

# Психологические особенности одаренных подростков с разным соотношением вербальных и невербальных способностей

*Петрова С. О.,*

*аспирант факультета клинической и специальной психологии кафедры клинической психологии раннего детства Московского городского психолого-педагогического университета*

Статья посвящена изучению когнитивных и личностных особенностей детей с высоким уровнем общей одаренности, но с разным соотношением вербальных и невербальных способностей. Представлен обзор литературы по данной тематике, на основе которого обоснованы цели и задачи эмпирического исследования когнитивных (интеллект, креативность) и личностных (самооценка способностей, тревожность) характеристик и учебной успешности 50 одаренных семиклассников. Выделены четыре группы учащихся с сильным и умеренным отставанием вербальных способностей, умеренным отставанием невербальных способностей и примерным равенством этих двух видов способностей. Показано, что несмотря на высокий уровень общего интеллекта, учащиеся с относительным отставанием невербальных и особенно вербальных способностей могут испытывать трудности в обучении (по программе для одаренных детей). Это может приводить к неадекватной оценке детьми своих возможностей и росту тревожности. Подчеркивается необходимость разносторонней психологической диагностики одаренности учащихся с учетом профиля их умственных способностей и личностных особенностей для содействия более полному раскрытию имеющихся возможностей.

**Ключевые слова:** одаренность, вербальные и невербальные способности, школьники, интеллект, креативность, тревожность, самооценка.

В современной психологии нет общепринятого определения одаренности; множество теорий отражают ее сложность, динамичность и многогранность.

---

\* simarik2000@mail.ru

Большинство определений понятия «одаренные дети» включают не только их реальные выдающиеся успехи, но и особо благоприятные возможности к будущим достижениям, способности к познанию и творчеству [12]; [13]; [16]; [18]. Подчеркивается важная роль личностных (мотивация, эмоции, воля, самосознание) особенностей одаренных детей [3]; [11]; [21]. Во многих определениях одаренности подчеркивается необходимость учета особых возможностей и потребностей одаренных детей в школьном образовании. Так, по мнению автора концепции возрастной одаренности Н. С. Лейтеса, развитие одаренных детей требует создания условий для полного и своевременного приложения их сил в период детства, имеющего высочайшую самостоятельную ценность, даже несмотря на то, что умственные преимущества таких детей не гарантируют их будущие достижения [9].

Одной из важнейших характеристик развития многих одаренных детей признается «диссинхрония» – неравномерность прогресса разных сторон психики в результате опережающего развития той или иной сферы, в отличие от неравномерности при задержках развития [30]. Частым проявлением внутренней диссинхронии является дисбаланс в развитии вербальных и невербальных способностей, который может служить источником проблем одаренных детей в обучении, личностном развитии, общении, поведении, несмотря на высокий уровень их общего интеллекта.

Соотношение вербальных и невербальных способностей в отечественной психологии изучалось главным образом в русле учения И. П. Павлова о сигнальных системах [4]; [6]. Было выявлено парадоксальное расхождение между значимостью невербальных компонентов в познавательном развитии учащихся и их малой ролью в школьном обучении, а также невыгодное положение в школе учащихся с преобладанием невербальных способностей, затрудняющее раскрытие их потенциала.

Сказанное подтверждают данные об усилении связи интеллекта и креативности

на протяжении школьного возраста в основном за счет вербальных способностей [5]. Предполагается, что это свидетельствует, с одной стороны, об усилении с возрастом роли вербальных компонентов в развитии креативности, а с другой стороны, о направленности обучения преимущественно на их развитие. Однако с этим не согласуются данные другого исследования, что креативность учащихся 7–10 и 15–16 лет при доминировании невербального интеллекта была выше, чем при доминировании вербального [10]. При этом оба компонента интеллекта имели многочисленные взаимосвязи с личностными характеристиками и креативностью, и эти взаимосвязи усиливались с возрастом.

В сравнительном исследовании высоко- и низкоуспевающих одаренных учащихся (IQ от 125 и выше) средних и старших классов выявлены достоверно более высокие показатели вербального интеллекта и вербальной креативности в первой группе по сравнению со второй [20]. Кроме того, неуспешные одаренные учащиеся отличались большей выраженностью боязни неудачи и тревожности. Анализ индивидуальных случаев в том же исследовании показал, что зависимость мнения учителей об одаренности школьников от их успеваемости и умения продемонстрировать свои знания и навыки ставит в невыгодное положение одаренных школьников с отставанием вербального развития, несмотря на высокий уровень их общего интеллекта.

