так страдают от множества своих проблем (прежде всего, связаны с общением), что такого рода опасности крайне невелики. Всякого рода педагогические заклинания, что не надо ребенку говорить о его одаренности, во-первых, нереалистичны – ребенок понимает, что он другой, что многое может делать лучше, чем его более обычные сверстники, а во-вторых, являются проявлением ханжества, так как особо одаренный ребенок всегда хорошо знает, чем ему приходится платить за повышенные интеллектуальные возможности. По нашему опыту, именно понимание своих особых возможностей – одно из условий, которое приводит к очень раннему созданию доминантного жизненного проекта (мы обнаруживали его наличие у особо одаренных детей уже в младшем школьном возрасте). Именно оно заряжает этот проект эмоционально и снабжает необходимым инструментальным оснащением.

Чем выше одаренность ребенка, тем выше вероятность, что этот проект начинает стихийно складываться и такой позитивный подход способствует его упрочению.

3. В рамках этого подхода любая конкретная работа с ребенком на каком бы то ни было занятии начинается с того, что мы начинаем **считать удаchi ребенка**, а не его ошибки. Следует отметить, что вся современная психология в той или иной мере уже склоняется к этой идее, но наиболее отчетливое представление об этом мы нашли в обосновании так называемого «позитивного подхода к развитию и образованию ребенка», сформулированного известным психологом Мартином Селигманом. Идеи о потоке жизни как реализации главной потребности человека (Михаи Чиксенмихайи) отражают необходимость особой эмоциональной заряженности доминантного жизненного проекта.

#### ***Работа с доминантным жизненным проектом***

Прежде всего отметим, что в данном случае необходима работа с так называемой временной перспективой, в которой почти у всех одаренных детей ярко представлен образ будущего, но очень слабо – настоящего. Парадоксальная ситуация, которая встречается почти у многих одаренных детей, когда будущее, даже весьма отдаленное, представлено более конкретно и системно, чем текущее настоящее. Таково устройство настоящего доминантного жизненного проекта и потому он нуждается в «доработке». Работа с доминантным проектом всегда индивидуальна и видимо, может быть технологически представлена лишь в самых общих чертах. Главная задача – не только помочь подростку конкретизировать жизненный проект, сделать его более реалистичным, но сохранить и,



если получится, усилить потребностную сторону, сделав доминантный характер открытым и безусловным.

Только после этого может начинаться собственно инструментальная работа с одаренным подростком. Именно на этом этапе анализируются проблемы ребенка, его трудности саморегуляции и в общении, трудности профессионального становления и вместе с ним отыскиваются пути (инструменты) их преодоления. Поразительно при этом, как талантливо придумывают подростки способы «преодолеть себя».

Говоря об потребностно-инструментальном подходе, следует специально подчеркнуть, что доминантный жизненный проект, чтобы развиваться и быть действительно движущей силой, предполагает наличие свободного нерегламентированного времени, которое часто называют досугом. По нашим данным, подлинно работающий доминантный жизненный проект не может существовать в рамках той реальной учебной перегруженности, от которой, как ни парадоксально, наиболее остро страдают одаренные дети. Речь здесь идет не о сложной умственной деятельности, которая жизненно необходима всем одаренным детям, а о заполнении учебного времени формальной, не развивающей ребенка деятельностью. Но это уже тема для другой статьи.

Остается ответить на вопрос, ставший темой данной статьи. Какие имеются основания считать, что данный метод может изменить ту драматическую ситуацию, которая существует у одаренных людей?

Опыт нашей практической работы, проводимой в течение ряда лет, показывает, что при достаточной поддержке педагогического коллектива и, в особенности, семьи результаты оказываются вполне обнадеживающими. Около 70 % молодых людей, с которым мы работали в школах, ориентированных на работу с одаренными детьми, выходили в жизнь с достаточным осознанием своих целей и планов, с пониманием своих возможностей как умственных, так и регуляторных, с хорошим опытом достижения поставленных ими целей.

#### ***О ближайших перспективах работы с одаренными детьми (вместо заключения)***

В течение достаточно длительного времени ни в психологии, ни в педагогике не было, на наш взгляд, прорывных работ по проблемам развития и изучения одаренности. С нашей точки зрения, есть все основания ждать, что в самое ближайшее время ситуация в этой области науки и практики принципиально изменится. Уже сейчас существует, по крайней мере, три новых вектора, которые, соединившись, приведут к принципиальному изменению в этой области:

1) *социально-политический*, когда принципиально меняется отношение к проблеме повышения интеллектуального потенциала и в том числе, – к проблеме работы с одаренными детьми. Дальнейшее развитие государства, его место в мировой иерархии, по

мнению многих руководителей стран, будет определяться именно отношением государства и общества к главному ресурсу – интеллектуально-творческому. Такого рода революция, основанная на развитии фактически уже началась;

2) *психолого-педагогический*. Менее заметно, но уже отчетливо меняется ситуация в психолого-педагогических науках и соответствующей практике. Появление таких направлений, как гуманистическая и позитивная психология, учет основных (доминантных) потребностей в работе с одаренными детьми могут привести к значительному взлету и в этой области научно-практической работы;

