

ГЕНЕЗА ПОНЯТТЯ «ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПІДЛІТКА»

Сватенкова Тетяна

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,

м.Івано-Франківськ, Україна

tatianasvatenkova@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4921-9033>

Мета статі – дослідити специфіку розвитку наукової думки щодо психологічного потенціалу підлітка.

Методи. Теоретичні: пошукові та аналітичні методи, як от аналіз відповідної літератури з теми, порівняння, аналогія, систематизація та співставлення.

Результати. Проблема потенційного в особистості – доки повною мірою не освоєний наукою матеріал багатовікової практики наукового пізнання, насамперед у частині, де ідеал розвитку людини постає як щось таке, що володіє самостійним онтологічним статусом і потенційно властивий людині. Така постановка проблеми породжує необхідність зрозуміти потенційне, як відмінну від актуальної форми реального існування. Більше того, в якомусь сенсі потенційне «я» навіть реальніше, ніж реальне «я» людини, оскільки воно здатне спонукати її до зміни психологічного та фізичного стану.

Концепція психологічного потенціалу особистості є найціннішим методологічним здобутком психології, розробленим у ХХ ст. та таким, що продовжує розроблятися у ХХІ столітті. Психологічний потенціал особистості у психологічній науці, зазвичай, сприймається як (1) невикористані здібності та вміння, (2) невиражена активність, непрявлена ініціатива. Бурхливий розвиток науки та активна трансформація системи освіти демонструють не утопічність, а реальність положень трансгуманізму та нової концепції еволюції людини.

Потенціал деяких дітей риторично та філософськи поєднується з потенціалом всього людства. Сьогодні обдаровані діти, так звані «суб'єкти з високим потенціалом», як і раніше, часто зображуються в академічному та політичному дискурсі як приховані ресурси людства, готові вдосконалювати його за правильних стимулів, і роль освіти у пошуку та використанні цих стимулів висувається на перший план.

Висновки. У статті висвітлено результати науково-теоретичної пошукової роботи щодо розвитку поглядів на потенціал особистості у підлітковому віці. Короткий історико-психологічний екскурс висвітлює основні результати науково-освітніх дискусій навколо даного поняття та еволюцію погляду від виявлення, вимірювання та контролю над розвитком його до підтримки і віри у невичерпність потенціалу кожної особистості незалежно від очевидних

досягнень.

Ключові слова: психологічний потенціал, підліток, обдарованість, особистість.

Tetyana Svatenkova. The genesis of the " teenager`s psychological potential" concept.

Purpose of the article is to investigate the specifics of the scientific opinion`s regarding development of the teenager`s psychological potential.

Methods. Theoretical: exploratory and analytical methods such as relevant literature analysis on the topic, comparison, analogy, systematization and juxtaposition.

The results. The problem of the individual`s potential is a centuries-old practice material in scientific knowledge that has not yet been fully mastered by science, primarily in the part where the ideal of human development appears as something that has an independent ontological status and is potentially characteristic of a person. This problem`s formulation creates the need to understand the potential as different from the actual form of real existence. The potential self is even more real than the actual self of a person, since it is able to induce him to change his psychological and physical state in some sense.

The concept of the individual`s psychological potential is the most valuable methodological achievement in the 20th century`s psychology developed and such that continues to be developed in the XXI century. The individual`s psychological potential in psychological science is usually perceived as (1) unused abilities and skills, (2) unexpressed activity, unexpressed initiative. The rapid science development and the active transformation of the education system demonstrate not the utopian nature, but the reality of the transhumanism provisions and the new concept of human evolution.

The some children`s potential is rhetorically and philosophically combined with the potential of all humanity. Today, gifted children, the so-called "high-potential subjects", are still often depicted in academic and political discourse as hidden resources of humanity, ready to improve it given the right stimuli, and the education role in finding and using these stimuli is brought to the foreground.

Conclusions. The article highlights the results of scientific and theoretical research on the views` development on the individual`s potential in adolescence. A short historical and psychological excursion highlights the main results of scientific and educational discussions around this concept and the evolution of the view from identifying, measuring and controlling its development to supporting and believing in the inexhaustibility of the each individual`s potential, obvious achievements` regardless.

