

Дискуссия о природе детской одаренности: клинико-психологические аспекты и риски психической дезадаптации

Буторин Г.Г.

Южно-Уральский государственный медицинский университет, г. Челябинск, Россия

Оригинальная статья

Резюме. В статье представлена развернутая дискуссионная позиция, критикующая устоявшиеся подходы к феномену детской одаренности. Автор доказывает, что распространенная практика раннего и беспелляционного присвоения детям ярлыка «одаренный» научно несостоятельна и потенциально вредна. Ключевой аргумент основан на данных нейронаук: детский мозг находится в состоянии непрерывного и гетерохронного развития, достигая зрелости лишь к раннему взрослому возрасту. Наблюдаемые в детстве выдающиеся способности часто являются не устойчивым личностным качеством, а следствием временного опережения в темпе психического развития (ВТПР) или асинхронии, когда, например, когнитивные функции опережают эмоционально-волевые. Этот эффект может нивелироваться по мере взросления, что приводит к феномену «выравнивания».

Основной фокус работы направлен на анализ серьезных рисков психической дезадаптации, возникающих у ребенка, изначально идентифицированного как «одаренный». Когда темп его развития естественным образом замедляется, он сталкивается с завышенными ожиданиями родителей и педагогов, что провоцирует развитие невротических расстройств, синдрома самозванца, хронической тревоги, социальной дезадаптации и депрессивных состояний. В качестве альтернативы автор предлагает отказаться от статичной модели «одаренности» в пользу динамичной концепции «высокого темпа психического развития» (ВТПР). Такой смены парадигмы требует и пересмотр системы психолого-педагогического сопровождения, где ключевой задачей становится не селекция «юных гениев», а создание вариативной развивающей среды, ориентированной на поддержку личностного благополучия и профилактику дезадаптации, с обязательным предоставлением своевременной психологической помощи.

Ключевые слова: детская одаренность, темп психического развития, гетерохронность, нейропластичность, психическая дезадаптация, неврозы, синдром самозванца, клиническая психология, психолого-педагогическое сопровождение.

Информация об авторе:

Буторин Геннадий Геннадьевич* — e-mail: g1966@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-9666-2206>

Как цитировать: Буторин Г.Г. Дискуссия о природе детской одаренности: клинико-психологические аспекты и риски психической дезадаптации. *Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева.* 2026; 60:2:79-85. <http://doi.org/10.31363/2313-7053-2026-2-1205>.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Discussion on the Nature of Child Giftedness: Clinical and Psychological Aspects and Risks of Mental Maladjustment

G.G. Butorin

South Ural State Medical University, Chelyabinsk, Russia

Research article

Summary. The article presents a comprehensive critical discussion on the established approaches to the phenomenon of child giftedness. The author argues that the widespread practice of early and unequivocal labeling of children as «gifted» is scientifically unfounded and potentially harmful. The key argument is grounded in neuroscience: a child's brain is in a state of continuous and heterochronic development, reaching maturity only in early adulthood. Exceptional abilities observed in childhood are often not a stable personal trait but a consequence of a temporary high mental development rate (HMDR) or asynchrony, where, for instance,

Автор, ответственный за переписку: Буторин Геннадий Геннадьевич — e-mail: g1966@mail.ru

Corresponding author: Gennady G. Butorin — e-mail: g1966@mail.ru

cognitive functions outpace emotional-volitional development. This effect may level off with age, leading to the phenomenon of «leveling out.» The primary focus of the work is the analysis of serious mental maladjustment risks faced by a child initially identified as «gifted.» When their development rate naturally slows down, they encounter inflated expectations from parents and teachers, which can provoke the development of neurotic disorders, impostor syndrome, chronic anxiety, social maladjustment, and depressive states.

As an alternative, the author proposes abandoning the static model of «giftedness» in favor of a dynamic concept of a «high mental development rate» (HMDR). This paradigm shift necessitates a revision of the system of psychological and pedagogical support. The key objective should not be the selection of «young geniuses» but the creation of a variable developmental environment focused on supporting personal well-being and preventing maladjustment, with the mandatory provision of timely psychological assistance.

