

**Водяха Сергей Анатольевич,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: svodyakha@yandex.ru

**Водяха Юлия Евгеньевна,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии конфликтологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: jullyaa@yandex.ru

**Погадаева Дарья Александровна,**

студент, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: pogadaeva\_darya@mail.ru

**КОГНИТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ  
И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТУДЕНТОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** когнитивные способности; структура интеллекта; интеллект; особенности личности; личность студента; студенты; интеллектуальная одаренность; психологическое благополучие.

**АННОТАЦИЯ.** В данной статье рассматриваются основные теоретические аспекты проблемы взаимосвязи когнитивных способностей и психологического благополучия студентов. В настоящее время особенно острой проблемой становится формирование когнитивных способностей и психологического благополучия современных молодых людей как ведущих факторов адаптации личности. Авторы на основе теоретического анализа предположили, что психологическое благополучие студентов может быть связано с некоторыми когнитивными способностями. Для проверки гипотезы исследования и изучения взаимосвязи психологического благополучия и когнитивных способностей авторы использовали линейный корреляционный анализ. В качестве психодиагностического инструментария авторы использовали методики «Универсальный интеллектуальный тест» и опросник психологического благополучия. В результате исследования выяснилось, что психологическое благополучие имеет неоднозначную взаимосвязь с когнитивными способностями. Также в результате эмпирического исследования было выявлено, что когнитивные способности не имеют связи либо проявляют отрицательную корреляцию с психологическим благополучием. Авторы эмпирическим путем доказали, что осмысленность жизни имеет отрицательную связь с большинством когнитивных способностей. Также в результате исследования выяснилось, что позитивная эмоциональность отрицательно связана со способностью использовать теоретические знания в практической деятельности. Основываясь на собственных данных и результатах предшествующих исследований, авторы пришли к выводу, что люди с высоким интеллектом более критично относятся к миру и не склонны полагаться на позитивные иллюзии. Следовательно, их смысловые ориентации и психологическое благополучие будут снижены.

**ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ:** Водяха, С. А. Когнитивные способности и психологическое благополучие студентов / С. А. Водяха, Ю. Е. Водяха, Д. А. Погадаева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 3. – С. 82-89. – DOI: 10.26170/2079-8717\_2021\_03\_09.

**Vodyakha Sergey Anatol'evich,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of General Psychology and Conflict Studies, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Vodyakha Yuliya Evgen'evna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of General Psychology and Conflict Studies, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Pogadaeva Daria Alexandrovna,**

Student, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**COGNITIVE ABILITIES AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING  
OF STUDENTS**

**KEYWORDS:** cognitive abilities; structure of intelligence; intelligence; personality traits; student personality; students; intellectual giftedness; psychological well-being.

**ABSTRACT.** This article examines the main theoretical aspects of the problem of the relationship between cognitive abilities and psychological well-being of students. At present, the formation of cognitive abilities and psychological well-being of modern young people, as the leading factors of personality adaptation, is becoming an especially acute problem. The authors, based on theoretical analysis, suggested that psychological well-being of students may be associated with some cognitive abilities. To test the hypothesis of the study and study the relationship between psychological well-being and cognitive ability, the authors used linear correlation analysis. The authors used the “Universal Intellectual Test” methodology and the psychological well-being questionnaire as psychometric tools. The study found that psychological well-being has an ambiguous relationship with cognitive ability. Also, as a result of empirical research, it was found that cognitive abilities are unrelated or show a negative correlation with psychological well-being. The authors have empirically

proved that the meaningfulness of life has a negative relationship with most cognitive abilities. Also, as a result of the study, it was found that positive emotionality is negatively associated with the ability to use theoretical knowledge in practice. Based on their own data and the results of previous studies, the authors concluded that people with high intelligence are more critical of the world and are not inclined to rely on positive illusions. Consequently, their life-meaning orientations and psychological well-being will be reduced.

**FOR CITATION:** Vodyakha, S. A., Vodyakha, Yu. E., Pogadaeva, D. A. (2021). Cognitive Abilities and Psychological Well-Being of Students. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 82-89. DOI: 10.26170/2079-8717\_2021\_03\_09.

**Н**аиболее обширное научное исследование личности основано на психометрическом подходе и появилось вскоре после начала психометрического моделирования интеллекта. Интересно, что факторные исследования личности и интеллекта проводились одними и теми же исследователями, например, Дж. П. Гилфордом, Р. Б. Кеттеллом и Х.-Ю. Айзенком [8].