Key words: psychological potential, adolescent, giftedness, personality.

Вступ. У сучасних психологічних дослідженнях зустрічається обмежена кількість матеріалів, які тією чи іншою мірою стосуються

психологічного потенціалу особистості (Злобіна О., 2004). Хоча в цілому проблематика потенціалу в психології розкрита широко: емоційно-вольовий, вольовий, емоційний, інтелектуальний, ментальний, поведінковий, внутрішній, особистісний, людський, духовний, моральний, творчий, адаптаційний, психологічний, інтрасуб'єктний та ін.

Інтерес до людського потенціалу сягає принаймні аж до епохи Відродження, коли в мистецтві, філософії та християнській теології все більше уваги приділялося тому, що людство створене за образом Бога — і, отже, гідне поваги та здатне до найвищих досягнень. Але сама концепція потенціалу людства справді набрала обертів із появою наук про людину; зокрема, психології. Стимульоване науковими дослідженнями інтелекту кінця дев'ятнадцятого століття, двадцяте століття стало свідком сплеску спроб спостерігати, визначати, вимірювати та покращувати «людський потенціал» у різних сферах; зокрема, завдяки багатовіковому пошуку засобів оцінки та вдосконалення «інтелекту», особливо у дітей (Terman, 1919; Hollingworth, 1942). Поняття потенціалу все більше почали розглядати як властивість дітей чи дитинства; і, відповідно, освіта стала «підприємством», за допомогою якого потенціал міг бути «реалізований» або «розкритий».

Мета статі – дослідити специфіку розвитку наукової думки щодо психологічного потенціалу підлітка.

Методологія дослідження включає теоретичні пошукові та аналітичні методи, як от аналіз відповідної літератури з теми, порівняння, аналогія, систематизація та співставлення.

Обговорення результатів. На рубежі ХХ століття, як стверджує Роулінз (Rawlins, 2006), діти, які передчасно демонстрували оволодіння певними навичками, перестали вважатися патологічними і стали розглядатися як «повні» неясної та містичної якості: потенціалу. Виникнення наукового словника «обдарованості» та «здібностей» супроводжувалося освітніми зусиллями, спрямованими на те, щоб зрозуміти, як можна використовувати невикористаний «потенціал» дітей з унікальними здібностями, та розвивався енергійний напрямок дитячої психології, що спеціалізується на вивченні обдарованих дітей.

Під керівництвом таких дослідників, як, наприклад, Льюїс Терман та Лета Холлінгворт «потенціал», який тут імпліцитно

розуміється як «високий потенціал», став властивістю тих дітей, які були особливо обдарованими або не за роками розвиненими в деяких встановлених областях (художня творчість, математичні науки, технічні науки, література і мова). Високий IQ вважався надійним нарижним каменем цього потенціалу, але Терман, Холлінгворт та інші переконливо стверджували, що діти з високим IQ потребують освітньої допомоги для реалізації свого потенціалу. Таким чином, було здійснено лонгітюдні дослідження обдарованих дітей, щоб з'ясувати, чи реалізується «обіцянка молодості» (високий потенціал) (Burks et al., 1930) у дорослому віці, і як найкраще забезпечити цю реалізацію.

Потенціал тут можна було б розуміти як злиття з поняттям індивідуальної дієздатності: діти розглядалися як різнорозмірні вмістилища майбутньої сили. Але хоча це бачення може здатися оптимістичним дітям, які, на їхню думку, мають «більший потенціал», ніж інші, він також об'єктивував та інструменталізував цих дітей, представляючи їх решті людства як рятівників та героїв на службі суспільства. «Ми знаємо, — сказала Холлінгворт (Hollingworth, 1942: 289), — що обдаровані діти — вони і ніхто інший — у дорослому віці будуть мати розумові здібності, від яких залежить збереження та розвиток вчених професій»; «Небагато з першого відсотка можуть сприяти дійсному прогресу» (Hollingworth, 1942: 290). Таке бачення потенціалу можна було б назвати сотеріологічним: у працях того часу потенціал обдарованої дитини полягав у тому, щоб вирішити проблеми людства та підняти його на вищий рівень.

