

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»

На правах рукописи

Ван Синьчжо

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ КИТАЙСКИХ
ПОДРОСКТОВ С ПРИЗНАКАМИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ
ОДАРЕННОСТИ**

Специальность: 5.3.5. Социальная психология, политическая и
экономическая психология (психологические науки)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:
доктор психологических наук, доцент
Микляева Анастасия Владимировна

Санкт-Петербург

2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ КИТАЙСКИХ ПОДРОСТКОВ С ПРИЗНАКАМИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ	15
1.1. Подходы к изучению одаренности в психологии	15
1.1.1. Общее понятие об одаренности	15
1.1.2. Академическая одаренность и особенности ее проявления у подростков.....	34
1.2. Социально-психологический подход к изучению одаренности	37
1.2.1. Теоретико-методологические основания социально-психологического подхода к изучению одаренности	37
1.2.2. Отношения академически одаренных подростков с другими людьми	42
1.3. Теоретические подходы к изучению социально-психологических факторов психологического благополучия.....	47
1.3.1. Общее понятие о психологическом благополучии	47
1.3.2. Социально-психологические факторы психологического благополучия..	54
Выводы по 1 главе	63
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ФАКТОРОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ КИТАЙСКИХ ПОДРОСТКОВ С ПРИЗНАКАМИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ	66
2.1. Программа исследования	66
2.2. Методики исследования	70
2.3. Математические методы обработки результатов	78
ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ КИТАЙСКИХ ПОДРОСТКОВ С ПРИЗНАКАМИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ	79
3.1. Сравнительный анализ характеристик психологического благополучия китайских подростков с признаками академической одаренности и подростков с обычным уровнем развития	79

3.1.1. Характеристики психологического благополучия китайских подростков, имеющих и не имеющих братьев и/или сестер.....	80
3.1.2 Сравнительные результаты исследования характеристик психологического благополучия китайских подростков, проживающих дома и подростков, проживающих в школе-интернате.....	83
3.2. Сравнительный анализ социально-психологических характеристик личности и отношений с другими людьми у китайских подростков с признаками академической одаренности и с обычным развитием.....	85
3.3. Взаимосвязь психологического благополучия и социально-психологических характеристик личности и отношений с другими людьми у китайских подростков с признаками академической одаренности и с обычным уровнем развития	92
3.4. Социально-психологические предикторы психологического благополучия у китайских подростков с признаками академической одаренности и с обычным уровнем развития	106
3.5. Эмпирическая проверка теоретической модели социально-психологических факторов психологического благополучия китайских подростков с признаками академической одаренности	110
ВЫВОДЫ	117
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	120
ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ	127
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	129
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	171

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования

Воспитание и поддержка одаренных учащихся — одна из приоритетных задач в Китае, актуальность которой отмечена на 20-м съезде Коммунистической партии Китая. На этом съезде центральный Комитет партии во главе с товарищем Си Цзиньпином подчеркивал: «Мы должны придерживаться политики воспитания талантов для страны, всесторонне повышать качество их подготовки и стремиться воспитывать кадры инновационного типа» [345].

В нынешнем быстро изменяющемся обществе уделяется все больше внимания проблемам психологического здоровья людей, особенно одаренных подростков, находящихся на одной из важнейших переходных стадий и являющихся надеждой и перспективой развития государства. Тот факт, что многие исследователи подтверждают существование психологических проблем у одаренных подростков, делает еще более актуальным внимание к проблеме поддержания их психологического здоровья. Таким образом, обеспечение благоприятных условий и разработка стратегических программ оказания психологической поддержки и развития этой категории подростков являются актуальными задачами современной психологии.

Подростки с признаками академической одаренности как учащиеся подросткового возраста, характеризующиеся выраженными способностями к учебной деятельности, относятся к категории одаренных подростков. Им предстоит не только решение возрастных задач на этапе перехода от детства к взрослости, как их сверстникам, но и задачи развития и реализации собственных способностей. В процессе решения этих задач они могут сталкиваться с такими трудностями, как изоляция от сверстников, завышенные ожидания и требования со стороны родителей и педагогов, сомнение в собственных способностях и потенциалах и т.д. В связи с этим обостряется актуальность проблемы поддержания психологического здоровья и развития потенциала подростков с признаками академической одаренности.

Одаренность как сложное и многоаспектное психическое образование находится в фокусе пристального внимания психологов во всем мире. По мере развития исследований в области психологии одаренности круг изучаемых проблем расширился от общепсихологического предметного поля психологии до предметного поля социальной психологии. Психологи (Н.В. Мешкова, М.Ю. Кондратьев, R.F. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius, F.C. Worrell) подчеркивают, что в одаренности ученика на каждом этапе развития немаловажную роль играют социально-психологические переменные, включая социальные ожидания, социальные стереотипы, социальное окружение и т.д. Поэтому существует необходимость учитывать воздействие социального окружения на развитие потенциала, имеющегося у одаренных учащихся.

В ходе изучения социально-психологических характеристик одаренных учащихся исследователи предложили понятия «ярлык одаренности» и «маркировка в качестве одаренного» и приступили к изучению воздействия «маркировки одаренности» на отношение одаренных учащихся к себе (Т. Cross, L. Coleman, R. Stewart), а также на отношение к ним со стороны окружающих людей (R. Rist).

При анализе отношения академически одаренных подростков к себе исследователи (Т.Л. Cross, М.А. Swiatek, Н.В. Marsh, D. Chessor, R. Craven, L. Roche, S.J. Udvari, В.Н. Schneider) указывают на более высокий уровень академической Я-концепции у учащихся, идентифицированных как одаренных, чем у их сверстников. В то же время исследователи (Е.С. Levine, S. Tucker, А.И. Савенков) отмечают, что в подростковом возрасте одаренность приводит к уязвимости к стрессу в связи с переживанием повышенных ожиданий со стороны окружающих людей и перфекционизмом.

Помимо этого, исследователи обнаружили, что на практике «ярлык одаренности» зачастую выступает причиной проблем в межличностных взаимоотношениях (R.F. Patchett, Y. Gauthier). Выявление причин и следствий «маркировки одаренности» изучается в отношении семейного окружения одаренных учащихся (J. Freeman, S.R. Schilling, J.R. Sparfeldt, D.H. Rost, A. Ziegler, H. Stoeger), школьной среды (B. Clark, J. Gates, W.L. Heward, D.Y. Ford)

и окружения сверстников (T.L. Cross, L.J. Coleman). Полученные результаты позволяют сделать заключение о том, что развивающая среда способствует становлению и развитию позитивной Я-концепции одаренных учащихся, преодолению блокировки творческих способностей, формированию адекватных представлений о себе, мире, уменьшает влияние негативных общественных стереотипов, тем самым способствуя укреплению их психологического благополучия.

Психологическое благополучие как сложное многоаспектное психическое явление считается одним из важнейших факторов оптимального функционирования психических структур человека. Опираясь на эвдемонический подход к изучению психологического благополучия, американский психолог С.Д. Ryff рассматривает психологическое благополучие с точки зрения максимальной возможной самореализации и полагает, что негативный, травмирующий опыт и переживания, жизненные трудности в определенных случаях через глубокое осмысление жизни, осознание собственных целей выступают основным для укрепления психологического благополучия. В работах С.Д. Ryff предложена шестикомпонентная модель психологического благополучия, включающая в него позитивные отношения с другими, автономию, управление окружением, личностный рост, цель в жизни и самопринятие.

Основываясь на имеющихся работах, посвященных проблеме психологического благополучия подростков, можно резюмировать, что психологическое благополучие в подростковом периоде играет существенную роль в достижении успешности в учебе и других видах деятельности (T.L. Renshaw, G. Arslan, E. Freer, P. Evans), позитивном развитии личности, обеспечении конструктивной социально-психологической адаптированности подростков и умножении возможностей сохранения и развития имеющегося потенциала (R.M. Lerner).

Таким образом, предполагаем, что поддержание и укрепление психологического благополучия может не только сохранить психологическое здоровье подростков с признаками академической одаренности, проявляющих

выраженные способности к учебной деятельности, но и способствовать реализации их потенциала. Задачи поддержания психологического благополучия данной категории подростков особо значимы в контексте китайского общества, характеризующегося обостренной конкуренцией. Находясь на важной переходной стадии между детством и взрослостью, китайские академически одаренные подростки сталкиваются с трудностями в сферах становления личности, формирования адекватных представлений о себе и мире, развития собственной одаренности и т.д. Поэтому актуально выявить социально-психологические факторы, оказывающие влияние на психологическое благополучие китайских академически одаренных подростков, и разработать рекомендации по его формированию и укреплению.

В качестве **объекта исследования** в работе рассматривается психологическое благополучие китайских подростков с признаками академической одаренности.

Предметом исследования являются социально-психологические факторы психологического благополучия китайских подростков с признаками академической одаренности.

Цель исследования заключается в выявлении социально-психологических факторов психологического благополучия китайских подростков с признаками академической одаренности.

Гипотезы исследования:

1. Существуют значимые различия в уровне психологического благополучия у китайских подростков с признаками академической одаренности и их сверстников с обычным уровнем развития.

2. В число социально-психологических факторов, определяющих психологическое благополучие китайских подростков с признаками академической одаренности, входят социально-психологические характеристики личности, такие как жизнеспособность, самоуважение, личностная конкурентоспособность, ориентация на социальные сравнения, а также характеристики их взаимоотношений со сверстниками и значимыми взрослыми (родителями и педагогами), при этом вклад этих факторов в

показатели психологического благополучия может опосредоваться полом и возрастом подростков, наличием у них братьев/сестер, местом проживания (в образовательном учреждении интернатного типа/дома), отношением к конкуренции, а также уверенностью в собственной одаренности.

3. Социально-психологические факторы, влияющие на психологическое благополучие китайских подростков с признаками академической одаренности, отличаются от аналогичных факторов, определяющих психологическое благополучие их сверстников с обычным уровнем развития.

Задачи исследования:

1. Систематизировать теоретические подходы к изучению одаренности и психологического благополучия, создать на этой основе теоретическую модель социально-психологических факторов психологического благополучия подростков, демонстрирующих признаки академической одаренности.

2. Разработать программу эмпирического исследования социально-психологических факторов психологического благополучия китайских подростков.

3. Провести исследование социально-психологических факторов психологического благополучия в выборке китайских подростков с признаками академической одаренности и их сверстников с обычным уровнем развития.

4. Выявить различия в проявлениях психологического благополучия у китайских подростков с признаками академической одаренности и их сверстников с обычным уровнем развития.

5. Выявить социально-психологические факторы психологического благополучия китайских подростков, определить, существуют ли различия факторов, определяющих психологическое благополучие китайских подростков с признаками академической одаренности и их сверстников с обычным уровнем развития.

6. Разработать рекомендации по социально-психологическому сопровождению китайских подростков с признаками академической

одаренности, направленные на поддержание их психологического благополучия.

Теоретические основы исследования составили следующие положения:

- Концептуальные положения теории одаренности (Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Б.Г. Ананьев, А.М. Матюшкин, В.Н. Дружинин, Ю.Д. Бабаева, A.J. Tannenbaum, J.S. Renzulli, A. Ziegler);
- Исследования академической одаренности (В.С. Юркевич, Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская, В.М. Рафикова, Е.В. Ващук, J.A. Baker, Z. Basirion, R.A. Majid, Z.M. Jelas, D.W. Chan);
- Социально-психологический подход к изучению одаренности (N.M. Robinson, S.-Y. Lee, P. Olszweski-Kubilius, D. Thomson, Z. Shechtman, A. Silektor, L. Hoogeveen, J.G. van Hell, L. Verhoeven, C.L. Walker, B.M. Shore, Е.Н. Волкова, А.В. Микляева, В.В. Хороших);
- Психологические особенности одаренных подростков в зарубежных (Е.Б. Лактионова, А.С. Тузова, S.J. Udvari, В.Н. Schneider; J. Adams-Byers, S.S. Whitsell, S.M. Moon, S. Rimm, M. Zeidner, E.L. Deci, G.T. Betts) и китайских (D.W. Chan, 刘范, 查子秀, 林崇德, 刘春晖, 郑剑虹, 吴武典, 施建农, 阎琨, 董泽芳) исследованиях;
- Эвдемонический подход к изучению психологического благополучию C.D. Ryff.

Методы и методики исследования. В процессе проведения исследования были использованы теоретический метод, анкетирование, психодиагностический метод и метод статистической обработки данных.

Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью следующих методик: «Шкала психологического благополучия» (C.D. Ryff), «Экспресс-диагностика личностной конкурентоспособности» (Г.М. Мануйлов), «Шкала ориентации на социальные сравнения Iowa-Netherlands (INCOM)» (F. Gibbons, В. Buunk), «Шкала самоуважения» (М. Rosenberg), «Шкала жизнеспособности» (К. Connor, J. Davidson), «Опросник привязанности к

сверстникам» (G.C. Armsden, M.T. Greenberg), «Шкала семейного окружения» (R.H. Moos), «Шкала социальной поддержки подростков со стороны педагогов» (叶悦妹 и 戴晓阳), «Отношение к собственной одаренности» (Е.Н. Волкова, А.В. Микляева, А.Н. Кошелева, В.В. Хороших).

Статистическая обработка, включающая описательную статистику с вычислением критериев достоверности различий (критерий Манна – Уитни), корреляционный анализ, дисперсионный анализ и регрессионный анализ, а также моделирование структурными уравнениями, была проведена с использованием статистических пакетов программы «IBM SPSS Statistics 26».

Эмпирическая база исследования. В данном эмпирическом исследовании приняли участие 315 китайских подростков в возрасте 13–15 лет, обучающихся в 7–9 классах ведущих школ («重点学校») г. Харбина (провинция Хэйлунцзян, КНР) и г. Дзяна (провинция Сычуань, КНР), среди них 122 подростка с признаками академической одаренности (64 девочки и 58 мальчиков), находящихся в верхних 5% своего класса по показателю академической успеваемости, и 193 подростка с обычным уровнем развития (101 девочка и 92 мальчика), не демонстрирующих выраженные академические способности.

Научная новизна результатов исследования определяется тем, что в нем:

- проведен сравнительный анализ характеристик психологического благополучия у китайских подростков с признаками академической одаренности и их сверстников с обычным уровнем развития;
- с учетом особенностей китайского общества проведен анализ социально-психологических факторов, оказывающих воздействие на психологическое благополучие китайских академически одаренных подростков, в том числе личностной конкурентоспособности, оценки важности конкуренции, наличия или отсутствия братьев/сестер, места проживания (в образовательном учреждении интернатного типа/дома), ориентации на социальные сравнения, отношения к собственной одаренности, жизнеспособности, самоуважения и отношений с родителями, педагогами и сверстниками. Эти факторы впервые

были исследованы во взаимосвязи с психологическим благополучием у китайских подростков с признаками академической одаренности.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- обобщены и систематизированы основные положения исследований по проблеме психологических характеристик одаренных подростков и социально-психологическим факторам психологического благополучия подростков;

- на основании теоретического анализа современных исследований, посвященных психологическому благополучию одаренных подростков и подростков с обычным уровнем развития, разработана эмпирически верифицированная модель социально-психологических факторов психологического благополучия китайских подростков с признаками академической одаренности;

- получены новые эмпирические данные о социально-психологических характеристиках и характеристиках психологического благополучия у китайских академически одаренных подростков и их сверстников с обычным уровнем и выявлены различия проявления между этими категориями подростков.

Практическая значимость исследования состоит в возможности их применения для разработки программ для поддержания и укрепления психологического благополучия китайских академически одаренных подростков, в которых возможен учет характера их самоотношения, а также отношений с другими людьми.

Достоверность и надежность результатов обеспечены опорой на основные положения социально-психологического подхода к изучению одаренности, логичностью и ясностью планирования исследования на основе проработанного теоретико-методологического обоснования, организацией эмпирического исследования на всех этапах его осуществления в строгом соответствии с целями, задачами, условиями и принципами проведения психодиагностических обследований, репрезентативностью выборки,

применением соответствующих задачам исследования методов статистической обработки.

Основные положения диссертации, выносимые на защиту:

1. Китайские подростки с признаками академической одаренности характеризуются более высоким уровнем психологического благополучия в сравнении со сверстниками с обычным уровнем развития. Наибольший вклад в различия показателя психологического благополучия вносят такие параметры, как позитивные отношения, автономия, управление окружением, личностный рост, цель в жизни и самопринятие.

2. Китайские подростки с признаками академической одаренности демонстрируют более высокий уровень самоуважения по сравнению с их сверстниками с обычным уровнем развития. Помимо этого, для них характерны более высокие показатели личностной компетентности, входящей в структуру жизнеспособности.

3. Китайские подростки с признаками академической одаренности и их сверстники с обычным уровнем развития не различаются по показателям привязанности к сверстникам и воспринимаемой социальной поддержки со стороны педагогов, но различаются по оценкам семейного окружения: китайские подростки с признаками академической одаренности характеризуют семейный климат как более комфортный, гармоничный, поощряющий быть независимым и ориентированный на достижения, активный отдых и культурный досуг.

4. Показатели психологического благополучия китайских подростков независимо от уровня развития их академических способностей положительно взаимосвязаны с личностной конкурентоспособностью, ориентацией на социальные сравнения, самоуважением, жизнеспособностью, привязанностью к сверстникам, воспринимаемой социальной поддержкой со стороны педагогов и семейного окружения, и отрицательно взаимосвязаны с показателями отчуждения в кругу сверстников и восприятия социально-психологического климата в семье как конфликтного, тревожного. Помимо этого, психологическое благополучие китайских подростков с признаками

академической одаренности положительно связано с их уверенностью в собственной одаренности.

5. Положительными предикторами психологического благополучия китайских подростков с признаками академической одаренности являются возраст, отношение к собственной одаренности и самоуважение, отрицательными предикторами — пол (женский/мужской) и семейное положение (отсутствие/наличие братьев/сестер). У их сверстников с обычным уровнем развития положительными предикторами психологического благополучия являются личностная конкурентоспособность, самоуважение и жизнеспособность, отрицательными — пол (женский/мужской) и семейное положение (отсутствие/наличие братьев/сестер). Место проживания (в образовательном учреждении интернатного типа/дома) не оказывает влияние на психологическое благополучие у обеих групп подростков.

6. Вклад в психологическое благополучие китайских подростков с признаками академической одаренности показателей личностной конкурентоспособности, жизнеспособности и отношений со сверстниками опосредован их отношением к собственной одаренности. Помимо этого, вклад ориентации на социальные сравнения в психологическое благополучие опосредован полом подростков (независимо от степени выраженности академических способностей).

Апробация результатов исследования. Основные положения, результаты и выводы исследования обсуждались на: XXVII Международной конференции «Ребенок в современном мире. Общество знаний: искусство учиться и учить» (Санкт-Петербург, 2020); Международной научной конференции «Ананьевские чтения я — 2020. Психология служебной деятельности: достижения и перспективы развития (в честь 75-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.)» (Санкт-Петербург, 2020); XVI Всероссийской Парыгинской научно-практической конференции (с международным участием) «Проблемы социальной психологии и социальной работы» (Санкт-Петербург, 2021); «Ананьевские чтения я — 2021. 55 лет

факультету психологии в СПбГУ: эстафета поколений» (Санкт-Петербург, 2021).

По теме диссертационного исследования опубликовано 8 работ, из которых 4 в рецензируемых журналах из Перечня ВАК.

Структура и объем диссертации

Объем основного текста рукописи составляет 170 страниц машинописного текста, без учета приложений. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения с основными выводами, рекомендаций, списка литературы и приложения, иллюстрирована 24 таблицами и 3 рисунками. Количество литературных источников – 359, из них – 184 на английском языке, 47 на китайском.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ КИТАЙСКИХ ПОДРОСТКОВ С ПРИЗНАКАМИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

1.1. Подходы к изучению одаренности в психологии

1.1.1. Общее понятие об одаренности

С развитием психологической науки явление и природа одаренности все больше привлекает внимание исследователей. Проблемы ее диагностики и развития исследуются фундаментальными и прикладными науками, такими как психология, философия и педагогика. Данные научные изыскания, несомненно, носят актуальный характер, так как возможность развития такого феномена, как одаренность, не только соответствует современным общественным потребностям, но и способствует прогрессу всей человеческой цивилизации.

Стремительные изменения в различных сферах жизни требуют совершенствования интеллектуального, креативного потенциала человека и его профессиональных компетенций. А именно, одаренные люди, характеризующиеся незаурядными, выдающимися способностями, могут внести огромный вклад в развитие общества [1]. Так, видим, что различные страны, уделяя большое внимание образованию и психологическому сопровождению одаренных детей и подростков, разрабатывают системы выявления, поддержания и развития данной категории детей, подростков, имеющие стратегическое значение для удовлетворения их потребностей и развития потенциала, тем самым обеспечивая инновационное развитие государства.

Исследуя историю развития представлений о понятии, методах диагностики и развития детской одаренности, можно отметить, что в последние десятилетия проблема одаренности стала предметом широкого исследования как в советско-российской (Д.Б. Богоявленская [13, 14], М.Е. Богоявленская [14], Ю.Д. Бабаева [8], В.Н. Дружинин [31], Н.С. Лейтес [50], А.М. Матюшкин [57, 58, 59], А.И. Савенков [89, 90, 91], В.С. Юркевич [125, 126], Д.В. Ушаков [98, 99], Д.В. Шепелева [99], М.А. Холодная [106, 107], В.Д.

Шадриков [109, 110, 111], Н.Б. Шумакова [117], Е.И. Щебланова [119, 120], Е.Л. Яковлева [128], В.П. Эфроимсон [124], В.Э. Чудновский [108], В.И. Панов [72, 73, 74, 75, 76], Н.А. Глузман [25], Ю.З. Гильбух, О.Н. Гарнец, С.Л. Коробко [24] и др.), так и в мировой психологической науке (J.P. Guilford [194, 195], A.J. Tannenbaum [287], J.S. Renzulli [242, 243, 244], R.V. Cattell [146], Р. Стернберг, Е. Григоренко [96] и др.). На сегодняшний день в Китае исследования в области одаренности в основном сосредоточены на теоретическом осмыслении одаренности по материалам китайских и зарубежных работ (陈剑 [314], 余丽, 王昆 [335], 邵洁琪 [334], 查子秀 [352, 353], 郑剑虹, 吴武典 [357]), изучении психологических характеристик одаренных учащихся (陈权, 温亚, 施国洪 [315], 刘范 [318], 施建农 [316, 336, 337], 徐凡 [337], 房国忠, 王晓钧 [324], 阎琨, 吴菡, 张雨颀 [348]), основных установок и компетенций педагогов одаренных учащихся (宋乃庆, 凌琳, 李化侠, 范涌峰 [340], 孙金鑫, 王刚 [341], 符运能, 王海燕, 王孙天与 [326], 张佳伟, 潘虹, 陈霜叶 [354]), разработке программ и стратегий для одаренных учащихся (包水梅, 陈秋萍 [313], 褚昭伟 [320], 丁钢 [322], 董泽芳 [323], 林崇德, 刘春晖 [330], 刘玉娟 [331], 马可 [332], 石梦良, 鲁明辉, 谢晓芳 [339], 阎琨, 段梦涵 [347], 张民选, 张馨元 [355], 钟秉林, 方芳 [359]) и т. д.

Уже с древних времен проблема одаренности изучалась в философии в контексте осмысления феноменов «гений» и «талант». Еще в 5 веке до нашей эры Конфуций размышлял об одаренных детях и предлагал производить отбор и обучать их более интенсивно. По его инициативе таких детей обучали при дворе правителей, развивая в них логическое мышление, безошибочную память и творческие способности, например, к написанию стихов и романов. Уже в то время одаренных детей высоко оценили как гарантов будущего национального процветания [93].

Древнегреческий философ Платон также придерживался идеи об отборе наиболее способных детей. С его точки зрения, главной задачей было направить их на изучение того, что наиболее полезно для государства. Платон также считал, что нет двух людей, родившихся совершенно одинаковыми,

каждый отличается от другого своими природными дарованиями, так что один пригоден для одного занятия, другой для другого [77].

Вопрос об отборе одаренных детей и об изучении их потенциала во многом носит прикладной характер. А.М. Матюшкин справедливо подчеркивает, что в связи с ростом внимания к проблеме обучения одаренных детей возникла тенденция к созданию уникальных авторских концепций развития одаренности без должного осмысления опыта, накопленного за более чем столетнюю историю изучения этой проблемы [59].

В рамках психологии термин «одаренность» получил широкое распространение только в начале XX века, когда Г. Уиппл обозначил с его помощью учащихся со сверхнормальными способностями [49]. Поскольку до этого момента чаще использовался термин «талант», возникла необходимость рассмотрения сходства и различия этих двух феноменов. В это же время проводились первые фундаментальные исследования природы одаренности в психологической науке.

Родоначальником фундаментальных исследований в области одаренности можно назвать Ф. Гальтона [23], употребившего слово «выдающийся» по отношению к тем людям, которые были способны опережать тысячи сверстников. Ф. Гальтон был первым исследователем, начавшим изучение взаимосвязи между одаренностью и генетическими факторами, подкрепляя свои аргументы статистическим анализом и данными из биографий представителей английской элиты. Он пришел к выводу, что главным источником выдающихся способностей является наследственность, которая, в свою очередь, передается из поколения в поколение биологическим путем [45]. С его точки зрения, выдающихся людей отличают три важных компонента – талант (как высшее проявление интеллекта), характер (как личностно-мотивационная черта, обеспечивающая его реализацию) и выносливость, способность к усердному труду (как энергетический показатель) [188].

Ч. Спирмен, являясь последователем Ф. Гальтона, разделяя его взгляд, полагает, что общая умственная способность вне зависимости от обучения

явно проявляется во врожденном физическом интеллекте. По мнению Ч. Спирмена, основным признаком одаренности выступает высокий уровень умственной энергии, имеющей единую природу и проявляющейся во всех видах мыслительной деятельности [277]. В ходе проведения исследований он сформулировал такие понятия, как «общие интеллектуальные способности» и «генеральный фактор интеллекта», а в дальнейшем на основании своих научных изысканий он смог разработать тесты, измеряющие уровень интеллектуального развития [85].

Нельзя отрицать тот факт, что биографические исследования занимают важное место в истории изучения одаренности, ведь в период первых исследований одаренности в начале XX века уже рассматривался вопрос реализации одаренности и воплощения ее в неординарные достижения [85].

По мере углубления изучения проблемы одаренности специалисты подчеркивают важность расширения диапазона критериев, которые могут быть использованы для определения одаренности, помимо интеллекта [137]. Это обусловлено двумя причинами. Во-первых, если при отборе одаренных учеников исключительно используются тесты интеллекта, проявления одаренности в других областях исключительности будут упущены. Во-вторых, может возникнуть риск создания однородной группы со схожими когнитивными способностями [237].

В России активное изучение проблемы одаренности предпринималось еще в 1905-1912 гг. Психолог В.М. Экземплярский разработал схемы наблюдения за ребенком и первые российские тесты определения одаренности. В.М. Экземплярский опроверг точку зрения о том, что понятие одаренности связано только с интеллектуальной сферой, предлагая расширить его трактовку путем включения в него эмоционально-волевой стороны личности [122]. В 1930-е годы В.М. Экземплярский активно исследовал одаренность посредством различных диагностических методик. Он первым предложил создать специальные школы и разработать специальные образовательные программы для обучения одаренных детей [121].

В это же время в Германии также была довольно глубоко исследована проблема одаренности. Исходя из универсального восприятия психики как высшей формы адаптации, немецкий ученый В. Штерн рассматривает умственную одаренность как «общую способность сознательно направить свое мышление на новые требования и общую умственную способность приспособления к новым задачам и условиям жизни», ограничивая ее от эмоциональных и волевых свойств индивидуума» [116, с. 10].

По мере осмысления сущности одаренности в психологической науке стали выделяться три следующих подхода к ее пониманию и изучению.

Первый из них можно назвать традиционным или основополагающим — это **деятельностный подход**, согласно которому одаренность включает в себя способности и качества, затребованные и порожденные деятельностью, обеспечивающие успешность ее выполнения (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов). В соответствии с данным подходом изучение одаренности исходит из деятельности и ее структуры, одаренность является производной от нее и рассматривается как субъективный аналог психологической структуры деятельности. Суть деятельностного подхода заключается в том, что деятельность понимается как самодостаточная сила, формирующая и объясняющая человеческую психику в целом.

Б.Г. Ананьев определяет одаренность как готовность к развитию в разных направлениях. Можно сказать, что она является основой для возникновения и развития специальных способностей в тех или иных видах общественно-трудовой деятельности [4].

Связывая одаренность с целенаправленным организованным обучением, Л.С. Выготский рассматривает одаренность как генетически предопределенный компонент способностей, который развивается в рамках соответствующей деятельности или деградирует при ее отсутствии [22]. В процессе изучения одаренности исследователь предложил динамическую теорию одаренности, основанную на следующих принципах: принципе социальной обусловленности развития (неблагоприятные социальные условия

препятствуют психическому развитию), принципе перспективы будущего (возникающие преграды стимулируют развитие психологических механизмов их преодоления), принципе преодоления преград и компенсации (наличие препятствия усиливает и стимулирует совершенствование психических функций).

А.Н. Леонтьев в своих работах особо упоминал о своем видении одаренности и таланта, в котором одаренность трактуется как безличностный компонент индивидуальности, а талант — личностный компонент индивидуальности, связанный с реализацией специальных способностей, являющихся в первую очередь исторически наследуемыми от предшествующих поколений [51, 52].

С углублением исследования проблемы одаренности в психологической науке начался этап формирования теоретико-методических основ изучения одаренности как самостоятельного феномена. С.Л. Рубинштейн в 1935 г. указывал, что «одаренность нельзя отождествлять с качеством одной функции — даже если это мышление. Функции являются продуктом далеко идущего анализа, выделяющего отдельные психологические процессы... Одаренность, так же, как и характер, определяет более синтетические, комплексные свойства личности» [87, с. 103]. С.Л. Рубинштейн рассматривает одаренность как интегральную характеристику человека, под которой понимается «общая совокупность всех качеств человека, от которых зависит продуктивность его деятельности, при этом в нее включаются не только интеллектуальные, но и все другие свойства и особенности личности, в частности эмоциональной сферы, темперамента — эмоциональная впечатлительность, тонус, темпы деятельности и т. д.» [86, с. 428].

Б.М. Теплов, изучив явление одаренности, пришел к выводу, что ее можно рассматривать как одну из характеристик личности, однако он акцентировал внимание на том, что одаренность не является простой суммой способностей, так как в сравнении со способностями она есть новое качество. С точки зрения автора, одаренность — это также качественно-своеобразное сочетание психологических особенностей, которые напрямую определяют

возможность успешного выполнения какой-либо деятельности [97]. Автор предполагает, что для успешной реализации любой деятельности необходимо не только наличие соответствующего сочетания способностей, но и обладание конкретными навыками и умениями. Он считает, что кроме выдающихся способностей, мотивационные и регуляторные компоненты личности тоже могут выступать в качестве факторов успешности выполняемой деятельности. При этом показатели одаренности можно обнаружить лишь в процессе выполнения разных видов деятельности [80]. Чем успешнее результат, тем более явно проявляются признаки одаренности.

Второе направление в изучении одаренности строится на основе *личностного похода* (Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, В.И. Панов, Ю.Д. Бабаева, А.М. Матюшкин, В.С. Юркевич, А.И. Савенков). Принято считать, что личность играет важную роль в становлении и развитии одаренности. Одаренность вовлекает целостную личность человека, включая мотивационную, аффективную, регуляторную и креативную сферы. В этом подходе ученые рассматривают одаренность как системное, развивающееся на протяжении жизни качество личности как социализированного субъекта.

Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков и др. в «Рабочей концепции одаренности» описали одаренность как системное качество психики, развивающееся на протяжении жизни и определяющее возможность выдающихся достижений в одной или нескольких областях деятельности [81]. Это определение широко принято в современной российской психологической науке.

В отдельной работе В.Д. Шадриков трактует одаренность как интегральное проявление способностей в целях выполнения конкретной деятельности [110].

В.И. Панов разделяет точку зрения Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова и других и на этом основании полагает, что одаренность проявляется во взаимодействии индивида с окружающей, последовательно принимая форму психического процесса, состояния и личностной структуры сознания индивида [74].

Исходя из динамической теории одаренности, Ю.Д. Бабаева резюмирует одаренность как развивающееся свойство целостной личности. Исследователь предложил модель одаренности, основанную на трех принципах: социальной обусловленности развития, перспективе будущего и компенсации. При этом автором разработан специальный метод психодиагностического тренинга для диагностики потенциальной и скрытой одаренности и выявления психологических барьеров [8].

А.М. Матюшкин отмечает, что в основе одаренности лежит творческий потенциал, а не интеллект, подчеркивая, что благодаря преобладанию исследовательской активности деятельности и познавательной мотивации, творческого ребенка можно считать одаренным [57]. При этом автор выделяет следующие составляющие одаренности: доминирующая роль мотивации и активности, способность находить оригинальное, нестандартное решение проблем, преодолевать шаблоны и стереотипы, возможность прогнозировать, что обеспечивает поиск решения, позволяет оценить последствия, способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие нравственные, интеллектуальные, эстетические оценки.

В.С. Юркевич, опровергая взгляд на изучение одаренности как исключительно интеллектуальной характеристики, отмечает, что одарена именно личность, а не ум человека. Поэтому лишь понимание личностной непохожести одаренных детей позволяет понять его их реальные творческие и интеллектуальные потенции [126].

А.И. Савенков определяет одаренность как генетически обусловленный компонент способностей, в значительной степени влияющий на конечный результат, потенциал и темпы развития [89]. Исследователь также рассматривал физические и химические факторы, стимулирующие рождение и развитие одаренных детей.

Третий подход называется *личностно-целевым или телеологическим* (В.В. Зеньковский, А.С. Арсеньев, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская). В противовес деятельностному подходу этот подход придерживается мнения о том, что исходной позицией в изучении одаренности является целостно-

личностная характеристика, определяющая его отношение к миру. С точки зрения личностно-целевого подхода, истоком одаренности является действительность, включая духовную реальность, в которой укоренена личность. Личность наделяется одаренностью как необходимым ресурсом для достижения важных жизненных целей. Одаренность плодотворна.

При анализе различных сторон психической жизни человека, В.В. Зеньковский резюмирует, что определяющую роль в одаренности играет изначально присущая человеку, а не «выводная» внутренняя энергия души, перерабатывающая в соответствии с целями материал [34].

По мнению А.С. Арсеньева, основу одаренности составляет личность, которая представляет собой телеологически детерминированный образ, обладающий бесконечной внутренней свободой в принятии решений и действиях, несущий ответственность за их результаты [7].

А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская и другие авторы в изучении художественно-творческой одаренности подчеркивают важность творческого потенциала, который ребенок приносит в мир — «изнутри наружу» [62]. А.А. Мелик-Пашаев подчеркивает значимость способностей к творчеству, которые с точки зрения автора представляют собой самое яркое проявляющееся одаренности. Автор добавляет, что «важнейшим критерием потенциальной художественно-эстетической одаренности является собственное, не вызываемое какими-либо внешними соображениями стремление создавать эмоционально выразительные художественные образы (цветовые, словесные, пластические, звуковые...)» [61, с. 56].

В современной китайской психологии также наблюдается большой интерес к исследованиям одаренности. Уже в 1978 г. 刘范 впервые пришел к выводу, что одаренный ребенок должен обладать высоким коэффициентом умственного развития, талантами, творчеством и неинтеллектуальными характеристиками [318]. Впоследствии 查子秀 рассматривал значительно более высокий, в сравнении с нормальным уровнем развития, интеллект или обладание талантами в определенных видах деятельности как важные идентификаторы одаренного ребенка [352]. С точки зрения измерения, 施建农

предложил четыре основных критерия для выявления одаренного ребенка, в том числе: академическую успеваемость, превосходство над сверстниками, высокий коэффициент умственного развития и обладание особыми талантами [336].

В 1978 г. китайская группа сотрудничества по исследованию одаренных детей приступила к 15-летнему изучению и отслеживанию развития одаренных детей и обнаружила, что такая категория детей имеет общие признаки: выраженная любознательность, быстрое мышление и понимание, обостренные чувства, хорошая наблюдательность, сосредоточенное внимание, хорошая память, целеустремленность, уверенность в себе и упорство [353].

В дальнейших исследованиях ученые обнаружили, что творческое мышление [337] и выполнение высших когнитивных действий [316] одаренных учащихся превосходят аналогичные показатели в общей популяции.

Согласно китайскому «Словарю по специальному образованию», одаренный ребенок — это ребенок, чей интеллект и способности превышают уровень развития детей того же возраста, и чьи основными психологическими характеристиками являются сосредоточение внимания, упорство, уверенность в себе, целенаправленность, широкий круг интересов, хорошая память, проницательность, воображение, быстрота мышления и оригинальность [333].

房国忠 и 王晓钧, проанализировав базовую структуру качеств одаренных учащихся с точки зрения личности, академических способностей, мышления и социального взаимодействия, построили модель качеств одаренных учащихся, в которую входят потребность в самореализации (высокая мотивация достижения), широкие, стабильные и долгосрочные интересы (стремления), трудолюбие, ответственность, положительные эмоции, высокая степень эмоционального самоконтроля, сильная любознательность и желание учиться, чувство соперничества, ощущение кризиса, уверенность в себе, жизнестойкость и готовность идти на риск [324].

Опираясь на имеющиеся работы, посвященные характеристикам и качествам одаренных учащихся, 陈权, 温亚 и 施国洪 предложили

теоретическую модель качеств одаренных учащихся, в которую включаются личность, творчество, эмоциональный интеллект, качество лидерства и управления и способности [315].

Определяя характеристики одаренных учащихся и целей их обучения, 施林淼 пришел к выводу, что основными характеристиками одаренных учащихся являются высокое творчество и сильное критическое мышление [338].

Постижение одаренности развивается вместе со все более разнообразными аспектами в определении терминов и идентификации одаренных детей и подростков. Согласно современной китайской педагогической и психологической литературе, представления об одаренных детях и подростках могут быть обобщены следующим образом: это дети и подростки с превосходными показателями или потенциалом в когнитивных способностях, некогнитивных чертах, креативности и выдающемся таланте в определенной области (например, математика, физика, искусство, музыка, лидерство и т.д.) по сравнению с детьми с обычным уровнем развития [310].

