

УДК 159.9; 316.6

Роль социальных ожиданий в проявлении творчества и одаренности

Гудзовская Алла Анатольевна

Кандидат психологических наук, доцент,
старший научный сотрудник,

Институт изучения общественных явлений,

443001, Российская Федерация, Самара, ул. Молодогвардейская, д. 196;

e-mail: aag_1@rambler.ru

Проскурина Анна Александровна

Кандидат филологических наук, доцент,
старший научный сотрудник,

Институт изучения общественных явлений,

443001, Российская Федерация, Самара, ул. Молодогвардейская, д. 196;

e-mail: aproskurina@yandex.ru

Аннотация

В статье концептуально определяется связь социальных ожиданий и творческой деятельности. *Цель:* теоретический и эмпирический анализ роли социальных ожиданий на творческую продуктивность. *Метод и методология проведения работы:* теоретический анализ психолого-педагогической и философской литературы по проблемам социальных ожиданий, одаренности, творческой деятельности. Роль социальных ожиданий исследована с помощью эксперимента с участием экспериментальной и контрольной групп. Творческая продуктивность диагностирована с помощью тестов Е. Торренса и Й. Шмидта.

Результаты. Явления творчества и одаренности рассматриваются как взаимосвязанные. Представлены результаты психологического эксперимента, иллюстрирующего воздействие социальных ожиданий и самоо ожиданий на творчество. В экспериментальной группе для выполнения задания дана инструкция, включающая плацебо эффект. Результаты творческой деятельности значимо различаются в двух подгруппах. Показатели беглости и оригинальности в экспериментальной группе значительно выше, чем в контрольной. Делается вывод, что создание позитивных социальных ожиданий относительно творческой деятельности может быть использовано как инструмент поддержки творческих усилий учащихся. Социальные ожидания могут снять психологические барьеры и дать позитивные результаты в развитии одаренности у учащихся.

Для цитирования в научных исследованиях

Гудзовская А.А., Проскурина А.А. Роль социальных ожиданий в проявлении творчества и одаренности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2015. № 6. С. 124-138.

Ключевые слова

Социальные ожидания, ожидания, творческий процесс, творческая продуктивность, одаренность, самоо ожидания, эффект плацебо, образовательный процесс.

Введение

В настоящей статье, подготовленной при содействии Российского государственного научного фонда (Проект 15-06-10726 (а)) авторы рассматривают два явления, оба из которых являются объектом интереса современной науки и практики. Как проявление одаренности, так и творчество видятся в управленческой деятельности как ключ к решению задачи поиска прорывных инновационных решений в науке, технике, культуре, других сферах общественной жизни.

При этом сама одаренность с точки зрения современной науки является неопределенным феноменом, поскольку нет согласия не только по поводу ее понятийного определения, но и по поводу ее природы. Мы в данном случае будем исходить из определения Б.М. Теплова одаренности как «качественно своеобразного сочетания способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности» [Теплов, 1985, т. 1, 22].

При любом подходе к одаренности в науке и практике это явление часто связывается с творчеством, то есть «деятельностью, порождающей нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее».

Возможность обращения к своему творческому потенциалу лежит в основании высшей потребности человека, по А. Маслоу, – потребности в самореализации. Вместе с тем эта способность необходима каждому человеку для решения повседневных задач человеческого быта, общения. Не обязательно писать картины или музыку, но невозможно не проявлять свою креативность в подходе к конкретным техникам, приемам, методам. Развивая в ребенке творческий подход к любой деятельности, взрослые раскрывают его подлинную человеческую сущность. «В первоклассном супе гораздо больше творчества, чем во второстепенной поэзии», – писал А. Маслоу о способностях своей тещи [Цит. по: Хьелл, Зиглер, 1997, 338].

В Федеральном государственном образовательном стандарте в качестве одного из образовательных результатов значится «развитие индивидуальных творческих способностей обучающихся, формирование устойчивого интереса к творческой деятельности». Такое требование выдвигается не только в отношении изобразительного искусства, музыки, непосредственно ориентированных на развитие творческих и художественных способностей, но и в отношении родного языка, литературы, технологии, других предметов.

Вместе с тем, сущность образовательной системы в отношении, как творчества, так и одаренности является противоречивой. С одной стороны, образование должно социализировать ребенка, то есть привить ему представления о существующих нормах, правилах, традициях. С другой стороны, в образовании должно оставаться место для сохранения и развития индивидуальности

ребенка, развития способности творческого подхода к существующим нормам, «вписывания» норм в более широкое смысловое пространство, где нормы перестают быть самоцелью, а становятся своеобразным инструментом творческой деятельности.

