

**Анатолій Палій,**

кандидат психологічних наук, доцент,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Anatoliy Paliy,

candidate of psychological Sciences, associate
professor, Vassyl Stefanyk Precarpathian
National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК159.923. 159.9.016.2
ББК 88.8

КОГНІТИВНО-СТИЛЬОВИЙ ПІДХІД ДО ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

COGNITIVE-STYLE APPROACH TO PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF GIFTED PUPILS

Розглядаються сучасні підходи до проблеми інтелектуальної обдарованості і креативних здібностей. Утверджується індивідуальна специфіка феномену інтелектуальної обдарованості, креативності й обґрунтовується ефективність когнітивно-стильового підходу до їх діагностики.

Ключові слова: інтелектуальна обдарованість, IQ, креативність, когнітивні стилі, психометричний підхід, мотивація, індивідуальність.

The article is focused on contemporary approaches to the problem of intellectual giftedness and creative abilities. The individual essence of the phenomena of intellectual giftedness and creativity, as well as the efficiency of applying a cognitive-style approach to their diagnostics are ascertained.

Keywords: intellectual giftedness, gifted and talented children, IQ, creativity, cognitive styles, cognitive-style approach, psychometric approach, motivation, individuality.

Рассматриваются современные подходы к проблеме интеллектуальной одаренности и креативных способностей. Утверждается индивидуальная специфика феномена интеллектуальной одаренности, креативности и обосновывается эффективность когнитивно-стилевого подхода к их диагностике.

Ключевые слова: интеллектуальная одаренность, IQ, креативность, когнитивные стили, психометрический подход, мотивация, индивидуальность.

Актуальність проблеми обумовлена тим, що розвиток інтелектуальної обдарованості дітей, їх психолого-педагогічний супровід є обов'язковим завданням сучасної системи освіти. Систематизація, узагальнення й осмислення емпіричних даних з цієї проблематики вимагають розробки принципово нового підходу, що дозволяє перейти від фрагментарного, статичного і константного розуміння обдарованості до її вивчення з позицій цілісності, динамічності та сприяння розвитку дітей.

Метою повідомлення є теоретичне обґрунтування когнітивно-стильового підходу до діагностики і психологічного супроводу інтелектуальної обдарованості учнів.

Постановка проблеми. Сьогодні психолого-педагогічна наука намагається, з одного боку, розробити й обґрунтувати загальнонаукову теоретичну концепцію обдарованості, з іншого – вирішити прикладні завдання діагностики інтелектуальної обдарованості на кожному віковому етапі онтогенетичного розвитку особистості, навчання, виховання і психолого-педагогічного супроводу обдарованих дітей, оптимізації процесу їх соціалізації й самореалізації. І хоча систематичні дослідження обдарованості почалися ще в 20-х роках минулого століття, досі вчені не прийшли до єдиної думки про те, що таке обдарованість взагалі, та яка має бути оптимальна стратегія діагностики обдарованості як інтегрального психічного феномену [1–13].

Сучасні визначення обдарованості, незважаючи на активне використання термінів: система, системність, системний підхід, – орієнтовані переважно на її вже реалізовані форми – видатні досягнення, причому не тільки у дорослих, але й у дітей. У той же час процесуально-діагностична сторона цих досягнень розкрита слабо, однобоко – з психометричних позицій, а розвиток обдарованості, як правило, ототожнюється з динамікою її окремих сторін, без урахування їх взаємодії з іншими психічними утвореннями в структурі цілісної індивідуальності. Реалізація системного підходу в цій галузі вимагає не тільки реконструкції існуючих концепцій діагностики обдарованості, а й розробки нових психотехнологічних рішень – арсеналу засобів,



здатних об'єктивно фіксувати досліджуваний предмет як багатовимірний, цілісний, динамічний і залежний від внутрішньопсихічних детермінант і зовнішніх умов [9, с. 3].

