

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья  
<https://doi.org/10.11621/ТЕР-23-10>

УДК 159.922

### Концепции и модели интеллектуальной одаренности детей: мировые тенденции и перспективы в XXI веке

Е.И. Щепланова

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Российская Федерация

#### Резюме

**Актуальность.** Статья посвящена анализу изменений современных научных представлений об одаренности детей в последние годы на примере наиболее известных в мире концепций и моделей. Актуальность исследования обусловлена необходимостью научного обоснования подходов к выявлению, развитию и поддержке одаренных детей как одного из приоритетных направлений системы образования.

**Цель** статьи — на основании анализа научных публикаций преимущественно последних пяти лет охарактеризовать основные тенденции в эволюции признанных в мире концепций и моделей интеллектуальной одаренности в контексте задач современного образования.

**Результаты.** Показано, что одной из главных тенденций изменений в концепциях одаренности является расширение и усложнение представлений о ее когнитивных и некогнитивных личностных компонентах и их развитии во взаимодействии с влиянием окружения. Демонстрируется специфика проявлений и развития одаренности в разных видах интеллектуальной деятельности, индивидуальная вариативность динамики одаренности на разных возрастных и образовательных этапах. Обосновывается необходимость построения образовательной среды, способствующей развитию одаренности; создания более сложных, вариативных и динамичных стратегий и методов образования.

**Выводы.** Результаты исследования расширяют и углубляют представления об одаренности детей и молодежи, демонстрируют вариативность ее когнитивных, личностных, социально-психологических характеристик, создают фундаментальную основу для развития и поддержки передовой образовательной практики.

**Ключевые слова:** дети, способности, одаренность, интеллект, личность, развитие, образование, окружающая среда, психолого-педагогическая поддержка.

*Для цитирования:* Щепланова Е.И. Концепции и модели интеллектуальной одаренности детей: мировые тенденции и перспективы в XXI веке // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 2 (16). С. 23–35. <https://doi.org/10.11621/ТЕР-23-10>



## GENERAL PSYCHOLOGY

Scientific Article  
<https://doi.org/10.11621/TEP-23-10>

### Concepts and models of intellectual giftedness in children: world trends and prospects in the XXI century

Elena I. Shcheblanova

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

#### Abstract

**Background.** The article is devoted to the analysis of changes in modern scientific ideas about the giftedness of children in recent years on the example of the most famous concepts and models in the world. The relevance of the study is due to the need for scientific substantiation of approaches to the identification, development and support of gifted children as one of the priority areas of the education system.

**Objective** — to characterize the main trends in the evolution of the world-recognized concepts and models of intellectual giftedness and its development in the context of the modern education tasks, based on the analysis of scientific publications, mainly of the last five years.

**Results.** It is shown that one of the main trends of changes in the concepts of giftedness is the expansion and complication of ideas about its cognitive as well as non-cognitive intrapersonal components and their development in interaction with the influence of the environment. The research demonstrated specifics of manifestations and development of giftedness in different types of mental activity and the individual variability of its dynamics at different age and educational stages. The author substantiated the necessity of building an educational environment conducive to developing the giftedness of different types and creating more complex, varied, and dynamic educational strategies and methods.

**Conclusion.** The results of the study expand and deepen the understanding of giftedness in children and youth, demonstrate the variability of its cognitive, intrapersonal, socio-psychological characteristics, create a fundamental basis for the development and support of advanced educational practice.

**Key words:** children, students, abilities, giftedness, intelligence, cognitive and non-cognitive factors, personality, development, education, environment, school, psychological and pedagogical support.

*For citation:* Shcheblanova, E.I. (2023). Concepts and models of intellectual giftedness in children: world trends and prospects in the XXI century. *Theoretical and experimental psychology*, 2 (16), 23–35. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-10>

## **Введение**

В отечественной и зарубежной психологии одаренности в настоящее время известно много теоретически и экспериментально обоснованных концепций и моделей одаренности, а также разработанных и апробированных в практике образования подходов к воспитанию и обучению одаренных детей и молодежи. Вместе с тем, учеными отмечается значительное несоответствие между практической и теоретической работой в этой области, а также снижение числа отечественных публикаций, посвященных теоретическим аспектам психологии одаренности (Мазиллов, Слепко, 2021). В то же время, в коллективной монографии под редакцией Л.И. Ларионовой и А.И. Савенкова представлен широкий диапазон концептуально-методологических подходов отечественных психологов к изучению одаренности от ее ранних проявлений до высших уровней творческой продуктивности (Психология..., 2017). Разнообразие позиций авторов, методологий и результатов исследований демонстрирует сложность и вариативность проявлений и динамики одаренности. Тем не менее, можно отметить общее понимание одаренности как сложной многомерной и многоуровневой системы, объединяющей когнитивные и другие личностные свойства человека и составляющей особо благоприятные внутренние условия развития (потенциал), которые во взаимодействии с внешним окружением обеспечивают возможность выдающихся и ценных достижений в перспективе целой жизни.

