

Одаренные старшеклассники: факторы риска и ресурсы развития

С.А. Хазова*,

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Института педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

Представлены результаты сложного по дизайну исследования факторов риска и ресурсов развития одаренных старшеклассников, реализованного в течение 1999–2011 гг., участниками которого стали две группы учащихся 10–11-х математических классов лицеев г. Костромы, демонстрирующих высокие достижения и регулярно участвующих в интеллектуальных соревнованиях ($n = 38$ и $n = 25$). Делается вывод о хорошей социально-психологической адаптированности одаренных. Показана важность для их развития равноправного общения со сверстниками. При исследовании совладающего поведения, характеризующегося гибкостью, разнообразием, адекватностью ситуации и личностными особенностями, обсуждается вопрос о наличии специфических ресурсов одаренных старшеклассников. В качестве ресурсов рассматриваются высокий интеллект, креативность, наличие достижений и такие особенности личности одаренных, как доминантность, независимость, эмоциональная устойчивость, уверенность и ощущение самоэффективности.

Ключевые слова: совладающее поведение, факторы риска, ресурсы развития, одаренные старшеклассники.

Каждый человек на протяжении жизненного пути преодолевает множество трудностей, поэтому изучение ресурсов личности в последнее время привлекает все большее внимание исследователей. Их наличие расширяет возможности человека, повышает его ценность в глазах окружающих, делает его более сильным, успешным и стойким.

Способность эффективно действовать в неблагоприятных обстоятельствах является результатом противостояния жизненным вызовам. В зарубежной психологии развития в связи с этим различают факторы риска и факторы защиты (ресурсы). Под *факторами риска* понимаются повышающие риск дезадаптации свойства и условия, несущие в себе потенциальную угрозу для развития детей [18].

* hazova_svetlana@mail.ru

Традиционным является разделение факторов риска на *средовые* (факторы окружения, например, низкий социально-экономический статус, и факторы отношений) и *индивидуальные* факторы риска, связанные с психологическими особенностями ребенка. К ним относятся трудный детский темперамент, негативный образ Я, сильное стремление к острым ощущениям (Sensation-Seeking) и т. д. [17; 18]. Однако будут ли действовать факторы риска в процессе развития, зависит от факторов защиты.

Факторы защиты (*Schutzfaktor, Ressource*) действуют как снижающие риск, смягчающие влияние стрессогенного события. При этом отсутствующий фактор защиты может рассматриваться как фактор риска, но простое отсутствие фактора риска не представляет из себя защиту [15; 17].

Шайтхауэр и Петерманн выделяют среди факторов защиты:

- неизменные и врожденные свойства, например, принадлежность к женскому полу, высокий интеллект, позитивный темперамент;

- факторы устойчивости – приобретенные компетенции и свойства, такие как позитивная Я-концепция, эмпатия, уверенность в самоэффективности, способность действовать и решать проблемы, навыки адекватного совладающего поведения [15; 17; 18].

Дети и подростки могут в определенных жизненных ситуациях быть устойчивыми по отношению к негативному опыту, но на другом этапе и по отношению к другим проблемам – демонстрировать уязвимость [17].

Исследования свидетельствуют о наличии групп детей, развивающихся позитивно и демонстрирующих высокий уровень адаптации несмотря на высокие риски. Одной из таких групп, вне всякого сомнения, являются одаренные дети. По мнению некоторых ученых, дети с высоким интеллектом сочетают в себе черты социальной привлекательности, психологического здоровья, эффективного лидерства и сохраняют их достигая взрослости. Однако литература изобилует и противоположными утверждениями, описывая чрезвычайные трудности одаренных в социальных взаимодействиях. Так, отмечается, что сфера от-

ношений со сверстниками является для них наиболее конфликтной [2; 7; 8; 12; 13].

