

Современные зарубежные исследования тревожности интеллектуально одаренных школьников

Щебланова Е.И.

*Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ ПИ РАО),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5070-2877>, e-mail: elenacheblanova@mail.ru*

Петрова С.О.

*Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ ПИ РАО),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1831-7009>, e-mail: simarik2000@mail.ru*

Статья посвящена анализу зарубежных публикаций последних пяти лет об исследованиях тревожности, ее разных видов и их взаимосвязей с когнитивными способностями, академическими достижениями, эмоционально-личностным и социальным развитием школьников. Главное внимание уделено исследованиям тревожности интеллектуально одаренных детей и противоречий в представлениях об одаренности как особой уязвимости к проблемам или как ресурса для их успешного преодоления. Эти противоречия во многом обусловлены различиями в определениях одаренности и одаренных детей. Показано, что интеллектуально одаренные дети сталкиваются с теми же проблемами возрастного развития, что и их сверстники, и справляются с этими проблемами не менее, а иногда и более успешно. При этом подчеркнута признания проблем, уникальных для интеллектуально одаренных детей и связанных с усилением тревожности и других эмоциональных расстройств, а также необходимости психологической поддержки с учетом особенностей одаренной личности.

Ключевые слова: тревожность, интеллект, одаренность, интеллектуально одаренные дети, школьное обучение, эмоциональные характеристики, межличностные проблемы.

Для цитаты: Щебланова Е.И., Петрова С.О. Современные зарубежные исследования тревожности интеллектуально одаренных школьников [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 4. С. 97–106. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100409>

Modern Foreign Researches of Anxiety in Intellectually Gifted School Children

Elena I. Shcheblanova

*Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5070-2877>, e-mail: elenacheblanova@mail.ru*

Svetlana O. Petrova

*Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1831-7009>, e-mail: simarik2000@mail.ru*

The article analyzes the foreign publications for the last five years on the research of anxiety, its different types and their relationship with cognitive abilities, academic achievements, emotional and social development of schoolchildren. The main attention is paid to studies of the anxiety in intellectually gifted children as well as the contradictions in ideas about giftedness as a special vulnerability to problems or as a resource for their successful overcoming. These contradictions emerge mainly due to differences in the definitions of giftedness and gifted children. It is shown that intellectually gifted children face the same age-related development problems as their peers, and cope with these problems no less, and sometimes even more successfully. At the same time, the recognition of unique problems for intellectually gifted children that are associated with increased anxiety and other emotional disorders, as well as the need for psychological support, is emphasized.

Keywords: anxiety, intelligence, giftedness, intellectually gifted children, schooling, emotional characteristics, interpersonal problems.

For citation: Shcheblanova E.I., Petrova S.O. Modern Foreign Researches of Anxiety in Intellectually Gifted School Children. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 4, pp. 97–106. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100409> (In Russ.).

Введение

Проблема тревожности детей и подростков, несмотря на длительную историю изучения, сохраняет актуальность, как для теоретической, так и для практической психологии. В последнее десятилетие эта проблема приобрела особую значимость в связи с отмеченным в разных странах ростом тревожных расстройств и их негативного влияния на психическое и физическое развитие, психологическое благополучие детей и молодежи [3; 5; 8; 12; 15; 25; 29; 39; 41]. Тревожность чаще всего понимается как относительно стабильная эмоционально-личностная особенность человека, обозначающая склонность к частым и сильным переживаниям эмоционального дискомфорта и внутреннего напряжения в связи со страхами в предчувствии грядущей неудачи или опасности, которые часто сопровождаются физиологическими симптомами: учащенным сердцебиением, повышенным потоотделением, ознобом. В настоящее время некоторые аспекты проблемы тревожности остаются дискуссионными, что, в частности, относится к пониманию тревожности как единого качества личности, по-разному проявляющегося в различных ситуациях, или как нескольких относительно независимых качеств [3; 5; 8; 29; 41], а также к представлениям об особенностях проявлений тревожности у одаренных детей и подростков [12; 14; 15; 22; 24; 33; 36; 42]. В нашей статье рассматривается современное состояние проблемы тревожности с акцентом на указанные аспекты по данным зарубежных исследований, опубликованным в последние пять лет.

Проблема тревожности в образовательном контексте

В большинстве зарубежных публикаций термины тревожности как индивидуальной особенности или тревоги как состояния человека не разделяются и обозначаются одним термином («anxiety»), а анализируемые данные относятся к общим проявлениям тревожности в разных ситуациях, связанных со школьным обучением. Однако в последние годы в психологии усилился интерес к изучению отдельных видов тревожности и специфике их источников, взаимосвязей и последствий для академической успешности и психологического благополучия учащихся, выросло количество исследований тестовой, математической и социальной тревожности (1; 2; 3; 11; 16; 23; 25; 29; 38; 39; 41). Тестовая (иногда называемая оценочной, экзаменационной, академической) тревожность характеризуется негативными физиологическими, аффективными и когнитивными реакциями на тест (задание, экзамен, конкурс) или оценку до, во время или после любого оцениваемого действия [5; 30; 38; 39]. Математическая тревожность также характеризуется негативными эмоциональными реакциями, но только относящимися к ситуациям решения математических задач и оперирования числами, в том

числе в повседневной жизни [1; 3; 29]. Социальная тревожность преимущественно связана с состоянием эмоционального дискомфорта, страха и беспокойства при возникновении трудностей в межличностных отношениях, в том числе в ситуациях взаимодействия учащихся с родителями, сверстниками, педагогами и другими значимыми людьми [12; 25; 42].

В психологической литературе преобладают сообщения об исследованиях разных видов тревожности в школьном возрасте, составляющем длительный период жизни всех детей и чрезвычайно важным для их когнитивного, эмоционально-личностного и социального развития. Хотя высокая тревожность может обнаруживаться в разном возрасте, многие исследователи признают наиболее стрессовым период перехода от начального к среднему уровню школьного образования, поскольку в большинстве стран этот период связан с кардинальной перестройкой социальной ситуации развития учащихся [8; 17; 24; 25; 29; 41]. Кроме того, на рост тревожности в этот и последующий периоды влияет также вступление детей в подростковый возраст с его трудностями физического и психического развития [9; 11; 12; 25; 29; 39; 41]. К тому же данные исследований свидетельствуют о негативном влиянии высокой тревожности подростков с разным уровнем интеллекта на качество и уровень их образования и профессиональную занятость в будущем, а также на риск тревожных расстройств, депрессии, наркомании и суицида во взрослом возрасте [5; 8; 9; 25; 26; 39].