Однако определения одаренных детей и учащихся все еще продолжают базироваться преимущественно на идентификации индивидуальных признаков одаренности. В нашей стране, как и в большинстве других стран, чаще всего такими признаками считаются выдающиеся успехи в учебе или других видах деятельности, сравнительно со сверстниками (школьные оценки; результаты тестов, в том числе психометрических — IQ; оценки экспертов). Нередко такое упрощенное понимание одаренности используется и в новых учебниках и пособиях для подготовки и повышения квалификации педагогов и психологов для работы с одаренными детьми. В то же время, в последние десятилетия наблюдается значительное расширение и усложнение концептуальных представлений об одаренности и закономерностях ее развития. Причем эти изменения отмечаются и в самых известных и признанных в мире концепциях, предложенных в XX веке и развивающихся в XXI веке, что обуславливает актуальность анализа усовершенствований этих концепций, их основных тенденций и перспектив.

## **Многообразие факторов интеллекта в концепциях одаренности**

Одной из главных тенденций в усложнении понятия одаренности, прежде всего интеллектуальной, выступает расширение и углубление представлений о ее когнитивных компонентах в связи с теорией интеллекта СНС (Cattell-Horn-Carroll), включающей, помимо общего фактора, факторы других уровней (Ржанова и др., 2018; Ушаков, 2011; Newman, 2008; Zaboski et al., 2018). Соответственно, интеллектуальная одаренность человека понимается как сложным образом связанная с факторами среднего слоя — с такими широкими способностями, как флюидный и кристаллизованный интеллект, общие знания в специальных областях, зрительно-пространственные и слуховые способности, кратковременная и долговременная

ная память, скорость переработки информации и другие, а также с некоторыми узкими дискретными способностями нижнего слоя. Теория СНС открыла новые перспективы для решения проблем идентификации и выяснения роли различных интеллектуальных составляющих одаренности в ее разных видах, стадиях и условиях развития и послужила основой обновления и совершенствования известных тестов интеллекта, повысив их информативность и дифференцирующую силу (Kaufman et al., 2016; Newman, 2008).

Иерархические психометрические определения интеллекта расширили и углубили понимание его структуры и, хотя они не являются концепциями интеллектуальной одаренности как таковой, они объясняют, как в общую структуру интеллекта иерархически включены способности, связанные с определенными дарованиями, разнообразием их проявлений и динамикой развития (Тихомирова, Малых, 2020; Шумакова, 2022; Kaufman et al., 2016; Zaboloski et al., 2018). Доминирование общего показателя интеллекта (IQ) как главного, а зачастую единственного критерия интеллектуальной одаренности детей, сменилось разносторонним и многомерным подходом к диагностике когнитивных способностей не только в большинстве научных исследований, но и в практике образования. При этом ранние теории интеллекта и базирующиеся на них тесты продолжают использоваться в исследованиях и в психолого-педагогической и клинической практике работы с одаренными детьми, позволяя решать частные задачи.

Другое направление расширения научных взглядов на интеллектуальную одаренность связано с признанием специфики ее проявлений и развития в разных видах деятельности. Наиболее полно эти взгляды отражены в теории множественных интеллектов (МИ) Г. Гарднера об относительной независимости проявлений, развития и нарушений вербально-лингвистического, логико-математического, зрительно-пространственного, музыкального, телесно-кинестетического, межличностного, внутриличностного, натуралистического и, возможно, экзистенциального видов интеллекта (Гарднер, 2007). Первые три вида могут диагностироваться с помощью психологических тестов, для остальных используются методы разных наук. Проведенные многочисленные исследования позволили сделать вывод о том, что в совокупности эти виды образуют целостный уникальный интеллектуальный профиль человека, объединяющий его сильные и слабые стороны (Гарднер, 2007; Gardner, 2020). Лучшим способом понять интеллектуальный профиль и потенциальные возможности развития детей под влиянием обучения автор считает наблюдения за ними в условиях интересных и сложных для них занятий. Развитием теории в XXI веке стало обоснование Г. Гарднером понятия «синтезирующий ум» как высшего уровня интеллекта, интегрирующего способности к экстраординарным достижениям и составляющего уникальный дар выдающихся людей к всестороннему исследованию и синтезу собственного опыта на основе включения информации в широкий диапазоне дисциплин и проблем (Gardner, 2020).