Це сотеріологічне сприйняття обдарованості як людського потенціалу ніколи не зникало; як ми стверджуємо, це один із центральних компонентів сучасного розуміння потенціалу в освіті. У книзі Девіда Генрі Фельдмана про вундеркіндів, під назвою «Вундеркінди та розвиток людського потенціалу» (Feldman, 1986), робиться гучна заява: «Я вважаю, що вундеркінд є і зразком, і маяком, що демонструє силу оптимального раннього прояву потенціалу, і вказує, що, при розумному використанні, цей потенціал людство здатне використовувати задля власного майбутнього розвитку» (Feldman, 1986: 4).

Крім вивчення обдарованих дітей, поняття потенціалу у ХХ столітті також стало ширшим — і приписувався дитинству як віковій

категорії; символ «дитини» як «повної потенціалу» формує для історика дитинства Саллі Шаттлворт центральну різницю між вікторіанським та сучасним сприйняттям дітей (Shuttleworth, 2010). У двадцятому столітті стало все більш природним думати про дітей як про майбутніх дорослих, почасти через скорочення смертності дитини і низької народжуваності. Дитинство стало синонімом потенціалу особистості – як обіцянка світлого майбутнього через її потенційні дії і досягнення.

Соціологи та філософи освіти вже давно відзначали метафоричну мову, яка використовується дорослими у багатьох контекстах для позначення дитинства; сучасні уявлення про дитинство різьоме спрямовані у майбутнє, зображуючи дітей носіями майбутнього та повними надій. Діти, за словами Елісон Джеймс та Алана Праута, «є наступним поколінням, «охоронцями майбутнього», на чийх плечах сидить час» (James, and Prout, 1997: 239). Це відбувається не тільки у звичайному дискурсі: як би деякі дослідники не заперечували проти цього, зазначає Емма Апричард (Uprichard, 2008), у соціології та філософії освіти про дітей говорять як про майбутніх дорослих і, щодо цього, як про гідні інвестиції. Символічно дитинство — «павутиння бажань, страхів, цінностей і концепцій, що пов'язуються даним товариством з дитинством» (Cook, 2002), — тепер є виключно орієнтованою на майбутнє концептуальною мережею, що характеризується надією та нетерпимістю до «втраченого марного потенціалу». Кімберлі Рейнольдс і Пол Йейтс стверджують (Reynolds and Yates, 1998), що батьки завжди сумували через смерть дітей; однак, кажуть вони, тепер ми по-іншому сумуємо про такі, на щастя, рідкісні події: «оскільки дитина за визначенням не прожила досить довго, щоб досягти очікуваних цілей... смерть молодим пов'язана з незадоволеністю і навіть марнотратством» (Reynolds and Yates, 1998: 157). Іншими словами, у той час як деякі окремі діти можуть розглядатися в силу їх не по роках розвинених або екстраординарних здібностей як такі, що володіють «більшим потенціалом, ніж інші, в дискурсах, пов'язаних з дитинством, існує інший наратив: розповідь про дитинство як про період, який має потенціал»; потенціал, таким чином, є одночасно мінливою властивістю індивідуумів і комплексною якістю конструкції дитинства в наш час.

Передбачуване більш тривале майбутнє дитини допускає більші витрати часу і ресурсів на реалізацію дитини як своєрідного проєкту,

з огляду на описані вище погляди. Отже, підростаюче покоління сприймалося (часто і зараз сприймається) як «сировина» майбутнього процвітання суспільства. З ідеологічного погляду, як нагадують Праут і Джеймс (James and Prout, 1997), сприйняття дитинства як «сповненого потенціалу» багато в чому перегукується з капіталістичним розумінням часу, освіти та індивідуальності. Навчання дітей тут розглядається як інвестиція, віддача від якої може бути дуже привабливою; результат розвитку і розкриття потенціалу особистості, таким чином, повною мірою залежить від якості як «вихідного матеріалу» (генетичних задатків), так і навчального матеріалу (предмети і форма подачі їх у процесі навчання і впливу на особистість).