Во многих исследованиях показано, что более высокая тестовая тревожность свойственна детям и подростками с более низким уровнем когнитивных и академических способностей и достижений [3; 5; 30; 41]. Однако часто указывается, что это может быть следствием взаимосвязи тревожности с нарушениями таких когнитивных процессов, как оперативная память, мышление, регуляция внимания во время выполнения учебных и тестовых заданий. В этом отношении тестовая тревожность сходна с математической, и их показатели умеренно коррелируют друг с другом [3; 5; 17; 41]. Тем не менее, эти виды признаются относительно самостоятельными, поскольку проявление и динамика тревожности могут различаться в зависимости от ситуаций и индивидуальных особенностей человека [1; 3; 8; 29; 41]. Так, математическая тревожность оказывает влияние на эффективность мозговой обработки числовой информации [3] и негативно соотносится, прежде всего, с математическими способностями и уровнем достижений в математике [1; 3; 43]. Однако способные учащиеся, высоко успешные в других академических областях, могут демонстрировать математическую тревожность, которая негативно влияет на их физиологическое и когнитивное функционирование и не позволяет им добиваться высоких результатов в математике, препятствуя тем самым реализации их высоких способностей в естественнонаучных и технических профессиях [8].

В большинстве исследований тревожности, проведенных на разных выборках учащихся, рассматрива-

ются две главные группы факторов, способствующих восприятию ими ситуации как угрожающей: внутриличностные (когнитивные, аффективные) и межличностные (социальные) факторы [3; 5; 8; 30; 38; 41]. Высокий уровень социальной тревожности детей и подростков, одаренных в том числе, часто сопровождается ухудшением настроения и может приводить к избеганию социальных контактов, изоляции, снижению успеваемости и уходу из школы, депрессии и суицидальным мыслям и действиям [9; 12; 25; 41]. Деадаптирующее влияние социальной тревожности на процесс обучения и самоощущение подростков с пиком в возрасте 13 лет подтверждается ее значимыми корреляциями с тестовой и другими видами тревожности [25; 42].

Таким образом, стрессы, с которыми сталкиваются учащиеся в процессе школьного обучения, могут провоцировать и усиливать разные виды тревожности, если стресс воспринимается как угроза неудачи и ее плохих последствий. Однако стресс может играть мобилизационную роль в достижении успеха, активизируя имеющиеся ресурсы, если стресс воспринимается учащимися как вызов, с которым они способны справиться [3; 5; 6; 17]. Слишком слабая или сильная тревога могут негативно влиять на продуктивность, и люди сильно различаются порогом возникновения тревоги и ее оптимальным уровнем [22]. В отношении интеллектуально одаренных детей школьного возраста в психологической литературе существуют противоречивые данные о том, является ли их высокая одаренность фактором риска для эмоциональных, в том числе тревожных, расстройств или, напротив, составляет ресурс защиты от таких проблем. Эти противоречия связаны, прежде всего, с различиями в определениях одаренности, подходах и методах выявления одаренных детей и подростков, используемых в разных исследованиях.

Современные изменения в концепциях одаренности и ее развития

Феномен одаренности изучается уже более полутора столетий, в течение которых были разработаны и научно обоснованы многочисленные теории, концепции и модели одаренности и подходы к выявлению, обучению и развитию одаренных детей и молодежи, представленные в регулярно публикуемых международных сборниках. На рубеже веков проявилась отчетливая тенденция к объединению разных теоретических построений с целью формирования общего направления, признающего множество и разнообразие проявлений одаренности и траекторий ее развития [10; 18; 27; 40; 42]. Прошлый век, наполненный научными дискуссиями и спорами о сущности одаренности как неуловимого и преимущественно целостного и относительно постоянного качества человека, привел к созданию более разносторонних, гибких и динамичных современных концепций [10; 27; 37; 40]. Однако методы идентификации одарен-

ности у детей школьного возраста, в том числе интеллектуальной и академической, фактически остались прежними и значительно варьируют в разных исследованиях, странах и даже разных регионах одной страны, например в США [17; 33].

Многие зарубежные авторы предлагают расширить определение одаренности, включив в него, помимо уже демонстрируемых выдающихся способностей и достижений (чаще всего измеряемых тестами), предпосылки или потенциал их развития у детей во взаимодействии с окружением, отвечающим их познавательным потребностям [17; 18; 27; 28; 33; 35; 40; 42]. Расширение также касается границ одаренности по тестам интеллекта, способностей и достижений. Предлагается включать в них лучшие результаты, входящие в верхние 15—20% возрастной выборки (IQ от 115—120 и выше), а не только 3—5% (IQ от 125—130 и выше) [17; 28; 31]. Однако даже такие границы не могут гарантировать, что не будут пропущены дети, еще не раскрывшие свой высокий потенциал. С точки зрения современных системных и динамичных теорий интеллекта, креативности и одаренности, утверждается неправомерность жестких границ между одаренными и другими их сверстниками, а также термина «неодаренные» по отношению к последним [18; 35].

Исследователи также указывают на ограниченность измерения одаренности одним лишь показателем общего интеллекта, считая необходимым применение многомерных тестов когнитивных способностей и анализа их профиля, а также учета мотивационных и других личностных характеристик, согласно современным моделям одаренности [24; 27; 35; 40]. К тому же признается существенная роль в диагностике одаренности не только количественных, но и качественных индивидуальных характеристик и описаний детей. Например, в программе обогащения обучения Дж. Рензулли его широко известная трехкольцевая модель одаренности реализуется с помощью целого комплекса критериев и средств идентификации [31]. Комплекс объединяет тесты способностей, академические достижения, номинации учителей, оценку творческого потенциала и приверженности задачам в условиях, способствующих их проявлению, а также такие альтернативные способы, как самовывдвижение, родительская номинация, мнения сверстников. Кроме того, в современных теориях и подходах к определению одаренности особое внимание обращается на необходимость учета своеобразия динамики становления и реализации разных видов одаренности, различия во времени их проявления и достижения высших результатов [40].