Триархическая теория Р. Стернберга фокусируется на специфике и взаимодействии умственных процессов, лежащих в основе успешного интеллекта. Автор выделяет аналитическую способность осмысливать и оценивать информацию и идеи, практическую способность реализовывать идеи и убеждать других в их реальной ценности, творческую способность максимизировать свой опыт для создания новых идей и продуктов (Sternberg, 2005). Автор полагает, что в целом успешный

интеллект позволяет человеку достигать своих целей в жизни, опираясь на свои сильные стороны и исправляя или компенсируя свои слабости в эффективном сочетании всех трех аспектов. Эта теория легла в основу модели WICS, согласно которой одаренность определяется как синтез мудрости, интеллекта и творчества (Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesized) (Sternberg, Kaufman, 2018). Дальнейшее развитие этой интерактивной системы понимания, контроля и координации аналитических, практических, творческих аспектов интеллекта и мудрости находит воплощение, по мнению автора, в высшем интеллектуальном уровне человека — метаинтеллекте (Sternberg et al., 2021).

Наибольший интерес в связи с задачами развития интеллектуальной одаренности детей в образовании представляют предметно-ориентированные теории одаренности с акцентом на специфике разных видов способностей. Самой известной и эмпирически обоснованной в этом направлении признается теория Дж. Стэнли — руководителя знаменитого масштабного (более 5000 участников) и длительного (более 50 лет) исследования развития математически и вербально одаренных учащихся (Brody, Stanley, 2005; Lubinski et al., 2014). Участники исследования 13–14 лет отбирались с помощью Школьных оценочных тестов — SAT (1% высших результатов по отдельным шкалам SAT-M и SAT-V, поскольку считалось, что суммарный IQ может маскировать частные способности). Вместо термина «одаренность» использовались термины «опережающее» или «раннее» развитие. Цель проекта — продвижение в понимании предикторов выдающегося таланта, влияния на его развитие школьного и профессионального обучения, особенностей психологического самочувствия участников в разном возрасте, их интересов, образа жизни (Bernstein et al., 2021; Brody, Stanley, 2005; Lubinski et al., 2014). В итоге проведенных циклов исследований были получены убедительные доказательства превосходства профессиональных и творческих достижений отобранных и обучавшихся по специальным программам участников (в том числе ставших мировыми знаменитостями), по сравнению с другими сверстниками (Bernstein et al., 2021; Lubinski et al., 2014). Была также установлена зависимость эффективности общих и индивидуальных интервенций (обучения) от учета сильных и слабых сторон когнитивной и личностной сфер, мотивации, стилей обучения и других индивидуальных характеристик, а также гендерная специфика профессионального и личностного развития. Особый интерес с точки зрения демонстрации сложности предикторов и процесса развития одаренности представляют подтвержденные свидетельства возможного сосуществования выдающейся математической или вербальной одаренности не только с весьма средней успеваемостью по отдельным предметам некоторых участников, но даже с их трудностями в учебе, требующими психолого-педагогической поддержки.

Большинство сторонников теорий специальной интеллектуальной одаренности настаивают на необходимости раннего ускоренного и/или обогащенного обучения для таких учащихся в сфере их талантов для достижения выдающихся результатов. При этом главный акцент делается на приобретении обширной базы знаний и высокого уровня специальных умений, навыков и способностей, однако часто игнорируется значение таких личностных особенностей, как мотивация и интерес к изучаемой области и/или творческие возможности (креативность). Предполагается, что эти характеристики не составляют предпосылки готовности

к этой работе, а должны появляться в итоге развития и освоения значительного объема специального содержания, соответствующего сфере интеллектуальной одаренности (Lubinski et al., 2014). Несмотря на имеющиеся основания для этого предположения, ему противоречат данные исследований, выполненных в русле системных динамических теорий одаренности, включающих не только широкий спектр когнитивных компонентов, помимо общего интеллекта, но и некогнитивные личностные компоненты, и их взаимодействия с внешним окружением.

### **Развитие системной модели одаренности Дж. Рензулли**

Трехкольцевая модель Дж. Рензулли — одна из первых системных и получивших широкое признание в мире моделей одаренности — изображается в виде трех частично перекрывающихся колец — взаимодействующих кластеров свойств человека и их связей с общими и специальными областями деятельности (Reis, Peters, 2020; Reis et al., 2021; Renzulli, 2016). Эти кластеры обозначают основные внутренние факторы одаренности, определяющие ее проявления и развитие. К ним относятся способности (общие и/или специальные) выше среднего уровня (15–20% высших показателей тестов интеллекта, способностей и/или достижений), высокий уровень творческих возможностей (креативность) и приверженность задаче (целеустремленность). Разработаны методы углубленной идентификации одаренности и мониторинга ее развития с помощью детализированного портфолио, а также обширная программа «Триада обогащения» обучения одаренных школьников в условиях их добровольного участия в этой программе. Цель идентификации — получение информации о каждом ученике с акцентом на его сильных сторонах по трем разделам: способности, интересы и предпочтение стилей обучения, и принятие решения о возможностях и перспективах развития, необходимости помощи и коррекции. Модель, методы и результаты многочисленных исследований широко представлены в зарубежных и отечественных публикациях. Однако часто игнорируемым компонентом модели выступает ее фон, символизирующий негативное и позитивное влияние внешнего окружения на человека.

