

*Е. Б. Лактионова, А. В. Орлова, И. В. Кондакова*

## РЕСУРСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Публикация подготовлена при поддержке гранта РФФИ № 19-013-00410.

*Статья посвящена результатам аналитического обзора российских и зарубежных исследований ресурсов психологического благополучия одаренных детей и подростков. Описываются специфические психологические характеристики одаренных учащихся, влияющие на эффективность их деятельности и поддерживающие психологическое благополучие. Раскрывается роль жизнестойкости, стратегий совладания с неблагоприятными ситуациями и саморегуляции в преодолении эмоциональных и поведенческих проблем. Показано наличие сложных взаимосвязей между ресурсами психологического благополучия и личностными образованиями одаренных учащихся.*

**Ключевые слова:** психологическое благополучие, одаренность, личностные ресурсы, жизнестойкость, копинг-стратегии, саморегуляция.

*E. Laktionova, A. Orlova, I. Kondakova*

## RESOURCES OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF GIFTED STUDENTS IN RUSSIAN AND INTERNATIONAL RESEARCH

This paper was supported by Grant No. 19-013-00410 of the Russian Foundation for Basic Research (RFBR).

*The article provides the results of an analytical review of Russian and international research on the psychological well-being of gifted children and adolescents. The article describes how specific psychological characteristics of gifted students correlate with the effectiveness of their activities and support psychological well-being. The article explores how resilience, coping strategies in adverse situations, and self-regulation help in overcoming emotional and behavioral problems. The research showed that gifted students have complex relationships between the resources of psychological well-being and different aspects of personal identity.*

**Keywords:** psychological well-being, giftedness, personal resources, resilience, coping strategies, self-regulation.

Проблема ресурсов психологического благополучия человека в настоящее время привлекает внимание многих психологов. Психологическое благополучие — это субъективное состояние человека, обусловленное наличием специфических, устойчивых психологических черт, позволяющих ему функционировать значимо более успешно, чем при их отсутствии [34]. Психологическое благополучие опосредуется, с одной стороны, внешними средовыми факторами, а с другой стороны, зависит от психологических особенностей самого человека.

Первые работы в этой области были посвящены поиску универсальных психологических ресурсов. В настоящее время акцент ставится на исследованиях, направленных на выявление ресурсов конкретных групп людей, имеющих проблемы в контексте их уникальной жизненной ситуации [1]. Актуальность исследований ресурсов психологического благополучия одаренных учащихся обусловлена необходимостью создания благоприятных условий для их обучения и развития. В настоящем обзоре мы проанализируем результаты российских и зарубеж-

ных исследований ресурсов психологического благополучия одаренных детей и подростков.

М. Нейхарт предположила, что на одаренных учащихся оказывает влияние ряд внешних условий, которые ставят их в ситуацию специфического риска эмоционального и социального развития. Например, приписывание ярлыка одаренности в детстве может привести к большим эмоциональным трудностям из-за больших социальных ожиданий и давления, связанных с академическими достижениями [27].

Другие авторы полагают, что некоторые внутренние характеристики одаренного ребенка повышают риск развития у него проблем социальной адаптации, поскольку ставят ребенка в ситуацию большей уязвимости. Среди таких личностных характеристик называют асинхронное/диссинхронное развитие и более высокую эмоциональную чувствительность, описанные у детей с высокими способностями, что потенциально подвергает их большему уровню стресса [22]. При этом Джейнос и Робинсон показали, что только 20–25% детей с высокими когнитивными способностями испытывают социальные и/или эмоциональные трудности [21]. Однако внимание к аффективному развитию одаренных учащихся является важным, учитывая, что на IQ приходится лишь около 25% дисперсии в результатах обучения и от 4% до 30% дисперсии в производительности труда [35]. Следовательно, необходимо изучение других ресурсов, обеспечивающих эффективную деятельность одаренных учащихся и поддерживающих их психологическое благополучие. В контексте разработки проблемы влияния личностных характеристик на психологическое благополучие авторы используют такие понятия, как «ресурсы» и «потенциал».

Д. А. Леонтьев предложил понимать под понятием «ресурс» средства, наличие и достаточность которых способствуют достижению цели и поддержанию благополучия, а отсутствие или недостаточность — затруд-

няют его. Можно сказать, что «свойство быть ресурсом — это системное качество, приобретаемое некоторыми объектами или индивидуальными особенностями в структуре деятельности» [7, с. 22]. При этом ученый выделил специфические, узконаправленные ресурсы, которые действуют в определенных стрессовых ситуациях, и универсальные метаресурсы, обладание которыми дает выигрыш в разнообразных ситуациях.

Среди психологических или личностных ресурсов Д. А. Леонтьев выделяет четыре основные группы:

1. Психологические ресурсы устойчивости — ценностно-смысловые ресурсы, которые дают субъекту чувство опоры и уверенности в себе, устойчивую самооценку, удовлетворенность жизнью, осмысленность жизни и др.