Спогади про потенційні можливості дитинства загалом та окремих дітей зокрема майже завжди переплітаються з рекомендаціями вихователів щодо їхнього найкращого «розвитку»; і, у свою чергу, освітня політика часто посилається на «потенціал» дітей та дитинства. Ось одна із версій епіграфу до рекомендацій щодо забезпечення освітньо-виховного процесу у Англії: «...ми хочемо, щоб у всіх молодих людей були інструменти та можливості, необхідні їм для реалізації свого потенціалу, незалежно від походження чи життєвих обставин. Ми вважаємо, що всі молоді люди повинні мати доступ до місцевих та національних можливостей для розвитку навичок для життя та роботи та створення більш відповідального, зацікавленого та згуртованого суспільства» (DfE, 2013). Ця цитата поєднує різні аспекти потенціалу, які ми описали вище. Це відображає, по-перше, індивідуалістичне уявлення щодо того, що кожна дитина має досягти самореалізації у вигляді освіти, стаючи тим, ким хоче бути у межах свого «потенціалу». Потім цитата підкреслює економічні вигоди майбутніх часів, коли потенціали будуть реалізовані, з прямим посиленням на роботу та професійні компетенції; мається на увазі, що від них виграють як окремі діти, так і суспільство. Зрештою, ця цитата з надією натякає — хоч і досить нечітко — на майбутнє, в якому діти, реалізуючи свій потенціал, будуть створювати краще суспільство, аніж змогли створити їхні батьки. Ця нечіткість і вузькість різних поглядів на психологічний потенціал особистості дитини та підлітка є звичайним явищем у ХХ та на початку ХХІ століття, і, тим самим, передбачає, що ці індивідуалістичні, економічні та утопічні напрями концепції якимось

чином легко узгоджуються.

Однак важливо окреслити, що явні протиріччя між цими точками зору на розвиток та актуалізацію психологічного потенціалу підлітка помітні в освітній практиці загалом і у психологічних підходах до розуміння і трактування розвитку особистості підлітка індивідуально й у групі. Ступінь, в якій вчителі, психологи, соціальні працівники та школи могли вирішити це складне завдання, сумнівна, незважаючи на те, що вони зазнавали суворого виміру та оцінки; проте терміни «потенціал» і «реалізація потенціалу» є невід'ємною частиною риторики Управління зі стандартів в освіті (Ofsted, 2014), при цьому постійно підкреслюються відповідальність і робота спеціалістів.

Загальновідомо, що схеми «високого потенціалу» або «обдарованих та талановитих», як правило, непропорційно поширюються на підлітків із середнього класу. Можна було б відповісти, що у цьому класовому вимірі поняття потенціалу рішуче протидіє системі освіти для «виявлення» та «використання» потенціалу дітей із усіх соціальних категорій (Alamprese, 1989). Це справді те, на що натякає Сігман, коли вона каже, що потенціал може бути «замаскований соціальною нерівністю» (Sigman, 2006: 199). Однак соціологічні дослідження в галузі освіти останніх років продемонстрували, якою мірою віра в потенціал дітей сама по собі займає центральне місце в освітній практиці середніх класів.

Те, що їхні діти мають потенціал, є «імпліцитним припущенням» батьків із середнього класу (Lusey and Reay, 2002: 333), яке визначає їх вибір освіти; таким чином, це поняття потенціалу стає виправданням батьківського та класового тиску. Іншими словами, сам потенціал є проблематично класифікованим і лише поверхнево меритократичним поняттям.

Цікаво, що дані свідчать про те, що підлітки сьогодні, можливо, не так легко спокушаються сексом, наркотиками та рок-н-ролом, як багато років тому, але їх загалом більш неупереджене ставлення, як і раніше, виявлятиметься в багатьох інших сферах їх життя, таких як їхнє захоплення новими технологіями (Coleman, 2021). Наполегливе переслідування підлітками своїх власних інтересів та зневага владою можуть навіть сприяти технологічним, соціальним та політичним змінам. «У нас є нове покоління, яке збирається досліджувати межі – у них багато винахідливості, авантюризму та творчості», – каже Аптер (Apter, 2022).

Для батьків і вчителів, які воліли б, щоб підлітки, які перебувають під опікою, проводили більше часу за навчанням, це може бути неприємно. Але коли ця безстрашна енергія спрямована на значні цілі, вона може допомогти пожвавити решту суспільства, наприклад, коли йдеться про вирішення проблеми зміни клімату (Glausiusz, 2022) чи інших глобальних проблем. Підлітки та молоді люди навіть хоробро боролися з диктатурою (Hill, 2021), тоді як старше покоління погоджувалося.