Позднее, по итогам многолетних исследований в разных странах модель была усовершенствована автором (Reis et al., 2021; Renzulli, 2016). К субтеориям «Трех колец» и «Триады обогащения» обучения были добавлены еще две. Субтеория III определяет личностные характеристики, связанные с использованием талантов человека с целью улучшения условий жизни людей и человечества в целом: оптимизм, мужество, увлеченность своим делом, дисциплинированность, физическая и умственная энергия, способность к прогнозированию, уверенность в своих силах. Субтеория IV включает ответственное и продуктивное лидерство (организационные способности), в том числе реалистичную самооценку, понимание потребностей других людей, эффективные социальные взаимодействия. Расширенная четырехчастная модель, основанная на теории взаимодействия всех представленных конструктов, способна, по мнению автора, обеспечить достижение поставленной человеком цели, поскольку сами по себе творческие идеи, передовые аналитические навыки и благородные мотивы не могут привести к позитивному действию и достижению цели, если в проблемных ситуациях человек не сумеет использовать свои организационные навыки.

### **Включение в модели одаренности процесса развития во взаимодействии с факторами внешнего окружения**

Расширение и усложнение моделей одаренности также происходит за счет включения факторов внешнего окружения, которые, взаимодействуя с внутренними личностными факторами индивида, влияют на реализацию имеющегося у него потенциала в процессе возрастного развития и обучения. В своей Дифференциальной модели одаренности и таланта (Differential model of giftedness and talent — DMGT) канадский ученый Ф. Ганье разделяет понятия одаренности и таланта. Он определяет одаренность как выдающиеся способности, проявляющиеся без их систематического развития, тогда как талант понимается как превосходное овладение способностями в результате целенаправленного и систематического их развития, обеспечивающее человеку достижение неординарных успехов в одной или нескольких областях деятельности (Gagne, 2018).

Структура модели включает шесть областей способностей (интеллектуальные, творческие, социальные, перцептивные, мышечные, двигательные), девять или более областей талантов (разные виды наук, технологий, искусств, коммерции, спорта), длительный и сложный процесс превращения способностей в таланты, внутренние личностные и внешние средовые «катализаторы», способствующие и/или препятствующие их развитию (Gagne, 2021). Автор разделяет естественные или природные способности и компетенции. Последние системно развиваются в обучении конкретной профессии. За минимальный порог для всех видов одаренности и талантов принимается 10% высших результатов, тогда как 1% лучших результатов соответствуют высокому, 0,1% — исключительному и 0,01% — чрезвычайному уровням. Внутриличностные факторы модели включают мотивационные и эмоционально-личностные характеристики. Влияние внешнего окружения включает широкий спектр социальных факторов семьи, школы, общества. Между всеми компонентами, подкомпонентами и аспектами DMGT существуют разнообразные динамические и вариативные взаимодействия, определяющие индивидуальную траекторию и результаты развития талантов. При этом особое внимание обращается на роль случайности (удачи или невезения) в реализации одаренности. Модель DMGT с акцентом на процессе развития получила широкое распространение в исследованиях и программах развития и обучения одаренных детей в Канаде, Австралии, Новой Зеландии (Gagne, 2018; 2021). Многие положения этой модели были проверены и уточнены, в том числе в области диагностики и изучения скрытой одаренности.

Мюнхенская модель одаренности (Munich model of giftedness — MMG) представляет другой пример сложной модели развития одаренности, разработанной под руководством К.А. Хеллера и послужившей основой для Мюнхенской батареи тестов высоких способностей (Munich high ability test battery — MHBT) (Munich..., 2010). В русле этой модели в 1985–1989 годах были проведены масштабные лонгитюдные исследования одаренных детей в Германии, а затем в Латинской Америке, Китае, России и других странах (Heller, 2020; Heller, Perleth, 2017). В этой модели существенно расширен спектр составляющих одаренности за счет включения компонентов многих моделей: множественных интеллектов, творческого мышления, мотивационных и эмоционально-личностных компонентов способностей

и достижений, факторов социального окружения и других. Развитие одаренности определяется как процесс и/или продукт взаимодействия индивидуальных внутренних предпосылок (предикторов) и внешних средовых влияний. Модель фокусируется на выявлении причинно-следственных зависимостей между этими факторами и тесно связана со школьным образованием. В отличие от модели Ф. Ганье, понятия «одаренность» и «талант» используются как синонимы, но различаются виды одаренности для разных областей деятельности как относительно независимые в проявлениях и развитии, по крайней мере, на уровне средней школы. Одаренность ребенка определяется как его индивидуальный когнитивный и некогнитивный, мотивационный, эмоционально-личностный и социальный потенциал к достижению выдающихся результатов, сравнительно с референтной группой (сверстников, учащихся одного этапа и/или типа школы и т.д.) (Heller, Perleth, 2017; Munich..., 2010). Однако авторы обращают внимание на необходимость в практической работе фокусироваться не только на явных проявлениях одаренности, но и на выявлении скрытых потенциальных возможностей развития, которым помешали неблагоприятные личностные особенности (например, чрезмерная тревожность, боязнь неудачи) и/или условия социального окружения (семейные и/или школьные проблемы) (Щебланова, Петрова, 2021; Foley-Nicron, Assoline, 2020; Subotnik et al., 2020).