Интеллектуальная одаренность и тревожность школьников: сложные взаимосвязи

Большинство зарубежных исследователей тревожности и связанных с ней эмоциональных расстройств у

интеллектуально одаренных детей и особенно подростков считают, что они могут сталкиваться с полным спектром личностных и социальных проблем, свойственных их сверстникам со средневозрастным (нормативным) уровнем умственного развития [17; 22; 26; 28; 32]. Эти авторы также не считают одаренность фактором особого риска повышенной тревожности, поскольку, согласно эмпирическим данным, одаренные встречаются с такими проблемами, по крайней мере, не чаще, чем их ровесники в среднем, и не менее, а нередко более успешно преодолевают эти трудности [15; 17; 24]. Согласно многочисленным данным сравнительных исследований, развитые когнитивные способности обеспечивают большинству одаренных детей более адекватное понимание себя и других, использование конструктивных копинг-стратегий для решения личных и межличностных проблем и, соответственно, более успешную психосоциальную адаптацию [15; 17; 22; 28; 32; 42]. Однако психологи нередко подчеркивают возможные ограничения таких исследований, поскольку в них обычно участвуют обучающиеся по специальным программам, прошедшие конкурсный отбор, который может отсеивать одаренных соискателей с высокой тревожностью и проблемами социальной-психологической адаптации [15; 22; 28; 42].

Вместе с тем в тех же и других зарубежных публикациях широко представлены данные о большей уязвимости интеллектуально одаренных детей и подростков в отношении эмоциональных и социальных проблем, а также нарушений психического здоровья [4; 9; 14; 15; 22; 24; 32]. Эти данные объясняются их более ранней и выраженной склонностью к стрессу и глубоким переживаниям, вследствие опережающего интеллектуального развития и очень раннего осознания угроз и несчастий окружающего мира, в том числе глобальных, о которых их ровесники обычно не задумываются [20; 35; 36]. Помимо этого, в последние годы особое внимание обращается на возможность столкновения интеллектуально одаренных учащихся с уникальными, свойственными именно им, проблемами [9; 13; 17; 20; 22; 23; 26; 28; 32; 42]. Эти проблемы, способные усиливать тревожность и негативные эмоции, могут быть связаны как с индивидуальными особенностями интеллектуально одаренных детей, так и с отношением к их одаренности окружающих людей в семье, школе, обществе.

Ретроспективные исследования с участием интеллектуально одаренных взрослых людей также дают разноречивые ответы на вопрос о рисках и ресурсах одаренности, которые могут быть объяснены различиями в методологии. Так, изучение распространенности тревожных и других расстройств с помощью опроса 3715 членов Американской организации MENSA (средний возраст 53 года, уровень интеллекта от 98-го перцентиля и выше) обнаружило удивительно высокий риск всех негативных состояний, значимо превышавший средние национальные статистические данные [16]. Это заключение о высоком интеллекте

как потенциальном факторе риска касалось как генерализованной, так и социальной тревожности, что объяснялось сверхвозбудимостью, впервые описанной К. Домбровским особой характеристики одаренных людей [20]. В другом исследовании эмоциональных и мотивационных факторов выдающихся достижений у взрослых ученых также в центре внимания оказалась интенсивность эмоциональных переживаний [6]. С помощью детального качественного анализа индивидуальных характеристик 6 участников 33—42 лет были выявлены эмоциональная напряженность, стрессы и тревоги, сильные негативные переживания в критические моменты их научной деятельности. Но одновременно были подчеркнуты такие характеристики одаренных людей, как эффективное регулирование эмоций, гибкие копинг-стратегии, адаптивный перфекционизм и настойчивость в достижении целей, которые способствовали успешному преодолению тревоги, страхов, стыда и печали при неудачах. Более того, сообщалось о частых интенсивных эмоциях счастья, удовольствия и восторга как неотъемлемых составляющих их работы.

Таким образом, анализ последних зарубежных публикаций позволяет сформулировать заключение о том, что школьники с высокой интеллектуальной одаренностью могут сталкиваться с полным спектром общих проблем возрастного развития, в том числе связанных с высокой тревожностью, как и нормативно развивающиеся их сверстники. При этом не обнаружено убедительных доказательств того, что интеллектуальная одаренность связана с повышенным риском высокой тревожности и эмоциональных расстройств, напротив, есть основания предполагать, что одаренность может содействовать большей устойчивости к этим проблемам. В то же время интеллектуально одаренные дети и подростки могут сталкиваться с уникальными эмоционально-личностными и социальными проблемами, связанными с их одаренностью и/или отношением к ней окружения.

Уникальные эмоционально-личностные и социальные проблемы интеллектуально одаренных школьников

Среди эмоциональных особенностей, связанных с процессом развития талантов и влияющих на мотивацию, когнитивные ресурсы и стратегии, межличностные взаимодействия, тревожность исследовалась наиболее часто [22]. В клинических индивидуальных исследованиях интеллектуально одаренных школьников представлены доказательства взаимосвязи между высокой тревожностью и такими их особенностями, как асинхронное развитие, несоответствие между уровнями способностей и достижений, перфекционизм, сверхчувствительность и сверхвозбудимость, трудности межличностных отношений, высокая креативность и другие [9; 17; 22; 23; 28].

Когда одаренность определяют как высокий общий интеллект и/или выдающиеся достижения в том или ином виде деятельности, в том числе с помощью тестов, одновременно могут диагностироваться индивидуальные проявления асинхронии или диссинхронии развития (в литературе используются оба термина) [9; 24; 32]. Когнитивная диссинхрония представляет собой значительное опережение развития одних способностей, например, общего интеллекта, по сравнению с другими (например, вербальными, математическими, двигательными, мнемическими), которые могут быть на средневозрастном уровне. Диссинхрония может также проявляться в значительном опережении когнитивного развития при обычных для возраста уровнях физического, эмоционально-личностного и/или психосоциального развития. Такое рассогласование между разными способностями может негативно отражаться на академической успешности и усиливать разные проявления тревожности учащихся.

