

ОДАРЕННОСТЬ У ДЕТЕЙ И АССОЦИИРОВАННЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ

Сулаймонова Фарида

АГУ ассистент кафедры общей психологии

Аннотация: В данной статье говорится том, что одаренность в детском возрасте часто сочетается как с соматическими заболеваниями, так и с различными трудностями общения, адаптации в обществе. У многих одаренных детей диагностированы левшество и речевые нарушения. Такие дети требуют больше внимания со стороны педагогов и создания иных коррекционных подходов и методов адаптации

Ключевые слова: одаренность, трудности обучения, синдром дефицита внимания с гиперактивностью, причины возникновения

Annotation: This article states that giftedness in childhood is often combined with both somatic diseases and various difficulties in socialisation. Many gifted children are diagnosed with left-handedness and speech disorders. Such children require more attention from teachers and the creation of other corrective approaches and methods of adaptation

Key words: giftedness, learning problems, attention deficit/hyperactivity disorder, causes of occurrence

Способностями называются такие психические качества, благодаря которым человек сравнительно легко приобретает знания, умения и навыки и успешно занимается какой-либо деятельностью. Способности не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, хотя проявляются и развиваются на их основе. Поэтому надо быть очень осторожными и тактичными в определении способностей учащихся, чтобы не принять слабое знание ребенка за отсутствие у него способностей. Подобные ошибки иногда совершались даже в отношении будущих крупных ученых, которые по каким-то причинам плохо учились в школе. По этой же причине неправомерны выводы о способностях только на основании некоторых свойств, которые доказывают не низкие способности, а недостаток знаний.[1]

По данным многих исследований, особенности личности одаренных детей, нередко расцениваемые как «странности» поведения, использование ими иных адаптационных механизмов (по сравнению с «обычными» детьми) часто становятся причиной проблем в общении со сверстниками, конфликтов, социальной изоляции, чувства одиночества. У многих особо одаренных детей заметны проблемы, связанные с их физическим

развитием. Некоторые такие дети явно избегают всего, что требует физических усилий, явно тяготятся уроками физкультуры.

Проблемы, связанные с общением, часто препятствуют гармоничному развитию одаренного ребенка, снижая вероятность высоких достижений в будущем, а также становятся причиной низкой самооценки и даже формирования депрессии и других расстройств настроения. С другой стороны, у детей с одаренностью и трудностями обучения риск проблем, связанных с общением, еще более повышен, и они могут попадать в своеобразную социальную изоляцию в связи с тем, что не находят понимания в среде «обычных» детей (а также нередко и среди детей с трудностями обучения без одаренности или среди одаренных детей без трудностей обучения), не могут правильно выстраивать и поддерживать гармоничные отношения с учителями и одноклассниками (а также с начальниками и коллегами по работе во взрослой жизни). По мнению L. K. Silverman, директора центра для одаренных детей в США, таким детям более свойственна интроверсия (погруженность в себя, ориентация на свой внутренний мир). По данным, полученным в центре, 60 % одаренных детей оказались интровертами, по сравнению с 30 % детей в общей популяции. Более 75 % высокоодаренных детей были расценены как интроверты при психологическом тестировании. Интроверсия имеет явные положительные стороны, так как коррелирует с интроспекцией, рефлексией, способностью подавлять агрессию, повышенной чувствительностью, высоким нравственным развитием, высокой успеваемостью, лидерством в академических и художественных областях во взрослом возрасте, более плавным течением кризисов среднего возраста. Однако, как считает L. K. Silverman, во многих случаях значение интроверсии недооценивается, и это качество ребенка подвергается «коррекции» со стороны влиятельных взрослых [5-6]. E. Winner (2000) отвергает точку зрения о том, что одаренные дети всегда сталкиваются с социальными и эмоциональными затруднениями, которые приводят к их социальной изоляции. Автор предполагает, что проблемы общения обусловлены не одаренностью как таковой, а сопутствующими расстройствами, в том числе синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) и ассоциированными нарушениями [19-20]. Многочисленные исторические примеры показывают, что даже признанные впоследствии гении часто отвергаются обществом при жизни, не способны за Обзоры и лекции работать на своих произведениях, нередко живут в бедности и страдают от одиночества. Однако нельзя исключить, что феномен бедности и одиночества талантливого человека может иметь в своей основе также недостаточное развитие коммуникативных навыков, несформированность навыков адаптации и социальную фобию.