Прикро, але і зараз підлітковий вік часто висвітлюється як кризовий і важкий психологічно період для особистості та її оточення. Нейробіолог Сара-Джейн Блейкмор, автор книги «Винайди себе: таємне життя підліткового мозку» пише: «Соціально неприйнятно висміювати і демонізувати інші верстви суспільства... але ми висміюємо і демонізуємо підлітків» (Blakemore, 2016). Навіть наукові теорії намалювали досить неприємну картину підліткового життя, що тільки посилило їхнє відчуття відчуження. У 50-х роках, наприклад, психоаналітик Анна Фрейд припустила, що підлітки намагаються "розлучитися" зі своїми батьками, розриваючи свої зв'язки із сім'єю, щоб вони могли жити далі (Freud, 1958). Ідея полягала в тому, що «підліток працював над тим, щоб витіснити батьків зі свого внутрішнього світу», — каже Аптер, психолог та автор книги «Підлітковий перекладач: посібник з проблем та радощів виховання підлітків» (Apter, 2022). Хоча в попередніх поясненнях може бути частка правди, вони не враховують нюанси досвіду більшості підлітків. Інтерв'ю Аптер з підлітками та їхніми батьками показують, що підлітки часто відчайдушно жадають схвалення та прийняття від своїх батьків. Так що, хоч вони, безумовно, хочуть незалежності, але не за всяку ціну. Якщо ми хочемо допомогти підліткам, Аптер стверджує, що нам потрібно приділяти більше уваги тонкощам того, через що насправді проходять підлітки, включно з величезними соціальними проблемами, з якими вони стикаються. Це обов'язково включає визнання збентеження, яке може виникнути через фізичні зміни в тілі, і змінних соціальних очікувань, що покладаються на них. У разі вони можуть почати почуватися чужими.

З огляду на вищеописане, можна зробити кілька підсумків. По-перше, чи то індивідуалістична, сентиментальна чи економічна, обіцянка «потенціалу» ризикує самоздійснитися. Оголошення про те, що щось або хтось має потенціал, який може бути здійсненим або

реалізованим, може призвести до успіху. Іншими словами, саме висловлювання «у цієї дитини є потенціал» перформативне, показне: потенціал тут функціонує як освітній нарратив, тому що уславлений «успіх» багатьох дітей «реалізувати свій психологічний потенціал» підтверджує апостеріорне визначення цього потенціалу педагогом. Більше того, як правило, уявлення про те, що діти як група мають потенціал, є частиною того, що мотивує освітні зусилля. Без уявлення про те, що діти можуть досягти в майбутньому більшого, ніж те, що ми можемо собі уявити зараз, або того, що станеться завдяки біологічній зрілості, ми не мали б такої мотивації, щоб озброїти їх інтелектуальними інструментами для реалізації цього потенціалу.

По-друге, всі концепції психологічного потенціалу особистості загалом і підлітка зокрема ставлять проблему концептуалізації чогось, що одночасно є і має бути здійснено. Розмови про швидкоплинні «врожені здібності» чи інтелект не вирішують проблему; ми повертаємося до питання про перформативність, підняте раніше. Якщо потенціал особистості не було реалізовано, то чому? Можливо, система освіти не давала дитині достатньо «можливостей». Але тоді в чому полягав потенціал особистості, крім цих можливостей? Також здається досить нелюдським — якщо не безглуздим — припускати, що нинішній дорослий є «невдахою», бо він/вона не зовсім такий дорослий, яким ми хотіли бачити минулу дитину. Що стосується як індивідуума, так і суспільства, лише один із цих двох дорослих — реальний, а не уявний, яким він/вона «не зміг» стати, може мати якусь цінність у світі.