Психометрические теории личности разрабатывались в теоретических моделях Р. Б. Кеттелла, Г.-Ю. Айзенка и пятифакторной модели Дж. Дигманом, Л. Голдбергом, О. Джоном, Р. Маккреем и П. Костой. Пятифакторная теория личности доминировала в диспозициональном подходе к личности в последние десятилетия, стимулируя разработку новых моделей структуры личности, включая парадигму общего фактора личности (GFP) [6].

Исследование личности и интеллекта как взаимообусловленных подструктур психики началось более 100 лет назад, в 1915 году, когда Э. Уэбб обнаружил, что существует широкий общий фактор, способствующий повышению эффективности как когнитивной, так и личностной сферы [2].

Г.-Ю. Айзенк назвал эту генерализованную переменную В-фактором Уэбба («В» от слова «воля»), включающем в себя такие черты личности, как настойчивость в преодолении препятствий, доброта, надежность, сознательность, безупречность характера и сила воли [25]. Согласно Г.-Ю. Айзенку, этот фактор может быть истолкован как противоположность нейротизму. Возможно, В-фактор шире, и его можно рассматривать как предшественник генерального фактора личности и даже супергенерального фактора [12].

Помимо методологических различий, основное различие между В-фактором и общим личностным фактором состоит в том, что первый гораздо ближе к традиционному понятию характера, и, следовательно, может быть основой общего фактора характера [17].

Несмотря на то, что личность и интеллект рассматривались как отдельные и независимые области психологических исследований, возможные связи между обеими сферами изучались достаточно часто [1]. Данные исследования исключают полную независимость, а также очень сильную кор-

реляцию личностных черт и интеллекта. Согласно А. Фернхему, обе сферы связаны друг с другом низкими, но значимыми корреляциями [7]. Э. Торндайк отметил, что интеллект положительно связан с добродетелью, доброжелательностью, самоконтролем, уравновешенностью, здравомыслием и чувствительностью к красоте [2, с. 43].

В XXI веке связь между интеллектом и большой пятеркой личностных измерений была исследована неоднократно [7]. Согласно М. Зайднеру, личностная открытость наиболее тесно связана с интеллектом [26]. К. Де Янг с коллегами отметил, что открытость личности значимо коррелирует с кристаллизованным интеллектом, в то же время не имея никаких связей с флюидным интеллектом [5]. Нейротизм демонстрирует незначительную, но существенную отрицательную корреляцию с интеллектом, в то время как экстраверсия имеет тенденцию положительно коррелировать с интеллектом [1].

А. Фернхем с коллегами выявил, что такие параметры большой пятерки, как открытость опыту и стремление к сотрудничеству, показывают очень низкую или нулевую корреляцию [7]. Последний эмпирический факт является особенно ценным для настоящего исследования по причине того, что многие ученые увязывают данные личностные свойства с психологическим благополучием [7].

Э. Динер в своих ранних исследованиях, проводившихся в основном на небольших, нерепрезентативных выборках, не обнаружил связи между положительным самочувствием и когнитивными способностями [23]. Исследования К. Гейл и ее коллег выявили положительную корреляцию от небольшой до умеренной между уровнем психологического благополучия и интеллекта [9].

Хотя вполне вероятно, что депрессия снижает эффективность интеллектуальной деятельности, можно вполне согласиться с мнением Ф. Хьюперт, утверждающей, что психологическое благополучие и отрицательные психические состояния до некоторой степени независимы друг от друга [10].

В настоящее время недостаточно исследований, направленных на изучение влияния позитивного функционирования личности на когнитивную эффективность студентов. Группа немецких психологов под

руководством Д. Гершторфа исследовала людей в возрасте 70 лет и старше и выявила, что удовлетворенность жизнью была связана с более медленным снижением скорости восприятия [9]. Согласно Р. Уэст с коллегами, существует взаимосвязь высокого самовоспринимаемого контроля, часто рассматриваемого в качестве параметра эвдемонического благополучия, – с повышенными показателями когнитивных тестов [24]. На основе анализа вышеперечисленных исследований авторы пришли к предположению, что психологическое благополучие студентов предположительно связано с выраженностью определенных когнитивных способностей.

