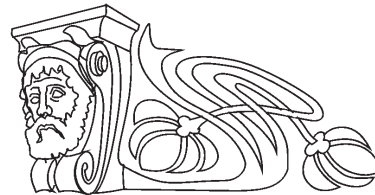




Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2026. Т. 15, вып. 2 (58). С. 160–173
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2026, vol. 15, iss. 2 (58), pp. 160–173
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2026-15-2-160-173>, EDN: UVMQTC

Научная статья
УДК 159.9:316.61

«Дар» как стигма: роль самостигматизации в кризисе одаренности и деформации личностной идентичности у подростков



В. Е. Лебедева

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, д. 83

Лебедева Валерия Евгеньевна, аспирант кафедры психологии личности, lebedeva.valeriya99@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4531-7189>

Аннотация. *Актуальность:* подростковый возраст является сензитивным периодом для развития одаренности и формирования устойчивой личностной идентичности, системы отношений с собой и другими людьми, чему может препятствовать переживание социальной стигматизации. Вследствие этого представляется необходимым определение социально-психологических ресурсов сохранения субъектной устойчивости и проактивного развития одаренности личности в кризисных условиях современной образовательной среды. *Цель:* изучение влияния социальной стигматизации в образовательной среде на направленность и характер связи личностной идентичности и маркеров кризиса одаренности у подростков. *Гипотеза:* самостигматизация является модератором связи симптомов деформации личностной идентичности и маркеров кризиса одаренности у подростков, переживающих социальную стигматизацию в образовательной среде на основании низкого уровня дохода их семей. *Участники:* 123 подростка (обучающиеся в муниципальных бюджетных общеобразовательных учреждениях г. Пенза, Саратов, Самара, Пермь, Норильск, Чита, Краснодар, Ставрополь, Воронеж; 79 – жен. п., 44 – муж. п.) в возрасте от 15 до 17 лет; $M = 15,28$; $SD = 1,54$). *Методы (инструменты):* для фиксации социально-демографических характеристик, параметров переживания социальной стигматизации в образовательной среде и субъективного отношения к собственной одаренности применена авторская анкета (В. Е. Лебедева); для измерения выраженности самостигматизации – опросник «Степень выраженности самостигматизации» (J. Boyd в адаптации В. С. Воронцовой с соавторами); фиксация оценки устойчивости личностной идентичности – методика «Индекс устойчивости идентичности» (G. M. Breakwell с соавторами в адаптации Я. А. Соловьевой, М. А. Одинцовой); для изучения динамических характеристик идентичности – методика «Процессы идентичности личности» (M. D. Berzonsky с соавторами в адаптации Ю. В. Борисенко); для диагностики отношения к собственной одаренности – методика «Отношение к собственной одаренности» (Е. Н. Волкова с соавторами). *Результаты:* разработана и проверена авторская модель феномена «кризис одаренности» посредством анализа модерации. Установлено модулирующее влияние самостигматизации на связь симптомов деформации личностной идентичности и маркеров кризиса одаренности у подростков. *Основные выводы:* переживаемая социальная стигматизация нарушает устойчивость личностной идентичности, «подрывает» ее глубинные основания, поскольку подросток вынужден скрывать свою одаренность, стыдиться ее и своего «несовместимого» с ней социального статуса. *Практическая значимость:* полученные данные могут быть использованы в целях психологической коррекции уязвимых зон одаренной личности, пережившей опыт социальной стигматизации со стороны значимых Других в образовательной среде.

Ключевые слова: одаренность, кризис, социальная стигматизация, личностная идентичность, подростковый возраст, образовательная среда

Для цитирования: Лебедева В. Е. «Дар» как стигма: роль самостигматизации в кризисе одаренности и деформации личностной идентичности у подростков // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2026. Т. 15, вып. 2 (58). С. 160–173. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2026-15-2-160-173>, EDN: UVMQTC

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

“Gift” as a stigma: The role of self-stigmatization in the giftedness crisis and personal identity deformation in adolescents

V. E. Lebedeva

Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia

Valeriia E. Lebedeva, lebedeva.valeriya99@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4531-7189>

Abstract. The *relevance* of the study is due to the fact that adolescence is a sensitive period for the development of giftedness and the formation of a stable personal identity, a system of relationships with oneself and other people, which can be hindered by experiencing social stigmatization.

© Лебедева В. Е., 2026



tion. In this context, identification of socio-psychological resources for maintaining subjective stability and proactive development of personality giftedness in the crisis conditions of the modern educational environment seems to be necessary. The research *purpose* is to study the influence of social stigmatization in educational environment on the orientation and nature of the relationship between personal identity and markers of the giftedness crisis in adolescents. The study *hypothesizes* that self-stigmatization is a moderator of the correlation between symptoms of personal identity deformation and markers of the giftedness crisis in adolescents experiencing social stigmatization in the educational environment based on the low income of their families. *Participants*: 123 teenagers (students at municipal budgetary educational institutions in Penza, Saratov, Samara, Perm, Norilsk, Chita, Krasnodar, Stavropol, Voronezh; 79 female, 44 male) aged 15 to 17; $M = 15.28$; $SD = 1.54$). *Methods (tools)*: an author's questionnaire (V. E. Lebedeva) was used to record socio-demographic characteristics, parameters of experiencing social stigmatization in the educational environment, and subjective attitudes towards one's own giftedness; to measure the degree of self-stigmatization, the Internalized Stigma of Mental Illness (ISMI) scale (J. Boyd) adapted by V. S. Vorontsova et al.; assessment of the stability of personal identity – the Identity Stability Index (G. M. Breakwell et al., adapted by Ya. A. Solovyova and M. A. Odintsova); to study the dynamic characteristics of identity, use the "Identity Processes of an Individual" questionnaire (M. D. Berzonsky et al., adapted by Yu. V. Borisenko); to diagnose one's attitude towards one's own giftedness, use the "Attitude towards One's Own Giftedness" questionnaire (E. N. Volkova et al.). *Results*: the original model of the "giftedness crisis" phenomenon has been developed by the author and tested by analyzing moderation. The moderating effect of self-stigmatization on the correlation between symptoms of personal identity deformation and markers of the giftedness crisis in adolescents. *Main conclusions*: experiencing social stigmatization disrupts the stability of personal identity, "undermines" its deep foundations, since a teenager is forced to hide their giftedness, to be ashamed of it and their "incompatible" social status. *Practical significance*: the data obtained can be used for the purpose of psychological correction of vulnerable areas of a gifted person who has experienced social stigmatization by significant Others in the educational environment.

Keywords: giftedness, crisis, social stigmatization, personal identity, adolescence, educational environment

For citation: Lebedeva V. E. The "Gift" as a stigma: The role of self-stigmatization in the crisis of giftedness and the distortion of personal identity in adolescents. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2026, vol. 15, iss. 2 (58), pp. 160–173 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2026-15-2-160-173>, EDN: UVMQTC

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

Введение

Актуальность исследования. Поддержка интеллектуального потенциала подрастающего поколения является одним из приоритетов внутренней политики современной Российской Федерации. В данном контексте особое значение приобретает исследование социально-психологических факторов, которые могут блокировать или исказить процесс развития одаренности в подростковом возрасте.