Крайним проявлением такой диссинхронии выступает феномен двойной исключительности, например, сочетание высокого общего интеллекта и значительного отставания в развитии частных когнитивных способностей: в том числе вербальных (дислексия) или регуляторных (синдром дефицита внимания и гиперактивность) [13; 19]. В последние годы в число таких дисфункций стали включать расстройства аутистического спектра [13; 24]. До недавнего времени в исследовательской литературе больше внимания уделялось когнитивным, а не социальным и эмоциональным, компонентам двойной исключительности [13]. Педагоги и психологи, не обладающие специальными знаниями, редко могут определить двойную исключительность, поскольку сильные и слабые стороны маскируют друг друга, но она часто сопровождается сильной тревожностью и депрессией учащихся [13; 22; 24; 42]. Клинические специалисты также не всегда учитывают особенности, связанные с высоким IQ, что увеличивает вероятность неправильного диагноза тревожности в этих случаях [7].

Академическая неуспешность продолжает оставаться наиболее частой причиной высокой тревожности интеллектуально одаренных школьников и их родителей, заставляющей их обращаться за психологической помощью [9; 13; 24; 26; 28; 42]. Хотя успеваемость этих детей, как правило, значительно опережает средний уровень, до 30—50% из них могут демонстрировать относительно низкие оценки, если их сравнивать с оценками одноклассников со сходным уровнем интеллекта, с требованиями специализированной (усложненной) учебной программы или даже с их прежними успехами [34]. Исследования демонстрируют взаимодействующие личностные и психосоциальные факторы, включая низкие пороги возникновения тревоги, которые могут негативно влиять на достижение целевых учебных показателей школьниками с высоким уровнем интеллекта [9; 34]. Высокая тревожность мешает подготовке к испытаниям, приводит к ошибкам во время их выполнения и эмоциональному стрессу при ожидании

оценок, а кроме того, побуждает одаренных подростков использовать неконструктивные стратегии защиты: прокрастинацию или отказ от завершения или сдачи выполненного задания. Это в первую очередь относится к таким видам тревожности, как тестовая и математическая, негативно коррелирующих с успеваемостью по учебным предметам; но в большинстве публикаций речь идет о физиологических проявлениях высокой тревожности без уточнения ее вида.

Жизненный опыт одаренных подростков включает множество потенциальных стрессоров. Они могут чувствовать себя обязанными сохранять всегда «высшую» позицию, и такие избыточные обязательства составляют, по их признанию, наиболее частую проблему одаренных подростков [26; 32]. Хотя достижение совершенства может служить целью любого человека, перфекционизм часто признается неотъемлемой характеристикой именно одаренных людей, а такие его параметры, как родительский перфекционизм, чрезмерное усердие и страх неудачи, считаются важнейшими факторами тревожных расстройств в этой группе [14; 17; 23; 25; 32]. В литературе представлены разные способы концептуализации и измерения перфекционизма, неоднозначная роль которого в тревожных расстройствах давно изучается у взрослых, но сравнительно недавно аналогичные связи были показаны у детей [21; 23; 25]. Особенно сильное негативное влияние на тревожность одаренных школьников оказывает социально предписанный перфекционизм, связанный со стремлением соответствовать стандартам и ожиданиям значимых других и способствующий обострению конкуренции среди одноклассников или участников соревнований [14; 21; 25]. К тому же одаренным подросткам свойственно стремление самим задавать себе планку слишком высоких стандартов, постоянно бросать вызов своим возможностям, что может способствовать их достижениям, но может так усиливать их тревожность, что они погружаются в постоянные проверки и пере-проверки своей работы, что срывают ее выполнение [21; 32]. В целом, вопрос о связях различных аспектов таких сложных и многомерных конструктов, как одаренность, перфекционизм и тревожность, остается дискуссионным и требует дальнейшего изучения [21; 23; 32].

Высокая чувствительность, свойственная одаренным индивидам, также увеличивает вероятность высокой тревожности. В частности, выявлена положительная корреляция между показателями IQ и тактильной, слуховой, обонятельной и временной дискриминации, а также более высокие показатели чувствительности и эмоциональной реактивности детей 6—11 лет с высоким IQ к внешним воздействиям, сравнительно со сверстниками в среднем [32]. Сверхвозбудимость как особенность одаренной личности может обнаруживаться в чувственной, психомоторной, интеллектуальной, имажинативной и эмоциональной сферах [9; 20; 32]. Выявлены значимые связи разных видов сверхвозбудимости с компонентами перфекционизма у одаренных подростков, позволяющие объяснить ее негатив-

ное влияние на развитие у них чрезмерной тревожности при стремлении к высоким стандартам [21].

Менее изучены социальные аспекты тревожности интеллектуально одаренных подростков, такие как чрезмерная боязнь стыда или унижения в межличностном взаимодействии, хотя они признаются одним из частых тревожных расстройств в подростковом возрасте [12; 25]. Важным фактором, определяющим социальный опыт таких учащихся, является реакция окружающих на их способности и присвоение им статуса «одаренные». Внутреннее переживание своего отличия от других составляет для них проблему, которая еще больше осложняется явными и скрытыми сообщениями от членов семьи, учителей, одноклассников, друзей [9; 12; 26; 42]. Несовпадение в развитии с одноклассниками и так называемый антиинтеллектуальный климат в классе могут усиливать тревожность одаренных подростков из-за переживания непонимания и отчужденности, тем более вероятной, чем выше уровень их интеллекта. Но и обучение в отобранных по высоким способностям классах также может вызывать рост тревожности из-за снижения академической самооценки в условиях конкуренции и сравнения себя с не менее одаренными сверстниками [9; 32].

Однако данные по социальной тревожности так же противоречивы, как и по другим видам, и не доказывают более высокий риск социальных проблем у интеллектуально одаренных подростков, но чаще указывают на их конструктивные копинг-стратегии. Так, в исследовании связи социальной тревожности с эмоциональным переживанием выявлен значимо более низкий уровень страха и тревожности (избегание и дистресс) в новых и неизвестных ситуациях у академически одаренных подростков, по сравнению с обычными сверстниками, но не было обнаружено различий между этими группами по страху отрицательной оценки сверстниками [12]. При этом у одаренных подростков связь социальной тревожности с эмоциональным переживанием не была установлена, тогда как обычные подростки использовали эту стратегию в ситуациях страха перед отрицательной оценкой сверстниками, что подтвердило гипотезу об академической одаренности как ресурсе преодоления социальных проблем и тревожности.