Это противоречие порождает необходимость поиска способов поддержки одаренности и развития творчества в условиях современного массового образования. Мы полагаем, что воздействие на ожидания субъектов образовательного процесса может быть одним из инструментов решения этой задачи.

Насколько педагоги, получившие образование в традиционной форме, могут «удерживать» идею развития творчества в любой обучающей деятельности, насколько педагоги готовы видеть в поведении ребенка, отличном от нормы, проявление его творческой сущности, а не стремления к нарушению установленных правил?

Собственные социальные установки педагогов, их гендерные, этнические и другие социальные стереотипы, актуальные потребности в отношении обучающихся складываются в социальные ожидания в их отношении, являются опережающим отражением и искажают понимание реальных ситуаций взаимодействия в процессе обучения.

Целый ряд зарубежных экспериментов (В. Крано, Ф. Меллон, Р. Розенталь и Л. Джейкобс, Р. Релдман и Т. Прохозк, Р. Бернс и др.) продемонстрировали влияние ожиданий учителей на академическую успешность учеников в разных классах. В сознании учителя формируется образ идеального ученика, который подтверждает учителя в его роли успешного педагога. Детей, похожих на этот идеал, учитель воспринимает не только как хороших учеников, но и в целом как хороших людей, приятных в общении, порядочных, развитых, творческих [Пазухина, 2012].

Дети, подходящие под противоположный образ «плохих учеников», воспринимаются как безразличные, агрессивные, плохие люди, и являются источником отрицательных эмоций педагога. Социальные ожидания относятся к реально действующим факторам педагогического процесса, они проявляются не только в представлениях учителя, но и весьма активно – в его поведении. Являясь следствием осознаваемого и неосознаваемого отношения или установок,

они часто провоцируют осуществление результата, который заранее ожидается. Наряду с этим существует множество примеров, когда чья-то дружеская поддержка, вера в успех становились переломным моментом в разворачивании творческого таланта выдающихся художников, музыкантов, исследователей, в том, что человек находил в себе силы преодолевать жизненные сложности.

Можно утверждать, что ожидания педагогов по поводу успешности своих учеников являются значимым фактором эффективности процесса подготовки и обучения учащихся. Ожидания педагогов способствуют формированию самоо ожиданий учащихся, приобретают силу «самооправдывающихся пророчеств» [Merton, 1948, 195].

Исследование вопроса одаренности другими учеными

Попытки объяснения одаренности с точки зрения исключительно интеллекта (в западной науке восходят к исследованиям Термена и Гарднера) [Terman, 1959; Gardner, 1983] оказались неудовлетворительными, например, потому что уровень интеллекта, измеряемый тестами IQ, как было обнаружено, не имеет, по крайней мере, прямой корреляции со способностью человека порождать идеи. Кроме того, тесты интеллекта не обеспечивают прогнозирования актуализации одаренности и проч. Для устранения этого очевидного пробела в современные модели одаренности все чаще включают способность к творчеству. Успешность творчества, креативность рассматривается как особый вид одаренности или как элемент структуры одаренности.

Так, Дж. Рензулли предлагает различать школьную одаренность (schoolhouse giftedness) и творческую продуктивную одаренность (creative-productive creativity). Легкость в выполнении тестовых заданий, как правило, соответствует легкости, с которой человек осваивает учебные программы. Коэффициент корреляции тестов IQ со школьной успеваемостью на западе составляет от 0,4 до 0,6, это считается адекватным прогностическим показателем.

При этом связи между успеваемостью в школе и успешной творческой деятельностью не наблюдается. Поэтому Рензулли считает необходимым рассматривать творческие способности как отдельный тип одаренности и разрабо-

тать особые подходы обучения для развития этого типа одаренности [Renzulli, 1978].

Ф. Ганье, подчеркивая природный характер одаренности, которая в результате процесса развития может перерасти в талант, предлагает рассматривать одаренность как обладание и использование человеком выдающихся природных способностей хотя бы одного из типов, включая интеллектуальные, творческие, социоаффективные и сенсорно-моторные [Gagné, 2004]. Таким образом, этот автор рассматривает способность к творчеству как врожденное свойство психики, которое присутствует как данность в различной степени у разных людей. Творчество рассматривается как сущностный элемент одаренности у ряда авторов, включая, например, А.М. Матюшкина, А.А. Мелик-Пашаева, Р. Стернберга.