В зарубежной психологии соотношение вербального и невербального развития изучается, главным образом, в связи с проблемами одаренных детей в учении. Так, возможность дислексических расстройств (от легких затруднений при чтении и письме до специфических проблем в учении) у одаренных доказывается примерами знаменитостей, страдавших ими в детстве: А. Эйнштейна, У. Черчилля, Дж. Ирвинга, А. Кристи, А. Франса, Г. Флобера [24]; [26]; [29]; [32]. Эти нарушения называют «специфическими», поскольку они не связаны с интеллектуальной недостаточностью или дефектами анализаторов, а имеют свой

особый механизм. Российские психологи также признают, что симптомы дислексии не всегда свидетельствуют об отставании умственного развития и могут наблюдаться в норме [7], но по отношению к детям с высоким уровнем общего умственного развития вопрос остается дискуссионным.

Исследования показывают, что одаренные дети с трудностями в обучении часто демонстрируют противоречивые и трудные для понимания профили способностей, состоящие из пиков и падений, однако их интеллект в целом не страдает. Предполагается даже, что дислексические симптомы могут быть связаны с особым даром и талантом в других (неречевых) сферах [22]; [23]; [32]. Психолог Р. Дэвис, страдавший дислексией в детстве, считает, что таких детей отличают более высокие уровни чувствительности к окружению, любознательности, образного мышления, интуиции и проницательности, способности к экспериментированию в уме, живости воображения [23]. Дислексики используют невербальное мышление, формируя мысленные картины идей и концепций, которые развиваются в процессе чтения текста быстрее вербальной концептуализации. Они могут воспринимать вещи с разных точек зрения и получать больше информации, чем другие люди, но им часто трудно перевести свои мысли в слова, особенно в письменной речи.

К невербальным трудностям в учении относят неуклюжесть, плохую ориентацию в пространстве, неразборчивый почерк, неорганизованность, слабые социальные навыки, неспособность петь или рисовать, но особенно часты различные нарушения внимания вплоть до медицинского диагноза СДВГ – синдрома дефицита внимания и гиперактивности [27]. Существует множество паттернов таких трудностей, которые могут быть причиной слабой активности учеников в школе, несмотря на признание их талантов и одаренности в других областях. Когда такие трудности относятся к «неосновным» предметам (музыка, физкультура), они, редко беспокоя педагогов и родителей, могут сочетаться с вербальными нарушениями. В частности, нарушения

регуляции внимания могут сопровождаться дислексией и дисграфией, и тогда таких одаренных детей характеризует уже не двойная, а тройная исключительность.

Диагностика умственного развития детей со специфическими трудностями в обучении составляет трудную задачу, поскольку их интеллектуальные способности развиты крайне неравномерно.

По данным одних авторов, индикаторами одаренного ребенка с трудностями в обучении могут служить определенные профили показателей поздних версий шкалы интеллекта Векслера (WISC-R или WISC-IV), когда невербальные показатели достигают 130–150, а вербальные 110–120 баллов [29]. По другим данным, различия между любыми субтестами составляют 10, а между невербальным и вербальным интеллектом – 15 баллов [33]. Но не все авторы согласны с этим, поскольку большой разброс и различия вербальных и невербальных показателей нередко встречаются у успешных одаренных и у обычных детей с трудностями в обучении [24]; [26], тогда как у дислексиков особый профиль может не наблюдаться [28]. Кроме того, гетерогенность популяции одаренных детей с трудностями в обучении делает маловероятным единый для всех паттерн показателей [24]; [28]. И все же считается, что разносторонний и углубленный анализ профиля способностей помогает выявить таких детей и оценить их сильные и слабые стороны.

Особое внимание при изучении одаренных детей с трудностями в обучении уделяется анализу способов кодирования информации в соответствии с моделью одновременных и последовательных познавательных процессов А. Р. Лурии. По данным Е. Гиамати, многие неуспевающие одаренные младшие школьники характеризуются целостностью восприятия, что часто оказывается неэффективным в учебе, но в других видах деятельности может быть даже полезнее, чем последовательные стратегии [24]. Предполагается, что эти дети часто думают и видят мир по-другому и обладают, возможно, другой формой одаренности, отличающейся от академической.

Выявление одаренных детей с нарушениями невербального развития и регуляции внимания также сталкивается с трудностями [29]. Общие и вербальные показатели интеллекта одаренных детей с СДВГ могут варьировать от возрастной нормы до высокой одаренности с отставанием невербальных показателей на 10–40 пунктов от нормы. Одаренность способна временно маскировать нарушения, которые, тем не менее, отрицательно влияют на «Я-концепцию» одаренного ребенка, потому что его попытки преодолеть эти недостатки оказываются малоэффективными, что часто приводит к выученной беспомощности.