Сучасна диференціальна когнітологія під обдарованістю розуміє «системну якість *індивідуальності*, що розвивається протягом усього життя, визначає можливості досягнення нею виключно високих результатів в одному або декількох видах діяльності в порівнянні з іншими людьми» [3, с. 353]. При цьому основоположним є поняття *загальної обдарованості*, під якою найчастіше розуміють «рівень розвитку загальних здібностей, що визначає діапазон діяльності, в якому людина може досягти великих успіхів» [там же]. У структурі загальної виокремлюють *інтелектуальну обдарованість* як «рівень розвитку і тип організації індивідуального ментального досвіду, які забезпечують можливість творчої інтелектуальної діяльності, тобто діяльності, пов'язаної із створенням суб'єктивно й об'єктивно нових ідей, використанням інноваційних підходів до вирішення проблем, відкритістю суперечливим аспектам ситуації і т. д.» [8, с. 243]. Крім того, для виявлення обдарованих дітей і дорослих як і раніше найчастіше використовується значення інтелектуального коефіцієнта (IQ). *Психометричний підхід* (вимірювання психічних явищ стандартизованими IQ-тестами) до діагностики інтелектуальної обдарованості, що є панівним у психодіагностиці, за визначенням не може «вимірювати» феномени індивідуальної психіки, «оскільки сучасний рівень психологічної науки не дозволяє на основі індивідуального результату виконання того або іншого психологічного тесту (психометричного тесту інтелекту, особистісного опитувальника, проективної методики тощо) перейти до психологічного діагнозу і, тим більше, до прогнозу поведінки конкретної людини» [7, с. 67].

На наш погляд, багатьох проблем у психолого-педагогічному супроводі обдарованих дітей можна уникнути завдяки використанню потенціалу *когнітивно-стильового підходу* до діагностики інтелектуальної обдарованості, креативних здібностей, схильностей та індивідуально-своєрідних ментально-особистісних рис окремо взятої індивідуальності. Об'єктивність такого підходу ґрунтується на діагностиці індивідуальних когнітивних стилів (КС) експериментальними методиками, що проводяться, на відміну від стандартизованих тестів, суто індивідуально й виявляють «особливості влаштування і функціонування індивідуального розуму» [6, с. 8]. Професор М.О. Холодна з цього приводу зазначає: «Вдумаємося в цю ситуацію! На операціональному рівні для вимірювання різних когнітивних стилів використовуються достатньо прості процедури, орієнтовані на виявлення, здавалося б, окремих індивідуальних відмінностей у пізнавальній діяльності ... Проте ці окремі відмінності у когнітивній діяльності виявляються пов'язаними з широким спектром найрізноманітніших психологічних характеристик індивідуальності, починаючи із сенсомоторики і закінчуючи механізмами психологічних захистів» [6, с. 265].

Теоретичний аналіз проблеми. В американській і європейській психології та системі освіти з часів перших досліджень інтелекту (20–40 рр. ХХ-го століття) А. Біне, Л. Терстоуна, Л. Термена, Ч. Спірмена, Р. Кеттела, Дж. Равена, Г. Айзенка та ін. обдарованість розуміється як високий загальний інтелект, і для виявлення обдарованих осіб використовуються тести, що дозволяють вираховувати інтелектуальний коефіцієнт (IQ).

Сьогодні в системі освіти США і багатьох європейських країнах використовується *класифікація рівнів обдарованості* залежно від кількісних значень IQ. Згідно неї всіх обдарованих дітей можна віднести до одного з 5 рівнів: 1) 115 балів і більше – «здібний»; 2) 130 і більше – «обдарований»; 3) 145 і більше – «високо обдарований»; 4) 160 і більше – «виключно обдарований»; 5) 175 (іноді 180) і більше – «глибоко обдарований» [2, с. 41].

Проте багато психологів відмовляються від використання високого значення IQ як єдиного критерію для діагностики обдарованості. Так, в оглядовій статті, присвяченій сучасним дослідженням обдарованості, Е. Віннер наводить різні погляди на цю проблему, суть яких зводиться до виділення «спеціальних» видів обдарованості, наслідуючи класифікації спеціальних здібностей. На наш погляд, у таких класифікаціях – на основі видів здібностей чи діяльностей – відсутнє головне: розуміння обдарованості як *унікального феноменологічного утворення цілісної індивідуальності*, а не її когнітивно-продуктивної чи мотиваційно-потребової, діяльнісної чи поведінкової складових [13].