А.М. Матюшкин выстраивает свою концепцию творческой одаренности на основе трехкомпонентной модели Дж. Рензулли, при этом А.М. Матюшкин выделяет некую универсальную, потенциальную возможность реализации человека в творчестве, которая предстает как фундаментальное, интегральное личностное свойство [Лосева, Матюшкин, Волков, 2004].

А.А. Мелик-Пашаев полагает, что понятие «творческая одаренность» – тавтология, поскольку одаренность всегда подразумевает творчество. Он рассматривает одаренность как характеристику человека, проявляющего способность к творчеству, при этом творческий потенциал, по его мнению, присущ каждому человеку. Одаренность реализуется в какой-либо сфере человеческой деятельности и делает данную деятельность творческой [Мелик-Пашаев, 2014].

В модели Роберта Стернберга одаренность является «функцией творчества в производстве идей, аналитического интеллекта в оценке качества этих идей, практического интеллекта в применении этих идей и убеждении других в том, что эти идеи ценны, и им нужно следовать, и мудрости, необходимой для того, чтобы принимать и исполнять решения только к общему благу». Творческая деятельность означает выработку идей, которые оказывают влияние на других, поэтому, по мнению Стернберга и его соавторов, оно – необходимый элемент одаренности [Sternberg, Jarvin, Grigorenko, 2011].

Определение задачи и гипотезы для дальнейшего исследования

Можно провести ряд параллелей между творчеством и одаренностью как в плане их функционирования, так и с точки зрения попыток их концептуализации. Творчество не привязано к какой-то одной сфере деятельности: как и одаренность, оно может присутствовать либо отсутствовать. При этом любая деятельность (даже та деятельность, которая, казалось бы, имеет своей целью творческое преобразование действительности) может формально реализовываться и без творческого компонента (наука – без производства мысли, искусство – без создания образа.). Творчество, как и одаренность, рассматривается то как природное, то как приобретаемое свойство, ведутся споры по поводу обоих этих явлений.

В соответствии с принимаемым нами определением Б.М. Теплова одаренность может определять успех любой собственно человеческой деятельности, в том числе, конечно, и такой деятельности, которая связана с производством чего-то нового, то есть творческой деятельности. Поэтому можно изучать одаренность на примере творческой работы. Более того, указанное сходство между этими явлениями можно использовать для аналогии, поэтому изучение свойств творческой деятельности дает основания, по крайней мере, для обоснованных гипотез относительно одаренности.

На наш взгляд, одним из ключевых вопросов в исследовании одаренности является вопрос о роли социального в этом явлении (подобная проблема формулируется и в отношении творчества). От ответа на этот вопрос зависит то, как этим явлением можно управлять, как сделать так, чтобы одаренность, будучи сейчас случайным, и, в первую очередь, поэтому рассматриваемым как природное, явлением, стала явлением культурным, то есть закономерным, прогнозируемым и управляемым.

Ожидания относительно результатов деятельности, безусловно, относятся к социальным факторам, так как, по крайней мере, они реализуются в отношениях. В настоящей статье мы ставим задачу концептуально определить связь ожиданий и творческой деятельности и проиллюстрировать эту связь с помощью эксперимента.

Творчество как производство нового социально обусловлено. Во-первых, с точки зрения продукта творчества оно вписано в социальный контекст и только в нем имеет смысл. Человек не просто делает то, чего он лично не делал раньше, он создает нечто новое в определенной освоенной им социальной среде, то есть нечто отличное от всего известного ему существующего многообразия предметов и идей и при этом ценное для данного социума.

Во-вторых, творческие усилия человека (само их наличие, а также их успешность/качество) определяются социокультурными факторами. Например, значение имеет статус или одобрение творческой деятельности в социальном окружении человека. Известно, например, что уровень креативности людей, воспитывавшихся в разных культурах, различается.

Творчество вероятно. Никто не может требовать от человека сотворить нечто особенное, новое – «сотвори!». Это связано с тем, что творчество – процесс индивидуальный. Любой человек может быть творцом, но творчество происходит из внутренней структуры субъекта, из индивидуального отношения субъекта с окружающим миром, который он творчески преобразует.