Между тем именно контакты со сверстниками способствуют развитию таких социальных умений, которые трудно развить в неравноправных отношениях с взрослыми. Как пишет Л.Н. Галигузова, равноправное общение позволяет «развить способность свободно вступать в разного рода контакты, координировать свои действия, мысли, чувства с действиями, мыслями, чувствами других, предвидеть причинно-следственные связи в социальных взаимодействиях, снижает когнитивный эгоцентризм в социальных отношениях, способствует формированию социальной чувствительности» [2, с. 112]. Поэтому *отсутствие равноправного общения* и эмоциональных связей со сверстниками оценивается специалистами как *средовой фактор риска* в развитии детей вообще, и одаренных в частности. В исследованиях Л. Медведовой показано, что даже у высокоинтеллектуальных подростков неприятие сверстниками снижает адаптивные возможности и уровень совладания с трудными ситуациями [16].

Среди индивидуальных факторов риска называют *особенности личности одаренных*, которые могут выступать в качестве своеобразных преград развития. В исследованиях постулируется наличие перфекционизма, высокой критичности и требовательности, заниженной или нестабильной самооценки, повышенной чувствительности, высокой впечатлительности, аффективности или, напротив, замкнутости, холодности. Необходимо отметить автономность, неконформизм, а также способность к постановке проблем, с которой связана склонность видеть проблему там, где другие ее не замечают [8; 9; 13].

Все вышеизложенное позволило сформулировать нам **цель** исследования – *выявление и последующий анализ факторов риска и ресурсов развития одаренных старшеклассников*. Для ее реализации в течение 1999–2011 гг. было проведено сложное по дизайну исследование, в котором приняли участие учащиеся лицеев г. Костромы в возрасте 15–16 лет ($n = 63$ – одаренные, $n = 70$ контрольная группа). Понимая одаренность как системное качество, мы использовали для

идентификации комплексный подход, включающий экспертную оценку учителей, тестирование (культурно-свободный тест интеллекта Р. Кеттелла, тест творческого мышления Е. Торренса), оценку продуктов деятельности, а также анализировали средний балл по профильным предметам и участие в интеллектуальных конкурсах различного ранга – от городских до региональных. Контрольные группы для обоих этапов формировались методом случайных чисел из учащихся обычных классов.

Первый этап касался социально-психологических трудностей и совладающего поведения интеллектуально одаренных старшеклассников ($n = 38$; 20 мальчиков, 18 девочек; контрольная группа ($n = 40$; 20 мальчиков, 20 девочек) [10]. Методики: опросник приспособленности Х. Белла, юношеская копинг-шкала (ACS) Е. Frydenberg и R. Lewis в адаптации Т. Л. Крюковой (2002), сочинение «Мои психологические проблемы».

Результаты исследования социально-психологических трудностей на основе контент-анализа сочинений позволяют выделить как наиболее стрессогенную сферу отношений со сверстниками. Лишь 27.5 % одаренных против 52.8 % обычных старшеклассников отмечают хорошие отношения с одноклассниками ($\varphi^* = 3.851, p = 0.000$), 12.5 % говорят об отсутствии интереса к тем, кто учится вместе с ними. 10.4 % против 2.8 % считают своих соучеников менее умными, более инфантильными ($\varphi^* = 2.365, p < 0.008$); в два раза больше одаренных (26.2 %) пишут о трудностях в общении ($\varphi^* = 2.312, p < 0.010$), 15.5 % озабочены своими отношениями с друзьями и 6.9 % – отношениями с противоположным полом, что превышает аналогичные показатели в контрольной группе. Интересно и то, что одаренные больше ценят в людях наличие собственного мнения, чем умение понять и оказать поддержку ($\varphi^* = 3.822, p = 0.000$).

В сочинениях многие из одаренных пишут о достаточно остром ощущении собственного одиночества, непохожести на других: «у меня нет друзей», «быстро разочаровываюсь в людях», «мне быстро надоедают люди, и я чувствую себя виноватой», «люди кажутся мне

глупыми», «не понимаю, что отталкивает от меня людей», «самая жесткая для меня проблема сейчас – это общение со сверстниками и друзьями». Эти тексты свидетельствуют о размышлениях, которые направлены на осознание себя как партнера по общению и причин трудностей, причем именно наличие аналитической позиции отличает сочинения одаренных от самоотчетов их сверстников. Среди инструментальных трудностей испытуемые отмечают у себя неумение вступать в контакт, устанавливать дружеские отношения, неадекватные способы реагирования («кричу, ругаюсь, плачу»), а также что им вообще «сложно общаться».