Так, образовательная среда, формально ориентированная на развитие личностного и интеллектуального потенциала индивида, может содержать для него определенные угрозы. В работах Н. Ю. Курчатовой [1] и О. В. Фадеенко [2] обсуждаются психологические кризисы и средовые риски, сопровождающие развитие одаренных подростков, в частности, типичные кризисы интеллектуальной одаренности, возникающие при интенсивной специализированной подготовке учащихся, дефицит социально-психологической адаптации, стрессоустойчивости и мотивации, нарушения эмоциональной и поведенческой регуляции.

Стоит отметить, что в центре внимания описываемых работ преимущественно находится внутренняя динамика развития одаренной личности и вопросы ее педагогического со-

провождения. Значительно менее изученным остается вопрос о том, каким образом внешний социально-психологический фактор – социальная стигматизация в образовательной среде – взаимодействует с этими внутренними кризисами одаренного субъекта, деформируя его идентичность, систему отношений с собой, Другими и миром в целом, а также препятствуя реализации его личностного потенциала.

Проблема представленного исследования обусловлена необходимостью решения фундаментального противоречия, существующего в современном обществе: между декларируемой потребностью в развитии интеллектуального и творческого потенциала подрастающей личности и системными социально-психологическими, и экономическими барьерами, препятствующими становлению одаренности в сензитивный для этого возрастной период.

Так, с одной стороны, одаренность в социальных представлениях и ожиданиях нередко отождествляется с успешностью и высоким социальным статусом личности, что отражено в работах А. А. Гудзовской [3], Л. Маззоли Смита и Ю. О. Черноиваненко [4], Е. Н. Волковой и С. В. Васильевой [5]. С другой стороны, актуализация одаренности у субъекта не всегда может сопровождаться социальным принятием и одобрением, особенно в случае ее сочетания



с национальностью, вероисповеданием, особенностями внешности, уровнем дохода как возможными стигматизирующими атрибутами.

Как отмечает Б. А. Титов [6], подростковый возраст является сензитивным периодом для развития одаренности. В. В. Васильев определяет данный период развития как ключевой для формирования согласованной и устойчивой личностной идентичности [7]. Согласно Ю. А. Парамоновой и О. В. Одына, в подростковом возрасте происходит активное формирование системы отношений с собой [8]. Не менее важным в подростковом возрасте, по мнению К. М. Кинешпаевой [9], является и установление долгосрочных отношений привязанности с другими людьми. Нормативному протеканию перечисленных социально-психологических процессов может препятствовать переживание индивидом социальной стигматизации в образовательной среде.

Эмпирические исследования И. А. Бакаевой и Д. Е. Чупругиной [10], Б. П. Яковлева и Г. Д. Бабушкина [11], Н. Б. Шумаковой с соавторами [12] свидетельствуют о том, что образовательные учреждения, призванные быть институтом развития одаренности, нередко становятся пространством ее стигматизации через механизмы нормативного давления (требование «быть как все» в сферах учебной деятельности, оформления внешнего облика), интеллектуальной дискриминации (отвержение, буллинг и/или кибербуллинг со стороны сверстников; наложение санкций на «слишком умного» подростка педагогами), институционального неприятия особенностей познавательной деятельности личности (требование педагогов «думать быстрее», приводить вариант ответа как в учебнике), ее социального статуса (критические замечания со стороны педагогов относительно уровня дохода семьи подростка).

Таким образом, нам представляется необходимым определение социально-психологических ресурсов сохранения субъектной устойчивости и проактивного развития одаренности личности в кризисных условиях современной образовательной среды, что отражает *актуальность данного исследования*.

Целью исследования, представленного в статье, является изучение влияния социальной стигматизации в образовательной среде на направленность и характер связи личностной идентичности и маркеров кризиса одаренности у подростков.

Гипотеза: самостигматизация является модератором связи симптомов деформации личностной идентичности и маркеров кризиса одаренности у подростков, переживающих социальную стигматизацию в образовательной среде на основании низкого уровня дохода их семей.

Научная новизна исследования состоит в разработке эмпирической модели кризиса одаренности у подростков, выявлении его личностных маркеров в условиях переживания социальной стигматизации в образовательной среде. *Теоретическая значимость исследования* заключается в попытке операционализации феномена «кризис одаренности», установлении модулирующей роли социальной стигматизации во взаимосвязи симптомов деформации личностной идентичности и маркеров кризиса одаренности у подростков из семей с низким уровнем дохода.

Понятийно-концептуальный аппарат и дизайн исследования

I. Категория «одаренность». Предварительно отметим, что в рамках нашего исследования изучаются старшие подростки, характеризующиеся наличием актуальной формы академической одаренности.

Академическая одаренность, согласно В. М. Рафиковой, представляет собой «индивидуальный конгломерат врожденного и приобретенного; знаний, умений и способов их получения, обработки и применения; личностных качеств и специфических отношений, определяющих уникальность одаренного ребенка» [13, с. 7].

По определению авторов «Рабочей концепции одаренности» (Ю. Д. Бабаева с соавторами), научными редакторами которой являются Д. Б. Богоявленская и В. Д. Шадриков, актуальная одаренность – это «психологическая характеристика ребенка с такими наличными (уже достигнутыми) показателями психического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормами» [14, с. 23].

II. Категория «кризис одаренности». По результатам поиска и анализа отечественных научных публикаций за последние пятнадцать лет нами были найдены несколько эмпирических психологических исследований, в которых



феномен «кризис одаренности» является предметом исследования: это работы Б. П. Яковлева и Г. Д. Бабушкина [11], Б. П. Яковлева и А. Г. Банщикова [15]. Так, Б. П. Яковлев и А. Г. Банщиков в качестве проявлений кризиса одаренности выделяют утрату творческого потенциала (кризис креативности), снижение интеллектуальной продуктивности (кризис интеллектуальности), снижение или полную потерю интереса к процессу и результатам своего труда (кризис мотива достижений) [15].

На наш взгляд, представленная авторами типология кризисов одаренности, безусловно, представляет научный и практический интерес, однако в ее фундамент не заложены четкая дефиниция и операционализация феномена «кризис одаренности». Кроме того, данная типология не учитывает интересующую нас форму возникновения кризиса одаренности под влиянием стигматизирующего отношения значимых Других к одаренной личности.

Вследствие этого мы предлагаем *собственное определение феномена «кризис одаренности»* как острого психологического конфликта, возникающего у одаренного подростка в результате столкновения его исключительных способностей и познавательных потребностей с социальной стигматизацией, ведущей к:

- интериоризации стигматизирующего отношения со стороны значимых Других (в частности, сверстников и педагогов), т. е. возникновению самостигматизации;

- деформации устойчивости и динамических характеристик личностной идентичности в результате внутреннего конфликта аутентичного Я (осознающего и принимающего свою одаренность) и стигматизированного Я (отвергающего свою одаренность как маркер принадлежности к стигматизированной группе);

- интеллектуальной самоцензуре – сознательному сокрытию или подавлению своих способностей в целях избегания социальной стигматизации.

III. Категория «личностная идентичность». Е. Н. Erikson определял личностную идентичность как набор черт или индивидуальных характеристик (постоянных или хотя бы преемственных во времени и пространстве), делающих человека подобным самому себе и отличным от других людей [16]. Поскольку мы изучаем личность одаренного подростка, прежде всего, в контексте социальных отношений

в образовательной среде, для нас особую значимость имеют взгляды представителей социального конструкционизма П. Бергера и Т. Лукмана, согласно которым личностная идентичность формируется социальными процессами и отношениями [17].