При сохранении всех концептуальных положений первой модели ММГ более поздняя модель — «Мюнхенская динамическая модель: способности — достижения» (Munich dynamic ability achievement model — MDAAM) сосредоточена преимущественно на объяснении процесса трансформации когнитивных способностей в достижения (Heller, 2020; Heller, Perleth, 2017). Модель послужила основой цикла эмпирических исследований, описавших различия между этапами развития экспертных знаний учащихся с разным уровнем способностей в дошкольном, школьном и высшем или профессиональном образовании. В дошкольный период предполагается формирование главным образом общих способностей и/или талантов в разных видах деятельности: чтения, письма, счета, природоведения, музыки, спорта. В школьные годы преобладает формирование знаний в предметных областях, и эти знания должны приобретаться в активных целенаправленных процессах обучения с учетом индивидуальных способностей, интересов, мотивов и других характеристик («преднамеренная практика»). Стадия профессионального обучения — этап повышения специализации и развития компетентности и экспертного опыта в избранной области. В зависимости от сферы деятельности, специализация может начинаться значительно раньше высшего образования (например, у музыкантов или спортсменов). Модель MDAAM выделяет личностные характеристики, важные для развития достижений и компетентности на каждом этапе развития (Heller, Perleth, 2017). Эти черты развиваются в дошкольные и первые школьные годы и признаются относительно стабильными в дальнейшем. В модели подчеркиваются аспекты учебной среды, влияние которых на развитие одаренности неодинаково на разных возрастных этапах. В целом, влияние семьи доминирует в ранние годы, затем характеристики учебной среды в школе приобретают все большее значение и одновременно возрастает роль друзей и одноклассников, а затем сокурсников, единомышленников и сотрудников.



«Мега-модель развития талантов» представляет собой синтез разных аспектов современной психологии одаренности, таланта, творчества, высокой продуктивности, компетентности и экспертизы и включает компоненты других моделей и концепций, ориентированных на способности (интеллект), достижения и/или развитие талантов (Subotnik et al., 2019). Важной особенностью Мега-модели является понимание одаренности как возрастного-специфического термина. А именно, одаренность определяется как потенциал в ранние годы жизни, который, благодаря неординарным способностям и усилиям человека, может преобразовываться в компетентность в определенной области деятельности и, значительно реже, — в выдающиеся достижения или полностью развитые таланты, реализованные в неординарном вкладе в эту область (Subotnik et al., 2019; Worrell et al., 2019). Способности признаются краеугольным камнем развития таланта с акцентом на их проявлении в конкретной деятельности (например, в математике, музыке, спорте, технологии). Эти способности не фиксированы, а нуждаются в развитии для реализации имеющегося потенциала. Особенно подчеркивается качественное и количественное разнообразие траекторий развития разных талантов и даже разновидностей внутри одного таланта по времени начала, расцвета и угасания, а также скорости изменения. Для развития своего таланта людям необходимы возможности — определенные условия окружения (в семье, в школе и за ее пределами, в профессии), соответствующие стадии развития и специфике их способностей. Не менее важно, чтобы сами одаренные люди максимально эффективно использовали эти возможности за счет собственных усилий (Subotnik et al., 2021; Worrell et al., 2019). Согласно положениям Мега-модели, мотивационные и эмоционально-личностные особенности, психосоциальные и другие аспекты могут как содействовать, так и препятствовать развитию талантов (Subotnik et al., 2021). В преодолении этих внутренних и внешних препятствий одаренные дети, подростки, молодежь часто нуждаются в поддержке окружающих, а иногда и в квалифицированной психолого-педагогической поддержке.