Вопрос о влиянии таких диспропорций на познавательное развитие, личностные особенности и учебную успешность детей с высоким уровнем общего интеллекта остается пока еще недостаточно изученным, особенно в подростковом возрасте. Следует также заметить, что большинство отечественных исследований по данной тематике проводилось на выборках «возрастной нормы» и с помощью тестов интеллекта, имеющих ограничения в области дифференциации высоких способностей – «эффект потолка» [2].

В подростковом возрасте усиливаются индивидуальные различия в интеллектуальной деятельности, связанные с развитием самостоятельного мышления, способностей, интересов, самосознания и социальных отношений. Поэтому особый интерес представляет исследование соотношения вербального и невербального развития и его взаимосвязей с личностными особенностями и учебной успешностью у одаренных подростков. Это и обусловило выбор цели нашего исследования – определение психологических особенностей одаренных подростков с разным соотношением вербальных и невербальных интеллектуальных способностей. В соответствии с этим были выделены следующие задачи:

1) сравнить показатели интеллекта и креативности, личностных характеристик и школьных достижений у интеллектуально одаренных семиклассников с разным со-

отношением вербальных и невербальных способностей;

2) изучить трудности в обучении одаренных школьников с выраженным дисбалансом вербального и невербального развития.

### **Организация и методы исследования**

В исследовании участвовали 50 семиклассников (26 мальчиков и 24 девочки) московской гимназии № 1569 «Созвездие», работающей по программе творческого междисциплинарного обучения «Одаренный ребенок» (автор Н. Б. Шумакова [19]).

Использовались следующие диагностические методики.

Русская версия Мюнхенских тестов познавательных способностей *для одаренных учащихся* (КФТ) [20]. Тесты включают 50 вербальных (словарь и завершение предложений), 48 математических (решение и составление примеров) и 50 невербальных (классификация и аналогия фигур) заданий. Каждому возрасту соответствует свой уровень сложности заданий. Общий показатель интеллекта получается суммированием всех трех шкал.

Два субтеста вербального мышления «Обобщение» и «Аналогии», переведенных и адаптированных нами на московской выборке из 100 семиклассников, включающих по 25 и 20 заданий соответственно [25]; [31].

Продвинутые прогрессивные матрицы (ППМ) Равена: тренировочная (12 матриц) и основная (36 матриц) серии [17].

Тесты вербального творческого мышления «Необычное использование» для определения беглости, гибкости и оригинальности идей [1].

Тесты невербального (рисуночного) творческого мышления «Завершение рисунков» для определения беглости, гибкости, оригинальности и разработанности ответов [8].

Модифицированная методика Дембо-Рубинштейн (по А. М. Прихожан [14]) для измерения уровня притязания и самооценки способностей учащихся.

Опросник школьной тревожности Филлипса [14].

Анализ письменных изложений учащихся (количество предложений и слов в предложениях, полнота и точность передачи содержания, сложность грамматических конструкций, ошибки, оформление).

Регистрация школьной успеваемости за год.

Статистическая обработка данных велась с помощью пакета SPSS-12 и включала описательную статистику, корреляционный и дисперсионный анализ. В последнем оценивался эффект независимого фактора группы с использованием дополнительного теста Бонферрони для сравнения отдельных групп. Сравнение показателей с распределением, значимо отличающимся от нормального (успеваемость), осуществлялось с помощью непараметрических методов.

### Результаты исследования и их обсуждение

По данным проведенного обследования, большинство (70 %) участников исследования имели KFT-показатели общего интеллекта выше условной границы одаренности, т. е. входили в верхние 10–12 % возрастной выборки для школ с программами повышенной трудности; уровень интеллекта остальных учащихся при высоких показателях одной или двух шкал был равен или незначительно превышал возрастные нормативы для тех же школ (0 по Z-шкале) [20].

Разность между показателями вербальной и невербальной шкал KFT (В–Н) варьировала от –3,59 до 0,67 по Z-шкале. При этом прослеживались корреляции этой разности с показателями тестов «Аналогии» ( $r = 0,42, p < 0,01$ ), вербальной креативности и тревожности ( $r = 0,30–0,35, p < 0,05$ ). С остальными показателями, в том числе с уровнем общего интеллекта по KFT и ППМ Равена, значимых корреляций не обнаружено (как и следовало ожидать, разности В–Н достоверно коррелировали с самими этими показателями: с вербальными  $r = 0,66–0,75$  и невербальными  $r = -0,37, p < 0,01$ ).