IV. Категория «социальная стигматизация». Родовым понятием в данной предметной области является термин «стигма». По Е. Goffman, стигма представляет собой совокупность индивидуально-психологических, социальных и соматических особенностей человека, являющихся социально нежелательными и неодобряемыми, воспринимаемыми социальным большинством в качестве «дефекта», «повреждения», «изъяна» [18].

Социальная стигматизация, соответственно, является процессом маркировки индивида обществом как «носителя» стигмы. В свою очередь, *самостигматизация*, согласно В. Е. Лебедевой, представляет собой интериоризацию субъектом стигматизирующего отношения со стороны Других [19].

Материалы

Участники. В исследовании приняли участие 123 старших подростка (согласно периодизации психического развития Д. Б. Эльконина [20]). Из них жен. пола – 79, муж. пола – 44. Возраст в выборке варьирует от 15 до 17 лет ($M = 15,28$; $SD = 1,54$). Все участники исследования – обучающиеся муниципальных бюджетных общеобразовательных учреждений разных городов России (г. Пенза, Саратов, Самара, Пермь, Норильск, Чита, Краснодар, Ставрополь, Воронеж).

Методики. Посредством процедуры анкетирования определены социально-демографические характеристики изучаемой выборки: возраст, пол, уровень дохода родителей, сведения об учебной успеваемости и академической активности (участие в научных конкурсах, олимпиадах, научно-практических конференциях для школьников) за последние два года, а также о конкретных проявлениях социальной стигматизации в образовательной среде (со стороны педагогов и сверстников), интенсивности и частоте ее переживания испытуемыми.

Конкретные проявления социальной стигматизации со стороны сверстников и педагогов испытуемые перечисляли в свободной форме.



Среди проявлений социальной стигматизации в образовательной среде со стороны педагогов испытуемые наиболее часто отмечали:

1) негативное социальное сравнение и навешивание ярлыков (например, педагог публично определяет конкретную группу учащихся как «неблагополучных», «иждивенцев государства»; сравнивает с более социально благополучными, в его понимании, учащимися);

2) дифференциацию внимания и ожиданий (педагог дает меньше времени на ответ, отказывает в помощи при решении учебного задания определенному ученику);

3) предвзятость на основе внешних атрибутов социального статуса (публичная критика за ношение одной и той же одежды, отказ от финансовых сборов на нужды класса).

Обобщим, что все формы социальной стигматизации со стороны педагогов отличаются, по субъективной оценке респондентов, публичным характером, включая стремление педагогов «заручиться» поддержкой класса при критике (вплоть до откровенной травли) стигматизируемого подростка; высоким уровнем вербальной агрессии, использованием властных полномочий своего социального статуса педагога для оказания психологического давления на учащегося (оставление после уроков, занижение оценок за домашние задания, отказ сообщать ученику сведения организационного характера, например, о смене расписания уроков, характере домашних заданий).

В числе проявлений социальной стигматизации в образовательной среде со стороны сверстников подростки наиболее часто называли:

1) социальную изоляцию и остракизм (исключение из общих чатов в социальных сетях, разговоров и обсуждений в офлайн-формате на переменах, совместных учебных проектов, т.е. бойкотирование в онлайн и офлайн-форматах социального взаимодействия);

2) реляционную агрессию (распространение сплетен, нанесение репутационного ущерба);

3) вербальный и физический буллинг (издевательства, насмешки, угрозы, избиения);

4) кибербуллинг (травлю в социальных сетях).

Интенсивность переживания перечисленных ими проявлений социальной стигматизации со стороны сверстников и педагогов респонденты оценивали по шкале от 1 балла – «практически не влияет на эмоциональное

состояние и эффективность в учебной и/или академической деятельности» (конкретное проявление социальной стигматизации) до 5 баллов – «негативно влияет на эмоциональное состояние и эффективность в учебной и/или академической деятельности (конкретное проявление социальной стигматизации).

Частоту переживания конкретных проявлений социальной стигматизации со стороны сверстников и педагогов респонденты оценивали по шкале от 1 балла – «крайне редко, менее 1 случая за месяц» (конкретного проявления социальной стигматизации) до 5 баллов – «крайне часто, не менее 1 случая каждый учебный день» (конкретного проявления социальной стигматизации).

Отметим, что по субъективным оценкам участников исследования агрессоры являются выходцами из более социально (в частности, финансово) благополучных семей, убеждены в своей безнаказанности вследствие невмешательства других учеников (свидетелей социальной стигматизации и буллинга) и педагогов, некоторые из которых оказывают явную или косвенную поддержку агрессорам (в частности, инициируя травлю стигматизируемого подростка, публично унижая его).

Также посредством разработанной нами анкеты изучалось субъективное отношение подростков к собственной одаренности. Им предлагалось оценить степень своего согласия с 10 утверждениями по 10-балльной шкале: от min 1 балла – «абсолютно не согласен» до max 10 – «полностью согласен».

Учитывая возможность отрицания или сокрытия подростками одаренности как следствия переживаемого кризиса одаренности и социальной стигматизации на основании низкого уровня дохода их семей, утверждения анкеты были сформулированы в косвенной форме, чтобы снизить вероятность проявления защитных реакций. Например: «Если бы окружающие знали о моих способностях, это вызвало бы у меня беспокойство», «Человек с выдающимися способностями в нашем классе скорее столкнулся бы с непониманием».

После обратного кодирования негативно сформулированных утверждений для каждого испытуемого вычислялся интегральный показатель как среднее арифметическое по всем 10 утверждениям. Соответственно, чем более высоким является балл, тем более позитивным является отношение личности к своей одарен-



ности. В дальнейшем при построении модели модерации данный показатель был использован в качестве зависимой переменной.

Для фиксации уровня выраженности самостигматизации применен опросник «Степень выраженности самостигматизации» J. Boyd в адаптации В. С. Воронцовой с соавторами [21]. Опросник состоит из 28 утверждений, степень согласия с которыми респонденты оценивают по 4-балльной шкале (1 балл – «нет», 2 балла – «скорее нет», 3 балла – «скорее да», 4 балла – «да»). В ее состав входит интегральная шкала, измеряющая степень выраженности интернализованной (принятой) стигмы. Использование модифицированной версии данной методики обусловлено универсальным характером содержащихся в ней утверждений, а также ограниченностью психодиагностического инструментария, предназначенного для выявления особенностей переживания социальной стигматизации и ее интернализации субъектом, в отечественной психологии.

Методика «Индекс устойчивости идентичности» G. M. Breakwell с соавторами в адаптации Я. А. Соловьевой, М. А. Одинцовой [22] включает в себя 16 утверждений, степень согласия с которыми респонденты оценивают по 5-балльной шкале (1 балл – «совсем не согласен», 2 балла – «не согласен», 3 балла – «частично согласен», 4 балла – «согласен», 5 баллов – «полностью согласен»). Данный инструмент позволяет оценить такие параметры устойчивости идентичности (сгруппированные в шкалы данной методики) как: самооценка и оценка самоэффективности, осознание целостности и собственной уникальности.

Методика «Процессы идентичности личности» M. D. Berzonsky с соавторами в адаптации Ю. В. Борисенко [23] содержит 25 утверждений, степень согласия с которыми испытуемые оценивают по 5-балльной шкале (1 балл – «абсолютно не согласен», 2 балла – «скорее не согласен», 3 балла – «нечто среднее», 4 балла – «скорее согласен», 5 баллов – «абсолютно согласен»). Методика направлена на диагностику психологических особенностей развития идентичности за счет оценивания таких динамических характеристик данного процесса (сгруппированных в шкалы) как «принятие обязательств», «поиск вширь», «навязчивый поиск», «идентификация с обязательствами», «глубокий поиск».