По данным L. K. Silverman, одаренные девочки и мальчики используют различные механизмы адаптации в коллективе сверстников. Одаренные девочки чаще скрывают свои способности и учатся «смешиваться» с коллективом («не выделяться»). В школе они направляют свою интеллектуальную энергию на формирование социальных взаимоотношений; внешний вид и общительность в среде девочек школьного возраста ценятся более высоко, чем интеллект. Одаренные мальчики более заметны, так как менее преуспевают в социализации; однако они часто считаются «незрелыми» и могут занимать незавидное положение в школьном коллективе, если не умеют общаться с детьми своего возраста, с которыми у них нет общих интересов [10-11]. В I части обзора рассматривались характерные проблемы в общении, к которым приводят естественные особенности одаренных детей. Бельгийский ученый F. Heylighen делает акцент на том, что эти проблемы значительно усугубляются, когда одаренный ребенок находится в среде обычных детей, и могут сглаживаться в том случае, если он имеет возможность общаться с «себе подобными» одаренными детьми. Такое полноценное общение со сверстниками так же важно для одаренного ребенка, как и понимание и поддержка со стороны взрослых (родителей, учителей). Можно привести целый ряд аргументов в пользу создания детских коллективов, объединяющих одаренных детей, в том числе с сопутствующими трудностями обучения [17]:

1) ребенок понимает, что он «не один», есть и другие дети с такими же особенностями и проблемами, как у него (в то время как в средней школе или в коррекционной школе для детей с проблемами обучения он неизбежно чувствует себя «белой вороной»);

2) сравнивая себя с другими талантливыми детьми, ребенок может, с одной стороны, «тянуться за более сильными», и таким образом у него повышается мотивация к изучению любимого предмета, к более высоким достижениям. С другой стороны, подобное сравнение позволяет избежать завышенной самооценки, ощущения своей «элитарности», пренебрежительного отношения к другим детям. В отношении самооценки одаренных детей, находящихся в коллективе обычных детей, всегда возможно формирование двойственной ситуации. Ребенок чувствует что он «не такой, как все»: с одной стороны, он значительно лучше (умнее, талантливее), с другой – он хуже (не способен влиться в компанию, общаться, как другие дети). У детей с двойной исключительностью второй компонент еще более усугубляется. Ситуация осложняется тем, что одаренным детям вообще свойственно сравнивать себя с другими и они часто задумываются о своем месте в мире и в обществе;

3) в коллективе одаренных детей у ребенка с двойной исключительностью есть шанс найти друзей, вступить в близкие и глубокие эмоциональные

взаимоотношения, получить поддержку не только со стороны взрослых, но и со стороны равных себе – по возрасту и, возможно, по уровню таланта.

Возможно, отчасти реализации возможностей одаренных девочек мешают их жизненные приоритеты: они в большей степени, чем мальчики, направляют свою физическую и интеллектуальную энергию на то, чтобы получить социальное признание, вызвать уважение и любовь сверстников, в том числе мальчиков. Используя иные, по сравнению с мальчиками, механизмы адаптации и завоевывая социальное признание, они могут уделять много внимания своей внешности и формированию навыков общения, так как именно внешние данные и умение общаться (а не интеллектуальные достижения) больше ценятся в среде детей (L. K. Silverman). Учитывая, что навыки общения у одаренных детей изначально, как правило, не сформированы, одаренным девочкам приходится тратить на самоутверждение в детском коллективе гораздо больше энергии, чем их «обычным» ровесникам. Таким образом, энергия, требуемая для развития таланта, уходит в другом направлении, и время упущено. По мере взросления девочки социальные приоритеты приобретают еще большее значение: на первый план выходит любовь, создание семьи, воспитание детей, а таланту уделяется меньше внимания, так как на его развитие остается мало времени и сил. Поэтому одаренные девочки оказываются в менее благоприятных условиях по сравнению с мальчиками, хотя эта схема, безусловно, не универсальна. Если одаренность рассматривать как проявление неравномерности развития, можно предположить, что по мере взросления одаренного ребенка сама жизнь будет постепенно «сглаживать острые углы». Необходимость приспособливаться к окружающей среде, вырабатывать навыки защиты и адаптации приводит к тому, что изначально несформированные навыки, которые необходимы для успешной адаптации, постепенно развиваются, а развитие таланта на каком-то этапе затормаживается, и «вундеркинд» превращается в обычного ребенка, в чем-то «догоняя» своих сверстников, в то время как они могут «догнать и перегнать» его в той области, в которой он значительно превосходил их всего несколько лет назад. У ребенка с трудностями обучения подобный процесс «выравнивания» требует еще больше энергии на компенсацию существующего дефицита, и, соответственно, таланту уделяется еще меньше внимания. По данным E. Winner (2000), лишь немногие одаренные дети, вырастая, становятся творческими личностями, так как совокупность навыков и индивидуальных особенностей, необходимых для формирования творческой личности, значительно отличается от типичных характеристик, отмечаемых даже у высокоодаренных детей. Существование диссонанса между изначальной возможностью (одаренностью) и результатом (уровнем достижений), без сомнения, указывает на то, что одаренные дети нуждаются в помощи и поддержке, в создании определенных