**Методология исследования.** В исследовании принимали участие 219 студентов первых курсов Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ) г. Екатеринбурга. Респонденты являются жителями разных городов и прочих населенных пунктов Свердловской, Челябинской, Тюменской областей, Республики Башкортостан, г. Екатеринбурга и других регионов, что обеспечивает репрезентативную выборку для разных представителей генеральной совокупности. Выборка была случайной и стратифицированной в зависимости от пола и возраста. Возраст респондентов варьировался от 17 до 19 лет, средний возраст 17,8 года ( $SD = .55$ ). Данные собирались с октября 2019 по сентябрь 2020 гг. Тестовые тетради были заполнены на добровольной основе респондентами во время двух обычных 45-минутных занятий

в присутствии обученного исследователя.

В исследовании использовались следующие методики:

1. Универсальный интеллектуальный тест (УИТ СПЧ).

2. Опросник психологического благополучия.

Комбинация нескольких субтестов универсального интеллектуального теста (УИТ СПЧ) образует ряд способностей, составляющих структуру интеллекта:

1. Вербальный интеллект.

2. Графический интеллект.

3. Числовые способности.

4. Лингвистический интеллект.

5. Математический.

6. Логическое мышление.

7. Эффективность памяти.

8. Образное конструирование.

9. Теоретические и практические знания.

10. Вероятностные решения.

11. Концентрация внимания.

Респонденты были разделены на три группы в зависимости выраженности уровня интеллекта. Было выделено 46 студентов с высоким уровнем интеллекта, характерным для студентов с интеллектуальной одаренностью. Затем были проанализированы корреляционные связи способностей, входящих в структуру интеллекта, и показателей психологического благополучия у респондентов с высоким уровнем интеллекта. В результате были получены результаты, представленные в таблице.

**Результаты исследования.**

Таблица

**Соотношение когнитивных способностей и показателей психологического благополучия интеллектуально одаренных студентов**

Параметры	Положительные эмоции	Мотивационная вовлеченность	Положительные отношения	Осмысленность жизни	Позитивная самореализация
Вербальные	-0,11	-0,03	-0,15	<b>-0,45</b>	<b>-0,24</b>
Лингвистические	0,0001	0,19	-0,09	<b>-0,25</b>	-0,10
Логическое мышление	0,01	-0,10	0,00	<b>-0,28</b>	-0,17
Эффективность памяти	-0,05	-0,10	-0,03	<b>-0,25</b>	-0,08
Образное конструирование	-0,01	-0,15	0,19	0,01	0,06
Теоретические и практические знания	<b>-0,26</b>	-0,01	-0,19	<b>-0,27</b>	-0,17

Анализируя таблицу, мы убеждаемся, что осмысленность жизни отрицательно связана с вербальными способностями ( $-0,45$  при  $p = 0,1$ ). Студенты, проявляющие высокий уровень словесно-логического мышления, демонстрируют неуверенное поведение, которое согласуется с постоянной переоценкой ценностей. Способность к рефлексивному анализу действительности

зачастую связана с тенденцией сомневаться в том, что молодые люди смогут достойно реализовать свои идеалы и свой потенциал. Интеллектуальное преимущество связано с осознанием сложности мира, что выражается нередко в ценностном напряжении, обусловленном сложностью выбора стратегии осмысления жизненного пути. Интеллектуалам сложнее воспринимать свою жизнь

как нечто ценное, так как интеллектуальные ценности не являются доминирующими в нашем обществе, и поэтому умственная деятельность довольно редко становится смыслом жизни молодого человека. Также способность к аналитической деятельности недостаточно ценится сверстниками в школе, поэтому вербалисты склонны рассматривать мир как череду бессмысленных и непредсказуемых событий.

Основываясь на данных таблицы, нетрудно заметить, что позитивная самореализация одаренных студентов отрицательно связана с вербальными способностями (-0,24 при  $p = 0,1$ ). Несмотря на недостаточную выраженность коэффициента корреляции, можно предположить, что свойственное интеллектуально одаренному студенту умение формулировать гипотезы, подтверждаемые в процессе дискурсивного мышления, нередко приводит к снижению уверенности в возможности реализовать свое подлинное Я. Склонность к ранней автономии Я-концепции часто связана с длительным ролевым мораторием, и поэтому они, скорее всего, не чувствуют позитивного самопринятия, зависящего от активного и вовлеченного образа жизни.