К сегодняшнему дню китайские психологи и педагоги проявляют склонность к пониманию одаренности как динамичного и развивающегося процесса, а не статичного и постоянного качества [307]. В этом широком смысле понятие одаренности включает в себя не только фактические показатели, но и потенциал. При этом оценка не ограничивается когнитивными навыками (относящимися в основном к интеллектуальным и академическим способностям), а распространяется на некогнитивные черты, такие как личность, мотивация, креативность, интерес и таланты в различных областях [270]. Стоит отметить, что некогнитивные факторы считаются важными для развития одаренности, поскольку интеллектуальный потенциал человека может направляться и контролироваться его личностными характеристиками, сознательно, бессознательно или и тем, и другим [309]. Однако, хотя китайские психологи теоретически понимают некогнитивные факторы как компоненты одаренности, идентификация одаренности все еще в значительной степени определяется интеллектуальными показателями. Более

того, некогнитивные факторы одаренности остаются недостаточно изученными.

На сегодняшний день китайское образование одаренных учащихся вступило в новый период, и настало время для преобразования и модернизации образования одаренных учащихся. Во-первых, стратегия по возрождению страны посредством науки и просвещения, стратегия наращивания государственной мощи посредством кадров и стратегия стимулирования развития за счет инноваций, а также жесткая международная конкуренция, особенно конкуренция между Китаем и США, требуют «всестороннего повышения качества самостоятельного выращивания талантов и сосредоточения внимания на создании высококлассных и инновационных талантов» [345], что выдвигает объективные требования для активного развития образования одаренных учащихся. Во-вторых, экономическое и социальное развитие Китая, а также развитие образования достигли более высокого уровня, обеспечивая более прочную экономическую основу, социальные условия и образовательную базу для активного развития образования одаренных учащихся. В-третьих, за последние 40 лет китайское образование одаренных учащихся накопило ценный опыт в области научных исследований, образовательных моделей, методов оценки и т.д., а образование одаренных учащихся в некоторых странах достигло зрелого уровня, что служит богатой базой для активного развития китайского образования одаренных учащихся [317].

董泽芳 отмечает, что режим поддержки и развития одаренных учащихся разрабатывается под руководством определенных образовательных концепций и с гарантией соответствующей системы обучения одаренных учащихся [323]. Помимо индивидуальной цели «сделать человека успешным», обучение одаренных учащихся должно также служить стратегической потребностью страны и ставить перед собой долгосрочную цель — обеспечить страну и общество высококачественными резервными талантами [358].

Отвечая на некоторые заблуждения и недоразумения, связанные с обучением одаренных учащихся, и на мнение о том, что обучение одаренных

учащихся противоречит принципу равенства в образовании, 褚昭伟 подчеркнул, что обучение одаренных учащихся — это, по сути, индивидуальное и адаптированное образование. Каждый ученик обладает различными способностями, но, если образование и практика обучения осуществляются в соответствии с одним и тем же набором стандартов, одним и тем же набором правил или даже одной и той же системой образования и оценки, это, безусловно, не является правильным пониманием равенства в образовании. Образование одаренных учащихся делает акцент на предоставлении дифференцированных образовательных услуг, основанных на индивидуальных различиях, а не на уравнивании или равном распределении образовательных ресурсов, что является отражением справедливости в дифференциации [319, 320].

吴武典 подчеркивает, что обучение одаренных учащихся должно быть адаптивным образованием, ориентированным на ученика. Соответственно программы и обучение должны быть разнообразными и гибкими. Под адаптивным образованием понимается корректировка содержания, методологии, среды и методов оценки в соответствии с индивидуальными различиями учащихся, чтобы обеспечить каждому ученику успешный опыт обучения, ощущение достижения и чувство ценности. Помимо того, на взгляд автора, обучение одаренных учащихся должно быть сосредоточено на следующих направлениях: 1) вместо того, чтобы требовать послушания и усердия по восточным ценностям, стремиться развивать индивидуальность и ответственность; 2) фокусироваться не только на академической успеваемости, но и развитии универсальности способностей; 3) уделять внимание развитию личности в целом и способствовать когнитивной, аффективной и этической интеграции одаренных учащихся [344].

林崇德 и 刘春晖 признают важную роль обучения одаренных учащихся вне школьной среды, например в рамках совместных программ между средней школой и вузом одаренные учащиеся не только получают доступ к высококачественным и передовым ресурсам, но и напрямую общаются с экспертами и наставниками, что способствует расширению знаний,

совершенствованию способностей и удовлетворению личных потребностей. Результаты исследования также показывают, что при таком обучении у одаренных учащихся не только повышается интерес к получению знаний, но и наблюдается значительный рост уверенности в себе, мотивации, любознательности, независимости и других личностных качеств, а также очевидное улучшение исследовательских способностей [330].

宋乃庆, 凌琳, 李化侠, 范涌峰, 孙金鑫 и 王刚 признают необходимым создать специализированные учебные программы по обучению одаренных детей и подростков в педагогических вузах с целью гарантии подготовки педагогических кадров для обучения одаренных учащихся [340, 341].

刘玉娟 отмечает, что при разработке программ для одаренных учащихся следует учитывать неинтеллектуальные факторы. В частности, программы развития психосоциальных навыков, создающие для одаренных учащихся реальные жизненные ситуации для выявления проблем, предоставляющие возможности мыслить по-другому и развивающие опыт решения проблем, способствуют построению отношений и преодолению неопределенности. Культура межличностных отношений, поддерживающая развитие неинтеллектуальных факторов, таких как снижение конкуренции и нереалистичных ожиданий, также может быть создана, чтобы поощрять одаренных учащихся адаптироваться к взаимодействию с другими и оценивать свои успехи и неудачи в перспективе [331].

В настоящее время общепринятый взгляд на одаренность в китайской литературе заключается в том, что она является результатом взаимодействия индивидуальных и средовых факторов [270]. Другими словами, одаренность детей и подростков является результатом как наследственных факторов, так и среды, в которой они росли.

На примере пекинского исследования по ранней стадии обучения одаренных учащихся 马可] отметил, что ранняя стадия обучения одаренных учащихся охватывает семью, школу и общество по горизонтали, а по вертикали — начальную школу, среднюю школу вплоть до вуза, и что тем более важно рассматривать долгосрочные перспективы данной категории

учащихся с точки зрения отслеживания и оценки результатов обучения. Автор рекомендует создать специальные отделы управления и исследовательские институты на провинциальном или национальном уровне, систематически планирующие и разрабатывающие, интегрирующие ресурсы всех сторон общества, чтобы выявлять, укреплять, управлять, оценивать, отслеживать и улучшать создание благоприятных условий на начальных этапах работы с одаренными учащимися [332].

По мнению 赵勇, одаренные учащиеся разнообразны, и у каждого ребенка есть возможность стать одаренным учащимся. Таким образом, автор придает значение персонализированному образованию, способствующему разнообразию и более широкому участию в развитии одаренных учащихся [356].

Указав на такие заблуждения, связанные с политикой поддержки одаренных учащихся, как переоценка роли поддержки одаренных учащихся, недооценка поддержки одаренных учащихся, излишнее внимание нормам (в том числе требование морального совершенства) и стремление к сиюминутному успеху и близкой выгоде, 戴耘 полагает, что суть поддержки одаренных учащихся заключается в поощрении и содействии развитию своеобразной структуры знаний, образа мышления и ценностных ориентаций личности в конкретных практических ситуациях [321].

Указав на проблему игнорирования индивидуального развития и недостатку учебной мотивации одаренных учащихся в процессе обучения, 贺芬 подчеркивает ценность индивидуального и всестороннего развития личности одаренных учащихся и необходимость обеспечения либеральной учебной среды [327].

Педагоги одаренных учащихся — это не только ключевой ресурс для образования одаренных учащихся, но и важный фактор, оказывающий влияние на их успех [354].

С помощью анализа литературы и метода Дельфи 袁丽 и 王梦霏 разработали структуру профессиональных компетенций педагогов одаренных учащихся, в которую входят профессиональные знания педагогов

(ознакомление с характеристиками интеллектуального развития, психологическими характеристиками и учебными мотивациями одаренных учащихся, методами обучения и образовательными технологиями), педагогические квалификации (дифференциация преимуществ одаренных учащихся, способность исследовать, внедрять передовые методы обучения и разрабатывать образовательные программы и планы, способность к обучению и саморазвитию на протяжении всей жизни) и профессионализм (патриотизм, чувство социальной ответственности и миссии социального развития, альтруизм, самоэффективность и воспитательные убеждения) [351].

谭志雄, 王佳怡 и 穆思颖 отмечают, что достижение цели поддержки одаренных учащихся требует совместного изучения и практической работы всей системы образования и всех сторон общества. Начиная с реформы системы высшего уровня и корректировки практики нижнего уровня, необходимо укреплять сотрудничество и обмен, чтобы сформировать модель поддержки одаренных учащихся, в которой среднее образование является краеугольным камнем, рынок — направлением, вуз — главной силой, педагог — поддержкой, а предприятие — практической базой, чтобы выращивать одаренных учащихся для инновационно-ориентированной страны. В частности, если среднее образование является краеугольным камнем, то оно обеспечивает сильную поддержку для такой категории учащихся; если рынок является направлением, то он разрушает ограничение, связанное с приданием значения теоретическому образованию и пренебрежением практическим образованием, поощряя сочетание теоретических знаний и практической деятельности; если вуз является главной силой, педагог — поддержкой, а предприятие — практической базой, то они преодолевают пассивность и закрытость традиционного образования и объединяют многочисленные синергетические эффекты для развития талантов [342].

В последние годы ряд российских ученых (К.С. Исакова, Г.А. Елемесова, О.А. Бокова, Г.Л. Парфенова и О.Г. Холодкова) придает значение развитию Центра по исследованию одаренности. Приводя Восточно-Казахстанский научно-методический центр развития одаренности и

дополнительного образования «Дарын» в пример, целью которого является создание системы по выявлению, отбору, поддержке, развитию и обеспечению высокого уровня образования одаренных детей и молодежи Восточно-Казахстанской области, К.С. Искакова и Г.А. Елемесова отмечают, что организация деятельности регионального Центра по работе с одаренными детьми должна учесть не только современные тренды и направления в образовании, но и методологические и методические подходы, принципы [39].

О.А. Бокова, Г.Л. Парфенова и О.Г. Холодкова анализируют важность Центра управления системой работы с одаренными детьми для развития одаренности личности, подчеркивая, что его деятельность будет направлена не только на развитие одаренности и личности данной категории детей, но и повышение их психологической компетентности и культуры окружающих взрослых (членов семьи и педагогов) [15].

Отдельного внимания заслуживает вопрос о признаках одаренности. Уже в 1972 г. Комитет по образованию США посредством конкретизации сфер деятельности опубликовал определение одаренности, по которой считают одаренные и талантливые дети – это те, которые демонстрируют высокие достижения в одной или нескольких сферах деятельности: творческой, академической, интеллектуальной, художественной, спортивной, общения и лидерства [69].

Кроме того, российский психолог Е.Ф. Нестер предполагает следующие особенности познавательной сферы, обладаемые одаренными детьми, в том числе любопытство, сверхчувствительность к проблемам, склонность к творческим задачам, гибкость, оригинальность, продуктивность мышления, легкость ассоциирования, способность к прогнозированию, память, способность к анализу и синтезу, классификация и категоризация, высокая концентрация внимания, способность к оценке и соревновательность [68].

Хотя к сегодняшнему дню еще не существует однозначного представления об одаренности, в психологической науке признают значимую роль вклада личности с признаками одаренности в развитии человечества в той или иной мере и актуальности изменений образовательной системы [13,

66, 75, 109, 125, 244]. Немало исследователей пытаются постигать сущность одаренности посредством разработки модели, в том числе: «Мюнхенской модели одаренности К. Хеллера», «Пятифакторной модели одаренности А. Танненбаума», «Трехкольцевой модели одаренности Дж. Рензулли», «Мультифакторной модели одаренности Ф. Монкса», «Актиотопной модели одаренности А. Зиглера» и т.д.

После длительного исследования по одаренности немецкий ученый К. Хеллер предложил многомерную модель одаренности, известную как «Мюнхенская модель одаренности». В этой модели учитываются факторы одаренности (интеллектуальные способности, креативность и проч.), личностные особенности (учебные стратегии, мотивация к достижению, управление стрессом и проч.), факторы среды (микроклимат в классе и семье, критические жизненные события и проч.) и достижения (в области естественных наук, искусства, спорта и проч.) [105]. Эта модель применяется не только в научных исследованиях, но и для решения широкого круга прикладных задач, включая оценку эффективности специальных образовательных программ для одаренных учащихся и разработку программ развития специальных способностей.

Согласно точке зрения А. Танненбаума, высокий уровень интеллектуального развития и креативности не гарантируют достижение незаурядных творческих результатов. Для этого необходимо взаимодействие следующих пяти факторов развития одаренности: общие интеллектуальные способности, специальные способности в конкретной деятельности, специальные неинтеллектуальные характеристики, необходимые для реализации специальных способностей в конкретной области деятельности (личностные, волевые), стимулирующее окружение, способствующее развитию этих способностей (семья, школа), случайные факторы (оказаться в нужном месте в нужное время) [287]. Принято считать, что «Пятифакторная модель А. Танненбаума» носит психосоциальный характер, поскольку, с точки зрения автора, идентифицировать одаренных людей необходимо уже не

только по личностным особенностям, но и по критерию потребности в обществе.

Трехкольцевая модель одаренности, предложенная Дж. Рензулли, пользуется большой известностью в настоящее время. На взгляд автора, одаренность представляет собой комбинацию трех компонентов: интеллектуальных способностей, креативности и настойчивости (мотивация, ориентированная на задачу) [242]. Помимо того, в теоретической модели учитываются богатые знания и благоприятная окружающая среда [160].

Ф. Монкс, частично разделяя точку зрения Дж. Рензулли, помимо трех личностных компонентов включает в модель одаренности три фактора микросреды: сверстники, школа и семья [65]. «Мультифакторная модель одаренности Ф. Монкса» учитывает воздействие факторов микросреды на развитие одаренности.

В «Актиотопной модели одаренности А. Зиглера» одаренность рассматривается как динамическое взаимодействие между личностью и средой [311]. Личностный аспект состоит из мотивации индивидуума к достижению целей в превосходной степени и убежденности в своих способностях. Аспект среды включает области талантов, личные, социальные, образовательные и культурные условия. Динамический компонент модели проявляется в постоянной необходимости нахождения равновесия между стремлением к цели, затраченными усилиями и энергией, степенью достигнутого совершенства и тем, что доступно в окружающей среде.

На основе этих моделей можно резюмировать, что в современной психологической науке изучение одаренности делает акцент не только на врожденном интеллекте, но и учитывает другие приобретенные неинтеллектуальные факторы. Развитие одаренности может способствовать достижению совершенства в определенных областях [274], и эта превосходная производительность должна постепенно сочетаться с другими неинтеллектуальными аспектами для достижения превосходной производительности.

В разработанной дифференцированной модели одаренности и таланта Ф. Ганье придерживается точки зрения о том, что природные способности рассматриваются как врожденный дар и проявляются только в 10% лучших групп [186]. Ф. Ганье полагает, что природные способности могут предсказать определенную степень будущих отличных результатов в определенных областях, но их недостаточно, чтобы гарантировать дальнейшие успешные достижения.

Обобщая вышеизложенные определения одаренности, мы полагаем, что одаренность как сложное многоаспектное психическое образование должна быть изучена при целостном, динамичном подходе. Таким образом, мы придерживаемся определения одаренности в «Рабочей концепции одаренности», которая гласит, что одаренность — это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, определяющее возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [82, с. 5].

1.1.2. Академическая одаренность и особенности ее проявления у подростков

В соответствии с быстрым темпом развития экономики и культуры, в настоящий момент во всем мире наблюдается растущий исследовательский интерес к воспитанию академически одаренных учащихся, которых можно определить как тех, кто имеет чрезвычайно высокие академические достижения [133, 135, 147, 162, 165, 241].

Академическая одаренность в качестве одного вида одаренности также привлекает интерес российских ученых. В.С. Юркевич полагает, что в академической одаренности способности к обучению доминируют над высоким уровнем интеллекта. Благодаря особенностям познавательной сферы (мышления, памяти, внимания и мотивации) академически одаренные учащиеся способны легко усваивать материал. Автор рассматривает академически одаренных учащихся как гениев учения, выдающихся быстрого

и качественного усвоения материала [126]. И особо отмечает, что академически одаренные учащиеся адаптивны, их выдающиеся способности к усвоению информации и навыков помогают им приспособливаться и соответствовать требованиям окружающей среды.

Д.Б. Богоявленская и М.Е. Богоявленская выделяют академическую, интеллектуальную и творческую одаренность, опираясь при этом на два основания: подходы к работе с предметным содержанием и характер предметного материала [14]. Личность с академической одаренностью при работе с предметным содержанием ориентирована на репродуктивные задачи — освоение, преобразование и применение знаний. Здесь ключевым аспектом является познавательное стремление, основывающееся на активном, избирательном преобразовании внешне поступающей информации.

В.М. Рафикова, основываясь на теоретических положениях о структуре личности, ее потребностях и мотивационных характеристиках, трактует академическую одаренность как индивидуальное сочетание врожденных и приобретенных качеств, знаний, умений, навыков и способов их приобретения, а также личностных характеристик и специфических отношений, определяющих уникальность конкретного одаренного ребенка [83]. С точки зрения исследователя, академическая одаренность рассматривается как проявление высоких учебных достижений по всем без исключения школьным предметам.

Е.В. Ващук характеризует академическую одаренность как неординарные достижения в учебной деятельности и неординарную академическую успешность, подтверждаемую оценками, грамотами, дипломами, медалями и другими доказательствами учебной деятельности [18].

В России в сфере психологии и педагогики выделяют два типа академической одаренности: (1) учащиеся с выдающимися способностями к обучению, легко осваивающие любую деятельность и достигающие заметных успехов во всех школьных предметах; (2) учащиеся, способные к обучению лишь в одной или нескольких смежных областях деятельности [70].

Независимо от этого, академическая одаренность определяется успешностью обучения.

Неоднозначность критериев академической одаренности связана с требованием высоких учебных достижений по всем школьным предметам, что создает сложности в оценке учащихся, проявляющих незаурядные способности к успешному усвоению одного или нескольких предметов.

Хотя критерии отбора академически одаренных учащихся могут варьироваться в различных исследованиях, общим является отбор на основе очень высоких показателей академических достижений [147, 149]. Академически одаренными учащимися признают тех, кто находится в верхних 5% своего класса на основе академических достижений, тех, кто набрал баллы выше 95-го перцентиля по Scholastic Assessment Test (стандартизированный экзамен для поступления в американские университеты) [129], и тех, кто получил все пятерки на своих государственных экзаменах [135].

Исследование структуры личности и ее потребностно-мотивационной сферы позволяет выделить ключевые признаки академической одаренности, наличие которых с высокой степенью вероятности позволяет отнести данного учащегося к категории одаренных. Эти признаки включают в себя:

а) ориентацию личности: инициативное стремление к улучшению продуктивности усвоения материала, выполнению умственной деятельности, заполнению информационных пробелов и т.д.;

б) мотивы поведения и деятельности: любознательность и стремление отвечать требованиям родителей и педагогов;

в) темп деятельности и развития;

г) уровень проявления одаренности: интенсивность мышления и высокая скорость выполнения умственных операций;

д) составляющие интеллектуальной деятельности, в которых проявляется одаренность;

е) накопленный базовый опыт;

ж) индивидуальные методы выполнения учебной деятельности;

з) личностные качества;

- и) поведенческие характеристики;
- к) предпочтения [12].

Опираясь на теоретические основания и практику образования, резюмируем, что академическая одаренность характеризуется выдающимися достижениями в учебной деятельности и проявляется в большом интересе к учебной деятельности, высокой скорости выполнения умственных задач, легкости и гибкости в усвоении больших объемов знаний, уникальном способе восприятия информации и решения проблем, положительном отношении к задачам повышенной сложности, особенностях поведения в ситуациях познавательного затруднения, характерном комплексе личностных качеств и других аспектах.

1.2. Социально-психологический подход к изучению одаренности

1.2.1. Теоретико-методологические основания социально-психологического подхода к изучению одаренности

По мере углубления изучения проблемы одаренности обнаружилась тенденция расширения направлений исследования одаренности в предметное поле социальной психологии. Немало исследователей пытаются изучить одаренность в социально-психологическом аспекте [203, 210, 226, 253, 268, 283, 298]. Психосоциальные переменные оказывают глубокое влияние на проявление одаренности на каждом этапе развития ребенка [285], без учета влияния социально-психологической составляющей невозможна целенаправленная работа над развитием имеющегося у одаренного учащегося потенциала [63].

А.Н. Поддьяков подчеркивает, что социальное взаимодействие может проявляться не только как поддерживающее и способствующее, но и как противодействующее, ограничивающее и замедляющее процесс обучения и развития. Поддержка и противодействие как два взаимосвязанных типа социального взаимодействия различным образом влияют на направление процесса познавательного и личностного развития одаренного ребенка, подростка [79]. Таким образом, актуально осмысление закономерностей

социального взаимодействия одаренных детей и подростков с окружающими их людьми.

В западной психологии широко используются такие понятия, как «маркировка в качестве одаренного» или «ярлык одаренности» [166, 228]. Примечательно, что «ярлык одаренности» играет значимую роль в жизни одаренных детей и подростков, особенно в аспекте самовосприятия как личности, обладающей недюжинными способностями в той или иной области деятельности [166].

Основная функция любого «социального ярлыка» состоит в регуляции социального поведения индивидуумов [136]. «Ярлык одаренности» как разновидность социального ярлыка фокусируется на процессе присвоения одаренным учащимся ярлыка в ходе оценки их характеристик, навыков и способностей. После присвоения «ярлыка одаренности» меняется отношение близких людей, специалистов, контактирующих с учащимися, и широкой социальной общественности [259].

В общем плане у учащихся, идентифицированных как одаренных, отмечается более высокий уровень академической Я-концепции, чем у их сверстников [167, 202, 203, 212, 215, 292, 302, 308]. Академическая Я-концепция одаренных учащихся включает в себя два процесса сравнения: внутреннее сравнение (самооценка одаренными учащимися своих способностей в одной конкретной области сравнивается со способностями в других областях) и внешнее сравнение (восприятие одаренными учащимися своих собственных способностей в одной конкретной области сравнивается со способностями других в то же области) [238]. При этом академическая Я-концепция может влиять на успеваемость одаренных учащихся [251, 238].

Кроме того, одаренным учащимся нравится принимать участие в специальных программах, которые проводятся после формальной идентификации. Они признают как социальные, так и академические преимущества в окружении сверстников со сходным уровнем способностей и в целом оценивают опыт обучения в специализированных группах как положительный [199, 223]. Они также испытывают удовольствие от престижа,

который сопровождает участие в специализированных программах [178, 206, 214, 223], поскольку они чувствуют себя более комфортно в общении с другими, также формально идентифицированными как одаренными. Таким образом, некоторые специалисты признают положительное воздействие специализированных программ на социальную идентичность одаренных учащихся, в процессе которых одаренные учащиеся не ощущают препятствия своего «ярлыка» межличностным взаимоотношениям в классе [129, 178, 199, 223].

В то же время исследователи отмечают, что в подростковом возрасте одаренность приводит к уязвимости к стрессу (в связи с ощущаемыми ожиданиями со стороны окружающих людей и перфекционизмом) [210, 211].

С точки зрения R. Rist, навешивание ярлыка является катализатором для определения социальных ролей и часто приводит к самоисполняющемуся пророчеству [252]. Ожидания социальной среды в значительной степени определяют действия и возможности человека. Социальная аудитория однократно ожидает от людей определенного поведения, и люди постепенно начинают оправдать эти ожидания. Когда они изменяют свое поведение и поступки с целью оправдания этих ожиданий, меняется и образ взаимодействия с окружающими людьми. Если ожидания навязываются обществом достаточно долго, они обычно вытесняют ожидания индивидуума, даже если эти два набора ожиданий противоречат друг другу [293].

Учащиеся с признаками одаренности склонны соответствовать тем ожиданиям, которые на них возлагают. С одной стороны, такие ожидания выступают признанием их незаурядных способностей высококачественно выполнять различные виды деятельности. С другой стороны, такие ожидания приводят к давлению, связанному с постоянным достижением успешности выполнения деятельности. Если учащимся с признаками одаренности не удастся добиться высокого качества выполнения деятельности, это может оказать негативное влияние на признание своих способностей.

Негативное влияние ожиданий, связанных с «ярлыком одаренности», на Я-концепцию одаренных учащихся проявляется в том, что им предстоит

выбрать между общественным признанием и академическими достижениями, и отказ от любого из них может принести одаренным учащимся эмоциональные или психологические проблемы [192]. Если одаренные учащиеся считают, что их интеллект фиксирован и оценивается только по их успеваемости, при строгих требованиях к учебе у них снижается уровень академической Я-концепции [161, 189, 192, 201].

Одаренные учащиеся как высокособственные обычно ставят себе необычайно высокие цели. Их академическая уверенность укрепляется, когда они достигают целей, в противоположенной ситуации они сомневаются в собственной одаренности [129, 292, 308].

На взгляд С.S. Dweck, все «ярлыки интеллекта» (и «хорошие», и «плохие») имеют амбивалентное влияние на отношение учащихся к собственным способностям [176]. «Ярлык одаренности» предполагает набор ожиданий, в то же время ограничивает диапазон мышления учащихся в отношении их академических и социальных возможностей [250].

Негативные последствия ярлыка одаренности также проявляются в ситуации, когда одаренные учащиеся считают, что ярлык ставит их в некое неблагоприятное положение и их поступки подлежат осуждению, связанному с ярлыком [279]. При этом «ярлык одаренности» как стереотип может обозначать скорее ожидание поведения или стигма, связанная с тем, что большая часть позитивно или негативно воспринимает их одаренность. Такие последствия достаточно распространены, чтобы повлиять на идентичность человека, в частности, на Я-концепцию [163].

Таким образом академическая и социальная Я-концепция одаренных людей в большой степени зависит от навешивания «ярлыка одаренности». Отношение к своей академической Я-концепции имеет прямые последствия для успеваемости, которая с большей вероятностью сохранит внутреннюю мотивацию верить в свои способности [261]. Навешивание ярлыка одаренности напрямую оказывает влияние на развитие академической и социальной Я-концепции, но благоприятная учебная и социальная среда может выступать посредниками воздействия «ярлыка одаренности».

Обусловленный идентификацией «ярлык одаренности», применяемый к учащимся, действует на них, и его прогнозируемые характеристики расширяются набором предметов, которые направлены на развитие одаренности индивида и продуктивности учебных материалов и стратегий. Своеобразные когнитивные, социальные и эмоциональные характеристики, которыми обладают одаренные дети и подростки, приводят к попыткам удовлетворить предполагаемые особые образовательные и учебные потребности.

Помимо ожиданий со стороны окружающих, исследователи также уделяют внимание проблеме перфекционизма одаренных учащихся [138, 180, 213, 266, 300], под которым понимается навязчивое стремление к достижению чрезвычайно высоких стандартов и выраженная тенденция оценивать себя по способности достичь этих стандартов [273, 303]. С одной стороны, желание быть совершенным в каждом задании служит позитивной движущей силой, побуждающей одаренных учащихся добиваться успеха в различных видах деятельности. С другой стороны, навязчивое стремление к совершенству может значительно ухудшить продуктивность, вызывая стресс, тревогу и фрустрацию [149, 191, 248, 254, 281].

Соответственно, исследователи придерживаются двух различных точек зрения относительно последствий перфекционизма одаренных учащихся.

Одни исследователи положительно относятся к последствиям перфекционизма. Сторонники этой точки зрения предлагают, что в ходе стремления к совершенству и достижению поставленных целей укрепляются упорство, жизнеспособность и ответственность одаренных учащихся за свои дела [140, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 156, 174, 180, 184, 196, 225, 232, 234, 245, 247, 249, 275, 280, 281, 282]. Такое позитивное отношение к стремлению к совершенству может также способствовать положительным результатам, таким как удовлетворенность учебой [182], улучшение межличностных взаимоотношений [172], повышение самооценки [131] и укрепление самоэффективности [152], установки на рост [149].

На основании исследований, посвященных крайнему и навязчивому перфекционизму с широким спектром негативных и патологических последствий, таких как прокрастинация [185, 221, 267], депрессия [141, 181, 246, 299], тревога [200, 229, 248], расстройства пищевого поведения [134, 296] и даже суицидальные мысли [240], другие исследователи рассматривают перфекционизм как неотъемлемую проблему одаренности [43, 159, 239, 272].

В настоящее время немало исследователей отмечают, что перфекционизм на самом деле воплощает как неадаптивные, так и адаптивные формы [139, 185, 225, 233, 249, 281]. Задача одаренных учащихся состоит в том, чтобы извлечь выгоду из адаптивных элементов и не стать жертвой неадаптивного мышления и моделей реагирования. Задача педагогов и психологов-консультантов состоит в том, чтобы помочь всем учащимся, которые явно склонны к перфекционизму, понять свою собственную проблему и разработать соответствующие стратегии саморегуляции.

Резюмируя вышеизложенное, полагаем, что социально-психологический подход к изучению проблемы одаренности опирается на идею о том, что осознание собственной одаренности является фактором, существенно изменяющим социальную ситуацию развития ребенка, подростка. Поскольку «ярлык одаренности» как социальное явление имеет как положительные, так и отрицательные последствия, актуальность изучения воздействия этого ярлыка на одаренных учащихся заключается в анализе их окружающей среды и их понимания собственной одаренности, которое опосредовано выраженностью стереотипизации одаренности в окружении.

1.2.2. Отношения академически одаренных подростков с другими людьми

Несмотря на традиционность ассоциаций одаренности с успехом и уважением, на практике «ярлык одаренности» зачастую выступает причиной проблем в межличностных взаимоотношениях [235]. «Ярлык одаренности» начинает усваиваться ребенком не только в школе, семье и среди сверстников, но и в более широкой общественной среде [189]. Часто возникает отчуждение

и нежелательное изменение самоидентификации, что может привести к стигматизации [216]. Стигматизация одаренности актуализирует ряд стереотипов, влияющих на взаимоотношения одаренного человека с окружающими его людьми [164].

Выявление причин и следствий негативных аспектов «ярлыка одаренности» изучается в отношении семейного окружения одаренных детей, подростков [183, 231, 265, 312], школьной среды [189] и окружения сверстников [166].

Е.И. Щебланова, проанализировав взаимоотношения одаренных учащихся со сверстниками, педагогами и родителями, пришла к выводу о том, что эти взаимоотношения в значительной мере определяют историю их жизни и тем самым формируют личность [119]. Учитывая характеристики повседневной жизнедеятельности одаренных учащихся, в данной работе мы рассматриваем три группы людей, находящихся в межличностных взаимоотношениях с одаренными подростками: родителей, педагогов и сверстников.

Исследователи делают акцент на роли в сопровождении развития одаренности детей родителями и педагогами. Недостаточная поддержка со стороны родителей и педагогов [31], непринятие собственных детей [301] приводит к возникновению социальных трудностей у одаренных, в том числе: затруднений в общении со сверстниками и педагогами [65], сложностей в выборе профессии в соответствии со способностями [224]. Общая творческая деятельность и эмоциональная включенность в семейной среде, напротив, объединяют общие познавательные интересы, на основе которых возникают устойчивые дружеские отношения [30, 82]. Особо подчеркивается необходимость формирования готовности педагогов к работе с одаренными учащимися [79] и наличия определенных качеств, таких как позитивная Я-концепция, зрелость, эмоциональная стабильность, высокий уровень интеллекта [3], профессиональное мышление [41], абнотивность [40].

Е.Л. Grigorenko в процессе изучения работ А. Ziegler по одаренности указывает на перемещение дискуссии с вопроса об определении одаренного

индивида на вопрос о том, что какие условия могли бы способствовать развитию и обеспечить отличную успеваемость [193]. Этот сдвиг подчеркивает важность образования в продвижении одаренных учащихся к совершенству [168, 193].

Поскольку образование важно для одаренных детей, подростков, чтобы развивать их способности и достигать совершенства в определенных областях, педагогов можно рассматривать как важных участников в процессе образования одаренных учащихся, поскольку они могут наблюдать за поведением одаренных учащихся [208, 294], оказывать им поддержку [297] и отслеживать их прогресс [197]. Родители также играют большую роль в предоставлении информации о своих одаренных детях для поддержки наблюдений педагогов в школе [209, 217, 218].

Семья как важный социальный институт выступает значимым фактором для одаренных подростков с точки зрения их физического, эмоционального и социального развития [257]. Благоприятная и уважительная семейная обстановка по отношению к одаренному ребенку и высокое доверие к нему со стороны его родителей, а также поддержка и поощрение родителями своего ребенка положительно влияют на развитие навыков межличностного общения ребенка, способствуют их взаимоотношениям со сверстниками, уменьшают эмоциональные проблемы и повышают мотивацию [205, 207, 231]. В исследовании F. Eren с соавторами показано, что родители одаренных детей в большей степени поддерживают своих детей и проявляют к ним достаточную любовь, уважение и внимание [177].

Различия в родительском отношении могут повлиять на академические успехи, мотивацию и социальное окружение одаренных детей [175, 222]. Демократичное родительское отношение связано с высокими успехами в учебе и средним баллом успеваемости. Авторитарное родительское отношение может негативно сказаться на успеваемости и средних баллах одаренных детей. Позитивное отношение к одаренному ребенку может положительно повлиять на его социальное развитие [205, 231]. Помимо того, в исследовании, проведенном S. Yazdani и G. Daryei [305] также замечено, что

авторитарное родительское отношение негативное влияет на психическое здоровье, самоощущение и благополучие подростков и приводит к высокому уровню депрессии и тревоги.

Также было установлено, что существуют различия в восприятии родительского отношения между одаренными учащимися и сверстниками. В исследовании, проведенном К.М. Rudasill и соавторами [257], показано, как одаренные учащиеся определяют отношение своих родителей как терпимое и демократическое, в то время как группа сверстников идентифицирует то же самое как авторитарное. Наряду с демократическим отношением, одаренные учащиеся комфортно высказываются перед родителями и делятся проблемами, с которыми они сталкиваются [222]. В исследовании, проведенном S. Yazdani и G. Daryei [305], было установлено, что одаренные подростки воспринимают отношение своих родителей как менее авторитарное, чем их сверстники.

Ответственность семьи важна в китайской культуре. Это также соответствует конфуцианским принципам благожелательности, приличия, сыновней почтительности и верности своему правителю. Согласно J. Chan [153], каждый член семьи имеет свое положение, и все подчиняются главе семьи. Такое подчинение проявляется в китайской культуре следующим образом: дети должны были бы быть послушными родителям. Как следствие, родители определяют решения и будущее своих детей, и дети не могут оспаривать их идеи. Однако из-за такого рода послушания дети могут не проявить свои «истинные» способности, вместо этого они могут стать образцом, которым хотят видеть их родители или учителя.

В китайском контексте высоко ценят образование и настаивают на том, что дети должны добиваться отличных результатов в школе [157, 278, 286, 306]. Образование рассматривается как верный путь к хорошему доходу и престижу в обществе. Хотя родители оказывают на детей большое давление, китайские одаренные дети, подростки склонны в более позитивном свете воспринимать ожидания, давление и контроль со стороны родителей, чем одаренные дети, подростки на Западе [147, 148, 149, 142]. Китайские одаренные дети, подростки, воспринимая родительские ожидания как

позитивную движущую силу, активно реагируют на то, что родители ставят перед ними четкие цели. Немало исследователей полагают, что родительские ожидания и строгость воспринимаются в китайской культуре как выражение любви и заботы [157, 198, 236].

Одаренному учащемуся подросткового возраста, как и любому другому, важно быть со сверстниками, ведь межличностное общение со сверстниками — это ведущий вид деятельности в этом возрасте. Однако с учетом высокой одаренности и социальной автономности одаренные подростки крайне независимы и, порой, готовы отстаивать свое мнение, даже если оно противоречит позиции большинства [38], что часто приводит их к социальной изоляции и одиночеству [187].

Исследовательские работы А.Ж. Tannenbaum и К. Striley демонстрируют, что одаренные дети и подростки испытывают заметное влияние со стороны своих сверстников, признающих их превосходство, но зачастую воспринимают их как «ненормальных» или «неполноценных». Это может рассматриваться в качестве ключевого фактора переживания социальной изоляции у одаренных [284, 287]. Проблемы в общении со сверстниками в качестве проявления социальной дезадаптации мешают одаренным подросткам адекватно взаимодействовать с коллективом и адаптироваться к реальным условиям школьной среды.

Е.И. Щербланова справедливо отмечает, что сверстники по-разному относятся к одаренным подросткам в зависимости от характера их одаренности и степени нестандартности ее проявлений. Благодаря своим выдающимся способностям и превосходным навыкам логического мышления многие одаренные подростки пользуются большой популярностью среди сверстников и считаются лидерами, «звездами» класса. Однако одаренные подростки попадают в группу риска, если их необычное поведение и странности вызывают у сверстников недоумение или насмешку [119].

1.3. Теоретические подходы к изучению социально-психологических факторов психологического благополучия

1.3.1. Общее понятие о психологическом благополучии

В настоящем быстро меняющемся обществе встает актуальность психологической помощи в укреплении психологического благополучия человека, которое считается одним из важнейших факторов оптимального функционирования психических структур человека. Ряд ученых (N. Bradburn, E. Diener, D. Kahneman, R.M. Ryan, E.L. Deci, M. Seligman, A.S. Waterman, V. Huta, C.D. Ryff, Д.А. Леонтьев, Г.А. Глотова, Т.В. Бескова, М.В. Григорьева, Н.В. Ключева, Л.В. Куликов, О.С. Ширяева, Р.М. Шамионов, И.А. Ждидарьян, В.И. Меренков и др.) изучает проблему психологического благополучия, однако до сих пор не существует однозначного определения психологического благополучия.

Уже со времен Аристотеля началось изучение проблемы благополучия, которое было связано с другими понятиями, такими как «счастье», «удовлетворенность», и являлось предметом размышления уже самых ранних философов. На современном этапе в разных научных дисциплинах (психологии, философии, социологии, экономике и др.) изучают благополучие и разделяют его на следующие виды: физическое благополучие, духовное благополучие, семейное благополучие, средовое благополучие, профессиональное благополучие, экономическое благополучие и социальное благополучие. Помимо этих видов, в психологической науке еще выделены эмоциональное благополучие, субъективное благополучие и психологическое благополучие и др.

С углублением постижения благополучия, в западной психологии определяют благополучие как многофакторный конструкт, представляющий сложную взаимосвязь физических, духовных, психологических, культурных, экономических и социальных факторов. R.M. Ryan и E.L. Deci выделяют два подхода к пониманию благополучия: гедонистический подход и эвдемонический подход [260]. При гедонистическом подходе благополучие связывают со счастьем, положительным и негативным аффектом и

удовлетворенностью жизнью, а при эвдемоническом — с позитивным психологическим функционированием человека [11].