Односторонність психометричного підходу до обдарованості призвів до того, що у звіті Американського федерального управління освіти стали визначати шість видів обдарованості на основі все тих же видів здібностей/діяльностей: 1) високий загальний інтелект (IQ більше 130); 2) високі спеціальні здібності (математичні, лінгвістичні тощо); 3) високе креативне або продуктивне мислення (висунення нових ідей, створення нових товарів, конструювання нових приладів тощо); 4) лідерські здібності (високий соціальний інтелект, різні види лідерства тощо); 5) здібності до образотворчого або виконавського мистецтва (мистецькі таланти); 6) психомоторні здібності (спортивні досягнення) [11].

Постає закономірне питання: «Так що ж вимірюють тести інтелекту? Що ховається за пресловутим індексом IQ? М.О. Холодна зауважує, що кожне тестове завдання (система завдань, на зразок інтелектуальних шкал методик Векслера, Амтхауэра, Кеттела, Равена і т. п.) фіксує деякий психологічний симптом у вигляді міри вираженості певної властивості інтелекту, яка проявляється в спеціально сконструйованому виді діяльності, на специфічному й уніфікованому матеріалі, за наявності деякого ситуативного стану випробовуваного (віку, рівня розвитку, наявних знань, емоційного статусу, мотивації і т. п.). Фактично ми маємо справу з результативним



показником, що оцінює правильність і швидкість відповіді. Чи можна від симптому (реакції) переходити до лінійного визначення такої складної інтегральної структури як інтелект? Спробу на основі психологічного симптому поставити діагноз і побудувати прогноз подальшого інтелектуального розвитку особистості інакше як професійною легковажністю назвати не можна [7, с. 66–67].

Не слід забувати, що кожна стандартизована методика призначена для вимірювання міфічного «середнього випробуваного» і є засобом швидше для експериментальних наукових досліджень, ніж практичної (педагогічної) діяльності. В таких тестах нема головного – неповторної людської індивідуальності, яку не можна виміряти одним інструментом, хоч би яким досконалим він не був. Визнаний класик тестології А. Анастасі з цього приводу зазначає: «Жоден психологічний тест не в змозі виміряти нічого, окрім поведінки. Чи буде така поведінка показником іншої поведінки, визначається лише емпіричним шляхом» [1; с. 20].

Та все ж таки, у західній психології (відповідно й вітчизняній практиці) домінує тенденція оцінювати інтелектуальну обдарованість на основі стандартних психометричних тестів, максимально високі оцінки за якими отримують приблизно 2% (усього!?) випробовуваних – їх і відносять до категорії «інтелектуально обдарованих». Питання в тому, чи є ці люди дійсно інтелектуально обдарованими? Спробуємо пояснити, керуючись сучасними досягненнями когнітивної психології.

Конвергентні здібності (convergence abilities) – інтелектуальні здібності, які виявляють себе в показниках ефективності переробки інформації, в першу чергу в показниках правильності і швидкості знаходження єдино можливої (нормативної) відповіді в регламентованих умовах діяльності [8, с. 244]. Вони характеризують, таким чином, адаптивні можливості індивідуального інтелекту з погляду успішності індивідуальної інтелектуальної поведінки в регламентованих умовах діяльності. Конвергентні здібності представлені трьома властивостями інтелекту [4, с. 316–318]:

1. *Властивостями рівнів інтелекту*, що характеризують досягнутий рівень розвитку пізнавальних психічних функцій (вербальних і невербальних), виступаючи як основа процесів пізнавального відображення (таких як сенсорне розрізнення, швидкість сприйняття, оперування просторовими уявленнями, об'єм оперативної і довготривалої пам'яті, концентрація і розподіл уваги, обізнаність у певній предметній галузі, словниковий запас, категоріально-логічні здібності і т. д.). Саме ці властивості інтелекту Л. Терстоун називав «первинними розумовими здібностями», а Дж. Кеттелл поділяв їх на «поточний» (fluid) інтелект, що є генетично детермінованим, і «кристалізований» (crystallized) інтелект – продукт соціалізації і навчання. Типовим прикладом «рівневих» властивостей інтелекту є ті особливості інтелектуальної діяльності, що діагностуються за допомогою інтелектуальних шкал тестів Векслера або Амтхауера.