Методика «Отношение к собственной одаренности» Е. Н. Волковой с соавторами [24]. Данный инструмент предназначен для анализа особенностей самоотношения подростков к собственной одаренности, включая их лично-значимые представления о преимуществах и рисках самоидентификации в качестве одаренной личности. Методика состоит из 26 утверждений, степень согласия с которыми испытуемым предлагается оценить с помощью 10-балльной шкалы, где 1 – «абсолютно не согласен», 10 – «полностью согласен». При этом утверждения методики дифференцированы на 4 группы в соответствии с содержанием вопросов, предшествующих оцениванию испытуемыми данных утверждений на степень согласия / несогласия с ними:

– «Главными преимуществами (моей) одаренности являются...» (8 утверждений, пример утверждения: «Возможность общаться с единомышленниками»);

– «Самыми большими проблемами (моей) одаренности являются...» (7 утверждений, пример утверждения: «Зависть со стороны других»);

– «Для того, чтобы добиться высоких результатов в учебе, спорте, искусстве, науке и т. д., нужно...» (7 утверждений, пример утверждения: «Иметь настрой на высокие результаты, победу»);

– 4 отдельных утверждения, тематически связанных с самоидентификацией себя как одаренной личности, представлениями об отношении окружающих к собственной одаренности (пример утверждения: «Окружающие (родители, учителя) считают меня одаренным человеком»).

Описываемый инструмент позволяет измерить семь параметров отношения к собственной одаренности, сгруппированных в следующие диагностические шкалы: «Одаренность как ресурс принадлежности к референтной группе», «Одаренность как возможность достижения успеха», «Риск социальной депривации в среде ровесников», «Риск физического неблагополучия», «Мотивационно-волевая регуляция как ресурс высоких достижений», «Опыт соревнований как условие высоких достижений», «Уверенность в собственной одаренности».

Методы анализа данных. Обработка данных проводилась в статистической программе JASP, v. 0.95.4. Применялись следующие статистические методы: коэффициент корреляции



Пирсона (при $p \leq 0,05$), анализ модерации при $p \leq 0,01$). Реализация перечисленных методов обоснована отсутствием значимых отклонений от нормальности распределения, проверенного посредством визуального анализа Q-Q графиков.

Процедура проведения исследования. Исследование проводилось в онлайн-формате с использованием сервиса для сбора данных Яндекс.Формы. Ссылка на форму с анкетой и набором методик открыто распространялась в социальных сетях и мессенджерах (таргетированная и контекстная реклама в сообществах и каналах социальной сети Вконтакте и др.). При поиске участников исследования использована стратегия случайного отбора испытуемых для обеспечения репрезентативности выборки.

Критерии отбора испытуемых в состав выборки исследования:

I. Актуальная форма академической одаренности, о чем свидетельствуют высокая учебная успеваемость испытуемых (превалирование оценок «хорошо» и «отлично» по учебным дисциплинам за последние два года), их высокая мотивация к академической деятельности и наличие в ней определенных достижений (активное участие в научных конкурсах, олимпиадах, научно-практических конференциях для школьников – не менее 4–5 мероприятий за учебный год; наличие награждающих документов – сертификатов участников / победителей в номинациях, дипломов за призовые места).

II. Резкое снижение учебной успеваемости и активности в академической деятельности у одаренных подростков за последнее полугодие (на момент участия в исследовании) под влиянием переживаемой социальной стигматизации в образовательной среде на основании низкого уровня дохода их семей (по субъективной оценке испытуемых).

III. Уровень дохода родителя / родительской семьи, который не должен превышать размер федерального прожиточного минимума на душу населения – 17 733 рубля (по состоянию на 2025 г.¹).

¹ Нормативно-правовой акт. Об установлении величины прожиточного минимума на душу населения и по основным социально-демографическим группам населения в целом по Российской Федерации на 2025 год : постановление Правительства Российской Федерации от 12.06.2024 № 789. [сайт]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202406170018> (дата обращения: 02.11.2025).

IV. Высокая частота и интенсивность переживания социальной стигматизации в образовательной среде со стороны педагогов и сверстников (по субъективной оценке испытуемых).

В состав выборки исследования мы включали испытуемых, оценивающих интенсивность переживания перечисленных ими проявлений социальной стигматизации со стороны сверстников и педагогов от 4 баллов (по 5-балльной шкале), частоту их переживания – от 4 баллов (по 5-балльной шкале).

Результаты и их обсуждение

В построенной нами модели модерации были задействованы следующие типы переменных:

– В качестве *зависимых переменных* выступали шкалы методики «Отношение к собственной одаренности» Е. Н. Волковой с соавторами «Одаренность как ресурс принадлежности к референтной группе» и «Риск социальной депривации в среде ровесников»; шкала разработанной нами анкеты «Отношение к собственной одаренности» (чем выше балл по шкале от 1 до 10, тем позитивнее отношение личности к своей одаренности).

Отметим, что психологическое содержание полученных результатов (близость средних баллов испытуемых к тому или иному полюсу шкал) дает нам основания трансформировать названия зависимых переменных в следующие: «Одаренность как маркер принадлежности к стигматизируемой группе», «Высокий риск социальной депривации в среде ровесников», «Негативное отношение к собственной одаренности».

– В качестве *независимых переменных* выступали показатели устойчивости (шкалы методики «Индекс устойчивости идентичности» G. M. Breakwell с соавторами в адаптации Я. А. Соловьевой, М. А. Одинцовой: «Самооценка», «Самозффективность», «Устойчивость», «Целостность», «Уникальность») и динамические характеристики идентичности (шкалы методики «Развитие идентичности личности» М. D. Verzonsky с соавторами в адаптации Ю. В. Борисенко: «Принятие обязательств», «Поиск вширь», «Навязчивый поиск», «Идентификация с обязательствами», «Глубокий поиск»).

Подчеркнем, что не все из перечисленных независимых переменных вошли в состав итоговой модели модерации. Кроме того, психоло-



гическое содержание полученных результатов дает нам основания трансформировать названия независимых переменных, вошедших в итоговую модель модерации, в следующие: «Нарушение целостности личностной идентичности», «Навязчивый поиск личностной идентичности», «Неустойчивость личностной идентичности».

– В качестве *переменной-модератора* выступала степень выраженности самостигматизации (интегральная шкала опросника «Степень выраженности самостигматизации» J. Boyd в адаптации В. С. Воронцовой с соавторами), которую, в соответствии с нашим пониманием данного феномена, мы рассматриваем как ре-

зультат переживания личностью социальной стигматизации, проявляющийся в форме интериоризации стигматизирующего отношения со стороны значимых Других.

На первом этапе статистического анализа данных нами был выполнен корреляционный анализ (табл. 1) между параметрами личностных характеристик, планирующихся для включения в модель модерации в качестве зависимых переменных («Одаренность как маркер принадлежности к стигматизируемой группе», «Высокий риск социальной депривации в среде ровесников», «Негативное отношение к собственной одаренности»).