## **Выводы**

Важнейшими достижениями психологии на рубеже XX и XXI веков явилось признание и демонстрация сложности, динамичности и социальной обусловленности одаренности, ее изменений в течение жизни (Lo et al., 2019), а также вариативности проявлений и траекторий развития разных видов одаренности (Subotnik et al., 2021; Worrell et al., 2019). Одной из главных тенденций в этот период стало расширение и усложнение концептуальных представлений об одаренности как сложной многомерной и многоуровневой системе взаимодействующих внутренних и внешних факторов (Щебланова, 2022; Dai, Li, 2020; Lo et al., 2019). Главной тенденцией выступает отказ (преимущественно в теории) от статического одномерного определения одаренности и движение к ее расширенному, углубленному, а главное, динамическому пониманию как «становящейся» при определенных внутренних и внешних условиях. Такое понимание одаренности имеет важные последствия для построения образовательной среды, способствующей развитию детей с разными видами и уровнями одаренности, а также для разработки образовательных программ для педагогов и рекомендаций для родителей. Теоретико-аналитические

разработки, систематизация и обобщение концептуальных представлений о роли творческих способностей и креативности, некогнитивных личностных и психосоциальных особенностей в становлении разных видов одаренности составляют перспективы дальнейших исследований феномена одаренности.

### Литература

Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: И.д. Вильямс, 2007.

Мазилев В.А., Слепко Ю.Н. Способности и одаренность в психологии: современное состояние отечественных и зарубежных исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18, № 3. С. 598–622. doi: 10.17323/1813-8918-2021-3-598-622

Психология одаренности и творчества / Под ред. Л.И. Ларионовой, А.И. Савенкова. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2017.

Ржанова И.Е., Бритова В.С., Алексеева О.С., Бурдукова Ю.А. Флюидный интеллект: обзор зарубежных исследований // Клиническая и специальная психология. 2018. Т. 7, № 4. С. 19–43.

Тихомирова Т.Н., Малых С.Б. Когнитивное развитие школьников: эффекты макро- и микросредовых условий образования // Вопросы психологии. 2021. Т. 67, № 5. С. 30–43.

Ушаков Д.В. Психология интеллекта и одаренности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.

Шумакова Н.Б. Интеллектуально одаренные пятиклассники: нужна ли практика обогащенного обучения в начальной школе? // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14, № 3. С. 61–77.

Щебланова Е.И. Исследования проблемы одаренности в Психологическом институте: концептуальные истоки и современность // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 14, № 3. С. 83–99. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-83-99

Щебланова Е.И., Петрова С.О. Современные зарубежные исследования тревожности интеллектуально одаренных школьников // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10, № 4. С. 97–106.

Bernstein, B.O., Lubinski, D., Benbow, C.P. (2021). Academic acceleration in gifted youth and fruitless concerns regarding psychological well-being: A 35-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 113, 830–845. doi: 10.1037/edu0000500

Brody, L.E., Stanley, J.C. (2005). Youths who reason exceptionally well mathematically and/or verbally. In R.J. Sternberg (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 20–37). Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

Dai, D.Y., Li, X. (2020). Behind an accelerated scientific research career: dynamic interplay of endogenous and exogenous forces in talent development. *Education Sciences*, 10 (9), 220.

Foley-Nicpon, M., Assouline, S.G. (2020). High ability students with coexisting disabilities: implications for school psychological practice. *Psychology in the Schools*, 57 (10), 1615–1626. doi: 10.1002/pits.22342

Gagne, F. (2018). Academic talent development: theory and best practices. In Pfeiffer S.I., Shaunessy-Dedrick E., Foley-Nicpon M. (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 163–183). Washington: APA. doi: 10.1037/0000038-011

Gagne, F. (2021). Differentiating giftedness from talent: the DMGT perspective on talent development. Washington: APA. doi: 10.4324/9781003088790

Gardner, H. (2020). *A synthesizing mind: a memoir from the creator of multiple intelligences theory*. Cambridge: The MIT Press.

Heller, K.A. (2020). Identification — multidimensional measures based on the Munich Model of giftedness (MMG). In F. Hellen, R. Piske et al. (Eds.), *Identification and Enrichment Programs for Gifted Students* (pp. 31–51). Berlin: LIT.

Heller, K.A., Perleth, Ch. (2017). Die Münchner Hochbegabungstestbatterie (MHBT) — ein Tool für die Hochbegabungsdiagnostik. In U. Trautwein, M. Hasselhorn (Eds.), *Begabungen und Talente. Tests und Trends* (pp. 83–101). Göttingen: Hogrefe.

Kaufman, A.S., Raiford, S.E., Coalson, D.L. (2016). *Intelligent testing with the WISC-V*. Hoboken: John Wiley & Sons.

Lo, C.O., Porath, M., Yu, H.-P., Chen, Ch.-M., Tsai, K.-F., Wu, I.-C. (2019). Giftedness in the making: a transactional perspective. *Gifted Child Quarterly*, 63 (3), 172–184.

Lubinski, D., Benbow, C.P., Kell, H.J. (2014). Life paths and accomplishments of mathematically precocious males and females four decades later. *Psychological Science*, 25 (12), 2217–2232.

Munich studies of giftedness. (2010). In K.A. Heller (Eds.). Berlin: Verlag.