По показателям разности В–Н все испытуемые были разделены примерно на четыре равные группы по 12–13 чел.:

1) с сильным и 2) умеренным отставанием вербальных способностей по сравнению с невербальными; 3) с примерным равенством вербальных и невербальных способностей и 4) с относительным отставанием невербальных способностей по сравнению с вербальными (рис. 1). Различия между группами по величине разности В–Н достоверны с  $p < 0,01$ , кроме второй и третьей групп ( $p = 0,062$ ).

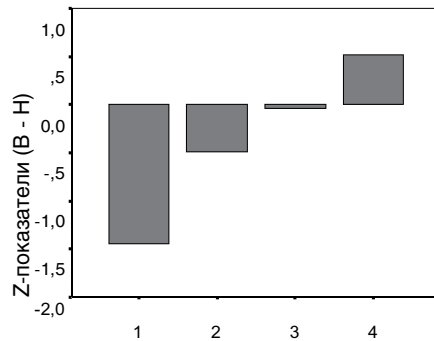


Рис. 1. Разности вербальных и невербальных (В – Н) KFT-показателей

Уровень общего интеллекта во всех группах был достоверно выше средневозрастного ( $Z > 0$ ). Однако в первой группе он был самым низким ( $Z = 0,73$ ), в четвертой группе – несколько выше ( $Z = 1,05$ ), а во второй и третьей группах – самым высоким ( $Z = 1,33–1,44$ ), но межгрупповые различия не были статистически значимыми (рис. 2).

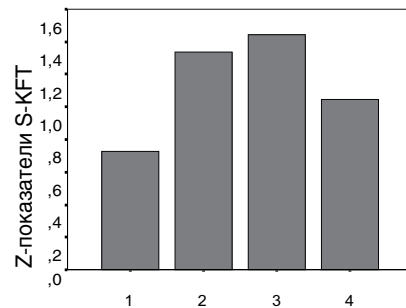


Рис. 2. Суммарный показатель интеллекта (S-KFT)

При этом первая группа достоверно ( $p < 0,01$ ) отличалась от других групп самыми низкими (на уровне средневозрастных) вербальными показателями (рис. 3), а четвертая группа – самыми низкими невербальными показателями, значимо ( $p < 0,01$ ) превышающими средневозрастные:  $Z = 0,62$  (рис. 4).

сти во второй – четвертой группах были существенно выше нормы [8]. Эти данные согласуются с представлениями о взаимосвязи вербального интеллекта и обоих видов креативности в подростковом возрасте [5]; [10]; [20], демонстрируя эту взаимосвязь при высоких уровнях умственного развития.