В 1969 г. ученый N. Bradburn впервые предложил концепцию «психологического благополучия», определяя его как субъективное переживание счастья и общее чувство удовлетворенности жизнью [142]. По мнению N. Bradburn, психологическое благополучие проявляется в спектре «болезнь — здоровье», и эти характеристики можно описать с помощью терминов, отражающих состояния счастья или несчастья, субъективные переживания удовлетворенности или неудовлетворенности жизнью. При этом автор создал модель психологического благополучия, в которую входят позитивный аффект и негативный аффект [55]. Человек будет обладать высоким уровнем психологического благополучия в том случае, когда у него позитивный аффект доминирует над негативным, в противоположном случае он будет обладать низким уровнем психологического благополучия [26].

E. Diener, частично разделяя точку зрения N. Bradburn, отождествляет благополучие с состоянием счастья, которое называется им «субъективное благополучие». E. Diener впервые упомянул о понятии «субъективное благополучие» и ввел его в тематику психологического благополучия [6]. Автор, называя благополучие субъективным, рассматривает субъективное благополучие как совокупность эмоциональной (хорошее или плохое настроение) и когнитивной (оценка удовлетворенности различными аспектами собственной жизни) сторон. С его точки зрения, для изучения благополучия только эмоционального компонента недостаточно. Так что в его теории субъективное благополучие состоит из трех компонентов: приятных эмоций, неприятных эмоций и удовлетворенности [170]. По его мнению, субъективное благополучие входит в психологическое благополучие.

После оформления концепций психологического благополучия и субъективного благополучия, исследователей привлекает не только их сущность, но и их соотношение. Ряд исследователей (Р.М. Шамионов, Г.Л. Пучкова, Н.К. Бахарева, Л.В. Куликов, М.В. Соколова) полагает, что психологическое благополучие является составляющей субъективного

благополучия, в то же время существует мнение о том, что субъективное благополучие есть часть психологического благополучия (Е. Diener, С.Д. Ryff, С.Ю. Семенов). Еще некоторые исследователи (N. Bradburn, Е.Н. Панина, Е.Е. Бочарова, А.Л. Журавлев, А.В. Юревич) отождествляют эти два понятия [101].

Р.М. Шамионов воспринимает субъективное благополучие как эмоциональную и оценочную реакцию человека на свою личность, жизнь и процессы, которые имеют для него значимость с точки зрения принятых нормативных представлений о «благополучной» внешней и внутренней среде, проявляясь через переживание удовлетворения [112].

Л.В. Куликов, отмечая значимость благополучия и чувства благополучия для всего субъективного мира личности, интерпретирует субъективное благополучие как интегральное явление, включающее пять компонентов: физическое благополучие (телесный комфорт), материальное благополучие (удовлетворение материальной стороны жизни), духовное благополучие (возможность взаимодействия с богатствами духовной культуры, осознание смысла существования), социальное благополучие (удовлетворение социального статуса и состояния общества), психологическое благополучие (душевный комфорт, личностная гармония, ощущение целостности) [47].

После анализа определений субъективного благополучия, М.В. Соколова выделила характеристики субъективного благополучия: субъективность (субъективное благополучие основывается на индивидуальном опыте человека), позитивность измерения (в субъективном благополучии отсутствуют негативные факторы, и требуются определенные положительные показатели) и глобальность измерения (субъективное благополучие включает общую оценку всех аспектов жизни человека) [95].

Среди основоположников, держащих мнения о том, что субъективное благополучие есть часть психологического благополучия, теория С.Д. Ryff пользуется большой известностью. Опираясь на эвдемонический подход, С.Д. Ryff связывает психологическое благополучие с оптимальным функционированием психических структур человека с точки зрения

максимальной возможной самореализации. По ее мнению, негативный, травмирующий опыт и переживания, жизненные трудности в определенных случаях через глубокое осмысление жизни, осознание собственных целей выступают основой для укрепления психологического благополучия. На основе этой позиции автором разработана шестикомпонентная модель психологического благополучия, состоящая из позитивных отношений с другими, автономии, управления окружением, личностного роста, цели в жизни и самопринятия [263]. Данная модель характеризуется рассмотрением психологического благополучия как многоаспектного феномена. Источники составляющих компонентов и суть понятия психологического благополучия отражаются в ключевых позициях изучения психологического благополучия в психодинамическом подходе и экзистенциально-гуманистическом направлении.

Согласно теории С.Д. Ryff, сущностные положения психологического благополучия касаются полноценного функционирования и самоактуализации, характеристику которых можно найти в работах С.Р. Rogers [255] и А. Maslow [56] в экзистенциально-гуманистическом направлении. В экзистенциальной и гуманистической традиции в качестве компонентов оптимального функционирования также рассматриваются доверительные межличностные отношения и спонтанность реализации личности [67], наличие смысла жизни и целей [53, 103, 104]. Все компоненты психологического благополучия, выделяемые в концепции С.Д. Ryff, являются необходимыми.

Самопринятие. Самопринятие как один из аспектов полноценного функционирования личности [256], в соответствии с психологическими потребностями, обеспечивает стабильный эмоциональный фон человека. Самопринятие проявляется в активном отношении к себе, в регуляции и организации в жизнедеятельности, в субъективной активности, в переходе от самосознания к самосовершенствованию. Человек может чувствовать себя хорошо, даже осознавая свои слабые стороны, что свидетельствует о высоком уровне самопринятия [269]. Человек с высоким уровнем самопринятия принимает все свои особенности, в том числе преимущества и недостатки,

свою прошлую жизнь, однако в то же время он стремится к саморазвитию, что соответствует сущности психологического благополучия, связанной с личностным ростом.

Позитивные отношения. С точки зрения личностно-ориентированной теории, способность устанавливать и поддерживать хорошие отношения с другими людьми, сопереживать и любить признается значимой. С.Д. Ryff отмечает, что межличностные отношения и способность идентифицировать себя с другими выступают ключевыми компонентами психического здоровья [262]. Человек как социальное существо нуждается в принадлежности, которая выражается в общении и комфортных отношениях. Стремление к личностному росту создает в человеке способность устанавливать более глубокие связи и испытывать более сильные чувства эмпатии и привязанности к другим [264].

Цель в жизни. Поиск целей в жизни — это процесс, в ходе которого человек ставит перед собой цели, имеющие личностный смысл. Осмысленная жизнь связана с психологическим благополучием [219], поскольку у человека имеется желание саморазвития и самореализации. С.Д. Ryff отмечает, что частью позитивного психического здоровья является наличие целей и смысла жизни, что также соотносится с позитивным функционированием [262].

Личностный рост. Личностный рост является важной частью личностно-ориентированной теории и оптимального психологического функционирования. Стремление к личностному росту приводит к улучшению благосостояния [269]. Полноценно функционирующий человек открыт для нового опыта и постоянно развивается.

Управление окружением. Способность манипулировать окружающей средой таким образом, чтобы удовлетворять свои потребности, рассматривается как управление окружением [155]. Управление окружением считается комплексной компетенцией, в которую включаются контроль всей внешней деятельности, эффективное использование возможностей и ресурсов и создание условий и обстоятельств, подходящих для удовлетворения потребностей и достижения целей.

Автономия. Автономия отражает более высокий уровень психологического здоровья, при котором человек сам выбирает, когда ему полагаться на других и когда он может самостоятельно функционировать [169]. Дети, которым родители предоставляют выбор и помогают принимать решения, исходя из личных интересов, а не интересов контролирующих родителей, демонстрируют более высокий уровень благополучия [276]. Автономия связана как с психологической зрелостью, так и с благополучием, поэтому автономия является важным измерением при оценке общего психологического благополучия.

На основании своей разработанной модели психологического благополучия для оценки психологического благополучия на практике С.Д. Ryff еще предложила методику — «Шкала психологического благополучия», в которую включаются 84 пункта. Данная шкала признается большинством ученых и применяется во многих странах после адаптации на разных языках.

Т.Д. Шевеленкова и П.П. Фесенко, являясь авторами адаптации «Шкалы психологического благополучия» на русском языке, внесли важный вклад в понимание психологического благополучия, рассматривая его как интегральный показатель степени стремления человека к реализации компонентов положительного функционирования и степени осуществления этого стремления, субъективно проявляющегося в ощущении счастья и удовлетворенности собой и своей жизнью [114]. Они также вводят понятие уровня психологического благополучия. Высокий уровень психологического благополучия обусловлен доминированием позитивного аффекта, связанного с удовлетворенностью своей жизнью, а низкий уровень психологического благополучия характеризуется доминированием негативного аффекта, понимаемого как ощущения неудовлетворенности собственной жизнью.

П.П. Фесенко выявил корреляционную связь всех структурных компонентов психологического благополучия по С.Д. Ryff с уровнем осмысленности жизни и смысложизненными ориентациями: респонденты с высоким уровнем психологического благополучия отличаются от тех с низким

уровнем психологического благополучия значительно более высоким уровнем осмысленности жизни и смысложизненных ориентаций [100].

О.С. Ширяева воспринимает психологическое благополучие как совокупность личностных ресурсов, способствующих субъективной и объективной успешности личности в системе «субъект – среда». Исходя из своего понимания сущности психологического благополучия, автор разработал пятикомпонентную модель психологического благополучия, в которую входят аффективный, интрарефлексивный, интеррефлексивный, мировоззренческий компоненты [115].

Проанализировав ключевые теоретико-методологические основания психологического благополучия, А.В. Горбушина определила психологическое благополучие как функциональную динамическую систему организации внутренних ресурсов личности, целью которой является обеспечение сбалансированного взаимодействия с окружающим миром, переживание внутреннего удовлетворения и успех во внешнем мире. С точки зрения автора, психологическое благополучие включает в себя следующие функциональные блоки: мотивационный, целевой, информационную основу, принятие решения, блок индивидуальных особенностей личности, блок регуляции собственной деятельности и связи между ними [27].

По мнению А.В. Ворониной, психологическое благополучие есть системное качество человека, приобретаемое в ходе жизнедеятельности на основе психофизиологической сохранности функций, выражающееся в переживании ценности жизни и являющееся условием реализации потенциала. Опираясь на данное понимание психологического благополучия, автор разработал модель психологического благополучия, состоящую из четырех иерархических уровней – психосоматического здоровья, социальной адаптации, психического здоровья и психологического здоровья [21].

Я.И. Павлоцкая, сопоставив понимание психологического благополучия в имеющихся работах, определила психологическое благополучие как социальное-психологическое образование, характеризующееся позитивным функционированием личности, которое выступает детерминантом

становления и развития личности, обуславливающим степень ее самоактуализации и самореализации [71].

По мнению А.Е. Созонтова, психологическое благополучие следует изучать в гедонистическом и эвдемоническом подходах. Автор, синтезируя этих два подхода, определяет психологическое благополучие как удовлетворенность жизнью, отсутствие выраженных депрессивных симптомов, социальную активность и соотношение позитивных и негативных аффективных проявлений [94].

И.А. Баева, обобщая предложенные исследователями компоненты субъективного благополучия (физический, духовный, психологический, материальный и социальный), интерпретирует психологическое благополучие как гармонию сферы чувств и ощущение внутреннего равновесия [9].

По мнению D. Shek, психологическое благополучие подростков проявляется через такие компоненты, как переживание надежды, собственной умелости, чувства собственного достоинства и удовлетворенности жизнью [9].

Хотя до сих пор в психологической науке еще не сложилось однозначное понимание о психологическом благополучии, в современной психологической науке, принято считать, что психологическое благополучие есть психическое образование, характеризующееся позитивным функционированием личности.

1.3.2. Социально-психологические факторы психологического благополучия

В связи с быстрыми изменениями в мире обостряется ряд психологических проблем, в том числе усиливается чувство одиночества [291] и тревоги [173], депрессивных симптомов [289], снижения уровня самооценки, счастья и удовлетворенности жизнью [290]. В связи с этим возрастает актуальность разработки психологических стратегий воспитания личности с смысложизненными ориентациями и психологических программ поддержания и укрепления психологического благополучия, которое стимулирует человека справиться с неблагоприятными ситуациями [271].

С углублением постижения сущности психологического благополучия, являющегося многофакторным психическим образованием, исследователи, уже не ограничиваясь только рамками личностных психологических характеристик, изучают психологическое благополучие и расширяют диапазон факторов, влияющих на психологическое благополучие личности, за счет анализа различных социально-психологических аспектов.

Проанализировав имеющиеся работы, посвященные изучению факторов психологического благополучия, можно резюмировать, что выявлены связи психологического благополучия с осмысленностью жизни (П.П. Фесенко) [96], профессиональной деятельностью (И.В. Заусенко) [33] и средовыми условиями (О.С. Ширяева) [115]. При этом предложена теоретическая модель субъективных факторов психологического благополучия одаренных подростков (А.В. Микляева, В.В. Хороших, Е.И. Волкова) [64] и разработана психолого-педагогическая модель формирования психологического благополучия личности (О.А. Идобаева) [37].

О.А. Идобаева интерпретирует психологическое благополучие как функционально-динамическое образование, рассматривая развивающуюся личность на психофизиологическом, индивидуально-психологическом и ценностно-смысловом уровнях. При этом автор подчеркивает значимость социальной ситуации развития, к которой относятся психологические новообразования, соответствующие возрасту, характерная для данного возраста ведущая деятельность, индивидуально-психологические особенности, эмоциональное благополучие/неблагополучие, интенсивность механизмов психологической защиты [37].

В данной работе на основе модели психологического благополучия С.Д. Ruff, с учетом характеристик онтогенетического процесса подросткового возраста, психологических особенностей подростков с признаками академической одаренности и социально-культурных особенностей в китайском обществе предполагаем следующие факторы, оказывающие влияние на психологическое благополучие китайских подростков с признаками академической одаренности: самоуважение, отношение к

собственной одаренности, жизнеспособность, личностную конкурентоспособность, ориентацию на социальные сравнения, отношения с другими людьми (с родителями, сверстниками и педагогами).

Самоуважение в качестве личностной структуры, являясь результатом процесса осмысления человеком своей личностной компетентности и значимых для него уникальных достоинств, может быть предиктором психологического благополучия подростков [54]. Учащиеся в подростковом возрасте, характеризующиеся становлением самосознания, самоопределения и мировоззрения, нравственной сферы и системы оценочных суждений, стремятся быть самостоятельными и ответственными за себя, обдумывая план профессиональной карьеры, заглядывая в свое будущее. Упрочение самоуважения, которое рассматривается как признание личностью своей компетентности и ценности, стимулирует подростков быть целенаправленными, самостоятельными и способствует им быть более уверенными в себе и своих силах управлять окружением и непрерывно развиваться, что в свою очередь укрепляет их психологическое благополучие.

Результаты исследования Е.Б. Лактионовой и А.С. Тузовой о том, что у одаренных подростков демонстрируется более высокий уровень самоотношения, а также самоуважения, саморуководства и самопонимания [48], дают нам основания предположить, что подростки с признаками академической одаренности, «маркированные как одаренные», характеризующиеся более ранним становлением самосознания, получают признание от окружающих людей, что приводит к усилению их самоуважения. Предполагаем, что под воздействием упрочения самоуважения, обусловленного признанием их собственных выдающихся способностей, подростки с признаками академической одаренности более склонны к достижению личностного роста, созданию условий для достижения прогресса и разработки плана, направленного на достижение желаемого результата. В этом процессе у подростков с признаками академической одаренности развивается личностная компетентность, укрепляется осмысленность и

решимость к саморазвитию и самоактуализации, что обеспечивает их психологическое благополучие.

В процессе исследования отношения одаренных старшеклассников к собственной одаренности Е.Н. Волкова, А.В. Микляева и соавторы определили отношение к собственной одаренности как аспект самоотношения личности, активируемый в процессе социального сравнения. Этот аспект включает в себя общую самооценку одаренности и представления о ней [20]. Примечательно, что авторы конкретно разделяют отношение к собственной одаренности на семь факторов, в том числе восприятие одаренности как возможности для достижения успеха, принадлежности к определенной группе, мотивационно-волевою регуляцией как ресурс для высоких достижений, уверенность в своей одаренности, риск социальной депривации в среде сверстников и риск физического неблагополучия.

С другой стороны, В. Kerr, N. Colangelo и J. Gaeth выделяют академический, личностный и социальный аспекты отношения подростков к собственной одаренности [206]. Авторы отмечают, что одаренные подростки оценивают одаренность как положительное явление в отношении своего личностного роста и успеваемости, но как отрицательное в социальных отношениях с окружающими.

Социальное сравнение как неотъемлемый и необходимый компонент повседневной жизни может выступать механизмом когнитивного компонента Я-концепции. В процессе сравнения себя с другими, человек получает возможность для самодиагностики и дифференциации информации о своей внешности, личностных качествах, нормах поведения и обоснованности своих взглядов, что ведет к формированию субъективных представлений о себе [179]. Функции социального сравнения включают в себя самоутверждение, компенсацию низкого самоуважения, стимулирование чувства собственной значимости и субъективного благополучия [143], а также поддержание положительной социальной идентичности [288].

Социальное сравнение как способ приобретения информации, обеспечивая способность человека оценивать степень собственной правоты и

справедливости своих субъективных установок [35], способствует подросткам, находящимся на стадии становления личности и мировоззрения, формировать более адекватное представление о себе, общественных нормах и межличностных взаимоотношениях. Когда речь идет о подростках с признаками академической одаренности, проводящих сравнение своих прежних достижений и чужих достижений со своими, особо актуализируется проблема их адекватного понимания своих способностей и ресурсов, самопринятия, а также построения гармоничных межличностных взаимоотношений и разработки стратегий, в большей степени соответствующих личностному развитию и поддержания психологического здоровья. Это позволяет нам предположить, что под воздействием социального сравнения китайские подростки с признаками академической одаренности склонны к принятию своих преимуществ и недостатков, непрерывному самосовершенствованию и самореализации, что представляет собой сущность психологического благополучия.

Учитывая контекст китайского общества, характеризующегося обостренной конкуренцией, также предполагаем, что на психологическое благополучие может оказать воздействие личностная конкурентоспособность, характеризующаяся потенциальными возможностями личности в достижении успеха, определяющая соответственное поведение в динамически меняющихся условиях, стимулирующая уверенность в себе и способствующая гармонии с собой и окружающим миром [113]. Конкурентоспособная личность, стремясь к успеху, проявляет способность к достижению высокоэффективного и продуктивного результата деятельности и лидерству в условиях соперничества с другими людьми [5].

Основание на компетентностном подходе способствует пониманию ключевых компетенций, формирование которых необходимо для раскрытия сущности личностной конкурентоспособности. Такая совокупность личностных компетенций может включать в себя следующие: коммуникативную, ценностно-смысловую, творческую и самообразовательную [19, 46, 84].

С повышением общих личностных компетенций упрочивается личностная конкурентоспособность. Предполагаем, что под воздействием личностной конкурентоспособности, китайские подростки с признаками академической одаренности, стремясь к совершенствованию своих компетенций, приобретению преимущества в условиях соперничества с другими, и осознавая свои незаурядные способности, ставят себе цели, осуществляют планирование и создают благополучные условия для достижения целей, что приводит к укреплению психологического благополучия.

Также рассматриваем жизнеспособность как фактор, оказывающий влияние на психологическое благополучие китайских подростков с признаками академической одаренности. Жизнеспособность можно трактовать как индивидуальную способность человека к управлению собственными ресурсами: здоровьем, эмоциональной, мотивационно-волевой, когнитивной сферами в контексте социальных, культурных норм и средовых условий [60].

Обобщив семантические представления о жизнеспособности, образующие смысловую конструкцию, связанную с адаптацией, самоуправлением, осознанным жизнелюбием, самоактуализацией, Е.А. Рыльская предполагает, что жизнеспособность характеризуется способностью к саморазвитию [88]. Жизнеспособный человек трактуется как человек, способный существовать, развиваться и приспособленный к жизни, что характеризует человека, обладающего совокупностью базовых знаний, разносторонних способностей, ценностных ориентаций, личностных установок, позволяющих ему успешно функционировать и гармонично развиваться в меняющемся социуме [29]. Таким образом, предполагаем, что в процессе формирования жизнеспособности китайские подростки с признаками академической одаренности будут осмысливать свою жизнь, ставить цели, создавать благополучные условия для достижения целей, стремиться к саморазвитию, что отражает суть психологического благополучия.

Помимо вышеперечисленных факторов, мы также предполагаем целесообразность анализа отношений с другими как фактор психологического благополучия китайских подростков с признаками академической одаренности. Позитивные отношения с другими считаются одним из самых сильных предикторов удовлетворенности жизнью, благополучия людей разных возрастов [171]. В подростковом периоде межличностные взаимоотношения можно разделить на отношения с родителями, сверстниками и педагогами. Согласно результатам исследований, отношения со сверстниками, педагогами и родителями выступают значимым фактором благополучия подростков [28].

Общение со сверстниками считается ведущей деятельностью для учащихся подросткового возраста [123]. Гармоничные отношения и поддержка сверстников выступают важным предиктором адаптации и удовлетворенности жизнью для подростков [220]. Гармоничные отношения со сверстниками способствуют чувству принадлежности к школе, отражающемуся в переживаниях принятия, уважения, включенности и поддержки в школьной жизнедеятельности. При этом установлена корреляционная связь чувства принадлежности к школе с показателями удовлетворенности жизнью и эмоциональным благополучием [190, 220]. Также отмечается, что подростки в школах с более высоким уровнем сотрудничества демонстрируют больше позитивного аффекта, меньше негативного аффекта и воспринимают свою жизнь как более осмысленную [258].

Предполагаем, что позитивные отношения со сверстниками как важная эмоциональная поддержка в значительной мере обеспечивают адекватное представление о себе, самопринятии и успешность выполнения различных видов деятельности для подростков, особенно для тех, у которых имеется академическая одаренность. Под воздействием позитивных отношений со сверстниками, обеспечивающих эмоциональное благополучие, китайские подростки с признаками академической одаренности будут вдохновенно составлять подходящий самосовершенствованию план и придерживаться

этого плана с целью достижения целей и личностного роста, что приводит к поддержанию их психологического благополучия.

Помимо отношений со сверстниками, в качестве другого важного объекта общения в школьной жизни, педагоги также играют значимую роль в школьном климате подростков. J.M. Aldridge и К. McChesney указывают на важность позитивных отношений с педагогами для удовлетворенности жизнью, самоуважения, благополучия и снижения тревоги, депрессии [130]. Позитивные отношения с педагогами в основном отражаются в ощущении поддержки от педагогов. Учащиеся в школах, в которых удовлетворенность жизнью демонстрируется выше среднего по стране, ощущают больше поддержки от педагогов, чем учащиеся в школах, в которых удовлетворенность жизнью ниже среднего по стране [230].

Поддержка автономии со стороны педагогов выступает в качестве важного фактора не только внутренней мотивации, но и благополучия подростков [158, 227]. Предполагаем, что поддержка автономии со стороны педагогов представляет не только эмоциональную поддержку, но и доверие к личностным компетенциям учащихся, что стимулирует подростков с признаками академической одаренности адекватно воспринимать собственную одаренность, справляться с трудностями и стремиться к самоактуализации. Это приводит к психологическому благополучию.

Семья как важнейший институт социализации, оказывая значительное влияние на психологическое благополучие детей, играет большую роль в формировании личности детей и подростков [2, 10, 17, 36, 44, 127]. Современные зарубежные исследования подтверждают связь чувства близости и привязанности к семье с успеваемостью и эмоциональным благополучием.

Позитивные отношения с родителями могут быть хорошим примером и необходимым условием для дальнейшей готовности к установлению связей с другими людьми. По мнению Е.С. Плотниковой и Н.Н. Квашиной, фактором психологического благополучия подростков является принятие родителями, которое позволяет подросткам активно проявлять свою индивидуальность в

социальных отношениях вне семьи [78]. Подростки активно устраивают связи с другими, легко приступают к новым задачам, различным видам деятельности.

Среди социально-психологических факторов благополучия, предложенных К. Йоронен и П. Астенд-Курки, значительная доля приходится на семейные факторы, в том числе безопасность и комфортность домашней среды, атмосферу семьи, родительский контроль и включенность в жизнь детей, подростков, чувство значимости в семье, семейную поддержку [42]. Аналогичной точки зрения придерживаются М.В. Ермолаева и О.В. Смирнова, которые рассматривают характер детско-родительских отношений, стиль воспитания, компетентность родителей, наличие привязанности и эмпатии как факторы психологического благополучия подростков [32]. И.А. Скиртач, Э.Д. Ищенко и др. также признают важную роль адекватной стратегии воспитания родителей в семье в упрочении деятельностной и социальной самоэффективности одаренных подростков, которая, в свою очередь, приводит к повышению их психологического благополучия [92].

Придерживаясь взглядов перечисленных авторов, полагаем, что отношения с родителями есть совокупность данных факторов, поскольку подростки оценивают отношения с родителями с точки зрения наличия доверия и привязанности, стиля воспитания и организованной структуры семьи.

Для подростков, у которых на этой возрастной стадии развиваются самосознание и самоопределение личности и имеется желание быть независимыми, родители, поддерживающие автономию, помогающие им исследовать мир и заниматься самосознанием с минимальным контролем и давлением, способствуют удовлетворению их психологических потребностей [295]. Таким образом, предполагаем, что на фоне эмоционального благополучия, ощущая эмоциональную поддержку и обладая автономией, китайские подростки с признаками академической одаренности стимулированы установить комфортные отношения с другими, овладеть способностью управлять средой и создавать благополучные для достижения целей условия, тем самым упрочивают психологическое благополучие.

Выводы по 1 главе

Психологическое благополучие как один из важнейших факторов позитивного функционирования личности способствует развитию потенциала одаренного человека, созданию предпосылки для успешного выполнения различных видов деятельности и совладания со сложными жизненными ситуациями. Согласно имеющимся работам, посвященным изучению психологического благополучия, факторы, оказывающие влияние на психологическое благополучие, различаются в зависимости от трактовки психологического благополучия и объекта исследования. При этом видим, что изучение факторов психологического благополучия уже расширяется от субъективных до социально-психологических факторов.

Разделяем взгляд Д.Б. Богоявленской и В.Д. Шадриковой на определение одаренности, которая представляет собой системное качество психики, развивающееся на протяжении жизни и определяющее возможность выдающихся достижений в одной или нескольких областях деятельности.

Исследователи, изучающие психологическое благополучие подростков с признаками одаренности, придерживаются разных точек зрения: некоторые считают, что благодаря своим когнитивным способностям подростки с признаками одаренности характеризуются высоким уровнем психологического благополучия, а другие полагают, что проблемы, вызванные навешиванием «ярлыков одаренности», снижают их психологическое благополучие.

Подростков с признаками академической одаренности, проявляющих незаурядные способности к выполнению учебной деятельности, можно определить как тех, кто имеет чрезвычайно высокие академические достижения. В данном исследовании полагаем, что нахождение в верхних 5% своего класса на основе академической успеваемости свидетельствует о выдающихся способностях подростков с признаками академической одаренности. Данной категории подростков предстоит не только возрастные задачи на стадии от детства до взрослости, как их сверстникам, но и задача развития и реализации собственных способностей. Подростки с признаками

академической одаренности могут сталкиваться с такими трудностями, как изоляция от сверстников, завышенные ожидания и требования со стороны родителей и педагогов, сомнение в собственных способностях и потенциалах и т.д. Поэтому очевидна актуальность задачи поддержания психологического здоровья подростков с признаками академической одаренности и укрепления их психологического благополучия для того, чтобы они ощущали удовлетворенность жизнью и оптимально функционировали.

Опираясь на концепцию американского психолога С.Д. Ryff, изучающей психологическое благополучие в эвдемоническом подходе и выделяющей в структуре позитивные отношения, автономию, управление окружением, личностный рост, цель в жизни и самопринятие, проводя теоретический анализ по факторам психологического благополучия подростков с признаками одаренности, с учетом специфики китайского общества, в данной работе предполагаем, что самоуважение, личностная конкурентоспособность, ориентация на социальные сравнения, жизнеспособность и отношения с другими людьми (со сверстниками, педагогами, родителями) являются факторами психологического благополучия китайских подростков с признаками академической одаренности. Помимо того, предполагаем, что пол, возраст, место проживания (в образовательном учреждении интернатного типа/дома), семейное положение (наличие/отсутствие братьев/сестер), отношение к собственной одаренности и важность конкуренции могут быть потенциальными медиаторами, оказывающими влияние на психологическое благополучие китайских подростков с признаками академической одаренности. В соответствии с этим предположением была выстроена теоретическая модель социально-психологических психологического благополучия китайских подростков с признаками академической одаренности (рис. 1).



Рисунок 1 – Теоретическая модель социально-психологических факторов психологического благополучия китайских подростков с признаками академической одаренности

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ФАКТОРОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ КИТАЙСКИХ ПОДРОСТКОВ С ПРИЗНАКАМИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

2.1. Программа исследования

Объектом исследования стало психологическое благополучие китайских подростков с признаками академической одаренности.

В качестве предмета исследования рассмотрены социально-психологические факторы психологического благополучия китайских подростков с признаками академической одаренности.

Целью исследования стало выявление социально-психологических факторов психологического благополучия китайских подростков с признаками академической одаренности. Для достижения цели исследования были решены следующие задачи:

1. Систематизировать теоретические подходы к изучению одаренности и психологического благополучия, создать на этой основе теоретическую модель социально-психологических факторов психологического благополучия подростков, демонстрирующих признаки одаренности.

2. Разработать программу эмпирического исследования социально-психологических факторов психологического благополучия китайских подростков.

3. Провести исследование в выборке китайских подростков с признаками академической одаренности и их сверстников с обычным уровнем развития.

4. Выявить различия в проявлениях психологического благополучия у китайских подростков с признаками академической одаренности и их сверстников с обычным уровнем развития.

5. Определить социально-психологические факторы психологического благополучия китайских подростков, определить, существуют ли различия факторов, определяющих психологическое благополучие китайских

подростков с признаками академической одаренности и их сверстников с обычным уровнем развития.

6. Разработать рекомендации по социально-психологическому сопровождению китайских подростков с признаками академической одаренности, направленные на поддержание их психологического благополучия.

Гипотезы исследования:

1. Существуют значимые различия в уровне психологического благополучия у китайских подростков с признаками академической одаренности и их сверстников с обычным уровнем развития.

2. В число социально-психологических факторов, определяющих психологическое благополучие китайских подростков с признаками академической одаренности, входят социально-психологические характеристики личности, такие как жизнеспособность, самоуважение, личностная конкурентоспособность, ориентация на социальные сравнения, а также характеристики их взаимоотношений со сверстниками и значимыми взрослыми (родителями и педагогами), при этом вклад этих факторов в показатели психологического благополучия может опосредоваться полом (женский/мужской), и возрастом подростков, наличием у них братьев/сестер, местом проживания (в образовательном учреждении интернатного типа/дома), отношением к конкуренции, а также уверенностью в собственной одаренности.

3. Социально-психологические факторы, влияющие на психологическое благополучие китайских подростков с признаками академической одаренности, отличаются от аналогичных факторов, определяющих психологическое благополучие их сверстников с обычным уровнем развития.

Характеристика выборки исследования. В данном эмпирическом исследовании приняли участие 315 китайских подростков в возрасте 13–15 лет, обучающихся в 7–9 классах ведущих школ («重点学校») г. Харбина (провинция Хэйлунцзян, КНР) и г. Дзяна (провинция Сычуань, КНР), среди них 122 подростка с признаками академической одаренности (64 девочки и 58 мальчиков), находящихся в верхних 5% своего класса по показателю

академической успеваемости, и 193 подростка с обычным уровнем развития (101 девочка и 92 мальчика), не демонстрирующих выраженные академические способности (табл. 1). Такие ведущие школы пользуются приоритетом при распределении педагогов, оборудования и средств. С целью поступления в ведущую школу, учащиеся должны получить очень высокие оценки в специализированных экзаменах. Подростки с признаками академической одаренности, принявшие участие в данном исследовании, находятся в верхних 5% своего класса по показателю академической успеваемости.

Таблица 1 – Характеристика выборки исследования

Категория	Средний возраст	Пол	Общее количество (%)	Потенциальные медиаторы		
				Место проживания (в образовательном учреждении интернатного типа/дома)	Количество, проживающее в образовательном учреждении интернатного типа (%)	Количество, проживающее дома (%)
Китайские подростки с признаками академической одаренности	13.8	Мальчики	58 (47.5%)	Место проживания (в образовательном учреждении интернатного типа/дома)	Количество, проживающее в образовательном учреждении интернатного типа (%)	13 (22.4%)
					Количество, проживающее дома (%)	45 (77.6%)
				Семейное положение (отсутствие/наличие братьев/сестер)	Количество, имеющее братьев/сестер (%)	19 (32.8%)
					Количество, не имеющее братьев/сестер (%)	39 (67.2%)
		Девочки	64 (52.5%)	Место проживания (в образовательном учреждении интернатного типа/дома)	Количество, проживающее в образовательном учреждении интернатного типа (%)	10 (15.6%)
					Количество, проживающее дома (%)	54 (84.4%)
				Семейное положение (отсутствие/наличие братьев/сестер)	Количество, имеющее братьев/сестер (%)	27 (42.2%)
					Количество, не имеющее братьев/сестер (%)	37 (57.8%)

Таблица 1 (окончание)

Китайские подростки с обычным уровнем развития	14.2	Мальчики	92 (48.2%)	Место проживания (в образовательном учреждении интернатного типа/дома)	Количество, проживающее в образовательном учреждении интернатного типа (%)	24 (26%)
					Количество, проживающее дома (%)	68 (74%)
				Семейное положение (отсутствие/наличие братьев/сестер)	Количество, имеющее братьев/сестер (%)	46 (50%)
					Количество, не имеющее братьев/сестер (%)	46 (50%)
	14.2	Девочки	101 (51.8%)	Место проживания (в образовательном учреждении интернатного типа/дома)	Количество, проживающее в образовательном учреждении интернатного типа (%)	25 (24.8%)
					Количество, проживающее дома (%)	76 (75.2%)
				Семейное положение (отсутствие/наличие братьев/сестер)	Количество, имеющее братьев/сестер (%)	48 (47.5%)
					Количество, не имеющее братьев/сестер (%)	53 (52.5%)

Этапы проведения эмпирического исследования

Исследование осуществлялось в три этапа.

На первом этапе (2019-2020 г.) был проделан теоретический анализ литературных источников по теме исследования. Был разработан дизайн исследования, были сформулированы цель, объект, предмет, задачи и гипотезы, а также подобраны психодиагностические методики для оценки психологического благополучия и социально-психологических характеристик китайских подростков.

На втором этапе (2020-2021 г.) был разработан дизайн эмпирического исследования, определена выборка респондентов, проведен опрос. Далее на этом этапе осуществлялась первичная обработка эмпирических данных.

Третий этап (2021-2022 г.) включал статистическую обработку эмпирических данных, интерпретацию, анализ результатов и формирование выводов и положений, выносимых на защиту.

2.2. Методики исследования

Для сбора эмпирических данных в исследовании был использован психодиагностический комплекс, состоящий из следующих методик: «Шкала психологического благополучия» (С.Д. Ryff), «Экспресс-диагностика личностной конкурентоспособности» (Г.М. Мануйлов), «Шкала ориентации на социальные сравнения Iowa-Netherlands (INCOM)» (F. Gibbons, B. Buunk), «Шкала самоуважения» (М. Rosenberg), «Шкала жизнеспособности» (К. Connor, J. Davidson), «Опросник привязанности к сверстникам» (G.C. Armsden, M.T. Greenberg), «Шкала семейного окружения» (R.H. Moos), «Шкала социальной поддержки подростков со стороны педагогов» (叶悦妹 и 戴晓阳), «Отношение к собственной одаренности» (Е.Н. Волкова, А.В. Микляева, А.Н. Кошелева, В.В. Хороших). Помимо этого, применялся метод анкетирования для сбора социально-демографической информации, в том числе пола (женский/мужской), возраста, места проживания (в образовательном учреждении интернатного типа/дома), семейного положения (отсутствия/наличия братьев/сестер) и оценки важности конкуренции для себя по 5-ти бальной шкале.

Исследуемые в нашей работе характеристики и их показатели представлены в табл. 2.

Таблица 2 – Соотношение изучаемых психологических феноменов и показателей диагностических методик исследования

Домены	Методики	Эмпирические референты
Психологическое благополучие	«Шкала психологического благополучия»	<ul style="list-style-type: none"> - позитивные отношения - автономия - управление окружением - личностный рост - цель в жизни - самопринятие - общая оценка психологического благополучия
Социально-психологические характеристики личности	«Экспресс-диагностика личностной конкурентоспособности»	личностная конкурентоспособность

Таблица 2 (окончание)

	«Шкала ориентации на социальные сравнения»	<ul style="list-style-type: none"> - ориентация на сравнение способностей - ориентация на сравнение мнений - общая оценка ориентации на сравнительные сравнения
	«Шкала самоуважения»	самоуважение
	«Шкала жизнеспособности»	<ul style="list-style-type: none"> - личная компетентность, высокие стандарты и упорство - доверие к своим инстинктам - позитивное принятие изменений и надежные отношения - контроль - духовные влияния - общая оценка жизнеспособности
Межличностные отношения	«Опросник привязанности к сверстникам»	<ul style="list-style-type: none"> - доверие - общение - отчуждение - общая оценка привязанности к сверсткам
	«Шкала семейного окружения»	<ul style="list-style-type: none"> - сплоченность - экспрессивность - конфликт - независимость - ориентация на достижения - интеллектуально-культурная ориентация - ориентация на активный отдых - морально-нравственные аспекты - организация - контроль - общая оценка семейного окружения
	«Шкала социальной поддержки подростков со стороны педагогов»	<ul style="list-style-type: none"> - субъективное ощущение поддержки - объективная оценка поддержки - степень использования поддержки - общая оценка поддержки подростков со стороны педагогов
Потенциальные медиаторы	Анкетирование	<ul style="list-style-type: none"> - пол (кодировка: 1 обозначает женский, 2 — мужской) - возраст - место проживания - семейное положение - отношение к собственной одаренности - оценка важности конкуренции для себя

«Шкала психологического благополучия» (C.D. Ryff)

Для измерения уровня психологического благополучия личности и определения характеристики каждого компонента, была использована методика «Шкала психологического благополучия» — китайскоязычный вариант опросника “The Ryff Scales of Psychological Well-Being” [346], предложенного C.D. Ryff. В данной методике психологическое благополучие

понимается как целостный конструкт, отражающий восприятие и оценку своего функционирования с точки зрения возможностей реализацией собственных потенциалов. В методике включается 84 пункта, которые составляют 6 шкал: позитивные отношения с другими, автономия, управление окружением, личностный рост, цель в жизни и самопринятие.