Анализ таблицы позволяет предположить, что осмысленность жизни одаренных студентов отрицательно связана с лингвистическими способностями (-0,25 при  $p = 0,1$ ). Таким образом, можно предположить, что легкость овладения сложными грамматическими конструкциями приводит интеллектуально одаренного студента к формированию чувства отторженности от своей идентичности и подлинной жизни, что влечет за собой снижение самовоспринимаемой ценности собственной жизни. Сформированная привычка рассматривать любые лингвистические категории в качестве гипотетической структуры, соотносящейся не с объективной реальностью, а с культурно закрепленной семантизацией действительности, приводит к осознанию условности самоценности и сложности саморепрезентации, являющейся основой смыслоразнозначной ориентации.

Анализ таблицы позволяет предположить, что осмысленность жизни одаренных студентов отрицательно связана с логическим мышлением (-0,28 при  $p = 0,1$ ) и эффективностью памяти (-0,25 при  $p = 0,1$ ). Таким образом, можно предположить, что стремление интеллектуально одаренного студента привести свои представления о мире в логически завершенную форму, возможно, приводит к формированию когнитивного диссонанса, связанного с несоответствием мысленно сконструированной модели реальности ее материальному во-

площению. Это, в свою очередь, может серьезно затруднять и осложнять реализацию жизненного замысла и возможности утвердить свою самоидентичность. Память как самоорганизующаяся система имеет тенденцию к рекомбинации образов, и, следовательно, может проявиться переживание невозможности реализации жизненного замысла, связанного с трансформацией личности, принятием нового смысла жизни, ценностей и нового образа – Я.

Анализ таблицы позволяет предположить, что способность одаренных студентов использовать теоретические знания на практике отрицательно связана с осмысленностью жизни (-0,27 при  $p = 0,1$ ) и положительными эмоциями (-0,26 при  $p = 0,1$ ). Таким образом, можно предположить, что способность интеллектуально одаренного студента оперативно применять знания на практике, вероятно, проявляется в известной закономерности, отмеченной еще К. Домбровским, постулирующей, что когнитивная сложность порождает эмоциональную глубину. Следовательно, аффективная сфера одаренных студентов функционирует иначе, чем у их сверстников. Интеллектуально одаренные люди отличаются гиперчувствительностью, что внешне может проявляться как преобладание негативных эмоций над позитивными. Повышенная эмоциональность связана с интенсивной вовлеченностью интеллектуала в процесс смыслопорождения, что приводит к столкновению альтернативных стратегий жизни и снижению ценности собственного существования. Интенсивные экзистенциальные поиски одаренных студентов приводят к сложности формирования жизненного замысла, связанного с вариативностью траектории жизненного пути и интенсификацией поиска источника смысла жизни.

**Обсуждение результатов.** Анализ предыдущих исследований свидетельствует о неоднозначности взаимосвязи между психологическим благополучием и интеллектом. Это обусловлено тем, что большинство работ посвящено исследованию гедонистического благополучия. Исследование Д. Любински и его коллег демонстрирует, что одаренные люди показывают высокий уровень удовлетворенности жизнью в ранней и средней взрослости [13]. М. Святек и К. Бенбоу выявили у интеллектуально одаренных взрослых более высокую самооценку [21]. Э. Динер и М. Фудзита предположили, что люди с высокими личностными ресурсами, в том числе высоким интеллектом, способны достигать своих целей более эффективно и, следовательно, должны быть более счастливыми, чем люди с низкими ресурсами [24].

В то же время корреляционные исследо-

вания, проведенные с детьми и подростками, в основном обнаружили незначительную связь между интеллектом и удовлетворенностью жизнью. Например, в исследованиях Э. Хюбнера и Г. Олдермена корреляция равна 0,08. Аналогичные исследования, проведенные Х. Хмилем с коллегами, выявили коэффициент регрессии  $\beta = 0,04$  [2; 3]. В исследовании Дж. Роуда и его коллег также были обнаружены незначительные корреляции между удовлетворенностью жизнью и интеллектом взрослых [18]. Исследования, посвященные различным показателям аффективного благополучия, показали неоднородные взаимосвязи с интеллектом.

Р. Киркалди со своими коллегами провел кросс-культурное исследование [14] на выборке студентов из различных стран и обнаружил корреляцию между счастьем и интеллектом  $r = 0,44$ , в то время как аналогичное исследование Г. Овичи и Х. Ёшино [16] выявило корреляцию  $r = 0,07$ .

