

## Трудности одарённых дислексиков в школе\*

*С.О. Петрова*

Успеваемость детей в школе оказывает огромное влияние на их жизнь, отношение к ним семьи, учителей и одноклассников, на формирование их мотивации, интересов, самооценки. Постоянные неудачи и ощущение своей вины и беспомощности травмируют всех детей, но особенно тех, кто в силу своей одарённости стремится к высоким стандартам. Исследования показывают, что недостаточная успешность в учении одарённых школьников, т.е. более низкая успеваемость, чем можно ожидать при высоком уровне их способностей и по сравнению со столь же способными детьми, наблюдается довольно часто, особенно в школах с программами повышенной сложности [3].

В зарубежной психологии особое внимание уделяется изучению дислексии одарённых детей – нарушению способностей к овладению чтением и письмом от лёгких затруднений до весьма специфических и сложных проблем. Классическая дефектология рассматривает дислексию как один из симптомов общего речевого недоразвития, которое часто сопровождается нарушением интеллекта. Однако получены данные о том, что нарушения подобного рода могут отмечаться и у детей с высоким интеллектом. Это подтверждается примерами из жизни известных учёных, писателей, актёров, общественных деятелей, в детстве страдавших дислексическими расстройствами: А. Эйнштейна, Дж. Ирвинга, А. Кристи, А. Франса, Г. Флобера, Т. Круза и др. [2, 4, 5]. Некоторые исследователи считают, что дислексия является одним из симптомов очень высокого уровня

\* Исследование проведено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 11-06-00648а.

наглядно-образного мышления (Леонардо да Винчи, А. Эйнштейн).

По мнению психолога Р. Дэвиса, по собственному опыту знавшему, что это такое, умы дислексиков работают, как умы больших гениев [4]. Это не означает, что все дислексики талантливы, но они очень чувствительны к окружающей среде; более любознательны, чем обычные люди; мыслят в основном образами, а не словами; отличаются наличием интуиции и проницательным умом; ощущают одновременно всеми чувствами; могут мысленно экспериментировать, как в реальности; обладают ярким воображением. Эти способности, если они не подавляются родителями или обучением, могут служить основой развития интеллекта высокого уровня и экстраординарных творческих способностей.

Впрочем, всякий раз необходимость читать или писать наносит ощутимый удар одарённым дислексикам и становится причиной их стремления всеми способами уклониться от выполнения этих заданий, что нередко приводит к эмоциональной угнетённости [5]. Большинство одарённых детей имеют очень хорошую память и могут быстро научиться читать за счёт визуального запоминания целых слов. Однако с усложнением требований у них появляются трудности в чтении и правильном написании более сложных слов, предложений и тем более текстов. Несмотря на то что некоторые одарённые дислексики довольно легко осваивают чтение и могут быть успешными в учёбе, им трудно выполнять задания и тесты с ограничением времени, поскольку способность к идентификации слов у них недостаточно автоматизирована и требует значительных затрат энергии. При чтении они вынуждены часто использовать контекст, чтобы опознать сложные слова. Это замедляет их работу, поэтому тесты множественного выбора при отсутствии контекста (как, например, ЕГЭ) чрезмерно трудны для дислексиков.

Компенсированная дислексия означает скрытый дефицит, который может сопровождаться высоким уровнем теоретического, проблемного и критического мышления и большим словарным запасом. Но при

запоминании и/или воспроизведении ряда незнакомых названий, если они не объединены по смыслу, дислексики могут испытывать трудности. Механическое запоминание и быстрое исправление слов оказывается для этих детей особенно сложным, даже если они владеют необходимой информацией. Напротив, когда не надо мгновенно реагировать на вопрос или задание, они могут выступать с превосходными устными ответами.

Диагностика умственного развития у детей с трудностями в учении является непростой задачей в силу того, что их интеллектуальные способности развиты неравномерно. Чаще всего это проявляется в **диспропорции между вербальным и невербальным интеллектом**. Умственные операции, требующие участия речи (как внешней, так и внутренней), развиты у этих детей значительно хуже, чем другие формы мышления. Более информативны для выявления одарённости в подобных случаях задания, адресованные к различным процессам, требующие логических операций на невербальном материале (пространственная комбинаторика, поиск алгоритма изменения фигур, классификация пространственных конфигураций и т.п.).

