

Личностные трудности интеллектуально одаренных детей в средней школе (обзор современных зарубежных работ)

Ермаков С.С.,

аспирант кафедры педагогической психологии, научный сотрудник Центра прикладных психолого-педагогических исследований, старший преподаватель кафедры возрастной психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
sergey.ermakov85@yandex.ru

Талантливые и интеллектуально одаренные учащиеся в процессе школьного обучения часто испытывают трудности, относящиеся к эмоциональной и личностной сферам. Социальная дезадаптация, эмоциональная нестабильность, повышенный уровень тревожности и ряд других проблем развития личностной сферы столь же свойственны и ученикам с обычным уровнем развития интеллектуальных способностей, но среди одаренных учеников они проявляются чаще и иногда с большей интенсивностью. Если перечисленные трудности остаются без внимания со стороны школьных учителей, психологов и родителей, это может привести к замедлению формирования академических способностей одаренных учеников. Приведен обзор современных зарубежных работ по выявлению и анализу личностных проблем одаренных учеников. Описаны типы одаренных детей и их психологические особенности, которые необходимо учитывать при организации процесса школьного обучения.

Ключевые слова: интеллектуальная одаренность, социализация одаренных учеников, двойная исключительность, эмоциональное благополучие.

Для цитаты:

Ермаков С.С. Личностные трудности интеллектуально одаренных детей в средней школе (обзор современных зарубежных работ) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 3. С. 41—49. doi:10.17759/jmfp.2016050305

For citation:

Ermakov S.S. Analysis of personality characteristics of intellectually gifted students, causing difficulties in their process of preschool and school education [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2016. Vol. 5, no. 3, pp. 41—49. doi:10.17759/jmfp.2016050305 (In Russ., Abstr. in Engl.).

Введение

В настоящее время в отечественной и зарубежной психологии активно изучаются методы работы с одаренными учениками как в школе, так и в период подготовки к школьному обучению. Поиск эффективных методов работы с такими учениками требует учета их специфических личностных особенностей, влияющих на обучение и развитие, а также анализа тех личностных черт, которые в той или иной степени мешают эффективному обучению интеллектуально одаренных детей и могут создавать существенные препятствия для их развития.

Отечественным психологом, специалистом по работе с одаренными детьми В.С. Юркевич выделены следующие индивидуальные факторы, представляющие трудности в обучении особо одаренных учеников:

- проблемы общения,
- трудности в эмоциональной регуляции,
- толерантность к неопределенности,
- проблемы в адаптации к социуму в целом [2].

Е.И. Щербланова предложила несколько иную классификацию проблем в развитии одаренных учеников, дифференцируя их по индивидуальным факторам:

- интернализированные: депрессия, тревожность, перфекционизм, избегание неудачи, низкая уверенность в себе;
- экстернализованные: непослушание, раздражительность, некомфортность, гневливость;

- нераспознанные нарушения способностей к учению, которые накладываются на учение/исполнение;
- нарушения саморегуляции: неорганизованность, импульсивность, дефицит внимания;
- неадаптивные стратегии: неумение ставить реалистические цели, использование преимущественно краткосрочных, а не долгосрочных стратегий преодоления препятствий [1].

Таким образом, в системе школьного образования необходим учет индивидуальных особенностей развития личности одаренных учеников, своевременное выявление их индивидуальных трудностей в обучении и реализация методов, направленных на обеспечение поддержки и помощи одаренным ученикам в адаптации к школьным требованиям и в социализации.

Современные исследования личностных трудностей интеллектуально одаренных учеников за рубежом

Зарубежная психология и педагогика в качестве наиболее часто встречающихся трудностей в обучении интеллектуально одаренных учеников выделяет такие личностные черты, как повышенный уровень тревожности, проблемы с концентрацией внимания, перфекционизм, двойную исключительность, неравномерность психического развития и проблемы в общении со сверстниками [4; 11]. Как было показано в работах Г.Е. Харрисона [11], С. Бласса [4], Ф. Сперанза [20] и

Дж.Р. Кросса [7], высокий уровень интеллекта в большинстве случаев напрямую связан с данными негативными эмоциональными состояниями у детей и взрослых.

Х. Пэйр подчеркивает существующие различия в определении понятия одаренности и отмечает, что те авторы, которые определяют одаренность как высокий результат по баллам тестов IQ, выбирают следующие его пороговые значения: 120, 125, 130, 145 и даже 160 баллов. Но наиболее распространенным порогом для определения интеллектуальной одаренности является уровень IQ, равный 130 баллам (что представляет собой значение, находящееся выше двух стандартных отклонений от среднего IQ в популяции) [16].