2. Психологические ресурсы саморегуляции — психологические переменные, отражающие устойчивые стратегии саморегуляции как способа построения динамического взаимодействия с обстоятельствами жизни, стратегии взаимодействия со сложностью и неопределенностью, локус контроля, самоэффективность, склонность к риску и др. Причем некоторые психологические переменные, такие как жизнестойкость (С. Мадди), проявляют себя одновременно и как ресурсы устойчивости, снижая общую меру уязвимости субъекта для стрессовых ситуаций, и как ресурсы саморегуляции, определяя характер конкретных решений, принимаемых субъектом в процессе взаимодействия с обстоятельствами.

3. Мотивационные ресурсы, отражающие энергетическое обеспечение действий индивида по преодолению стрессовой ситуации.

4. Инструментальные ресурсы. К ним относятся способности, приобретенные инструментальные навыки и компетенции, например навыки организации операциональной стороны деятельности, а также стереотипные тактики реагирования на те или иные ситуации (в том числе психологические

защиты, или механизмы совладания в узком смысле слова).

В зарубежных и отечественных исследованиях, посвященных проблемам одаренности, все больше внимания уделяется изучению психологических ресурсов для разработки программ сопровождения одаренных учащихся. При этом разные психологические ресурсы изучены в разной степени. Наиболее изучены на выборках одаренных учащихся такие ресурсы, как жизнестойкость (устойчивость, сопротивляемость), стратегии совладания с неблагоприятными ситуациями и саморегуляция в учебной деятельности.

Одним из ведущих направлений, связанных со способностью преодолевать негативные влияния среды, является изучение сопротивляемости (*resilience*), которая определяется и как «отклик человека на неблагоприятные, разрушительные социальные воздействия, и способность человека сохранять, защищать целостность своей личности, и способность преодолевать трудности как внутреннего, так и внешнего характера» [3, с. 165]. Сопротивляемость также понимается как способность восстанавливаться после неблагоприятного, травмирующего опыта. Она характеризуется двумя главными составляющими: неблагоприятными условиями (*adversity*) и благоприятным исходом (*positive outcome*). В ряде случаев современные исследователи дополняют предложенную структуру третьим элементом, благодаря которому возможно благополучное разрешение сложной ситуации, — ресурсами, которые традиционно разделяются на внутренние (личностные) и внешние (средовые) [19]. Изначально сопротивляемость рассматривалась в контексте сложных жизненных ситуаций человека — бедности, психотравмы, болезни и т. д. Она служит концептуальной основой развития детей и подростков, базирующейся на их сильных сторонах. Близкой к сопротивляемости является жизнестойкость (*hardiness*), которую некоторые авторы рассматривают как когнитивную составляющую сопротивляемости [26]. Со-

гласно С. Мадди, жизнестойкость — интегративное личностное качество, включающее три компонента: вовлеченность (*commitment*), контроль (*control*) и вызов (*challenge*). Характеристики, которые используются для описания жизнестойких людей, часто используются и для описания одаренных подростков. Например, приверженность задаче, академические достижения, вербальные способности, рефлексия, способность мечтать, общий интеллект, желание учиться и внутренний локус контроля, — эти черты обсуждаются как характеристики одаренных детей в целом ряде работ [13; 25; 28].

Несмотря на то, что существует немного доказательств, что высокий интеллект способствует более эффективному преодолению трудностей, большинство лонгитюдных исследований жизнестойких детей и молодежи говорит о том, что интеллект (особенно навыки решения проблем) и школьная компетентность (особенно навыки чтения) положительно связаны со способностью преодолевать трудности [39]. Бленд, Сова и Каллахан отмечают, что одаренные дети для повышения жизнестойкости эффективно используют когнитивную оценку потенциального вреда, наносимого стрессовой ситуацией, что позволяет им максимально задействовать свои сильные социальные и эмоциональные стороны [13]. Более раннее развитие абстрактного мышления и формальных операций может быть механизмом, помогающим одаренным детям развивать устойчивость.

М. К. Китано и Р. Б. Льюис отмечали, что «устойчивость не требует высокого интеллекта, хотя когнитивные способности могут способствовать положительным результатам в той мере, в какой они поддерживают эффективные стратегии совладания» [22, с. 204].

Хуанг, Чен и др., исследуя роль жизнестойкости в преодолении эмоциональных и поведенческих проблем (*emotional and behavioral problems (EBPs)*) у одаренных подростков, показали, что она повышается при

специальной работе по повышению индивидуальной осознанности и тренировке жизненных навыков. Осознанность они определили как целенаправленное внимание к настоящему моменту и непредвзятое реагирование, которое помогает людям лучше контролировать свою собственную сосредоточенность и внимание. Одаренные дети могут проводить много времени в своем сознании, и это может помочь им сосредоточиться на своем теле и на том, как они реагируют на свое окружение [20].

