

УДК 376:159.924.6

Демченко О. П.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Поліщук І. О.

студентка 3-го курсу факультету педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

ДО ПРОБЛЕМИ ОБДАРОВАНОСТІ ЯК АСИНХРОННОГО РОЗВИТКУ В КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО ПІДХОДУ

Показано суперечність між формальним визнанням обдарованих дітей категорією осіб з особливими потребами та недостатньою увагою до них в контексті практичної організації інклюзивної освіти. Проаналізовано й узагальнено сучасні підходи до розуміння обдарованості як асинхронного розвитку, з'ясовано прояви такого психологічного явища в процесі розвитку обдарованої особистості.

Ключові слова: інклюзивний підхід, обдарованість, особливі освітні потреби, асинхронне розвиток, діти з успішністю нижче їх можливостей.

Показано противоречие между формальным признанием одаренных детей категорией лиц с особыми потребностями и недостаточным вниманием к ним в контексте практической организации инклюзивного образования. Проанализированы и обобщены современные подходы к пониманию одаренности как асинхронного развития, определены проявления такого психологического явления в процессе развития одаренной личности.

Ключевые слова: инклюзивный подход, одаренность, особые образовательные потребности, асинхронное развитие, дети с успеваемостью ниже их возможностей.

Showing contradiction between the formal recognition of gifted children category of persons with special needs and insufficient attention to them in the context of the practice of inclusive education. Analyzed and summarized current approaches to understanding giftedness as an asynchronous development, found signs of this psychological phenomenon in the development of gifted person.

Key words: inclusive approach, talent, special educational needs, asynchronous development, children progress from below their capabilities.

Протягом останніх десятиліть в Україні, яка приєдналася до відповідних міжнародних документів, робота з організації інклюзивного освітнього простору для дітей з особливими потребами актуалізувалася і вирішується на державному, науковому та практичному рівнях. Особливі освітні потреби, крім дітей з інвалідністю та незначними порушеннями здоров'я, мають діти з соціальними проблемами, обдаровані діти і молодь. Реалізація інклюзивного підходу забезпечить можливість рівного доступу до освітніх послуг, створення індивідуальної комфортної траєкторії для саморозвитку і самореалізації кожної особистості, незалежно від стану здоров'я, здібностей і можливостей, соціального положення та інших відмінностей.

Узагальнення наукового фонду показує, що проблема освіти дітей з особливими потребами має міждисциплінарний статус і є предметом досліджень фахівців у сфері психології, соціальної та корекційної педагогіки (Е. Андрєєва, О. Акімова, В. Андрущенко, О. Безпалько, В. Бондарь, Т. Ілляшенко, Дж. Ендрюз,

Дж. Джонсон, Л. Коваль, А. Колупаєва, І. Комар, В. Ляхова, Д. Люпарт, Л. Міщик, Г. Першко, Н. Сабат, Т. Сак, Л. Савчук, М. Синьов, К. Рейсвейке та ін.).

Причини й характеристики труднощів і проблем обдарованих учнів, які зумовлені специфічністю їхньої психіки та особистісними якостями, вивчають зарубіжні та вітчизняні вчені (Ю. Бабаєва, Ю. Гільбух, О. Лосієвська, Н. Лейтес, А. Матюшкін, В. Моляко, О. Савенков, Л. Токарева, Л. Турішева, Е. Уйтмор, О. Фокіна, Л. Холлінгзуорт, Е. Циганкова, В. Чудновський, О. Щелбанова, В. Юркевич та ін.). Дослідники вказують на негативні наслідки нереалізованості обдарованих дітей, показують трагізм у долях багатьох з них, пояснюють причини схильності до суїциду.

Низкою науковців розробляється специфіка і напрями соціально-педагогічної роботи із здібними учнями (Ю. Василькова, І. Зверєва, Л. Коваль, С. Хлебик та ін.); технології роботи соціального педагога з обдарованими дітьми (Р. Вайнола, А. Капська, С. Харченко та ін.); соціально-педагогічний супровід обдарованих дітей і учнівської молоді (Л. Міщик, А. Сиротюк, Є. Циганкова, Т. Яншина та ін.); особливості роботи соціального педагога з батьками обдарованих учнів (Г. Бурменська, М. Глухова, О. Марінушкіна, В. Слуцький, Л. Турішева, Н. Нікітіна та ін.). Проте особливості соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми як особистостями з особливими потребами допоки залишаються поза контекстом наукових досліджень інклюзивної педагогіки.