Обработка и интерпретация данных.

- Шкала «позитивные отношения с другими». Высокие баллы — 71 и выше; средний результат — 56-70; низкие баллы — 55 и меньше. Небольшое количество баллов указывает на недостаточное количество гармоничных отношений с окружающими людьми: респондент в межличностных взаимоотношениях изолирован и фрустрирован и ему сложно проявлять теплоту и заботу о других. Высокие баллы обозначают, что респондент ладит с окружающими людьми и способен к построению доверительных отношений.
- Шкала «автономия». Высокие баллы — 64 и выше; средний результат — 49-63; низкие баллы — 48 и меньше. Низкий показатель свидетельствует о зависимости респондента от мнения и оценки чужих людей. Его беспокоит, как он выглядит в глазах окружающих. При принятии важных решений он полагается на мнение других. Высокие показатели характеризуют респондента как самостоятельного, независимого и способного принимать решение по своему усмотрению. При этом он оценивает себя в соответствии с личными критериями.
- Шкала «управление окружением». Высокие баллы — 63 и выше; средний результат — 50-62; низкие баллы — 49 и меньше. Низкий балл означает, что респондент испытывает сложность в организации повседневной деятельности и изменении, улучшении складывающихся обстоятельств. Высокий балл характеризует респондента как способного к управлению окружающими обстоятельствами и созданию условий для достижения целей.
- Шкала «личностный рост». Высокие баллы — 71 и выше; средний результат — 60-70; низкие баллы — 59 и меньше. Низкий балл связан с

отсутствием респондентом чувства саморазвития. Респондент испытывает скуку в жизни и не имеет намерений и желаний саморазвиваться. Высокий балл свидетельствует о наличии у респондентов чувства непрекращающегося развития и желания реализации своего потенциала.

- Шкала «цель в жизни». Высокие баллы — 69 и выше; средний результат — 58-68; низкие баллы — 57 и меньше. Низкий показатель означает, что респондент не видит смысла жизни, имеет мало целей и не имеет чувства направленности. Высокий балл характерен для респондента, у которого есть четкая жизненная цель, для достижения которой он непрерывно прилагает усилия.
- Шкала «самопринятие». Высокие баллы — 67 и выше; средний результат — 52-66; низкие баллы — 51 и меньше. Низкий показатель характеризует респондента, у которого имеется невысокая самооценка. Он пессимистично воспринимает свое прошлое и свои недостатки. Высокий балл характеризует респондента как способного трезво оценивать свои недостатки и преимущества, извлекать из них пользу и положительно видеть свое прошлое.

«Экспресс-диагностика личностной конкурентоспособности»

(Г.М. Мануйлов)

Методика «Экспресс-диагностика личностной конкурентоспособности», представленная в форме биполярной шкалы, предназначена на определение уровня базовых критериев конкурентоспособности [102]. В данном случае личностная конкурентоспособность понимается как форма межличностного взаимодействия, характеризующаяся достижением целей в условиях противоборства с добивающимися этих же целей другими индивидами или группами.

В связи с тем, что данная методика не адаптирована на китайском языке, был проведен анализ надежности внутренней согласованности каждой шкалы данной методики при помощи коэффициента альфа Кронбаха после самостоятельного перевода на китайский язык, в результате $\alpha = 0,905$.

Обработка и интерпретация данных

Об уровне личностной конкурентоспособности можно определить судить по следующим показателям: +35 баллов и более — высокий уровень; 21 – 34 балла — средний уровень; +20 и менее — незначительный уровень; -1 – -20 — незначительное преобладание свойств, препятствующих проявлению личностной конкурентоспособности; -21 – -34 — выраженный уровень преобладания свойств, препятствующих проявлению личностной конкурентоспособности; -35 и более — высокий уровень доминирования свойств, препятствующих проявлению личностной конкурентоспособности.

«Шкала ориентации на социальные сравнения Iowa-Netherlands (INCOM)» (F. Gibbons, B. Buunk)

С целью тестирования индивидуальных различий в ориентации на социальные сравнения была использована методика «Шкалы ориентации на социальные сравнения Iowa-Netherlands (INCOM)» (F.X. Gibbons, B.P. Buunk) — китайскоязычный вариант опросника «Iowa-Netherlands Comparison Orientation Measure (INCOM)» (王明姬, 王垒 и 施俊琦 на китайском языке) [343]. С точки зрения авторов, социальные сравнения людей выражаются в процессе сравнения способностей и мнений. В методику включается 11 пунктов, составляющие 2 шкалы: ориентация на сравнение способностей и ориентация на сравнение мнений.

«Шкала самоуважения» (M.B. Rosenberg)

С целью измерения уровня самоуважения была использована методика «Шкала самоуважения» М.В. Rosenberg в китайскоязычной версии, которая адаптирована авторами 季益富 и 于欣 [328]. С точки зрения М.В. Rosenberg, самоуважение — это относительно стабильная субъективная оценка человеком самого себя, выражающая позитивное или негативное отношение к себе и указывающая на то, в какой степени человек считает себя способным, важным, успешным и ценным. Самоуважение, отражая осмысление человеком собственной ценности, играет очень важную роль в развитии личности: самоуважение тесно связано с позитивным развитием подростков и развитием социально-психологических нарушений. Высокий уровень самоуважения

способствует чувству межличностной безопасности и активности в общении, а низкий уровень самоуважения может быть следствием психологических проблем.

Обработка и интерпретация результатов.

10 – 14 Уровень самоуважения очень низок. Малое количество баллов указывает на нахождение респондента в замкнутом круге самоуничижения. Респондент, видя только свои недостатки, акцентируя внимание только на своих слабых сторонах, проявляет склонность во всем плохом винить себя, что препятствует постановке целей и достижению успеха.

15 – 19 Уровень самоуважения низок. Этот уровень означает, что респондент, испытывая трудности в коррекции своего отношения к себе, не может адекватно распознать свое истинное «Я».

20 – 29 Самоуважение находится на среднем уровне. Респондент, находящийся на этом уровне самоуважения, балансирует между самоуничижением и самоуважением: успехи подкрепляют самоуважение и уверенность в себе, а неудачи приводят к самоуничижению. Мнение о себе колеблется то в одну, то в другую сторону.

30 – 34 Самоуважение преобладает. Респондент может адекватно оценивать свои недостатки и достоинства и сохраняет уважение к себе при неудачах.

35 – 40 Оценка самоуважения означает, что респондент уважает себя как личность, профессионала. С целью продолжить уважать себя и дальше респондент развивается, совершенствуется в духовном и интеллектуальном аспектах, межличностных взаимоотношениях и профессии. При этом он способен извлечь уроки из ошибок и трудных ситуаций.

«Шкала жизнеспособности» (К. Connor, J. Davidson)

С целью измерения способности человека к восстановлению здорового физического и душевного состояния была использована методика «Шкала жизнеспособности» в китайскоязычной версии [350]. К. Connor и J. Davidson разработали опросник из 25 пунктов и выделили пять шкал: личностная

компетентность, доверие к своим инстинктам, позитивное принятие перемен и надежные отношения, контроль и духовные влияния.

«Опросник привязанности к сверстникам» (G.C. Armsden, M.T. Greenberg)

С целью измерения отношений китайских подростков с признаками академической одаренности с их сверстниками, была использована разработанная G.C. Armsden и M.T. Greenberg методика «Опросник привязанности к сверстникам» в китайскоязычной версии [329]. В отношениях со сверстниками подростки могут открыто высказать свои мнения, выразить себя. Сверстники могут удовлетворить потребность не только в общении, принадлежности и дружбе, но и потребность в уважении, которая является базовой потребностью человека.

В данной методике содержится 25 утверждений и выделяется три шкалы: доверие, общение и отчуждение. Утверждения оцениваются по пятибалльной шкале: 5 — почти полностью верно, 4 — чаще верно, 3 — иногда верно, 2 — не совсем верно, 1 — почти полностью неверно.

«Шкала семейного окружения» (R.H. Moos)

«Шкала семейного окружения» (англ. «The Family Environmental Scale») разработана R.H. Moos и адаптирована 费立鹏, 郑延平 и 邹定辉 на китайском языке [325]. Данная методика предназначена для диагностики микросоциального климата в семьях и включает десять шкал, каждая из которых представлена девятью пунктами, имеющими отношение к характеристике семейного окружения, в том числе сплоченность, экспрессивность, конфликт, независимость, ориентацию на достижения, интеллектуально-культурную ориентацию, ориентацию на активный отдых, морально-нравственные аспекты, организацию и контроль. Утверждения оцениваются по пятибалльной шкале: 5 — почти всегда, 4 — часто, 3 — время от времени, 2 — редко, 1 — почти никогда.

«Шкала социальной поддержки подростков со стороны педагогов»

(叶悦妹 и 戴晓阳)

С целью понять характеристики социальной поддержки китайских подростков со стороны педагогов была использована «Шкала социальной поддержки подростков со стороны педагогов», разработанная 叶悦妹 и 戴晓阳 [349], которые анализируют социальную поддержку подростков со стороны педагогов с помощью трех шкал: объективная, субъективная и степень использования поддержки.

Авторы предложили данную методику на основании теоретической модели социальной поддержки S.Y. Xiao, который полагает, что по своей природе социальную поддержку можно разделить на две категории: первая — объективная, видимая или практическая поддержка [304]. Она включает прямую материальную помощь, наличие и участие в групповых отношениях, таких как семья, друзья и коллеги; другая категория — субъективная, переживаемая эмоциональная поддержка, которая относится к эмоциональному опыту и удовлетворению от того, что человека уважают, поддерживают и понимают в обществе, и тесно связана с субъективными чувствами индивида. При построении шкалы социальной поддержки использовалась теория социальной поддержки, основанная на дихотомии объективной поддержки и субъективной поддержки, а также степень использования поддержки. Люди по-разному используют социальную поддержку, некоторые отвергают помощь других, даже если она им доступна, и, поскольку поддержка человека — это интерактивный процесс, человек закладывает основу для получения поддержки от других, оказывая поддержку самому себе.

«Отношение к собственной одаренности» (Е.Н. Волкова, А.В.

Микляева, А.Н. Кошелева, В.В. Хороших)

С целью исследовать самооценку собственной одаренности и представления о преимуществах и рисках, связанных с одаренностью, была использована методика «Отношение к собственной одаренности» [20]. Авторы выделяют отношение к собственной одаренности на семь факторов:

одаренность как ресурс достижения социального успеха, риск социальной депривации в среде сверстников, мотивационно-волевая регуляция как ресурс высоких достижений, уверенность в собственной одаренности, опыт соревнований как условие высоких достижений, самореализация в референтной среде, риск физического неблагополучия. На основании этого положения в анкету включаются 23 утверждения, оцениваемых по шкале от 1 до 10. В процессе проведения нашего эмпирического исследования был использован только вопрос о уверенности в собственной одаренности.

2.3. Математические методы обработки результатов

С целью проверки соответствия реального распределения переменных нормальному на первом этапе статистической обработки был использован Тест Колмогорова – Смирнова [16]. Было показано, что распределение данных отличаются от нормального ($p < 0,05$). Полученные результаты представлены в приложении 1. Таким образом, в дальнейшей статистической обработке применялись методы непараметрической статистики, в том числе описательная статистика с вычислением критериев достоверности различий (U-критерий Манна – Уитни) и коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Кроме этого, в исследовании использовались методы многомерной статистики, такие как дисперсионный анализ, регрессионный анализ и моделирование структурными уравнениями. Правомерность применения этих методов определяется сложившейся в мировой науке практикой использования параметрических многомерных статистик независимо от характера распределения данных при условии математической приемлемости получаемых статистических моделей. Анализ данных производился с помощью программного анкета «IBM SPSS Statistics 26».

ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ КИТАЙСКИХ ПОДРОСТКОВ С ПРИЗНАКАМИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

3.1. Сравнительный анализ характеристик психологического благополучия китайских подростков с признаками академической одаренности и подростков с обычным уровнем развития

Представленные в табл. 3 данные демонстрируют статистически значимые различия по всем показателям психологического благополучия у китайских подростков с признаками академической одаренности и их сверстников с обычным уровнем развития: показатели «позитивные отношения» ($p=0,01$), «автономия» ($p=0,00$), «управление окружением» ($p=0,03$), «личностный рост» ($p=0,01$), «цель в жизни» ($p=0,00$), «самопринятие» ($p=0,02$), «общее психологическое благополучие» ($p=0,00$) выше в группе подростков с признаками академической одаренности. Китайские академически одаренные подростки во всех составляющих параметрах психологического благополучия демонстрируют более высокий уровень по сравнению со сверстниками с обычным уровнем развития. В конечном итоге они также проявляют значимо более высокий уровень общего психологического благополучия. По сравнению со своими сверстниками опрошенные китайские подростки с признаками академической одаренности более склонны устанавливать близкие, доверительные отношения с другими. Неся ответственность за себя, китайские академически одаренные подростки лучше регулируют собственное поведение, проявляют свои способности адаптироваться к жизни и управлять окружением посредством создания условий и обстоятельств, подходящих для удовлетворения личных потребностей и достижения целей. Находясь в постоянном развитии, китайские академически одаренные подростки понимают смысл собственной жизни, поэтому они всегда ставят цели и стремятся к личностному росту. В процессе саморазвития китайские академически одаренные подростки по

сравнению со своими сверстниками более целостно воспринимают себя, трезво признают свои достоинства и недостатки и положительно оценивают свое прошлое.

Таблица 3 – Показатели психологического благополучия у китайских подростков с признаками академической одаренности и подростков с обычным уровнем развития

Показатели психологического благополучия	Китайские подростки с признаками академической одаренности (N=122)			Китайские подростки с обычным уровнем развития (N=193)			Сравнение (критерий Манна – Уитни)		
	M	Me	StdD	M	Me	StdD	U	Z	p
Позитивные отношения	59,93	58,50	13,62	56,48	53,00	11,79	9798,50	-2,51	0,01
Автономия	53,56	53,50	11,58	51,19	49,00	8,68	9401,50	-3,01	0,00
Управление окружением	57,41	56,50	13,28	54,93	53,00	10,69	10027,50	-2,22	0,03
Личностный рост	61,30	62,50	11,56	58,23	56,00	10,29	9632,50	-2,72	0,01
Цель в жизни	58,39	56,50	14,07	54,46	51,00	11,27	9339,50	-3,09	0,00
Самопринятие	53,40	52,00	11,93	50,67	50,00	9,91	9995,00	-2,26	0,02
Психологическое благополучие (сум.)	343,55	336,00	68,25	324,47	308,00	55,58	9467,50	-2,93	0,00

Предполагаем, что полученные результаты связаны с тем, что у китайских подростков с признаками академической одаренности имеются более выраженные когнитивные, рефлексивные и регулятивные способности (в сравнении с их сверстниками с обычным уровнем развития), что способствует осознанию ими своих жизненных целей и готовности прилагать усилия к их достижению.

3.1.1. Характеристики психологического благополучия китайских подростков, имеющих и не имеющих братьев и/или сестер

Как показано в табл. 4, были выявлены статически значимые различия по параметрам психологического благополучия «позитивные отношения» ($p=0,05$) и «общее психологическое благополучие» ($p=0,05$) у китайских

подростков с братьями и/или сестрами и их сверстников без братьев/сестер, в то же время у них была проявлена значимая статистическая тенденция к различиям по показателям «управление окружением» ($p=0,07$), «цель в жизни» ($p=0,07$), «самопринятие» ($p=0,06$). Можно интерпретировать, что для опрошенных в данном исследовании китайских подростков без братьев/сестер характерен более высокий уровень устраивания доверительных отношений, управления окружением, определения жизненных целей, самопринятия и общего психологического благополучия по сравнению с их сверстниками с братьями и/или сестрами.

Таблица 4 – Показатели психологического благополучия у китайских подростков с братьями/сестрами и подростков без братьев/сестер

Показатели психологического благополучия	Китайские подростки с братьями и/или сестрами (N=140)			Китайские подростки без братьев/сестер (N=175)			Сравнение (критерий Манна – Уитни)		
	M	Me	StdD	M	Me	StdD	U	Z	p
Позитивные отношения	56,09	53,00	11,57	59,21	57,00	13,27	10643,00	-2,00	0,05
Автономия	51,31	50,00	9,01	52,74	51,00	10,63	11351,00	-1,12	0,26
Управление окружением	54,73	52,50	11,33	56,82	55,00	12,12	10804,00	-1,80	0,07
Личностный рост	58,67	57,00	10,52	60,02	58,00	11,16	11395,00	-1,06	0,29
Цель в жизни	54,42	52,00	11,96	57,23	54,00	12,90	10814,00	-1,79	0,07
Самопринятие	50,43	50,00	10,99	52,77	52,00	10,56	10732,00	-1,89	0,06
Психологическое благополучие (сум.)	323,96	310,00	58,59	338,18	321,00	63,02	10647,00	-2,00	0,05

Предполагаем, что китайские подростки без братьев/сестер как единственные дети в семье ощущают больше любви, заботы и внимания от родителей, чем их сверстники с братьями и/или сестрами, что приводит их к построению более доверительных отношений. При семейной поддержке китайские единственные в семье подростки в ходе взросления стимулированы ставить жизненные цели и достигать их.

Также был проведен двухфакторный дисперсионный анализ по паре параметров «наличие/отсутствие признаков одаренности» и

«наличие/отсутствие братьев/сестер». Параметры «позитивные отношения», «управление окружением», «личностный рост», «самопринятие» и «общее психологическое благополучие» соответствуют с однородностью дисперсий по критерию Ливиня.

При анализе взаимодействия факторов «наличие/отсутствие признаков одаренности» и «наличие/отсутствие братьев/сестер» не были выявлены статистически различия ни по одному из показателей психологического благополучия (табл. 5). То есть для китайских подростков взаимодействие факторов «наличие/отсутствие признаков одаренности» и «наличие/отсутствие братьев/сестер» не является детерминантой психологического благополучия.

Таблица 5 – Многофакторный дисперсионный анализ по паре факторов «наличие/отсутствие признаков академической одаренности» и «наличие/отсутствие братьев/сестер»

Параметры	Среднее				F	p
	Наличие академической одаренности × Отсутствие братьев/сестер (N=76)	Наличие академической одаренности × Наличие братьев и/или сестер (N=46)	Отсутствие академической одаренности × Отсутствие братьев/сестер (N=99)	Отсутствие академической одаренности × Наличие братьев и/или сестер (N=94)		
Позитивные отношения	61,55	57,26	57,40	55,51	0,66	0,42
Автономия	54,13	52,61	51,67	50,68	0,05	0,82
Управление окружением	58,87	55,00	55,24	54,60	1,35	0,25
Личностный рост	62,51	59,30	58,11	58,36	1,85	0,18
Цель в жизни	60,22	55,37	54,93	53,96	1,77	0,18
Самопринятие	54,46	51,65	51,46	49,83	0,22	0,64
Психологическое благополучие (сум.)	351,33	330,70	328,08	320,67	0,86	0,36

3.1.2 Сравнительные результаты исследования характеристик психологического благополучия китайских подростков, проживающих дома и подростков, проживающих в школе-интернате

Согласно представленным в табл. 6 результатам, между китайскими подростками, проживающими дома, и их сверстниками, проживающими в школе-интернате, не было обнаружено статистически значимых различий ни по одному из параметров психологического благополучия. То есть у китайских подростков, проживающих дома, и их сверстников, проживающих в школе-интернате, имеется аналогичный уровень позитивных отношений, автономии, управления окружением, личностного роста, цели в жизни, самопринятия и общего психологического благополучия. То есть вне зависимости от места проживания в обеих выборках подростков наблюдается сходный уровень психологического благополучия.

Таблица 6 – Показатели психологического благополучия у китайских подростков, проживающих дома, и подростков, проживающих в образовательном учреждении интернатного типа

Показатели психологического благополучия	Китайские подростки, проживающие дома (N=243)			Китайские подростки, проживающие в образовательном учреждении интернатного типа (N=72)			Сравнение (критерий Манна – Уитни)		
	М	Me	StdD	М	Me	StdD	U	Z	P
Позитивные отношения	57,63	54,00	12,40	58,46	56,50	13,41	8310,50	-0,65	0,52
Автономия	51,74	50,00	10,10	53,33	52,00	9,40	7815,00	-1,38	0,17
Управление окружением	55,64	54,00	11,77	56,74	56,00	11,97	7960,50	-1,16	0,25
Личностный рост	59,34	57,00	10,98	59,71	58,00	10,61	8548,00	-0,30	0,77
Цель в жизни	55,75	53,00	12,69	56,75	55,00	12,14	8042,00	-1,04	0,30
Самопринятие	51,48	51,00	10,86	52,56	50,50	10,61	8455,50	-0,43	0,67
Психологическое благополучие (сум.)	330,17	317,00	61,49	337,56	317,50	61,20	8038,00	-1,05	0,30

Был проведен двухфакторный дисперсионный анализ по паре факторов «наличие/отсутствие признаков академической одаренности» и «место проживание (в образовательном учреждении интернатного типа/дома)». Только параметры «управление окружением», «личностный рост», «самопринятие» соответствуют с однородностью дисперсий по критерию Ливиня (табл. 7).

Таблица 7 – Многофакторный дисперсионный анализ по паре факторов «наличие/отсутствие признаков академической одаренности» и «место проживание (в образовательном учреждении интернатного типа/дома)»

Параметры	Среднее				F	p
	Наличие академической одаренности × Дома (N=99)	Наличие академической одаренности × В образовательном учреждении интернатного типа (N=23)	Отсутствие академической одаренности × Дома (N=144)	Отсутствие академической одаренности × В образовательном учреждении интернатного типа (N=49)		
Позитивные отношения	60,14	59,04	55,90	58,18	0,90	0,34
Автономия	53,32	54,57	50,65	52,76	0,09	0,76
Управление окружением	57,37	57,57	54,44	56,35	0,26	0,61
Личностный рост	61,40	60,87	57,92	59,16	0,34	0,56
Цель в жизни	58,31	58,74	53,99	55,82	0,16	0,69
Самопринятие	53,38	53,48	50,17	52,12	0,37	0,55
Психологическое благополучие (сум.)	343,38	344,26	321,09	334,41	0,52	0,47

Однако при дальнейшем анализе взаимодействия факторов «наличие/отсутствие признаков одаренности» и «в образовательном учреждении интернатного типа/дома») не были установлены статистически различия ни по одному из этих показателей психологического благополучия (табл. 7). То есть для китайских подростков взаимодействие факторов «наличие/отсутствие признаков академической одаренности» и «место

проживание (в образовательном учреждении интернатного типа/дома)» не оказывает влияние на психологическое благополучие.

Таким образом, представленная в этом параграфе характеристика психологического благополучия китайских подростков с признаками академической одаренности позволяет сделать следующие выводы:

- 1) Китайские подростки с признаками академической одаренности характеризуются более высокими, чем их сверстники с обычным уровнем развития, показателями психологического благополучия.
- 2) Китайские подростки без братьев и/или сестер более склонны устраивать доверительные отношения в сравнении с их сверстниками с братьями и/или сестрами. При этом у них наблюдается более высокий уровень общего психологического благополучия. Помимо этого, взаимодействия факторов «наличие/отсутствие признаков одаренности» и «наличие/отсутствие братьев/сестер» на психологическое благополучие китайских подростков не установлено.
- 3) У китайских подростков, проживающих дома и их сверстников, проживающих в школе-интернате, наблюдается сходный уровень психологического благополучия. Также не выявлено взаимодействия факторов «наличие/отсутствие признаков академической одаренности» и «место проживания (в образовательном учреждении интернатного типа/дома)» в отношении психологического благополучия у китайских подростков.

3.2. Сравнительный анализ социально-психологических характеристик личности и отношений с другими людьми у китайских подростков с признаками академической одаренности и с обычным развитием

Согласно представленным в табл. 8 результатам можно отметить, что между китайскими подростками с признаками академической одаренности и их сверстниками с обычным уровнем развития на уровне статистической тенденции ($p=0,09$) существуют различия в личностной

конкурентоспособности: китайские академически одаренные подростки более склонны к построению конкурентных межличностных взаимоотношений в ходе достижения целей в условиях соперничества с другими по сравнению с их сверстниками с обычным уровнем развития. Предполагаем, что благодаря своим когнитивным способностям китайские академически одаренные подростки, обладая мотивацией к личностному росту и самореализации, стремятся использовать свои достоинства и ресурсы для достижения успеха при условиях соперничества с другими. Все это приводит к усилению их личностной конкурентоспособности.

Таблица 8 – Личностная конкурентоспособность у китайских подростков с признаками академической одаренности и обычным уровнем развития

Показатель	Китайские подростки с признаками академической одаренности (N=122)			Китайские подростки с обычным уровнем развития (N=193)			Сравнение (критерий Манна – Уитни)		
	М	Me	StdD	М	Me	StdD	U	Z	P
Личностная конкурентоспособность	13,27	15,00	11,52	11,03	11,00	11,75	10428,50	-1,711	0,09

Согласно представленным в табл. 9 данным можно констатировать, что у китайских подростков с признаками академической одаренности и их сверстников с обычным уровнем развития не были установлены статистически значимые различия ни по одному из параметров «Шкалы ориентации на социальные сравнения». То есть китайские подростки с признаками академической одаренности и их сверстники с обычным уровнем находятся на одном уровне ориентации на социальные сравнения, и этот уровень относительно невысок, о чем свидетельствуют низкие средние значения соответствующего показателя.

Таблица 9 – Ориентация на социальные сравнения у китайских подростков с признаками академической одаренности и обычным уровнем развития

Показатели ориентации на социальные сравнения	Китайские подростки с признаками академической одаренности (N=122)			Китайские подростки с обычным уровнем развития (N=193)			Сравнение (критерий Манна – Уитни)		
	М	Me	StdD	М	Me	StdD	U	Z	P
Сравнение способностей	15,80	15,00	4,42	15,46	15,00	4,62	11430,50	-0,43	0,66
Сравнение мнений	14,48	14,00	3,77	13,74	14,00	4,25	10666,00	-1,41	0,16
Ориентация на социальные сравнения (сум.)	36,52	36,00	7,60	35,57	35,00	8,73	11089,00	-0,87	0,39

Представленные в табл. 10 данные показывают, что между китайскими подростками с признаками академической одаренности и их сверстниками с обычным уровнем развития было обнаружено достоверно значимое различие в самоуважении ($p=0,01$): китайские подростки с признаками академической одаренности более уважительно относятся к себе по сравнению с их сверстниками с обычным уровнем развития.

Таблица 10 – Самоуважение у китайских подростков с признаками академической одаренности и обычным уровнем развития

Показатель	Китайские подростки с признаками академической одаренности (N=122)			Китайские подростки с обычным уровнем развития (N=193)			Сравнение (критерий Манна – Уитни)		
	М	Me	StdD	М	Me	StdD	U	Z	P
Самоуважение	29,50	29,50	7,35	27,58	26,00	6,70	9697,50	-2,64	0,01

Уважительное отношение к себе у китайских академически одаренных подростков может быть связано с их уверенностью в своих способностях, что позволяет им принимать себя, достигать больших успехов и пользоваться общим уважением.

Как показано в табл. 11, между китайскими подростками с признаками академической одаренности и их сверстниками с обычным уровнем развития

были выявлены статистически значимые различия в жизнеспособности только по параметру личностной компетентности ($p=0,02$). Опрошенные в данном исследовании китайские академически одаренные подростки отличаются от своих сверстников с обычным уровнем развития более высоким уровнем личностной компетентности.

Таблица 11 – Жизнеспособность у китайских подростков с признаками академической одаренности и обычным уровнем развития

Показатели жизнеспособности	Китайские подростки с признаками академической одаренности (N=122)			Китайские подростки с обычным уровнем развития (N=193)			Сравнение (U-критерий Манна – Уитни)		
	M	Me	StdD	M	Me	StdD	U	Z	p
Личностная компетентность	22,54	23,00	7,03	20,82	21,00	6,79	9944,50	-2,32	0,02
Доверие к своим инстинктам	18,16	18,00	6,07	17,79	18,00	6,01	11388,50	-0,49	0,63
Позитивное принятие перемен и надежные отношения	13,96	14,00	4,16	13,77	14,00	4,32	11561,00	-0,27	0,79
Контроль	8,05	8,00	3,04	7,64	8,00	2,92	10751,50	-1,30	0,19
Духовные влияния	5,32	5,00	1,77	5,13	5,00	1,75	11139,50	-0,80	0,42
Жизнеспособность (сум.)	68,25	68,50	20,00	65,16	66,00	19,49	10672,00	-1,40	0,16

Благодаря своим неординарным способностям, китайские подростки с признаками академической одаренности обладают умением и навыками, будучи наделенными мотивами и сознанием смысла жизни, что способствует формированию личностной компетентности. Вероятно, эти подростки, характеризующиеся личностной компетентностью, будучи наделенными мотивацией к саморазвитию, ставят себе более определенные цели и строят жизненные планы.

В табл. 12 мы видим, что между китайскими подростками с признаками академической одаренности и их сверстниками с обычным уровнем развития установлены статистически значимые различия в таких параметрах

отношений с семейным окружением, как «экспрессивность» ($p=0,01$), «независимость» ($p=0,03$), «ориентация на достижения» ($p=0,00$), «интеллектуально-культурная ориентация» ($p=0,04$) и суммарных показателей семейного окружения ($p=0,00$). Помимо этого, была обнаружена статистическая тенденция к различиям в параметрах «сплоченность» ($p=0,08$) и «ориентация на активный отдых» ($p=0,09$) у опрошенных двух групп китайских подростков. То есть китайские академически одаренные подростки указывают на более высокий уровень сплоченности и склонности к активному отдыху в семейном окружении, чем их сверстники с обычным уровнем развития.

Таблица 12 – Семейное окружение у китайских подростков с признаками академической одаренности и обычным уровнем развития

Показатели семейного окружения	Китайские подростки с признаками академической одаренности (N=122)			Китайские подростки с обычным уровнем развития (N=193)			Сравнение (критерий Манна – Уитни)		
	M	Me	StdD	M	Me	StdD	U	Z	p
Сплоченность	7,04	8,00	1,93	6,58	7,00	2,23	10374,00	-1,78	0,08
Экспрессивность	6,14	6,00	1,86	5,60	6,00	1,98	9833,50	-2,46	0,01
Конфликт	3,05	2,00	2,63	3,10	3,00	2,49	11437,00	0,43	0,67
Независимость	5,88	6,00	1,61	5,52	5,00	1,65	10106,00	-2,12	0,03
Ориентация на достижения	6,51	7,00	1,59	5,85	6,00	1,77	9139,50	-3,34	0,00
Интеллектуально-культурная ориентация	5,60	6,00	1,92	5,11	5,00	1,99	10118,00	-2,10	0,04
Ориентация на активный отдых	5,57	6,00	1,87	5,15	5,00	2,02	10436,00	-1,70	0,09
Мораль и нравственность	5,70	6,00	1,60	5,67	6,00	1,72	11708,50	-0,08	0,94
Организация	5,57	6,00	1,70	5,61	6,00	1,74	11681,00	0,12	0,91
Контроль	4,04	4,00	2,05	4,04	4,00	2,11	11687,50	-0,11	0,91
Семейное окружение (сум.)	55,11	55,00	7,62	52,23	53,00	9,17	9395,50	-3,02	0,00

Можно констатировать, что в семейном окружении у китайских академически одаренных подростков в сравнении с их сверстниками с

обычным уровнем развития наблюдается более интенсивное проявление эмоций и самостоятельности членами семьи, а также более высокая ценность стремления к достижениям и проведения времени за занятиями, способствующими интеллектуально-культурному развитию, что приводит к более высокому уровню общего семейного окружения у китайских академически одаренных подростков.

Предполагаем, что полученные результаты касаются коллективизма в китайском социально-культурном контексте. С точки зрения коллективизма, достижения и успех члена семьи считаются гордостью всей семьи. Таким образом, родители уделяют большое внимание воспитанию и образованию своего ребенка, особенно когда речь идет о ребенке с признаками академической одаренности. Родители академически одаренных подростков чувствуют свою ответственность за создание благоприятных для развития способностей своего одаренного ребенка условий. Они склонны поощрять ребенка смело выражать свое эмоциональное состояние, самостоятельно размышлять и заниматься делами, активно проводить время в рамках интеллектуальной и культурной деятельности и стремиться к достижениям. Кроме создания активной духовно-культурной семейной атмосферы, согласно принципу «гармония в семье помогает во всех начинаниях», родители китайских академически одаренных подростков создают теплый, доверительный эмоциональный фон семьи, что в конечном итоге позволяет китайским академически одаренным подросткам воспринимать социально-психологический климат в семье как благополучный.

В табл. 13 мы видим, что между китайскими подростками с признаками академической одаренности и их сверстниками с обычным уровнем развития не были обнаружены значимые различия по изученным параметрам привязанности к сверстникам. То есть у китайских академически одаренных подростков и их сверстников имеется аналогичное отношение к сверстникам.

Таблица 13 – Привязанность к сверстникам у китайских подростков с признаками академической одаренности и обычным уровнем развития

Показатели привязанности к сверстникам	Китайские подростки с признаками академической одаренности (N=122)			Китайские подростки с обычным уровнем развития (N=193)			Сравнение (критерий Манна – Уитни)		
	M	Me	StdD	M	Me	StdD	U	Z	p
Доверие	37,18	38,00	7,38	36,07	36,00	7,06	10592,00	-1,50	0,13
Общение	30,20	31,00	6,94	29,43	29,00	7,09	10959,00	-1,03	0,30
Отчуждение	18,32	17,00	5,52	18,83	19,00	5,71	11114,50	0,84	0,40
Привязанность к сверстникам (сум.)	85,70	86,00	14,07	84,33	85,00	14,34	11004,00	-0,98	0,33

Представленные в табл. 14 данные показывают, что между китайскими подростками с признаками академической одаренности и их сверстниками с обычным уровнем развития не были выявлены статистически значимые различия по показателям социальной поддержки со стороны педагогов. То есть у китайских академически одаренных подростков и их сверстников с обычным уровнем развития наблюдается сходный уровень воспринимаемой социальной поддержки со стороны педагогов, который на основании нормативных данных методики может быть охарактеризован как средний.

Таблица 14 – Социальная поддержка со стороны педагогов у китайских подростков с признаками академической одаренности и обычным уровнем развития

Показатели социальной поддержки со стороны педагогов	Китайские подростки с признаками академической одаренности (N=122)			Китайские подростки с обычным уровнем развития (N=193)			Сравнение (U-критерий Манна – Уитни)		
	M	Me	StdD	M	Me	StdD	U	Z	p
Субъективная поддержка	18,77	20,00	5,64	17,97	18,00	5,65	10791,00	-1,25	0,21
Объективная поддержка	7,21	7,00	2,43	6,95	7,00	2,32	10933,00	-1,07	0,29
Использование поддержки	13,23	13,00	5,44	12,65	12,00	4,96	10947,50	-1,05	0,29
Социальная поддержка со стороны педагогов (сум.)	39,21	40,50	12,73	37,53	37,00	12,00	10733,00	-1,32	0,19

Можно интерпретировать, что обе группы подростков готовы обращаться к педагогам за помощью и поддержкой, когда сталкиваются со трудностями, и чувствуют поддержку и получают помощь от педагогов.

Обобщая полученные результаты, можно резюмировать, что у китайских академически одаренных подростков наблюдается более высокий уровень самоуважения и личностной компетентности. В то же время для китайских подростков с признаками академической одаренности характерное более теплое, сплоченное семейное окружение, в котором поощряют быть независимым, целеустремленным человеком и проводить время активным интеллектуально-культурным образом. В отношении показателей ориентации на социальные сравнения, привязанности к сверстникам и социальной поддержки со стороны педагогов у китайских академически одаренных подростков и их сверстников с обычным уровнем развития статистически значимых различий не выявлено.

3.3. Взаимосвязь психологического благополучия и социально-психологических характеристик личности и отношений с другими людьми у китайских подростков с признаками академической одаренности и с обычным уровнем развития

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена (табл. 15) было установлено, что у китайских академически одаренных подростков и их сверстников с обычным уровнем развития существует положительная взаимосвязь личностной конкурентоспособности со всеми показателями психологического благополучия (при $p \leq 0,01$), что показывает у опрошенных китайских подростков положительную взаимосвязь личностной конкурентоспособности с каждым составляющим компонентом психологического благополучия (при $p \leq 0,01$), то есть с позитивными отношениями, автономией, управлением окружением, личностным ростом, наличием цели в жизни, самопринятием и общим психологическим благополучием. Можно предположить, что у китайских академически одаренных подростков и их сверстников с обычным уровнем развития с

укреплением личностной конкурентоспособности повышается уровень психологического благополучия, в том числе каждого составляющего компонента психологического благополучия: позитивных отношений, автономии, управления окружением, личностного роста, цели в жизни, самопринятия и общего психологического благополучия. Вероятно, это связано с тем, что такие характеристики, входящие в личностную конкурентоспособность, такие как ценностно-ориентационные, морально-волевые, также способствуют формированию и развитию психологического благополучия.

Таблица 15 – Корреляционные взаимосвязи показателей личностной конкурентоспособности и психологического благополучия у китайских подростков

Личностная конкурентоспособность		
Показатели	Китайские подростки с признаками академической одаренности (N=122)	Китайские подростки с обычным уровнем развития (N=193)
Позитивные отношения	0,41**	0,40**
Автономия	0,55**	0,28**
Управление окружением	0,58**	0,50**
Личностный рост	0,51**	0,45**
Цель в жизни	0,55**	0,49**
Самопринятие	0,52**	0,43**
Психологическое благополучие (сум.)	0,59**	0,53**

Примечание: ** – корреляция статистически достоверна ($p \leq 0, 01$)

Представленные в табл. 16 результаты указывают на положительную взаимосвязь показателя «сравнения мнений» с каждым параметром психологического благополучия у китайских академически одаренных подростков и их сверстников с обычным уровнем развития. То есть у китайских академически одаренных подростков и их сверстников с обычным

уровнем развития с ростом сравнения мнений укрепляется психологическое благополучие, в том числе каждый его компонент.