О. И. Титова и Е. Л. Холодцева выявили, что показатели жизнестойкости (вовлеченность в жизнь, контроль ситуации, принятие риска) по-разному изменяются в процессе социально-психологической адаптации одаренных учащихся к условиям образовательной среды специализированного интерната. У одаренных с низкой социально-психологической адаптированностью, при наличии специального психолого-педагогического сопровождения, наблюдается рост вовлеченности в жизнь, снижение контроля и принятия риска. У одаренных с высокой социально-психологической адаптированностью, даже в обычных условиях лицея-интерната, происходит рост всех трех показателей жизнестойкости — вовлеченности в жизнь, контроля и принятия риска [9].

Клайн и Шорт провели анализ половозрастных особенностей жизнестойкости у одаренных учащихся. Он показал значительное снижение самооценки и уверенности в себе одаренных девочек на протяжении всего школьного обучения, а также повышение у них перфекционизма, безнадежности и разочарования. Отношения с родителями и другими взрослыми ухудшаются, в то время как отношения со сверстниками приобретают дополнительную ценность. По мере того как у девочек к концу обучения эмоциональная уязвимость возрастает, внутренняя смелость и уверенность в себе снижаются. Другая картина наблюдается у одаренных мальчиков — у младших школьников выявлен более высокий уровень уны-

ния и чувства безнадежности в сравнении со старшими [23; 24].

В рамках трансакционной когнитивной теории стресса Р. С. Лазарус и С. Фолкман обосновали положение о том, что способность преодолевать стресс часто более важна, чем природа, величина и частота воздействия негативных средовых факторов. Под копинг-ресурсами они понимали относительно стабильные характеристики людей, способствующие развитию способов совладания со стрессом. К ним относят уровень когнитивного развития, Я-концепцию, локус контроля, эмпатию, аффилиацию, способность оказывать и воспринимать социальную поддержку, наличие социально-поддерживающей сети и ее эффективность, а также психологические особенности личности, обеспечивающие стрессоустойчивость [5]. Авторы выделили два типа копинг-поведения в ответ на стресс — эмоционально-центрированное (совладание с эмоциями в стрессе) и проблемно-центрированное (попытка изменить стрессовую ситуацию).

Опираясь на шкалу подросткового копинга, Е. Фриденберг обнаружил, что одаренные подростки, по сравнению со сверстниками, более склонны использовать такие стратегии совладания, как решение проблем, усердный труд и ориентация на достижения, и менее склонны принимать желаемое за действительное, инвестировать в близкие отношения с друзьями, снижать напряженность или не справляться с трудностями [18]. Л. Дж. Прерус и Е. Ф. Дубов также показали, что одаренные учащиеся чаще используют стратегию решения проблем, чем остальные учащиеся [32]. Эти данные подтверждаются исследованиями С. А. Хазовой, выявившей, что одаренные старшеклассники предпочитают копинг-стратегии, которые связаны с интеллектуальной оценкой и анализом ситуации. Наименее предпочитаемыми являются стратегии, связанные с социальной поддержкой, что порождает социальное отдаление от других учащихся. При этом уровень социальной приспособленности одаренных

старшеклассников в целом выше, что проявляется в меньшем количестве трудностей в отношениях с родителями и большей уверенности в социальных контактах [10].

Т. А. Климонтова показала, что одаренные подростки используют более узкий репертуар психологических защит по сравнению с обычными подростками. С другой стороны, было установлено, что одаренные подростки с узким репертуаром психологических защит чаще прибегают к использованию копинг-стратегий, позволяющих справиться с ситуацией путем осознания и преобразования. Она делает вывод, что внутренний мир одаренных подростков в большей степени открыт информации, поступающей извне, и ориентирован не на психологические защиты, а на использование стратегий совладания [4].

Т. В. Батухтина также получила данные о том, что творчески одаренные подростки достоверно чаще, чем подростки, не обладающие выраженными творческими способностями, используют копинг-стратегию «решение проблем» и стратегию разрешения конфликтов «сотрудничество». При этом творчески одаренные подростки выделяют достоверно большее количество источников социально-психологической поддержки, чем подростки, не обладающие творческими способностями, хотя не всегда этой поддержкой пользуются [2].

Т. Л. Кросс и Л. Дж. Колерман ввели понятие «стигма одаренности». Они считают, что одаренные подростки дополнительно используют различные стратегии, чтобы справиться с негативными социальными эффектами по причине признания их одаренными. Это оказывает негативное влияние на их межличностные отношения вследствие собственной неуверенности либо из-за неприятия другими [16].

Для изучения стратегий, которые одаренные студенты используют для решения своих проблем с одаренностью в различных социальных ситуациях, М. А. Свиятек был разработан специальный опросник социального

совладания (Social Coping Questionnaire — SCQ). Различные версии SCQ включали пункты, отражающие такие стратегии, как отрицание своей одаренности, использование юмора, участие во многих внеклассных мероприятиях (поддержание высокого уровня активности), отрицание влияния одаренности на принятие себя сверстниками, конформизм, помощь другим и подчеркивание незначительности своей популярности [36]. Было выявлено, что девочки чаще мальчиков используют стратегию отрицания одаренности и поддержания высокого уровня активности, тогда как мальчики чаще используют юмор. При сравнении с показателями Я-концепции оказалось, что проблемно-ориентированные стратегии социального совладания являются более адаптивными, чем эмоционально-ориентированные стратегии, основанные на отрицании. Участие во многих внеклассных видах деятельности и помощь другим — это стратегии, которые связаны с позитивной Я-концепцией и другими показателями благополучия в многочисленных исследованиях [37].