На уровень способности к решению проблем оказывает влияние уровень принятия академического риска одаренными учениками. В исследовании турецкого психолога Байрама Тая, проведенного среди учеников 4–7 классов, было обнаружено, что уровень принятия академического риска и уровень способностей к решению проблем у интеллектуально одаренных учеников тесно связаны между собой [3]. Такая связь в педагогической психологии объясняется высоким уровнем познавательной мотивации, свойственной интеллектуально одаренным ученикам. Они, предпочитая брать на себя академические риски, проявляют настойчивость в обучении и постоянно прилагают усилия для изучения чего-либо нового [3].

Можно предположить, что на способность к принятию на себя рисков при работе над сложной академической проблемой в некоторой степени влияет высокий уровень тревожности, свойственный некоторым интеллектуально одаренным ученикам.

Израильским профессором педагогической психологии М. Зейднером было проведено исследование среди учеников старшей школы (10–12 классы), направленное на определение различий по показателям Пятифакторного личностного опросника Р. МакКраве и П. Коста («Big Five») и адаптивному статусу [24]. В исследовании приняли участие 374 одаренных ученика и 428 учеников со средним уровнем интеллектуальных способностей. В результате исследования у одаренных учеников были выявлены более высокие показатели по шкале «открытость опыту» и более низкие — по шкале «нейротизм». Низкие результаты по шкале «нейротизм» в этом исследовании заслуживают особого внимания, так как одаренные ученики часто проявляют более высокий уровень тревожности по сравнению со своими сверстниками со средним уровнем интеллектуальных способностей, о чем было сказано выше.

Автор не дает объяснения обнаруженному феномену и, возможно, такие данные могут послужить поводом для проведения более детальных и обширных исследований уровня тревоги у одаренных учащихся. Кроме того, одаренные ученики в исследовании М. Зейднера показали более низкие результаты по граничному состоянию тревожности и не показали различий между ними и своими сверстниками со средним уровнем интеллекта по показателю субъективного бла-

гополучия. В целом, полученные данные согласуются с ранее сформулированными автором предположениями о том, что одаренные ученики по различным социальным, эмоциональным и личностным характеристикам оказываются менее адаптированными по сравнению с учениками со средним уровнем интеллекта [24].

Одаренные ученики в значительно меньшей степени эмоционально и академически адаптированы. В исследовании иранского психолога С. Рамзи изучалось развитие процесса личностной адаптации у *подростков и молодых взрослых* в возрасте от 12 до 22 лет. Автор, ссылаясь на работу К.Е. Миллера [14], отмечает, что несмотря на продолжающиеся попытки исследователей одаренности описать и понять социальные и эмоциональные особенности адаптации одаренных учеников, в этой области по-прежнему существуют очевидные пробелы [17].

Целью исследования С. Рамзи стало изучение адаптивного профиля развития одаренных подростков относительно их личностных характеристик. Он проводил исследование представительниц женского пола на группе из 560 *учеников средних общеобразовательных школ и студентов* университета. Было показано, что значимые различия, полученные с помощью обработки данных по Т-критерию Стьюдента для независимых выборок, наблюдаются только у двух групп испытуемых: одаренных учеников и учеников со средним уровнем интеллекта в возрасте 12–18 лет. Причем учитывались только два показателя: «эмоциональная адаптация» и «учебная адаптация». У учеников со средним уровнем интеллекта оба эти показателя оказались существенно выше.

В ходе сравнения черт характера у указанных двух групп учеников, одаренные ученики показали существенно более высокие результаты по шкалам «нейротизм» и более низкие результаты по шкале «открытость опыту» Пятифакторного личностного опросника по сравнению с учениками со средним уровнем интеллекта.

Следует отметить, что результаты исследования С. Рамзи не согласуются с результатами, полученными в исследовании М. Зейднера. Низкие показатели по шкале открытости С. Рамзи объясняет чувством уязвимости, часто сознательно или бессознательно испытываемым одаренными учениками по отношению к обществу, которое не всегда их принимает.

Малайзийским психологом Р. Маджит было проведено исследование соотношения факторов риска в развитии одаренных учеников [19]. В качестве факторов, которые могут препятствовать оптимальному развитию одаренных детей Р. Маджит выделил следующие: экологические, эмоциональные и учебные. Он приводит анализ особенностей обучения и воспитания, а также ряд характеристик одаренных учеников, на которые необходимо обратить внимание родителям и учителям. Так, к личностным трудностям, влияющим на обучение и развитие одаренных учеников отнесены проблемы, связанные с самооценкой, которая часто основывается на академических достижениях, способ-

ности решать задачи в рамках школьных дисциплин и успешности в школе.

В работе описаны шесть категорий одаренных учеников.

К первой категории относятся ученики, уверенные в направлении своих академических интересов. Они обычно достигают блестящих результатов по школьным предметам.