условий, применении специальных образовательных и социальных программ, обеспечивающих наиболее эффективную реализацию таланта [10-11].

Результаты многих исследований с участием одаренных детей показывают важность применения программ ускоренного обучения, углубленного изучения отдельных предметов и объединения одаренных детей в группы (или специализированные классы) для их совместного обучения. Эти методы позволяют добиться как кратковременных, так и долгосрочных положительных результатов, делая процесс обучения одаренных детей более эффективным, способствуя повышению успеваемости и создавая наилучшие условия для развития способностей [4,5,6]. Альтернативное решение существует и для детей с двойной исключительностью, и оно заключается в организации специальных школ, в которых будут созданы возможности как для обучения одаренных детей, так и для коррекционной помощи ученикам с проблемами обучения. В таких школах должны преподавать педагоги, имеющие опыт работы с одаренными детьми и с «проблемными» детьми одновременно. Обучение должно происходить по индивидуальным программам, в зависимости от сильных и слабых сторон каждого ученика, выявленных при тестировании.

Первый шаг к организации помощи детям с двойной исключительностью – распространение среди родителей и учителей знаний о том, что такая категория учащихся существует. Обратная связь между родителями и учителями позволяет лучше понять ребенка и определить его особые потребности. Сами дети также должны получить представление о своих сильных и слабых сторонах, особенностях, которые сделают процесс обучения наиболее эффективным для них, и о том, что есть другие люди с двойной исключительностью и подобными проблемами.

Рекомендации для родителей и педагогов детей с двойной исключительностью В. Trail (2000, 2003) дает ряд общих рекомендаций родителям и педагогам учащихся с двойной исключительностью, предлагая следующие методы поддержки этих детей [13-14]:

- поощряйте трудолюбие. Стимулируйте стремление приложить усилия и достичь требуемого результата. Формируйте у ребенка подход «Да, я могу сделать это!»;
- подчеркивайте, что ошибки – это часть обучения (в процессе обучения не избежать ошибок, поэтому к ним надо относиться спокойно и стремиться к их исправлению);
- поощряйте использование методов и техник, помогающих в процессе обучения ученикам с двойной исключительностью и другим ученикам, способствующих оптимизации и повышению эффективности процесса обучения (например, электронная доска, графический органайзер и др.);

- обучайте детей навыкам решения проблем и стратегиям адаптации
- помогите им научиться планированию и постановке реалистичных целей;
- предложите структуру обучения, которая должна стать успешной, однако пусть эта структура будет гибкой (меняющейся под влиянием обстоятельств).

В центре педагогического процесса должна выступать личность учащегося, а педагогическая задача должна включать в себя и те задачи, которые ставит перед собой развивающаяся личность. По словам Л.С.Выготского, проводившего большую исследовательскую работу в педагогике творчества, «творчество на деле существует не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, какой бы крупницей ни оказалось это новое по сравнению с созданием гения» (Выготский Л.С., 1967г.). Ученик способен к такой деятельности, следовательно, такую деятельность надо организовывать. Литературные источники и практический опыт показывает, что для развития таланта одарённые дети должны свободно распоряжаться временем и пространством, обучаться по обширному плану и чувствовать индивидуальную заботу и внимание со стороны учителей.

1. Гоноболин Ф.Н. Психология - М: Просвещение, 1998. - С 139-140.

2. Брызгунов И.П., Гончарова О.В., Касатикова Е.В. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей: протокол лечения. Российский педиатрический журнал 2001;(5):34–6. [Bryazgunov I.P., Goncharova O.V., Kasatikova E.V. Attention deficit hyperactivity disorder in children: treatment protocol. Rossiyskiy pediatricheskiy zhurnal = Russian Pediatric Journal 2001;(5):34–6. (In Russ.)].