Key words: child giftedness, rate of mental development, heterochrony, neuroplasticity, mental maladjustment, neuroses, impostor syndrome, clinical psychology, psychological and pedagogical support.

Information about the author:

Gennady G. Butorin* — e-mail: g1966@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-9666-2206>

To cite this article: Butorin GG. Discussion on the Nature of Child Giftedness: Clinical and Psychological Aspects and Risks of Mental Maladjustment. *V.M. Bekhterev review of psychiatry and medical psychology*. 2026; 60:2:79-85. <http://doi.org/10.31363/2313-7053-2026-2-1205>. (In Russ.)

Conflict of Interests: the author declares no conflicts of interests.

Проблема одаренности детей традиционно занимает одно из центральных мест в педагогической и возрастной психологии. Сформировался устойчивый социальный запрос на выявление и культивацию «юных гениев», что привело к созданию многочисленных систем диагностики, образовательных программ и целых институтов, направленных на работу с одаренными детьми. Однако зачастую в основе этих систем лежит статичная парадигма, рассматривающая одаренность как раз и навсегда данное, неизменное качество личности, которое можно надежно идентифицировать в раннем возрасте [5., с. 45]. Данная работа предлагает критический взгляд на эту парадигму через призму современных достижений нейронаук и клинической психологии.

Мы выдвигаем гипотезу о том, что термин «одаренный» по отношению к ребенку допубертатного возраста является некорректным и потенциально вредным с точки зрения психического здоровья. Основное содержание дискуссии строится вокруг идеи о том, что мозг ребенка находится в состоянии непрерывного и неравномерного формирования, а наблюдаемые выдающиеся способности являются не столько признаком качественно иного устройства психики, сколько следствием более высокого темпа психического развития, который может значительно изменяться с течением времени. Нейрокогнитивные основания: незавершенность мозга и гетерохронность развития. Ключевой аргумент в данной дискуссии имеет нейробиологическую природу.

Современные исследования с помощью фМРТ и диффузионной тензорной томографии однозначно демонстрируют, что головной мозг человека достигает полной структурной и функциональной зрелости лишь к 20-25 годам [12, р. 787]. Наиболее интенсивные процессы нейрогенеза, синаптогенеза и, что особенно важно, последующего программируемого апоптоза (прореживания нейронных связей) и миелинизации проис-

ходят именно в детском и подростковом возрасте. Процессы развития различных отделов мозга гетерохронны. Например, области, отвечающие за сенсорное восприятие и моторные функции, созревают раньше, в то время как префронтальная кора — центр исполнительных функций, планирования, контроля импульсов и сложного мышления — является одной из последних областей, достигающих зрелости [6., с. 112]. Это означает, что ребенок 7-8 лет может демонстрировать феноменальные способности в области запоминания информации или решения математических задач (что связано с более ранним созреванием соответствующих зон), но при этом обладать эмоциональной регуляцией, соответствующей его биологическому возрасту. Таким образом, можно утверждать что то, что интерпретируется взрослыми как целостная «одаренность», на деле может быть сложной и неравномерной картиной, которая включает в себя:

Высокий темп развития отдельных функций: опережающее развитие памяти, речи или логического мышления на конкретном возрастном этапе.

Асинхрония развития: диссонанс между интеллектуальным и эмоционально-волевым развитием. Ребенок может решать сложные уравнения, но быть неспособным адекватно переживать неудачу или выстраивать отношения со сверстниками.

Следствие интенсивных занятий: часто «одаренность» является результатом ранней и целенаправленной педагогической работы родителей, а не внутренней, врожденной особенностью мозговой организации.

Следовательно, с научной точки зрения, корректнее говорить не об «одаренности», а о высоком темпе психического развития (ВТПР) в данный конкретный временной отрезок. Более того, этот темп не является линейным и предопределенным на всю жизнь.