Але саме на етичному рівні ці концепції потенціалу в психологічному дискурсі можуть становити особливу проблему. Можна стверджувати, що вони неетичні: беззаперечно пристосовуючи одне до одного та поєднуючи індивідуальне та соціальне, економічне та сентиментальне, вони повністю замовчують необхідний та проблематичний факт інтерсуб'єктності. Очевидним є той факт, що додавання психологічного потенціалу кожної людини не так просто дорівнює «потенціалу» всіх або «людству». Не існує простого рівняння між самореалізацією та економічною вигодою. Психологічний потенціал кожної особистості, у спрощеному і розпливчастому міркуванні про освітню, психологічну та соціальну систему впливу на підростаючу особистість, викладену вище, є надбанням суспільства, яке мешкає поряд з іншими такими ж

надбаннями — потенціалами інших особистостей. Існує припущення, що основна мета — допомогти кожній дитині «розкрити» або реалізувати свій «психологічний потенціал» — автоматично призведе до загального розвитку, покращення. Саме це утилітарне спрощене припущення показує, що «потенціали» неявно розуміються як адитивні. Але немає жодних очевидних побоювань щодо зустрічі з іншими суб'єктивними особливостями, з якими неминуче стикаються люди. Звичайно, можна стверджувати, що або в контексті конкурентного освітнього та професійного середовища, або в культурі несправедливого гноблення чи дискримінації реалізація психологічного потенціалу особистості просто потребує витіснення інших у своїх пошуках.

Тим не менш, більш прогресивні погляди на психологічний потенціал стверджують, що він не пов'язаний з реальними досягненнями: «Психологічний потенціал існує навіть тоді, коли він не визнаний суспільством і навіть коли не актуалізувався через досягнення. При цьому особистість також може бути визначена високим потенціалом за відсутності незвичайних досягнень» (Von Karoyi and Winner 2005: 377). Як його можна визначити? Рут Сігман закликає педагогів «виявляти потенціал дітей та адекватно реагувати на них, особливо коли вони маскуються соціальною нерівністю». Обдарована від природи дитина може бути проігнорована як така, тому що її поведінка не є винятковою» (Sigman, 2006: 200). Це означає, що педагоги можуть і повинні діяти як детектори дитячого потенціалу навіть за відсутності поточних «показників». Потенціал визначається як відчутна, можливо, вроджена («природна», каже Сігман) властивість окремої дитини, але як і досить прихована і таємнича якість. Роль наставника для підлітків у «розвитку» чи «реалізації» цього потенціалу зображується як дедалі важливіша і невідкладна.

Віра в те, що наставники повинні виявляти та вирощувати невловимі індивідуальні потенціали дітей, досить міцно вписує цей сотеріологічний погляд на потенціал у сучасний дискурс підзвітності та відповідальності в освіті (Svatenkova, Svatenkov, 2021). Окремі діти можуть мати більший потенціал, ніж інші, але обов'язок школи — визначити потенціал кожної дитини і, таким чином, зробити кожну дитину корисною. За словами видатного фахівця в галузі освіти Джоан Фріман: «Я впевнена, що в кожній країні є діти, повні

потенціалу, які ніколи не визнаються у формальному освітньому середовищі» (Freeman, 2010: 6). Обдарована «потенціалом» дитина – це і мрія, і обов'язок сучасної освіти.

Висновки і перспективи. Таким чином, саме дитинство концептуалізується як латентний стан, що обіцяє майбутню ефективність у його розвиненій дорослій формі. Наслідком цього уявлення про майбутню владу є відсутність її в теперішньому, що часто супроводжується ще одним сентиментальним баченням вільних від відповідальності дітей, безтурботних спадкоємців — їхньої майбутньої сили (або безсилля), що є досить примарною перспективою. Це уявлення про дитинство як про внутрішньо наповнений потенціал, що обов'язково проявить себе у майбутньому, у баченні вище зазначених наукових теорій частково суперечить очікуванім економічним вигодам дитинства як «інвестиції» у майбутнє. Але для того, щоб цей внесок був ефективним у майбутньому і корисним у своєму комплексному призначенні (соціально, економічно, культурно, психологічно, особисто для носія) та щоб психологічний потенціал дітей – і дитинства – був «реалізований», дорослі більш ніж будь-коли повинні зосередити свої психологічні, виховні, соціокультурні, освітні зусилля та економічні ресурси на цій реалізації.