Таблица 1 / Table 1

Взаимосвязь параметров субъективного отношения к собственной одаренности и отношения к собственной одаренности» (N = 123)
Relationship between subjective attitude towards one's own giftedness and attitude towards one's own giftedness (N = 123)

№	Параметр субъективного отношения к собственной одаренности	1	2	3
1	Негативное отношение к собственной одаренности	1,00	–	–
2	Одаренность как маркер принадлежности к стигматизируемой группе	0,644**	1,00	–
3	Высокий риск социальной депривации в среде ровесников	0,683**	0,528**	1,00

Примечание. Представлены достоверно значимые связи; ** – $p \leq 0,01$.

Note. Reliably significant connections are presented; ** – $p \leq 0,01$.

Обнаруженные посредством коэффициента линейной корреляции Пирсона значимые прямые связи между изучаемыми нами зависимыми переменными ($p \leq 0,01$) свидетельствует о взаимообусловленности негативного отношения к собственной одаренности, ее восприятия личностью как маркера принадлежности к стигматизируемой группе (а не как личностного или социального ресурса, например, за счет принадлежности к референтной группе) и образовательной среды одаренной личности (в частности, коллектива ее ровесников), характеризующейся наличием высокого риска социальной депривации.

На втором этапе статистического анализа данных нами была построена и проверена авторская модель феномена «кризис одаренности» посредством анализа модерации. Наиболее робастные, согласно данным V. Aryadoust, M. Raquel [25], показатели моде-

ли ($RMSEA = 0,041$ (доверительный интервал: 0 – 0,059); $CFI = 0,956$; $TLI = 0,961$) свидетельствуют об ее хорошем соответствии эмпирическим данным.

Сведения о прямых, косвенных и общем (суммарном) эффектах построенной модели представлены в табл. 2.

При анализе модулирующего влияния самостигматизации на связь симптомов деформации личностной идентичности и маркеров кризиса одаренности у старших подростков были обнаружены 5 значимых ($p \leq 0,01$) эффектов.

Охарактеризуем направленность и характер модулирующего влияния самостигматизации на связь симптомов деформации личностной идентичности и маркеров кризиса одаренности у старших подростков из семей с низким уровнем дохода:

1. Положительные эффекты модерации связи симптома деформации личностной иден-



Таблица 2 / Table 2

Результаты анализа модерации (N = 123)
Results of the moderation analysis (N = 123)

Эффект взаимодействия (независимая переменная и модератор)	Зависимая переменная	β	SE	t	p
«Нарушение целостности личностной идентичности» и «Самостигматизация»	«Негативное отношение к собственной одаренности»	0,347	0,098	3,54	0,001
«Нарушение целостности личностной идентичности» и «Самостигматизация»	«Высокий риск социальной депривации в среде ровесников»	0,475	0,105	4,52	<0,001
«Навязчивый поиск личностной идентичности» и «Самостигматизация»	«Негативное отношение к собственной одаренности»	0,208	0,074	2,81	0,006
«Неустойчивость личностной идентичности» и «Самостигматизация»	«Негативное отношение к собственной одаренности»	0,194	0,069	2,81	0,006
«Неустойчивость личностной идентичности» и «Самостигматизация»	«Одаренность как маркер принадлежности к стигматизируемой группе»	0,510	0,091	5,60	< 0,001

Примечание. β – нестандартизованный коэффициент регрессии; SE – стандартная ошибка; t – t -статистика Вальда; p – уровень значимости; ДИ – доверительный интервал. Модель оценена методом максимального правдоподобия. В таблицу включены только статистически значимые ($p \leq 0,01$) эффекты взаимодействия (модерации).

Note. β – unstandardized regression coefficient reflecting the magnitude of the moderation effect; SE – standard error; t – Wald's t -statistic; p – significance level; CI – confidence interval. The model was estimated using the maximum likelihood method. The table includes only statistically significant ($p \leq 0.01$) interaction (moderation) effects.

тичности «Нарушение целостности личностной идентичности» с такими маркерами кризиса одаренности как «Негативное отношение к собственной одаренности» ($\beta = 0,347$) и «Высокий риск социальной депривации в среде ровесников» ($\beta = 0,475$).

Можно заключить, что интернализованная субъектом стигма усиливает взаимосвязь нарушения целостности его личностной идентичности с негативным отношением к собственной одаренности и переживаемыми им отчуждением и отвержением со стороны ровесников. Иначе говоря, одиночество одаренной личности в группе сверстников, их холодное, пренебрегающее отношение вплоть до открытого применения вербального и физического насилия могут опосредовать ее отчуждение от своего Я и неприятие своей одаренности как стигматизирующего качества и, в более глобальной перспективе, деформацию целостности и непротиворечивости идентичности, ее трансформацию в стигматизированную идентичность.

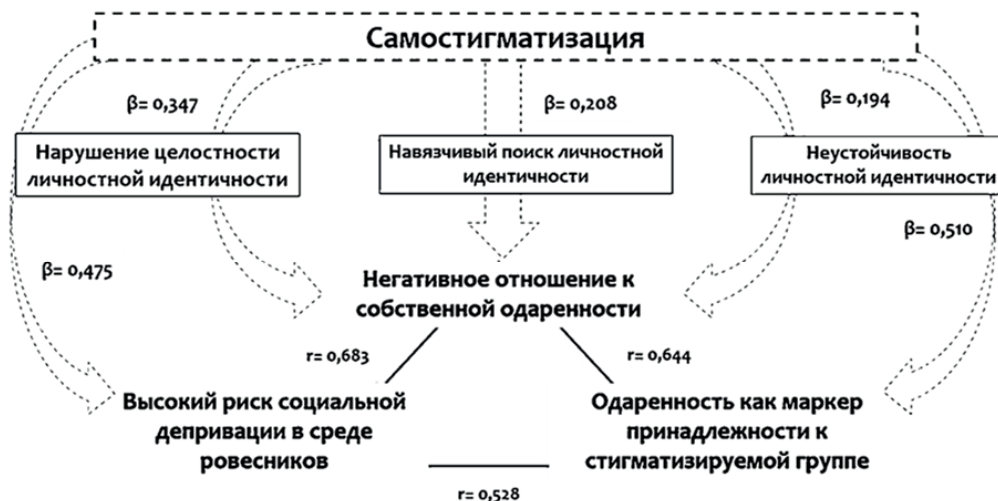
2. Положительный эффект модерации связи симптома деформации личностной идентичности «Навязчивый поиск личностной идентичности» с таким маркером кризиса одаренности как «Негативное отношение к собственной одаренности» ($\beta = 0,208$).

Принятие изучаемыми подростками стигматизирующего отношения со стороны Других к своей одаренности и личности в целом опосредует взаимообусловленность отвержения ими своей одаренности с навязчивым поиском нового личностного основания, которое может лечь в основу их идентичности вместо одаренности.

3. Положительные эффекты модерации связи симптома деформации личностной идентичности «Неустойчивость личностной идентичности» с такими маркерами кризиса одаренности как «Негативное отношение к собственной одаренности» ($\beta = 0,194$) и «Одаренность как маркер принадлежности к стигматизируемой группе» ($\beta = 0,510$).

В отношении данного положительного эффекта модерации можно сделать вывод о том, что интернализованная стигма прямо влияет на динамику связи неустойчивости личностной идентичности одаренных подростков с их негативным отношением к своей одаренности и ее восприятием в качестве маркера принадлежности к стигматизируемой группе.

На рисунке представлено схематичное изображение построенной нами модели феномена «кризис одаренности», включающей обнаруженные взаимосвязи между зависимыми переменными и косвенные эффекты (результаты модерационного анализа).