Влияние указанных диспропорций на познавательное развитие, личностные характеристики и учебную успешность одарённых детей пока ещё недостаточно изучено. В ходе проведённого нами исследования изучались психологические особенности учащихся с высокой общей умственной одарённостью и разным соотношением вербальных и невербальных способностей в средних и старших классах гимназии [1]. Полученные данные показали, что многие учащиеся, у которых вербальные способности ниже, чем невербальные (преимущественно мальчики в 5–8-м классах), испытывают трудности в учении, главным образом при выполнении письменных работ. Заметим также, что в этот период вербальные способности более тесно связаны с успеваемостью, чем невербальные, связь которых с успеваемостью усиливается с возрастом. Кроме того, были обнаружены личностные особенности одарённых учащихся с относительным отставанием вербальных

способностей. Их самооценки способностей оказывались или самыми низкими (в 5–6-м классах), что соответствовало тестовым результатам и школьным отметкам, или неадекватно завышенными (в 7–10-м классах), не соответствующими тем же показателям. Обследованные нами школьники 5–8-го классов продемонстрировали самые высокие показатели школьной тревожности и боязни неудачи и самые низкие – познавательной активности и надежды на успех по сравнению со своими одноклассниками.

Эти результаты были получены при сравнении групп учащихся с разным соотношением вербальных и невербальных способностей. Между тем внутри группы с отставанием вербальных способностей наблюдались яркие индивидуальные особенности развития познавательной и личностной сфер, описанию которых посвящена данная статья.

Мы сравнивали изложения, написанные учащимися с относительным отставанием вербальных способностей и их одноклассниками с равновысокими способностями. Эти изложения в свою очередь сопоставлялись с эталоном – текстом писателя. Рассмотрим, например, изложение «Весенний остров» по рассказу В. Астафьева, написанное учащимися 8-х классов (50 человек). Учитель дважды читал текст вслух, после чего ученики должны были письменно изложить его как можно ближе к оригиналу.

Сравнение показало, что изложения учащихся с относительным отставанием вербальных способностей обычно в 1,5–2 раза короче оригинального текста и неполно и/или неточно отражают его ключевые идеи. Количество и разнообразие слов, использованных этими детьми, достоверно меньше, чем у одноклассников, предложения более короткие и простые; изложения беднее по количеству описаний и определений и редко оцениваются выше «тройки». Отмеченные различия свойственны не только художественным, но и научным текстам, относящимся к области интереса учеников.

Следует подчеркнуть, что вышеуказанные недостатки характеризуют письменные работы значи-

тельного большинства мальчиков и лишь немногих девочек с отставанием вербальных способностей. Отсутствие умения грамотно и понятно изложить текст мешает реализации их высокого потенциала при обучении по усложнённым программам и успешности в учении. Однако при целенаправленной работе учителей к 8–9-му классам у многих из этих учеников отставание вербальных способностей по тестам нивелируется, а в конце 9-го класса улучшается успеваемость по языковому и другим гуманитарным предметам. Вместе с тем одарённые учащиеся с отставанием вербальных способностей после 8-го класса чаще уходят из школ с повышенными требованиями в школы с менее сложными программами, чем их сверстники с отставанием невербальных способностей или с равновысокими способностями.

Рассмотрим отдельные примеры изменений уровня вербального развития.