Авторы согласны с мнением Ф. Мёнкса, что существуют две различные гипотезы, объясняющие социальные и эмоциональные характеристики одаренных людей: гипотеза гармонии и гипотеза дисгармонии. Согласно гипотезе гармонии, одаренные люди демонстрируют более сбалансированный профиль личности, более успешны и более социально компетентны, чем неодаренные люди. Следовательно, согласно этой гипотезе, высказанной Дж. Плакером совместно с С. Кэллэхан, одаренные люди должны проявлять больший уровень психологического благополучия, чем неодаренные.

Однако согласно гипотезе дисгармонии, высказанной М. Нилхарт, одаренные люди должны демонстрировать социальные и эмоциональные трудности и более высокий риск нарушений развития по сравнению с неодаренными [15].

Большинство эмпирических исследований подтверждают гипотезу гармонии: различия между одаренными и неодаренными людьми в разных возрастных группах по различным эмоциональным и психосоциальным параметрам в основном в пользу одаренных или весьма незначимы. Т. Чешлик и Д. Рост провели исследование и обнаружили, что одаренные ученики более популярны в группе и реже отвергаются одноклассниками, чем неодаренные [4].

В исследовании Д. Роста и Т. Чешлика [4] одаренные и неодаренные 10-летние дети различались не в проявлениях психосоциальной адаптации, а в уровнях тревоги, экстраверсии, неуверенности, общительности, проблемного поведения и коммуникативности. В то же время одаренные подростки были менее социально экспансивны и в меньшей степени общались со своими

друзьями, но, тем не менее, не были социально изолированными [4].

А. Шютц также выявила, что одаренные дети демонстрируют более высокий уровень уверенности в своих когнитивных способностях и низкий уровень страха перед неудачей [19].

Результаты, подтверждающие гипотезу дисгармонии, в основном связаны с методологическими проблемами исследований, такими как использование недостаточного рандомизированных выборок или отсутствие адекватной контрольной группы неодаренных респондентов.

Более того, одаренность обучающихся часто определяются не с помощью стандартизированных тестов интеллекта, а с помощью результата опроса номинаций учителей, сверстников или родителей, относящих респондентов в разряд одаренных. Кроме того, разные исследователи исходили из разных определений одаренности. Результаты исследований, в которых использовались контрольные группы неодаренных испытуемых, свидетельствуют о том, что интеллектуально одаренные люди не отличаются от неодаренных по уровню психического здоровья и различным показателям благополучия [11].

Но стоит обратить внимание на то, что нет исследований, посвященных напрямую изучению удовлетворенности жизнью, то есть когнитивного компонента субъективного благополучия, интеллектуально одаренных подростков по сравнению с их неодаренными сверстниками.

К. Эш и Э. Хюбнер сравнивали удовлетворенность жизнью интеллектуально одаренных учеников средней школы с неодаренными сверстниками и обнаружили, что величина эффекта  $d = 0,24$  в пользу одаренных. В то же время Э. Шонесси со своими коллегами выяснила, что эффект был статистически не значимым и очень небольшим ( $d = 0,14$  в пользу одаренных) [20].

Вышеприведенные исследования отличались экспериментальной валидностью: например, в исследовании К. Эша и Э. Хюбнера использовались рекомендации учителей, оценки и собеседования с учениками для выявления одаренных учеников. Э. Шонесси и ее коллеги помимо результатов тестов интеллекта также использовали рейтинговые оценки учителей. Кроме того, одаренные школьники были включены в специальную программу для одаренных и талантливых учащихся [20].

Л. Виртвейн и Д. Рост провели более методологически обоснованное исследование, поэтому для выявления интеллектуально одаренных и не одаренных взрослых использовались исключительно результаты те-

стов интеллекта, и одаренные люди не были предварительно отобраны по рекомендации учителей или родителей. Более того, контрольная группа соответствовала возрасту, полу и социально-экономическому статусу. Авторы также не обнаружили статистически значимой разницы между двумя группами по общей удовлетворенности жизнью ( $d = 0,16$  в пользу одаренных) [27].

Было проведено несколько других исследований с участием одаренных подростков, в основном сосредоточенных на таких переменных, как самооценка или другие показатели психического здоровья [11]. Эти исследования также обнаружили лишь небольшие или незначительные различия между исследуемыми группами, снова подтверждая гипотезу гармонии.

Несмотря на то, что, насколько нам известно, до настоящего времени не проводилось исследований связи между интеллек-

том и смыслом жизни или эвдемоническим благополучием, существуют доказательства положительной связи между интеллектом и суицидальностью [3]. Основываясь на этих данных и результатах данного исследования, мы можем сделать вывод, что люди с высоким интеллектом более критично относятся к миру и не склонны полагаться на позитивные иллюзии [22]. Следовательно, их смысложизненные ориентации и субъективное благополучие будут ограничены.