Уникальная индивидуальность человека неподвластна одностороннему воздействию извне, здесь всегда последнее слово остается за человеком. Поэтому мы можем лишь оценить акт творчества как возможный, исходя из объема знаний человека о мире, исходя из тех способов деятельности, которые человек демонстрирует. С другой стороны, сам акт творчества связан с поиском возможностей во внешнем мире (в объекте творчества). Человек, создающий нечто новое, сначала мыслит это «нечто» как возможное. То есть, в первую очередь, он самостоятельно конструирует реальность в модальности возможного [Нечаев, 2005].

Затем он переводит эту часть из модальности возможного в действительное. Поэтому для того, чтобы творчество состоялось, необходимо наличие возможностей. Конечно, бывает, что человек случайно, сам того не ожидая, создает нечто, но из биографий гениальных творцов – писателей, композиторов, изобретателей – мы знаем, что творчество – тяжелый труд. Человек в своем творчестве постоянно имеет дело с возможностями, существование которых он признает.

Для ожидания необходимо присутствие возможности. Если субъект не считает нечто возможным, или если нечто уже стало действительностью, то ожидание не имеет смысла, не существует. Поэтому ожидание какого-либо действия или проявления какого-либо человеческого свойства можно считать признанием существующей возможности. А возможности должны быть реализованы.

А.В. Нечаев пишет: «Всякое определенное отношение рождает для субъекта возможность иного. Вступая во взаимодействия с окружающей действительностью, человек уже имеет дело не только с определенными предметами и их свойствами, но еще и с определенным веером возможностей. Человеческое действие не является чем-то внешним миру, оно включается в существующую систему событий, отношений, предметов и возможностей, изменяя себя и действительность в пределах ее возможных состояний. ... Если мир задает вопросы, то на них должны быть и ответы, если мир порождает для субъекта реальные возможности, то они должны реализоваться в действительности» [Нечаев, 2004, 180-181].

Итак, наличие устойчивого (не случайного) взаимодействия субъекта с объектом творчества порождает возможности появления иного, это и есть условие творческой деятельности. Эти возможности вырастают из структуры субъекта, из сущности и свойств объекта и из взаимодействия между субъектом и объектом. Признание этих возможностей, другими словами ожидание, всегда сопутствует целенаправленному творческому процессу.

Описание проводимого эксперимента в целях подтвердить взаимосвязь веры учителя в ученика и его способностями

Пол Торранс, автор известных тестов креативности, всю жизнь занимался исследованием творческой деятельности и видел главную свою задачу не в оценке творческих способностей: он стремился понять, какие качества помогают людям выражать свои творческие возможности, и найти способ воспитания этих качеств. Предметом его особой гордости была Инкубационная модель обучения, которую он разработал для включения творчества в традиционные программы [Kim, 2009].

Эта программа состоит из трех этапов, первые два из которых («повышение ожиданий» и «углубление ожиданий») нацелены на разжигание ожиданий учащихся, на пробуждение активного любопытства, на включение фантазии. В ходе этих подготовительных этапов учащиеся уже выполняют различные упражнения, но главным результатом этих упражнений является внутренняя готовность детей к поиску нового, предвкушение предстоящего творчества [Torrance, Safter, 1990]. Таким образом, позитивные социальные ожидания связываются с успешностью последующей творческой деятельности.

А.А. Гудзовская и В.В. Дунаева провели эксперимент, демонстрирующий влияние самоо ожиданий и ожиданий окружающих на продуктивность творческой деятельности.

В эксперименте приняли участие 50 человек. Участники эксперимента в возрасте от 17 до 30 лет – это учащиеся 11-х классов общеобразовательной школы, студенты первого курса очного и заочного отделения. Группы выравнены по половому составу, возрасту, основному виду занятости. Эксперимент проводился в небольших группах (2-5 человек), часть из которых подвергалась воздействию независимой переменной (экспериментальная группа), другие участники находились в тех же условиях, но воздействия независимой переменной не получали (контрольная группа).

Все участники эксперимента смотрели трехминутный видеоролик «Развитие растений», включающий в себя ускоренные видеозаписи прорастания растений, разворачивания листочков, почек, цветов.

В качестве независимой переменной выступала специальная инструкция, которая передавала ожидания экспериментаторов от результатов творческой деятельности участников эксперимента. Инструкция для экспериментальной группы: «Нам удалось получить редкий фильм, экспериментальная разработка Института психологии. В нем использованы неосознаваемые способы воздействия на бессознательное. Воздействие, которое вызывает фильм – повышение творческой продуктивности, снятие барьеров для творчества, проявления оригинальности, самовыражения».