Таблица 16 – Корреляционные взаимосвязи показателей ориентации на социальные сравнения и психологического благополучия у китайских подростков

Показатели ориентации на социальные сравнения	Психологическое благополучие													
	Китайские подростки с признаками академической одаренности (N=122)							Китайские подростки с обычным уровнем развития (N=193)						
	ПО	Ав.	УО	ЛР	ЦвЖ	Сам.	Сум.	ПО	Ав.	УО	ЛР	ЦвЖ	Сам.	Сум.
Сравнение способностей	-0,05	0,03	0,08	0,04	0,07	0,10	0,06	0,09	0,07	0,27**	0,15*	0,21**	0,14	0,20**
Сравнение мнений	0,32**	0,21*	0,31**	0,35**	0,39**	0,26**	0,35**	0,32**	0,26**	0,39**	0,47**	0,36**	0,24**	0,41**
Ориентация на социальные сравнения (сум.)	0,17	0,10	0,22*	0,22*	0,23*	0,19*	0,22*	0,27**	0,24**	0,41**	0,39**	0,36**	0,26**	0,40**

Примечание: ПО: Позитивные Отношения, Ав.: Автономия, УО: Управление Окружением, ЛР: Личностный Рост, ЦвЖ: Цель в Жизни, Сам.: Самопринятие, Сум.: Суммарное психологическое благополучие, ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$.

Вероятно, полученный результат связан с тем, что китайские подростки в независимости от наличия признаков академической одаренности в ходе сравнения мнений с другими лучше узнают о себе, в том числе своих достоинствах, недостатках, смысле собственной жизни, жизненных обстоятельствах, что способствует укреплению психологического благополучия.

Примечательно, что только у китайских подростков с обычным уровнем развития наблюдается положительная взаимосвязь между сравнением способностей и компонентами психологического благополучия, в том числе управлением окружением, личностным ростом, целью в жизни и общим психологическим благополучием. То есть с ростом сравнения способностей у китайских подростков с обычным уровнем развития усиливаются их управление окружением, личностный рост, цель в жизни и общее психологическое благополучие.

Вероятно, это связано с тем, что, в отличие от подростков с признаками академической одаренности, для китайских подростков с обычным уровнем развития важно доказать себя посредством сравнения способностей с другим, в процессе которого они управляют окружающими обстоятельствами, ставят жизненные цели и достигают личностного роста. Все это способствует повышению уровня общего психологического благополучия.

Также была выявлена положительная взаимосвязь общей ориентации на социальные сравнения со всеми параметрами психологического благополучия у китайских подростков с обычным уровнем развития и с его отдельными параметрами («управление окружением», «личностный рост», «цель в жизни», «самопринятие» и «общее психологическое благополучие») у китайских академически одаренных подростков.

Стоит отметить, что у китайских подростков с обычным уровнем развития была продемонстрирована более значимая положительная взаимосвязь общей ориентации на социальные сравнения с психологическим благополучием, чем у их сверстников с признаками академической одаренности. Это может быть связано с тем, что китайские подростки с обычным уровнем развития в ходе сравнения себя с другими в способностях и мнениях более склонны понимать себя, свои межличностные взаимоотношения, достоинства, недостатки, жизненные цели, смысл собственной жизни, что способствует их психологическому благополучию. А их академически одаренные сверстники не так сильно посредством сравнения с другими склонны к управлению окружением, личностному росту, поставке целей в жизни и самопринятию как они.

Представленные в табл. 17 результаты корреляционного анализа взаимосвязи между самоуважением и психологическим благополучием у китайских подростков демонстрируют положительную взаимосвязь самоуважения со всеми показателями психологического благополучия, в том числе с позитивными отношениями, автономией, управлением окружением, личностным ростом, целью в жизни, самопринятием и общим психологическим благополучием. То есть с усилением самоуважения,

укрепляются позитивные отношения, автономия, управление окружением, личностный рост, цели в жизни, самопринятие и общее психологическое благополучие.

Таблица 17 – Корреляционные взаимосвязи показателей самоуважения и психологического благополучия у китайских подростков

Самоуважение		
Показатели	Китайские подростки с признаками академической одаренности (N=122)	Китайские подростки с обычным уровнем развития (N=193)
Позитивные отношения	0,63**	0,56**
Автономия	0,61**	0,48**
Управление окружением	0,74**	0,61**
Личностный рост	0,58**	0,38**
Цель в жизни	0,68**	0,56**
Самопринятие	0,79**	0,68**
Психологическое благополучие (сум.)	0,77**	0,65**

Примечание: ** $p \leq 0, 01$.

Вероятно, это связано с тем, что с целью сохранения и укрепления самоуважения, отражающего субъективную эмоциональную оценку собственной значимости, китайские подростки, строя комфортные отношения с другими, принимая свои достоинства и недостатки, целенаправленно ставят себе жизненные цели, занимаются управлением собой и окружением. Все это приводит к повышению психологического благополучия независимо от наличия признаков академической одаренности.

Представленные в табл. 18 результаты анализа взаимосвязи характеристик жизнеспособности и показателей психологического благополучия у китайских подростков обнаруживают положительную взаимосвязь почти каждого показателя жизнеспособности со всеми показателями психологического благополучия у китайских подростков, помимо взаимосвязи духовных влияний с автономией, целью жизни и

самопринятием у китайских подростков с обычным уровнем развития. Таким образом, можно резюмировать, что с укреплением жизнеспособности у китайских подростков усиливается психологическое благополучие. Предполагаем, что положительная взаимосвязь духовных влияний со всеми показателями психологического благополучия китайских академически одаренных подростков может быть связана с тем, что свойственная им богатая духовная реальность поддерживает размышление о смысле жизни, реализации своего потенциала и достижении успеха, что способствует психологическому благополучию.

Таблица 18 – Корреляционные взаимосвязи показателей жизнеспособности и психологического благополучия у китайских подростков

Психологическое благополучие														
Показатели жизнеспособности	Китайские подростки с признаками академической одаренности (N=122)							Китайские подростки с обычным уровнем развития (N=193)						
	ПО	Ав.	УО	ЛР	ЦвЖ	Сам.	Сум	ПО	Ав.	УО	ЛР	ЦвЖ	Сам.	Сум.
Личная компетентность	0,55 **	0,52 **	0,69 **	0,59 **	0,69 **	0,62 **	0,69 **	0,49 **	0,41 **	0,61 **	0,46 **	0,54 **	0,50 **	0,60 **
Доверие / терпимость / усиление	0,41 **	0,45 **	0,56 **	0,50 **	0,52 **	0,50 **	0,54 **	0,40 **	0,32 **	0,55 **	0,41 **	0,43 **	0,41 **	0,49 **
Позитивное принятие изменений и надежные отношения	0,52 **	0,52 **	0,63 **	0,55 **	0,63 **	0,61 **	0,64 **	0,54 **	0,37 **	0,59 **	0,47 **	0,47 **	0,47 **	0,57 **
Контроль	0,49 **	0,46 **	0,61 **	0,48 **	0,60 **	0,58 **	0,61 **	0,38 **	0,32 **	0,54 **	0,41 **	0,47 **	0,42 **	0,50 **
Духовные влияния	0,29 **	0,25 **	0,30 **	0,28 **	0,32 **	0,32 **	0,32 **	0,24 **	0,00	0,23 **	0,27 **	0,14	0,09	0,22 **
Жизнеспособность (сум.)	0,51 **	0,53 **	0,66 **	0,58 **	0,65 **	0,62 **	0,66 **	0,49 **	0,38 **	0,62 **	0,47 **	0,51 **	0,48 **	0,58 **

Примечание: ПО: Позитивные Отношения, Ав.: Автономия, УО: Управление Окружением, ЛР: Личностный Рост, ЦвЖ: Цель в Жизни, Сам.: Самопринятие, Сум.: Суммарное психологическое благополучие, ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$.

Предполагаем, что корреляции между психологическим благополучием и жизнеспособностью связаны с тем, что жизнеспособность представляет

собой личностную способность к преодолению жизненных трудностей посредством управления собственными ресурсами в эмоциональных, когнитивных и мотивационно-волевых сферах, что также способствует психологическому благополучию.

Представленные в табл. 19 результаты анализа взаимосвязи показателей семейного окружения и психологического благополучия у китайских подростков указывают на положительную взаимосвязь большинства показателей семейного окружения с компонентами психологического благополучия у китайских академически одаренных подростков и их сверстников с обычным уровнем развития, в том числе сплоченности, экспрессивности, ориентации на достижения, интеллектуально-культурной ориентации, ориентации на активный отдых, организации и суммарной оценки семейного окружения. То есть с повышением оценки социально-психологического климата в семье как гармоничного возрастает психологическое благополучие китайских подростков вне зависимости от наличия признаков академической одаренности.

Таблица 19 – Корреляционные взаимосвязи показателей семейного окружения и психологического благополучия у китайских подростков

Психологическое благополучие														
Показатели	Китайские подростки с признаками академической одаренности (N=122)							Китайские подростки с обычным уровнем развития (N=193)						
	ПО	Ав.	УО	ЛР	ЦвЖ	Сам.	Сум.	ПО	Ав.	УО	ЛР	ЦвЖ	Сам.	Сум.
Показатели семейного окружения														
Сплоченность	0,46 **	0,48 **	0,54 **	0,42 **	0,51 **	0,54 **	0,54 **	0,39 **	0,18 *	0,41 **	0,29 **	0,36 **	0,46 **	0,41 **
Экспрессивность	0,44 **	0,39 **	0,48 **	0,30 **	0,42 **	0,50 **	0,48 **	0,31 **	0,26 **	0,43 **	0,26 **	0,35 **	0,43 **	0,38 **
Конфликт	- 0,40 **	- 0,28 **	- 0,45 **	- 0,29 **	- 0,35 **	- 0,46 **	- 0,43 **	- 0,31 **	- 0,19 **	- 0,34 **	- 0,18 *	- 0,30 **	- 0,43 **	- 0,36 **
Независимость	0,18	0,04	0,13	0,16	0,13	0,06	0,12	0,17 *	0,24 **	0,24 **	0,24 **	0,12	0,05	0,20 **

Таблица 19 (окончание)

Ориентация на достижения	0,20 *	0,18 *	0,25 **	0,20 *	0,22 *	0,22 *	0,24 **	0,27 **	0,13	0,27 **	0,23 **	0,24 **	0,21 **	0,30 **
Интеллектуально-культурная ориентация	0,30 **	0,32 **	0,40 **	0,28 **	0,36 **	0,34 **	0,37 **	0,24 **	0,23 **	0,33 **	0,16 *	0,23 **	0,32 **	0,33 **
Ориентация на активный отдых	0,34 **	0,27 **	0,42 **	0,28 **	0,42 **	0,41 **	0,40 **	0,29 **	0,24 **	0,41 **	0,28 **	0,34 **	0,32 **	0,42 **
Мораль и нравственность	0,13	0,02	0,09	0,05	0,10	0,16	0,09	- 0,02	- 0,03	0,02	- 0,01	0,01	0,16 *	0,02
Организация	0,28 **	0,22 *	0,31 **	0,21 *	0,28 **	0,25 **	0,30 **	0,22 **	0,10	0,26 **	0,13	0,17 *	0,30 **	0,25 **
Контроль	- 0,11	- 0,16	- 0,11	- 0,17	- 0,18 *	- 0,02	- 0,15	- 0,08	- 0,13	- 0,02	- 0,07	0,00	- 0,05	- 0,05
Семейное окружение (сум.)	0,38 **	0,31 **	0,42 **	0,29 **	0,41 **	0,40 **	0,40 **	0,29 **	0,22 **	0,42 **	0,22 **	0,31 **	0,35 **	0,38 **

Примечание: ПО: Позитивные Отношения, Ав.: Автономия, УО: Управление Окружением, ЛР: Личностный Рост, ЦвЖ: Цель в Жизни, Сам.: Самопринятие, Сум.: Суммарное психологическое благополучие, ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$.

В то же время можно отметить, что только у китайских подростков с обычным уровнем развития была обнаружена положительная взаимосвязь между независимостью и компонентами психологического благополучия, в том числе позитивными отношениями, автономией, управлением окружением, личностным ростом и общим психологическим благополучием, в то время как у их сверстников с признаками академической одаренности такой взаимосвязи с компонентами психологического благополучия не было обнаружено.

Вероятно, это связано с тем, что китайские академически одаренные подростки благодаря незаурядным способностям к мышлению сами по себе ведут себя как самостоятельная личность, и их чувство независимости не требует поддержки со стороны семьи, а подростки с обычным уровнем

развития нуждаются в воодушевлении со стороны семьи на самостоятельное обдумывание проблем и принятие решений, что способствует построению гармоничных отношений, автономии, управлению окружением, личностному росту и общему психологическому благополучию.

Также была выявлена отрицательная взаимосвязь конфликта с каждым показателем психологического благополучия в обеих выборках подростков. То есть с повышением восприятия социально-психологического климата в семье как конфликтного и тревожного психологическое благополучие китайских подростков снижается независимо от наличия признаков академической одаренности.

Стоит отметить, что у китайских академически одаренных подростков была обнаружена положительная взаимосвязь параметра «организация» со всеми показателями психологического благополучия, а у их сверстников с обычным уровнем развития — с позитивными отношениями, управлением окружением, целью в жизни, самопринятием и общим психологическим благополучием. Вероятно, это связано с тем, что под влиянием семейных правил и организации семейного досуга китайские академически одаренные подростки в значительной степени учатся разумному планированию совместной деятельности, осознавая при этом важность автономии и управления окружением, что способствует укреплению их психологического благополучия.

Предполагаем, что семья в качестве одного из важнейших социальных институтов важна для китайских подростков независимо от наличия признаков академической одаренности. Жизнь в гармоничной, организованной семье с качественным воспитанием безусловно способствует психологическому благополучию.

Согласно полученным результатам, можно резюмировать, что у китайских академически одаренных подростков и их сверстников с обычным уровнем развития на одинаковом уровне важно семейное окружение для укрепления психологического благополучия. В частности, для китайских академически одаренных подростков важно жить в теплом, организованном

семейном окружении, экспрессивном и ориентированном на активный отдых, достижения и обогащение духовной жизни с целью укрепления психологического благополучия. Для их сверстников с обычным уровнем развития помимо этих семейных условий также важно, чтобы семья поощряла их быть самостоятельным человеком. При этом для обеих групп китайских подростков конфликтное семейное окружение наносит ущерб психологическому благополучию.

Также был проведен анализ взаимосвязи показателей привязанности к сверстникам и психологического благополучия у китайских подростков (табл. 20). Показанные в табл. 20 результаты обнаружили, что почти со всеми показателями психологического благополучия у китайских академически одаренных подростков и их сверстников с обычным уровнем развития была выявлена положительная взаимосвязь привязанности к сверстникам, в том числе доверия, общения и суммарной оценки привязанности к сверстникам (кроме суммарной оценки привязанности к сверстникам с автономией у китайских подростков с обычным уровнем развития), и отрицательная взаимосвязь отчуждения со всеми показателями психологического благополучия в обеих выборках подростков. То есть психологическое благополучие китайских подростков возрастает с повышением удовлетворенности отношениями со сверстниками, и, напротив, в ситуации изоляции среди своих сверстников психологическое благополучие снижается.

Таблица 20 – Корреляционные взаимосвязи привязанности к сверстникам и психологического благополучия у китайских подростков

Психологическое благополучие														
Показатели привязанности к сверстникам	Китайские подростки с признаками академической одаренности (N=122)							Китайские подростки с обычным уровнем развития (N=193)						
	ПО	Ав.	УО	ЛР	ЦвЖ	Сам.	Сум.	ПО	Ав.	УО	ЛР	ЦвЖ	Сам.	Сум.
Доверие	0,57 **	0,40 **	0,45 **	0,45 **	0,46 **	0,42 **	0,52 **	0,51 **	0,18 *	0,46 **	0,45 **	0,38 **	0,38 **	0,47 **
Общение	0,56 **	0,31 **	0,41 **	0,39 **	0,45 **	0,33 **	0,46 **	0,54 **	0,25 **	0,53 **	0,48 **	0,44 **	0,46 **	0,54 **
Отчуждение	- 0,60 **	- 0,47 **	- 0,57 **	- 0,51 **	- 0,53 **	- 0,47 **	- 0,60 **	- 0,41 **	- 0,31 **	- 0,30 **	- 0,29 **	- 0,29 **	- 0,32 **	- 0,35 **
Привязанность к сверстникам (сум.)	0,38 **	0,20 *	0,25 **	0,25 **	0,28 **	0,22 *	0,29 **	0,38 **	0,10	0,39 **	0,37 **	0,32 **	0,32 **	0,38 **

Таблица 20 (окончание)

Примечание: ПО: Позитивные Отношения, Ав.: Автономия, УО: Управление Окружением, ЛР: Личностный Рост, ЦвЖ: Цель в Жизни, Сам.: Самопринятие, Сум.: Суммарное психологическое благополучие, ** $p \leq 0, 01$, * $p \leq 0, 05$.

Предполагаем, что это связано с тем, что для китайских подростков дружеские отношения со сверстниками как важные ресурсы эмоционального благополучия способствуют удовлетворенности собственной жизнью, которая представляет собой один из важных индикаторов психологического благополучия. А чувство отчуждения, наоборот, препятствуют построению гармоничных отношений, автономии, управлению окружением, личностному росту, целенаправленности, самопринятию и общему психологическому благополучию.

Помимо выявления взаимосвязи характеристик семейного окружения и привязанности к сверстникам с психологическим благополучием у китайских подростков, был также проведен анализ взаимосвязи оценки подростками социальной поддержки со стороны педагогов с психологическим благополучием, результаты которого представлены в табл. 21.

Таблица 21 – Корреляционные взаимосвязи показателей социальной поддержки со стороны педагогов и психологического благополучия у китайских подростков

Психологическое благополучие														
Показатели социальной поддержки подростков со стороны педагогов	Китайские подростки с признаками академической одаренности (N=122)							Китайские подростки с обычным уровнем развития (N=193)						
	ПО	Ав.	УО	ЛР	ЦвЖ	Сам.	Сум.	ПО	Ав.	УО	ЛР	ЦвЖ	Сам.	Сум.
Субъективное ощущение поддержки	0,46 **	0,32 **	0,44 **	0,42 **	0,44 **	0,50 **	0,48 **	0,34 **	0,18 *	0,38 **	0,31 **	0,26 **	0,30 **	0,37 **
Объективная оценка поддержки	0,43 **	0,21 *	0,37 **	0,33 **	0,38 **	0,41 **	0,40 **	0,28 **	0,15 *	0,39 **	0,22 **	0,22 **	0,31 **	0,33 **
Степень использования поддержки	0,42 **	0,25 **	0,41 **	0,31 **	0,37 **	0,42 **	0,42 **	0,21 **	0,12	0,31 **	0,16 *	0,20 **	0,31 **	0,28 **
Социальной поддержки подростков со стороны педагогов (сум.)	0,46 **	0,28 **	0,43 **	0,36 **	0,41 **	0,48 **	0,46 **	0,29 **	0,16 *	0,39 **	0,25 **	0,26 **	0,34 **	0,36 **

Таблица 21 (окончание)

*Примечание: ПО: Позитивные Отношения, Ав.: Автономия, УО: Управление Окружением, ЛР: Личностный Рост, ЦвЖ: Цель в Жизни, Сам.: Самопринятие, Сум.: Суммарное психологическое благополучие, ** $p \leq 0, 01$, * $p \leq 0, 05$.*

Представленные в табл. 21 результаты показывают, что у китайских подростков была обнаружена положительная взаимосвязь почти всех показателей социальной поддержки подростков со стороны педагогов с показателями психологического благополучия, кроме взаимосвязи степени использования поддержки со стороны педагогов с автономией у китайских подростков с обычным уровнем развития. То есть с повышением субъективной оценки поддержки китайскими подростками со стороны педагогов, эффективного использования поддержки и общей социальной поддержки со стороны педагогов возрастает психологическое благополучие китайских подростков независимо от уровня развития академических способностей.

Вероятно, это связано с тем, что поддержка со стороны педагогов позволяет китайским подросткам чувствовать защищенность, доверительность и уверенность в себе, что способствует построению доверительных отношений, уверенности в наличии ресурсов для преодоления трудностей и контроля над обстоятельствами, и в результате приводит к усилению психологического благополучия.

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена (табл. 22) было установлено, что у китайских подростков с признаками академической одаренности существует положительная взаимосвязь отношения к собственной одаренности со всеми показателями психологического благополучия (при $p \leq 0,01$). Можно резюмировать, что у опрошенных в данном исследовании китайских академически одаренных подростков с усилением позитивного отношения к собственной одаренности растет уровень психологического благополучия, в том числе каждого составляющего компонента психологического благополучия: позитивных отношений, автономии, управления окружением, личностного роста, цели в жизни, самопринятия и общего психологического благополучия.

Таблица 22 – Корреляционные взаимосвязи показателей отношения к собственной одаренности и психологического благополучия у китайских подростков с признаками академической одаренности

Показатели психологического благополучия	Отношение к собственной одаренности
	Китайские подростки с признаками академической одаренности
Позитивные отношения	0,52**
Автономия	0,46**
Управление окружением	0,57**
Личностный рост	0,52**
Цель в жизни	0,56**
Самопринятие	0,54**
Психологическое благополучие (сум.)	0,59**

Примечание: ** – корреляция статистически достоверна ($p \leq 0, 01$)

Предполагаем, что отношение к собственной одаренности как аспект самоотношения личности, включающий в себя самооценку одаренности и представления об одаренности как возможности достижения успеха, способствует оптимальному функционированию личности китайских подростков, что приводит к укреплению психологического благополучия.

В целом, для китайских подростков вне зависимости от наличия признаков академической одаренности с укреплением отношения к собственной одаренности, личностной конкурентоспособности и самоуважения растет уровень психологического благополучия. У китайских академически одаренных подростков психологическое благополучие усиливается с ростом сравнения мнений и общей ориентации на социальные сравнения, а у их сверстников с обычным уровнем развития психологическое благополучие укрепляется, помимо сравнения мнений и общей ориентации на социальные сравнения, с ростом сравнения способностей. Уровень

психологического благополучия у китайских академически одаренных подростков растет с укреплением личностной компетентности, доверия, позитивного принятия изменений и надежных отношений, контроля, духовных влияний и общей жизнеспособности, в то время как у их сверстников с обычным уровнем развития параметр духовных влияний имеет значительно меньше статистически значимых связей с другими показателями. У китайских академически одаренных подростков психологическое благополучие возрастает с усилением сплоченности, экспрессивности, интеллектуально-культурной ориентации и ориентации на достижения, активный отдых, организации и общего семейного окружения, а у их сверстников с обычным уровнем развития помимо позитивной взаимосвязи таких же показателей с психологическим благополучием, уровень психологического благополучия также растет с усилением независимости. При этом для обеих групп китайских подростков конфликтное семейное окружение вредит психологическому благополучию. У китайских академически одаренных подростков и их сверстников с обычным уровнем развития с ростом доверия к сверстникам укрепляется психологическое благополучие, однако у китайских подростков с обычным уровнем развития не выявлена взаимосвязь суммарной оценки привязанности к сверстникам с общим психологическим благополучием. При этом у обеих групп подростков с ростом отчуждения снижается уровень психологического благополучия. У китайских подростков независимо от наличия или отсутствия признаков академической одаренности психологическое благополучие усиливается с ростом субъективного ощущения поддержки, объективной оценки поддержки, степени использования поддержки и общей оценки социальной поддержки со стороны педагогов. Примечательно, у китайских подростков с признаками академической одаренности наблюдается положительная взаимосвязь отношения к собственной одаренности со всеми показателями психологического благополучия.

3.4. Социально-психологические предикторы психологического благополучия у китайских подростков с признаками академической одаренности и с обычным уровнем развития

Поскольку китайские подростки с признаками академической одаренности отличаются от сверстников с обычным уровнем развития показателями психологического благополучия, с целью выявления зависимости уровня психологического благополучия от социально-психологических факторов был проведен регрессионный анализ взаимосвязи между психологическим благополучием и социально-психологическими характеристиками личности и отношениями с другими людьми в обеих группах респондентов.

Данные, представленные в табл. 23, указывают на взаимосвязь психологического благополучия с социально-психологическими характеристиками и отношениями с другими у китайских подростков с признаками академической одаренности. С учетом количества предикторов в модели скорректированный R^2 равен 0,746.

Таблица 23 – Предикторы психологического благополучия китайских подростков с признаками академической одаренности

Показатели	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты		
	B	стандартная ошибка	β	t	p
Возраст	13,392	4,313	0,151	3,105	0,002
Пол (женский/мужской)	-14,119	6,603	-0,104	-2,138	0,035
Место проживания (в образовательном учреждении интернатного типа/дома)	0,716	9,009	0,004	0,079	0,937
Семейное положение (отсутствие/наличие братьев/сестер)	-19,345	6,989	-0,138	-2,768	0,007
Важность конкуренции	4,767	3,220	0,081	1,481	0,142
Отношение к собственной одаренности	1,236	0,505	0,177	2,449	0,016
Личностная конкурентоспособность	0,745	0,444	0,126	1,679	0,096
Ориентация на социальную сравнения	-0,707	0,515	-0,079	-1,372	0,173
Самоуважение	4,879	0,671	0,526	7,267	0,000
Жизнеспособность	0,311	0,307	0,091	1,011	0,314
Семейное окружение	0,678	0,489	0,076	1,386	0,168
Привязанность к сверстникам	-0,235	0,289	-0,049	-,814	0,417
Социальная поддержка со стороны педагогов	0,560	0,339	0,104	1,652	0,101

Положительно сопряжены с психологическим благополучием характеристики «возраст» ($\beta = 0,151, p = 0,002$), «отношение к собственной одаренности» ($\beta = 0,177, p = 0,016$) и «самоуважение» ($\beta = 0,526, p = 0,000$). Согласно этому результату, можно интерпретировать, что возраст, отношение к собственной одаренности и самоуважение могут выступать в качестве предикторов психологического благополучия китайских подростков с признаками академической одаренности. Среди положительных предикторов на психологическое благополучие китайских академически одаренных подростков наиболее существенное влияние оказывает самоуважение, характеризующееся признанием личностью своей компетентности и ценности. Второе место среди положительных предикторов занимает отношение к собственной одаренности, отражающее общую самооценку одаренности. На третьем месте среди положительных предикторов возраст. То есть с возрастом укрепляется психологическое благополучие у данной категории подростков. Предполагаем, что для китайских подростков с признаками академической одаренности, маркированных как одаренных, значимо важно их самоотношение, которое отражается в самоуважении и их отношении к собственной одаренности, что способствует их самопринятию, автономии и управлению окружением, постановке целей и достижению личностного роста. И в конечном счете усиливается их психологическое благополучие. Находясь на стадии взросления, обдумывая свое будущее, китайские академически одаренные подростки с возрастом более склонны к постановке жизненных целей и достижению личностного роста, что также приводит к укреплению их психологического благополучия.

Отрицательно сопряжены с психологическим благополучием такие показатели: «пол (женский/мужской)» ($\beta = -0,104, p = 0,035$) и «семейное положение (отсутствие/наличие братьев/сестер)» ($\beta = -0,138, p = 0,007$). То есть китайские академически одаренные девочки подросткового возраста указывают на более высокий уровень психологического благополучия, в сравнении с академически одаренными мальчиками подросткового возраста, и по сравнению с подростками, имеющими братьями /сестрами, их сверстники

без братьев/сестер демонстрируют более высокий уровень психологического благополучия.

Представленные в табл. 24 данные указывают на взаимосвязь психологического благополучия с социально-психологическими характеристиками и отношениями с другими у китайских подростков с обычным уровнем развития. С учетом количества предикторов в модели скорректированный R^2 равен 0,578.

Таблица 24 – Предикторы психологического благополучия у китайских подростков с обычным уровнем развития

Показатели	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты		
	B	стандартная ошибка	β	t	p
Возраст	-3,678	3,260	-0,056	-1,128	0,261
Пол (женский/мужской)	-18,286	5,591	-0,165	-3,270	0,001
Место проживания (в образовательном учреждении интернатного типа/дома)	5,534	6,524	0,043	0,848	0,397
Семейное положение (отсутствие/наличие братьев/сестер)	-11,662	5,465	-0,105	-2,134	0,034
Важность конкуренции	-,346	2,545	-0,007	-0,136	0,892
Личностная конкурентоспособность	0,744	0,291	0,157	2,555	0,011
Ориентация на социальная сравнения	0,588	0,411	0,092	1,432	0,154
Самоуважение	3,927	0,500	0,474	7,848	0,000
Жизнеспособность	0,653	0,231	0,229	2,823	0,005
Семейное окружение	0,640	0,349	0,106	1,835	0,068
Привязанность к сверстникам	-0,346	0,275	-0,089	-1,260	0,209
Социальная поддержка со стороны педагогов	0,031	0,288	0,007	0,108	0,914

Положительно сопряжены с психологическим благополучием характеристики «личностная конкурентоспособность» ($\beta = 0,157$, $p = 0,011$), «самоуважение» ($\beta = 0,474$, $p = 0,000$) и «жизнеспособность» ($\beta = 0,229$, $p =$

0,005). То есть личностная конкурентоспособность, самоуважение и жизнеспособность выступают предикторами психологического благополучия китайских подростков с обычным уровнем развития. Это может быть связано с тем, что личностная конкурентоспособность характеризуется потенциальными возможностями личности в достижении успеха, определяя соответствующее поведение в динамически меняющихся условиях, стимулируя уверенность в себе и способствуя гармонии с собой и окружающим миром. Самоуважение, включающее в себя чувство личной эффективности и чувство личной ценности, стимулирует осмысление собственной жизни и своего бытия, непрерывную постановку целей и усилие к достижению целей и самореализации. Жизнеспособность как способность личности к управлению собственными ресурсами, в том числе здоровьем, эмоциональной, когнитивной и мотивационно-волевой сферами, актуализируется в различных видах деятельности. А именно личностная конкурентоспособность, самоуважение и жизнеспособность для китайских подростков с обычным уровнем развития обеспечивают необходимые характеристики и ресурсы для укрепления их психологического благополучия.

Отрицательно сопряжены с психологическим благополучием такие показатели: «пол (женский/мужской)» ($\beta = -0,165$, $p = 0,001$) и «семейное положение (отсутствие/наличие братьев/сестер)» ($\beta = -0,105$, $p = 0,034$). То есть в группе китайских подростков с обычным уровнем развития у девочек отмечается более высокий уровень психологического благополучия в сравнении с мальчиками. Помимо этого, по сравнению с подростками, имеющими братьев/сестер, их сверстники без братьев/сестер демонстрируют более высокий уровень психологического благополучия.

Подводя итог, отметим, что результаты регрессионного анализа позволяют нам сделать следующие выводы:

- 1) Для китайских подростков с признаками академической одаренности возраст, отношение к собственной одаренности и самоуважение выступают в качестве положительных предикторов психологического

благополучия, а пол (женский/мужской) и семейное положение (отсутствие/наличие братьев/сестер) — отрицательных.

- 2) Для китайских подростков с обычным уровнем развития личностная конкурентоспособность, самоуважение и жизнеспособность выступают положительными предикторами психологического благополучия, а пол (женский/мужской) и семейное положение (отсутствие/наличие братьев/сестер) — отрицательными.
- 3) Универсальными предикторами психологического благополучия китайских подростков вне зависимости от уровня развития академических способностей являются пол (женский/мужской) и отсутствие/наличие братьев/сестер (с отрицательным знаком), а также самоуважение (с положительным знаком). При этом для подростков с признаками академической одаренности в число значимых предикторов психологического благополучия входят возраст, отношение к собственной одаренности (с положительным знаком), тогда в выборке подростков с обычным уровнем развития выявлен вклад в психологическое благополучие личностной конкурентоспособности и жизнеспособности.

3.5. Эмпирическая проверка теоретической модели социально-психологических факторов психологического благополучия китайских подростков с признаками академической одаренности

Эмпирическая проверка теоретической модели исследования проводилась при помощи метода моделирования структурными уравнениями. Эмпирическая модель социально-психологических факторов психологического благополучия с признаками академической одаренности представлена на рис. 2.

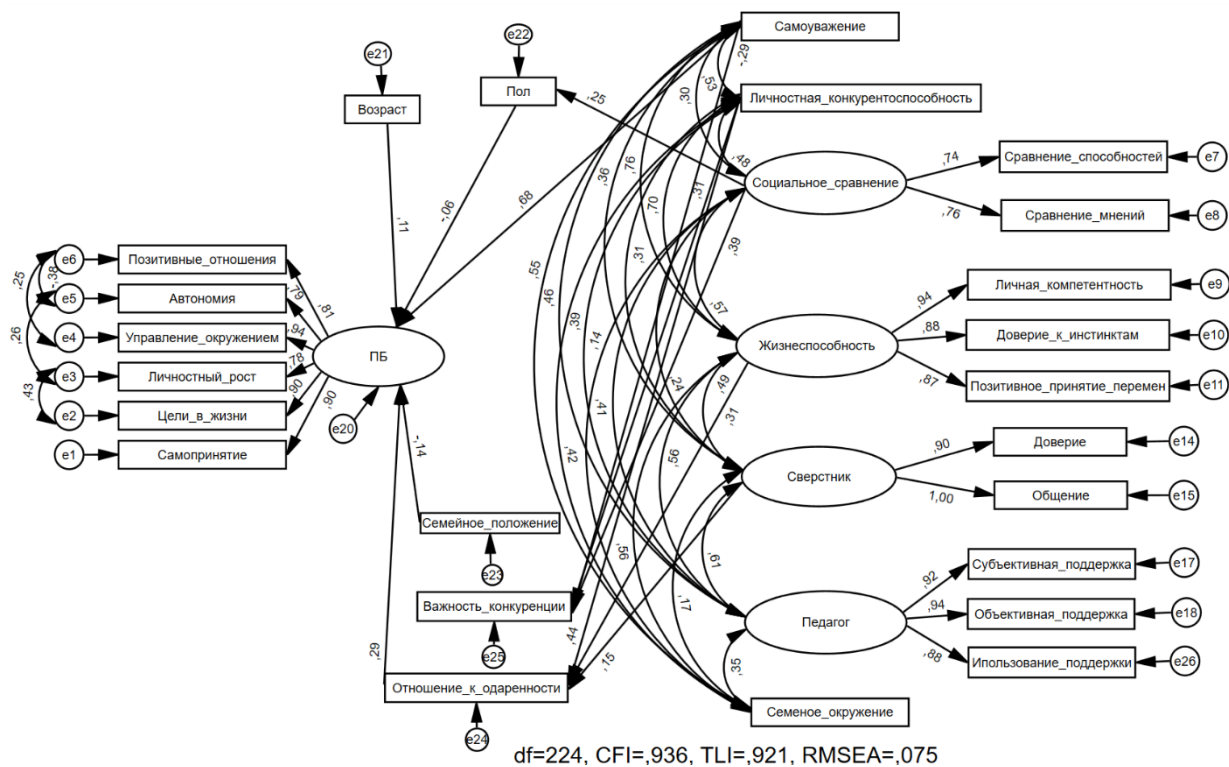


Рисунок 2 – Структурная модель социально-психологических факторов психологического благополучия китайских подростков с признаками академической одаренности

Были приняты следующие пороговые значения: CFI и TLI >0,90 — приемлемое соответствие [132], >0,95 — высокое соответствие [201]; RMSEA <0,08 — приемлемое соответствие, <0,05 — высокое соответствие [144]. По этим критериям разработанная нами модель показала приемлемый уровень согласованности с эмпирическими данными (df = 224, CFI = 0,936, TLI = 0,921, RMSEA = 0,075).

Согласно рис. 2, можно резюмировать следующее. Во-первых, возраст, отношение к собственной одаренности, самоуважение выступают положительными предикторами психологического благополучия китайских академически одаренных подростков. То есть с возрастом, усилением уверенности в собственной одаренности и самоуважения укрепляется их психологическое благополучие. Во-вторых, пол (женский/мужской) и семейное положение (отсутствие/наличие братьев/сестер) выступают отрицательными предикторами психологического благополучия данной категории подростков. В группе китайских академически одаренных

подростков девочки характеризуются более высоким уровнем психологического благополучия, чем китайские мальчики этой возрастной категории. У подростков без братьев и/или сестер демонстрируется более высокий уровень психологического благополучия, чем у их сверстников с братьями/сестрами. В-третьих, при этом пол может также выступать модератором ориентации на социальные сравнения и психологического благополучия, а отношение к собственной одаренности — модератором личностной конкурентоспособности, жизнеспособности, привязанности к сверстникам и психологического благополучия. То есть влияние ориентации на социальные сравнения на психологическое благополучие опосредуется полом и влияние личностной конкурентоспособности, жизнеспособности и привязанности к сверстникам на психологическое благополучие опосредуется отношением к собственной одаренности. Ориентация на социальные сравнения, личностная конкурентоспособность, жизнеспособность и привязанность сами по себе не воздействуют на психологическое благополучие. В-четвертых, самоуважение, личностная конкурентоспособность, ориентация на социальные сравнения, жизнеспособность, семейное окружение, привязанность к сверстникам и социальная поддержка со стороны педагогов у китайских академически одаренных подростков друг с другом взаимосвязаны.

Полученные результаты, возможно, связаны с тем, что с возрастом и усилением самоуважения и уверенности в собственной одаренности у китайских подростков с признаками академической одаренности складывается более четкое представление о себе, собственной одаренности, будущем и жизни, что способствует постановке жизненных целей, созданию благополучных условий для достижения поставленных целей и личностного роста. Все это в конечном счете способствует поддержанию и развитию их психологического благополучия. В контексте китайского общества, отличающегося обостренной конкуренцией, личностная конкурентоспособность, характеризующаяся способностями к лидерству в условиях соперничества и состязательности, и ориентация на социальные

сравнения особо актуализуются посредством сознания важности конкуренции. Помимо того, личностная конкурентоспособность и жизнеспособность, характеризующаяся способностью к управлению собственными ресурсами, усиливают их уверенность в собственной одаренности, что приводит к укреплению психологического благополучия. По сравнению со сверстниками с братьями и/или сестрами китайские академически одаренные подростки без братьев/сестер ощущают больше любви и заботы, что способствует построению комфортных отношений с другими и стимулирует их искать жизненные цели, достигать поставленных целей и развиваться. Помимо этого, общение со сверстниками как ведущая деятельность в подростковом возрасте, обеспечивая эмоциональное благополучие для китайских академически одаренных подростков, способствует укреплению их уверенности в собственной одаренности, оказывая влияние на их психологическое благополучие.

Также была проанализирована эмпирическая модель социально-психологических факторов психологического благополучия китайских подростков с обычным уровнем развития (Рис. 3). Разработанная нами модель показала приемлемый уровень согласованности с эмпирическими данными ($df = 202$, $CFI = 0,942$, $TLI = 0,927$, $RMSEA = 0,069$).