Однако результаты исследования уровня приспособленности по опроснику Х. Белла свидетельствуют о хорошей адаптированности старшеклассников обеих групп. Анализ различий позволяет говорить:

- 52.6 % одаренных отличаются от сверстников хорошей эмоциональной саморегуляцией (шкала «эмоциональность»), всего 21.1 % одаренных имеют проблемы в эмоциональной сфере: легкую возбудимость, легкую ранимость, чувство робости, застенчивости, тревожности, нервозность ($U = 861, p = 0.004$);

- одаренные мальчики чаще демонстрируют предпочтение мужских видов деятельности ($U = 238, p = 0.03$), хотя в целом (62.5 %) являются более андрогинными; предпочтение феминных моделей поведения имеют 7.2 % одаренных девочек против 14.7 % в контрольной группе (шкала «феминность–маскулинность»);

- неуверенность в социальных контактах (шкала «субмиссивность») юношей контрольной группы выше, чем у одаренных ($U = 229, p = 0.02$); в целом 50 % одаренных старшеклассников характеризуются уверенностью в социальных контактах, в то время как в контрольной группе демонстрируют уверенность во взаимодействии с окружающими лишь 30 %.

В целом по объективным показателям одаренные лучше приспособлены, больше уверены в своих силах, хорошо контролируют эмоции; однако некоторые особенности их личности (высокая требовательность к себе и людям, чрезмерный контроль над эмоциями,

гендерные особенности) связаны со снижением приспособленности в сфере межличностных отношений и могут рассматриваться как факторы риска для развития одаренного подростка.

Возникновение трудностей провоцирует развертывание процесса психологического совладания. Необходимо отметить, что обычно репертуар стратегий совладающего поведения в старшем школьном возрасте достаточно противоречив и включает не только продуктивные, но и непродуктивные модели поведения: агрессию, курение, употребление алкоголя, уход в мечты, отказ от действий, ожидание чуда [5]. Однако совладающее поведение интеллектуально одаренных старшеклассников уже в этом возрасте демонстрирует эффективность, гибкость, приверженность продуктивным моделям поведения. Исследователи отмечают в совладании одаренных, во-первых, большую ситуативную обусловленность и ориентацию на проблему; во-вторых, использование эмоционально привлекательной деятельности, активного отдыха для снятия напряжения вместо психоактивных веществ и алкоголя; в-третьих, более редкое использование социальных ресурсов в отличие от обычных старшеклассников. В целом способные ученики менее склонны ощущать себя беспомощными, чаще решают проблемы, а обычные – уходят от решения [9; 14]. Можно сказать, что совладающее поведение одаренных опережает свой возраст и является «фокус-моделью» совладания.

Эффективность совладания обычно обеспечивается ресурсами. В случае с одаренными мы можем постулировать наличие специфических ресурсов: высокий интеллект, креативность, и наличие интеллектуальных достижений. Эмпирические факты свидетельствуют:

1) по данным регрессионного анализа высокий интеллект снижает частоту обращения к социальной поддержке ($\beta = -0.453$, $p = 0.039$), склонность обвинять себя ($\beta = -0.927$, $p = 0.009$) позволяет сконцентрироваться на позитиве ($\beta = 0.423$, $p = 0.036$) и даже игнорировать проблему ($\beta = 0.647$, $p = 0.004$). В контексте ресурсного подхода можно утверждать, что интеллект ориентирует личность на актуализацию внутренних ресур-

сов, а не ресурсов социальной сети, позволяет поддерживать оптимистический взгляд на вещи и не центрироваться на проблемах;

2) выводы о ресурсной роли креативности в совладающем поведении (по данным корреляционного и регрессионного анализа) делаются нами на основе эмпирических фактов:

- беглость и способность видеть суть проблемы, метафоричность мышления (показатель *абстрактность названия*) снижают риск использования аффективных действий (крик, плач, стратегия *разрядка*) и социально неодобряемых способов ($r = 0.352$, $p \leq 0.05$);

- способность к разработке связана с выбором социально-ориентированных стратегий *дружья* ($\beta = 0.496$, $p \leq 0.001$), *принадлежность к группе* ($\beta = 0.395$, $p \leq 0.05$), *духовность* – обращение к молитве ($\beta = 0.501$, $p \leq 0.001$);

- оригинальность мышления снижает риск непродуктивного совладания и выбора таких стратегий, как *игнорирование* ($\beta = -0.682$, $p \leq 0.001$), *разрядка* ($\beta = -0.722$, $p \leq 0.001$), *мечты о чуде* ($\beta = 0.604$, $p \leq 0.001$);

- толерантность к неопределенности и открытость новому опыту (*сопротивление замыканию*) повышают вероятность обращения к социальной поддержке ($\beta = 0.910$, $p \leq 0.000$).