В кросс-культурном исследовании на американской и ирландской выборках было выявлено, что среди ирландских учащихся отрицание одаренности ассоциировалось с более позитивной самооценкой в сочетании с высоким уровнем активности. Участие во многих видах деятельности в американской выборке и помощь своим сверстникам в ирландской выборке оказались также предикторами положительной академической Я-концепции [15].

На российской выборке показатели академической Я-концепции у интеллектуально одаренных учащихся оказались выше, чем у их менее способных сверстников, тогда как по общей Я-концепции различий, связанных с уровнем интеллекта, не выявлено. Кроме того, различия между видами Я-концепции обнаруживались и при их сравнении у учащихся с разной учебной успешностью, которая во всех возрастах отражалась только на академической Я-концепции. Напротив, ген-

дерные различия были обнаружены только по общей Я-концепции: более высокие показатели в целом по выборке демонстрировали мальчики по сравнению с девочками [11].

На выборке китайских одаренных учащихся Чен обнаружил, что талантливые ученики использовали помощь другим и избегание как наиболее доминирующие стратегии борьбы с психическим давлением [14].

В исследовании социального опыта одаренных учащихся в Австралии К. Эддлс-Хирш, У. Виалл, Дж. Маккормик и К. Роджерс обнаружили, что различные школьные условия требуют различных стратегий совладания. Школы с большей поддержкой для удовлетворения социальных и эмоциональных потребностей своих одаренных учеников обеспечили условия, в которых неадаптивное совладание не развивалось [17].

Дж. Плюкер выявил мало свидетельств гендерных или возрастных различий, но обнаружил значительные расовые различия в стратегиях совладания одаренных подростков. Афроамериканские и латиноамериканские подростки чаще сообщали о том, что ищут духовной поддержки, чем их белые сверстники, которые чаще обращались к самообвинению. При этом одаренные студенты в разных этнических группах с большей вероятностью использовали упорный труд и ориентацию на достижения в качестве стратегий совладания, чем социальные действия, обращение за профессиональной помощью, снижение напряженности или игнорирование проблемы [30].

Исследование С. Планкет и др. показало, что существуют различия в копинг-стратегиях, которые используют одаренные мальчики и девочки. Последние чаще выражают свои чувства и обращаются к помощи семьи и социального окружения [31].

В рамках подхода, связанного с адаптационным потенциалом личности как интегральной характеристикой личностной зрелости, ресурсами развития являются самоорганизация личности и внутренняя регуляция поведенческих проявлений, опосредованная мотива-

цией [6]. Оппонг, Шор и др. попытались установить различия между метакогнитивными процессами, саморегуляцией и саморегулируемым обучением у одаренных учащихся [29]. По их мнению, теория саморегуляции добавляет к метакогнитивным процессам эмоциональные и мотивационные элементы. Саморегуляция — это поведение, которое одновременно управляется целями и контролируется обратной связью. А. Бандура провел явную связь с мотивацией и расширил представление о саморегуляции, включив в него самоэффективность как веру в способность преуспеть в выполнении задачи в конкретной ситуации. Саморегулируемое обучение — это акт рефлексии или критического отношения к собственным мыслительным процессам или стратегиям, включающий в себя знания обучающегося о том, как он учится или решает проблемы, обычно в определенном контексте. В рассмотренных далее эмпирических исследованиях одаренности присутствует широкий спектр трактовок саморегуляции.

Исследование В. И. Моросановой, Е. И. Щербановой и др. показало, что одаренные подростки превосходят своих сверстников по общему уровню осознанной саморегуляции и регуляторным процессам планирования, моделирования и программирования. Обнаружилось, что именно осознанная саморегуляция учащихся во многом определяет их академическую успеваемость. Высокой успеваемости достигают учащиеся, проявляющие инициативу в регуляции процесса приобретения знаний и своей активности в школе [8]. Таким образом, инициативность и самостоятельность являются связующим звеном между мотивационной сферой, интеллектом и системой осознанной саморегуляции субъекта учебной деятельности.

Похожие данные были получены в исследовании Бен-Илияху, полагающего, что обучение поддерживается выбором, который делает ученик, включая корректировки, основанные на оценке и уточнении процесса

обучения, то есть саморегуляции [12]. В этом смысле мотивация рассматривается как триггер для саморегулируемого обучения (self-regulated learning, SRL) и обладает регулирующей способностью, поскольку она стимулирует саморегуляцию. Это было подтверждено в исследовании, где одаренные старшеклассники не демонстрировали значимых различий в регуляции эмоций и самоконтроле по сравнению с обычными сверстниками. Эти различия обнаружились, когда испытуемых опрашивали об их достижениях и мотивации в связи с их любимыми и нелюбимыми предметами. Оказалось, что у одаренных учащихся существует больше связей между мотивацией и саморегулируемым обучением, чем у обычных старшеклассников. Нацеленность на овладение мастерством в определенной сфере предсказывала все формы саморегулируемого обучения для одаренных учащихся.