Модель феномена «кризис одаренности» ($p \leq 0,01$)

Figure. The model of the phenomenon of “giftedness crisis” ($p \leq 0.01$)

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что психологическое содержание кризиса одаренности в подростковом возрасте в значительной степени обусловлено перверсией процесса социализации. Так, образовательная среда должна быть развивающим пространством, актуализирующим индивидуальные способности личности и поощряющим их проявление в различных социально одобряемых формах активности (научно-практические конференции для школьников, олимпиады, конкурсы). Однако в текущих социальных условиях так бывает далеко не всегда: социальная стигматизация одаренных подростков из семей с низким уровнем дохода (со стороны педагогического состава школ и сверстников) искажает в их субъективном восприятии социальное и личностное значение одаренности, которая из социального капитала личности трансформируется в стигму, обостряющую переживание чувства инаковости и социального отчуждения.

Описываемая выше интериоризация стигматизирующего отношения со стороны Других (самостигматизация) обуславливает деконструкцию не только системы личностных смыслов и отношений одаренного подростка, но и его личностной идентичности в целом. Нарушение целостности и неустойчивость идентичности, усиленные самостигматизацией, можно интерпретировать как крах автобиографического нарратива, что может быть катастрофичным в подростковом возрасте, характеризующимся в качестве сензитивного периода для конструирования идентичности как целостной жизненной

истории, интегрирующей прошлый опыт субъекта, его настоящее «Я» и ожидаемое будущее.

Социальная стигматизация одаренности подростка разрывает эту нарративную нить. Его прошлые успехи (олимпиадные дипломы, признание учителей) теряют свою позитивную ценность и переоцениваются им как события, приведшие к текущей социальной изоляции. При этом будущее, связанное с реализацией собственных способностей, может восприниматься пугающим, поскольку оно ассоциируется с перманентным статусом «не такого, как все». Настоящее же оказывается полем постоянной психологической защиты: интеллектуальная самоцензура как симптом стигматизации одаренности, выявленная нами посредством анкетирования, является не просто тактикой избегания проблемных ситуаций, а формой «самоуправления видимостью», направленной на сокрытие стигматизируемого атрибута ради базовой потребности в принадлежности группе сверстников.

Вследствие этого личностная идентичность подростка теряет свою устойчивость и целостность: аутентичное «Я», связанное с радостью от познания и высоких достижений, вынуждено сосуществовать со стигматизированным «Я», стыдящимся этих же качеств. При этом активный поиск себя, характерный для подросткового возраста, вместо вектора роста приобретает характер компульсивного бегства от самого себя. Подросток ищет не ответ на вопрос «кто я есть», а «кем я могу быть, чтобы меня перестали травить». Этот поиск заведомо деструк-



тивен, так как его целью является отрицание фундаментальной части собственной личности.

В этом контексте образовательная среда становится источником травматического опыта, в рамках которой фигура учителя, наделенного властью, может не компенсировать, а усугублять стигматизацию со стороны сверстников. Публичное унижение, дифференциация внимания, описанные участниками исследования, – это не просто нарушения педагогической этики, а инструменты институционального подтверждения стигмы, которые придают социальному отвержению легитимность в глазах самого подростка.

Таким образом, переживаемая социальная стигматизация (в разнообразных формах социального остракизма и дискриминации) нарушает устойчивость личностной идентичности, «подрывает» ее глубинные основания, поскольку подросток вынужден скрывать свою одаренность, стыдиться ее и своего «несовместимого» с ней социального статуса, который от него практически не зависит, поскольку ведущей деятельностью школьников преимущественно остается учебная, а не профессиональная (например, подработки) в отличие от их родителей.

Анализ и интерпретация полученных результатов эмпирического исследования удивительно точно подтверждают тезис Е. В. Рягузовой в отношении того, что одаренные люди вызывают у окружающих «... иногда восхищение, зависть и удивление, но чаще недоумение и отторжение, тревогу и опасения, считая, что воплощение креативных и новаторских идей представляет угрозу сложившейся традиции в той или иной сфере функционирования человека, идет в разрез с общепринятыми взглядами и воспринимается как нечто, нарушающее их» [26, с. 17].

К сожалению, тревога и опасения, переживаемые «обычными» людьми (явно не проявляющими одаренность в определенной сфере по сравнению с актуально одаренной личностью в их окружении), могут находить выражение в процессе социальной стигматизации одаренного Другого, который может развертываться в экстремальных формах дискриминации – от применения институционального насилия до вербального и физического буллинга одаренного субъекта вследствие его инаковости и по личностным, и по социально-психологическим характеристикам.

Теоретическая значимость полученных нами результатов исследования заключается в построении социально-психологической модели влияния социального неравенства (экономического статуса личности) посредством социального и психологического механизмов стигматизации и самостигматизации на динамику кризиса одаренности у подростков в образовательной среде. Следовательно, кризис одаренности можно интерпретировать как интериоризированную форму социального, прежде всего, классового конфликта.

Таким образом, полученные нами результаты исследования позволяют сместить фокус исследовательского внимания с классического вопроса «как развивать одаренность?» на более сложный: «как защитить одаренность личности в условиях враждебной социальной среды?». Ответ на этот вопрос, на наш взгляд, должны давать не только представители психологической науки, но и других областей научного знания и общественной практики, поскольку изучаемая проблема носит междисциплинарный характер (психологический, социально-экономический, политический).

Выводы

По результатам проведенного исследования подтверждено модерлирующее влияние социальной стигматизации в образовательной среде на связь симптомов деформации личностной идентичности и маркеров кризиса одаренности у старших подростков.

Практическая значимость: полученные данные могут быть использованы в целях психологической коррекции уязвимых зон одаренной личности, пережившей опыт социальной стигматизации со стороны значимых Других в образовательной среде.

Ограничения данного исследования связаны, прежде всего, с малым объемом и неоднородностью изучаемой выборки (например, по полу, городу проживания, составу семьи, виду академической одаренности), с субъективным характером оценивания одаренными подростками переживания социальной стигматизации в образовательной среде, а также онлайн-форматом сбора данных, который частично компенсировался коммуникацией с испытуемыми по электронной почте.