Newman, T.V. (2008). Assessment of giftedness in school-age children using measures of intelligence or cognitive abilities. In S.I. Pfeiffer (Eds.), *Handbook of giftedness in children. Psychoeducational theory, research and best practices* (pp. 161–176). New York: Springer.

Reis, S.M., Peters, P.M. (2021). Research on the schoolwide enrichment model: Four decades of insights, innovation, and evolution. *Gifted Education International*, 37 (2), 109–141.

Reis, S.M., Renzulli, S.J., Renzulli, J.S. (2021). Enrichment and gifted education pedagogy to develop talents, gifts, and creative productivity. *Education Sciences*, 11 (10), 615.

Renzulli, J.S. (2016). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: a four-part theoretical approach. *International journal for talent development and creativity*, 4 (1–2), 141–154.

Sternberg, R.J. (2005). The WICS model of giftedness. In R.J. Sternberg, J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 327–342). Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J., Glaveanu, V., Karami, S., Kaufman, J.C., Phillipson, S.N., Preiss, D.D. (2021). Meta-intelligence: understanding, control, and interactivity between creative, analytical, practical, and wisdom-based approaches in problem solving. *Journal of Intelligence*, 9 (2), 19.

Sternberg, R.J., Kaufman, S.B. (2018). Theories and conceptions of giftedness. *Handbook of giftedness in children*. In S.I. Pfeiffer (Eds.), *Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 29–47). Cham: Springer.

Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F.C. (2019). Environmental factors and personal characteristics interact to yield high performance in domains. *Frontiers in Psychology*, 10, 2804.

Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F.C. (2021). The talent development Mega-model: a domain-specific conceptual framework based on the psychology of high performance. In R.J. Sternberg, D. Ambroso (Eds.), *Conceptions of giftedness and talent* (pp. 425–442). London: Palgrave Macmillan. doi: 10.1007/978-3-030-56869-6-24

Worrell, F.C., Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., Dixon, D.D. (2019). Gifted Students. *Annual review of psychology*, 70, 551–576.

Zaboski, B.A., Kranzler, J.H., Gage, N.A. (2018). Meta-analysis of the relationship between academic achievement and broad abilities of the Cattell-Horn-Carroll theory. *Journal of School Psychology*, 71, 42–56. doi: 10.1016/j.jsp.2018.10.001

## References

Bernstein, B.O., Lubinski, D., Benbow, C.P. (2021). Academic acceleration in gifted youth and fruitless concerns regarding psychological well-being: A 35-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 113, 830–845. doi: 10.1037/edu0000500

Brody, L.E., Stanley, J.C. (2005). Youths who reason exceptionally well mathematically and/or verbally. In R.J. Sternberg (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 20–37). Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

Dai, D.Y., Li, X. (2020). Behind an accelerated scientific research career: dynamic interplay of endogenous and exogenous forces in talent development. *Education Sciences*, 10 (9), 220.

Foley-Nicpon, M., Assouline, S.G. (2020). High ability students with coexisting disabilities: implications for school psychological practice. *Psychology in the Schools*, 57 (10), 1615–1626. doi: 10.1002/pits.22342

Gagne, F. (2018). Academic talent development: theory and best practices. In Pfeiffer S.I., Shaunnessy-Dedrick E., Foley-Nicpon M. (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 163–183). Washington: APA. doi: 10.1037/0000038-011

Gagne, F. (2021). Differentiating giftedness from talent: the DMGT perspective on talent development. Washington: APA. doi: 10.4324/9781003088790

Gardner, H. (2007). *The Structure of the Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. M.: I.D. Vil'yams. (In Russ.).

Gardner, H. (2020). *A synthesizing mind: a memoir from the creator of multiple intelligences theory*. Cambridge: The MIT Press.

Heller, K.A. (2020). Identification — multidimensional measures based on the Munich Model of giftedness (MMG). In F. Hellen, R. Piske et al. (Eds.), *Identification and Enrichment Programs for Gifted Students* (pp. 31–51). Berlin: LIT.

Heller, K.A., Perleth, Ch. (2017). Die Münchner Hochbegabungstestbatterie (MHBT) — ein Tool für die Hochbegabungsdiagnostik. In U. Trautwein, M. Hasselhorn (Eds.), *Begabungen und Talente. Tests und Trends* (pp. 83–101). Göttingen: Hogrefe.

Kaufman, A.S., Raiford, S.E., Coalson, D.L. (2016). *Intelligent testing with the WISC-V*. Hoboken: John Wiley & Sons.

Lo, C.O., Porath, M., Yu, H.-P., Chen, Ch.-M., Tsai, K.-F., Wu, I-C. (2019). Giftedness in the making: a transactional perspective. *Gifted Child Quarterly*, 63 (3), 172–184.

Lubinski, D., Benbow, C.P., Kell, H.J. (2014). Life paths and accomplishments of mathematically precocious males and females four decades later. *Psychological Science*, 25 (12), 2217–2232.