Вторую группу представляют творческие ученики, испытывающие трудности и фрустрацию в школьной системе, так как они наряду с независимостью и автономностью проявляют неконформность. Развитие их способностей может быть ослаблено в случае, когда они не обладают необходимыми навыками, предъявляемыми школьной системой в качестве стандартов поведения. Так как в школах требуется соответствие правилам и заведенному распорядку, талант таких учеников может не получить одобрения и поддержки со стороны родителей и учителей. Различные ситуации, связанные с соблюдением школьных правил поведения, могут вызывать у них негативную реакцию и приводить к отвержению заведенной в школах дисциплины.

К третьему типу одаренных учеников относятся ученики со скрытой одаренностью («underground»). Такие ученики стараются скрыть свои способности, так как они не умеют действовать спонтанно. Здесь Р. Маджит видит проблему в том, что школьная среда не поощряет развития особенного поведения одаренных учеников. В результате они отказываются от того, чтобы их рассматривали как одаренных, стремятся быть «как все» для того, чтобы их приняли сверстники.

Среди одаренных учеников часто присутствуют те, которые выпадают из школьной системы. Эта четвертая группа одаренных учеников не получает соответствующего руководства и поддержки в школе.

Пятую группу составляют ученики с двойной исключительностью. Обладая яркими способностями в определенных областях знаний, они могут сильно отставать в развитии в других когнитивных или личностных сферах или относиться к группе учеников с ограниченными возможностями.

Шестую группу представляют одаренные ученики, которые являются самостоятельными, хорошо относятся к школьным нормам поведения, обладают нужными навыками и ясным стремлением к обучению в течение всей жизни.

Р. Маджитом подчеркивается, что, если организаторы школьного обучения и родители оставят особые потребности этих групп одаренных учеников без должного внимания и ответа, многие из них во взрослой жизни неизбежно превратятся в отстающих.

На основании приведенной классификации Р. Маджит выделил четыре категории факторов, представляющих вызов для одаренных учеников:

- факторы ограниченных возможностей (феномен двойной исключительности);
- академические способности: развитие мышления и интересов (это становится проблемой, если вме-

сте с ярким когнитивным развитием наблюдается отставание в эмоциональном развитии);

- эмоциональные трудности (низкая самооценка, отрицательная мотивация);
- трудности в общении (дома, в школе, в обществе).

Автор отмечает, что неразрешенные трудности в этих сферах приводят к отставанию в академических и любых других сферах проявления таланта одаренных учеников, а также к социальной дезадаптации [19].

Французский исследователь Х. Пейр рассматривает эмоциональные, поведенческие и социальные трудности среди учеников с высоким IQ в дошкольный период (16). В его исследовании 2016 года приняло участие 1100 детей в возрасте 5–6 лет. Трудности в поведенческой, эмоциональной и социальной сферах были измерены по опроснику родительских оценок (parent-rated Strength & Difficulties Questionnaires (SDQ)). Данные по IQ были получены по шкале интеллекта опросника Векслера для дошкольников и учеников начальной школы (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI-III)).

Х. Пэйр представил данные исследования, показывающие, что у одаренных учеников 5–6 лет не было найдено значимых связей между эмоциональными характеристиками, поведенческими и социальными навыками, измеренными по опроснику SDQ, и уровнем развития интеллекта, измеренного по опроснику WPPSI-III. Была проведена оценка с учетом разных пороговых значений IQ теста для определения одаренности (16). Чрезмерное количество трудностей в эмоциональной сфере было обнаружено только у детей с уровнем IQ выше 130. Это дает основания для предположения о том, что сложности в эмоциональной сфере могут наблюдаться только у одаренных учеников, уровень интеллекта которых находится выше пороговой границы.

Х. Пэйр отмечает, что данная связь является слабо выраженной и, очевидно, получена вследствие одного пункта опросника SDQ «много тревог или часто выглядит тревожным», и что необходимо проведение дальнейших исследований. Таким образом, если связь между одаренностью и эмоциональными трудностями в дошкольный период окажется сильной, то можно будет утверждать о специфической связи между одаренностью и склонностью к тревоге. В целом, основная гипотеза исследования о том, что одаренные дети в большей степени, чем их сверстники со средним уровнем интеллекта, страдают от ряда эмоциональных, поведенческих и социальных проблем, не была подтверждена. Автором отмечается, что обнаруженная тенденция испытывать тревогу у одаренных детей в большей степени, чем у их сверстников, нуждается в дальнейшем изучении и проверке [19].

Психолог Национального университета Малайзии А.Ф. Севасигамани исследовала проблему тревожности одаренных учеников во время выполнения задания по овладению письмом на иностранном языке [21]. Она

отмечает, что все, кто обладает высокими способностями и талантом, могут столкнуться с проблемами при овладении письменной речью на иностранном языке, так как многие ученики предпочтут проигнорировать или просто не написать задание, потому что это воспринимается ими как раздражающий опыт. Предположительно, одаренные ученики часто являются компетентными в английском языке, но не все из них обладают способностью использовать его, так как такие ученики могут быть одарены в одной академической области, но в другой испытывать трудности при обучении [21]. Следовательно, учителя сталкиваются со сложной задачей, имея дело с тревожностью и необходимостью ее уменьшения во время выполнения письменных заданий у одаренных учеников. А.Ф. Севасигамани исследовала тревожность во время письменных заданий у одаренных учеников в процессе работы по диалогическому журнальному электронному письму (E-mail dialogue journal writing). Этот метод используется в качестве современного подхода, который дает больше возможностей для одаренных учеников в овладении письмом, одновременно помогая им уменьшить их страх перед этой задачей.