Райземберг и Зиммерман описывают саморегуляцию как степень, в которой индивиды являются метакогнитивно, мотивационно и поведенчески активными участниками своего собственного процесса обучения. То есть они ставят перед собой цели и выбирают наиболее эффективные стратегии для их достижения, а также фокусируют свое внимание на выполнении задачи, чтобы убедиться, что цели достигнуты [33]. С точки зрения мотивационных характеристик саморегулируемые учащиеся уверены в себе, уделяют время своим интеллектуальным интересам и посвящают себя получению соответствующих знаний и навыков. И. М. Захарова, Н. С. Олейник и др. установили, что одаренные подростки (учащиеся специализированных школ) имеют более высокий уровень развития трех регуляторных навыков, а именно целеполагания, планирования и оценки, по сравнению с учащимися общеобразовательных школ [40].

В целом, как указывают авторы, способность регулировать свои реакции тесно связана с мотивацией, которая, в свою очередь, связана с достижением цели и, согласно це-

левым теориям, приводит к более высокому уровню психологического благополучия. При этом для психологического благополучия одаренных оказывается важным и такое образование, как осмысленность жизни (meaningfulness) [38].

Подводя итоги аналитического обзора исследований, посвященных ресурсам психологического благополучия одаренных учащихся, можно сделать несколько выводов:

1. Несмотря на высокую актуальность проблемы, число отечественных исследований по сравнению с зарубежными крайне незначительно. Интерес к личностным характеристикам одаренных учащихся, в том числе в контексте ресурсов их психологического благополучия, начал формироваться в последнее десятилетие в связи с востребованностью специализированных программ для одаренных.

2. Наиболее изучены на выборках одаренных учащихся такие ресурсы психологического благополучия, как жизнестойкость (устойчивость, сопротивляемость), стратегии совладания с неблагоприятными ситуациями, а также саморегуляция в учебной деятельности. При этом сложно сопоставить результаты проведенных исследований вследствие различий в определении авторами одаренности, а также в связи с использованием различного психодиагностического инструментария для изучения личностных ресурсов.

3. Результаты исследований показывают важную роль высокого интеллекта в эффективном преодолении трудностей у одаренных учащихся. Это проявляется в использовании таких стратегий, как когнитивная оценка и осознанность в повышении жизнестойкости; в более частом, чем у сверстников, использовании копинг-стратегии «решение проблем» и более эффективном использовании когнитивно-нагруженных регуляторных процессов целеполагания, планирования, моделирования и др.

4. Результаты исследований показывают наличие сложных взаимосвязей между ресурсами психологического благополучия

и другими личностными образованиями, а также полом, возрастом и национальной принадлежностью одаренных учащихся. В частности, саморегуляция обучения как ресурс психологического благополучия опосредуется мотивацией и эмоциональным отношением к деятельности, а стратегии совладания различаются в зависимости от пола и национальности.

Большинство исследований ресурсов психологического благополучия, за исключением работ по изучению эффективности предлагаемых методик, носит прикладной характер, связанный с разработкой специальных подходов к обучению и консультированию, направленных на снижение рисков эмоционального и социального развития одаренных учащихся.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арчакова Т. О. Жизнестойкость против факторов риска // Электронный сборник статей портала психологических изданий PsyJournals.ru. 2009. Т. 1. № 2009-1. [Электронный ресурс]. URL: [https://psyjournals.ru/pj/2009\\_1/22860.shtml](https://psyjournals.ru/pj/2009_1/22860.shtml) (дата обращения: 13.05.2020).
2. Батухтина Т. В. Психологические ресурсы адаптации к стрессовым ситуациям у творчески одаренных подростков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 105. С. 145–150.
3. Дунаева Н. И. К определению понятия сопротивляемости человека негативным воздействиям среды // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. Т. 82. № 2. С. 162–166.
4. Климонтова Т. А. Особенности внутреннего мира интеллектуально одаренных подростков // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2010. № 1 (69). С. 30–39.
5. Лазарус Р. С. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс. Л.: Лениздат, 1970. С. 178–208.
6. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып. 1 / под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 56–65.
7. Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37. DOI: 10.17223/17267080/62/3
8. Моросанова В. И., Щепланова Е. И., Бондаренко И. Н., Сидиков В. А. Взаимосвязь психометрического интеллекта, осознанной саморегуляции учебной деятельности и академической успеваемости одаренных подростков // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2013. № 3. С. 18–32.
9. Титова О. И., Холодцева Е. Л. Жизнестойкость как фактор социально-психологической адаптации одаренных школьников // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2017. Т. 2. № 4 (8). С. 43–70.
10. Хазова С. А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук. Кострома, 2002. 162 с.
11. Щепланова Е. И., Петрова С. О. Общая и академическая я-концепции одаренных учащихся средней школы // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 38. С. 7.
12. Ben-Eliah A. A situated perspective on self-regulated learning from a person-by-context perspective // High Ability Studies. 2019. Vol. 30. No. 1–2. P. 199–236. DOI: 10.1080/13598139.2019.1568828
13. Bland L. C., Sowa C. J., Callahan C. M. An overview of resilience in gifted children // Roeper Review. 1994. Vol. 17. No. 2. P. 77–80. DOI: 10.1080/02783199409553629
14. Chan D. W. Social coping, and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong // Gifted Child Quarterly. 2004. Vol. 48. No. 1. P. 30–41.
15. Cross J. R., O'Reilly C., Kim M., Mammadov S., Cross T. L. Social coping and self-concept among young gifted students in Ireland and the United States: A cross-cultural study // High Ability Studies. 2015. Vol. 26. No. 1. P. 39–61. DOI: 10.1080/13598139.2015.1031881
16. Cross T. L., Coleman L. J., Stewart R. A. The social cognition of gifted adolescents: an exploration of the stigma of giftedness paradigm // Roeper Review. 1993. Vol. 16. No. 1. P. 37–40.
17. Eddles-Hirsch K., Vialle W., McCormick J., Rogers K. Insiders or outsiders: the role of social context in the peer relations of gifted students // Roeper Review. 2012. Vol. 34. No. 1. P. 53–62.
18. Frydenberg E. Adolescent coping: Theoretical and research perspectives. New York: Routledge, 1997. 233 p.