З огляду на це, вважаємо, що не тільки формально, але й фактично обдаровані діти мають бути включені в інклюзивний освітній процес як важлива категорія нетипових дітей, які потребують додаткових умов і ресурсів для реалізації своїх здібностей і талантів.

Ціль статті полягає у з'ясуванні сутності феномену обдарованості як асинхронного розвитку в контексті інклюзивного підходу, що стане важливою аргументацією для утвердження статусу обдарованих дітей як особистостей з особливими освітніми потребами.

У науковому дискурсі допоки не існує єдиного загальноприйнятого підходу до пояснення обдарованості, її моделей і структури. У контексті організації соціально-педагогічної роботи з обдарованими учнями в інклюзивному просторі закладу освіти вважаємо за доцільне спиратися на праці сучасних зарубіжних і вітчизняних дослідників (Є. Бевз, Л. Виготський, К. Домбровський, Н. Поморцева, Дж. Террасье, А. Роупер, Л. Сільверман, Є. Столбова, Н. Теличко, С. Цветкова, Л. Холлінгворт та ін.), в яких обдарованість пояснюється як асинхронний розвиток. Таке тлумачення феномену обдарованості дає підставу аргументувати, що обдарована особистість належить до категорії «Інших (нетипових дітей)», суттєво відрізняється в своєму розвитку, світосприйнятті, поведінці від ровесників, що зумовлює особливі потреби і створення умов для їх задоволення.

Більшість дітей кожної вікової групи має так звані «типові» (середні) показники розвитку і особистісні характеристики, які відповідають загальноприйнятим фізіологічним, психічним, психологічним, соціальним нормам. Обдаровані діти ставляться до специфічної групи осіб, що характеризуються розвитком, який відрізняється від умовної норми, і чий освітні потреби виходять за рамки загальноприйнятих стандартів. Вони мають суттєві відмінності в психічному і особистісному становленні завдяки наявності значних можливостей. Згідно з позицією Б.Теплова, обдарованість є якісним своєрідним поєднанням здібностей, від якого залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні тієї чи іншої роботи [1, с. 22].

Аналіз психолого-педагогічного фонду в цій площині дозволив виділити дві наукові позиції щодо пояснення обдарованості на таких засадах, важливі для нашого дослідження.

По-перше, в американській психолого-педагогічній думці та освітній практиці зтверджується ідея, *що будь-яка обдарованість супроводжується асинхронним розвитком особистості*. Зокрема, Л. Сільверман [2] зазначає, що асинхронність є універсальною характеристикою обдарованості, у зв'язку з чим, обдаровані діти мають більшу невідповідність між різними аспектами їх розвитку, ніж їх «звичайні» однолітки. У процесі розгортання обдарованості випереджаючі пізнавальні здібності та підвищена емоційна інтенсивність об'єднуються, створюючи внутрішній досвід і знання, що якісно відрізняються від норми. Вчений стверджує, що особистість з асинхронним розвитком одночасно поєднує в собі характеристики дітей різного віку, з огляду на що, вона не може відповідати тим нормам навчання, які спроектовані для певного віку. Незважаючи на високий потенціал, такі діти переживають численні труднощі та стають неконкурентоздатними в суспільстві.

Представники Колумбійської групи [3] також визначають обдарованість як асинхронний розвиток, при якому значні когнітивні здібності та підвищена інтенсивність психічних процесів об'єднуються для створення внутрішнього досвіду усвідомлення, що якісно відрізняються від норми. Така асинхронія

збільшується при наявності високого рівня інтелектуальних здібностей. Унікальність обдарованих дітей робить їх особливо вразливими і вимагає модифікації підходів у батьківській турботі, навчанні та консультуванні для забезпечення їхнього оптимального розвитку.

По-друге, українські (О. Бевз, Т. Яншина та ін.) й російські дослідники (М. Богоявленська, Є. Щебланова, В. Юркевич та ін.) залежно від типу психічного розвитку виділяють дві групи обдарованих.