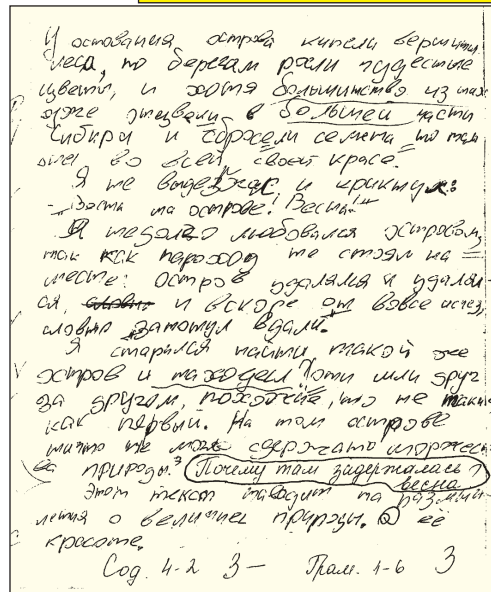
**Случай 1.** Ученик Ф. был принят в 1-й класс школы для учащихся с общей одарённостью как ребёнок с высокими творческими возможностями (по результатам занятий в дошкольной группе в течение года), хотя у него диагностировалось отставание речевого развития по сравнению с одноклассниками и нарушения регуляции поведения. Учебную программу младших классов он осваивал с трудом, получал по основным предметам «тройки», несмотря на повышенное внимание к нему классного руководителя, других учителей и семьи. Творческая одарённость мальчика не вызвала сомнений, он проявлял высокую исследовательскую активность, высказывал оригинальные идеи, делал необычные обобщения и выводы, но не мог в полной мере овладеть необходимыми навыками чтения и письма, имел слабую саморегуляцию, часто нарушал дисциплину и мешал учителю на уроке.

Впервые тест на уровень развития интеллекта он выполнил в конце начальной школы перед переходом в 5-й класс. Его вербальные и математические показатели были незначительно ниже, а невербальные – выше возрастных норм для школ данного типа. Суммарный показатель интеллекта позволял отнести Ф. к так

называемой «высокой норме». Следует отметить, что за один раз ребёнок смог выполнить только половину теста, занимающего два урока (с перерывом на перемену). Вторую половину теста он выполнил на следующий день. В 6-м классе вербальные показатели Ф. в тесте интеллекта значительно снизились и стали ниже возрастной нормы, хотя невербальные и математические показатели существенно возросли. Обследование ученика нейропсихологом нарушений развития не выявило. К тому же в 8-м классе все его показатели, в частности вербальные, стали выше возрастной нормы. Кроме того, очень высокими были показатели творческого мышления – как в рисуночных, так и в вербальных тестах креативности.

Однако достичь видимого успеха в учебных предметах ученику не удалось, отметки не поднимались выше трёх баллов, поскольку в его знаниях обнаруживалось слишком много пробелов, на ликвидацию которых ухостили все силы, в то время как одноклассники быстро продвигались вперёд. Особенно большие трудности вызывали у Ф. письменные работы. Справа представлен отрывок из его изложения на тему «Весенний остров» (8-й класс). Помимо бедного, неполного и не вполне адекватного содержания, в этой работе можно видеть признаки дислексии и дисграфии, опiski и ошибки как смысловые, так и орфографические (*не выдезжал* вместо *не выдержал*, *словно* вместо *вскоре*, *не вдалеке* вместо *недалеке* и др.). Изложение написано «телеграфным стилем», без описаний и передачи ключевой идеи текста.

В целом за время обучения в основной школе показатели психологических тестов, как и наблюдения за учеником, продемонстрировали значительный прогресс в развитии его познавательных способностей и саморегуляции. Эти положительные сдвиги были обеспечены работой по междисциплинарной развивающей программе, предусматривающей высокую степень индивидуализации обучения (автор Н.Б. Шумакова). Тем не менее отставание вербальных способностей требовало значительных усилий для преодоления



Отрывок из изложения ученика Ф. Обведён вопрос учителя. Внизу проставлены количество ошибок по содержанию и грамматике, а также отметки

трудностей в учении и не позволяло Ф. в полной мере проявить свои способности. В итоге он по собственному желанию отказался от необходимости постоянной напряжённой работы и перешёл в школу с менее сложной программой, с которой он легко справлялся. Высокие интеллектуальные и творческие способности Ф. оказались невостребованными, он совсем перестал учиться, что, впрочем, не помешало ему благополучно закончить школу.