2. *Комбінаторні властивості інтелекту* – характеризують здібність до виявлення різного роду зв'язків, співвідношень та закономірностей. У широкому значенні слова – це здатність комбінувати в різних поєднаннях елементи проблемної ситуації і власних знань. Зокрема, на цьому принципі були побудовані широко відомі тести вербальних аналогій.

3. *Процесуальні властивості інтелекту* – характеризують елементарні процеси переробки інформації, а також операції, прийоми і стратегії інтелектуальної діяльності. У тестології цей тип властивостей взагалі не брався до уваги, оскільки тестова діагностика орієнтувалася виключно на оцінку результативної сторони інтелектуальної діяльності. Завдяки дослідженням у галузі когнітивної психології оформилося уявлення про те, що інтелект не є статичною рисою, а швидше виступає як динамічна система переробки інформації.

Отже, конвергентні інтелектуальні здібності – у вигляді рівневих, комбінаторних і процесуальних властивостей інтелекту – характеризують один з аспектів інтелектуальної активності. Відповідно, низький або високий показник виконання певного тестового завдання (задачі), мабуть, не говорить ні про що інше, окрім ступеня сформованості конкретної конвергентної здібності.

Не можна ігнорувати і проблему інтерпретації результатів тестування інтелекту. Застосування психометричних тестів до цих феноменів ґрунтується на припущенні, що інтелектуальна властивість – цей лінійне (уніполярне) вимірювання, яке може бути описане в термінах «низький показник – високий показник». Насправді будь-яка психічна властивість – це багатовимірне утворення, що має складну структуру. Індивідуальний інтелектуальний ресурс визначається збалансованим поєднанням когнітивних здібностей різного типу, сформованістю компонентів метакогнітивного досвіду, наявністю індивідуальних пізнавальних переваг, мотиваційно-потребових інтенцій тощо.

Виникають проблеми і з нашою звичкою інтерпретувати низький результат психологічного тестування як «поганий», а високий – як «хороший». Така інтерпретація не цілком коректна. Існує безліч індивідуальних варіацій у специфіці вираженості різних інтелектуальних властивостей, які неможливо підвести під норми традиційного тестування (наприклад, наявність у кожної дитини індивідуального пізнавального чи когнітивного стилю змінює профіль її здібностей, що проявляється у варіюванні успішності виконання в різних видах інтелектуальної діяльності). Відповідно відхилення показників тестування у бік зниження або підвищення не можна розглядати як відхилення від норми [7].



Нарешті, при тестуванні дитини дошкільного або шкільного віку важливо мати на увазі, що її реальні інтелектуальні можливості проявляються тільки в процесі психічного розвитку, в кожній дитині індивідуальний темп «дозрівання і розгортання» психічних функцій, не кажучи про різну динаміку психічного розвитку в хлопчиків і дівчаток.

Переконавшись у низькій діагностичній і прогностичній спроможності психометричного (тестового) обстеження й односторонній його спрямованості, психологи все частіше стали звертатись до когнітивно-стильового підходу для вивчення інтеграційних психічних феноменів цілісної індивідуальності. Особливо цей напрям досліджень виявився ефективним при діагностиці інтелектуальної обдарованості в дітей різного віку, а також психолого-педагогічного супроводу таких осіб на різних етапах онтогенезу. Це викликано тим, що статус і феноменологія когнітивних стилів (далі КС) та пов'язаних із ними інтелектуальними й особистісними характеристиками визначається рядом принципів моментів: КС, будучи характеристикою пізнавальних процесів, розглядається як прояв особистісної організації в цілому, оскільки індивідуальні способи переробки інформації, як довели експериментальні дослідження, виявились тісно пов'язаними з потребою-мотиваційною, афективно-вольовою та іншими сферами індивідуальності; КС виступають як основний «посередник» між ситуативними впливами природного і соціального середовища та поведінковими реакціями і вчинками особистості; крім того, знання специфіки оцінки й переробки інформації індивідуальністю має неабияке прикладне значення, оскільки дозволяє робити прогностичні висновки щодо поведінки людини в конкретних життєвих ситуаціях. Результати досліджень КС лягли в основу створення когнітивних теорій особистості. В них, на протиположний персоналогічним напрямкам, стверджується, що детермінанти особистісних рис і своєрідність індивідуальної поведінки слід шукати в особливостях сприймання, структурування, кодування, категоризації, інтерпретації, прогнозування і розуміння людиною дійсності [4; 6; 10].