После просмотра видеоролика, который для экспериментальной группы в результате инструктирования стал неким плацебо, проведена диагностика

творческой продуктивности. В качестве зависимых переменных выступили показатели беглости и оригинальности теста идей Й. Шмидта и субтеста «Завершение фигур» Невербального теста Е. Торранса.

Результаты творческой деятельности значительно различаются в двух подгруппах. Средние значения показателей беглости (количество продуцирования идей) в экспериментальной группе по всем заданиям практически в 2 раза выше, чем в контрольной (61,6 ответов в среднем на человека по всем заданиям в экспериментальной группе и 35,2 идеи на человека в контрольной группе). Экспериментальная группа показала более оригинальные ответы, чем контрольная (8,7 средний балл и 5,3 балла соответственно).

Для обработки данных был использован непараметрический метод U-критерия Манна-Уитни. Статистическая проверка выявила значимые различия между группами по всем показателям в целом и в каждом задании в отдельности.

Следовательно, в проведенном эксперименте объявленные ожидания в отношении успешности творческой деятельности участников эксперимента, порождают самоожидания (по типу плацебо-эффекта), снимают внутренние барьеры продуктивности и оригинальности творческой деятельности. Таким образом, целенаправленное воздействие (например, видеоряд со специальной инструкцией) на один элемент творческой деятельности, о котором говорилось выше – ожидание успешности творческой деятельности испытуемых, повышает творческую продуктивность. Обязательным условием является актуализация осознаваемых и неосознаваемых элементов творческой деятельности.

Заключение

Целенаправленный творческий процесс происходит при условии признания субъектом возможностей появления иного, то есть ожиданий. Возможности определяются объективными факторами: личными качествами субъекта, качеством объекта и наличием устойчивого взаимодействия между субъектом и объектом. Однако сами ожидания принадлежат субъекту, и на них мо-

жет быть оказано влияние, которое может позитивно сказаться на творческом процессе.

Следовательно, создание позитивных ожиданий относительно творческой деятельности может быть использовано как инструмент поддержки творческих усилий учащихся и, учитывая существующую связь между одаренностью и творчеством, может также дать позитивные результаты в отношении развития одаренности учащихся.

Библиография

1. Лосева А.А., Матюшкин А.М., Волков А.С. Психологическая диагностика одаренности. М.: Трикта; Академический проект, 2004. 176 с.
2. Мелик-Пашаев А.А. Психология развития в начале нового века // Психологическая наука и образование. 2014. № 4 (19). С. 15-21.
3. Нечаев А.В. Модальность одиночества // Вестник Самарского государственного университета. 2005. № 3. С. 24-36.
4. Нечаев А.В. Онтология одиночества: рассуждения о природе человеческого одиночества. Самара: Самарский университет, 2004. 282 с.
5. Пазухина С.В. Ценностное отношение будущего педагога к личности учащегося: антропологический подход: дис. ... докт. психол. наук. М.: Столичная финансово-гуманитарная академия, 2012. 423 с.
6. Теплов Б.М. Избранные труды. В 2-х томах. Москва: Педагогика, 1985. Т. 1. 326 с.
7. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер Пресс, 1997. 608 с.
8. Gagné F. Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory // High ability studies. 2004. No. 2 (15). doi: 10.1080/1359813042000314682
9. Gardner H. Frames of mind: the theory of multiple intelligences. New York: Basic Books, 1983.
10. Kim K.H. The two pioneers of research on creative giftedness: Calvin W. Taylor and Torrance E. Paul // International handbook on giftedness. New York: Springer, 2009. P. 571-583. doi 10.1007/978-1-4020-6162-227
11. Merton R.K. The self-fulfilling prophecy // Antioch review. 1948. No. 8 (2). P. 193-210. doi:10.2307/4609267

12. Renzulli J.S. The three-ring definition of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. Conceptions of giftedness. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 1978.
13. Sternberg R.J., Jarvin L., Grigorenko E.L. Explorations in giftedness. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
14. Terman L.M. Genetic studies of genius. Stanford: Stanford University Press, 1959.
15. Torrance E.P., Safter H.T. The incubation model: getting beyond the aha! Buffalo; New York: Bearly, 1990.