Mazilov, V.A., Slepko, Yu.N. (2021). Abilities and giftedness in psychology: the current state of domestic and foreign research. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki (Psychology. Journal of the Higher School of Economics)*, 18 (3), 598–622. doi: 10.17323/1813-8918-2021-3-598–622 (In Russ.).

Munich studies of giftedness. (2010). In K.A. Heller (Eds.). Berlin: Verlag.

Newman, T.V. (2008). Assessment of giftedness in school-age children using measures of intelligence or cognitive abilities. In S.I. Pfeiffer (Eds.), *Handbook of giftedness in children. Psycho-educational theory, research and best practices* (pp. 161–176). New York: Springer.

Psychology of giftedness and creativity. (2017). In L.I. Larionova, A.I. Savenkov (Eds.). Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya. (In Russ.).

Reis, S.M., Peters, P.M. (2021). Research on the schoolwide enrichment model: Four decades of insights, innovation, and evolution. *Gifted Education International*, 37 (2), 109–141.

Reis, S.M., Renzulli, S.J., Renzulli, J.S. (2021). Enrichment and gifted education pedagogy to develop talents, gifts, and creative productivity. *Education Sciences*, 11 (10), 615.

Renzulli, J.S. (2016). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: a four-part theoretical approach. *International journal for talent development and creativity*, 4 (1–2), 141–154.

Rzhanova, I.E., Britova, V.S., Alekseeva, O.S., Burdukova, Yu.A. (2018). Fluid intelligence: a review of foreign studies. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya (Clinical and Special Psychology)*, 7 (4), 19–43. (In Russ.).

Shcheblanova, E.I. (2022). Research on the Problem of Giftedness at the Psychological Institute: Conceptual Origins and Modernity. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 14 (3), 83–99. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-83-99 (In Russ.).

Shcheblanova, E.I., Petrova, S.O. (2021). Modern foreign studies of anxiety in intellectually gifted schoolchildren. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya (Journal of modern foreign psychology)*, 10 (4), 97–106. (In Russ.).

Shumakova, N.B. (2022). Intellectually Gifted Fifth Graders: Is Enriched Learning Practice Needed in Primary School? *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya (Psychological-Educational Studies)*, 14 (3), 61–77. (In Russ.).

Sternberg, R.J. (2005). The WICS model of giftedness. In R.J. Sternberg, J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 327–342). Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J., Glaveanu, V., Karami, S., Kaufman, J.C., Phillipson, S.N., Preiss, D.D. (2021). Meta-intelligence: understanding, control, and interactivity between creative, analytical, practical, and wisdom-based approaches in problem solving. *Journal of Intelligence*, 9 (2), 19.

Sternberg, R.J., Kaufman, S.B. (2018). Theories and conceptions of giftedness. *Handbook of giftedness in children*. In S.I. Pfeiffer (Eds.), *Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 29–47). Cham: Springer.

Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F.C. (2019). Environmental factors and personal characteristics interact to yield high performance in domains. *Frontiers in Psychology*, 10, 2804.

Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F.C. (2021). The talent development Mega-model: a domain-specific conceptual framework based on the psychology of high performance. In R.J. Sternberg, D. Ambroso (Eds.), *Conceptions of giftedness and talent* (pp. 425–442). London: Palgrave Macmillan. doi: 10.1007/978-3-030-56869-6-24

Tikhomirova, T.N., Malykh, S.B. (2021). Cognitive development of schoolchildren: effects of macro- and microenvironmental conditions of education. *Voprosy psikhologii (Issues of psychology)*, 67 (5), 30–43. (In Russ.).

Ushakov, D.V. (2011). *Psychology of intelligence and giftedness*. M.: Izd-vo "Institut psikhologii RAN". (In Russ.).

Worrell, F.C., Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., Dixson, D.D. (2019). Gifted Students. *Annual review of psychology*, 70, 551–576.

Zaboski, B.A., Kranzler, J.H., Gage, N.A. (2018). Meta-analysis of the relationship between academic achievement and broad abilities of the Cattell-Horn-Carroll theory. *Journal of School Psychology*, 71, 42–56. doi: 10.1016/j.jsp.2018.10.001

Поступила: 31.03.2023

Получена после доработки: 04.04.2023

Принята в печать: 06.04.2023

Received: 31.03.2023

Revised: 04.04.2023

Accepted: 06.04.2023

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

**Елена Игоревна Щебланова** — доктор психологических наук, заведующая лабораторией психологии одаренности Психологического института Российской академии образования, elenacheblanova@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0001-5070-2877>

## ABOUT AUTHOR

**Elena I. Shcheblanova** — Dr.Sci. (Psychology), Head of the Department of Psychology of Giftedness, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, elenacheblanova@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0001-5070-2877>