Заключение

Анализ современных зарубежных публикаций по проблеме тревожности интеллектуально одаренных школьников позволяет заключить, что существующие противоречия в представлениях о большей или меньшей уязвимости интеллектуально одаренных детей к эмоциональным и социальным проблемам в значитель-

ной степени обусловлены расхождениями в определениях одаренности и критериях отбора участников исследований. Расширение понятия одаренности в последние годы и признание многообразия ее проявлений и траекторий развития в течение всей жизни требует отказа от одномерного противопоставления эмоционально-личностных и социальных особенностей одаренных и «неодаренных» (нормативно развивающихся) детей и осознания сложности и неоднозначности различий в их переживаниях. Интерес к изучению тревожности детей и подростков объясняется тем, что она является наиболее частым и распространенным проявлением эмоционального неблагополучия, которое может вести к более серьезным расстройствам не только в настоящее время, но и в будущем.

Представленный нами обзор последних зарубежных публикаций по проблеме тревожности демонстрирует определенное согласие авторов в том, что интеллектуально одаренные дети сталкиваются со всеми проблемами возрастного развития, что и их сверстники, но в целом справляются с этими проблемами не менее, а иногда и более успешно. Особое значение имеет признание существования проблем, уникальных для интеллектуально одаренных детей, связанных с особенностями их когнитивного, эмоционально-личностного и социального развития, а также их взаимодействия с окружением. Одним из наиболее частых симптомов столкновения с такими проблемами является усиление тревожности, а затем появление более серьезных расстройств, требующих специальной и целенаправленной психологической поддержки специалиста с учетом особенностей одаренной личности. В то же время многие вопросы организации и содержания психологического консультирования остаются недостаточно изученными и требуют дальнейшего изучения.

В частности, большинство современных исследователей ограничиваются сравнительно-срезовыми методами, не позволяющими проследить динамику изучаемых показателей и их взаимосвязей с возрастом или в ходе применения развивающих программ. К тому же преобладает количественная методология исследований, продуктивная для выявления общих закономерностей на больших выборках, тогда как качественные методы, способные обеспечить целостное понимание особенностей и проблем одаренного ребенка, используются часто без обоснования их достоверности. Кроме того, несмотря на усилившийся интерес к изучению разных видов тревожности, в отношении интеллектуально одаренных учащихся таких исследований сравнительно мало. Перспективы дальнейших исследований тревожности у одаренных учащихся предполагают изучение особенностей ее проявлений при разных видах и уровнях одаренности в разных условиях образования и развития.

Литература

1. Адаскина А.А. Изучение феномена математической тревожности в зарубежной психологии // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 1. С. 28—35. DOI:10.17759/jmfp.2019080103

2. *Ермаков С.С.* Личностные трудности интеллектуально одаренных детей в средней школе (обзор современных зарубежных работ) // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 3. С. 41—49. DOI:10.17759/jmfp.2015050305
3. Математическая тревожность: этиология, развитие и связь с успешностью в математике / А.В. Будакова [и др.] // Вопросы психологии. 2020. № 1. С. 109—118.
4. *Юркевич В.С.* Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 28—38. DOI:10.17759/jmfp.2018070203
5. A review of the literature concerning anxiety for educational assessments. Research and analysis [Электронный ресурс] / Ofqual, 2020. 63 p. // UCL. Institute of education. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/a-review-of-the-literature-on-anxiety-for-educational-assessments> (дата обращения: 07.09.2021).
6. *Araújo L.S., Cruzb J.F.A., Almeida L.S.* Achieving scientific excellence: An exploratory study of the role of emotional and motivational factors // High Ability Studies. 2017. Vol. 28. № 2. P. 249—264. DOI:10.1080/13598139.2016.1264293
7. *Bishop J.C., Rinn A.N.* The potential of misdiagnosis of high IQ youth by practicing mental health professionals: A mixed methods study // High Ability Studies. 2020. Vol. 31. № 2. P. 213—243. DOI:10.1080/13598139.2019.1661223
8. *Brewster B.J.M., Miller T.* Missed opportunity in mathematics anxiety [Электронный ресурс] // International Electronic Journal of Mathematics Education. 2020. Vol. 15. № 3. 12 p. URL: <https://www.iejme.com/article/missed-opportunity-in-mathematics-anxiety-8405> (дата обращения: 07.09.2021).
9. *Cross T.L., Cross J.R.* An ecological model of suicidal behavior among students with gifts and talents // High Ability Studies. 2021. Vol. 32. № 1. P. 105—123. DOI:10.1080/13598139.2020.1733391
10. *Dai D.Y.* Assessing and accessing high human potential: a brief history of giftedness and what it means to school psychologists // Psychology in the Schools. 2020. Vol. 57. № 10. P. 1514—1527. DOI:10.1002/pits.22346
11. *Evans D., Borriello G.A., Field A.P.* A review of the academic and psychological impact of the transition to secondary education [Электронный ресурс] // Frontiers in Psychology. 2018. Vol. 9. Article ID 1482. 18 p. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01482> (дата обращения: 01.09.2021).
12. Exploring potential differential relationships between social anxiety and emotional eating amongst normative vs. academically gifted students / B.P. Godor [et al.] // Gifted and Talented International. 2020. Vol. 35. № 2. P. 100—109. DOI:10.1080/15332276.2021.1880302
13. *Foley-Nicpon M., Assouline S.G.* High ability students with coexisting disabilities: implications for school psychological practice // Psychology in the Schools. 2020. Vol. 57. № 10. P. 1615—1626. DOI:10.1002/pits.22342
14. *Gaesser A.H.* Befriending anxiety to reach potential: strategies to empower our gifted youth // Gifted Child Today. 2018. Vol. 41. № 4. P. 186—195. DOI:10.1177/1076217518786983
15. Guénolé F., Baleyte J.-M. Le paradoxe des enfants surdoués // Revue de neuropsychologie. 2017. Vol. 9. № 1. P. 19—26. DOI:10.3917/rne.091.0019
16. High intelligence: A risk factor for psychological and physiological overexcitabilities / R.I. Karpinski [et al.] // Intelligence. 2018. Vol. 66. P. 8—23. DOI:10.1016/j.intell.2017.09.001
17. *Kennedy K., Farley J.* Counseling gifted students: school-based consideration and strategies // International Electronic Journal of Elementary Education. 2018. Vol. 10. № 3. P. 361—367. DOI:10.26822/iejee.2018336194
18. *Maker C.J.* Identifying exceptional talent in science, technology, engineering, and mathematics: increasing diversity and assessing creative problem-solving // Journal of Advanced Academics. 2020. Vol. 31. № 3. P. 161—210. DOI:10.1177/1932202X20918203
19. *McCoach D.B., Siegle D., Rubenstein L.D.* Pay attention to inattention: Exploring ADHD symptoms in a sample of underachieving gifted students // Gifted Child Quarterly. 2020. Vol. 64. № 2. P. 100—116. DOI:10.1177/0016986219901320
20. *Mendaglio S., Kettler T., Rinn A.* Psychology of giftedness and the theory of positive disintegration: a conversation with Sal Mendaglio // Journal of Advanced Academics. 2019. Vol. 30. № 4. P. 500—507. DOI:10.1177/1932202X19869010
21. *Mofield E., Peters M.P.* Shifting the perfectionistic mindset: moving to mindful excellence // Gifted Child Today. 2018. Vol. 41. № 4. P. 177—185. DOI:10.1177/1076217518786989
22. *Neihart M., Yeo L.S.* Psychological issues unique to the gifted student // APA Handbook of Giftedness and Talent / Eds. S.I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, M. Foley-Nicpon. Washington: American Psychological Association, 2018. P. 497—510. DOI:10.1037/0000038-032
23. *Neumeister K.L.S.* Perfectionism in Gifted Students // The Psychology of Perfectionism: Theory, Research, Applications. Ch. 7 / Ed. J. Stoeber. New York: Routledge, 2017. P. 134—154. DOI:10.4324/9781315536255-10
24. *Papadopoulos D.* Psychological framework for gifted children's cognitive and socio-emotional development: A Review of the research literature and implications // Journal for the Education of Gifted Young Scientists. 2020. Vol. 8. № 1. P. 305—323. DOI:10.17478/jegys.666308
25. *Pavlova T.S., Kholmogorova A.B.* Psychological factors of social anxiety in Russian adolescents // Psychology in Russia: State of the Art. 2017. Vol. 10. № 2. P. 179—191. DOI:10.11621/pir.2017.0212
26. *Peterson J.S.* Characteristics and Concerns of Gifted Students // Counseling Gifted Students: A Guide for School Counselors / Eds. S.M. Wood, J.S. Peterson. New York: Springer, 2017. P. 31—46. DOI:10.1891/9780826136558.0003