«Письменная тревожность» («writing anxiety») является достаточно распространенной проблемой среди учеников, овладевающих вторым языком, вследствие чего одаренные ученики, обладающие исключительными способностями к обучению и к выдающимся высоким результатам [13], могут столкнуться с трудностями в письме. Наличие письменной тревожности может оставаться незамеченной проблемой вследствие их способностей в разговорной речи, аудировании и чтении, что может скрыть серьезность данной проблемы. А.Ф. Севасигамани пишет, что недостаток исследований по письменной тревожности среди одаренных учеников в Малайзии обусловлен неправильным представлением о том, что одаренные ученики являются талантливыми во всех академических областях [21]. Для решения проблемы А.Ф. Севасигамани предлагает метод диалогического электронного журнального письма как инструмента для учителей по уменьшению тревожности одаренных учеников при выполнении письменных заданий на иностранном языке [21].

С.Б. Морелл [15] также отмечает, что диалогические журналы, известные как интерактивные журналы, являются способом письменной коммуникации для учителей и учеников, осуществляющейся на индивидуальной основе, что позволяет ученикам свободно выражать свои мнения в не тревожной обстановке. Современное развитие информационных технологий дает возможность электронному письму стать посредником в коммуникации между учителем и учениками благодаря успешно интегрированным технологиям и идее выражения своего мнения с помощью диалоговых журналов («Dialogue journals»). Таиландский психолог Уолтер Э. Экхолл отмечает очевидное преимущество журнального диалогового письма как формы свободного выражения своих мыслей, способа мотивировать учеников писать

больше ради реальной цели (письмо для общения), причем писать в ситуации пониженной тревожности [22]. Результаты исследования показали существенное снижение тревожности во время письменных работ на иностранном языке по методике «Опросник тревожности письма на втором языке» («Second Language Writing Anxiety Inventory») у группы одаренных учеников.

Таким образом, А.Ф. Севасигамани доказывает эффективность применения данного метода в качестве средства для снижения уровня тревожности по отношению к письменным заданиям на иностранном языке у одаренных учеников.

Профессор кафедры фундаментального образования Национального университета Малайзии Н.М. Исак исследовал уровень развития шести областей социальных навыков у одаренных учеников:

- способности оказывать влияние на других людей;
- управление конфликтными ситуациями;
- лидерство и способность быть инициаторами перемен;
- сотрудничество с другими людьми;
- навык совместной работы;
- способность работать в команде и способность к эффективному общению [12].

Автор исследовал взаимосвязь этих навыков со способностью к эмпатии у одаренных и талантливых учеников. В исследовании приняли участие 240 одаренных учеников (81 мужского и 159 женского пола) в возрасте 15 лет. Они были определены как одаренные Малайзийским национальным центром одаренности. Были получены данные по Малайзийскому опроснику коэффициента эмоциональности (Malaysian Emotional Quotient Inventory). Результаты показали значимую статистическую связь между способностью к эмпатии и данными шестью социальными навыками. Наиболее сильные корреляционные связи с эмпатией были обнаружены у лидерских качеств, способности оказывать влияние на других и коммуникативных навыков. Н.М. Исак, таким образом, делает вывод, что консультанты для одаренных и талантливых учеников должны направить свои усилия на обучение их тем навыкам, которые не имели сильной связи с их способностью к эмпатии. К ним относятся способности к работе в команде и способности быть инициаторами перемен. В целом, несмотря на распространенное представление, что одаренные ученики представляют собой группу социально неадаптированных людей, это исследование показало, что они проявляют достаточный уровень эмпатии и вполне компетентны в большинстве социальных навыков.

На основании анализа полученных в исследовании данных Н.М. Исак делает вывод, что при работе с одаренными и талантливыми учениками консультанты должны сосредоточиться на трех основных задачах:

- понимание динамики социальных взаимоотношений одаренных учеников с тем, чтобы помочь им устанавливать значимые отношения с другими учениками;

- объяснить одаренным ученикам важность связи с окружением как системой социальной поддержки;
- научить одаренных учеников доверию к другим (несмотря на высокий уровень их уверенности в конкурентоспособности), чтобы иметь возможность получить поддержку.

Обращая внимания на эти задачи, психологам, работающим с одаренными учениками, желательно разрабатывать программы консультаций и обучающих методов, таких как занятия на командообразование и семинары по групповому сплочению для развития навыков сотрудничества и кооперации.