#### **Выводы.**

1. Психологическое благополучие имеет неоднозначную взаимосвязь с когнитивными способностями.

2. Когнитивные способности не имеют связи либо проявляют отрицательную корреляцию с психологическим благополучием.

3. Осмысленность жизни с большинством когнитивных способностей имеет отрицательную связь.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Ackerman, P. L. Intelligence, personality, and interests: Evidence for overlapping traits / P. L. Ackerman, E. D. Heggestad // *Psychological Bulletin*. – 1997. – № 121. – P. 219-245. – <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.121.2.219>.
2. Ash, C. Life satisfaction reports of gifted middle-school children / C. Ash, E. S. Huebner // *Sch. Psychol. Q.* – 1998. – № 13. – P. 310-321. – DOI: 10.1037/h0088987.
3. Chmiel, M. Does childhood general cognitive ability at age 12 predict subjective well-being at age 52? / M. Chmiel et al. // *J. Res. Pers.* – 2012. – № 46. – P. 627-631. – DOI: 10.1016/j.jrp.2012.06.006.
4. Czeschlik, T. Sociometric types and children's intelligence / T. Czeschlik, D. H. Rost // *Br. J. Dev. Psychol.* – 1995. – № 13. – P. 177-189. – DOI: 10.1111/j.2044-835X.1995.tb00672.x.
5. DeYoung, C. G. Sources of openness intellect: Cognitive and neuropsychological correlates of the fifth factor of personality / C. G. DeYoung, J. B. Peterson, D. M. Higgins // *Journal of Personality*. – 2005. – № 73. – P. 825-858. – <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00330.x> PMID.
6. Dijkstra, P. Personality and well-being: Do the intellectually gifted differ from the general population? / P. Dijkstra et al. // *Advanced Developmental Journal*. – 2012. – № 13. – P. 103-118.
7. Furnham, A. Personality and intelligence: Gender, the Big Five, self-estimated and psychometric intelligence / A. Furnham, J. Moutafi, T. Chamorro-Premuzic // *International Journal of Selection and Assessment*. – 2005. – № 13. – P. 11-24.
8. Gale, C. R. Prevalence of frailty and disability: findings from the English longitudinal study of ageing / C. R. Gale, C. Cooper, A. A. Sayer // *Age Ageing*. – 2015. – № 44. – P. 162-175.
9. Gerstorf, D. A systemic-wholistic approach to differential aging: Longitudinal findings from the Berlin Aging Study / D. Gerstorf, J. Smith, P. B. Baltes // *Psychology and Aging*. – 2006. – № 21. – P. 645-666.
10. Huppert, F. A. Psychological Well-being: Evidence Regarding its Causes and Consequences / F. A. Huppert // *Applied Psychology: Health and Well-Being*. – 2009. – № 1 (2). – P. 137-164. – DOI: 10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x.
11. Jones, T. W. Equally cursed and blessed: do gifted and talented children experience poorer mental health and psychological well-being? / T. W. Jones // *Educ. Child Psychol.* – 2014. – № 30. – P. 44-66.
12. Kirkcaldy, B. The relationship between health efficacy, educational attainment, and well-being among 30 nations / B. Kirkcaldy, A. Furnham, G. Siefen // *Euro. Psychol.* – 2004. – № 9. – P. 107-119. – DOI: 10.1027/1016-9040.9.2.107.
13. Lubinski, D. Life paths and accomplishments of mathematically precocious males and females four decades later / D. Lubinski, C. P. Benbow, H. J. Kell // *Psychol. Sci.* – 2014. – № 25. – P. 2217-2232. – DOI: 10.1177/0956797614551371.
14. Luhmann, M. Subjective well-being and adaptation to life events: A meta-analysis / M. Luhmann, W. Hofmann, M. Eid, R. E. Lucas // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2012. – № 102 (3). – P. 592-615.
15. Neihart, M. The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? / M. Neihart // *Roeper Review*. 1999. – № 22. – P. 10-17.
16. Owuchi, G. A study on the happiness of pupil in school / G. Owuchi, H. Yoshino // *Tohoku Psychol. Folia*. – 1975. – № 34. – P. 27-32.
17. Preckel, F. The benefit of being a big fish in a big pond: contrast and assimilation effects on academic self-concept / F. Preckel, M. Brüll // *Learn. Individual Diff.* – 2010. – № 20. – P. 522-531. – DOI: 10.1016/j.lindif.2009.12.007.