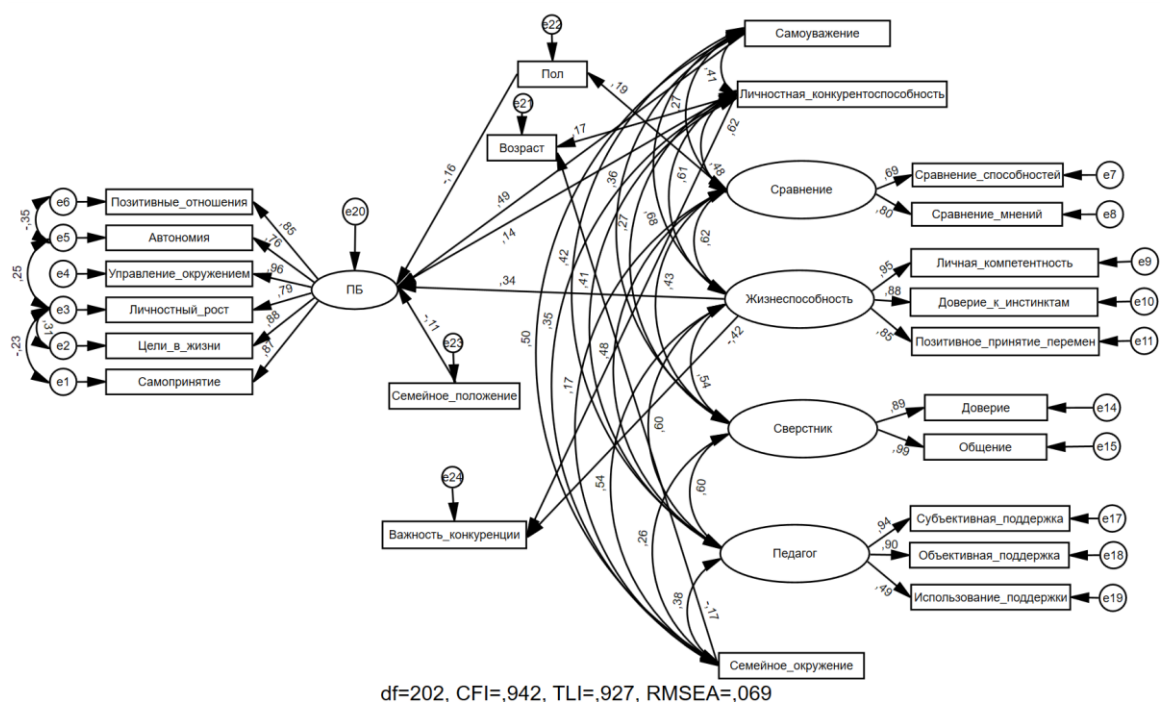


Рисунок 3 – Структурная модель социально-психологических факторов психологического благополучия китайских подростков с обычным уровнем развития

Согласно рис. 3, можно резюмировать следующее. Во-первых, самоуважение, личностная конкурентоспособность и жизнеспособность выступают положительными предикторами психологического благополучия китайских подростков с обычным уровнем развития. То есть с усилением самоуважения, личностной конкурентоспособности и жизнеспособности растёт уровень психологического благополучия данной категории подростков. Во-вторых, пол (женский/мужской) и семейное положение (отсутствие/наличие братьев/сестер) выступают отрицательными предикторами их психологического благополучия. В группе китайских подростков с обычным уровнем развития для девочек характерен более высокий уровень психологического благополучия, чем для мальчиков этой возрастной категории. У подростков без братьев и/или сестер демонстрируется более высокий уровень психологического благополучия, чем у их сверстников с братьями/сестрами. В-третьих, пол также может выступать в качестве модератора ориентации на социальные сравнения и психологического благополучия. Ориентация на социальные сравнения сама по себе не оказывает влияние на психологическое благополучие. В-четвертых, самоуважение, личностная конкурентоспособность, ориентация на социальные сравнения, жизнеспособность, семейное окружение, привязанность к сверстникам и социальная поддержка со стороны педагогов у китайских подростков с обычным уровнем развития друг с другом взаимосвязаны.

Полученные результаты возможно связаны с тем, что в контексте китайского общества, отличающаяся обостренной конкуренцией и приданием значения образованию и успеваемости, личностная конкурентоспособность, характеризующаяся способностью к лидерству в условиях соперничества и состязательности, самоуважение, под которым понимающееся как осмысление человеком своей личностной компетентности и значимых для него уникальных достоинств, и жизнеспособность, характеризующаяся способностью к управлению собственными ресурсами, способствует жизнеосмысленности, самопринятию, постановке жизненных целей,

управлению окружающими обстоятельствами, созданию благополучных условий и достижению личностного роста китайских подростков с обычным уровнем развития. Все это в конечном счете способствует упрочению их психологического благополучия.

Приводя сравнительный анализ по двум эмпирическим моделям, разработанным нами, можно обобщить следующие сходства и различия.

Сходства у обеих групп респондентов обнаружались в следующем:

1. Самоуважение выступает положительным предиктором психологического благополучия китайских подростков независимо от выраженности академических способностей и оказывает наиболее существенное влияние на психологическое благополучие.
2. и наличие братьев/сестер выступает в качестве отрицательного предиктора психологического благополучия.
3. Психологическое благополучие китайских подростков опосредовано полом: у девочек отмечается более высокий уровень психологического благополучия, чем у мальчиков.
4. Пол также является модератором вклада ориентации на социальные сравнения и психологического благополучия: влияние социальных сравнений на психологическое благополучие более выражено в выборке девочек, в сравнении с выборкой мальчиков.
5. Место проживания не оказывает влияние на психологическое благополучие у обеих групп подростков.
6. Самоуважение, личностная конкурентоспособность, ориентация на социальные сравнения, жизнеспособность, семейное окружение, привязанность к сверстникам и социальная поддержка со стороны педагогов друг с другом взаимосвязаны.

Различия между группами респондентов обнаружались в следующем:

1. Помимо самоуважения, у китайских академически одаренных подростков в качестве положительных предикторов психологического благополучия выступают также отношение к

собственной одаренности и возраст, а у их сверстников с обычным уровнем — личностная конкурентоспособность и жизнеспособность.

2. Личностная конкурентоспособность опосредованно воздействует на психологическое благополучие через отношение к собственной одаренности у китайских подростков с признаками академической одаренности, а у их сверстников с обычным уровнем развития это воздействие прямое.

ВЫВОДЫ

1. Китайские подростки с признаками академической одаренности отличаются более высоким уровнем психологического благополучия от их сверстников с обычным уровнем развития, в том числе по каждому компоненту психологического благополучия, предложенному в концепции С.Д. Ryff: позитивные отношения, автономия, управление окружением, личностный рост, цель в жизни и самопринятие. Китайские подростки с признаками академической одаренности, принявшие участие в данном исследовании, более склонны к построению комфортных, гармоничных отношений, автономии, управлению окружением, достижению личностного роста, определению жизненных целей и самопринятию по сравнению с их сверстниками с обычным уровнем развития, что приводит к более высоким показателям общего психологического благополучия.

2. В аспекте социально-психологических характеристик личности китайские подростки с признаками академической одаренности демонстрируют более высокий уровень самоуважения и личностной конкурентоспособности по сравнению с их сверстниками с обычным уровнем развития. Помимо того, в процессе саморазвития они более ценят личностную компетентность.

3. С точки зрения отношений с другими людьми, китайские подростки с признаками академической одаренности и их сверстники с обычным уровнем развития находятся на сходном уровне отношений со сверстниками и оценки социальной поддержки со стороны педагогов. Они отличаются только оценкой семейного окружения: китайские подростки с признаками академической одаренности воспринимают семейный климат как комфортный, гармоничный, характеризующийся ориентацией на достижения, активный отдых и культурной ориентацией.

4. Китайские подростки с братьями/сестрами отличаются уровнем цели в жизни и общего психологического благополучия от их сверстников без братьев/сестер, у которых характерен более высокий уровень постановки жизненных целей и общего психологического благополучия. В дальнейшем

анализе взаимодействия факторов «наличие/отсутствие признаков одаренности» и «наличие/отсутствие братьев/сестер» не выявлены статистически различия ни по одному из параметров психологического благополучия у обеих выборок подростков.

5. Не обнаружено статистически значимых различий ни по одному из показателей психологического благополучия у китайских подростков, проживающих дома, и их сверстников, проживающих в школе-интернате. Также не выявлено взаимодействия факторов «наличие/отсутствие признаков академической одаренности» и «место проживание (в образовательном учреждении интернатного типа/дома)» в отношении психологического благополучия у обеих выборок подростков.

6. Психологическое благополучие китайских подростков с признаками академической одаренности и их сверстников с обычным уровнем развития укрепляется с усилением личностной конкурентоспособности, сравнения мнений, самоуважения, жизнеспособности, семейного окружения, привязанности к сверстникам и социальной поддержки со стороны педагогов и снижается с повышением чувства изоляции в кругу сверстников и восприятия социально-психологического климата в семье как конфликтного, тревожного.

7. Были обнаружены различия в эмпирических моделях социально-психологических факторов психологического благополучия китайских подростков с признаками академической одаренности и их сверстников с обычным уровнем развития. У китайских подростков с признаками академической одаренности возраст, отношение к собственной одаренности, самоуважение выступают положительными предикторами психологического благополучия, пол (женский/мужской) и семейное положение (отсутствие/наличие братьев/сестер) выступают отрицательными. При этом пол еще может выступать модератором ориентации на социальные сравнения и психологического благополучия, и отношение к собственной одаренности — модератором личностной конкурентоспособности, жизнеспособности, привязанности к сверстникам и психологического благополучия. Влияние

ориентации на социальные сравнения на психологическое благополучие опосредуется полом и влияние личностной конкурентоспособности, жизнеспособности и привязанности к сверстникам на психологическое благополучие опосредуется отношением к собственной одаренности. Ориентация на социальные сравнения, личностная конкурентоспособность, жизнеспособность и привязанность к сверстникам сами по себе не воздействуют на психологическое благополучие. Такие социально-психологические характеристики, как самоуважение, личностная конкурентоспособность, ориентация на социальные сравнения, жизнеспособность, семейное окружение, привязанность к сверстникам и социальная поддержка со стороны педагогов у китайских академически одаренных подростков друг с другом взаимосвязаны.

У их сверстников с обычным уровнем развития самоуважение, личностная конкурентоспособность и жизнеспособность выступают положительными предикторами психологического благополучия. Пол (женский/мужской) и семейное положение (отсутствие/наличие братьев/сестер) выступают отрицательными предикторами их психологического благополучия. Помимо того, пол еще может выступать в качестве модератора ориентации на социальные сравнения и психологического благополучия. Ориентация на социальные сравнения сама по себе не оказывает влияние на психологическое благополучие. При этом самоуважение, личностная конкурентоспособность, ориентация на социальные сравнения, жизнеспособность, семейное окружение, привязанность к сверстникам и социальная поддержка со стороны педагогов у китайских подростков с обычным уровнем развития также взаимосвязаны друг с другом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной работе предпринято исследование социально-психологических факторов, оказывающих влияние на психологическое благополучие китайских подростков с признаками академической одаренности, и сформулированы следующие гипотезы: 1) существуют значимые различия проявления психологического благополучия у китайских подростков с признаками академической одаренности и их сверстников с обычным уровнем развития; 2) в число социально-психологических факторов, определяющих психологическое благополучие китайских подростков с признаками академической одаренности, входят социально-психологические характеристики личности, такие как жизнеспособность, самоуважение, личностная конкурентоспособность, ориентация на социальные сравнения, а также характеристики их взаимоотношений со сверстниками и значимыми взрослыми (родителями и педагогами), при этом вклад этих факторов в показатели психологического благополучия может опосредоваться полом, и возрастом подростков, наличием у них братьев/сестер, местом проживания (в образовательном учреждении интернатного типа/дома), отношением к конкуренции, а также уверенностью в собственной одаренности; 3) социально-психологические факторы, влияющие на психологическое благополучие китайских подростков с признаками академической одаренности, отличаются от аналогичных факторов, определяющих психологическое благополучие их сверстников с обычным уровнем развития.

Для проверки этих трех гипотез применен методический комплекс, позволяющий выявить характеристики психологического благополучия, социально-психологические характеристики и межличностные взаимоотношения китайских подростков с признаками академической одаренности и их сверстников с обычным уровнем развития. В качестве теоретико-методологического обоснования исследования выступили исследования по проблемам одаренности и, в частности, академической одаренности, социально-психологическим подходам к изучению одаренности, психологическим характеристикам подростков, психологическим

особенностям одаренных подростков, психологическому благополучию и факторам психологического благополучия.

На основании теоретического обзора с учетом специфики китайского общества, характеризующегося обостренной конкуренцией, предположена теоретическая модель социально-психологических факторов психологического благополучия китайских подростков с признаками академической одаренности, состоящая из потенциальных медиаторов (пола, возраста, наличия/отсутствия братьев/сестер, места проживания в образовательном учреждении интернатного типа/дома, оценки важности конкуренции для себя, отношения к собственной одаренности), личностной конкурентоспособности, ориентации на социальные сравнения, самоуважения, жизнеспособности и отношения с родителями, педагогами и сверстниками. Для дальнейшего подтверждения модели разработан и апробирован психодиагностический комплекс для исследования характеристик психологического благополучия, социально-психологических характеристик и межличностных взаимоотношений китайских подростков с признаками академической одаренности и их сверстников с обычным уровнем развития.

В процессе проведения диссертационного исследования получены новые эмпирические результаты, подтверждающие первую нашу гипотезу о существовании значимых различий проявления психологического благополучия у обеих категорий подростков: у китайских подростков с признаками академической одаренности обнаружен более высокий уровень каждого компонента психологического благополучия по сравнению с их сверстниками с обычным уровнем развития. Тем самым у них зафиксирован более высокий уровень общего психологического благополучия.

Также проведен сравнительный анализ по социально-психологическим характеристикам личности и показателям отношений с родителями, педагогами и сверстниками между двумя категориями китайских подростков. Установлено, что в отношении социально-психологических характеристик личности у китайских подростков с признаками академической одаренности наблюдается более высокая оценка самоуважения и личностной

компетентности в процессе саморазвития по сравнению с их сверстниками с обычным уровнем развития. В аспекте межличностных взаимоотношений выявлено различие только в оценке семейного окружения: китайские академически одаренные подростки указывают на более высокий уровень экспрессивности, независимости, интеллектуально-культурной ориентации и ориентации на достижения, активный отдых в семейном окружении, чем их сверстники с обычным уровнем развития, что приводит к более высокой оценке семейного окружения в целом. А в оценке привязанности к сверстникам и воспринимаемой социальной поддержки со стороны педагогов обе категории подростков находятся на сходном уровне.

Корреляционный анализ подтверждает, что психологическое благополучие у обеих групп подростков растет с усилением личностной конкурентоспособности, ориентации на социальные сравнения, самоуважения, жизнеспособности и с ростом привязанности к сверстникам, воспринимаемой социальной поддержки со стороны педагогов и семейного окружения, а снижается с повышением чувства изоляции в кругу сверстников и восприятия социально-психологического климата в семье как конфликтного, тревожного. Различия в корреляционных взаимосвязях социально-психологических факторов психологического благополучия этих двух категорий подростков заключаются в том, что у китайских подростков с признаками академической одаренности наблюдается более сильная положительная взаимосвязь между показателями личностной конкурентоспособности, самоуважения, жизнеспособности, привязанности к сверстникам, социальной поддержки со стороны педагогов, семейного окружения и психологического благополучия и более сильная отрицательная взаимосвязь между изоляцией в кругу сверстников, конфликтом в семье и психологическим благополучием, чем у их сверстников с обычным уровнем развития. Однако у китайских подростков с обычным уровнем развития наблюдается более сильная положительная взаимосвязь между показателями ориентации на социальные сравнения и психологического благополучия, чем у их сверстников с признаками академической одаренности.

В исследовании учитывалось воздействие семейного положения (отсутствие/наличие братьев/сестер у подростков) и места проживания подростков (в образовательном учреждении интернатного типа/дома) на психологическое благополучия китайских подростков. Выявлено, что фактор «отсутствие/наличие братьев/сестер» воздействует на показатели психологическое благополучие «позитивные отношения» и «общее психологическое благополучие» у китайских подростков вне зависимости от наличия признаков академической одаренности, а фактор «место проживания (в образовательном учреждении интернатного типа/дома)» не оказывает влияния ни на один из компонентов психологического благополучия китайских подростков. Кроме того, не обнаружено взаимодействие факторов «наличие/отсутствие признаков академической одаренности» и «место проживания (в образовательном учреждении интернатного типа/дома)» и факторов «наличие/отсутствие признаков одаренности» и «отсутствие/наличие братьев/сестер» на психологическое благополучие китайских подростков.

С целью проверки второй и третьей гипотез исследования был проведен регрессионный анализ, согласно результатам которого у китайских подростков с признаками академической одаренности самоуважение, отношение к собственной одаренности и возраст служат положительными предикторами психологического благополучия, пол (женский/мужской) и семейное положение (отсутствие/наличие братьев/сестер) — отрицательными. А у их сверстников с обычным уровнем развития самоуважение, жизнеспособность и личностная конкурентоспособность выступают положительными предикторами психологического благополучия, пол (женский/мужской) и семейное положение (отсутствие/наличие братьев/сестер) — также отрицательными.

При помощи моделирования структурными уравнениями были построены эмпирические модели социально-психологических факторов психологического благополучия китайских подростков с признаками академической одаренности и их сверстников с обычным уровнем развития.

Структурная модель социально-психологических факторов психологического благополучия китайских подростков с признаками академической одаренности показывает, что возраст, отношение к собственной одаренности, самоуважение у данной категории подростков выступают положительными предикторами психологического благополучия китайских академически одаренных подростков, а пол (женский/мужской) и семейное положение (отсутствие/наличие братьев/сестер) выступают отрицательными. В группе китайских академически одаренных подростков девочки характеризуются более высоким уровнем психологического благополучия, чем китайские мальчики этой возрастной категории. У подростков без братьев и/или сестер демонстрируется более высокий уровень психологического благополучия, чем у их сверстников с братьями/сестрами. При этом пол также может выступать модератором ориентации на социальные сравнения и психологического благополучия, и отношение к собственной одаренности — модератором личностной конкурентоспособности, жизнеспособности, привязанности к сверстникам и психологического благополучия. Влияние ориентации на социальные сравнения на психологическое благополучие опосредуется полом и влияние личностной конкурентоспособности, жизнеспособности и привязанности к сверстникам на психологическое благополучие опосредуется отношением к собственной одаренности. Ориентация на социальные сравнения, личностная конкурентоспособность, жизнеспособность и привязанность сами по себе не воздействуют на психологическое благополучие. Такие социально-психологические характеристики, как самоуважение, личностная конкурентоспособность, ориентация на социальные сравнения, жизнеспособность, семейное окружение, привязанность к сверстникам и социальная поддержка со стороны педагогов у китайских академически одаренных подростков друг с другом взаимосвязаны.

В отличие от эмпирической модели социально-психологических факторов психологического благополучия китайских подростков с признаками академической одаренности, эмпирическая модель социально-психологических факторов психологического благополучия китайских

подростков с обычным уровнем развития выявила, что самоуважение, личностная конкурентоспособность и жизнеспособность выступают положительными предикторами психологического благополучия китайских подростков с обычным уровнем развития, и пол (женский/мужской) и семейное положение (отсутствие/наличие братьев/сестер) также выступают отрицательными предикторами их психологического благополучия. То есть в группе китайских подростков с обычным уровнем развития для девочек характерен более высокий уровень психологического благополучия, чем для мальчиков этой возрастной категории. У подростков без братьев и/или сестер демонстрируется более высокий уровень психологического благополучия, чем у их сверстников с братьями/сестрами. При этом пол может выступать в качестве модератора вклада ориентации на социальные сравнения и психологического благополучия. Ориентация на социальные сравнения сама по себе не оказывает влияние на психологическое благополучие. Самоуважение, личностная конкурентоспособность, ориентация на социальные сравнения, жизнеспособность, семейное окружение, привязанность к сверстникам и социальная поддержка со стороны педагогов у данной категории подростков взаимосвязаны друг с другом.

Подводя итог, отметим, что гипотезы нашего исследования подтверждены частично. Уровень психологического благополучия у китайских подростков с признаками академической одаренности действительно оказался достоверно выше, чем у их сверстников с обычным уровнем развития. Психологическое благополучие китайских подростков, независимо от степени выраженности академических способностей, определяется, в первую очередь, социально-психологическими характеристиками личности, прежде всего, самоуважением, в то время как особенности межличностных отношений влияют на их психологическое благополучие в меньшей степени. Значимым фактором психологического благополучия китайских подростков также является отсутствие у них братьев/сестер. При этом в выборке подростков с признаками академической одаренности отмечена значимая роль отношения к собственной одаренности

как медиатора вклада в показатели психологического благополучия, личностной конкурентоспособности, жизнеспособности и оценок отношений со сверстниками, при том, что в группе сравнения вклад личностной конкурентоспособности и жизнеспособности в показатели психологического благополучия является прямым. Это указывает на важную роль отношения к собственной одаренности для психологического благополучия китайских академически одаренных подростков. Таким образом, в результате исследования получены новые эмпирические и теоретические факты, раскрывающие характеристику психологического благополучия китайских подростков и их сверстников с обычным уровнем развития, которые впервые изучались во взаимосвязи с социально-психологическими характеристиками и отношениями с родителями, педагогами и сверстниками. Результаты эмпирического исследования могут быть использованы для разработки психологических программ развития психологического благополучия китайских подростков. Вопрос социально-психологических факторов психологического благополучия китайских подростков с признаками академической одаренности перспективен с точки зрения дальнейшего изучения психологического благополучия одаренных подростков.

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

На основании полученных результатов можно сформулировать ряд рекомендаций для школы, являющейся важным институтом для становления личности и развития способностей академически одаренных подростков. Школа, уделяя внимание психологическому благополучию данной категории учащихся, должна способствовать не только укреплению их учебной мотивации, достижению прогресса, но и формированию здорового социально-психологического климата, включающего комфортные и доверительные межличностные отношения в классе, а также между педагогами и учащимися. Такого результата можно добиться путем реализации мер по следующим трем направлениям.

Во-первых, необходимо периодически организовать курсы профессиональной подготовки педагогов с целью познакомить их с одаренностью, идентификацией одаренности, психологическими особенностями одаренных подростков и трудностями, с которыми они могут сталкиваться, и обучать базовым принципам оказания психологической поддержки одаренным подросткам.

Во-вторых, следует регулярно проводить массовые мероприятия с участием педагогов и учащихся (театральные фестивали, культурные мероприятия, спортивные состязания и т.д.).

Во-третьих, с целью коррекции эмоционального состояния и тревожности ежемесячно проводить психолого-педагогические мероприятия, в ходе которых академически одаренные учащиеся могут делиться друг с другом опытом преодоления трудностей, подготовленные педагоги — оказывать психологическую поддержку.

В повседневном общении с академически одаренными учащимися педагоги, будучи хорошим примером, могут вдохновлять учащихся, побуждать их стремиться к своей мечте и поощрять их к участию в различных мероприятиях.

Также предлагается ряд рекомендаций для родителей. В процессе воспитания своего академически одаренного ребенка, родители должны

уделять внимание не только развитию способностей ребенка, но и сохранению и укреплению его психологического благополучия. Родители могут воспитывать своего академически одаренного ребенка с учетом его индивидуальных особенностей, создавая гармоничный, благополучный семейный климат. С целью достижения такого результата, мы бы посоветовали родителей академически одаренного ребенка:

1. Проводить больше времени с ребенком, организовать активный отдых и интеллектуально-культурную деятельность на досуге.
2. Научиться слушать ребенка, уважать его мнение и доверять ему.
3. Оказывать ребенку психологическую поддержку, когда ребенку это необходимо.
4. Делиться с ребенком жизненным опытом, поощрять его к адекватному представлению о собственной одаренности, себе, жизни, мире и т.д.
5. Поощрять ребенка принять решения без боязни ошибок и преодолеть трудности без боязни неудачи.
6. Избегать сравнивать своего ребенка с другими.

Родители с двумя и более детьми должны быть еще более внимательны к вышеизложенным рекомендациям, чтобы каждый ребенок в семье ощущал любовь, заботу и теплоту.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учебное пособие для студентов вузов / Г. С. Абрамова, 4-е изд. стер. – М.: Академия, 1999. – 672 с.
2. Авдеева Н.Н., Хоффман Б.Э. Актуальные направления исследований взаимоотношений подростков с родителями / Н.Н. Авдеева, Б.Э. Хоффман // Современная зарубежная психология. – 2019. – Т. 8. – № 4. – С. 69-78.
3. Адольф В.А. Особенности профессиональной деятельности педагога с одаренными детьми в системе общего образования / В.А. Адольф, Е.В. Голубничая // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2016. – № 1 (35). – Р. 6-10.
4. Ананьев Б.Г. Формирование одаренности / Б.Г. Ананьев // Склонности и способности. – Л.: Издательство Ленинградского государственного университета, 1962. – С. 15-36.
5. Андреев В.И. Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 467 с.
6. Аргайл М. Психология счастья: Пер. с англ. / М. Аргайл/ Под ред. М.В. Кларина. – М.: Прогресс, 2007. – 403с.
7. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности: цикл популярных лекций-очерков с приложениями: учебное пособие для студентов вузов / А.С. Арсеньев. – М.: Академия, 2001. – 591 с.
8. Бабаева Ю.Д. Современные тенденции в исследовании одаренности / Ю.Д. Бабаева // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. – 2008. – № 2. – С. 154-168.
9. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография / И.А. Баева. – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2002. – 271 с.
10. Барцалкина В.В. Родительская созависимость как фактор риска формирования аддикций у детей / В.В. Барцалкина // Психологическая наука и образование. – 2012. – Т. 17. – № 4. – С. 18-25.

11. Бекузарова А.Т. Психологическое благополучие как предмет зарубежных и отечественных исследований / А.Т. Бекузарова // Актуальные проблемы психологического знания. – 2014. – № 2 (31). – С. 16-25.
12. Белова Е.С. Одаренные люди в детстве / Е.С. Белова // Дошкольное воспитание. – 1996.– № 9. – С. 109-115.
13. Богоявленская Д.Б. Философские основы теории одаренности / Д.Б. Богоявленская // Культурно-историческая психология. – 2019. – Т. 15. – № 2. – С. 14-21.
14. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность: природа и диагностика / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская. – М.: АНО «ЦНПРО», 2013., с. 71.
15. Бокова О.А., Парфенова Г.Л., Холодкова О.Г. Ресурсы развития одаренности личности: проектный подход / О.А. Бокова, Г.Л. Парфенова // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2020. – № 4 (45). – С. 45-51.
16. Будрейка Н.Н. Непараметрические методы исследования в психологии / Н.Н. Будрейка // Психологическая наука и образование. – 2007. – Т. 12. – № 1. – С. 40-48.
17. Варга А.Я. Системная психотерапия супружеских пар / А.Я. Варга. – М.: Когито-Центр, 2017. – 340 с.
18. Ващук Е.В. К проблеме академической одаренности: особенности проявления, развития и готовность учителя к работе с академически одаренными учащимися / Е.В. Ващук // Житомирский государственный университет им. Ивана Франко. – 2014. – № 1. – С. 82-88.
19. Вербицкий А.А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 334 с.
20. Волкова Е.Н., Микляева А.В., Кошелева А.Н., Хороших В.В. Отношение к собственной одаренности у старших подростков, прошедших педагогический отбор на специализированные образовательные

- программы / Е.Н. Волкова, А.В. Микляева, А.Н. Кошелева, В.В. хороших // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 3. – С. 49-63.
21. Воронина А.В. Проблема психического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа / А.В. Воронина // Сибирский психологический журнал. – 2005. № 21. – С. 142-147.
22. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
23. Гальтон Ф. Наследственность таланта: законы и последствия / Ф. Гальтон – М.: Мысль, 1996. – 272 с.
24. Гильбух Ю.З., Гарнец О.Н., Коробко С.Л. Феномен умственной одаренности / Ю.З. Гильбух, О.Н. Гарнец, С.Л. Коробко // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 147-155.
25. Глузман Н.А. Концептуальные основы подготовки будущих учителей начальных классов к работе с одаренными детьми / Н.А. Глузман // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2017. – Т. 3. – № 1. – С. 3-9.
26. Голубева Н.М. К проблеме дифференциации понятий психологического и субъективного благополучия личности / Н.М. Голубева // Ученая запись. Серия. Психология. Педагогика. – 2010. – Т. 3. – № 3 (11). – С. 26-30.
27. Горбушина А.В. Концепция психологического благополучия личности: теоретико-методологические основания / А.В. Горбушина // Психология сегодня: актуальные исследования и перспективы. Материалы Всероссийского психологического форума: в 2 т. Том 1 / Отв. ред. Л.В. Токарская, М.А. Лаврова. – Екатеринбург: Издательство «Уральский университет», 2022. – С. 182-190.
28. Гордеева Т.О., Сычев О.А. От чего зависит психологическое благополучие российских подростков: анализ результатов PISA 2018 / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев // Сибирский психологический журнал. – 2023. – № 88. – С. 85-104.
29. Гурьянова М.П. Воспитание жизнеспособной личности в условиях дисгармоничного социума / М.П. Гурьянова // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 12-18.

30. Гусева Е.И., Мигович О.И., Тихомирова Л.Ф., Хитрова Г.В. Диагностика одаренных детей / Е.И. Гусева, О.И. Мигович, Л.Ф. Тихомирова, Г.В. Хитрова // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 4. – Р. 13-19.
31. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.
32. Ермолаева М.В., Смирнова О.В. Особенности родительского общения как фактор психологического благополучия подростков / М.В. Ермолаева, О.В. Смирнова // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 1. – С. 51-62.
33. Заусенко И.В. Психологическое благополучие педагога / И.В. Заусенко // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 2. – С. 28-31.
34. Зеньковский В.В. Проблема психической причинности / В.В. Зеньковский. – Киев: типография Императорского университета Св. Владимира, 1914. – 443с.
35. Зимбардо Ф. Социальное влияние: пер. с англ. / Ф. Зимбардо, М. Ляйппе. – СПб.: Питер, 2011. – 444 с.
36. Иванова Д.Н. Методы диагностики психолого-педагогической компетентности родителей обучающихся / Д.Н. Иванова // Молодой ученый. – 2019. – № 19 (257). – С. 319-322.
37. Идобаева О.А. К построению модели исследования психологического благополучия личности: психолого-развитийный и психолого-педагогические аспекты / О.А. Идобаева // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 351. – С. 128-134.
38. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: пер. с нем. / К. Ингенкамп. – М.: Педагогика, 1991. – 238 с.
39. Исакова К.С., Елемесова Г.А. Региональный центр развития одаренности как одна из инновационных организационных структур выявления, развития и поддержки одаренности детей / К.С. Исакова, Г.А. Елемесова // Научный Альманах Ассоциации France-Kazakhstan. – 2022. – № 1. – С. 131-144.

40. Кашапов М.М. Абнотивность как характеристика профессионализации мышления педагога / М.М. Кашапов // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2019. – Т. 29, вып. 2. – С. 137-147.
41. Кашапов М.М., Серафимович И.В. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации / М.М. Кашапов, И. В. Серафимович // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41. – № 3. – С. 43-52.
42. Козьмина Л.Б. Оптимизация психологического благополучия личности студентов-психологов в период обучения в вузе / Л.Б. Козьмина // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 5. – С. 216-218.
43. Комаров Р.В. Введение в психологию одаренности: учебное пособие / Р.В. Комаров. – М.: Издатель Мархотин П.Ю., 2005. – 114 с.
44. Кондрашкин А.В., Кириллова Т.О. Социальная ситуация развития современного подростка в контексте модели социально-психологической помощи в восстановительном подходе / А.В. Кондрашкин, Т.О. Кириллова // Психолого-педагогические исследования. – 2012. – Т. 4. – № 4. – С. 2587-6139.
45. Константинов Н.А. История педагогики: учебник для студентов педагогических институтов / Н.А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. – 5-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.
46. Коротков Э.М. Управление качеством образования: учебное пособие / Э.М. Коротков. – М.: Академический Проект, 2006. – 316 с.
47. Куликов Л.В. Психология настроения: монография / Л.В. Куликов. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 1997. – 225 с.
48. Лактионова Е.Б., Тузова А.С. Личностные особенности одаренных подростков / Е.Б. Лактионова, А.С. Тузова // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2021. – № 4. – С. 319-326.

49. Ларионова Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности / Л.И. Ларионова. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2011. – 320 с.
50. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. Избр. Труды / Н.С. Лейтес. – М.: Воронеж, 1997. – 448 с.
51. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. I / А.Н. Леонтьев / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.
52. Леонтьев А.Н. О формировании способностей / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии / Под ред. Б.М. Теплов, М.В. Соколов. – 1960. – № 1. – С. 7-18.
53. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – 2-е, испр. изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
54. Лункина М.В. Основания самоуважения как фактор психологического благополучия и мотивации учебной деятельности подростков: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / М.В. Лункина; Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. – Москва, 2021. – 33 с.
55. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом: прикладная логотерапия: пер. с нем. / А. Лэнгле. – 2-е изд. – М.: Генезис, 2004. – 127 с.
56. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности: Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М.: Издательство Московского университета, 1982. – С. 108-117.
57. Матюшкин А.М. Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики / А.М. Матюшкин. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 127 с.
58. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29-33.
59. Матюшкин А.М. Проблемы одаренности в зарубежном и российском контексте / А. М. Матюшкин // Иностранная психология. – 1999. – № 11. – С. 5-9.

60. Махнач А.В., Лактионова А.И. Жизнеспособность подростка: понятие и концепция / А.В. Махнач, А.И. Лактионова // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – М.: Издательство Института психологии РАН, 2007. – С. 290-312.
61. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н., Адашкина А.А., Чубук Н.Ф. Психология одаренности: художественная одаренность / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, А.А. Адашкина, Н.Ф. Чубук; Под ред. А.А. Мелик-Пашаева. Вып. 2. – М.: МИОО, 2005. – С. 56.
62. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н., Адашкина А.А., Чубук Н.Ф. Художественно-творческая одаренность: ориентиры диагностики и приоритеты развития / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, А.А. Адашкина, Н.Ф. Чубук // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2009. – Т. 2. – № 1. – С. 66-74.
63. Мешкова Н.В., Кондратьев М.Ю. Системная работа в сфере образования с одаренными детьми и подростками: социально-психологическая составляющая / Н.В. Мешкова, М.Ю. Кондратьев // Социальная психология и общество. – 2012. – Т. 3. – № 1. – С. 5-25.
64. Микляева А.В., Хороших В.В., Волкова Е.Н. Субъективные факторы психологического благополучия одаренных подростков: теоретическая модель / А.В. Микляева, В.В. Хороших, Е.Н. Волкова // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9. – № 4. – С. 36-55.
65. Монкс Ф. Одаренные дети: пер. с голланд. / Ф. Монкс, И. Ипенбург. – М.: Когито-Центр, 2013. – 130 с.
66. Моросанова В.И., Щепланова Е.И., Бондаренко И.Н., Сидиков В.А. Взаимосвязь психометрического интеллекта, осознанной саморегуляции, учебной деятельности и академической успеваемости одаренных подростков / В.И. Моросанова, Е.И. Щепланова, И.Н. Бондаренко, В.А. Сидиков // Вестник Московского университета. Серия. 14. Психология. – 2013. – № 3. – С. 18-32.

67. Мэй Р. Экзистенциальная психология: пер. с англ. / Р. Мэй. – М.: Апрель Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 619 с.
68. Нестер Е.Ф. Психология одаренности: учебно-методический комплекс / Е.Ф. Нестер. – Барановичи: Барановичский государственный университет, 2016. – 209 с.
69. Одаренные дети: Пер с. англ. / Общ. ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – С. 380.
70. Одаренные дети: проблемы выявления, развития и психолого-педагогического сопровождения в системе общего образования: методические рекомендации / Министерство образования и молодежной политики Свердловской области, Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования», Нижнетагильский филиал; авт.-сост. М. Б. Осипова. – Нижний Тагил: НТФ ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2019. – 62 с.
71. Павлоцкая Я.И. Психологическое благополучие и социально-психологические характеристики личности: монография / Я.И. Павлоцкая. – Волгоград: Издательство Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС, 2016. – 167 с.
72. Панов В.И. Некоторые теоретические и практические аспекты одаренности / В.И. Панов // Прикладная психология. – 1998. – № 3. – С. 10-17.
73. Панов В.И. Одаренность и одаренные дети: экопсихологический подход / В.И. Панов. – М.: РУДН, 2005. – 300 с.
74. Панов В.И. Одаренность как проблема современного образования / В.И. Панов // Психология сознания: современное состояние и проблемы: материалы I Всероссийской конференции. – Самара, 2007. – С. 472-484.
75. Панов В.И. Парадоксальность и природа одаренности: экопсихологический подход / В.И. Панов // Ярославский психологический вестник. – 2020. – № 3 (48). – С. 26-34.

76. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
77. Платон. Сочинения: В 3 т. – М., 1971.
78. Плотникова Е.С., Квашина Н.Н. Принятие родителями как фактор психологического благополучия подростков / Е.С. Плотникова, Н.Н. Квашина // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. – 2022. – № 4 (49). – С. 95-100.
79. Поддьяков А.Н. Проблемы изучения исследовательского поведения: об исследовательском поведении детей и не только детей. Учебное пособие для студентов факультета психологии вузов по специальностям 52100 и 020400 / А.Н. Поддьяков. – М., 1998. – 85 с.
80. Психология одаренности детей и подростков: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т.М. Марютина и др.; под общ. ред. Н.С. Лейтеса. – 2-е изд., переаб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 334 с.
81. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева, А.В. Брушлинский и др. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1998. – 68 с.
82. Рабочая концепция одаренности / отв. ред. Д. Б. Богоявленская. 2-е изд., расш. и перераб. – М., 2003. – С. 7.
83. Рафикова В.М. Педагогические условия формирования академической одаренности школьников: автореферат дис. ... кандндата. Педагогических наук: 13.00.01 / Стерлитамакский государственный педагогический институт. – Ижевск, 2003. – 17с.
84. Резник С.Д. Конкурентоспособность выпускника российского вуза: система и механизмы формирования / С.Д. Резник, А.А. Сочилова, под общ. ред. С.Д. Резника. – Пенза: Издательство Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, 2012. – 283 с.
85. Ридецкая О.Г. Психология одаренности: учебно-практическое пособие / О.Г. Ридецкая. – М.: Издательский центр ЕАОИ, 2010. – 374 с.

86. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб., 1998. – С. 128.
87. Рубинштейн С.Л. Основы психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1948. – С. 103.
88. Рыльская Е.А. Жизнеспособность человека: понятие и концептуальные основы исследования / Е.А. Рыльская // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 31. – С. 6-11.
89. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.И. Савенков. – М.: Академия, 2000. – 231 с.
90. Савенков А.И. Психология детской одаренности: учебник для бакалавриата и магистратуры / А.И. Савенков, 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.
91. Савенков А.И. Развитие детской одаренности в образовательной среде: монография / А. И. Савенков. – М.: Прометей, 2005. – 199 с.
92. Скиртач, И.А. Микросоциальная среда, психологические особенности и эффективное психокоррекционное воздействие как факторы формирования психологического благополучия одаренного подростка / И.А. Скиртач, Э.Д. Ищенко, Л.С. Акиншина, А.В. Головина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 3.
93. Смаглий Т.И., Бикбулатов Р.Р. Психолого-педагогические основы развития интеллектуально одаренных школьников: учебное пособие / Т. И. Смаглий, Р.Р. Бикбулатов. – Костанай: КГПИ, 2017. – 174 с.
94. Созонтов А.Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия / А.Е. Созонтов // Вопросы психологии. – 2006. – № 4. – С. 105-114.
95. Соколова М.В. Шкала субъективного благополучия / М.В. Соколова. – Ярославль, 2006. – 42 с.
96. Стернберг Р., Григоренко Е. Модель структуры интеллекта Гилфорда: структура без фундамента // Основные современные концепции творчества

- и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 402 с.
97. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х т. / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.
98. Ушаков Д.В. Психология интеллекта и одаренности / Д.В. Ушаков. – М.: Институт психологии РАН, 2011. – 463 с.
99. Ушаков Д.В., Шепелева Е.А. Системы работы с одаренной молодежью в России и за рубежом / Д.В. Ушаков, Е.А. Шепелева // Сибирский психологический журнал. – 2014. – № 54. – С. 5-17.
100. Фесенко П.П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности: автореферат дис. ...кандидата психологических наук: 19.00.01 / Российский государственный гуманитарный университет. – Москва, 2005. – 24 с.
101. Фесенко П.П. Что такое психологическое благополучие? Краткий обзор основных концепций / П.П. Фесенко // Научные труды аспирантов и докторантов. – М.: Издательство Московского гуманитарного университета, 2005. – Вып. 46. – С. 35-48.
102. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. Издательство Института Психотерапии, 2002. – С. 84.
103. Франкл В. Психотерапия на практике / В. Франкл. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.
104. Франкл В. Теория и терапия неврозов: Введение в логотерапию и экзистенциальный анализ / В. Франкл. - СПб.: Речь, 2001. – 234 с.
105. Хеллер К.А., Перлет К., Сиервальд В. Лонгитюдное исследование одаренности / К.А. Хеллер, Перлет К., В. Сиервальд // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 120-127.
106. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / М.А. Холодная, 3-е изд. перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 334 с.

107. Холодная М.А. Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости: эффект инверсии развития / М.А. Холодная // Психологический журнал, 2011. – Т. 32. – № 5. – С. 69-78.
108. Чудновский В.Э. Одаренность: дар или испытание / В. Э. Чудновский, В. С. Юркевич. – М.: Знание, 1990. – 75 с.
109. Шадриков В.Д. Методология и методы изучения способностей и одаренности: монография / В.Д. Шадриков, В.А. Мазилев, Ю.Н. Слепко. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – 159 с.
110. Шадриков В.Д. Происхождение человечности: учебное пособие для студентов вузов / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1999. – 199 с.
111. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
112. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия личности / Р.М. Шамионов // Саратов: Издательство Саратовского государственного университета, 2004. – 174 с.
113. Шаповалов В.И. Формирование конкурентоспособности школьников в условиях дополнительного образования: автореферат. дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / В.И. Шаповалов; Ярославский педагогический университет имени К.Д. Ушинского. – Ярославль, 2008. – 41 с.
114. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методик исследования) / Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95-129.
115. Ширяева О.С. Психологическое благополучие личности в экстремальных условиях жизнедеятельности: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.01 / Дальневосточный государственный университет путей сообщения. – Хабаровск, 2008. – 26 с.
116. Штерн В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста / В. Штерн. – СПб.: Союз, 1997. – С. 128.

117. Шумакова Н.Б. К вопросу профессиональной подготовки педагогов для работы с одаренными детьми / Н.Б. Шумакова // Вестник практической психологии образования. – 2020. – Т. 17. – № 2. – С. 97-105.
118. Шумакова Н.Б. Обучение одаренных и талантливых детей в контексте доказательной практики / Н.Б. Шумакова // Социальные науки и детство. – 2020. – Т. 1. – № 1. – С. 34-46.
119. Щепланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники / Е.И. Щепланова. – М.: БИНОМ, 2011. – 245 с.
120. Щепланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики / Е.И. Щепланова. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 368 с.
121. Экземплярский В.М. Проблема одаренности / В.М. Экземплярский. – М.: Рус. книжник, 1923. – 136 с.
122. Экземплярский В.М. Проблема школ для одаренных / В.М. Экземплярский // Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей / Под ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной. – М.: ЧеРо, издательство «Омега-Л», МПСИ, 2008. – С. 233-261.
123. Эльконин Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 414 с.
124. Эфроимсон В.П. Генетика гениальности / В.П. Эфроимсон. Предисл. Л.И. Корочкина и Е.А. Кешман. – М.: Тайдекс Ко, 2002. – 376 с.
125. Юркевич В.С. Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь / В.С. Юркевич // Современная зарубежная психология. – 2018. – Т. 7. – № 2. – С. 28-38.
126. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: книга для учителей и родителей / В.С. Юркевич. – М.: Просвещение, 1996. – 136 с.
127. Якимова Т.В., Бондаренко Я.А. Осведомленность в истории своей семьи как фактор психологического благополучия / Т.В. Якимова, Я.А.

- Бондаренко // Психолого-педагогические исследования. – 2014. – Т. 6. – № 4. – С. 93-105.
128. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е.Л. Яковлева. – М.: Издательство Московского психолого-социального института: Флинта, 1997. – 224 с.
129. Adams-Byers J., Whitsell S.S., Moon S.M. Gifted students' perceptions of the Academic and Social/Emotional Effects of Homogeneous and Heterogeneous Grouping / J. Adams-Byers, S.S. Whitsell, S.M. Moon // Gifted Child Quarterly. – 2004. – V. 48. – № 1. – P. 7-20.
130. Aldridge J.M., McChesney K. The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review / J.M. Aldridge, K. McChesney // International Journal of Educational Research. – 2018. – № 88. – P. 121-145.
131. Ashby J.S., Rice K.G. Perfectionism, Dysfunctional Attitudes, and Self-Esteem: A Structural Equations Analysis / J.S. Ashby, K.G. Rice // Journal of Counseling & Development. – 2002. – V. 80. – № 2. – P. 197-203.
132. Awang Z. Structural equation modeling using Amos Graphic / Z. Awang. – Malaysia: University Technology MARA Press, 2012. – 167 p.
133. Baker J.A. Depression and suicidal ideation among academically gifted adolescents / J.A. Daker // Gifted Child Quarterly. – 1995. – V. 39. – № 4. – P. 218-223.
134. Bardone-Cone A.M., Weishuhn A.S., Boyd C.A. Perfectionism and bulimic symptoms in African American college women: Dimensions of perfectionism and their interactions with perceived weight status / A.M. Bardone-Cone, A.S. Weishuhn, C.A. Boyd // Journal of Counseling Psychology. – 2009. – V. 56. – № 2. – P. 266-275.
135. Basirion Z., Majid R.A., Jelas, Z.M. Big Five personality factors, perceived parenting styles, and perfectionism among academically gifted students / Z. Basirion, R.A. Majid, Z.M. Jelas // Asian Social Science. – 2014. – V. 10. – № 4. – P. 8-15.

136. Berlin J.E. It's All a Matter of Perspective: Student Perceptions on the Impact of Being Labeled Gifted and Talented / J.E. Berlin // *Roeper Review*. – 2009. – V. 31. – № 4. – P. 217-223.
137. Besjes K.M., de Ruyter. D.J. Five values of giftedness / K.M. Besjes, D.J. de Ruyter // *Roeper Review*. – 2011. – № 33 (3). – P. 198-207.
138. Betts G.T., Neihart M. Profiles of the gifted and talented / G.T. Betts, M. Neihart // *Gifted Child Quarterly*. – 1988. – V. 32. – № 2. – P. 248-253.
139. Bieling P.J., Israeli A., Smith J., Antony M.M. Making the grade: The behavioral consequences of perfectionism in the classroom / P.J. Bieling, A. Israeli, J. Smith, M.M. Antony // *Personality and Individual Differences*. – 2003. – V. 35. – № 1. – P. 163-178.
140. Bieling P.J., Israeli A.L., Antony M.M. Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct / P.J. Bieling, A.L. Israeli, M.M. Antony // *Personality and Individual Differences*. – 2004. – V. 36. – № 6. – P. 1373-1385.
141. Black J., Reynolds W.M. Examining the relationship of perfectionism, depression, and optimism: Testing for mediation and moderation / J. Black, W.M. Reynolds // *Personality and Individual Differences*. – 2013. – V. 54. – № 3. – P. 426-431.
142. Bradburn N.M. The structure of psychological well-being / N.M. Bradburn. With the assistance of C. Edward Noll. – Chicago: Aldine publishing company, 1969. – 318 p.
143. Brickman P., Bulman R.J. Pleasure and pain in social comparison, eds. J.M. Suls, R.L. Miller / P. Brickman, R.J. Bulman // *Social Comparison process: Theoretical and empirical perspectives*. – Washington DC: Hemisphere, 1977. – P. 149-186.
144. Brown T. Confirmatory factor analysis for applied research / T. Brown. – New York, London: The Guilford Press, 2015, – 462 p.
145. Butler J. The Psychic Life of Power / J. Butler. – California: Stanford University Press, 1997. – 230 p.

146. Cattell R.B. The birth of the Society of Multivariate Experimental Psychology / R. B. Cattell // Journal of the History of the Behavioral Sciences. – 1990. – V. 26. P. 48-57.
147. Chan D.W. Healthy and unhealthy perfectionists among academically gifted Chinese students in Hong Kong: Do different classification schemes make a difference? / D.W. Chan // Roeper Review. – 2010. – V. 32. – P. 88-97.
148. Chan D.W. Dimensionality and typology of perfectionism: The use of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale with Chinese gifted students in Hong Kong / D.W. Chan // Gifted Child Quarterly. – 2009. – V. 53. – № 3. – P. 174-187.
149. Chan D.W. Life satisfaction, happiness, and the growth mindset of healthy and unhealthy perfectionists among Hong Kong Chinese gifted students / D.W. Chan // Roeper Review. – 2012. – V. 34. – № 4. – P. 224-233.
150. Chan D.W. Perfectionism among Chinese gifted and non-gifted students in Hong Kong: The use of the Revised Almost Perfect Scale / D.W. Chan // Journal for the Education of the Gifted. – 2011. – V.34. – № 1. – P. 68-98.
151. Chan D.W. Perfectionism among Chinese gifted students in Hong Kong: Relationships to coping strategies and teacher ratings / D.W. Chan // Gifted Education International. – 2007. – V. 23. – № 3. – P. 289-300.
152. Chan D.W. Positive and negative perfectionism among Chinese gifted students in Hong Kong: Their relationships to general self-efficacy and subjective well-being / D.W. Chan // Journal for the Education of the Gifted. – 2007. – V. 31. – № 1. – P. 77-102.
153. Chan J. Giftedness and China's Confucian heritage, eds. S.N. Phillipson, M. McCann / J. Chan // Conceptions of Giftedness: Sociocultural perspectives. – London: Lawrence Erlbaum Associates, Pbls, 2007. – P. 35-64.
154. Chang E.C. Conceptualization and measurement of adaptive and maladaptive aspects of performance perfectionism: Relations to personality, psychological functioning, and academic achievement / E.C. Chang // Cognitive Therapy and Research. – 2006. – V. 30. – № 6. – P. 677-697.

155. Chang E.C. Perfectionism and dimensions of psychological well-being in a college student sample: A test of a stress-mediation model / E.C. Chang // *Journal of Social and Clinical Psychology*. – 2006. – V. 25. – № 9. – P. 1001-1022.
156. Chang E.C., Watkins A.F., Banks K.H. How adaptive and maladaptive perfectionism relate to positive and negative psychological functioning: Testing a stress-mediation model in black and white female college students / E.C. Chang, A.F. Watkins, K.H. // *Journal of Counseling Psychology*. – 2004. – V.51. – № 1. – P. 93-102.
157. Chao R.K. Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training / R.K. Chao // *Child Development*. – 1994. – V. 65. – № 4. – P. 1111-1119.
158. Chirkov V.I., Ryan R.M. Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation / V.I. Chirkov, R.M. Ryan // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. – 2001. – V. 32. – № 5. – P. 618-635.
159. Christopher M.M., Shewmaker J. The Relationship of Perfectionism to Affective Variables in Gifted and Highly Able Children / M.M. Christopher, J. Shewmaker // *Gifted Child Today*. – 2010. – V. 33. – № 3. – P. 20-30.
160. Cline Starr. What Would Happen If I Said Yes?: A Guide to Creativity for Parents and Teachers / Starr. Cline. – D.O.K. Publishers, East Aurora, New York, 1989. 124 p.
161. Clinkenbeard P.R. Motivation and gifted students: Implications of theory and research / P.R. Clinkenbeard // *Psychology in the Schools*. – 2012. – V. 49. – № 7. – P. 622-630.
162. Colangelo N., Kerr B.A. Extreme academic talent: Profiles of perfect scorers / N. Colangelo, B.A. Kerr // *Journal of Educational Psychology*. – 1990. – V. 82. – № 3. – P. 404-409.
163. Coleman L.J. *Schooling the Gifted* / L.J. Coleman. – Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing Co, 1985.

164. Coleman L.J., Cross T.L. Is being gifted a social handicap? / L.J. Coleman, T.L. Cross // *Journal for the Education of the Gifted*. 1988. – 1988. – V. 11. – № 4. – P. 41-56.
165. Cross T.L., Adams C., Dixon F., Holland J. Psychological characteristics of academically gifted adolescents attending a residential academy: A longitudinal study / T.L. Cross, C. Adams, F. Dixon, J. Holland // *Journal for the Education of the Gifted*. – 2004. – V. 28. – № 2. – P. 159-181.
166. Cross T., Coleman L., Stewart R. The Social cognition of gifted adolescence: An exploration of the stigma of giftedness paradigm / T.L. Cross, L.J. Coleman, R.A. // *Roeper Review*. – 1993. – V. 16. – № 1. – P. 37-40.
167. Cross T.L., Swiatek M.A. Social coping among academically gifted adolescents in a residential setting: A longitudinal study / T.L. Cross, M.A. Swiatek // *Gifted Child Quarterly*. – 2009. – V. 53. – № 1. – P. 25-33.
168. Dai D.Y. Giftedness in the making: A response to Ziegler and Phillipson / D.Y. Dai // *High Ability Studies*. – 2012. – V. 23. – № 1. – P. 47-50.
169. Deci E.L., Ryan R.M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains / E.L. Deci, R.M. Ryan // *Canadian Psychology*. – 2008. – V. 49. – № 1. – P. 14-23.
170. Diener E. Subjective well-being / E. Diener // *Psychological Bulletin*. – 1984. – T. 95. – № 3. – C. 542-575.
171. Diener E., Suh E.M., Lucas R.E., Smith H.L. Subjective well-being: Three decades of progress / E. Diener, E.M. Suh, R.E. Lucas, H.L. Smith // *Psychological Bulletin*. – 1999. – V. 125. – № 2. – P. 276-302.
172. DiPrima A.J., Ashby J.S., Gnilka P.B., Noble C.L. Family relationships and perfectionism in middle-school students / A.J. DiPrima, J.S. Ashby, P.B. Gnilka, C.L. Noble // *Psychology in the Schools*. – 2011. – V. 48. – № 8. – P. 815-827.
173. Duffy M.E., Twenge J.M., Joiner T.E. Trends in mood and anxiety symptoms and suicide-related outcomes among U.S. undergraduates, 2007–2018: Evidence from two national surveys / M.E. Duffy, J.M. Twenge, T.E. Joiner // *Journal of Adolescent Health*. – 2019. – № 65. – P. 590-598.

174. Dunkley D.M., Zuroff D.C., Blankstein K.R. Self-critical perfectionism and daily affect: Dispositional and situational influences on stress and coping / D.M. Dunkley, D.C. Zuroff, K.R. Blankstein // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2003. – V. 84. – № 1. – P. 234-252.
175. Dwairy M. Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents / M. Dwairy // *Gifted Child Quarterly*. – 2004. – V. 48. – № 4. – P. 275-286.
176. Dweck C.S. Self-theories: their role in motivation, personality, and development / C.S. Dweck. – Philadelphia, PA: Psychology Press, 1999. – 195 p.
177. Eren F., Çete A.Ö., Avcil S., Baykara B. Emotional and behavioral characteristics of gifted children and their families / F. Eren, A.Ö. Çete, S. Avcil, B. Baykara // *Archives of Neuropsychiatry*. – 2017. – V. 55. – № 2. – P. 105-112.
178. Feldhusen J.F., Dai, D.Y. Gifted students' attitudes and perceptions of the gifted label, special programs, and peer relations / J.F. Feldhusen, D.Y. Dai // *Journal of Secondary Gifted Education*. – 1997. – V. 9. – № 1. – P. 15-20.
179. Festinger L. A theory of social comparison processes / L. Festinger // *Human Relations*. – 1954. – V. 7. – № 2. – P. 117-140.
180. Fletcher K.L., Speirs Neumeister K.L. Research on perfectionism and achievement motivation: Implications for gifted students / K.L Fletcher, K.L. Speirs Neumeister // *Psychology in the Schools*. – 2012. – V. 49. – № 7. – P. 668-677.
181. Flett G. L., Galfi-Pechenkov I., Molnar D.S., Hewitt P.L., Goldstein A.L. Perfectionism, mattering, and depression: A mediational analysis / G.L. Flett, I. Galfi-Pechenkov, D.S. Molnar., P.L. Hewitt, A.L. Goldstein // *Personality and Individual Differences*. – 2012. – V. 52. – № 7. – P. 828-832.
182. Franche V., Gaudreau, P., Miranda D. The 2 × 2 model of perfectionism: A comparison across Asian Canadians and European Canadians / V. Franche, P. Gaudreau, D. Miranda // *Journal of Counseling Psychology*. – 2012. – V. 59. – № 4. – P. 567-574.

183. Freeman J. The long-term effects of families and educational provision on gifted children / J. Freeman // *Education and Child Psychology*. – 2013. – V. 30. – № 2. – P. 7-17.
184. Frost R.O., Heimberg R.G., Holt C.S., Mattia J.I., Neubauer A.L. A comparison of two measures of perfectionism / Frost R.O., Heimberg R.G., Holt C.S., Mattia J.I., Neubauer A.L. // R.O. Frost, R.G. Heimberg, C.S. Holt, J.I. Mattia, A.L. Neubauer // *Personality and Individual Differences*. – 1993. – V. 14. – № 1. – P. 119-126.
185. Frost R.O., Marten P., Lahart C., Rosenblate R. The dimensions of perfectionism / R.O. Frost, P. Marten, C. Lahart, R. Rosenblate // *Cognitive Therapy and Research*. – 1990. – V. 14. – № 5. – P. 449-468.
186. Gagne´ F. From gifts to talents: The DMGT as a developmental model., eds R.J. Sternberg, J.E. Davidson / F. Gagne´ // *Conceptions of giftedness*. 2nd ed. – New York: Cambridge University Press, 2005. – P. 98-119.
187. Gallagher J., Harradine C.C., Coleman M.R. Challenge or boredom? Gifted students' views on their schooling / J. Gallagher, C.C. Harradine, M.R. Coleman // *Roeper Review*. – 1997. – V. 19. – № 3. – P. 132-136.
188. Galton F. hereditary talent and character / F. Galton // *MacMillan's Magazin*. – 1865. – Vol. Xii. – P. 322.
189. Gates J. Children with gifts and talents: looking beyond traditional labels / J. Gates // *Roeper Review*. – 2010. – V. 32. – № 3. – P. 200-206.
190. Gilman R., Anderman E.M. The relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal, and academic functioning among older adolescents / R. Gilman, E.M. Anderman // *Journal of School Psychology*. – 2006. – V. 44. – № 5. – P. 375-391.
191. Gnilka P.B., Ashby J.S., Noble C.M. Multidimensional perfectionism and anxiety: Differences among individuals with perfectionism and tests of a coping-mediation model / P.B. Gnilka, J.S. Ashby, C.M. Noble // *Journal of Counseling & Development*. – 2012. – V. 90. – № 4. – P. 427-436.

192. Greenspon T.S. The self experience of the gifted person: Theory and definitions / T.S. Greenspon // *Roeper Review*. – 2000. – V. 22. – № 3. – P. 176-181.
193. Grigorenko E.L. System, perturbation, and excellence / E.L. Grigorenko // *High Ability Studies*. – 2012. – V. 23. – № 1. – P. 65-67.
194. Guilford J.P. Creative talents: Their nature, uses and development / J.P. Guilford. – NY: Bearly Limited, 1986. – 139 p.
195. Guilford J.P. Three faces of intellect / J.P. Guilford // *American Psychologist*. – 1959. – № 14(8). – P. 469-479.
196. Hamachek D.E. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism / D.E. Hamachek // *Psychology*. – 1978. – V. 15. – P. 27-33.
197. Harris B., Rapp K.E., Martínez R. S., Plucker J.A. Identifying English Language Learners for Gifted and Talented Programs: Current Practices and Recommendations for improvement / B. Harris, K.E Rapp, R.S. Martínez, J.A. Plucker // *Roeper Review*. – 2007. – V. 29. – № 5. – P. 26-29.
198. Hau K.T., Salili F. Prediction of academic performance among Chinese students: Effort can compensate for lack of ability / K.T. Hau, F. Salili // *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. – 1996. – V. 65. – № 2. – P. 83-94.
199. Hertzog N.B. Impact of gifted programs from the students' perspectives / N.B. Hertzog // *Gifted Child Quarterly*. – 2003. – V. 47. – № 2. – P. 131-143.
200. Hewitt P.L., Caelian F.C., Flett F.G., Sherry B.S., Collins L., Flynn A.C. Perfectionism in children: Associations with depression, anxiety, and anger / P.L. Hewitt, F.C. Caelian, F.G. Flett, B.S. Sherry, L. Collins, A.C Flynn // *Personality and Individual Differences*. – 2002. – V. 32. – № 6. – P. 1049-1061.
201. Hoekman K., McCormick J., Gross M.U.M. The optimal context for gifted students: A preliminary exploration of motivational and affective considerations / K. Hoekman, J. McCormick, M.U.M. Gross // *Gifted Child Quarterly*. – 1999. – V. 43. – № 3. – P. 170-193.

202. Hoge R.D., Renzulli J.S. Exploring the link between giftedness and self-concept / R.D. Hoge, J.S. Renzulli // *Review of Educational Research*. – 1993. – V. 63. – № 4. – P. 449-465.
203. Hoogeveen L., van Hell J.G., Verhoeven L. Self-Concept and Social Status of Accelerated and Nonaccelerated Students in the First 2 Years of Secondary School in the Netherlands / L. Hoogeveen, J.G. van Hell, L. Verhoeven // *Gifted Child Quarterly*. – 2009. – V. 53. – № 1. – P. 50-67.
204. Hu L., Bentler P.M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives / L. Hu, P.M. Bentler // *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*. – 1999. – V. 6. – № 1. – P. 1-55.
205. Huey E.L., Sayler M.F., Rinn A.N. Effects of family functioning and parenting style on early entrants' academic performance and program completion / E.L. Huey, M.F. Sayler, A.N. Rinn // *Journal for the Education of the Gifted*. – 2013. – V. 36. – № 4. – P. 418-432.
206. Kerr B., Colangelo N., Gaeth J. Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness / B. Kerr, N. Colangelo, J. Gaeth // *Gifted Child Quarterly*. – 1988. – V. 32. – № 2. – P. 245-247.
207. Koshy V., Smith C.P., Brown J. Parenting 'gifted and talented' children in urban areas: Parents' voices / V. Koshy, C.P. Smith, J. Brown // *Gifted Education International*. – 2016. – V. 33. – № 1. – P. 1-15.
208. Lassing C.J. Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture / C.J. Lassing // *Australasian Journal of Gifted education*. – 2000. – V. 18. – № 2. – P. 32-42.
209. Lee S.-Y., Olszewski-Kubilius P. Comparisons between talent search students qualifying via scores on standardized tests and via parent nomination / S.-Y. Lee, P. Olszewski-Kubilius // *Roeper Review*. – 2006. – V. 28. – № 3. – P. 157-166.
210. Lee S.-Y., Olszewski-Kubilius P., Thomson D. Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships / S.-Y. Lee, P. Olszewski-Kubilius, D. Thomson // *Gifted Child Quarterly*. – 2012. – V. 56. – № 2. – P. 90-104.

211. Levine E., Tucker S. Emotional needs of gifted children: A preliminary, phenomenological view / E. Levine, S. Tucker // *The Creative Child and Adult Quarterly*. – 1986. – V. 11. – P. 156-165.
212. Lister K., Roberts J.J. The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: a meta-analysis / K. Lister, J.J. Roberts // *Journal of Research in Special Educational Needs*. – 2010. – V. 11. – № 2. – P. 130-140.
213. LoCicero K.A., Ashby J.S. Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from general cohort / K.A. LoCicero, J.S. Ashby // *Roeper Review*. – 2000. – V. 22. – № 3. – P. 182-185.
214. Manaster G.J., Chan J.C., Watt C., Wiehe J. Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness: A partial replication / G.J. Manaster, J.C. Chan, C. Watt, J. Wiehe // *Gifted Child Quarterly*. – 1994. – V. 38. – № 4. – P. 176-178.
215. Marsh H.W., Chessor D., Craven R., Roche L. The effects of gifted and talented programs on academic self-concept: the big fish strikes again / H.W. Marsh, D. Chessor, R. Craven, L. Roche // *American Educational Research Journal*. – 1995. – V. 32. – № 2. – P. 285-319.
216. Matsueda R.L. *The Natural History of Labelling Theory*, eds. D.P. Farrington, J. Murray / R.L. Matsueda // *Labelling Theory: Empirical Tests*. – New Brunswick and London: Transaction Publishers, 2014. – P. 13-44.
217. McBee M.A. descriptive analysis of referral sources for gifted identification screening by race and socioeconomic status / M.A. McBee // *The Journal of Secondary Gifted Education*. – 2006. – V. 17. – № 2. – P. 103-111.
218. McBee M. Examining the probability of identification for gifted programs for students in Georgia elementary schools: A multilevel path analysis study / M. McBee // *Gifted Child Quarterly*. – 2010. – V. 54. – № 4. – P. 283-297.
219. McKnight P.E., Kashdan T.B. Purpose in life as a system that creates and sustains health and well-being: An integrative testable theory / P.E. McKnight, T.B. Kashdan // *Review of General Psychology*. – 2009. – V. 13. – № 3. – P. 242-251.
220. Millings A., Buck R., Montgomery A., Spears M., Stallard P. School connectedness, peer attachment, and self-esteem as predictors of adolescent

- depression / A. Millings, R. Buck, A. Montgomery, M. Spears, P. Stallard // *Journal of Adolescence*. – 2012. – V. 35. – № 4. – P. 1061-1067.
221. Mohamadi F.S., Farghadani A., Shahmohamadi Z. Individual factors antecedents of academic procrastination: The role of perfectionism components and motivational beliefs in predicting of students procrastination / F.S. Mohamadi, A. Farghadani, Z. Shahmohamadi // *European Journal of Social Sciences*. – 2012. – V. 30. – № 2. – P. 330-338.
222. Morawska A., Sanders M.R. Parenting gifted and talented children: Conceptual and empirical foundations / A. Morawska, M.R. Sanders // *Gifted Child Quarterly*. – 2009. – V. 53. – № 3. – P. 163-173.
223. Moulton P., Moulton M., Housewright M., Bailey K. Gifted & talented: Exploring the positive and negative aspects of labeling / P. Moulton, M. Moulton, M. Housewright, K. Bailey // *Roeper Review*. – 1998. – V. 21. – № 2. – P. 153-154.
224. Mudrak J., Zabrodska K. Childhood giftedness, adolescent agency: A systemic multiple-case study / J. Mudrak, K. Zabrodska // *Gifted Child Quarterly*. – 2015. – V. 59. – № 1. – P. 55-70.
225. Neumeister K.S. Perfectionism in gifted students: An overview of current research / K.S. Neumeister // *Gifted Education International*. – 2007. – V. 23. – № 3. – P. 254-263.
226. Norman A.D., Ramsay S.G., Robert J.L., Martray C.R. Effect of social setting, self-concept, and relative age on the social status of moderately and highly gifted students / A.D. Norman, S.G. Ramsay, J.L. Robert, C.R. Martray // *Roeper Review*. – 2000. – V. 23. – № 1. – P. 34-39.
227. Núñez J.L., León J. Autonomy support in the classroom: A review from self-determination theory / J.L. Núñez, J. León // *European Psychologist*. – 2015. – V. 20. – № 4. – P. 275-283.
228. O'Connor J. Is It Good to be Gifted? The Social Construction of the Gifted Child / J. O'Connor // *Children and society*. – 2010. – V. 26. – № 4. – P. 293-303.

229. O'Connor R.C., Rasmussen S., Hawton K. Predicting depression, anxiety and self-harm in adolescents: The role of perfectionism and acute life stress / R.C. O'Connor, S. Rasmussen, K. Hawton // Behaviour Research and Therapy. – 2010. – V. 48. – № 1. – P. 52-59.
230. OECD PISA 2015 Results: Students' Well-Being (Volume III), PISA, OECD Publishing, Paris. – 2017. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
231. Olszewski-Kubilius P., Lee S.-Y., Thomson D. Family Environment and Social Development in Gifted Students / P. Olszewski-Kubilius, S.-Y. Lee, D. Thomson // Gifted Child Quarterly. – 2014. – V. 58. – № 3. – P. 199-216.
232. Owen R.G., Slade P.D. So perfect it's positively harmful? Reflections on the adaptiveness and maladaptiveness of positive and negative perfectionism / R.G. Owen, P.D. Slade // Behavioral Modification. – 2008. – V. 32. – № 6. – P. 928-937.
233. Parker W.D. Healthy perfectionism in the gifted / W.D. Parker // The Journal of Secondary Gifted Education. – 2000. – V. 11. – № 4. – P. 173-182.
234. Parker W.D., Stumpf H. An examination of the Multidimensional Perfectionism Scale with a sample of academically talented children / W.D. Parker, H. Stumpf // Journal of Psychoeducational Assessment. – 1995. – V. 13. – № 4. – P. 372-383.
235. Patchett R.F., Gauthier Y. Parent and teacher perceptions of giftedness and a program for the gifted / R.F. Patchett, Y. Gauthier // BC Journal of Special Education (British Columbia). – 1991. – V. 15. – № 1. – P. 25-38.
236. Peterson G.W., Cobas J.A., Bush K.R., Supple A., Wilson S.M. Parent-youth relationships and the self-esteem of Chinese adolescents: Collectivism versus individualism / G.W. Peterson, J.A. Cobas, K.R. Bush, A. Supple, S.M. Wilson // Marriage & Family Review. – 2005. – V. 36. – № 3-4. – P. 173-200.
237. Pierson E.E., Kilmer L.M., Rothlisberg B.A., McIntosh D.E. Use of brief intelligence tests in the identification of giftedness / E.E. Pierson, L.M. Kilmer, B.A. Rothlisberg, D.E. McIntosh // Journal of Psychoeducational Assessment. – 2012. – № 30 (1). – P. 10-24.

238. Plucker J.A., Stocking V.B. Looking outside and inside: Self-concept development of gifted adolescents / J.A. Plucker, V.B. Stocking // *Exceptional Children*. – 2001. – V. 67. – № 4. – P. 535-548.
239. Pyryt M.C. The giftedness/perfectionism connection: Recent research and implications / M.C. Pyryt // *Gifted Education International*. – 2007. – V. 23. – № 3. – P. 273-279.
240. Rasmussen S.A., Elliott M.A., O'Connor R.C. Psychological distress and perfectionism in recent suicide attempters: The role of behavioural inhibition and activation / S.A. Rasmussen, M.A. Elliott, R.C. O'Connor // *Personality and Individual Differences*. – 2012. – V. 52. – № 6. – P. 680-685.
241. Reis S.M., Boeve H. How academically gifted elementary, urban students respond to challenge in an enriched, differentiated reading program / S.M. Reis, H. Boeve // *Journal for the Education of the Gifted*. – 2009. – V. 33. – № 2. – P. 203-240.
242. Renzulli J.S., Reis S.M. The Schoolwide Enrichment Model: A focus on student strengths and interests / J.S. Renzulli, S.M. Reis // *Gifted Education International*. – 2010. – № 26. – P. 140-156.
243. Renzulli J.S. A practical system for identifying gifted and talented students / J. S. Renzulli // *Early Childhood Development*. – 1990. – V. 63 (1). P. 9-18.
244. Renzulli J.S. What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective / J.S. Renzulli // *Journal for the education of the gifted*. – 1999. – № 23(1). – P. 3-54.
245. Rice K.G., Ashby J.S., Gilman R. Classifying adolescent perfectionists / K.G. Rice, J.S. Jeffrey, R. Gilman // *Psychological Assessment*. – 2011. – V. 23. – № 3. – P. 563-577.
246. Rice K.G., Leever B.A., Noggle C.A., Lapsley D.K. Perfectionism and depressive symptoms in early adolescence / K.G. Rice, B.A. Leever, C.A. Noggle, D.K. Lapsley // *Psychology in the Schools*. – 2007. – V. 44. – № 2. – P. 139-156.
247. Rice K.G., Preusser K.J. The Adaptive/Maladaptive Perfectionism Scale / K.G. Rice, K.J. Preusser // *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. – 2002. – V. 34. – № 4. – P. 210-222.

248. Rice K.G., Richardson C.M.E., Clark D. Perfectionism, procrastination, and psychological distress / K.G. Rice, C.M.E. Richardson, D. Clark // *Journal of Counseling Psychology*. – 2012. – V. 59. – № 2. – P. 288-302.
249. Rice K.G., Slaney R.B. Clusters of perfectionists: Two studies of emotional adjustment and academic achievement / K.G. Rice, R.B. Slaney // *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. – 2002. – V. 35. – № 1. – P. 35-48.
250. Rimm S. Why bright kids get poor grades and what you can do about it: A six-step program for parents and teachers / S. Rimm. – 3rd ed. – Scottsdale: AZ: Great Potential Press. – 414.
251. Rinn A.N., Plucker J.A., Stocking V.B. Fostering gifted students' affective development: A look at the impact of academic self-concept / A.N. Rinn, J.A. Plucker, V.B. Stocking // *Teaching Exceptional Children Plus*. – 2010. – V. 6. – № 4. – P. 2-13.
252. Rist R.C. On understanding the processes of schooling: The contributions of labeling theory, eds. A.R. Sadovnik, R.W. Coughlan / R. Rist // *Sociology of education: A critical reader* (3rd ed.). – New York.: Routledge. – P. 71-82.
253. Robinson N.M. The social world of gifted children and youth, eds. S.I. Pfeiffer / N.M. Robinson // *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research and best practices*. – New York.: Springer, 2008. – P. 33-51.
254. Roedell W.C. Vulnerabilities of highly gifted children / W.C. Roedell // *Roeper Review*. – 1984. – V. 6. – № 3. – P. 127-130.
255. Rogers C.R. The concept of the fully functioning person / C.R. Rogers // *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*. – 1963. – V. 1. – № 1. – P. 17-26.
256. Rogers C.R. What understanding and acceptance mean to me / C.R. Rogers // *Journal of Humanistic Psychology*. – 1995. – T. 35. – № 4. – C. 7-22.
257. Rudasill K.M., Adelson J.L., Callahan C.M., Houlihan D.V., Keizer B.M. Gifted students' perceptions of parenting styles: Associations with cognitive ability, sex, race, and age / K.M. Rudasill, J.L. Adelson, C.M. Callahan, D.V.

- Houlihan, B.M. Keizer // *Gifted Child Quarterly*. – 2012. – V. 57. – № 1. – P. 15-24.
258. Rudolf R., Lee J. School climate, academic performance, and adolescent well-being in Korea: The roles of competition and cooperation / R. Rudolf, J. Lee // *Child Indicators Research*. – 2023. – V. 16. – № 7. – P. 917-940.
259. Ryan M. The Gift of Giftedness? A Closer Look at How Labeling Influences Social and Academic Self-Concept in Highly Capable Learners / M. Ryan // *Education, Psychology*. – 2009. – V. 53. – № 1. – P. 25-33.
260. Ryan R.M., Deci E.L. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being / R.M. Ryan, E.L. Deci // *Annual Review of Psychology*. – 2001. – № 52. – № 1. – P. 141-166.
261. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R.M. Ryan, E.L. Deci // *American Psychologist*. – 2000. – V. 55. – № 1. – P. 68-78.
262. Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being / C.D. Ryff // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1989. – V. 57. – № 6. – P. 1069-1081.
263. Ryff C.D. Psychological well-being in adult life / C.D. Ryff // *Current Directions in Psychological Science*. – 1995. – V. 4. – P. 99-104.
264. Ryff C.D., Singer B. Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research / C.D. Ryff, B. Singer // *Psychotherapy and Psychosomatics*. – 1996. – V. 65. – № 1. – P. 14-23.
265. Schilling S.R., Sparfeldt J.R., Rost D.H. Families with Gifted Adolescents / S.R. Schilling, J.R. Sparfeldt, D.H. Rost // *Educational Psychology*. – 2006. – V. 26. – № 1. – P. 19-32.
266. Schuler P.A. Perfectionism in the gifted adolescent / P.A. Schuler // *Journal of Secondary Gifted Education*. – 2000. – V. 11. – № 4. – P. 183-196.
267. Seo E.H. Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination / E.H. Seo // *Social Behavior and Personality*. – 2008. – V. 36. – № 6. – P. 753-764.