Перша категорія – з *гармонійним (благополучним) розвитком* пізнавальних, психомоторних, регуляторних, особистісних та інших сторін психіки (успішні в особистісному й професійному самовизначенні; «щасливий» варіант життя дитини). У такому випадку обдарованість нікому не заважає, навіть навпаки, дитина може допомагати іншим учням тощо. Але природній талант буде потребувати від педагогів використання розвивальних програм з урахуванням індивідуальної унікальності обдарованого школяра, що не завжди спостерігається на практиці [4].

Друга категорія характеризується *дисгармонійним розвитком*, який відрізняється нерівномірністю психічних процесів і нерідко супроводжується складним набором різного роду психологічних, психосоматичних і навіть психопатологічних проблем; характеризується як прискоренням, так і уповільненням [4]. Такі діти є більш складною категорією, в них обдарованість частіше супроводжується цілим комплексом різних проблем *як для дитини, так і для оточуючих її людей* (поведінкових, навчальних, внутрішньо психологічних). Вони наближаються до дезадаптованої дитини в поведінці, навчанні та внутрішньому стані. Нерівномірність психічного розвитку часто ускладнюється психосоматичними й психопатологічними розладами. Як правило, розумовий розвиток таких дітей випереджує емоційний, вольовий, соціальний і фізичний, що формує надмірний інтерес до тих шкільних предметів, які відповідають виду їх обдарованості та провокують виникнення проблем у побуті та соціумі [5, с. 30].

Особистісну дисгармонію Т. Яншина тлумачить як «порушення гармонійного розвитку дитини, що розгортаються на когнітивному, мотиваційному, емоційному та поведінковому рівнях та полягають у відхиленні від норми особистісних характеристик на фоні специфіки індивідуальних» [6, с.39]. Дослідниця визначила три групи дисгармонійних обдарованих підлітків: невмотивовані, з проблемами у ставленні до себе, з високим рівнем тривожності, конфліктною самооцінкою й високою мотивацією до досягнення успіху [6, с.44-45].

Яскравим прикладом асинхронії є істотне відставання фізичного стану обдарованої особистості від її розумового розвитку. Чим більше різниця, тим сильніше дитина відчуває себе несинхронізованою внутрішньо, в соціальному аспекті і по відношенню до навчального плану. У такому контексті пояснення обдарованості також вживається термін «діти з успішністю нижче їхніх можливостей» («*underachieving gifted students*»), який характеризує дітей, що демонструють велику розбіжність між очікуваними і фактичними досягненнями [7].

Основні варіанти прояву внутрішньої дисхронії обдарованих дітей визначила Є. Щебланова: нерівномірність інтелектуального і психомоторного розвитку; нерівномірність інтелектуального і афективного розвитку; дислексія обдарованих дітей (порушення здатності до оволодіння читанням); дисбаланс між розвитком мовного, наочно-образного і наочно-дієвого мислення; недостатній розвиток системи регуляції уваги, що виявляється в слабкості її різних характеристик або в симптомах гіперактивності й імпульсивності; переважання певного стилю мислення і пізнавальної діяльності. Автор наголошує на необхідності своєчасної діагностики й корекції таких явищ, в іншому випадку наслідки дисхронії розвитку можуть бути для обдарованої особистості занадто руйнівними [8].

Проте пояснення феномену обдарованості через явище асинхронії, на думку вчених (О. Бевз, М. Богоявленська, Л. Сільверман та ін.) не знайшло широкого розповсюдження в сучасній теорії та практиці. Як зазначає Л. Сільверман [2], такий тип асинхронії ще не має достатньої уваги в суспільстві та серед наукового співтовариства, оскільки більше вивчається таке явище серед дітей із затримкою розумового розвитку. Тому важко визнати і зрозуміти ступінь проблематичності володіння дев'ятирічною дитиною складом розуму сімнадцятирічної людини. У той же час легше з'ясувати труднощі, з якими стикається сімнадцятирічна людина зі складом розуму дев'ятирічної.

У свою чергу М. Богоявленська [4] відзначає, що проблема дизонтогенезу в розвитку обдарованої дитини вимагає пильної уваги внаслідок довгого періоду ігнорування фахівцями існування наявності обдарованості в дітей з такими особливостями розвитку. На думку О. Бевз [9], пояснення обдарованості як асинхронного розвитку є важливою спробою привернути увагу до проблем і потреб обдарованих дітей, отримати для них підтримку в суспільстві. У такому контексті потрібно оцінювати не лише надзвичайні здібності й високі успіхи обдарованої дитини у відповідній діяльності, а брати до уваги особистість, яка

характеризується нетиповим розвитком, низкою кількісних відмінностей, на які необхідно звернути увагу вдома, у школі.