19. Handbook of resilience in children / ed. by S. Goldstein, R. B. Brooks. New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, 2005. 421 p.
20. Huang C. C., Chen Y., Jin H., Stringham M., Liu C., Oliver C. Mindfulness, life skills, resilience, and emotional and behavioral problems for gifted low-income adolescents in China // *Frontiers in psychology*. 2020. Vol. 11. P. 594. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00594
21. Janos P. M., Robinson N. M. Psychosocial development in intellectually gifted children // *The gifted and talented: Developmental perspectives* / ed. by F. D. Howowitz, M. O'Brien. Washington, DC: American Psychological Press, 1985. P. 149–195.
22. Kitano M. K., Lewis R. B. Resilience and coping: Implications for gifted children and youth at risk // *Roeper Review*. 2005. Vol. 27. No. 7. P. 200–205. DOI: 10.1080/02783190509554319
23. Kline B. E., Short E. B. Changes in emotional resilience: Gifted adolescent females // *Roeper Review*. 1991. Vol. 13. No. 3. P. 118–121. DOI: 10.1080/02783199109553333
24. Kline B. E., Short E. B. Changes in emotional resilience: gifted adolescent boys // *Roeper Review*. 1991. Vol. 13. No. 4. P. 184–187. DOI: 10.1080/02783199109553354
25. Lypez V., Sotillo M. Giftedness and social adjustment: Evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents // *High Ability Studies*. 2009. Vol. 20. No. 1. P. 39–53. DOI:10.1080/13598130902860739
26. Maddi S. R., Khoshaba D. M. Hardiness and mental health // *Journal of Personality Assessment*. 1994. Vol. 63. No. 2. P. 265–274.
27. Neihart M. Gifted children and depression // *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* / ed. by M. Neihart, S. Reis, N. M. Robinson, S. M. Moon. New York: Prufrock Press, 2002. P. 93–113.
28. Neihart M. Risk and resilience in gifted children: a conceptual frame work // *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* / ed. by M. Neihart, S. Reis, N. M. Robinson, S. M. Moon. New York: Prufrock Press, 2002. P. 113–122.
29. Oppong E., Shore B. M., Muis K. R. Clarifying the connections among giftedness, metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: implications for theory and practice // *Gifted Child Quarterly*. 2019. Vol. 63. No. 2. P. 102–119. DOI: 10.1177/0016986218814008
30. Plucker J. A. Gender, race, and grade differences in gifted adolescents' coping strategies // *Journal for the Education of the Gifted*. 1998. Vol. 21. No. 4. P. 423–436.
31. Plunkett S., Ramacher K., Moll-Phanara D. Adolescent life events, stress, and coping: a comparison of communities and genders // *Professional School counseling's*. 2000. Vol. 3. No. 5. P. 356–379.
32. Preuss L. J., Dubow E. F. A comparative between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor // *Roeper Review*. 2003. Vol. 26. P. 105–111.
33. Risemberg R., Zimmerman B. J. Self-regulated learning in gifted students // *Roeper Review*. 1992. Vol. 15. P. 98–101. DOI:10.1080/02783199209553476
34. Ryff C. D., Keyes C. L. M. The structure of psychological well-being revisited // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69. No. 4. P. 719–727. DOI: 10.1037/0022-3514.69.4.719
35. Steinberg R. J., Grigorenko E. L., Bundy D. A. The predictive value of IQ // *Merrill-Palmer Quarterly*. 2001. Vol. 47. No. 1. P. 1–41.
36. Swiatek M. A. An empirical investigation of the social coping strategies used by gifted adolescents // *Gifted Child Quarterly*. 1995. Vol. 39. No. 3. P. 154–160. DOI: 10.1177/001698629503900305
37. Swiatek M. A. Social coping among gifted high school students and its relationship to self-concept // *Journal of Youth and Adolescence*. 2001. Vol. 30. No. 1. P. 19–39. DOI: 10.1023/A:1005268704144
38. Vötter B. Crisis of meaning and subjective well-being: The mediating role of resilience and self-control among gifted adults // *Behavioral Sciences*. 2020. Vol. 10. No. 1. P. 15. DOI: 10.3390/bs10010015
39. Werner E. E. Protective factors and individual resilience // *Handbook of early childhood intervention* / ed. by J. P. Shonkoff, S. J. Meisels. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Cambridge University Press, 2000. P. 115–132.
40. Zakharova I. M., Oleinik N. S., Grakhovad S. I., Mukhametshin A. G. Specifics of self-regulation in gifted adolescents // *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*. 2018. Vol. 10. No. 7. P. 1734–1738.