Динамика развития: феномен «выравнивания» и его последствия

Ошибочно полагать, что одаренность — это статичное, раз и навсегда данное качество. Ее развитие носит динамический и неравномерный характер. Одним из самых сложных и часто неправильно понимаемых феноменов является так называемое «выравнивание» — период замедления или остановки в развитии исключительных способностей ребенка относительно его возрастной нормы. Это не означает, что ребенок становится «менее умным», но означает, что темпы его опережающего развития снижаются, и сверстники могут его «догнать» в определенных областях [15; 16].

То есть выравнивание — это этап в развитии одаренного ребенка, когда его исключительные, опережающие возрастные нормы показатели (интеллектуальные, творческие, академические) перестают расти прежними темпами и стабилизируются. Визуально, если бы это представить на графике развития, то это выглядело как выход кривой из состояния крутого подъема на плато.

В этом процессе важно различать абсолютное и относительное развитие.

Абсолютное развитие характеризуется тем, что ребенок продолжает учиться и развиваться, приобретает новые знания и навыки.

При относительном развитии его преимущество над усредненными показателями сверстников сокращается. То, что в 5 лет было уникальным (например, чтение сложных текстов), к 10 годам становится нормой для многих.

Этот феномен особенно заметен при раннем и интенсивном проявлении способностей (феномен «вундеркинда»).

Эта концепция подробно обсуждается в работах отечественных и зарубежных психологов. Например, Н.С. Лейтес в своей книге «Возрастная одаренность и индивидуальные различия» [3] подчеркивает, что бурные проявления одаренности в детстве не всегда являются надежной предпосылкой одаренности в зрелые годы. Он говорит о «возрастной одаренности», которая может быть преходящей.

Феномен «выравнивания» не возникает на пустом месте. Ему способствует комплекс социальных, психологических и педагогических причин.

а) Социально-педагогические факторы

Самая распространенная причина неадекватная система образования. Стандартная школьная программа, рассчитанная на среднего ученика, не предоставляет одаренному ребенку необходимой интеллектуальной нагрузки, сложности и темпа. Отсутствие дифференцированного обучения, программ для одаренных, менторства приводит к интеллектуальной «голодовке», а затем и к потере мотивации.

Джозеф Рензулли (Joseph Renzulli) в своей модели «Трех колец» подчеркивает, что для развития одаренности необходимо совпадение трех факторов: способностей выше среднего, креативности и вовлеченности в задачу. Без сложных задач,

вызывающих интерес, вовлеченность падает. Его работа «The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity» [13] является классической в этой области.

Еще одна причина — это отсутствие вызова и поддержки: если окружение (родители, учителя) воспринимают способности как данность и не стимулируют ребенка к преодолению более сложных препятствий, развитие замедляется.

б) Психологические факторы

Во-первых и прежде всего — это потеря внутренней мотивации: ребенок, который привык к легким успехам, не вырабатывает навыков преодоления трудностей. Столкнувшись с действительно сложной задачей, он может испугаться неудачи и отказаться от излишних усилий. Его мотивация смещается с познавательной («мне интересно») на внешнюю («мне нужна пятерка»).

Так, исследования Кэрол Двек [2] и ее книга «Гибкое сознание» о «мышлении роста» и «фиксированном мышлении» напрямую связаны с этим. Одаренные дети с фиксированным мышлением («я умный, поэтому у меня получается») особенно уязвимы перед лицом трудностей, так как любая неудача подрывает их самовосприятие.

Во-вторых, эти дети нередко сталкиваются с социально-эмоциональными трудностями. Проблемы с коммуникацией, чувство одиночества, непохожести на других могут вызывать стресс и тревогу, которые отвлекают когнитивные ресурсы от развития способностей.

Ну, и наконец, нельзя пройти мимо «Феномена самозванца». Ребенок может считать, что его успехи — это случайность или результат обмана, и бояться, что его «раскроют». Это заставляет его избегать новых вызовов.

в) Нейробиологические факторы:

Естественное течение развития: Мозг развивается неравномерно. В какие-то периоды могут доминировать одни функции (например, память в раннем возрасте), а затем инициативу перехватывают другие (например, абстрактное мышление в подростковом возрасте). Это может создавать иллюзию «потери» способностей [14].