**Библиографический список**

1. Курчатова Н. Ю. Кризисы интеллектуальной одаренности: проблемы и практические решения // Развитие одаренности в контексте больших вызовов: методология, проекты, технологии : сб. науч. ст. IV Междунар. науч.-практ. конф. (Саратов, 15–16 ноября 2023 г.) / под ред. Е. И. Балакиревой. Саратов : ИЦ Наука, 2023. С. 187–192. EDN ZUVYHK.
2. Фадеенко О. В. Кризис одаренности. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в стрессогенных ситуациях обучения и социальной адаптации // Большой конференц-зал: дополнительное образование – векторы развития. 2022. № 2 (9). С. 91–93. EDN IFRLYN
3. Гудзовская А. А. К постановке проблемы социальных ожиданий субъектов образовательного процесса в отношении детской одаренности // Социальные явления – журнал международных исследований. 2015. № 1(3). С. 57–63. EDN: VHGGQD
4. Маззоли Смит Л., Черноиваненко Ю. О. Прогрессивная парадигма одаренности и логика неолиберализма: экономические ценности как определяющий фактор ожиданий // Социальные явления. 2016. № 3 (6). С. 6–16. EDN: YNEPVH
5. Волкова Е. Н., Васильева С. В. Самоэффективность и отношение к собственной одаренности у подростков // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10, № 1 (34). С. 335–338. <https://doi.org/10.26140/anip-2021-1001-0085>, EDN: OSEEEEM
6. Титов Б. А. Сенситивные периоды развития природных задатков детей, подростков и юношества // Теория и практика общественного развития. 2015. № 7. С. 205–210. EDN: TWOOWD
7. Васильев В. В. Подростковый возраст : психологические особенности и вызовы // Научно-практический подход. 2023. № 3–1. С. 10–12. EDN: ZDWXEZ
8. Парамонова Ю. А., Одырина О. В. Особенности самоотношения в подростковом возрасте // Теория и практика современной науки. 2017. № 6 (24). С. 1261–1264. EDN: ZCNKPJ
9. Кинешпаева К. М. Социально-психологические особенности межличностного общения в старшем подростковом возрасте // Наука России – будущее страны : сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф. (Пенза, 23 февраля 2022 г.) / отв. ред. Г. Ю. Гуляев. Пенза : Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2022. С. 205–209. EDN: GUYNAV
10. Бакаева И. А., Чупругина Д. Е. Буллинг одаренных детей в школе // Современные проблемы развития одаренности детей и молодежи : материалы I Всероссийской студенческой науч.-практ. конф. (Ростов-на-Дону, 28 февраля 2019 г.) / отв. ред. И. В. Абакумова, А. К. Белоусова, Ю. А. Мочалова. Ростов-на-Дону : ООО «Фонд науки и образования», 2019. С. 105 – 111. EDN: EWQETG
11. Яковлев Б. П., Бабушкин Г. Д. Моббинг – психологический террор обучающихся // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2016. № 1 (64). С. 61–64. EDN: WLARTF
12. Шумакова Н. Б., Щебланова Е. И., Сорокова М. Г. «Климат в классе» – стандартизация русскоязычной версии модифицированного опросника «Школьный климат» // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2023. Т. 20, № 2. С. 231–256. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2023-2-231-256>, EDN: NKZADF
13. Рафикова В. М. Педагогические условия формирования академической одаренности школьников : дис. ... канд. пед. наук. Стерлитамак, 2003. 238 с. EDN: NMGRPV
14. Бабаева Ю. Д., Брушлинский А. В., Дружинин В. Н., Ильясов И. И., Калиш И. В., Лейтес Н. С., Матюшкин А. М., Мелик-Пашаев А. А., Панов В. И., Ушаков Д. В., Холодная М. А., Шумакова Н. Б., Юркевич В. С. Рабочая концепция одаренности / отв. ред. Д. Б. Богоявленская, науч. ред. В. Д. Шадриков. М. : ООО «Магистр», 2003. 94 с. EDN RGENZF
15. Яковлев Б. П., Банщиков А. Г. Психологический кризис и психическая нагрузка одаренных детей в условиях образовательного процесса // Наука–2020. 2021. № 2 (47). С. 49–53. EDN PISJEN
16. Erikson E. H. *Childhood and Society*. New York : W. W. Norton & Company, 1993. 445 p.
17. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / пер. с англ. Е. Д. Руткевич. М. : Медиум, 1995. 323 с.
18. Goffman E. *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. New Jersey : Prentice-Hall, 1964. 147 p.
19. Лебедева В. Е. Самостигматизация как модератор связи идентичности и симптомов посттравматического стресса у женщин, переживших сексуальное насилие // Психология посттравматического стресса: методология, теория, практика : сб. тр. конф. (Москва, 22–23 мая 2025 г.) / отв. ред. Ю. В. Быховец, А. Л. Журавлев, А. В. Махнач, Д. В. Ушаков, Н. Е. Харламенкова. М. : Издательство «Институт психологии РАН», 2025. С. 363–369. EDN: KRJOXW
20. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды: проблемы возрастной и педагогической психологии / под ред. Д. И. Фельдштейна. М. : Международная педагогическая академия, 1995. 219 с.
21. Воронцова В. С., Шуненков Д. А., Иванова Е. М., Пичугина И. М., Ениколопов С. Н. Русскоязычная адаптация опросника интернализированной стигмы психического состояния (самостигматизации) ISMI-9 // Неврологический вестник. 2019. Т. 51, № 4. С. 29–33. EDN: LGMVGTG
22. Соловьева Я. А., Одинцова М. А. Адаптация методики «Индекс устойчивости идентичности» на русскоязычной выборке // Актуальные проблемы психологического знания. 2023. № 2. С. 21 – 36. https://doi.org/10.51944/20738544_2023_2_21, EDN GQZUBZ
23. Борисенко Ю. В. Апробация и адаптация методики исследования процессов идентичности «Dimensions of Identity Development Scale (DIDS)» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета.



Серия: Педагогика, психология. 2020. № 3. С. 33–41. <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2020-3-33-41>, EDN: XNSZMW

24. 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 // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 3. С. 49–63. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250305>, EDN: SFTHXB
25. Aryadoust V., Raquel M. Quantitative Data Analysis for Language Assessment. Vol. I: Fundamental Techniques. New York, NY : Routledge, 2019. 272 p.
26. Рязузова Е. В. Трансформационная одаренность личности: роль профессиональной идентичности и субъектности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 1 (53). С. 16–26. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-1-16-26>, EDN: JFZUBQ