Одаренные ученики с «двойной исключительностью»

Одаренные ученики, имеющие некоторые физические ограничения в обучении, представляют собой гетерогенную группу детей и часто описываются в научной литературе как ученики с двойной исключительностью. Они часто проявляют нестандартные модели поведения. Они могут обладать высоким уровнем интеллектуальных способностей, огромным словарным запасом, а также исключительным пониманием абстрактных идей и концепций. В то же время у них наблюдаются плохо развитые навыки чтения, письма и низкий уровень понимания фонем. В настоящее время процедуры идентификации таких учеников иногда оказываются неэффективными вследствие эффекта «маскировки» за счет компенсационных процессов.

Термин «двойная исключительность» (dual exceptionality) был введен в психологию Джеймсом Дж. Галахером в 2004 г. Он хотел выделить новую категорию талантливых и интеллектуально одаренных людей, которые в то же время имели некоторые ограниченные возможности [9]. Исследования детей с двойной исключительностью официально проводятся с 1981 г., когда Университетом Джона Хопкинса был организован семинар по специальному образованию [8]. Одаренные ученики с двойной исключительностью являются важной и еще не до конца признанной группой учеников, которым присущи уникальные, особые образовательные потребности.

Румынский психолог К. Буика-Белчи в работе, посвященной исследованию учеников с двойной исключительностью, дать ответы на актуальные проблемы, связанные с выявлением одаренных учеников с ограниченными возможностями обучения и определения эффективных стратегий, подходящих для их поддержки [6]. Автор ссылается на работу Л.Е. Броуди и К.Д. Миллс, в которой были выделены три категории учеников, чьи особые образовательные потребности остались в некоторой степени без внимания [5]. К ним относятся:

- одаренные ученики, которые были отмечены как отстающие (их трудности в обучении часто связывают с личностью и проблемами в развитии характера, которые усугубляются учебными проблемами и, в конечном счете, приводят к отставанию в развитии);

- одаренные ученики с серьезными трудностями обучения, которые диагностируются как ученики с особыми образовательными потребностями (они обучаются по специально разработанным для них образовательным программам, поэтому их одаренность часто игнорируется);

• одаренные ученики, у которых одаренность и неспособность к обучению заслоняют друг друга, что в целом приводит к посредственной успеваемости (в связи с этой «взаимной компенсацией» эти ученики не определяются как одаренные и, как следствие, в большинстве случаев не выбираются для обучения по специальным образовательным программам).

Это основные причины, в силу которых большинство из этих учеников «выпадают через трещины» системы образования [5].

Другие факторы, такие как недостаток мотивации, выученная беспомощность, эмоциональные и социальные трудности, также должны быть приняты во внимание при планировании учебных программ для одаренных учеников с двойной исключительностью [6]. Работа с консультантами является обязательной для таких учеников. Она необходима для помощи им в борьбе с депрессией, низкой самооценкой, отсутствием уверенности в своих силах, низкой мотивацией и эмоциональными трудностями [18]. Образовательные и связанные с образованием услуги должны планироваться и реализовываться командой специалистов, включая учителя, работающего на дому, учителя, являющегося специалистом в работе с учебными трудностями, школьного психолога и, при необходимости, социального работника и логопеда. Обязательным условием является участие родителей в обучении.

Например, в США государственные школы округа Монтгомери в штате Мэриленд (Maryland's Montgomery County Public Schools) реализуют учебную программу, основанную на критериях Л.Е. Броуди и К.Д. Миллса [5], для учеников с двойной исключительностью и концепции высокого функционирования В. Тасель-Баска [23]. К. Буика-Белчи отмечает, что модель данной программы является уникальной, поскольку она одновременно обращается к одаренности и к академическим потребностям каждого одаренного ученика, независимо от степени его неспособности [6]. Программы обучения для учеников с двойной исключительностью в этих школах предоставляются в начальных, средних и старших классах [10].

В качестве кандидатов для участия в данных программах отбираются ученики, которые:

- имеют образовательные трудности, влияющие на области чтения, письма и/или математики, проблемы с организованностью, самооценкой и/или вниманием;
- проявляют одновременно сильные и слабые стороны в обучении;
- являются интеллектуально одаренными и демонстрируют выдающиеся способности в мышлении (например, со 120 баллами и выше по шкалам IQ, индексу общих способностей, показателю вербально-

го понимания или показателю перцептивного мышления);

- нуждаются в учебных заведениях, реализующих лучшие образовательные практики для учеников с двойной исключительностью, в том числе имеющих ускоренные и обогащенные курсы, повышенные специализированные инструкции, а также осуществляющих поддержку учеников с «трудностями в обучении» («learning disabilities»).