## REFERENCES

1. Archakova T. O. Zhiznestoykost' protiv faktorov riska // *Elektronnyj sbornik statey portala psihologicheskikh izdaniy PsyJournals.ru*. 2009. T. 1. № 2009-1. [Elektronnyj resurs]. URL: [https://psyjournals.ru/pj/2009\\_1/22860.shtml](https://psyjournals.ru/pj/2009_1/22860.shtml) (data obrashcheniya: 13.05.2020).

2. *Batuhtina T. V.* Psihologicheskie resursy adaptatsii k stressovym situatsiyam u tvorcheski odarenykh podrostkov // *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena*. 2009. № 105. S. 145–150.
3. *Dunaeva N. I.* K opredeleniyu ponyatiya soprotivlyaemosti cheloveka negativnym vozdeystviyam sredy // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 2010. T. 82. № 2. S. 162–166.
4. *Klimontova T. A.* Osobennosti vnutrennego mira intellektual'no odarenykh podrostkov // *Obrazovanie i nauka. Izvestiya UrO RAO*. 2010. № 1 (69). S. 30–39.
5. *Lazarus R. S.* Teoriya stressa i psihofiziologicheskie issledovaniya // *Emotsional'nyj stress*. L.: Lenizdat, 1970. S. 178–208.
6. *Leont'ev D. A.* Lichnostnoe v lichnosti: lichnostnyj potentsial kak osnova samodeterminatsii // *Uchenye zapiski kafedry obshchey psikhologii MGU im. M. V. Lomonosova. Vyp. 1 / pod red. B. S. Bratusya, D. A. Leont'eva*. M.: Smysl, 2002. S. 56–65.
7. *Leont'ev D. A.* Samoregulyatsiya, resursy i lichnostnyj potentsial // *Sibirskiy psihologicheskiy zhurnal*. 2016. № 62. S. 18–37. DOI: 10.17223/17267080/62/3
8. *Morosanova V. I., Shcheblanova E. I., Bondarenko I. N., Sidikov V. A.* Vzaimosvyaz' psihometricheskogo intellekta, osoznannoy samoregulyatsii uchebnoy deyatelnosti i akademicheskoy uspevaemosti odarenykh podrostkov // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya*. 2013. № 3. S. 18–32.
9. *Titova O. I., Holodtseva E. L.* Zhiznestoykost' kak faktor sotsial'no-psihologicheskoy adaptatsii odarenykh shkol'nikov // *Institut psikhologii Rossiyskoy akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya*. 2017. T. 2. № 4 (8). S. 43–70.
10. *Hazova S. A.* Sovladayushchee povedenie odarenykh starsheklassnikov: dis. ... kand. psihol. nauk. Kostroma, 2002. 162 s.
11. *Shcheblanova E. I., Petrova S. O.* Obshchaya i akademicheskaya ya-kontseptsii odarenykh uchaschihsya sredney shkoly // *Psihologicheskie issledovaniya*. 2014. T. 7. № 38. S. 7.
12. *Ben-Eliyahu A.* A situated perspective on self-regulated learning from a person-by-context perspective // *High Ability Studies*. 2019. Vol. 30. No. 1–2. P. 199–236. DOI: 10.1080/13598139.2019.1568828
13. *Bland L. C., Sowa C. J., Callahan C. M.* An overview of resilience in gifted children // *Roeper Review*. 1994. Vol. 17. No. 2. P. 77–80. DOI: 10.1080/02783199409553629
14. *Chan D. W.* Social coping, and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong // *Gifted Child Quarterly*. 2004. Vol. 48. No. 1. P. 30–41.
15. *Cross J. R., O'Reilly C., Kim M., Mammadov S., Cross T. L.* Social coping and self-concept among young gifted students in Ireland and the United States: A cross-cultural study // *High Ability Studies*. 2015. Vol. 26. No. 1. P. 39–61. DOI: 10.1080/13598139.2015.1031881
16. *Cross T. L., Coleman L. J., Stewart R. A.* The social cognition of gifted adolescents: an exploration of the stigma of giftedness paradigm // *Roeper Review*. 1993. Vol. 16. No. 1. P. 37–40.
17. *Eddles-Hirsch K., Vialle W., McCormick J., Rogers K.* Insiders or outsiders: the role of social context in the peer relations of gifted students // *Roeper Review*. 2012. Vol. 34. No. 1. P. 53–62.
18. *Frydenberg E.* Adolescent coping: Theoretical and research perspectives. New York: Routledge, 1997. 233 p.
19. *Handbook of resilience in children* / ed. by S. Goldstein, R. B. Brooks. New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, 2005. 421 p.
20. *Huang C. C., Chen Y., Jin H., Stringham M., Liu C., Oliver C.* Mindfulness, life skills, resilience, and emotional and behavioral problems for gifted low-income adolescents in China // *Frontiers in psychology*. 2020. Vol. 11. P. 594. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00594
21. *Janos P. M., Robinson N. M.* Psychosocial development in intellectually gifted children // *The gifted and talented: Developmental perspectives* / ed. by F. D. Howowitz, M. O'Brien. Washington, DC: American Psychological Press, 1985. P. 149–195.
22. *Kitano M. K., Lewis R. B.* Resilience and coping: Implications for gifted children and youth at risk // *Roeper Review*. 2005. Vol. 27. No. 7. P. 200–205. DOI: 10.1080/02783190509554319
23. *Kline B. E., Short E. B.* Changes in emotional resilience: Gifted adolescent females // *Roeper Review*. 1991. Vol. 13. No. 3. P. 118–121. DOI: 10.1080/02783199109553333
24. *Kline B. E., Short E. B.* Changes in emotional resilience: gifted adolescent boys // *Roeper Review*. 1991. Vol. 13. No. 4. P. 184–187. DOI: 10.1080/02783199109553354
25. *Lypez V., Sotillo M.* Giftedness and social adjustment: Evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents // *High Ability Studies*. 2009. Vol. 20. No. 1. P. 39–53. DOI: 10.1080/13598130902860739