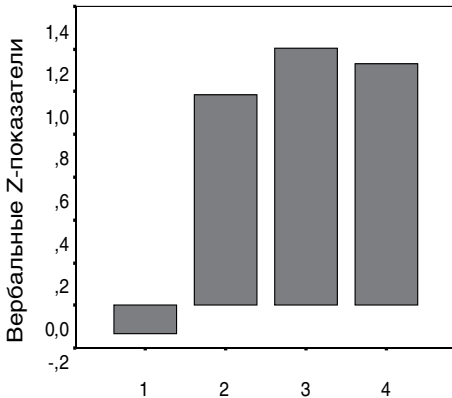


Рис. 3. Вербальные KFT-показатели

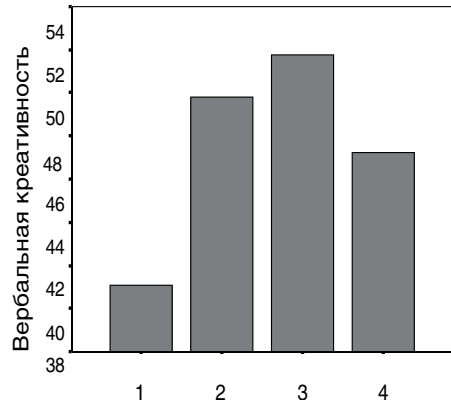


Рис. 5. Показатели (Т-шкала) вербального теста креативности

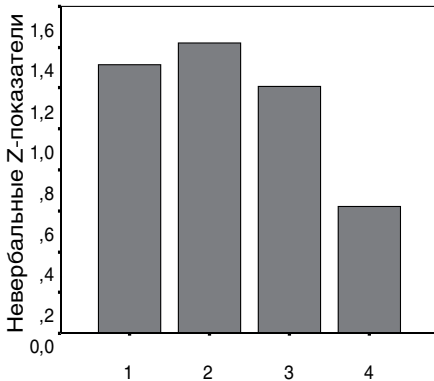


Рис. 4. Невербальные KFT-показатели

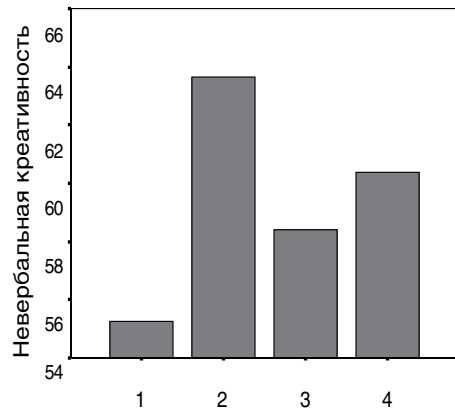


Рис. 6. Показатели (Т-шкала) невербального теста креативности

По показателям невербальных и вербальных тестов креативности первая группа существенно отставала от второй и третьей групп, но остальные группы не отличались между собой (рис. 5 и 6). При этом показатели вербальной креативности во всех группах соответствовали возрастной норме [1], тогда как показатели невербальной креативно-

Полученные нами результаты позволили обнаружить определенные личностные особенности одаренных детей с неравенством вербальных и невербальных способностей. Так, самооценки способностей к изучению ряда школьных предметов в первой группе были существенно выше аналогичных самооценок их сверстников (например, са-

мооценки способностей к русскому языку – рис. 7), что противоречило их реальной успеваемости по этим предметам.

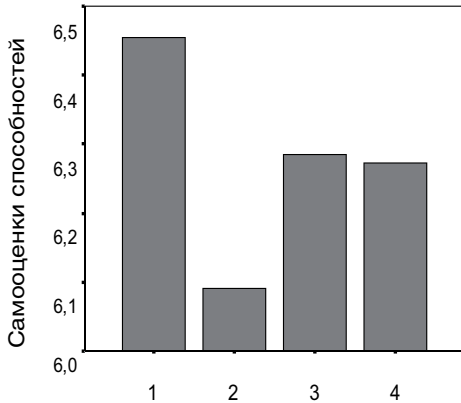


Рис. 7. Самооценки способностей к русскому языку

Успеваемость первой группы по русскому и иностранному языкам, литературе и в среднем по всем предметам была ниже, чем в других группах, особенно в сравнении с наиболее успешной в учебе третьей группой (рис. 8).

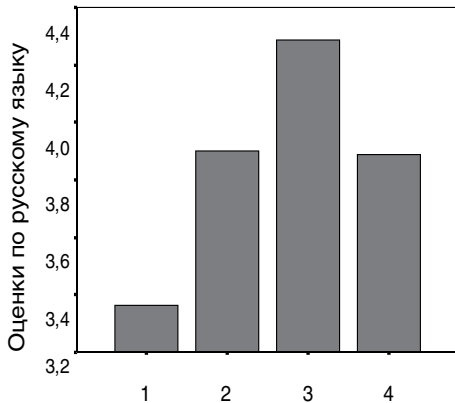


Рис. 8. Успеваемость по русскому языку

Четвертая группа (с отставанием невербальных способностей) по большинству изученных показателей мало отличалась от третьей группы: кроме вышеуказанного отставания по невербальным KFT-

показателям, достоверно ( $p < 0,05$ ) более низкими были лишь оценки по литературе, математике и иностранному языку и самооценки общей успеваемости.

Большинство учащихся с отставанием вербальных способностей, особенно мальчики, испытывали трудности при выполнении письменных работ и даже демонстрировали признаки дислексии и дисграфии, описки («не выдезжал» вместо «не выдержал», «словно» вместо «вскоре») и ошибки. Их изложение было в 1,5–2 раза короче оригинала, недостаточно полно и точно отражало его ключевую идею, было намного беднее по словарю и количеству описаний и определений, чем у сверстников, и редко оценивалось выше «тройки». Это мешало реализации их высокого потенциала при обучении по программе для одаренных детей и часто усиливало их тревожность.

Выраженность тревожности почти по всем шкалам в первой группе была максимальной, по сравнению с другими группами, особенно с третьей группой, в которой отмечался минимальный уровень всех видов тревожности (выраженность страха самовыражения и несоответствия ожиданиям окружающих – рис. 9 и 10).