Если на феномен «выравнивания» не обратить внимания, он может привести к серьезным негативным последствиям.

Академическая неуспеваемость и дезадаптация. Ребенок, который не приучен учиться, начинает получать первые низкие оценки в более старших классах, где уже недостаточно просто «быть умным». Это приводит к потере интереса к учебе, проулам, отказу выполнять домашние задания.

Потеря самоидентификации: если вся идентичность ребенка годами строилась вокруг его «одаренности», то ее утрата (или кажущаяся утрата) приводит к тяжелому кризису личности: «Кто я, если не самый умный?».

Психологические проблемы: развиваются депрессивные состояния, повышенная тревожность, апатия, низкая самооценка.

Деструктивное поведение: невостребованная энергия и интеллект могут найти выход в де-

структивных формах — от отстраненности и ухода в виртуальные миры до асоциального поведения («мозгу нужно хоть какое-то приключение»).

Нереализованный потенциал: самое трагическое последствие — человек, способный на многое, не находит своего места в мире и не вносит тот вклад, на который был способен.

Возникает вопрос: что можно сделать в этом случае и как избежать негативных последствий или свести их к минимуму? Ключ к их предотвращению — в создании обогащенной образовательной среды и психологической поддержки.

Обогащение и дифференциация образования. Индивидуальные образовательные маршруты, проектная деятельность, участие в олимпиадах, кружках, раннее знакомство с университетской средой, поиск ментора.

Развитие «мышления роста». Хвалить не за ум, а за усилия, стратегию и прогресс. Нормализовать ошибки как неотъемлемую часть обучения. Говорить: «Ты еще не решил эту задачу» вместо «Ты не можешь ее решить».

Социально-эмоциональная поддержка. Помощь в налаживании коммуникации со сверстниками, развитие эмоционального интеллекта. Создание сред, где ребенок может общаться с интеллектуально близкими детьми (лагеря, клубы).

Работа с родителями и педагогами. Важно, чтобы взрослые понимали динамическую природу одаренности и не создавали ребенку ярлык «гения», а помогали ему становиться увлеченным, настойчивым и любознательным человеком, способным справляться с трудностями.

Таким образом, «Феномен «выравнивания» — это не приговор, а естественный вызов и точка роста для системы образования, родителей и самого ребенка. Понимание его механизмов позволяет не допустить потери потенциала и превратить период спада темпов развития в возможность для формирования более глубокой, устойчивой и зрелой одаренности.

Здесь мы подходим к ключевой проблеме, находящейся в поле зрения клинической психологии. Ребенок, с ранних лет носивший ярлык «особенного», «гения», оказывается в ловушке завышенных ожиданий. Его идентичность формируется вокруг идеи его исключительности. Когда в подростковом возрасте происходит естественное выравнивание, возникает ряд дезадаптивных явлений.

Когнитивный диссонанс и кризис идентичности. Ребенок перестает соответствовать образу, который годами выстраивали вокруг него. Он задается вопросом: «Кто я, если я больше не гений?». Это приводит к тяжелому экзистенциальному кризису [13, с. 74].

Синдром самозванца. У ребенка формируется устойчивое ощущение, что он обманывает окружающих, что его прошлые успехи были случайностью, а он сам не заслуживает никаких достижений. Это сопровождается хронической тревогой перед неудачей и перфекционизмом, что является прямым путем к невротизации.

Социальная дезадаптация. Зачастую «одаренные» дети, в силу асинхронии развития, испытывают трудности в социализации. Они могут общаться преимущественно со взрослыми или отставать в социальном интеллекте от сверстников. В подростковом возрасте, когда ценность групповой принадлежности резко возрастает, этот разрыв становится критическим и ведет к изоляции, буллингу или девиантному поведению.