18. Rode, J. C. An examination of the structural, discriminant, nomological, and incremental predictive validity of the MSCEIT V2.0 / J. C. Rode et al. // *Intelligence*. – 2008. – № 36. – P. 350-366. – DOI: 10.1016/j.intell.2007.07.002.
19. Schütz, C. Leistungsbezogene kognitionen [Achievement-related cognitions] / C. Schütz // *Hochbegabte und Hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt* / ed. D. H. Rost. – Münster : Waxmann, 2000. – P. 303-337.
20. Shaunessy, E. School functioning and psychological well-being of international baccalaureate and general education students. A preliminary examination / E. Shaunessy, S. M. Suldo, R. B. Hardesty, E. J. Shaffer // *J. Second. Gift. Educ.* – 2006. – № 17. – P. 76-89.
21. Swiatek, M. A. Ten-year longitudinal follow-up of ability-matched accelerated and unaccelerated gifted students / M. A. Swiatek, C. P. Benbow // *J. Educ. Psychol.* – 1991. – № 83. – P. 528-538. – DOI: 10.1037/0022-0663.83.4.528.
22. Taylor, S. E. Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health / S. E. Taylor, J. D. Browne // *Psychological Bulletin*. – 1988. – № 103 (2). – P. 193-210.
23. Voracek, M. Smart and suicidal? The social ecology of intelligence and suicide in Austria / M. Voracek // *Death Studies*. – 2007. – № 30 (5). – P. 471-485.
24. West, R. L. Memory performance and beliefs as a function of goal setting and aging / R. L. West, R. M. Thorn, D. K. Bagwell // *Psychology and Aging*. – 2003. – № 18. – P. 111-125.
25. Wirthwein, L. Giftedness and subjective well-being: A study with adults / L. Wirthwein, D. H. Rost // *Learning and Individual Differences*. – 2011. – № 21. – P. 182-186.
26. Zeidner, M. Intelligence and personality / M. Zeidner, G. Matthews // *Handbook of intelligence* / ed. by R. Sternberg. – New York : Cambridge University Press, 2000.
27. Ziegler, A. Myth and Reality: A review of empirical studies on giftedness / A. Ziegler, T. Raul // *High Ability Studies*. – 2000. – № 11 (2). – P. 113-136.