Кроме того, старшеклассники, оценивающие себя как креативных, открытых новой информации, предпочитающих более сложные задачи [7], выбирают более продуктивные стратегии поведения, стремятся получить дополнительную информацию об альтернативных возможностях решения проблем, что помогает им предпринимать более осмысленные действия в трудных ситуациях или взять тайм-аут с помощью занятий спортом, хобби, активного отдыха с целью накопления ресурсов и последующей их мобилизации.

Таким образом, креативность, с одной стороны, служит для открытия ресурсов социальной сети, с другой стороны, снижает риск обращения к социально-неодобряемым стратегиям совладающего поведения.

3. Интеллектуальные достижения, под которыми мы понимаем регулярное, успешное участие в олимпиадах и научно-практических конференциях разного уровня, академические успехи также оказывают позитивное влияние на совладающее поведение.

Успешность участия в олимпиадах отрицательно связана с выбором социально-ориентированных и непродуктивных стратегий совладающего поведения: *духовность* ($r = -0.714, p \leq 0.001$), *принадлежность* ($r = -0.382, p \leq 0.05$), *самообвинение* ($r = -0.382, p \leq 0.05$), *мечты о чуде* ($r = -0.434, p \leq 0.001$). Поскольку участие в олимпиадах предъявляет высокие требования к саморегуляции, успешные в этом плане учащиеся обычно демонстрируют независимость, эмоциональную устойчивость, способность работать в индивидуальном режиме, принимать ответственность на себя, то есть, как и в случае с психометрическим интеллектом, происходит мобилизация внутренних ресурсов.

Успешность в учебе (высокий академический балл), наоборот, положительно связана с социально-ориентированными стратегиями *духовность* ($r = 0.535, p \leq 0.001$), *друзья* ($r = 0.382, p \leq 0.05$), *социальная поддержка* ($r = 0.326, p \leq 0.04$). Прежде всего, важно отметить, что к группе учащихся, демонстрирующих высокую академическую успешность, чаще всего относятся девушки или юноши, ориентированные на поддержание тесных взаимоотношений с окружающими людьми, что определяет ориентацию на социальные ресурсы.

Таким образом, интеллектуальные достижения могут рассматриваться как «сфера компетентности», выполняют функцию повышения уверенности, значимости для окружающих, повышения статуса и самооценки. Они служат основой для появления ощущения самоэффективности.

На основании вышеизложенного роль интеллектуальных достижений, невербальной креативности и интеллекта оценивается нами как ресурсная, поскольку:

- способствуют более продуктивному и пластичному преодолению трудностей, ориентированному на ситуацию и личностные особенности;
- повышают самооценку, ощущение самоэффективности, уверенность в своей компетентности в жизненных ситуациях;
- позволяют открывать и привлекать новые ресурсы [9; 10].

Второй этап исследования предполагал изучение ресурсов и барьеров самореали-

зации одаренных старшеклассников ($n = 25$; 15 мальчиков, 10 девочек; контрольная группа – $n = 25$; 15 мальчиков, 10 девочек). В исследовании использовались:

1) методика САМОАЛ (изучение стремления к самореализации старшеклассников), стандартизация А.В. Лазукина;

2) «тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) Д.А. Леонтьева (адаптация 1986–1988 гг.);

3) методика определения уровня субъективного контроля Дж. Роттера;

4) методика определения индивидуальной меры рефлексивности, включающая шкалы: ретроспективная рефлексия деятельности; рефлексия настоящей деятельности; перспективная рефлексия; рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми;

5) личностный опросник Р.Б. Кеттелла (HSPQ).