**Случай 2.** В противоположность Ф. ученица А. в младших классах была вполне успешной в учёбе, но в основной школе её успеваемость стала заметно снижаться. В 5-м классе тестирование показало, что уровень вербального интеллекта А. значительно ниже средневозрастного, тогда как её математические способности и общий уровень интеллекта соответствовали «высокой норме», а невербальные способности были исключительно высокими. По вербальным тестам креативности «Необычное использование» показатели также были невысокими. Отметки по большинству предметов были хорошие, но по русскому и английскому языкам девочке никак не удавалось получить

больше «тройки», хотя письменные работы (диктанты и изложения) она выполняла аккуратно, с незначительными ошибками, за что обычно получала «4». Трудности возникали также при устных ответах, когда надо было самостоятельно сформулировать высказывание, что вызывало заметное усиление тревожности и боязни неудачи, а также стремление во что бы то ни стало получить хорошую отметку при снижении познавательной мотивации и самостоятельных усилий. В 8-м классе ни по тестовым результатам, ни по успеваемости улучшения не наблюдалось, и ученица перешла в общеобразовательную школу.

**Случай 3.** Более успешным в преодолении своих трудностей в учении был ученик К. В 5-м классе его вербальные и математические способности соответствовали возрастной норме при значительном опережении невербальных способностей и общего интеллекта. Однако в 5–8-м классах успеваемость К. почти по всем предметам была всего лишь удовлетворительной. В его изложении на тему «Весенний остров» было допущено множество стилистических и грамматических ошибок, не передана ключевая идея текста, сделано много исправлений, но признаки дислексии отсутствовали. Уже в конце 8-го и особенно в 9-м классе показатели вербального и общего интеллекта этого ученика существенно выросли. Высокими были также и показатели фигурных и вербальных тестов креативности. В результате интенсивной работы совместно с учителем в 9–11-м классах К. достиг определённых успехов, в том числе по гуманитарным предметам, и после окончания школы смог поступить на факультет иностранных языков МГУ.

**Случай 4.** Ещё одним примером достижения успеха в преодолении трудностей может служить ученица Н., демонстрировавшая в 5–9-м классах высокие показатели невербальных и математических способностей, тогда как вербальные показатели в этот же период увеличивались постепенно. При этом по всем предметам у Н. были хорошие и иногда отличные отметки, но сама девочка осознавала свои речевые трудности и упорно над ними работала с по-

мощью учителей. В результате в 9–11-м классах ученица смогла добиться значительных успехов в олимпиадах по гуманитарным предметам и поступить на филологический факультет МГУ.

В заключение заметим, что многие одарённые школьники с относительным отставанием вербальных способностей, несмотря на высокий уровень общего интеллекта и других видов способностей, могут испытывать трудности в учении, особенно в понимании, использовании и оформлении письменной речи, по крайней мере при обучении по программам повышенной сложности. С возрастом происходит уменьшение таких диспропорций за счёт роста вербальных способностей, если этому содействуют условия обучения, мотивация и усилия самих учащихся. Возможность существования таких диспропорций и их негативного влияния необходимо учитывать при диагностике детской одарённости, определении путей содействия её развитию, разработке индивидуальных подходов к обучению одарённых детей.

#### Литература

1. Петрова, С.О. Соотношение вербальных и невербальных способностей у школьников с высокой общей одарённостью / С.О. Петрова, Е.И. Щепланова // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2010. – № 3.
2. Фримен, Дж. Ваш умный ребёнок / Дж. Фримен. – М.: Семья и школа, 1996.
3. Щепланова, Е.И. Неуспешные одарённые школьники / Е.И. Щепланова. – М.: БИНОМ; Лаборатория знаний, 2011.
4. Davis, R.D. The gift of dyslexia / R.D. Davis. – New York: A perigee book, 1997.
5. Montgomery, D. Giftedness, talent and dyslexia / D. Montgomery // Gifted and talented children with special education needs: Double exceptionality / Ed. by D. Montgomery. – London: David Fulton Publishers, 2003.

*Светлана Олеговна Петрова – канд. психол. наук, ст. научный сотрудник Городского ресурсного центра одарённости Московского городского психолого-педагогического университета, г. Москва.*