26. *Maddi S. R., Khoshaba D. M.* Hardiness and mental health // *Journal of Personality Assessment*. 1994. Vol. 63. No. 2. P. 265–274.
27. *Neihart M.* Gifted children and depression // *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* / ed. by M. Neihart, S. Reis, N. M. Robinson, S. M. Moon. New York: Prufrock Press, 2002. P. 93–113.
28. *Neihart M.* Risk and resilience in gifted children: a conceptual frame work // *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* / ed. by M. Neihart, S. Reis, N. M. Robinson, S. M. Moon. New York: Prufrock Press, 2002. P. 113–122.
29. *Oppong E., Shore B. M., Muis K. R.* Clarifying the connections among giftedness, metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: implications for theory and practice // *Gifted Child Quarterly*. 2019. Vol. 63. No. 2. P. 102–119. DOI: 10.1177/0016986218814008
30. *Plucker J. A.* Gender, race, and grade differences in gifted adolescents' coping strategies // *Journal for the Education of the Gifted*. 1998. Vol. 21. No. 4. P. 423–436.
31. *Plunkett S., Ramacher K., Moll-Phanara D.* Adolescent life events, stress, and coping: a comparison of communities and genders // *Professional School counseling's*. 2000. Vol. 3. No. 5. P. 356–379.
32. *Preuss L. J., Dubow E. F.* A comparative between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor // *Roeper Review*. 2003. Vol. 26. P. 105–111.
33. *Risemberg R., Zimmerman B. J.* Self-regulated learning in gifted students // *Roeper Review*. 1992. Vol. 15. P. 98–101. DOI:10.1080/02783199209553476
34. *Ryff C. D., Keyes C. L. M.* The structure of psychological well-being revisited // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69. No. 4. P. 719–727. DOI: 10.1037/0022-3514.69.4.719
35. *Steinberg R. J., Grigorenko E. L., Bundy D. A.* The predictive value of IQ // *Merrill-Palmer Quarterly*. 2001. Vol. 47. No. 1. P. 1–41.
36. *Swiatek M. A.* An empirical investigation of the social coping strategies used by gifted adolescents // *Gifted Child Quarterly*. 1995. Vol. 39. No. 3. P. 154–160. DOI: 10.1177/001698629503900305
37. *Swiatek M. A.* Social coping among gifted high school students and its relationship to self-concept // *Journal of Youth and Adolescence*. 2001. Vol. 30. No. 1. P. 19–39. DOI: 10.1023/A:1005268704144
38. *Vötter B.* Crisis of meaning and subjective well-being: The mediating role of resilience and self-control among gifted adults // *Behavioral Sciences*. 2020. Vol. 10. No. 1. P. 15. DOI: 10.3390/bs10010015
39. *Werner E. E.* Protective factors and individual resilience // *Handbook of early childhood intervention* / ed. by J. P. Shonkoff, S. J. Meisels. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Cambridge University Press, 2000. P. 115–132.
40. *Zakharova I. M., Oleinik N. S., Grakhovad S. I., Mukhametshin A. G.* Specifics of self-regulation in gifted adolescents // *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*. 2018. Vol. 10. No. 7. P. 1734–1738.