Основные результаты этого этапа позволили выделить следующее.

1. Старшеклассники понимают сущность самореализации одинаково как достижение поставленных перед собой целей (32 %), проявление себя в деятельности (62 %), раскрытие способностей (18 %), самопознание, самосовершенствование (16 %), считают, что процесс самореализации сопровождается работой над собой (78 %), активной деятельностью (56 %), трудностями (14 %).

2. Однако одаренные старшеклассники чаще, чем их обычные сверстники, считают, что работа над собой – неотъемлемый атрибут самореализации ($j^* = 2.62, p = 0.003$). 20 % из них считают, что именно интеллектуальные усилия и работа над собой позволяют многого добиться в жизни и определяют высокие результаты в деятельности ($j^* = 1.84, p = 0.031$).

3. Обе группы выделяют волевые качества, целеустремленность, упорство как самые важные для самореализации, однако одаренные старшеклассники называют эти качества чаще ($j^* = 4.54, p < 0.0001$); в то время как их сверстники чаще рассматривают помощь близких людей как важное условие успешной самореализации ($j^* = 4.58, p < 0.0001$) и преодоления трудностей ($j^* = 1.63, p = 0.050$). С этими данными коррелируют результаты изучения локуса контроля. Одаренные школьники

чаще, чем их сверстники ($U = 89, p = 0.00001$), склонны искать причины своих неудач в себе, они убеждены, что любая ситуация в жизни зависит от компетенции, уровня способностей и является закономерным результатом усилий. Кроме того, одаренные считают, что неудача не может сбить с пути, помешать достижению целей, тогда как обычные старшеклассники выделяют отрицательное влияние неудачи на деятельность и жизнь в целом.

4. Данные, полученные с помощью методики САМОАЛ, позволяют констатировать значимые отличия по шкалам: *потребность в познании* ($U = 176.5, p = 0.008$), *стремление к творчеству* ($U = 175, p = 0.007$), *спонтанность* ($U = 197.5, p = 0.02$) и *гибкость в общении* ($U = 202.5, p = 0.03$). Это говорит об открытости новым впечатлениям, спонтанности, способности более непосредственно выражать свои чувства, ценности в их жизни творчества, которое «приносит удовольствие, поэтому для него всегда можно найти время».

5. Значимые различия по шкалам теста СЖО *локус контроля–Я* ($U = 209.5, p = 0.04$) и *локус контроля–жизнь* ($U = 190.5, p = 0.01$) позволяют характеризовать одаренных учащихся как имеющих более четкие представления о себе как о сильной личности, способной контролировать свою жизнь, свободно принимать решения, определять цели и самостоятельно достигать своей мечты.

6. Анализ личностных особенностей по опроснику Р. Кеттелла свидетельствует о большей доминантности (фактор Е: *доминантность/конформность*, $U = 152.5, p = 0.001$), жесткости (фактор I: *мягкосердечность/жесткость*, $U = 189, p = 0.016$), самостоятельности (фактор Q2: *самостоятельность/зависимость от группы*, $U = 150.5, p = 0.0017$) одаренных, что позволяет характеризовать их как лидирующих, неуступчивых, независимых, склонных к самоутверждению, несколько самоуверенных и агрессивных, особенно при защите своих интересов, взглядов, мнений.

7. Данные регрессионного анализа свидетельствуют, что наибольшую предсказывающую силу имеют *высокий интеллект* (фактор В+, $b = 0.41, p = 0.05$), *эмоциональная устойчивость* (фактор С+, $b = 0.4, p = 0.03$), *смелость* (фактор Н+, $b = 0.6, p = 0.004$), *контроль*

желаний (фактор Q3+, $b = 0.3, p = 0.05$), уверенность, адекватность и сдержанность. Эти черты можно рассматривать как внутренние ресурсы личности. В то же время противоположные им *возбудимость* (фактор D, $b = -0.4, p = 0.02$), *склонность к чувству вины* (фактор О, $b = -0.5, p = 0.002$) выступают скорее в качестве факторов риска, затрудняющих процесс саморазвития.