В качестве основных практик, отвечающих на потребности одаренных учеников с двойной исключительностью, в этой программе выделены:

- стимулирующие программы в тех областях, в которых такие ученики сильны;
- программы по проработке слабых сторон в обучении;
- индивидуальная адаптация;
- социальная и эмоциональная поддержка [10].

К. Буика-Белчи отмечает, что выявление и последующие методы работы с данной группой одаренных учеников по-прежнему остаются предметом научных споров. Это доказывает тот факт, что двойная исключительность является узкоспециализированной областью специального образования, находящейся в данный момент на стадии трансформации, и основные достижения в этой области еще впереди [6].

Выводы

В настоящее время в практике школьного обучения одаренных учеников в центре внимания оказываются те их личностные особенности, которые могут стать препятствиями в становлении и развитии их повышенных способностей. Существование разных типов ода-

ренных учеников и различия в их индивидуальных чертах характера, которые влияют на академическую успеваемость, адаптацию к образовательным требованиям и социализацию, приводит к необходимости разработки специализированных методов как по выявлению и определению индивидуальных трудностей в развитии их академических способностей, так и в организации поддержки развития их талантов на протяжении всего периода школьного обучения.

В качестве средства преодоления тревоги по отношению к выполнению некоторых школьных задач, таких, например, как тревога перед письменными заданиями по иностранному языку, продуктивным является использование возможностей современных информационных технологий для коммуникации и обмена информацией между учениками.

Психологам, работающим с одаренными учениками, желательно разрабатывать методы групповой и индивидуальной работы, такие как занятия на командообразование и семинары по групповому сплочению, с учетом трудностей в обучении разных групп одаренных учеников и их индивидуальных личностных особенностей.

Родителям и учителям необходимо ясно представлять, за счет каких препятствий, вызванных личностными особенностями одаренных учеников, они испытывают трудности в обучении, что конкретно мешает им в реализации своих способностей.

Необходимы дальнейшие исследования факторов общественной среды, которые способствовали бы разрешению внутренних и социальных конфликтов одаренных учеников, возникающих у них в процессе обучения вследствие особенностей их личностного развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Щебланова Е.И.* Неуспешные одаренные школьники. М.: ИГ-СОЦИН, 2008. 212 с.
2. *Юркевич В.С.* Современные проблемы работы с одаренными детьми [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2010. № 5. С. 118–129. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Yurkevich.shtml (дата обращения: 06.06.2016).
3. *Bayram T., Didem Ö., Betül A.T.* The effect of academic risk taking levels on the problem solving ability of gifted students // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2009. Vol. 1. № 1. P. 1099–1104. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.198
4. *Blass S.* The relationship between social–emotional difficulties and underachievement of gifted students // *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*. 2014. Vol. 24. № 2. P. 243–255. doi:10.1017/jgc.2014.1
5. *Brody L.E., Mills C.J.* Gifted children with learning disabilities: A review of the issues // *Journal of Learning Disabilities*. 1997. Vol. 30. № 2. P. 282–297. doi:10.1177/002221949703000304
6. *Buică-Belciu C., Popovici D.-V.* Being twice exceptional: gifted students with learning disabilities // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 127. P. 519–523. doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.302
7. *Cross J.R., Cross, T.L.* Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual // *Journal of Counseling and Development*. 2015. Vol. 93. № 2. P. 163–172. doi:10.1002/j.1556-6676.2015.00192.x
8. *Fox L.H., Brody L.* Models for identifying giftedness: Issues related to the learning disabled child // *Learning disabled/gifted children: Identification and programming* / Eds. L.H. Fox, L. Brody, D. Tobin. Austin, TX: PRO-ED. French, 1983. P. 101–116.
9. *Gallagher J.J.* Public policy in gifted education. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2004. 187 p.
10. GT/LD Discrete Services Frequently Asked Questions [Электронный ресурс] // MCPS. Montgomery County Public Schools. Rockville: Montgomery County Public Schools. URL: <http://www.montgomeryschoolsmd.org/curriculum/enriched/gtld/faq.aspx> (дата обращения: 28.10.2016).