27. Pfeiffer S.I. Gifted and talent development in Children and Youth // The Oxford Handbook of Expertise / Eds. P. Ward [et al.]. Oxford: Oxford University Press, 2021. P. 103—127. DOI:10.1093/oxfordhb/9780198795872.013.5
28. Pfeiffer S.I. Helping them climb: optimizing favorable outcomes when counseling the gifted: a best practices approach // Gifted Education International. 2021. Vol. 37. № 2. P. 142—157. DOI:10.1177/0261429420969917
29. Predicting maths anxiety from mathematical achievement across the transition from primary to secondary education / A.P. Field [et al.] // Royal Society Open Science. 2019. Vol. 6. Article ID 191459. 13 p. DOI:10.1098/rsos.191459
30. Putwain D.W., von der Embse N.P. Cognitive—behavioral intervention for test anxiety in adolescent students: do benefits extend to school-related wellbeing and clinical anxiety. Anxiety, Stress & Coping // An International Journal. 2021. Vol. 34. № 1. P. 22—36. DOI:10.1080/10615806.2020.1800656
31. Reis S.M., Peters P.M. Research on the schoolwide enrichment model: four decades of insights, innovation, and evolution // Gifted Education International. 2021. Vol. 37. № 2. P. 109—141. DOI:10.1177/0261429420963987
32. Rinn A.N., Majority K.L. The social and emotional world of the gifted // Handbook of Giftedness in Children / Ed. S.I. Pfeiffer. Cham: Springer, 2018. P. 49—63. DOI:10.1007/978-3-319-77004-8_4
33. Rinn A.N., Mun R.U., Hodges J. 2018—2019 state of the states in gifted education [Электронный ресурс]. National Association for Gifted Children and the Council of State Directors of Programs for the Gifted, 2020. 213 p. URL: <http://www.nagc.org/2018-2019-state-states-gifted-education> (дата обращения: 07.09.2021).
34. Siegle D. Understanding underachievement // Handbook of Giftedness in Children / Ed. S.I. Pfeiffer. Cham: Springer, 2018. P. 285—297. DOI:10.1007/978-3-319-77004-8_16
35. Silverman L.K., Gilman B.J. Best practices in gifted identification and assessment: Lessons from WISC-V // Psychology in the Schools. 2020. Vol. 57. № 10. P. 1569—1581. DOI:10.1002/pits.22361
36. Smith S. Responding to the unique social and emotional learning needs of gifted Australian students // Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific / Eds. E. Frydenberg, A. Martin, R. Collie. Singapore: Springer, 2017. P. 147—166. DOI:10.1007/978-981-10-3394-0_8
37. Sternberg R.J., Kaufman S.B. Theories and conceptions of giftedness // Handbook of Giftedness in Children / Ed. S.I. Pfeiffer. Cham: Springer, 2018. P. 29—47. DOI:10.1007/978-3-319-77004-8_3
38. Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review / N. von der Embse [et al.] // Journal of Affective Disorders. 2018. № 227. P. 483—493. DOI:10.1016/j.jad.2017.11.048
39. Test anxiety, anxiety disorders, and school-related wellbeing: Manifestations of the same or different constructs? / D.W. Putwain [et al.] // Journal of School Psychology. 2021. Vol. 88. № 2. P. 47—67. DOI:10.1016/j.jsp.2021.08.001
40. The talent development Megamodel: a domain-specific conceptual framework based on the psychology of high performance / R. Subotnik [et al.] // Conceptions of Giftedness and Talent / Eds. R.J. Sternberg, Don Ambroso. London: Palgrave Macmillan, 2021. P. 425—442. DOI:10.1007/978-3-030-56869-6_24
41. Understanding Mathematics Anxiety: Investigating the Experiences of UK Primary and Secondary School Students [Электронный ресурс] / E. Carey [et al.]; University of Cambridge. London: Nuffield Foundation, 2019. 63 p. URL: <https://www.repository.cam.ac.uk/handle/1810/290514> (дата обращения: 07.09.2021).
42. Wiley K.R. The social and emotional world of gifted students: Moving beyond the label // Psychology in the Schools. 2020. Vol. 57. № 10. P. 1528—1541. DOI:10.1002/pits.22340
43. Zhang J., Zhao N., Kong P.Q. The relationship between math anxiety and math performance: A meta-analytic investigation // Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 10. Article ID 1613. 17 p. DOI:10.3389/fpsyg.2019.01613