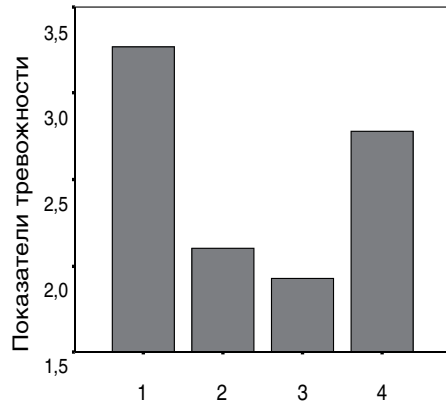


Рис. 9. Выраженность страха самовыражения

На основании представлений А.М. Прихожан о связи тревожности с особенностями самооценки и восприятия своих достижений у подростков [15], полученные данные позволяют предположить, что про-

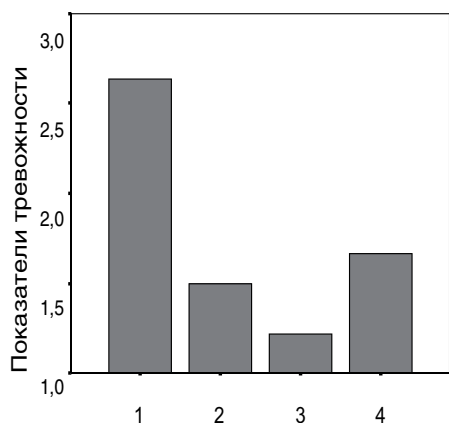


Рис. 10. Выраженность страха не соответствовать ожиданиям окружающих

творчестве между высокими самооценками способностей и не соответствующими им реальными успехами в учебе могут служить источником повышенной тревожности, в том числе и у одаренных учащихся с относительным отставанием вербального интеллекта.

### Заключение

В статье представлены результаты исследования когнитивных и личностных особенностей 50 семиклассников с высоким уровнем общего умственного развития и разным соотношением вербальных и невербальных способностей, обучающихся по единой программе творческого междисциплинарного обучения для одаренных учащихся. С помощью батареи методик диагностики интеллектуальных и творческих способностей, самооценок способностей, школьной тревожности, а также анализа успеваемости и письменных работ было осуществлено сравнение диагностических показателей в группах учащихся с сильным и умеренным отставанием вербальных способностей; с

равенством вербальных и невербальных способностей и с отставанием невербальных способностей.

Полученные результаты показали, что неравномерность в развитии вербальных и невербальных способностей может негативно сказываться на когнитивном и личностном развитии и вызывать трудности в школьном обучении не только у детей с нормальным и задержанным умственным развитием, но и у детей с высоким уровнем общего интеллекта. Одаренные школьники с относительным отставанием вербальных способностей испытывают определенные затруднения в ряде школьных предметов, особенно связанных с выполнением письменных работ, и могут проявлять признаки дислексии и дисграфии. Сочетание развитых способностей и трудностей в обучении может вести к неадекватной оценке детьми своих возможностей и нарастанию тревожности, а затем и к появлению личностных и дисциплинарных проблем.

Данные исследования свидетельствуют о важности разносторонней психологической диагностики одаренности учащихся с учетом профиля их умственных способностей и личностных особенностей в целях содействия более полному раскрытию их возможностей, выявления группы риска, профилактики и преодоления имеющихся трудностей в обучении.

Следует отметить, что проведение исследования на детях одного возраста и обучающихся в одних и тех же условиях, с одной стороны, позволило сосредоточить внимание на их индивидуальных различиях, но, с другой стороны, обусловило определенные ограничения представленных результатов. Вследствие этого необходима дальнейшая проверка полученных данных на учащихся разного возраста и разных школ.