11. *Harrison G.E., Haneghan, J.P.V.* The gifted and the shadow of the night: Dabrowski's overexcitabilities and their correlation to insomnia, death anxiety, and fear of the unknown // *Journal for the Education of the Gifted*. 2011. Vol. 34. № 4. P. 669–697. doi:10.1177/016235321103400407
12. *Ishak N.M., Mohd H.Z.A., Abu Y.A.B.* Dimensions of social skills and their relationship with empathy among gifted and talented students in Malaysia // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 116. P. 750–753. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.292
13. Language Anxiety among Gifted Learners in Malaysia / M.H. Kamarulzaman [et al.] // *English Language Teaching*. 2013. Vol. 6. № 3. P. 20–29.
14. *Meller C.E.* Protective factors as barriers to depression in gifted and non gifted adolescents // *Gifted Child Quarterly*. 2009. Vol. 53. № 1. P. 3–14. doi:10.1177/0016986208326552
15. *Morrell S.B.* Dialogue Journals [Электронный ресурс]: A Non-Threatening Way to Correct Written Language Errors. Independent Studies and Capstones. Paper 603. Program in Audiology and Communication Sciences. Washington: Washington University School of Medicine. 2010. 43 p. URL: http://digitalcommons.wustl.edu/pacs_capstones/603 (дата обращения: 28.10.2016).
16. Emotional, behavioral and social difficulties among high-IQ children during the preschool period: Results of the EDEN mother–child cohort / H. Peyre [et al.] // *Personality and Individual Differences*. 2016. Vol. 94. P. 366–371. doi:10.1016/j.paid.2016.02.014
17. *Ramzi S., Shahla P., Jalil F.* The developmental study of adjustment in gifted and non gifted adolescents and youths regarding personality characteristics // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2011. Vol. 30. P. 43–47. doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.009
18. *Renzulli J.S., Park S.* Gifted dropouts: The who and the why // *Gifted Child Quarterly*. 2000. Vol. 44. № 4. P. 261–271. doi:10.1177/001698620004400407
19. *Rosadah Abd. Majid, Aliza Alias.* Consequences of Risk Factors in the Development of Gifted Children // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2010. Vol. 7. P. 63–69. doi:10.1016/j.sbspro.2010.10.010
20. Wechsler profiles in referred children with intellectual giftedness: associations with trait-anxiety, emotional dysregulation, and heterogeneity of Piaget-like reasoning processes / F.M. Speranza [et al.] // *European Journal of Paediatric Neurology: EJPN: Official Journal of the European Paediatric Neurology Society*. 2015. Vol. 19. № 4. P. 402–410. doi:10.1016/j.ejpn.2015.03.006
21. *Thevasigamoney A.F., Melor Md. Yunus.* A glimpse into E-Mail Dialogue Journal Writing (EDJW) and writing anxiety among gifted learners // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 123. P. 266–271. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.1423
22. *Walter-Echols E.* Journaling as writing practice, reflection, and personal expression [Электронный ресурс] // *CamTESOL Conference on English Language Teaching: Selected Papers*. 2008. Vol. 4. P. 120–131. URL: http://www.camtesol.org/Download/Earlier_Publications/Selected_Papers_Vol.4_2008.pdf#page=127 (дата обращения: 28.10.2016).
23. Academic programs for gifted and talented/learning disabled students / R. Weinfeld [et al.] // *Roeper Review*. 2002. Vol. 24. № 4. P. 226–233. doi:10.1080/02783190209554185
24. *Zeidner M., Shani-Zinovich I.* Do academically gifted and nongifted students differ on the Big-Five and adaptive status? Some recent data and conclusions // *Personality and Individual Differences*. 2011. Vol. 51. № 5. P. 566–570. doi:10.1016/j.paid.2011.05.007

Analysis of personality characteristics of intellectually gifted students, causing difficulties in their process of preschool and school education

Ermakov S.S.,

postgraduate student of the Educational psychology chair, researcher at the Center for Applied Psychological and Educational Research, senior lecturer at the Developmental psychology chair, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, sergey.ermakov85@yandex.ru

Talented and intellectually gifted students often have difficulties in emotional and personal spheres in their learning process at school. Social maladjustment, emotional instability, increased anxiety and a number of other problems in the development of the personal sphere are common to students with a conventional development of intellectual abilities, but in the case of gifted students they are more frequent and intensive. If these problems are ignored by school teachers, psychologists and parents of gifted students, they can lead to a decrease in the ability of these children and even to a certain delay in the development of their academic abilities. The article provides an overview of contemporary foreign works aimed at identification and analysis of personal problems in gifted students. It describes different types of gifted students, their psychological characteristics that must be considered in the process of organizing their schooling with the aim of support to and development of their learning skills.

Keywords: intellectually gifted children, socialization of gifted pupils, dual exceptionality, emotional well-being.