References

1. Adaskina A.A. Izuchenie fenomena matematicheskoi trevozhnosti v zarubezhnoi psikhologii [The study of the phenomenon of math anxiety in foreign psychology]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019. Vol. 8, no. 1, pp. 28—35. DOI:10.17759/jmfp.2019080103 (In Russ.).
2. Ermakov C.S. Lichnostnye trudnosti intellektual'no odarenykh detei v srednei shkole (obzor sovremennykh zarubezhnykh rabot) [Parents' strategies to use of digital technology by children]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2016. Vol. 5, no. 3, pp. 41—49. DOI:10.17759/jmfp.2015050305 (In Russ.).
3. Budakova A.V. et al. Matematicheskaya trevozhnost': etiologiya, razvitie i svyaz' s uspeshnost'yu v matematike. *Voprosy psikhologii*, 2020, no. 1, pp. 109—118. (In Russ.).
4. Yurkevich V.S. Intellektual'naya odarennost' i sotsial'noe razvitie: protivorechivaya svyaz' [Intellectual giftedness and social development: an analysis of the contradictory context]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018. Vol. 7, no. 2, pp. 28—38. DOI:10.17759/jmfp.2018070203 (In Russ.).
5. Ofqual. A review of the literature concerning anxiety for educational assessments. Research and analysis [Elektronnyy resurs]. 2020. In *UCL. Institute of education*. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/a-review-of-the-literature-on-anxiety-for-educational-assessments> (Accessed 07.09.2021).
6. Araújo L.S., Cruz J.F.A., Almeida L.S. Achieving scientific excellence: An exploratory study of the role of emotional and motivational factors. *High Ability Studies*, 2017. Vol. 28, no. 2, pp. 249—264. DOI:10.1080/13598139.2016.1264293

7. Bishop J.C., Rinn A.N. The potential of misdiagnosis of high IQ youth by practicing mental health professionals: A mixed methods study. *High Ability Studies*, 2020. Vol. 31, no. 2, pp. 213—243. DOI:10.1080/13598139.2019.1661223
8. Brewster B.J.M., Miller T. Missed opportunity in mathematics anxiety [Elektronnyi resurs]. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 2020. Vol. 15, no. 3, 12 p. URL: <https://www.iejme.com/article/missed-opportunity-in-mathematics-anxiety-8405> (Accessed 07.09.2021).
9. Cross T.L., Cross J.R. An ecological model of suicidal behavior among students with gifts and talents. *High Ability Studies*, 2021. Vol. 32, no. 1, pp. 105—123. DOI:10.1080/13598139.2020.1733391
10. Dai D.Y. Assessing and accessing high human potential: a brief history of giftedness and what it means to school psychologists. *Psychology in the Schools*, 2020. Vol. 57, no. 10, pp. 1514—1527. DOI:10.1002/pits.22346
11. Evans D., Borriello G.A., Field A.P. A review of the academic and psychological impact of the transition to secondary education [Elektronnyi resurs]. *Frontiers in Psychology*, 2018. Vol. 9, article ID 1482, 18 p. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01482> (Accessed 01.09.2021).
12. Godor B.P. et al. Exploring potential differential relationships between social anxiety and emotional eating amongst normative vs. academically gifted students. *Gifted and Talented International*, 2020. Vol. 35, no. 2, pp. 100—109. DOI:10.1080/15332276.2021.1880302
13. Foley-Nicpon M., Assouline S.G. High ability students with coexisting disabilities: implications for school psychological practice. *Psychology in the Schools*, 2020. Vol. 57, no. 10, pp. 1615—1626. DOI:10.1002/pits.22342
14. Gaesser A.H. Befriending anxiety to reach potential: strategies to empower our gifted youth. *Gifted Child Today*, 2018. Vol. 41, no. 4, pp. 186—195. DOI:10.1177/1076217518786983
15. Guénolé F., Baleyte J.-M. Le paradoxe des enfants surdoués. *Revue de neuropsychologie*, 2017. Vol. 9, no. 1, pp. 19—26. DOI:10.3917/rne.091.0019
16. Karpinski R.I. et al. High intelligence: A risk factor for psychological and physiological overexcitabilities. *Intelligence*, 2018. Vol. 66, pp. 8—23. DOI:10.1016/j.intell.2017.09.001
17. Kennedy K., Farley J. Counseling gifted students: school-based consideration and strategies. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2018. Vol. 10, no. 3, pp. 361—367. DOI:10.26822/iejee.2018336194
18. Maker C.J. Identifying exceptional talent in science, technology, engineering, and mathematics: increasing diversity and assessing creative problem-solving. *Journal of Advanced Academics*, 2020. Vol. 31, no. 3, pp. 161—210. DOI:10.1177/1932202X20918203
19. McCoach D.B., Siegle D., Rubenstein L.D. Pay attention to inattention: Exploring ADHD symptoms in a sample of underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 2020. Vol. 64, no. 2, pp. 100—116. DOI:10.1177/0016986219901320
20. Mendaglio S., Kettler T., Rinn A. Psychology of giftedness and the theory of positive disintegration: a conversation with Sal Mendaglio. *Journal of Advanced Academics*, 2019. Vol. 30, no. 4, pp. 500—507. DOI:10.1177/1932202X19869010
21. Mofield E., Peters M.P. Shifting the perfectionistic mindset: moving to mindful excellence. *Gifted Child Today*, 2018. Vol. 41, no. 4, pp. 177—185. DOI:10.1177/1076217518786989
22. Neihart M., Yeo L.S. Psychological issues unique to the gifted student. In Pfeiffer S.I., Shaunessy-Dedrick E., Foley-Nicpon M. (eds.), *APA Handbook of Giftedness and Talent*. Washington: American Psychological Association, 2018, pp. 497—510. DOI:10.1037/0000038-032
23. Neumeister K.L.S. Perfectionism in Gifted Students. In Stoeber J. (ed.), *The Psychology of Perfectionism: Theory, Research, Applications*. Ch. 7. New York: Routledge, 2017, pp. 134—154. DOI:10.4324/9781315536255-10
24. Papadopoulous D. Psychological framework for gifted children's cognitive and socio-emotional development: A Review of the research literature and implications. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 2020. Vol. 8, no. 1, pp. 305—323. DOI:10.17478/jegys.666308
25. Pavlova T.S., Kholmogorova A.B. Psychological factors of social anxiety in Russian adolescents. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2017. Vol. 10, no. 2, pp. 179—191. DOI:10.11621/pir.2017.0212
26. Peterson J.S. Characteristics and Concerns of Gifted Students. In Wood S.M., Peterson J.S. (eds.), *Counseling Gifted Students: A Guide for School Counselors*. New York: Springer, 2017, pp. 31—46. DOI:10.1891/9780826136558.0003
27. Pfeiffer S.I. Gifted and talent development in Children and Youth. In Ward P. et al. (eds.), *The Oxford Handbook of Expertise*. Oxford: Oxford University Press, 2021, pp. 103—127. DOI:10.1093/oxfordhb/9780198795872.013.5
28. Pfeiffer S.I. Helping them climb: optimizing favorable outcomes when counseling the gifted: a best practices approach. *Gifted Education International*, 2021. Vol. 37, no. 2, pp. 142—157. DOI:10.1177/0261429420969917
29. Field A.P. et al. Predicting maths anxiety from mathematical achievement across the transition from primary to secondary education. *Royal Society Open Science*, 2019. Vol. 6, article ID 191459, 13 p. DOI:10.1098/rsos.191459
30. Putwain D.W., von der Embse N.P. Cognitive—behavioral intervention for test anxiety in adolescent students: do benefits extend to school-related wellbeing and clinical anxiety. *Anxiety, Stress & Coping. An International Journal*, 2021. Vol. 34, no. 1, pp. 22—36. DOI:10.1080/10615806.2020.1800656
31. Reis S.M., Peters P.M. Research on the schoolwide enrichment model: four decades of insights, innovation, and evolution. *Gifted Education International*, 2021. Vol. 37, no. 2, pp. 109—141. DOI:10.1177/0261429420963987