Література

1. Злобіна, О. (2004). *Особистість як суб'єкт соціальних змін*. К.: НАН України, Інститут соціології.
2. Alamprese, J. A. (1989). *No gift wasted: Effective strategies for educating highly able, disadvantaged students in mathematics and science*. Volume II: Case studies. Final Report. Washington: COSMOS.
3. Apter, T. (2022). *The Teen Interpreter: A Guide to the Challenges and Joys of Raising Adolescents*. W. W. Norton Company.
4. Blakemore, S.J. (2016). *Inventing Ourselves: The Secret Life of the Teenage Brain*. PublicAffairs.
5. Burks, S., Jensen, B., Williams, D., Lewis, T. M. (1930). The promise of youth: Follow-up studies of a thousand gifted children. *Genetic studies of genius, III*. Stanford: Stanford University Press.
6. Cigman, R. (2006). The gifted child: A conceptual enquiry. *Oxford Review of Education*, 32(2), 197–212.
7. Coleman, J. (2021). *The Teacher and the Teenage Brain*. Routledge.
8. Cook, D. T. (2002). Interrogating symbolic childhood. In *Symbolic childhood*. (pp. 1-15). New York: Peter Lang.
9. Increasing opportunities for young people and helping them to achieve their potential. Subsequently available as 2010 to 2015 government policy: young people. (2013). <https://www.gov.uk/government/publications/2010-to-2015-government-policy-young-people/2010-to-2015-government-policy-young-people>

10. Feldman, D. H., Goldsmith, L.T. (1986). *Nature's Gambit: Child prodigies and the development of human potential*. Teachers College Pr
11. Freeman, J. (2010). *Gifted lives: What happens when gifted children grow up?*. New York: Routledge.
12. Freud, A. (1958). Adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child*, 13 (1), 255-278. <https://doi.org/10.1080/00797308.1958.11823182>
13. Glausiusz, J. (2022). How can we help kids cope with 'eco-anxiety'? *Family tree. Psychology*. <https://www.bbc.com/future/article/20220315-how-eco-anxiety-affects-childrens-minds>
14. Hill, J. (2021). *Sophie Scholl: Student who resisted Hitler and inspires Germany*. BBC Berlin correspondent. <https://www.bbc.com/news/world-europe-57008360>
15. Hollingworth, L. (1942). *Children above 180 IQ: Origin and development*. London: George G. Harrap. CreateSpace Independent Publishing Platform.
16. James, A., Prout, A. (1997). Re-presenting childhood: Time and transition in the study of childhood. In *Constructing and reconstructing childhood*. Abingdon: Routledge Falmer.
17. Lucey, H., Reay, D. (2002). Carrying the beacon of excellence: Social class differentiation and anxiety at a time of transition. *Journal of Education Policy* 17(3), 321–336.
18. Ofsted. 2014. *The Report of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills 2013/14: Schools* (Manchester, www.ofsted.gov.uk/resources/140178).
19. Rawlins, R. (2006). Raising "Precocious" children: From nineteenth-century pathology to twentieth-century potential. In *When science encounters the child*. Ed. B. Beatty, E. D. Cahan, J. Grant. (p. 77-95). New York: Teachers College.
20. Reynolds, K., Yates, P. (1998). Too soon: Representations of childhood death in literature for children. In *Children in culture: Approaches to childhood*. Ed. K. Lesnik-Oberstein. (pp.151- 177). London: Macmillan.
21. Svatenkova, T. I., & Svatenkova, A. V. (2021). Emotional potential in the children's team. *Wiadomosci lekarskie (Warsaw, Poland : 1960)*, 74(11 cz 1), 2738–2742. <https://doi.org/10.36740/WLek202111110>
22. Shuttleworth, S. (2010). *The mind of the child: Child development in literature, science, and medicine, 1840–1900*. Oxford: Oxford University Press.
23. Terman, L. M. (1919). *The measurement of intelligence: An explanation of and a complete guide for the use of the stanford revision and extension of the binet-simon intelligence scale*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
24. Uprichard, E. (2008). Children as 'Beings and Becomings': children. *Childhood and Temporality. Children & Society* 22, 303–313. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2007.00110.x>
25. Von K., C., & Winner, E. (2005). Extreme Giftedness. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 377-394). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.022>

References

1. Zlobina, O. (2004). Osobystist' yak sub"yekt sotsial'nykh zmin [Personality as a subject of social changes]. K.: NAS of Ukraine, Institute of Sociology. [in Ukrainian].
2. Alamprese, J. A. (1989). *No gift wasted: Effective strategies for educating highly able, disadvantaged students in mathematics and science*. Volume II: Case studies. Final Report. Washington: COSMOS.
3. Apter, T. (2022). *The Teen Interpreter: A Guide to the Challenges and Joys of Raising Adolescents*. W. W. Norton Company.
4. Blakemore, S.J. (2016). *Inventing Ourselves: The Secret Life of the Teenage Brain*. PublicAffairs.