8. Важными предикторами склонности к самореализации оказались наличие и определенность *цели в жизни* ($b = 0.9, p = 0.003$), понимание смысла жизни и проявление интереса к жизни (шкала «*процесс жизни*», $b = 0.68, p = 0.02$).

9. Неоднозначна роль рефлексии в процессе самореализации. Хорошо развитая *ретроспективная рефлексия* отрицательно влияет на проявления творческого потенциала личности ($b = -0.66, p = 0.04$), а *перспективная рефлексия* снижает спонтанность в проявлении эмоций и поведении ($b = -0.53, p = 0.05$). Это говорит о нелинейной зависимости процесса самореализации и стремления к раскрытию своего потенциала от способности к рефлексии. Вероятно, должен быть некий «оптимум рефлексии», способствующий самореализации [3].

Обобщая все вышеизложенное, можно сделать *выводы*:

- одаренные старшеклассники, регулярно и продуктивно участвующие в интеллектуальной деятельности (олимпиадах, научных конференциях, демонстрирующие академические успехи), характеризуются достаточно высоким уровнем адаптированности, несмотря на наличие специфических факторов риска, связанных с недостаточностью равного общения. Личностные особенности одаренных (перфекционизм, доминантность, повышенная чувствительность, уязвимость, особенности эмоциональной саморегуляции) могут также затруднять принятие в группе сверстников и выступать дополнительными факторами риска;

- ресурсами успешной адаптации и самореализации являются, прежде всего, интеллектуальные способности (высокий интеллект, креативность), которые дают возможность прогнозировать последствия своих дей-

ствий, яснее видеть цель и средства для ее достижения, позволяют не только эффективно совладать с жизненными трудностями, но и актуализировать внутренние ресурсы, использовать ресурсы социальной сети, накапливать, восстанавливать уже имеющиеся и создавать новые ресурсы;

- наличие достижений повышает самооценку, формирует представление о самоэффективности, позволяет поддерживать позитивную Я-концепцию. В совокупности с эмоциональной стабильностью и умением управлять эмоциями это способствует достижению поставленных и определению новых целей, раскрытию внутреннего потенциала;

- психологические барьеры и факторы риска выполняют не только тормозящую и подавляющую, но и созидательную функции, заключающуюся в мобилизации ресурсов субъекта для преодоления сопротивления среды и для саморазвития, то есть изменения вну-

тренних условий в направлении повышения своих возможностей;

- чрезвычайно важной представляется рефлексивная позиция и позитивное отношение одаренных к ошибкам и неудачам, позволяющие извлекать из опыта информацию, которая в данный момент не востребована, но при необходимости может быть актуализирована. Такое отношение дает возможность значительно быстрее обучаться эффективному поведению в трудных жизненных ситуациях;

- у одаренных школьников существует особый ресурс: другой, отличный от обычного «строй личности» этих детей, одаренность как системное качество, включающее в себя и когнитивный, и мотивационно-ценностный компонент, выступающий ключевым ресурсом, позволяющим сохранять высокую эффективность деятельности, положительную Я-концепцию, оптимальное эмоциональное состояние.

Литература

1. Анастаси А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении. М., 2001.
2. Галигузова Л. Н. Проблема социальной изоляции детей // Вопросы психологии. 1996. № 3.
3. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология рефлексии. М.-Ярославль, 2002.
4. Кашницкий В. И. Коммуникативная компетентность как ресурс совладания со стрессом // Психология совладающего поведения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Отв. ред.: Е. А. Сергиенко, Т. Л. Крюкова. Кострома, 2007.
5. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. Дисс. ... докт. психол. наук. Кострома, 2005.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2005.
7. Туник Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб., 2003.
8. Учителю об одаренных детях / Под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. М., 1997.
9. Хазова С. А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников. Дисс. ... канд. психол. наук. Кострома, 2002.
10. Хазова С. А. Когнитивные ресурсы совладающего поведения: эмпирические исследования.

Кострома, 2010.