## R E F E R E N C E S

1. Ackerman, P. L., Heggstad, E. D. (1997). Intelligence, Personality, and Interests: Evidence for Overlapping Traits. In *Psychological Bulletin*. No. 121, pp. 219-245. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.121.2.219>.
2. Ash, C., Huebner, E. S. (1998). Life Satisfaction Reports of Gifted Middle-School Children. In *Sch. Psychol. Q.* No. 13, pp. 310-321. DOI: 10.1037/hoo.88987.
3. Chmiel, M. et al. (2012). Does Childhood General Cognitive Ability at Age 12 Predict Subjective Well-being at Age 52? In *J. Res. Pers.* No. 46, pp. 627-631. DOI: 10.1016/j.jrp.2012.06.006.
4. Czeschlik, T., Rost, D. H. (1995). Sociometric Types and Children's Intelligence. In *Br. J. Dev. Psychol.* No. 13, pp. 177-189. DOI: 10.1111/j.2044-835X.1995.tb.00672.x.
5. DeYoung, C. G., Peterson, J. B., Higgins, D. M. (2005). Sources of Openness/Intellect: Cognitive and Neuropsychological Correlates of the Fifth Factor of Personality. In *Journal of Personality*. No. 73, pp. 825-858. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00330.x> PMID.
6. Dijkstra, P. et al. (2012). Personality and Well-Being: Do the Intellectually Gifted Differ from the General Population? In *Advanced Developmental Journal*. No. 13, pp. 103-118.
7. Furnham, A., Moutafi, J., Chamorro-Premuzic, T. (2005). Personality and Intelligence: Gender, the Big Five, Self-Estimated and Psychometric Intelligence. In *International Journal of Selection and Assessment*. No. 13, pp. 11-24.
8. Gale, C. R., Cooper, C., Sayer, A. A. (2015). Prevalence of Frailty and Disability: Findings from the English Longitudinal Study of Ageing. In *Age Ageing*. No. 44, pp. 162-175.
9. Gerstorf, D., Smith, J., Baltes, P. B. (2006). A Systemic-Wholistic Approach to Differential Aging: Longitudinal Findings from the Berlin Aging Study. In *Psychology and Aging*. No. 21, pp. 645-666.
10. Huppert, F. A. (2009). Psychological Well-Being: Evidence Regarding its Causes and Consequences. In *Applied Psychology: Health and Well-Being*. No. 1 (2), pp. 137-164. DOI:10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x.
11. Jones, T. W. (2014). Equally Cursed and Blessed: Do Gifted and Talented Children Experience Poorer Mental Health and Psychological Well-Being? In *Educ. Child Psychol.* No. 30, pp. 44-66.
12. Kirkcaldy, B., Furnham, A., Siefen, G. (2004). The Relationship between Health Efficacy, Educational Attainment, and Well-Being among 30 Nations. In *Euro. Psychol.* No. 9, pp. 107-119. DOI: 10.1027/1016-9040.9.2.107.
13. Lubinski, D., Benbow, C. P., Kell, H. J. (2014). Life Paths and Accomplishments of Mathematically Precocious Males and Females Four Decades Later. In *Psychol. Sci.* No. 25, pp. 2217-2232. DOI: 10.1177/0956797614551371.
14. Luhmann, M., Hofmann, W., Eid, M., Lucas, R. E. (2012). Subjective Well-Being and Adaptation to Life Events: A Meta-Analysis. In *Journal of Personality and Social Psychology*. No. 102 (3), pp. 592-615.
15. Neihart, M. (1999). The Impact of Giftedness on Psychological Well-Being: What Does the Empirical Literature Say? In *Roeper Review*. No. 22, pp. 10-17.
16. Owuchi, G., Yoshino, H. (1975). A Study on the Happiness of Pupil in School. In *Tohoku Psychol. Folia*. No. 34, pp. 27-32.
17. Preckel, F., Brüll, M. (2010). The Benefit of Being a Big Fish in a Big Pond: Contrast and Assimilation Effects on Academic Self-Concept. In *Learn. Individual Diff.* No. 20, pp. 522-531. DOI: 10.1016/j.lindif.2009.12.007.
18. Rode, J. C. et al. (2008). An Examination of the Structural, Discriminant, Nomological, and Incremental Predictive Validity of the MSCEIT V2.0. In *Intelligence*. No. 36, pp. 350-366. DOI: 10.1016/j.intell.2007.07.002.
19. Schütz, C. (2009). Leistungsbezogene kognitionen [Achievement-related cognitions]. In Rost, D. H. (Ed.). *Hochbegabte und Hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt*. Münster, Waxmann, pp. 303-337.

20. Shaunessy, E., Suldo, S. M., Hardesty, R. B., Shaffer, E. J. (2006). School Functioning and Psychological Well-Being of International Baccalaureate and General Education Students. A Preliminary Examination. In *J. Second. Gift. Educ.* No. 17, pp. 76-89.
21. Swiatek, M. A., Benbow, C. P. (1991). Ten-Year Longitudinal Follow-Up of Ability-Matched Accelerated and Unaccelerated Gifted Students. In *J. Educ. Psychol.* No. 83, pp. 528-538. DOI: 10.1037/0022-0663.83.4.528.
22. Taylor, S. E., Browne, J. D. (1988). Illusion and Well-Being: A Social Psychological Perspective on Mental Health. In *Psychological Bulletin.* No. 103 (2), pp. 193-210.
23. Voracek, M. (2007). Smart and Suicidal? The Social Ecology of Intelligence and Suicide in Austria. In *Death Studies.* No. 30 (5), pp. 471-485.
24. West, R. L., Thorn, R. M., Bagwell, D. K. (2003). Memory Performance and Beliefs as a Function of Goal Setting and Aging. In *Psychology and Aging.* No. 18, pp. 111-125.
25. Wirthwein, L., Rost, D. H. (2011). Giftedness and Subjective Well-Being: A Study with Adults. In *Learning and Individual Difference.* No. 21, pp. 182-186.
26. Zeidner, M., Matthews, G. (2000). Intelligence and Personality. In Sternberg, R. (Ed.) *Handbook of intelligence.* New York, Cambridge University Press.
27. Ziegler, A., Raul, T. (2000). Myth and Reality: A Review of Empirical Studies on Giftedness. In *High Ability Studies.* No. 11 (2), pp. 113-136.