32. Rinn A.N., Majority K.L. The social and emotional world of the gifted. In Pfeiffer S.I. (ed.), *Handbook of Giftedness in Children*. Cham: Springer, 2018, pp. 49—63. DOI:10.1007/978-3-319-77004-8_4
33. Rinn A.N., Mun R.U., Hodges J. 2018—2019 state of the states in gifted education [Elektronnyi resurs]. National Association for Gifted Children and the Council of State Directors of Programs for the Gifted, 2020. 213 p. URL: <http://www.nagc.org/2018-2019-state-states-gifted-education> (Accessed 07.09.2021).
34. Siegle D. Understanding underachievement. In Pfeiffer S.I. (ed.), *Handbook of Giftedness in Children*. Cham: Springer, 2018, pp. 285—297. DOI:10.1007/978-3-319-77004-8_16
35. Silverman L.K., Gilman B.J. Best practices in gifted identification and assessment: Lessons from WISC-V. *Psychology in the Schools*, 2020. Vol. 57, no. 10, pp. 1569—1581. DOI:10.1002/pits.22361
36. Smith S. Responding to the unique social and emotional learning needs of gifted Australian students. In Frydenberg E., Martin A., Collie R. (eds.), *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific*. Singapore: Springer, 2017, pp. 147—166. DOI:10.1007/978-981-10-3394-0_8
37. Sternberg R.J., Kaufman S.B. Theories and conceptions of giftedness. In Pfeiffer S.I. (ed.), *Handbook of Giftedness in Children*. Cham: Springer, 2018, pp. 29—47. DOI:10.1007/978-3-319-77004-8_3
38. von der Embse N. et al. Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 2018, no. 227, pp. 483—493. DOI:10.1016/j.jad.2017.11.048
39. Putwain D.W. et al. Test anxiety, anxiety disorders, and school-related wellbeing: Manifestations of the same or different constructs? *Journal of School Psychology*, 2021. Vol. 88, no. 2, pp. 47—67. DOI:10.1016/j.jsp.2021.08.001
40. Subotnik R. et al. The talent development Megamodel: a domain-specific conceptual framework based on the psychology of high performance. In Sternberg R.J., Ambroso Don. (eds.), *Conceptions of Giftedness and Talent*. London: Palgrave Macmillan, 2021, pp. 425—442. DOI:10.1007/978-3-030-56869-6_24
41. Carey E. et al. Understanding Mathematics Anxiety: Investigating the Experiences of UK Primary and Secondary School Students [Elektronnyi resurs]. *University of Cambridge*. London: Nuffield Foundation, 2019. 63 p. URL: <https://www.repository.cam.ac.uk/handle/1810/290514> (Accessed 07.09.2021).
42. Wiley K.R. The social and emotional world of gifted students: Moving beyond the label. *Psychology in the Schools*, 2020. Vol. 57, no. 10, pp. 1528—1541. DOI:10.1002/pits.22340
43. Zhang J., Zhao N., Kong P.Q. The relationship between math anxiety and math performance: A meta-analytic investigation. *Frontiers in Psychology*, 2019. Vol. 10, article ID 161317, p. DOI:10.3389/fpsyg.2019.01613

Информация об авторах

Щебланова Елена Игоревна, доктор психологических наук, заведующая лабораторией психологии одаренности, Психологический институт Российской академии наук (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5070-2877>, e-mail: elenacheblanova@mail.ru

Петрова Светлана Олеговна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии одаренности, Психологический институт Российской академии наук (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1831-7009>, e-mail: simarik2000@mail.ru

Information about the authors

Elena I. Shcheblanova, Doctor of Psychology, Head of the Laboratory of Giftedness Psychology, Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5070-2877>, e-mail: elenacheblanova@mail.ru

Svetlana O. Petrova, PhD in Psychology, Senior Research Associate, Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1831-7009>, e-mail: simarik2000@mail.ru

Получена 31.10.2021

Received 31.10.2021

Принята в печать 14.12.2021

Accepted 14.12.2021