268. Shechtman Z., Silektor A. Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers / Z. Shechtman, A. Silektor // *Roeper Review*. – 2012. – V. 34. – № 1. – P. 63-72.
269. Sheldon K.M., Kasser T. Goals, congruence, and positive well-being: New empirical support for humanistic theories / K.M. Sheldon, T. Kasser // *Journal of Humanistic Psychology*. – 2001. – V. 41. – № 1. – P. 30-50.
270. Shi J., Cha ZX. Psychological research on and education of gifted and talented children in China / J. Shi, ZX. Shi // *International Handbook of Giftedness and Talent*. – 2000. – № 2. – P. 757-764.
271. Shmotkin D. Happiness in the face of adversity: Reformulating the dynamic and modular bases of subjective well-being / D. Shmotkin // *Review of General Psychology*. – 2005. – V. 9. – № 4. – P. 291-325.
272. Siegle D., Schuler P.A. Perfectionism differences in gifted middle school students / D. Siegle, P.A. Schuler // *Roeper Review*. – 2000. – V. 23. – № 1. – P. 39-44.
273. Silverman L.K. Perfectionism: The crucible of giftedness / L.K. Silverman // *Advanced Development*. – 1999. – V. 8. – P. 47-61.
274. Simonton D.K. Genetic of Giftedness: Genetics of giftedness: The implications of an emergenic-epigenetic model, eds R.J. Sternberg, J.E. Davidson / D.K. Simonton // *Conceptions of giftedness*. 2nd ed. – New York: Cambridge University Press, 2005. – P. 312-326.
275. Slade P.D., Owens G.R. A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory / P.D. Slade, G.R. Owens // *Behavior Modification*. – 1998. – V. 22. – № 3. – P. 372-390.
276. Soenens B., Vansteenkiste M., Lens W., Luyckx K., Goossens, L., Beyers W., Ryan R.M. Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promoting independence versus promoting volitional functioning. *Developmental Psychology*. – 2007. – V. 43. – № 3. – P. 633-646.
277. Spearman C. The abilities of man / C. Spearman. – N.Y.: MacMillan, 1927. – P. 68.

278. Stankov L. Unforgiving Confucian culture: A breeding ground for high academic achievement, test anxiety and self-doubt? / L. Stankov // *Learning and Individual Differences*. – 2010. – V. 20. – № 6. – P. 555-563.
279. Steele C.M. Whistling Vivaldi: How stereotype threat affects and what we can do / C.M. Steele. – New York, London: W.W. Norton & Company, 2010. – 185 p.
280. Stoeber J., Hoyle A., Last F. The Consequences of Perfectionism Scale: Factorial structure and relationships with perfectionism, performance perfectionism, affect, and depressive symptoms / J. Stoeber, A. Hoyle, F. Last // *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. – 2013. – V. 46. – № 3. – P. 178-191.
281. Stoeber J., Otto K. Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges / J. Stoeber, K. Otto // *Personality and Social Psychology Review*. – 2006. – V. 10. – № 4. – P. 295-319.
282. Stoeber J., Stoll O., Pescheck E., Otto K. Perfectionism and achievement goals in athletes: Relations with approach and avoidance orientations in mastery and performance goals / J. Stoeber, O. Stoll, E. Pescheck, K. Otto // *Psychology of Sport and Exercise*. – 2008. – V. 9. – № 3. – P. 102-121.
283. Stoeger H., Steinbach J., Obergriesser S., Matthes B. What is more important for fourth-grade primary school students for transforming their potential into achievement: the individual or the environmental box in multidimensional conceptions of giftedness? / H. Stoeger, J. Steinbach, S. Obergriesser, B. Matthes // *High Ability Studies*. – 2014. – V. 25. – № 1. – P. 5-21.
284. Striley K.M. The stigma of excellence and the dialectic of (perceived) superiority and inferiority: Exploring intellectually gifted adolescents' experiences of stigma / K.M. Striley // *Communication Studies*. – 2014. – V. 65. – № 2. – P. 139-153.
285. Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science / R.F. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius, F.C. Worrell // *Psychological Science in the Public Interest*. – 2011. – V. 12. – № 1. – P. 3-54.

286. Sue S., Okazaki S. Asian-American educational achievements: A phenomenon in search of an explanation / S. Sue, S. Okazaki // *American Psychologist*. – 2009. – V. 5. – № 1. – P. 45-55.
287. Tannenbaum A.J. Gifted Children: Psychological and Educational Perspectives / A. J. Tannenbaum. – NY.: Macmillan, 1983. – 343 p.
288. Turner J.C. Social comparison and social identity: Some prospects for intergroup behavior / J.C. Turner // *European Journal of Social Psychology*. – 1975. – V. 5. – № 1. – P. 5-34.
289. Twenge J.M., Joiner T.E., Rogers M.L., Martin G.N. Increases in depressive symptoms, suicide-related outcomes, and suicide rates among U.S. adolescents after 2010 and links to increased new media screen time / J.M. Twenge, T.E. Joiner, M.L. Rogers, G.N. Martin // *Clinical Psychological Science*. – 2017. – V. 6. – № 1. – P. 1-15.
290. Twenge J.M., Martin G.N., Campbell W.K. Decreases in psychological well-being among American adolescents after 2012 and links to screen time during the rise of smartphone technology / J.M. Twenge, G.N. Martin, W.K. Campbell // *Emotion*. – 2018. – V. 18. – № 6. – P. 765-780.
291. Twenge J.M., Spitzburg B.H., Campbell W.K. Less in-person social interaction with peers among U.S. adolescents in the 21st century and links to loneliness / J.M. Twenge, B.H. Spitzburg, W.K. Campbell // *Journal of Social and Personal Relationships*. – 2019. – V. 20. – № 10. – P. 1-22.
292. Udvari S.J., Schneider, B.H. Competition and the adjustment of gifted children: A matter of motivation / S.J. Udvari, B.H. Schneider // *Roeper Review*. – 2000. – V. 22. – № 4. – P. 212-216.
293. Vadeboncoeur J.A., Portes P.R. Students “at risk”: Exploring identity from a sociocultural perspective, eds. D. McInerney, S. V. Etten / J.A. Vadeboncoeur, P.R. Portes // *Research on sociocultural influences on motivation and learning*. – Greenwich, CT: Information Age Publishing. – P. 89-128.
294. Van Tassel-Baska J., Stambaugh T. Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom / J. Van Tassel-Baska, T. Stambaugh // *Theory Into Practice*. – 2005. – V. 44. – № 3. – P. 211-217.

295. Vansteenkiste M., Ryan R.M. On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle / M. Vansteenkiste, R.M. Ryan // *Journal of Psychotherapy Integration*. – 2013. – V. 23. – № 3. – P. 263-280.
296. Vohs K.D., Bardone A.M., Joiner Jr. T.E., Abramson L.Y. Perfectionism, perceived weight status, and self-esteem interact to predict bulimic symptoms: A model of bulimic symptom development / K.D. Vohs, A.M. Bardone, T.E. Jr. Joiner, L.Y. Abramson // *Journal of Abnormal Psychology*. – 1999. – V. 108. – № 4. – P. 695-700.
297. Vreys C., Ndungbogun G.N., Kieboom T., Venderickx K. Training effects on Belgian preschool and primary school teachers' attitudes towards the best practices for gifted children / C. Vreys, G.N. Ndungbogun, T. Kieboom, K. Venderickx // *High Ability Studies*. – 2017. – V. 29. – № 1. – P. 3-22.
298. Walker C.L., Shore B.M. Theory of mind and giftedness: New connections / C.L. Walker // *Journal for the Education of the Gifted*. – 2011. – V. 34. – № 4. – P. 644-668.
299. Wang K.T. Personal and family perfectionism of Taiwanese college students: Relationships with depression, self-esteem, achievement motivation, and academic grades / K.T. Wang // *International Journal of Psychology*. – 2012. – V. 47. – № 4. – P. 305-314.
300. Wang K.T., Fu C.-C., Rice K.G. Perfectionism in gifted students: Moderating effects of goal orientation and contingent self-worth / K.T. Wang, C.-C. Fu, K.G. Rice // *School Psychology Quarterly*. – 2012. – V. 27. – № 2. – P. 96-108.
301. Webb J.T., Gore J.L., Amend E.R., DeVries A.R. A parent's guide to gifted children. Scottsdale / J.T. Webb, J.L. Gore, E.R. Amend, A.R. DeVries. – AZ: Great Potential Press, 2007. – 410 p.
302. Weinstein R.S. Reaching higher: the power of expectations in schooling / R.S. Weinstein. – Cambridge, London: Harvard University Press, 2002. – 345 p.
303. Wigert B., Reiter-Palmon R., Kaufman J.C., Silvia P.J. Perfectionism: The good, the bad, and the creative / B. Wigert, R. Reiter-Palmon, J.C. Kaufman, P.J.

- Silvia // *Journal of Research in Personality*. – 2012. – V. 46. – № 6. – P. 775-779.
304. Xiao S.Y. The Theoretical Basis and Research Application of Social Support Rating Scale / S.Y. Xiao // *Journal of Clinical Psychiatry*. – 1994. – № 4. – P. 98-100.
305. Yazdani S., Daryei G. Parenting styles and psychosocial adjustment of gifted and normal adolescents / S. Yazdani, G. Daryei // *Pacific Science Review B: Humanities and Social Sciences*. – 2016. – V. 2. – № 3. – P. 100-105.
306. Yoon J., Lau A.S. Maladaptive perfectionism and depressive symptoms among Asian American College students: Contributions of interdependence and parental relations / J. Yoon, A.S. Lau // *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. – 2008. – V. 14. – № 2. – P. 92-101.
307. Yun Z. Step into future schools: Exploring the model of primary and secondary education / Z. Yun. – Beijing: People's Education Press, 1993. – 254 p.
308. Zeidner M., Schleyer E. The big-fish-little-pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children / M. Zeidner, E. Schleyer // *Contemporary Educational Psychology*. – 1999. – V. 24. – № 4. – P. 305-329.
309. Zha Z. Fifteen years of study on the psychology and education of gifted children / Z. Zha // *Acta Psychologica Sinica*. – 1994. – № 26. – P. 337-346.
310. Zhang Zhitian. Gifted education in China / Zhitian. Zhang // *Cogent Education*. – 2017. – № 4(1). – P. 1-12.
311. Ziegler A. The Actiotope model of giftedness / In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). – New York, NY: Cambridge University Press, 2005. – P. 411-436.
312. Ziegler A., Stoeger H. Research on a modified framework of implicit personality theories / A. Ziegler, H. Stoeger // *Learning and Individual Differences*. – 2010. – V. 20. – № 4. – P. 318-326.
313. 包水梅, 陈秋萍. 我国拔尖创新人才培养的治理困境及其突破——基于整体性治理理论的分析[J]. *厦门大学学报(哲学社会科学版)*, 2024, 74(01):74-

81.
<https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=0Q9DRdE4I9fDFL28g2oHtHAWbSEpT6PKc-Ax3bhzHhMKF1IiaB0OX28Q-YQEN7FL4HkL310D3n72ADno0JyqT2IPGUmGJLltfoti49VjdOSUewiliECQSUMjn7trPwARyfGAmvd7vGi-IWeUQMv5qg==&uniplatform=NZKPT&language=CHS>
314. 陈剑. 台湾资优教育探析 [J]. 宁波教育学院学报, 2013, 15(06): 99-102+106.
https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=0Q9DRdE4I9fgqQs_aS2TBc9cijDqQQGPASHJpu2SpRbzmp6AH4YjlfY1tKdRybKmrO5GC3xT3zfJtmaS8wq653CimAK2qxY_4U6sEWnHq11CT2QJqMhboASMazmClbVVHAb3IOVy4PY=&uniplatform=NZKPT&language=CHS
315. 陈权, 温亚, 施国洪. 拔尖创新人才内涵、特征及其测度: 一个理论模型[J]. 科学管理研究, 2015, 33(04): 106-109.
https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=Po8pyFOsBQ5grkNJFtGxGaLUn3FNYtgraW_j9yAl0eVSkBiB33yE-yaHK-gQAdq6lMml0_v0PhftvFZL06vBeDFVTkcxm7R1bx9Wlh1ryMFyeH7ZhN8uSmxK4XEgVYwDzYVd1ikyEjDqElbjLaMhdg==&uniplatform=NZKPT&language=CHS
316. 程黎, 施建农, 刘正奎等. 8~12岁超常与常态儿童的检测时比较[J]. 心理学报, 2004, (06): 712-717.
<https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=Y2wviAwYlnLOBICAYkUUFDFdfR3kXpVFYJjGTIZYkdKowZKLFcyT9kUZUIMnJv9cQB5YTA9TKHjSDLPQavkAdI80nkNVcTmj5I41JD1BUnRNDmXr1W6rlCEXnHSls1ploMEjQI6zSEg=&uniplatform=NZKPT&language=CHS>
317. 程黎, 马晓晨, 张凯等. 我国超常教育发展 40 年: 基于政策及实践的分析与展望[J]. 中国特殊教育, 2018, (08): 61-67.
<https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=Y2wviAwYlnJqqopcYQhpcFIRbz3Hsxm69E0TdmsF-LjiufbWgnaDYUaBPhJjnlllog2bhUAc9zsG7W29TAcZexHWEfXCdsPUI94Cw>

[YE0ZjWrji8M1o6EE3CYjZ0Cctx4mNhOLKp8dFuqiHLew4flig==&uniplatform=NZKPT&language=CHS](https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=Y2wviAwYlnIbwOVLXAkLPfm2WivePLIe8QtI5ElWuexwrHO1gPicNWILrtQ1LaB3dvgveOr8GlhqmMejIEkx0oW9q71Zeo7iBV_-NhZSlPjMNBgLWxsaPgaOre2lhGeZWpkaNHUiWQNwvEeUYXjJQ==&uniplatform=NZKPT&language=CHS)

318. 程黎, 张嘉桐, 陈啸宇. 新时代融合教育环境中超常儿童教学模式的探索——基于全校范围内丰富模式的分析[J]. 中国特殊教育, 2020, (10): 50-57.
https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=Y2wviAwYlnIbwOVLXAkLPfm2WivePLIe8QtI5ElWuexwrHO1gPicNWILrtQ1LaB3dvgveOr8GlhqmMejIEkx0oW9q71Zeo7iBV_-NhZSlPjMNBgLWxsaPgaOre2lhGeZWpkaNHUiWQNwvEeUYXjJQ==&uniplatform=NZKPT&language=CHS
319. 褚宏启. 英才教育的争议分析与政策建构——我国英才教育的转型升级[J]. 教育研究, 2022, 43(12): 113-129.
https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=WVDzDAe5jxbhy8tdAazdX2Oe757YdUf6AY7bdU6_94fjBk5IWA07CfAiIdzQn0p87odw3AE51I7Zoj86aXVtzUMOtSpBPtYOV9eOSymg_webGz2G96Hbpn8P4BuzcN8UCMb1GTrG9tzCamfRoDrBQ==&uniplatform=NZKPT&language=CHS
320. 褚昭伟. 教育公平类别的精细划分与义务教育公共服务的精准提供[J]. 教育理论与实践, 2018, 38(22): 21-25.
https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=0Q9DRdE4I9eH32hebJjZihvqhaZc8eG_Y5352N5VCJ3E-uv32zx4Lu379TJI8cpAAw9E-KMS8gmTapH1_WOVjdm1sWKuu38MqqrqKZ1TXMkjr8fc5Ml0DidXhOAYkfNBVan-KOhhHFnUB8HogcUZ8A==&uniplatform=NZKPT&language=CHS
321. 戴耘. 拔尖创新人才培养的理论基础和实践思路[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2024, 42(01): 1-23.
https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=0Q9DRdE4I9cABo-Yo7f7Y2EJXKbvWaS1deUvIuNULxg9EBgAPzf_gE4GHDRTXJND8zDEgOIVt_02_jncvxSiuTL8nPS7ON6BpGavWcvCgMC_fdyTTiOTyJxgFyKlMzv-bbRg7Hr_XNhdWD4fUS_aqQ==&uniplatform=NZKPT&language=CHS
322. 丁钢. 从资优到强基: 拔尖人才培养体系如何完善[J]. 南京师大学报(社会科学版), 2023 (01): 5-15.

- https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=0Q9DRdE4I9eeTsAIdovN1GbHnxiC60Wb1fE0SMaZ2n11GTI8SyRm6loVmRk_KUqoFlykwEiN30-Jy7yj5YAm-rPMA0znB9ZTkmPmmKqMsiNUw7VjFbWnAvVdEOEUXE8LCfdvDfjv_qPf0L29hG0zA==&uniplatform=NZKPT&language=CHS
323. 董泽芳. 高校人才培养模式的概念界定与要素解析[J]. 大学教育科学, 2012 (03): 30-36.
<https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=0Q9DRdE4I9efyXBHOuTDbmqsx87qLW4SPFhyUM-XOYqC3mXQncF0UZdfVsNYosCrXKxr0ibAWQsuV5WrkgN9OJnUIZHvnmQTkyHHef80Vpng9jmGypKJclya99aYqAxFFc9AKwoxFYI=&uniplatform=NZKPT&language=CHS>
324. 房国忠, 王晓钧. 基于人格特质的创新型人才素质模型分析 [J]. 东北师大学报 (哲学社会科学版), 2007 (03): 106-109.
<https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=0Q9DRdE4I9dlXITMISjUxrTyBlRXhpewQZbPqdPnR-uRplO-OrZTaihu8mD0E48ISAU4ZOxaOndcaS7w3w0vuulEsEirkyVxBNhkBH8SgUxyLHkhOcyR5P0iyh7OPySE0znEAUsaMY=&uniplatform=NZKPT&language=CHS>
325. 费立鹏, 郑延平, 邹定辉. 家庭环境量表中文版中国心理卫生杂志, 1993, 7 (增刊): 93.
326. 符运能, 王海燕, 王孙天与. 建立英才教师选育新机制提高拔尖创新人才培养质量 [J]. 中小学管理, 2023 (09): 40-43.
https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=0Q9DRdE4I9d7J69eO7B4nKLBKCeWkYuuHc44gtyAube6xnkzGbLepRXwc4b95YxKjJMsCJxyxhUNh1swgh17VnB0qY_Gut0NHBgJtvSlu4MNWWBzGaBSrsEdawAonY40rLqfsvFaa-TX1Cu_m9nyA==&uniplatform=NZKPT&language=CHS
327. 贺芬. 拔尖创新人才可以“计划”培养吗? ——对“强基计划”的冷思考[J]. 河北师范大学学报 (教育科学版), 2021, 23(03): 67-72.
<https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=0Q9DRdE4I9e540In1pOiLwLmN>

[Ho4ajqIvR_hHivjmDkKBxfw4ejWlveLtS66RM0-W0gWw-IYAtFrqjHoI6SV4G80JLsUCFJgorIRdlSxyN6CKcCHUJnzxKrXni_mJjJgo-6hE2TU1d_A4i8TDs99ow==&uniplatform=NZKPT&language=CHS](https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=0Q9DRdE4I9fmtLsc58s-UoRYMdiCNIYqH-MoPUI7kvJp7liW5bK21tTNXoZgfsuNCMIztwsdONW3srgS8NfyX-o_hpBnOWv0fqvRQMoUfOIZc4WdDzf2Yro4-kaLySWQJz6z3r1TmxTf6fuaXkUXWA==&uniplatform=NZKPT&language=CHS)

328. 季益富,于欣. 自尊量表 [J]. 中国心理卫生杂志, 1999 (增刊): 318-320.
329. 梁凌寒,侯志瑾,田璐. 北京市青少年对父亲、母亲及同伴的依恋及其关系[J]. 中国心理卫生杂志, 2006 (10): 639-642.
330. 林崇德,刘春晖. 创新人才的成长规律与培养模式 [J]. 中国教师, 2012, (17): 25-29.
https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=0Q9DRdE4I9fmtLsc58s-UoRYMdiCNIYqH-MoPUI7kvJp7liW5bK21tTNXoZgfsuNCMIztwsdONW3srgS8NfyX-o_hpBnOWv0fqvRQMoUfOIZc4WdDzf2Yro4-kaLySWQJz6z3r1TmxTf6fuaXkUXWA==&uniplatform=NZKPT&language=CHS
331. 刘玉娟. 为超常儿童提供适宜的课程——基于对超常儿童理论及已有课程模式的分析[J]. 中国特殊教育, 2023 (11): 73-80+72.
https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=0Q9DRdE4I9fs1vKFQ6Y491pKduELkUz3st1zPa2iEoubiwCjAywLcCmE06WFgdeo2hn3FaH4VrUI7EY6p7CcZ5-BH7sWBokWnTC8iuKpb99v-ad9tsXTp7sV2x9f8nGwNJ77JMHxBh0p_ZVdP72wqw==&uniplatform=NZKPT&language=CHS
332. 马可. 为国育英才: 拔尖创新人才早期培养的北京探索[J]. 中小学管理, 2021 (11): 18-21.
<https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=0Q9DRdE4I9cSyftr22JNqJKNnDAqOmINTW4E8onKF9TvA5D9hHtq7B1sW7NZcFCjvGzksvzoGkRFyjYtn3sqyIImZjZe6W5Yt3E3mXJZR4U8TjaxDtbYkRKL04p-oqAJWNUwmJXJaE9TJ1hIJpr1WA==&uniplatform=NZKPT&language=CHS>
333. 朴永馨. 特殊教育词典. 第3版. 北京: 华夏出版社, 2014. 485.
334. 邵洁琪. 美国和中国台湾地区资优教育发展现状比较 [J]. 宁波教育学院学报, 2017, 19(03): 84-88.

- https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=0Q9DRdE4I9fnKUmbN6JpsOPTieVWnT2AK420LMI88TTlcT1obo-01m2iDN2TpmBZlYGAYx_t2R1Aw1rr1NB6jy7ZLyqufliJhNzFsKAel42kAVHJ1SrtmqNsc5nE_AoDUuQDLcC-2u1KLa-0bqvRKg==&uniplatform=NZKPT&language=CHS
335. 余丽, 王昆. 我国台湾地区资优教育的特色及启示[J]. 教育探索, 2016, (07): 55-59.
https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=0Q9DRdE4I9fOoOevlw0755LKzNB8RE_PD2T8e1A8GxRguDXwFijj_9YO0QAHhIdoW4dGTXu_bRuaZJZXuSSUKuWliZ5ihrgmzJAcoX_wHKZjGfkZsNp-RX9PHo-PMI_3thr7HSdIT6nCWSQovAdf5g==&uniplatform=NZKPT&language=CHS
336. 施建农主编. 超常儿童发展心理学 (第二版). 北京: 人民教育出版社, 2010. 13-14.
337. 施建农, 徐凡. 超常与常态儿童的兴趣、动机与创造性思维的比较研究[J]. 心理学报, 1997, (03): 271-277.
https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=Y2wviAwYlnJIYQbVIYdJg5sgpXNcKH3RYtDn_iUprB684Pi2ZWbVE0HltxeP76txv_Ug00UCPBpq2Uw8kjinxa1ZHxxZE7yCzulgUHVr11pTI7D1aMCTs4IpMuWjlf2S8cRFERB9PWbU=&uniplatform=NZKPT&language=CHS
338. 施林淼. “拔尖计划”人才培养模式四年跟踪调查: 南京大学案例[D]. 南京大学, 2016.
https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=0Q9DRdE4I9djMf3IqM6GUPOclLdUB4IJs959qDydnLet5zHrnCOJy4asOATZsblieoIbVPx_1y93jK38-oP63AjLrmezI65OhJYv1ZeHE1O5axnaNOHvFd0fZi4bAfOGmzvmsWvSLllqvoitJdqjg==&uniplatform=NZKPT&language=CHS
339. 石梦良, 鲁明辉, 谢晓芳. 资优教育的演变: 走向广义、多元与系统[J]. 现代特殊教育, 2022 (19): 19-23.
<https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=0Q9DRdE4I9eJ9LXpI0KfPHys0UuTX3GLd7NknlfCh9hQOvCehXO68PHIABLuqWEtYO5shfcTyxFahUAgo6YrGSNOAia9DikBFv->

[ZixUN78W05lyZ3Ks7FUwvBIgABTofWSdJ4eQ3XZQh0C0sd1Z5gg==&uniplatform=NZKPT&language=CHS](https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=0Q9DRdE4I9ffvul7Rz_WwbB81WRmGrg7Wi-eSCJFLnsfLxO6nki7LqYu3Nh4l4GjA_X2dK5jiBeNJhx9um6kHy3tFHyATJpmYXNAHZDItXw3abroso_R-X3u1RKMpD2ESEtUdJT6vEB5rL2omAMfg==&uniplatform=NZKPT&language=CHS)

340. 宋乃庆, 凌琳, 李化侠等. 我国超智儿童特殊精英教育的政策构建探析[J]. 中国教育学刊, 2019 (09): 38-43.
https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=0Q9DRdE4I9ffvul7Rz_WwbB81WRmGrg7Wi-eSCJFLnsfLxO6nki7LqYu3Nh4l4GjA_X2dK5jiBeNJhx9um6kHy3tFHyATJpmYXNAHZDItXw3abroso_R-X3u1RKMpD2ESEtUdJT6vEB5rL2omAMfg==&uniplatform=NZKPT&language=CHS
341. 孙金鑫, 王刚. 用好“后发优势”: 对中国英才教育政策的反思与建议[J]. 教育科学研究, 2020 (04): 16-23+61.
https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=0Q9DRdE4I9e671FW259ZIY4LOYh4wsTOol5GoYHEe49fc9unR0xtCGCpVMhka_ithCa0cb-ezw1jIzTsqDnsP4mMmqmn14tX15Wsd0X1_nwP7p5b_VHyghoT-ciKNfxh_VbtRJFEm_vrcj1_iJgW0A==&uniplatform=NZKPT&language=CHS
342. 谭志雄, 王佳怡, 穆思颖. 拔尖创新人才培养的现实困境与路径优化——以“强基计划”为例[J]. 高等建筑教育, 2024, 33(01): 17-26.
https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=0Q9DRdE4I9do0R85-NCvQW6pNfUF4d-uEkG2al2xHUUJtNpvt6TEbvUK19FBxUU0Z8V8ghcXWft3fCROuZHv3ixcPYyx1Sqau-QJAKjE361DAf00EMearYIiLB9SjGCMN4CfGxnBUdWgK1FunK9Gm_g==&uniplatform=NZKPT&language=CHS
343. 王明姬, 王垒, 施俊琦. 社会比较倾向量表中文版的信效度检验[J]. 中国心理卫生杂志, 2006 (05): 302-305+316.
344. 吴武典. 国外资优教育的发展及启示[J]. 现代特殊教育, 2023 (02): 45-52.
<https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=9w9hjx65dQTDvIdna65rNQagC7Df3wOAI459N5AMNlb4RdSK2uc8bJwyEaGSOHwmSYt-jSf0->

[pgLvHUSIHOUYhr1qy7on6SA1p0HTWJxoBMaYYyHBNMGtw2nRi4I87DPO08o0oKCVP3nii4gy4USdA==&uniplatform=NZKPT&language=CHS](http://www.ccppcc.gov.cn/zxww/2022/10/26/ARTI1666748404420103.shtml?eqid=c7af9767000009180000000664465cd7)

345. 习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗: 在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告 (2022 年 10 月 16 日)
<http://www.ccppcc.gov.cn/zxww/2022/10/26/ARTI1666748404420103.shtml?eqid=c7af9767000009180000000664465cd7>
346. 邢占军, 黄立清. Ryff 心理幸福感量表在我国城市居民中的试用研究. 健康心理学杂志, 2004, 12 (3), 231-233.
347. 阎琨, 段梦涵. 国际高等教育数字化变革模式及其对我国数字化拔尖人才培养的启示[J]. 教育发展研究, 2024, 44(03): 1-10.
https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=0Q9DRdE4I9eLKECXp0I-Cxfjqs8cmy0AN5TSRm8Ng2NJFsjFJLF3vX2S8pPh1tptHUyr4qZGDNBmzs6_fEg4D8iib5KkamH-xF5W9_8kP1Aed8hO1K-UMIyf_O3rFF83BFqoy06q6hY=&uniplatform=NZKPT&language=CHS
348. 阎琨, 吴菡, 张雨颀. 社会责任感: 拔尖人才的核心素养[J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 2021, 39(12): 28-41.
https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=0Q9DRdE4I9esCs9wHy1XWetNcojThB7Serzr9eSfY7BNdRW4Eo22sQv083DlIdoRvT7bmyg8TY-G-EvVY5nIACYmQpgU0L_1AAsQpCe4dqSdvuEsM6ywhoZVsdfaRn1bB9_9t8WG45e1E0f4jGKIHQ==&uniplatform=NZKPT&language=CHS
349. 叶悦妹, 戴晓阳. 大学生社会支持评定量表的编制[J]. 中国临床心理学杂志, 2008 (05): 456-458.
350. 于肖楠, 张建新. 自我韧性量表与 Connor-Davidson 韧性量表的应用比较 [J]. 心理科学, 2007 (05):1169-1171.
351. 袁丽, 王梦霏. 中国教师“拔尖创新人才培育素养”框架及培养路径研究 [J]. 教师教育研究, 2023, 35(06): 7-15.
https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=0Q9DRdE4I9csPlb0_48Z8t4HZRocsPGg7LMIMBQaidn8DNQCBPcVH-

[j4sVpwiwwinGWcJBnUflfXhPN29XeG6lS_eFeY0qInNOyYs0Y2QTMobwT_SLOt_nA56yhAr5mgb_i20zMbrrEy7_E4yDqRHQ==&uniplatform=NZKPT&language=CHS](https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=Y2wviAwYlnJNbjQs72w8KMGJKsGgub9kjpBgk0Q1ymHCk_hwlH4rW-z6tPyTh76I0KznV2hdy5KiXg_ds9HP-YCv7PNsxZGF1p9pBEUqQBZfNjN6dKse_1xwqo4iKea8YpMn1DDWILw=&uniplatform=NZKPT&language=CHS)

352. 查子秀主编.超常儿童心理学(第二版).北京:人民教育出版社,2006.13-14.
353. 查子秀.超常儿童心理与教育研究15年[J].心理学报,1994,(04):337-346.
https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=Y2wviAwYlnJNbjQs72w8KMGJKsGgub9kjpBgk0Q1ymHCk_hwlH4rW-z6tPyTh76I0KznV2hdy5KiXg_ds9HP-YCv7PNsxZGF1p9pBEUqQBZfNjN6dKse_1xwqo4iKea8YpMn1DDWILw=&uniplatform=NZKPT&language=CHS
354. 张佳伟,潘虹,陈霜叶.培养拔尖创新人才的教师如何养成?——资优教育师资培养的国际比较与政策建议[J].全球教育展望,2023,52(04):73-86.
https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=0Q9DRdE4I9c29zH1RbWCYdiMS5J45Asruf6lDJ5_MNhYDUOWKuA7B67UhNn0R7vrUtW2GDqLeGtYW-SxPylbEJ4NMAect00iY3EP09-XKVvA-Jqz50G2Ipr6agv0AU7VrNiV8HcYSNxz-9K9aTl5KQ==&uniplatform=NZKPT&language=CHS
355. 张民选,张馨元.为拔尖人才培养奠基:全球进展与政策建议[J].基础教育参考,2023(01):3-11.
https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=0Q9DRdE4I9d2Y502jdJ6xpAr2mQq-maKW1G3fZLaw5AFHQDLuBfdc8tJ_g2t1BUEN62DpNjgE_HevFW4_fvlp5B0wYSsYuN4Crk4BQPMiKFxF0en_hTl4CRH-gnAgmWoIr_KZL-N0AK_GmQrTRlwpG==&uniplatform=NZKPT&language=CHS
356. 赵勇.国际拔尖创新人才培养的新理念与新趋势[J].华东师范大学学报(教育科学版),2023,41(05):1-15.
https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=0Q9DRdE4I9dCUAia65-SaWhfI65zkQzQiU0W34INxLZHU9CoyWzRZb_-XjTdWMIkHMejB9gQrXD1sz2HNKJs_9tb9BJcEGtdOH-

[tiaxEA6a33CVvEh6znExIIWKfCuVKDhtQf3lqDwG_gCFNQiK9kA==&uniplatform=NZKPT&language=CHS](https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=0Q9DRdE4I9fDEEMuUdu9LzRFisbpeQgR3kR6myPu_slfv8J0xI6qGgp_3wEv2-x9XOqu2w_h4OFs8hZ8IW5A8wr13SNxl5ml58vCddbPPXK_E8kA5QbUDZ8uPhLGPk6FC4r62uHTlbex55msLp69Aw==&uniplatform=NZKPT&language=CHS)

357. 郑剑虹, 吴武典. 超常教育视角下潜在科学创造性人才的成长特点及教育启示[J]. 苏州大学学报(教育科学版), 2019, 7(03): 75-82.
https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=0Q9DRdE4I9fDEEMuUdu9LzRFisbpeQgR3kR6myPu_slfv8J0xI6qGgp_3wEv2-x9XOqu2w_h4OFs8hZ8IW5A8wr13SNxl5ml58vCddbPPXK_E8kA5QbUDZ8uPhLGPk6FC4r62uHTlbex55msLp69Aw==&uniplatform=NZKPT&language=CHS
358. 郑若玲, 庞颖. “强基计划”呼唤优质高中育人方式深度变革[J]. 中国教育学刊, 2021 (01): 48-53.
https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=0Q9DRdE4I9dFbmJo7tFKLj12kCVUXLXPuZVYY2cpMYDOzPaMLdMho_1YKmlPPsQoYGktKakAhht7kMEpaA0szEDlm5hZoWQgbBFgsgB01CGEV7IqNHLfTwD38TNnqv91Cvve4Y8eArJRxkz_vUnyxQ==&uniplatform=NZKPT&language=CHS
359. 钟秉林, 方芳. 高等教育普及化阶段精英教育的逻辑基础与实践路径 [J]. 中国远程教育, 2023, 43(01): 21-29.
<https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=0Q9DRdE4I9fkhZ6g4yauGFG5LdHBCe5zKNnZe2BOTzCJEIRD1LFWjFfENfFK6v9GsmLbEael1qVLhjB9DvS8kFh-r3DM-ZpJxmH6FSpXhdtkKJ00eb2OXcvQQEKGGmiNwaE2WXtC6KAEIB0zV8A12w==&uniplatform=NZKPT&language=CHS>

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Результат подсчета Одновыборочного критерия λ Колмогорова – Смирнова

Показатели	Параметры нормального распределения a,b		Наибольшие экстремальные расхождения			Статистика критерия	Асимпт. значение
	Среднее	Стд. отклонение	Абсолютная	Положительные	Отрицательные		
Категория (подростки с признаками академической одаренности или подростки с обычным уровнем развития)	1,61	0,488	0,399	0,283	-0,399	0,399	0,000
Пол	1,48	0,500	0,353	0,353	-0,329	0,535	0,000
Возраст	7,84	0,823	0,233	0,233	-0,191	0,233	0,000
Место проживания (в образовательном учреждении интернатного типа/дома)	1,23	0,421	0,478	0,478	-0,293	0,478	0,000
Семейное положение (отсутствие/наличие братьев/сестер)	1,44	0,498	0,370	0,370	-0,312	0,370	0,000
Важность конкуренции	3,91	3,961	0,389	0,389	-0,276	0,389	0,000
Личностная конкурентоспособность	12,09	12,052	0,063	0,042	-0,063	0,063	0,004
Отношение к собственной одаренности	40,81	23,758	0,233	0,233	-0,187	0,233	0,000
Ориентация на сравнение способностей	15,59	4,537	0,108	0,108	-0,078	0,108	0,000
Ориентация на сравнение мнений	13,98	4,145	0,116	0,073	-0,116	0,116	0,000
Общая оценка ориентации на сравнительные сравнения	35,918	8,355	0,091	0,080	-0,091	0,091	0,000
Позитивные отношения	57,82	12,621	0,125	0,125	-0,076	0,125	0,000
Автономия	52,10	9,952	0,098	0,094	-0,098	0,098	0,000
Управления окружением	55,89	11,804	0,095	0,095	-0,070	0,095	0,000
Личностный рост	59,42	10,883	0,110	0,110	-0,060	0,110	0,000
Цель в жизни	55,98	12,554	0,112	0,112	-0,089	0,112	0,000
Самопринятие	51,73	10,800	0,098	0,096	-0,098	0,098	0,000
Общая оценка психологического благополучия	331,86	61,403	0,123	0,123	-0,077	0,123	0,000
Самоуважение	28,32	7,013	0,096	0,096	-0,072	0,096	0,000
Личная компетентность, высокие стандарты и упорство	21,49	6,920	0,064	0,064	-0,053	0,064	0,003
Высокие стандарты и упорство	17,93	6,025	0,054	0,054	-0,054	0,054	0,026

Позитивные принятие изменений и надежные отношения	13,86	4,269	0,076	0,072	-0,076	0,076	0,000
Контроль	7,80	2,967	0,093	0,093	-0,090	0,093	0,000
Духовные влияния	5,20	1,755	0,128	0,128	-0,126	0,128	0,000
Общая оценка жизнеспособности	66,28 3	19,642	0,053	0,044	-0,053	0,053	0,034
Сплоченность	6,76	2,129	0,171	0,146	-0,171	0,171	0,000
Экспрессивность	5,81	1,954	0,162	0,105	-0,162	0,162	0,000
Конфликт	3,08	2,540	0,160	0,160	-0,113	0,160	0,000
Независимость	5,66	1,644	0,161	0,103	-0,161	0,161	0,000
Ориентация на достижения	0,610	1,730	0,164	0,099	-0,164	0,164	0,000
Интеллектуально-культурная ориентация	5,30	1,973	0,129	0,104	-0,129	0,129	0,000
Ориентация на активный отдых	5,31	1,974	0,147	0,084	-0,147	0,147	0,000
Морально-нравственные аспекты	5,68	1,676	0,147	0,102	-0,147	0,147	0,000
Организация	5,59	1,721	0,146	0,102	-0,146	0,146	0,000
Контроль	4,04	2,085	0,142	0,142	-0,087	0,142	0,000
Общая оценка семейного окружения	53,34 3	8,703	0,080	0,057	-0,080	0,080	0,000
Доверие	36,50	7,194	0,069	0,055	-0,069	0,069	0,001
Общение	29,73	7,035	0,072	0,072	-0,069	0,069	0,001
Отчуждение	18,63	5,631	0,067	0,067	-0,063	0,067	0,002
Общая оценка привязанности к сверсткам	84,86 0	14,227	0,076	0,045	-0,076	0,076	0,000
Субъективное ощущение поддержки	18,28	5,654	0,117	0,117	-0,114	0,117	0,000
Объективная оценка поддержки	7,08	2,413	0,117	0,110	-0,117	0,117	0,000
Степень использования поддержки	13,26	7,654	0,180	0,180	-0,113	0,180	0,000
Общая оценка поддержки подростков со стороны педагогов	38,61 9	13,458	0,109	0,109	-0,06	0,109	0,000