Литература

1. Аверина И. С., Щепланова Е. И. Вербальный тест творческого мышления «Необычное использование». М., 1996.
2. Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2 кн. Т. 1. М., 1982.
3. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М., 2002.
4. Голубева Э. А. Способности. Личность. Индивидуальность. Дубна, 2005.
5. Динерштейн И. В. Проблема соотношения общих и специальных творческих способностей в школьном возрасте. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.
6. Кабардов М. К., Матова М. А. Межполушарная асимметрия и вербальные и невербальные компоненты познавательных способностей // Вопросы психологии. 1988. № 6.
7. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб., 2003.
8. Краткий тест творческого мышления: Фигурная форма / Пособие для школьных психологов / Под ред. Е. И. Щеплановой. М., 1995.
9. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. Избранные труды. М.; Воронеж, 1997.
10. Лютова Е. К. Развитие личности и креативности школьников с разными уровнями и структурными характеристиками интеллекта. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2000.
11. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. М., 2003.
12. Одаренные дети / Под ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкого. М., 1991.
13. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д. Б. Богоявленской. М., 1997.
14. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. СПб., 2008.
15. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М., 2000.
16. Рабочая концепция одаренности / Под ред. В. Д. Шадрикова. М., 2003.
17. Равен Дж. Продвинутое прогрессивные матрицы Равена. Серии 1 и 2. Буклет. М.
18. Хеллер К. А., Перлет К., Сиервальд В. Лонгитюдное исследование одаренности // Вопросы психологии. 1991. № 2.
19. Шумакова Н. Б. Обучение и развитие одаренных детей. М., 2004.
20. Щепланова Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. М., 2004.
21. Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. М., 1996.
22. Craggs J. G., Sanchez J., Kibby M. Y., Gilger J. W., Hynd G. W. Brain morphology and neuropsychological profiles in a family displaying dyslexia and superior nonverbal intelligence // Cortex, 2006. Vol. 42. Issue 8.
23. Davis R. D. The gift of dyslexia. New York: A perigee book, 1997.
24. Gyarmathy E. Holistic learners: identifying gifted children with learning disabilities – an experimental perspective // Able underachievers / Ed. by D. Montgomery. London, Philadelphia: Whurr publishers, 2004.
25. Heller K. A., Gaedike A.-K., Weinläder H. Kognitiver Fähigkeits-Test (KFT 4–13+) (2. Aufl.). Weinheim: Beltz, 1985.
26. Montgomery D. Giftedness, talent and dyslexia // Gifted and talented children with special education needs. Double exceptionality. London: David Fulton Publishers, 2003.
27. Montgomery D. Non-verbal learning difficulties // Gifted and talented children with special education needs. Double exceptionality. London: David Fulton Publishers, 2003.
28. Potrešova S., Čihounkova J. Diagnostics of czech intellectually gifted children with dyslexia via WISC-III method // From-giftedness in childhood to successful intelligence in adulthood. Proceedings of 11th conference of European council for high ability (ECHA) / Ed. by J. Fortikova, J. Raffan. Prague: The centre of giftedness, 2008.
29. Shaywitz S. E. Dyslexia // Scientific American article. 1996. November.
30. Terrasier J.-Ch. Gifted children: research and education in France // Education of the gifted in Europe: theoretical and research issues / F. J. Monks & H. W. Van Boxtel (Eds.) Amsterdam: Swets & Zeitlinger. 1992.
31. Thorndike R. L., Hagen E. Cognitive abilities test. Boston: Houghton-Mifflin, 1971.
32. West T. G. In the mind's eye: visual thinkers; gifted people with dyslexia and other learning difficulties, computer images, and the ironies of creativity. Amherst: Prometheus Books, 1997.
33. Yewchuk C. Educational strategies for gifted learning disabled children // Talent for the future. Monks F. J., Peters W. A. M. (Eds.). Assen: Van Gorcum, 1992.

## Psychological Characteristics of Gifted Adolescents with a Different Ratio of Verbal and Non-verbal Abilities

S. O. Petrova,

PhD student, Clinical Psychology of Early Childhood Chair, Department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education

This article is devoted to the study of cognitive and personality characteristics of children with high levels of general giftedness, but with a different ratio of verbal and non-verbal abilities. Article presents a review of the literature on the subject. Based on the review the goals and objectives of the empirical study are demonstrated. This paper studies cognitive (intellect, creativity), personal (subjective assessment of own abilities, anxiety) characteristics and educational attainment in 50 gifted seven-graders. Students were divided into four groups: with severe and moderate weakness of verbal abilities, moderate weakness of non-verbal abilities and an approximate equality of these two types of abilities. It was demonstrated that despite the high level of general IQ, students with a relative weakness non-verbal and in particular verbal abilities may have difficulties in learning (in the program for gifted children). This can lead to inadequate assessment by children of their capabilities and increase in anxiety. The need for multi-psychological diagnostics of students' giftedness is stressed. The profile of their mental abilities and personality characteristics should be taken into account to promote complete opening of available capabilities.

**Keywords:** giftedness, verbal and non-verbal abilities, school children, intellect, creativity, anxiety, self-assessment.