Невротические расстройства и депрессия. Постоянное давление необходимости «соответствовать», страх разочаровать родителей и учителей, невозможность принять свою «обычность» являются мощными хроническими стрессорами. Это прямой патогенетический механизм развития генерализованного тревожного расстройства, обсессивно-компульсивного расстройства, неврастении и депрессивных эпизодов [2, р. 210]. Ребенок, не сумевший адаптироваться к изменившимся условиям, нуждается уже не в развивающих занятиях, а в квалифицированной помощи клинического психолога или даже психиатра.

Работа с одаренными детьми — это область, где пересекаются интересы и компетенции самых разных специалистов: педагогов, психологов, дефектологов, нейрофизиологов, представителей органов управления образованием и, конечно, родителей. Каждая из этих групп опирается на собственную систему взглядов, ценностей и профессиональный язык (дискурс), что часто приводит к концептуальному столкновению парадигм. Это столкновение не является негативным по своей сути; оно отражает сложность и многогранность самого феномена одаренности.

Под парадигмой здесь понимается устоявшаяся модель постановки проблем и их решений, совокупность фундаментальных знаний и методов, признанных научным сообществом в определенный период времени.

Какие можно выделить актуальные на сегодняшний день парадигмы и их дискурсы?

Педагогическая парадигма: дискурс результата и эффективности

Ключевой вопрос в этой парадигме: как выявить и развить потенциал одаренного ребенка в рамках образовательной системы?

В фокусе внимания учебные достижения, успеваемость, победы в олимпиадах и конкурсах, выполнение образовательных стандартов (ФГОС для России), разработка эффективных педагогических технологий (дифференциация, обогащение, ускорение).

Язык дискурса: «образовательные результаты», «индивидуальная образовательная траектория», «работа на уроке», «мотивация к учебе», «зона ближайшего развития».

Эта парадигма отражена в работах Юркевич Виктории Соломоновны [9], которая разрабатывала практические вопросы организации обучения одаренных детей в школе, в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), где закреплены требования к созданию условий для выявления и развития одаренных де-

тей. А модель «трех колес» (высокие способности, креативность и включенность в задачу) Джозефа Рензулли [13] легла в основу многих педагогических программ во всем мире.

Точки столкновения: во-первых, педагог может считать главным показателем одаренности стабильно высокие оценки, в то время как психолог видит в этом лишь следствие, а причину — в особенностях когнитивного развития. Во-вторых, стремление системы к стандартизации (равнение на «среднего» ученика) часто противостоит необходимости создания гибких, индивидуализированных программ.

Психологическая парадигма: Дискурс личности и развития

Ключевой вопрос: кто такой одаренный ребенок как личность? Каковы его психологические особенности, потребности и риски?

Фокус внимания направлен на когнитивные процессы (мышление, память, внимание), эмоционально-волевою сферу, мотивацию, самооценку, асинхронность развития, социальные отношения, личностное благополучие. Важнейший аспект — диссинхрония, то есть неравномерность развития интеллектуальной, эмоциональной и физической сфер.

Язык дискурса: «асинхронность развития», «высокая тревожность», «перфекционизм», «гиперчувствительность», «социальная изоляция», «кризис идентичности».

Источниками и наиболее яркими представителями этого направления дискурса можно считать, прежде всего, рабочую концепцию одаренности (под ред. Д.Б. Богоявленской и В.Д. Шадрикова) — ключевой российский документ, интегрирующий психологический и педагогический подходы [4]. Он определяет одаренность как системное качество психики, развивающееся на протяжении жизни.

Джоан Фримэн (Joan Freeman) [8] и ее масштабные лонгитюдные исследования, показывают, что происходит с одаренными детьми, когда они становятся взрослыми. Она уделяла огромное внимание влиянию семьи, школы и социокультурного контекста.

Кэрол Двек (Carol Dweck) [2] и ее теория «врожденное против развития». Ее работы критически важны для понимания, как похвала за ум или за усилия влияет на мотивацию и устойчивость одаренных детей.

Точки столкновения прослеживаются в следующем. Психолог может настаивать на необходимости снижения учебной нагрузки для ребенка с признаками выгорания, в то время как педагог или родитель видят в этом «потерю потенциала».