References

1. Kurchatova N. Yu. Crises of intellectual giftedness: Problems and practical solutions. *Razvitie odarennosti v kontekste bol'shikh vyzovov: metodologiya, proekty, tekhnologii : sb. nauch. st. IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Saratov, 15–16 noyabrya 2023 g.). Pod red. E. I. Balakirevoy* [Balakireva E. I., ed. Development of Giftedness in the Context of Grand Challenges : Methodology, Projects, Technologies : Collection of scientific articles of the IV International sci. and pract. conf. (Saratov, November 15–16, 2023). Saratov, ITs Nauka, 2023, pp. 187–192 (in Russian). EDN: ZUVYHK
2. Fadeenko O. V. Crisis of giftedness. Psychological and pedagogical support of gifted children in stressful situations of learning and social adaptation. *Bol'shoy kontsert-zal: dopolnitel'noe obrazovanie – vektory razvitiya*, 2022, no. 2 (9), pp. 91–93 (in Russian). EDN: IFRLYN
3. Gudzovskaya A. A. On the formulation of the problem of social expectations of subjects of the educational process regarding children's giftedness. *Sotsial'nye yavleniya – zhurnal mezhdunarodnykh issledovaniy*, 2015, no. 1 (3), pp. 57–63 (in Russian). EDN: VHGGQD
4. Muzzoli Smith L., Chernoyivanenko Yu. O. Progressive paradigm of giftedness and the logic of neoliberalism: Economic values as a defining factor of expectations. *Sotsial'nye yavleniya = Social Phenomena*, 2016, no. 3 (6), pp. 6–16 (in Russian). EDN: YNEPVH
5. Volkova E. N., Vasil'eva S. V. Self-efficacy and attitude to one's own giftedness in adolescents. *Azimuth nauchnykh issledovaniy : pedagogika i psikhologiya = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2021, vol. 10, no. 1 (34), pp. 335–338 (in Russian). <https://doi.org/10.26140/anip-2021-1001-0085>, EDN: OSEEM
6. Titov B. A. Sensitive periods of development of natural inclinations in children, adolescents and youth. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya = Theory and Practice of Social Development*, 2015, no. 7, pp. 205–210 (in Russian). EDN: TWOOWD
7. Vasil'ev V. V. Adolescence: Psychological characteristics and challenges. *Nauchno-prakticheskii podkhod = Scientific and Practical Approach*, 2023, no. 3–1, pp. 10–12 (in Russian). EDN: ZDWXEZ
8. Paramonova Yu. A., Odryna O. V. Features of self-attitude in adolescence. *Teoriya i praktika sovremennoi nauki = Theory and Practice of Modern Science*, 2017, no. 6 (24), pp. 1261–1264 (in Russian). EDN: ZCNKPJ
9. Kineshaeva K. M. Socio-psychological features of interpersonal communication in older adolescence. *Nauka Rossii – budushchee strany: sb. st. Vseros. nauch.-prakt. konf. (Penza, 23 fevralya 2022 g.). Otv. red. G. Yu. Gulyayev* [Gulyayev G. Yu., ed. Science of Russia – the Future of the Country: Collection of articles of the All-Russian sci. and pract. conf. (Penza, February 23, 2022). Penza, Nauka i Prosveshchenie (IP Gulyayev G. Yu.), 2022, pp. 205–209 (in Russian). EDN: GUYHAV
10. Bakaeva I. A., Chuprugina D. E. Bullying of gifted children at school. *Sovremennye problemy razvitiya odarennosti detei i molodezhi: Materialy I Vserossiyskoy studencheskoy nauch.-prakt. konf. (Rostov-na-Donu, 28 fevralya 2019 g.). Otv. red. I. V. Abakumova, A. K. Belousova, Yu. A. Mochalova* [Abakumova I. V., Belousova A. K., Mochalova Yu. A., eds. Modern Problems of Development of Giftedness of Children and Youth : Collection of materials the 1st All-Russian student sci. and pract. conf. (Rostov-on-Don, February 28, 2019). Rostov-on-Don, Science and Education Foundation Publ., 2019, pp. 105–111 (in Russian). EDN: EWQETG
11. Yakovlev B. P., Babushkin G. D. Mobbing – psychological terror of students. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh = Psychopedagogy in Law Enforcement Agencies*, 2016, no. 1 (64), pp. 61–64 (in Russian). EDN: WLARTF
12. Shumakova N. B., Shchelbanova E. I., Sorokova M. G. “Class climate” – standardization of the Russian-language version of the modified “School Climate” questionnaire. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2023, vol. 20, no. 2, pp. 231–256 (in Russian). <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2023-2-231-256>, EDN: NKZADF
13. Rafikova V. M. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya akademicheskoi odarennosti shkol'nikov* [Pedagogical Conditions for the Formation of Academic Giftedness of Schoolchildren]. Diss. Cand. Sci. (Ped.) Sterlitamak, 2003. 238 p. (in Russian). EDN: NMGRPV
14. Babaeva Yu. D., Brushlinskiy A. V., Druzhinin V. N., Il'yasov I. I., Kalish I. V., Leites N. S., Matyushkin A. M., Melik-Pashaev A. A., Panov V. I., Ushakov D. V., Kholodnaya M. A., Shumakova N. B., Yurkevich V. S. *Rabochaya kontseptsiya odarennosti. Otv. red. D. B. Bogoyavlenskaya, naych. red. V. D. Shadrikov* [Bogoyavlenskaya D. B., res. ed., Shadrikov V. D., sci. ed. Working Concept of Giftedness]. Moscow, Magistr LLC Publ., 2003. 94 p. (in Russian). EDN: RGEHZF



15. Yakovlev B. P., Banshchikov A. G. Psychological crisis and mental load of gifted children in the educational process. *Nauka – 2020*, 2021, no. 2 (47), pp. 49–53 (in Russian). EDN: PISJEN
16. Erikson E. H. *Childhood and Society*. New York, W. W. Norton & Company, 1993. 445 p.
17. Berger P., Lukman T. *Sotsial'noe konstruirovaniye real'nosti. Traktat po sotsiologii znaniya. Per. s ang. Ye. D. Rutkevich* [The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge. Trans. from English E. D. Rutkevich]. Moscow, Medium, 1995. 323 p. (in Russian).
18. Goffman E. *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. New Jersey, Prentice-Hall, 1964. 147 p.
19. Lebedeva V. E. Self-stigmatization as a moderator of the connection between identity and post-traumatic stress symptoms in women who have experienced sexual violence. *Psikhologiya posttravmaticheskogo stressa: metodologiya, teoriya, praktika: sb. tr. konf. (Moskva, 22–23 maya 2025 g.)*. Otv. red. Yu. V. Bykhovets, A. L. Zhuravlev, A. V. Makhnach, D. V. Ushakov, N. E. Kharlamenkova [Bykhovets Yu. V., Zhuravlev A. L., Makhnach A. V., Ushakov D. V., Kharlamenkova N. E., eds. *Psychology of Post-Traumatic Stress: Methodology, Theory, Practice* : Conference proceedings (Moscow, May 22–23, 2025). Moscow, Publishing House “Institute of Psychology RAS”, 2025, pp. 363–369 (in Russian). EDN: KRJOXW
20. El'konin D. B. *Izbrannyye psikhologicheskiye trudy. Problemy vozrastnoi i pedagogicheskoy psikhologii* [Fel'dshtein D. I., ed. *Selected Psychological Works. Problems of Developmental and Educational Psychology*]. Moscow, International Pedagogical Academy Publ., 1995. 219 p. (in Russian).
21. Vorontsova V. S., Shunenkova D. A., Ivanova E. M., Pichugina I. M., Enikolopov S. N. Russian-language adaptation of the Internalized Stigma of Mental Illness (self-stigma) questionnaire ISMI-9. *Nevrologicheskiy vestnik = Neurology Bulletin*, 2019, vol. 51, no. 4, pp. 29–33 (in Russian). EDN: LGMVGTG
22. Solov'eva Ya. A., Odintsova M. A. Adaptation of the “Identity Consolidation Index” methodology on a Russian-speaking sample. *Aktual'nyye problemy psikhologicheskogo znaniya = Actual Problems of Psychological Knowledge*, 2023, no. 2, pp. 21–36 (in Russian). https://doi.org/10.51944/20738544_2023_2_21, EDN: GQZUBZ
23. Borisenko Yu. V. Testing and adaptation of the “Dimensions of Identity Development Scale (DIDS)” methodology. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya = Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, 2020, no. 3, pp. 33–41 (in Russian). <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2020-3-33-41>, EDN: XNSZMW
24. Volkova E. N., Miklyaeva A. V., Kosheleva A. N., Khororeshikh V. V. Attitude to one's own giftedness among older adolescents who passed pedagogical selection for specialized educational programs. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020, vol. 25, no. 3, pp. 49–63 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/pse.2020250305>, EDN: SFTHXB
25. Aryadoust V., Raquel M. *Quantitative Data Analysis for Language Assessment. Vol. I: Fundamental Techniques*. New York, NY, Routledge, 2019. 272 p.
26. Ryaguzova E. V. Transformational giftedness of the individual : The role of professional identity and agency. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 1 (53), pp. 16–26 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-1-16-26>, EDN: JFZUBQ

Декларация об этике. Исследование было рассмотрено и одобрено Экспертной комиссией ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» (№ 280 от 26.03.2026 г.).

Ethics Statement. The study was reviewed and approved by the Expert Commission of Saratov State University (report no. 280, 26.03. 2026).

Поступила в редакцию 29.12.2025; одобрена после рецензирования 21.01.2026; принята к публикации 27.03.2026
The article was submitted 29.12.2025; approved after reviewing 22.01.2026; accepted for publication 27.03.2026