3. Заваденко Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. М., 2005. 256 с. [Zavadenko N.N. Hyperactivity and attention deficit in childhood. Moscow, 2005. 256 p. (In Russ.)].

4. Заваденко Н.Н., Румянцева М.В. Дислексия: механизмы развития и принципы лечения. Русский журнал детской неврологии 2008;3(1):3–9. [Zavadenko N.N., Rumyantseva M.V. Dyslexia: development mechanisms and treatment principles. Russkiy zhurnal detskoy nevrologii = Russian Journal of Child Neurology 2008;3(1):3–9. (In Russ.)].

5. Заваденко Н.Н., Симашкова Н.В. Новые подходы к диагностике синдрома дефицита внимания и гиперактивности. Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова 2014;114(1 вып. 2):45–51. [Zavadenko N.N., Simashkova N.V. New approaches to diagnostics of attention deficit hyperactivity disorder. Zhurnal nevrologii i psikhiatrii im. S.S. Korsakova = S.S. Korsakov Journal of Neurology and Psychiatrics 2014;114 (1 Issue 2):45–51. (In Russ.)].

6. Заваденко Н.Н., Соломасова А.А. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью в сочетании с тревожными расстройствами: возможности фармако терапии. Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова

2012;112(8):44–8. [Zavadenko N.N., Solomasova A.A. Attention deficit hyperactivity disorder and anxiety disorders: possibilities of pharmacotherapy. Zhurnal nevrologii i psikiatrii im. S.S. Korsakova = S.S. Korsakov Journal of Neurology and Psychiatrics 2012;112(8): 44–8. (In Russ.)].

7. Заваденко Н.Н., Суворинова Н.Ю., Румянцева М.В. Трудности школьного обучения: гиперактивное расстройство с дефицитом внимания и дислексия. Педиатрия 2006;8(2):47–52. [Zavadenko N.N., Suvorinova N.Yu., Rumyantseva M.V. Difficulties of school studies: hyperactive disorder with attention deficit and dyslexia. Pediatrics 2006;8(2):47–52. (In Russ.)].

8. Инструкция по медицинскому применению препарата Глицин. [Instruction for medical application of Glycine. (In Russ.)].

9. A Guidebook for Twice Exceptional Students. Supporting the achievement of gifted students with special needs. Montgomery County Public Schools Department of Curriculum and Instruction. 850 Hungerford Drive. Rockville, Maryland.

10. Anderson B., Harvey T. Alterations in cortical thickness and neuronal density in the frontal cortex of Albert Einstein. *Neurosci Lett* 1996;210(3):161–4.

11. Arnold W.N. Vincent van Gogh and the thujone connection. *JAMA* 1988;260(20):3042–4.

12. Ashoori A., Jankovic J. Mozart's movements and behaviour: a case of Tourette's syndrome? *J Neurol Neurosurg Psychiatry* 2007;78(11):1171–5.

13. Baptista-Neto L., Dodds A., Rao S. et al. An expert opinion on methylphenidate treatment for attention deficit hyperactivity disorder in pediatric patients with epilepsy. *Expert Opin Investig Drugs* 2008;17(1):77–84.

14. Barkley R.A. Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment. New York: The Guildford Press, 1998.

15. Baum S.M., Owen S.V. To be gifted & learning disabled: Strategies for helping bright students with LD, ADHD, and more. Connecticut: Creative Learning Press, 2004.

16. Bazil C.W. Seizures in the life and works of Edgar Allan Poe. *Arch Neurol* 1999;56(6):740–3.

17. Beals G. The biography of Thomas Edison. 1999. URL: www.thomasedison.com/biography.html.

18. Blumer D. The illness of Vincent van Gogh. *Am J Psychiatry* 2002;159(4):519–26.

19. Cangelosi D.M., Schaefer C.E. A twentyfive year follow-up study of ten exceptionally creative adolescent girls. *Psychol Rep* 1991;68(1):307–11.

20. Chiang H.M., Lin Y.H. Mathematical ability of students with Asperger syndrome and high-functioning autism: a review of literature. *Autism* 2007;11(6):547–56

21. Coleman M.R. A comparison of how gifted/LD and average LD boys cope with school frustration. *J Educ Gifted* 2002;15(3):239–65.

22. Coleman M.R. Surviving or thriving?