5. Burks, S., Jensen, B., Williams, D., Lewis, T. M. (1930). The promise of youth: Follow-up studies of a thousand gifted children. *Genetic studies of genius, III*. Stanford: Stanford University Press.
6. Cigman, R. (2006). The gifted child: A conceptual enquiry. *Oxford Review of Education*, 32(2), 197–212.
7. Coleman, J. (2021). *The Teacher and the Teenage Brain*. Routledge.
8. Cook, D. T. (2002). Interrogating symbolic childhood. In *Symbolic childhood*. (pp. 1-15). New York: Peter Lang.
9. Increasing opportunities for young people and helping them to achieve their potential. Subsequently available as 2010 to 2015 government policy: young people. (2013). <https://www.gov.uk/government/publications/2010-to-2015-government-policy-young-people/2010-to-2015-government-policy-young-people>
10. Feldman, D. H., Goldsmith, L.T. (1986). *Nature's Gambit: Child prodigies and the development of human potential*. Teachers College Pr
11. Freeman, J. (2010). *Gifted lives: What happens when gifted children grow up?*. New York: Routledge.
12. Freud, A. (1958). Adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child*, 13 (1), 255-278. <https://doi.org/10.1080/00797308.1958.11823182>
13. Glausiusz, J. (2022). How can we help kids cope with 'eco-anxiety'? *Family tree. Psychology*. <https://www.bbc.com/future/article/20220315-how-eco-anxiety-affects-childrens-minds>
14. Hill, J. (2021). *Sophie Scholl: Student who resisted Hitler and inspires Germany*. BBC Berlin correspondent. <https://www.bbc.com/news/world-europe-57008360>
15. Hollingworth, L. (1942). *Children above 180 IQ: Origin and development*. London: George G. Harrap. CreateSpace Independent Publishing Platform.
16. James, A., Prout, A. (1997). Re-presenting childhood: Time and transition in the study of childhood. In *Constructing and reconstructing childhood*. Abingdon: Routledge Falmer.
17. Lucey, H., Reay, D. (2002). Carrying the beacon of excellence: Social class differentiation and anxiety at a time of transition. *Journal of Education Policy* 17(3), 321–336.
18. Ofsted. 2014. *The Report of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills 2013/14: Schools* (Manchester, www.ofsted.gov.uk/resources/140178).
19. Rawlins, R. (2006). Raising “Precocious” children: From nineteenth-century pathology to twentieth-century potential. In *When science encounters the child*. Ed. B. Beatty, E. D. Cahan, J. Grant. (p. 77-95). New York: Teachers College.
20. Reynolds, K., Yates, P. (1998). Too soon: Representations of childhood death in literature for children. In *Children in culture: Approaches to childhood*. Ed. K. Lesnik-Oberstein. (pp.151- 177). London: Macmillan.
21. Svatenkova, T. I., & Svatenkova, A. V. (2021). Emotional potential in the children's team. *Wiadomosci lekarskie (Warsaw, Poland : 1960)*, 74(11 cz 1), 2738–2742. <https://doi.org/10.36740/WLek202111110>
22. Shuttleworth, S. (2010). *The mind of the child: Child development in literature, science, and medicine, 1840–1900*. Oxford: Oxford University Press.
23. Terman, L. M. (1919). *The measurement of intelligence: An explanation of and a complete guide for the use of the stanford revision and extension of the binet-simon intelligence scale*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
24. Uprichard, E. (2008). Children as ‘Beings and Becomings’: children. *Childhood and Temporality. Children & Society* 22, 303–313. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2007.00110.x>
25. Von K., C., & Winner, E. (2005). Extreme Giftedness. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 377-394). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.022>