На сьогодні в психології описано біля двох десятків різноманітних структурних компонентів цілісного КС індивідуальності, найбільш дослідженими є полезалежність/полenezалежність, вузький/широкий діапазон еквівалентності, вузькість/широта категоризації, ригідний/гнучкий пізнавальний контроль, вузькість/широта сканування, імпульсивність/рефлексивність, когнітивна простота/складність та ін. Зміст цих КС і методики їх діагностики виходить за рамки нашого повідомлення, оскільки вони широко висвітлені в спеціальній літературі [4; 5; 6].

Сучасна психологія під когнітивними стилями розуміє індивідуально-своєрідні способи переробки індивідом інформації про своє оточення (М.О. Холодна); стійкі способи організації пізнавальних процесів, які виявляються в індивідуальній специфіці, ментальній ієрархії, що впливає на всі рівні, включаючи особистісні властивості (О.В. Лібін); інтегральну характеристику індивідуальності, пов'язану з типом реагування або вибором способів дій, стратегій поведінки особистості або особливостей контролю нею своїх пізнавальних процесів, що охоплює ряд індивідуальних особливостей пізнавальної діяльності особистості в ході її розвитку і виявляються емпіричним шляхом (Н.І. Пов'якель) [4, с. 748].

У різних визначень когнітивного стилю проте є деякий спільний знаменник, пов'язаний з фіксацією ряду відмітних ознак [6, с. 40]: 1) КС – це структурна характеристика пізнавальної сфери, що свідчить про особливості її організації і не має прямого відношення до особливостей її змісту; 2) КС – це індивідуально-своєрідні способи отримання того або іншого когнітивного продукту, тобто інструментальна характеристика інтелектуальної діяльності, яка може бути протиставлена її продуктивній характеристиці; 3) КС, на відміну від традиційних уніполярних психологічних вимірювань, – це біполярне вимірювання, в рамках якого кожен КС описується за рахунок звернення до двох крайніх форм інтелектуальної поведінки (у вигляді полезалежності/полenezалежності і т. д.); 4) до КС не застосовні оцінні судження, оскільки представники того або іншого стильового полюсу мають певні переваги в тих ситуаціях, де їх індивідуальні пізнавальні якості сприяють ефективній адаптації; 5) КС – це стійка характеристика суб'єкта, що стабільно виявляється на різних рівнях інтелектуального функціонування і в різних ситуаціях; 6) КС – це віддання переваги певному способу інтелектуальної поведінки (тобто суб'єкт у принципі може вибрати будь-який спосіб переробки інформації, проте він мимоволі або довільно віддає перевагу якому-небудь певному способу сприйняття й аналізу того, що відбувається, і в найбільшій мірі відповідає його психологічним можливостям).

У КС підходить розроблений принципово новий методичний інструментарій. У стильовому дослідженні дитина не вирішує задач у звичному сенсі слова. Їй пропонується достатньо проста ситуація без яких-небудь жорстко заданих умов, вимог і часових обмежень з інструкцією відкритого типу, згідно якої вона може вибрати свій власний, найбільш зручний і природний варіант відповіді (розкласти предмети на групи за своїм бажанням, висловити свою думку про задану ситуацію, ухвалювати рішення у своєму природному часовому темпі і т. д.). У стильовому підході відсутні нормативи оцінки індивідуального результату. Віднесення випробовуваного до одного з двох полюсів певного КС здійснювалося на основі такого критерію, як медіана.

Звернемо у вагу на ще один аргумент на користь К-С підходу – на його гуманістичну, дитиноцентричну спрямованість, яка відповідає педагогічній позиції «Необдарованих дітей немає!», він не сортує дітей за міфологічним критерієм IQ на елітних і друго-, третьосортних.