Фокус психолога на эмоциональных трудностях может восприниматься педагогом как «избыточное психологизирование» там, где, по его мнению, нужна просто более сложная задача.

Нейрофизиологическая/Когнитивистская парадигма: Дискурс мозга и биологических основ

Ключевой вопрос: каковы биологические и нейронные корреляты одаренности?

Фокус внимания: строение и функционирование мозга, нейронные сети, эффективность обработки информации, генетические предпосылки, когнитивные функции (рабочая память, когнитивный контроль).

Язык дискурса: «пластичность мозга», «нейронные связи», «префронтальная кора», «когнитивные функции».

Источники и представители: исследования с помощью МРТ и ЭЭГ, показывающие, что мозг одаренных людей может обрабатывать информацию более эффективно и использовать нейронные сети иначе, чем мозг обычных людей, а также различные работы, изучающие связь рабочей памяти и интеллекта.

Точки столкновения: данные нейронаук, доказывающие биологическую основу способностей, могут вступать в конфликт с социально-конструктивистскими взглядами, утверждающими, что одаренность — это в первую очередь результат среды и усилий.

Упрощенная трактовка этих данных может привести к биологическому детерминизму («ему все дано от природы»), что игнорирует роль развития и среды.

Социокультурная парадигма: Дискурс среды и равенства

Ключевой вопрос: как социальный, культурный и экономический контекст влияет на идентификацию и развитие одаренности?

Фокус внимания: культурная обусловленность понятия «одаренность», доступность качественного образования для разных социальных групп, проблема социальной справедливости, роль семьи и микросоциума.

Язык дискурса: «социальный лифт», «равный доступ», «культурный капитал», «социальная депривация», «инклюзия в образовании».

Источники и представители: концепция «множественного интеллекта» Говарда Гарднера [1] бросила вызов традиционному, академически ориентированному взгляду на одаренность, расширив его до других сфер (лидерский, телесно-кинестетический интеллект и др.).

Роберт Стернберг [7] и его «триархическая теория интеллекта» (аналитический, творческий, практический), которая также подчеркивает, что проявление интеллекта зависит от контекста.

Точки столкновения: специалист, работающий в этой парадигме, будет критиковать тесты на IQ как культурно-обусловленные и выступать за более широкие, гибкие методы идентификации талантов из малообеспеченных семей или иных культур. Его позиция может конфликтовать с администратором, которому нужны простые и количественные критерии (баллы тестов) для распределения ресурсов.

Ну и наконец, родительский дискурс: Парадигма любви и тревоги

Ключевой вопрос: как вырастить счастливого и реализованного ребенка?

Фокус внимания: счастье и эмоциональное благополучие ребенка, его успешная социализация,

реализация потенциала, ежедневные бытовые и эмоциональные трудности. Родительский дискурс часто поляризован между страхом «недодать» (упустить талант) и «передать» (лишить ребенка детства).

Язык дискурса: «он у меня особенный», «ему скучно в школе», «как найти хорошего учителя/кружок?», «боюсь перегрузить», «хочу, чтобы он был счастлив».

Точки столкновения: родитель, видящий уникальность своего ребенка, может не принимать доводы педагога о необходимости социализации и выполнения общих правил.

Тревога родителя может игнорировать объективные данные психологической диагностики, если они не совпадают с его ожиданиями.

Заключение. Столкновение парадигм — не недостаток, а признак зрелости области. Эффективная работа с одаренным ребенком возможна

только на стыке этих дискурсов, когда педагог должен понимать психологические особенности ребенка, а не только видеть в нем носителя академических знаний. Психолог должен разбираться в образовательном контексте, чтобы давать практические рекомендации учителям и родителям. Администратор должен прислушиваться к данным наук при формировании политики и критериев финансирования. При этом, очень важно понимать и принимать мысль о том, родитель является полноправным участником процесса, и его голос должен быть услышан, а его тревоги — профессионально развеяны.

Таким образом, преодоление разрыва между дискурсами и создание общего языка — ключевая задача для построения системной и эффективной поддержки детей, которые претендуют на то, что со временем мы их сможем назвать «одаренными».