The role of expectations in stimulating creativity and giftedness

Alla A. Gudzovskaya

PhD in Psychology, Associate Professor,
senior researcher,
Institute for Research on Social Phenomena,
443081, 196 Molodogvardeiskaya str., Samara, Russian Federation; e-mail:
aag_1@rambler.ru

Anna A. Proskurina

PhD in Philology, Associate Professor,
senior researcher,
Institute for Research on Social Phenomena,
443081, 196 Molodogvardeiskaya str., Samara, Russian Federation;
e-mail: aproskurina@yandex.ru

Abstract

The article contains the conceptual definition of the connection between expectations and creativity. The purpose of this research is to carry out a theoretical and

empirical analysis of the role of expectations in creative activity. The methodology consisted in analyzing the existing research in the field of education, psychology and philosophy with a view to identifying the problems of expectations, giftedness and creativity. The role of expectations is investigated through an experiment. Creativity was diagnosed using Torrance creativity tests and the tests of Schmidt. The research results reveal that the phenomena of creativity and giftedness should be considered to be interconnected. The presented results of the experiment illustrate the effect of expectations and self-expectations in creativity. The experimental group received the instruction causing the placebo effect. The results of creative activity differ significantly in two groups. Fluency and originality are markedly higher in the experimental group than those in the control group. The authors of the article have come to the following conclusion: setting up positive expectations about creative activity can be used as an instrument of support for creative efforts of students and may give positive results with respect to the development of giftedness in students.

For citation

Gudzovskaya A.A., Proskurina A.A. (2015) Rol' sotsial'nykh ozhidanii v proyavlenii tvorchestva i odarennosti [The role of expectations in stimulating creativity and giftedness]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 6, pp. 124-138.

Keywords

Social expectations, expectations, creative process, creative productivity, giftedness, self-expectations, placebo effect, educational process.

References

1. Gagné F. (2004) Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High ability studies*, 2 (15). doi: 10.1080/1359813042000314682.
2. Gardner H. (1983) *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
3. Hjelle L., Ziegler D. (1992) *Personality theories: basic assumptions, research and applications*. 3rd ed. McGraw-Hill Publishing Co. (Russ. ed.: Kh'ell L., Ziegler D. (1997) *Teorii lichnosti*. St. Petersburg: Piter Press.)

4. Kim K.H. (2009) The two pioneers of research on creative giftedness: Calvin W. Taylor and E. Paul Torrance. In: *International handbook on giftedness*. New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4020-6162-2 27
5. Loseva A.A., Matyushkin A.M., Volkov A.S. (2004) *Psikhologicheskaya diagnostika odarennosti* [Psychological diagnostics of giftedness]. Moscow: Triksa Publ.; Akademicheskii proekt Publ.
6. Melik-Pashaev A.A. (2014) Psikhologiya razvitiya v nachale novogo veka [Developmental psychology at the beginning of the new century]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 4, pp. 15-21.
7. Merton R.K. (1948) The self-fulfilling prophecy. *Antioch review*, 8 (2), p. 193-210. doi:10.2307/4609267
8. Nechaev A.V. (2005) *Modal'nost' odinochestva* [Modality of loneliness]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Samara State University], 3, pp. 24-36.
9. Nechaev A.V. (2004) *Ontologiya odinochestva: rassuzhdeniya o prirode chelovecheskogo odinochestva* [Ontology of loneliness: discussing the nature of human loneliness]. Samara: Samarskii universitet Publ.
10. Pazukhina S.V. (2012) *Tsenostnoe otnoshenie budushchego pedagoga k lichnosti uchashchegosya: antropologicheskii podkhod. Dokt. Diss.* [A value attitude of a teacher-to-be to a student's personality: an anthropological approach. Doct. Diss.]. Moscow: Stolichnaya finansovo-gumanitarnaya akademiya.
11. Renzulli J.S. (1978) *The three-ring definition of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
12. Sternberg R.J., Jarvin L., Grigorenko E.L. (2011) *Explorations in giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Teplov B.M. (1985) *Izbrannye trudy. V 2-kh tomakh* [Selected works. In 2 vol.]. Vol. 1. Moscow: Pedagogika Publ.
14. Terman L.M. (1959) *Genetic studies of genius*. Stanford: Stanford University Press.
15. Torrance E.P., Safter H.T. (1990). *The incubation model: getting beyond the aha!* Buffalo; New York: Bearly.