Ефективність К-С підходу до інтелектуальної обдарованості визначається наступним [6]:

- здібність характеризує рівень досягнень в інтелектуальній діяльності (тобто є її результативною характеристикою). Стиль виступає як спосіб виконання інтелектуальної діяльності (тобто є її процесуальною характеристикою). Відповідно різні стилі можуть забезпечувати однаково високу успішність рішення певної задачі.
- здібність – уніполярне вимірювання (індивідуальні показники здібностей розташовуються на вертикальній шкалі від мінімальних до максимальних). Стиль – біполярне вимірювання (індивідуальні показники стилю розташовуються на двох полюсах горизонтальної шкали, що виділяються за допомогою такого статистичного критерію, як медіана).
- здібності завжди мають ціннісний контекст (зростання здібностей – завжди добре). До стильових феноменів не застосовні оцінні думки, оскільки будь-який полюс того або іншого стилю рівноцінний з погляду можливості ефективної інтелектуальної адаптації.
- здібність мінлива в часі (рівень здібності змінюється залежно від віку, освіти, досвіду тощо). Стиль – стійка характеристика людини, стабільно властива їй на різних етапах онтогенезу і в різних умовах соціалізації.
- здібність специфічна по відношенню до змісту конкретної діяльності. Стиль виявляється генералізовано у різних видах психічної діяльності.

Один з найдивніших результатів у галузі досліджень КС полягає саме у факті існування численних і різноманітних зв'язків стильових параметрів з особистісними властивостями. Вражаючий у цьому значенні вбачає М.О. Холодна контраст з IQ, який на рівні емпіричних досліджень був пов'язаний з незначною кількістю особистісних рис і особливостей соціальної поведінки. Напрошується висновок про те, що величина IQ має дуже опосередковане відношення до регуляції психічного життя людини. З цього погляду стильові параметри виступають більш референтним показником рівня її інтелектуальної зрілості [4; 6].

Висновки. Аналіз сучасних підходів до діагностики інтелектуальної обдарованості дітей продемонстрував методологічну, методичну й етико-педагогічну неспроможність психометричного підходу до згаданих феноменів індивідуальності, засвідчив необхідність цілісного підходу до створення єдиної психолого-педагогічної концепції обдарованості, обґрунтування теоретичних, методологічних й емпіричних підстав для розробки концептуальної моделі, що розглядає загальну обдарованість як єдину психологічну систему, всі аспекти якої можна зрозуміти лише в контексті вікової динаміки і ментального досвіду конкретної індивідуальності. КС підхід до розуміння й діагностики обдарованості може слугувати теоретичним підґрунтям для розробки системної технології психологічної діагностики загальної обдарованості, оскільки він відповідає основним принципам гуманізації освітнього простору в Україні, є справді дитиноцентричним, таким, що відстоює індивідуальну неповторність і своєрідність кожної дитини.

1. Анастаси А. Психологическое тестирование /А. Анастаси, С. Урбина. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 688 с.
2. Белавина О.В. Одаренные дети: проблемы диагностики и адаптация / О.В. Белавина // Психол. журнал 2010, том 31, №1. – С. 41–54.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей /В.Н. Дружинин. – СПб.: 1999. – 368 с.
4. Палій А.А. Диференціальна психологія: курс лекцій /А.А. Палій – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ ПНУ ім. Василя Стефаника, 2007. – 776 с.
5. Хеллер К.А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков /Хеллер К.А. // Основные современные концепции творчества и одаренности [Под ред. Д.Б. Богоявленской]. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 243 – 264.
6. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума /М.А. Холодная. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
7. Холодная М.А. Психологическое тестирование и право личности на собственный вариант развития /М.А. Холодная // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1. – №2. – С. 66–75.
8. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования /М.А. Холодная. – 2-е изд. перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
9. Щебланова Е.И. Особенности когнитивного и мотивационно-личностного развития одаренных старшеклассников /Е.И. Щебланова //Вопр. психол. 1999. № 4. – С.36–46.
10. Щебланова Е.И. Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте /Щебланова Е.И. // Автореф. докт. психол. наук. М. ИП РАН, 2006. – 48 с.
11. Dixon F.A. Social and academic self-concepts of gifted adolescents /F.A. Dixon //Journ. for the Education of the Gifted. V. 22(1). 1998. P. 80–94.
12. Renzulli J. What makes giftedness? Reexamining a definition /J. Renzulli //Phi Delta Kappan. V. 60. 1978. P. 180–184.
13. Winner E. Giftedness: Current theory and research; Current directions in psychological science /E. Winner. V. 9(5) 2000. October. P. 153–155.