11. Хазова С. А., Гаранина К. В. Самореализация глазами одаренных школьников // Психология и практика: Сб. науч. статей / Под ред. Т. Л. Крюковой, С. А. Хазовой. Кострома, 2005.
12. Щепланова Е. И. Неуспешные одаренные школьники. М., 2011.
13. Юркевич В. С. Современные проблемы работы с одаренными детьми // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2010. № 5.
14. Frydenberg E., Lewis R. Adolescent Coping: the different ways in which boys and girls cope / Journal of Adolescence. 1991. № 14.
15. Masten A. S., Reed M.-G. Resilience in development. In: C. R. Snyder, S. J. Lopez (Eds.) Handbook of positive psychology. Oxford, 2002.
16. Medvedova L. Adaptive coping with stress and gender differences in early adolescence // Research Institute for Child. 1987. № 4.
17. Scheithauer H., Petermann F. Zur Wirkungsweise von Risiko und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen // Kindheit und Entwicklung. 1999. № 8.
18. Seiffge-Krenke I., Lohaus A. (Hrsg.). Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen, 2007.

Gifted high school students: risk factors and development resources

S. A. Khazova,

PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Social Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology, Nekrasov Kostroma State University

The paper presents the results of a complex design study of risk factors and development resources in gifted high school students. The study took place during 1999-2011. The subjects were two groups of students ($n = 38$ and $n = 25$), studying in mathematics classes of Kostroma high schools who demonstrated high achievement and were regularly involved in intellectual competitions. We report good social and psychological adaptation of gifted students. The importance of communication with peers based on equality for the development of gifted adolescents is shown. In a study of coping behavior, characterized by flexibility, diversity, adequacy to the situation and personality, we discuss the availability of specific resources of gifted high school students. As resources we consider high intelligence, creativity, achievements and personal characteristics: dominance, independence, emotional stability, confidence and sense of self-efficacy.

Keywords: coping behavior, risk factors, development resources, gifted high school students.

References

1. Anastazi A. Differencial'naja psihologija. Individual'nye i gruppovye razlichija v povedenii. M., 2001.
2. Galiguzova L. N. Problema social'noj izoljacii detej // Voprosy psihologii. 1996. № 3.
3. Karpov A. V., Skitjaeva I. M. Psihologija refleksii. M.-Jaroslavl', 2002.
4. Kashnickij V. I. Kommunikativnaja kompetentnost' kak resurs sovladanija so stressom // Psihologija sovladajushhego povedenija: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / Otv. red.: E. A. Sergienko, T. L. Krjukova. Kostroma, 2007.
5. Krjukova T. L. Psihologija sovladajushhego povedenija v raznye periody zhizni. Diss. ... dokt. psihol. nauk. Kostroma, 2005.
6. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii. SPb., 2005.
7. Tunik E. E. Modificirovannye kreativnye testy Vil'jamsa. SPb., 2003.
8. Uchitelju ob odarennyh detjah / Pod red. V. P. Lebedevoj, V. I. Panova. M., 1997.
9. Hazova S. A. Sovladajushhee povedenie odarennyh starsheklassnikov. Diss. ... kand. psihol. nauk. Kostroma, 2002.
10. Hazova S. A. Kognitivnye resursy sovladajushhego povedenija: jempiricheskie issledovanija. Kostroma, 2010.
11. Hazova S. A., Garanina K. V. Samorealizacija glazami odarennyh shkol'nikov // Psihologija i praktika: Sb. nauchn. statej / Pod red. T. L. Krjukovoj, S. A. Hazovoj. Kostroma, 2005.
12. Shheblanova E. I. Neuspeshnye odarennye shkol'niki. M., 2011.
13. Jurkevich V. S. Sovremennye problemy raboty s odarennymi det'mi // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie PSYEDU.ru. 2010. № 5.
14. Frydenberg E., Lewis R. Adolescent Coping: the different ways in which boys and girls cope / Journal of Adolescence. 1991. № 14.
15. Masten A. S., Reed M.-G. Resilience in development. In: C. R. Snyder, S. J. Lopez (Eds.) Handbook of positive psychology. Oxford, 2002.
16. Medvedova L. Adaptive coping with stress and gender differences in early adolescence // Research Institute for Child. 1987. № 4.
17. Scheithauer H., Petermann F. Zur Wirkungsweise von Risiko und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen // Kindheit und Entwicklung. 1999. № 8.
18. Seiffge-Krenke I., Lohaus A. (Hrsg.). Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen, 2007.