Литература / References

1. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. Москва: Вильямс; 2007. Gardner G. *Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intellekta*. Moskva: Vil'yams; 2007. (In Russ.).
2. Двек К. Гибкое сознание: новый взгляд на психологию развития взрослых и детей. Москва: Манн, Иванов и Фербер; 2013. Dvek K. *Gibkoe soznanie: novyy vzglyad na psikhologiyu razvitiya vzroslykh i detej*. Moskva: Mann, Ivanov i Ferber; 2013. (In Russ.).
3. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избранные труды. Москва: Изд-во МПСИ; 1997. Lejtes N.S. *Vozrastnaya odarennost' i individual'nye razlichiya: izbrannye trudy*. Moscow: Izd-vo MPSI; 1997. (In Russ.).
4. Рабочая концепция одаренности. под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. 2-е изд., расш. и перераб. Москва; 2003. *Rabochaya koncepciya odarennosti*. pod red. D.B. Bogoyavlenskoy, V.D. Shadrikova. 2-e izd., rassh. i pererab. Moskva; 2003. (In Russ.).
5. Савенков А.И. Психология детской одаренности: учебник для вузов. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Юрайт; 2023. Savenkov A.I. *Psikhologiya detskoj odarennosti: uchebnik dlya vuzov*. 2-e izd., ispr. i dop. Moscow: Yurajt; 2023. (In Russ.).
6. Сигел Д., Брайсон Т.П. Детский мозг. Как умные родители растят умных детей. пер. с англ.. Москва: Эксмо; 2021. Siegel D., Bryson T.P. *Detskij mozg. Kak umnye roditeli rastyat umnyh detej*. per. s angl. Moskva: Eksmo; 2021. (In Russ.).
7. Стернберг Р. Интеллект, успех и иерархия. Иностранная психология. 1996;(7):69–75. Sternberg R. *Intelligence, Success, and Hierarchy*. *Inostrannaya psikhologiya*. 1996;(7):69–75. (In Russ.).
8. Фримэн Дж. Обучение одаренных детей. Москва: Изд-во Ин-та психотерапии; 2001. Frimen Dzh. *Obuchenie odarenykh detej*. Moskva: Izd-vo In-ta psihoterapii; 2001. (In Russ.).
9. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. Москва: Просвещение; 1996. Yurkevich V.S. *Odarennyj rebenok: illyuzii i real'nost'*. Moskva: Prosveshchenie; 1996. (In Russ.).
10. Gagné F. From genes to talent: The DMGT/CMTD perspective. *Revista de Educación*. 2015;368:12–37. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>
11. Jaynes E. *The Origin of Consciousness in the Breakdown of the Bicameral Mind*. Boston: Houghton Mifflin; 2000.
12. Mills KL, Lalonde F, Clasen LS, Giedd JN, Blakemore SJ. Developmental changes in the structure of the social brain in late childhood and adolescence. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 2014;9(1):123–131. <https://doi.org/10/1093/scan/nss113>
13. Renzulli J.S. *The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity*. In: Sternberg R.J., Davidson J.E., eds. *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press; 1986.
14. Webb J.T., Amend E.R., Webb N., Goerss J., Beljan F., Olenchak F.R. *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and Other Disorders*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press; 2005.
15. Winner E. *Gifted Children: Myths and Realities*. New York: Basic Books; 1996.
16. Winner E. *The origins and ends of giftedness*. *American Psychologist*. 2000;55(1):159–169. <https://doi.org/10/1037/0003-066X.55.1.159>

Сведения об авторе

Буторин Геннадий Геннадьевич — д.п.с.н., доцент, профессор кафедры психологии Южно-Уральского государственного медицинского университета (г. Челябинск. 454091, ул.Воровского, 64). E-mail: g1966@mail.ru

Поступила 22.09.2025

Received 22.09.2025

Принята в печать 26.02.2026

Accepted 26.02.2026

Дата публикации 30.04.2026

Date of publication 30.04.2026