REFERENCES

1. Shcheblanova E.I. Neuspeshnye odarennnye shkol'niki [Unsuccessful gifted students]. Moscow: IG-SOTsIN, 2008. 212 p. (In Russ.).
2. Yurkevich V.S. Sovremennye problemy raboty s odarennymi det'mi [Elektronnyi resurs] [Modern problems of working with gifted children]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education psyedu.ru]*, 2010, no. 5, pp. 118–129. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Yurkevich.shtml (Accessed 06.06.2016). (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Bayram T., Didem Ö., Betül A.T. The effect of academic risk taking levels on the problem solving ability of gifted students. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2009. Vol. 1, no. 1, pp. 1099–1104. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.198
4. Blass S. The relationship between social–emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 2014. Vol. 24, no. 2, pp. 243–255. doi:10.1017/jgc.2014.1
5. Brody L.E., Mills C.J. Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 1997. Vol. 30, no. 2, pp. 282–297. doi:10.1177/002221949703000304
6. Cristian Buică-Belciu, Doru-Vlad Popovici. Being twice exceptional: gifted students with learning disabilities. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2014. Vol. 127, pp. 519–523. doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.302
7. Cross J.R., Cross, T.L. Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling and Development*, 2015. Vol. 93, no. 2, pp. 163–172. doi:10.1002/j.1556-6676.2015.00192.x
8. Fox L.H., Brody L. Models for identifying giftedness: Issues related to the learning disabled child. *Learning disabled/gifted children: Identification and programming*. L.H. Fox, L. Brody, D. Tobin (Eds.), Austin, TX: PRO-ED. French. 1983, pp. 101–116.
9. Gallagher J.J. Public policy in gifted education. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. 2004. 187 p.
10. GT/LD Discrete Services Frequently Asked Questions [Elektronnyi resurs]. *MCPS. Montgomery County Public Schools. Rockville: Montgomery County Public Schools*. Available at: <http://www.montgomeryschoolsmd.org/curriculum/enriched/gtld/faq.aspx> (Accessed 06.06.2016).
11. Harrison G.E., Haneghan, J.P.V. The gifted and the shadow of the night: Dabrowski's overexcitabilities and their correlation to insomnia, death anxiety, and fear of the unknown. *Journal for the Education of the Gifted*, 2011. Vol. 34, no. 4, pp. 669–697. doi:10.1177/016235321103400407
12. Ishak N.M., Mohd H.Z.A., Abu Y.A.B. Dimensions of social skills and their relationship with empathy among gifted and talented students in Malaysia. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2014. Vol. 116, pp. 750–753. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.292
13. Kamarulzaman M.H. [et al.]. Language Anxiety among Gifted Learners in Malaysia. *English Language Teaching*, 2013. Vol. 6, no. 3, pp. 20–29.
14. Meller C.E. Protective factors as barriers to depression in gifted and non gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 2009. Vol. 53, no. 1, pp. 3–14. doi:10.1177/0016986208326552
15. Morrell S.B. Dialogue Journals [Elektronnyi resurs]: A Non-Threatening Way to Correct Written Language Errors. Independent Studies and Capstones. Paper 603. Program in Audiology and Communication Sciences. Washington:

Washington University School of Medicine, 2010, 43 p. Available at: http://digitalcommons.wustl.edu/pacs_capstones/603 (Accessed 06.06.2016).

16. Peyre H. [et al.]. Emotional, behavioral and social difficulties among high-IQ children during the preschool period: Results of the EDEN mother–child cohort. *Personality and Individual Differences*, 2016. Vol. 94, pp. 366–371. doi:10.1016/j.paid.2016.02.014
17. Ramzi S., Shahla P., Jalil F. The developmental study of adjustment in gifted and non gifted adolescents and youths regarding personality characteristics. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2011. Vol. 30, pp. 43–47. doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.009
18. Renzulli J.S., Park, S. Gifted dropouts: The who and the why, *Gifted Child Quarterly*, 2000. Vol. 44, no. 4, pp. 261–271. doi:10.1177/001698620004400407
19. Rosadah Abd. Majid, Aliza Alias. Consequences of Risk Factors in the Development of Gifted Children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2010. Vol. 7, pp. 63–69. doi:10.1016/j.sbspro.2010.10.010
20. Wechsler profiles in referred children with intellectual giftedness: associations with trait-anxiety, emotional dysregulation, and heterogeneity of Piaget-like reasoning processes. Speranza F.M., [et al.]. *European Journal of Paediatric Neurology: EJPN: Official Journal of the European Paediatric Neurology Society*, 2015. Vol. 19, no. 4, pp. 402–410. doi:10.1016/j.ejpn.2015.03.006
21. Thevasigamoney A.F., Melor Md. Yunus. A glimpse into E-Mail Dialogue Journal Writing (EDJW) and writing anxiety among gifted learners. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2014. Vol. 123, pp. 266–271. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.1423
22. Walter-Echols E. Journaling as writing practice, reflection, and personal expression [Электронный ресурс]. *CamTESOL Conference on English Language Teaching: Selected Papers*, 2008. Vol. 4, pp. 120–131. Available at: http://www.camtesol.org/Download/Earlier_Publications/Selected_Papers_Vol.4_2008.pdf#page=127 (Accessed 28.10.2016).
23. Weinfeld R. [et al.]. Academic programs for gifted and talented/learning disabled students. *Roeper Review*, 2002. Vol. 24, no. 4, pp. 226–233. doi:10.1080/02783190209554185
24. Zeidner M., Shani-Zinovich I. Do academically gifted and nongifted students differ on the Big-Five and adaptive status? Some recent data and conclusions. *Personality and Individual Differences*, 2011. Vol. 51, no. 5, pp. 566–570. doi:10.1016/j.paid.2011.05.007