### References

1. *Averina I.S., Sheblanova E.I.* Verbal'nyi test tvorcheskogo myshleniya "Neobychnoe ispol'zovanie". M., 1996.
2. *Anastazi A.* Psihologicheskoe testirovanie: V 2 kn. T. 1. M., 1982.
3. *Bogoyavlenskaya D.B.* Psihologiya tvorcheskikh sposobnostei. M., 2002.
4. *Golubeva E.A.* Sposobnosti. Lichnost'. Individual'nost'. Dubna, 2005.
5. *Dinershtein I.V.* Problema sootnosheniya obshih i special'nyh tvorcheskikh sposobnostei v shkol'nom vozraste. Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2002.
6. *Kabardov M.K., Matova M.A.* Mezhpolutsharnaya asimetriya i verbal'nye i neverbal'nye komponenty poznavatel'nyh sposobnostei // Voprosy psihologii. 1988. № 6.
7. *Kornev A.N.* Narusheniya chteniya i pis'ma u detei. SPb., 2003.
8. *Kratkii test tvorcheskogo myshleniya: Figur'naya forma / Posobie dlya shkol'nyh psihologov / Pod red. E. I. Sheblanovoi.* M., 1995.
9. *Leites N.S.* Vozrastnaya odarennost' i individual'nye razlichiya. Izbrannye trudy. M.-Voronezh, 1997.
10. *Lyutova E.K.* Razvitie lichnosti i kreativnosti shkol'nikov s raznymi urovnymi i strukturnymi harakteristikami intellekta. Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. SPb., 2000.
11. *Matyushkin A. M.* Myshlenie, obuchenie, tvorchestvo. M., 2003.
12. *Odarennye deti / Pod red. G. V. Burmenskoi, V. M. Sluckogo.* M., 1991.
13. *Osnovnye sovremennye koncepcii tvorchestva i odarennosti / Pod red. D. B. Bogoyavlenskoi.* M., 1997.
14. *Praktikum po vozrastnoi psihologii // Pod red. L. A. Golovei, E. F. Rybalko.* SPb., 2008.

15. *Prihozhan A.M.* Trevozhnost' u detei i podrostkov: psihologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika. M., 2000.
16. Rabochaya koncepciya odarennosti / Pod red. V.D. Shadrikova. M., 2003.
17. *Raven Dzh.* Prodvinutyje progressivnye matricy Ravena. Serii 1 i 2. Buklet. M.
18. *Heller K.A., Perlet K., Sierval'd V.* Longitudnoe issledovanie odarennosti // Voprosy psihologii. 1991. № 2.
19. *Shumakova N.B.* Obuchenie i razvitie odarennyh detei. M., 2004.
20. *Sheblanova E. I.* Psihologicheskaya diagnostika odarennosti shkol'nikov: problemy, metody, rezul'taty issledovaniy i praktiki. M., 2004.
21. *Yurkevich V. S.* Odarennyi rebenok: illyuzii i real'nost'. M., 1996.
22. *Craggs J.G., Sanchez J., Kibby M.Y., Gilger J.W., Hynd G.W.* Brain morphology and neuropsychological profiles in a family displaying dyslexia and superior nonverbal intelligence // *Cortex*, 2006, Vol. 42. Issue 8.
23. *Davis R.D.* The gift of dyslexia. New York: A perigee book, 1997.
24. *Gyarmathy E.* Holistic learners: identifying gifted children with learning disabilities – an experimental perspective // *Able underachievers* / Ed. by D. Montgomery. London, Philadelphia: Whurr publishers, 2004.
25. *Heller K. A., Gaedike A.-K., Weinläder H.* *Kognitiver Fähigkeiten-Test (KFT 4–13+)* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz, 1985.
26. *Montgomery D.* Giftedness, talent and dyslexia // *Gifted and talented children with special education needs. Double exceptionality.* London: David Fulton Publishers, 2003.
27. *Montgomery D.* Non-verbal learning difficulties // *Gifted and talented children with special education needs. Double exceptionality.* London: David Fulton Publishers, 2003.
28. *Potřešova S., Čihounkova J.* Diagnostics of czech intellectually gifted children with dyslexia via WISC-III method // *From-giftedness in childhood to successful intelligence in adulthood. Proceedings of 11th conference of European council for high ability (ECHA)* / Ed. by J. Fortikova, J. Raffan. Prague: The centre of giftedness, 2008.
29. *Shaywitz S.E.* Dyslexia // *Scientific American* article. 1996. November.
30. *Terrasier J.-Ch.* Gifted children: research and education in France // *Education of the gifted in Europe: theoretical and research issues.* / F.J. Monks & H.W. Van Boxtel (Eds.) Amsterdam: Swets & Zeitlinger. 1992.
31. *Thorndike R. L., Hagen E.* Cognitive abilities test. Boston: Houghton-Mifflin, 1971.
32. *West T. G.* In the mind's eye: visual thinkers; gifted people with dyslexia and other learning difficulties, computer images, and the ironies of creativity. – Amherst: Prometheus Books, 1997.
33. *Yewchuk C.* Educational strategies for gifted learning disabled children // *Talent for the future.* Monks F.J., Peters W.A.M. (Eds.). Assen: Van Gorcum, 1992.