3) *нейрофизиологический и психогенетический*. Значительный прорыв в этой научно-практической области может быть связан с нейрофизиологическими и психогенетическими исследованиями мозга одаренного человека. Никак не умаляя роли среды, важности образования для становления одаренности, необходимо хорошо понимать, как те или иные способности, их индивидуальное выражение связаны с физиологическими предпосылками, с тем, что принято называть «задатками». Идеи фантастов о возможности диагностировать задатки ребенка по биологическим характеристикам его мозга (см. замечательную повесть Айзека Азимова «Профессия») получают свое научное и практическое подтверждение. Печальный прошлый опыт, с одной стороны, и представления психологов о многовариантности проявлений высоких способностей, с другой, позволит избежать биологического экстремизма в этом направлении исследований.

Нет никакого сомнения, что принципиальное изменение ситуации работы с детьми, будучи востребовано в мировом масштабе, очень скоро обнаружится во всех сторонах работы с одаренными детьми, начиная от форм и методов идентификации одаренности и включая, скажем, такую важнейшую проблему, как коучинг одаренных людей. Определенные признаки такого прорыва наблюдаются уже сейчас.

## Литература

1. Линн Р. Интеллект и экономическое развитие // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. Т 5. № 2.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 1999.
3. Ухтомский А. А. Доминанта. Статьи разных лет. 1887-1939. СПб., 2002.
4. Ушаков Д. В. (ред.). Психология одаренности – от теории к практике. М., 2000.
5. Хокинг С. Черные дыры и молодые вселенные. М., 2001.
6. Щепланова Е. И. Неуспешные одаренные школьники. М., 2008.
7. Berlyne D. E. Conflict, Arousal, and Curiosity. N.Y., 1960.
8. Freeman J. Gifted Children Grown Up. London, 2001.

9. Hollingworth L. S. Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development. Yonkers-on-Hudson. N.Y., 1942.
10. Radford J. Child development and exceptional early achievers. N.Y., 1990.
11. Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi M. Positive psychology: An introduction Csikszentmihalyi M. The evolving self. N.Y.: HarperCollins, 1993.
12. Terman L. M., & Oden M. H. Genetic studies of genius: Vol. 5. The gifted group at mid-life. Stanford, CA: Stanford University Press, 1959.
13. Torrance E. P. Teaching creative and gifted learners II Handbook of research on teaching. Ed. by M. C Wittrock. 3 rd ed. N.Y., 1986.

# Current Problems of Work with Gifted Children

*V. S. Yurkiewich,*

*PhD in Psychology, Head of the City Gifted Resource Center of the Department for Coordination of Planning the Research and Scientific Training at the Moscow State University of Psychology and Education (vinni-vi@mail.ru)*

---

The article presents well-known and new approaches to work with gifted children. The basis of the analysis is the idea that the development depends primarily on the dominant system of needs that from these positions are the driving force of child development. Regarding different types of giftedness, the author pays particular attention to intellectual giftedness. Considering the different types of giftedness, the author still focuses on intellectual giftedness, since this type is in some sense the starting point for the development of all other types, accounting for a base of general giftedness (the so-called "factor G»). Particular attention is paid to the so-called "dominant life project" which provides future opportunity to the successful implementation of high capacity gifted man.

**Keywords:** gifted children, the intellectual potential of society, types of giftedness, the dominant life project, the problems of self-regulation, communication problems.

---

## References

1. Linn R. Intellect i jekonomicheskoe razvitie // Psihologija Zhurnal vysshej shkoly jekonomiki. 2008. T 5. № 2.
2. Maslou A. Motivacija i lichnost'. SPb., 1999.
3. Uhtomskij A. A. Dominanta. Stat'i raznyh let. 1887-1939. SPb., 2002.
4. Ushakov D. V. (red.) Psihologija odarennosti ot teorii k praktike. M., 2000.
5. Hoking S. Chernye dyry i molodye vselewnye. M., 2001.
6. Sheblanova E. I. Neuspeshnye odarennye shkol'niki. M., 2008.
7. Berlyne D. E. Conflict, Arousal, and Curiosity. N.Y., 1960.
8. Freeman J. Gifted Children Grown Up. London, 2001.
9. Hollingworth L. S. Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development. Yonkers-on-Hudson. N.Y., 1942.
10. Radford J. Child development and exceptional early achievers. N.Y., 1990.
11. Seligman M. E. P., & Csikszentmihalyi M. Positive psychology: An introduction Csikszentmihalyi M. The evolving self. New York: HarperCollins. 1993.
12. Terman L. M., & Oden M. H. Genetic studies of genius: Vol. 5. The gifted group at mid-life. Stanford, CA: Stanford University Press. 1959.
13. Torrance E. P. Teaching creative and gifted learners II Handbook of research on teaching. Ed. by M. S Wittrock. 3 rd ed. N.Y., 1986.