На рівні освітньої практики обдаровані діти й підлітки до категорії «осіб з особливими освітніми потребами» віднесені лише декларативно. Ідентифікуюся як діти з особливими освітніми потребами передусім особи, в яких виявлено особливості або порушення психофізичного розвитку. Фахівці з інклюзивної педагогіки часто залишають обдарованих особистостей поза увагою наукових досліджень та ігнорують задоволення їхніх особливих освітніх потреб. Наприклад, аналіз тез доповідей Другого міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології і реабілітології «Освіта дітей з особливими освітніми потребами: від інституалізації до інклюзії» (Вінниця, 2016) показує, що серед наукової проблематики, яку піднімали учасники форуму, домінують питання щодо організації інклюзивної освіти для дітей з інвалідністю, порушенням мовлення, аутизмом, затримкою фізичного розвитку тощо. Дослідження проблем обдарованих дітей у межах інклюзивного підходу були представлені лише в доповідях окремих науковців (О. Демченко Г. Кіт, Г. Тарасенко та ін.). Так, за переконанням О. Демченко [10, с. 94], в науковому дискурсі й соціально-виховній роботі має утвердитися статус обдарованих дітей як суб'єктів інклюзивного процесу, для задоволення потреб яких необхідна особлива організація освітнього простору *як предметно-подієвого континууму та психолого-педагогічного конструкту*. Таке багатовимірне пульсуюче утворення об'єднує різнорівневі соціально-культурні та навчально-виховні умови (природні й спеціально змодельовані, педагогічно структуровані й упорядковані); комплекс можливостей, що сприяють формуванню суб'єктності обдарованої особистості в процесі інтеріоризації гуманістичних і національних цінностей, розвитку її здібностей, досягнення високих успіхів і задоволення екзистенційних і особливих освітніх потреб, та в ході різнорівневої взаємодії з усіма суб'єктами простору.

З метою виявлення розуміння фахівцями соціономічного профілю (практичним психологом, соціальним педагогом, учителями) ЗОШ I-III ступенів №6 м. Глухова проблем обдарованих учнів і визначення їхнього статусу в закладі освіти нами проведено анкетування, в якому взяло участь усього 36 респондентів. Аналізуючи відповіді учасників опитування на запитання анкети, нами виявлено низку проблем.

В переважній більшості респондентів (86,4%) обдарованість асоціюється з високим коефіцієнтом інтелекту й успіхами в навчанні, а не з асинхронним розвитком і проблеми в навчанні, спілкуванні, особистісному становленні. На думку лише 13,6% опитаних, розвиток обдарованості супроводжується труднощами, нереалізованістю, асинхронією. Проте серед труднощів, що виникають у обдарованих учнів у школі, педагоги назвали переважно ті, які пов'язані з навчанням: *зорієнтованість навчальних програм на середнього учня, домінування пояснювально-ілюстративного типу навчання, перевага репродуктивних методів над проблемними, недостатня кількість гуртків і факультативів, занепад діяльності позашкільних навчальних закладів наукового-технічного спрямування* тощо. До того ж, респонденти цієї групи вважають обдарованих дітей «незручними», оскільки ті задають багато запитань і створюють учителям додаткові проблеми на уроці, забирають час і відволікають від розкриття теми.

– Більшість педагогів (72,2%) стверджували, що обдаровані діти найменше потребують психологічної та соціально-педагогічної допомоги, оскільки вони вважаються успішними й найменш проблемними. Вони, з одного боку, припускають, що в здібних школярів виникають труднощі в різних сферах життєдіяльності; з другого боку, переконані, що проблеми обдарованих учнів не такі суттєві, як у дітей з особливостями психофізичного розвитку, з інвалідністю.

– Респонденти слабо орієнтуються в змісті й напрямках психологічної та соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми й підлітками: 45,5% дали загальні відповіді (наприклад, «Створення умов для всебічного розвитку обдарованих»); 20,4% обмежили роботу з обдарованими дітьми до співпраці з їхніми сім'ями, 18,2% – вивченням соціального статусу й міжособистісних стосунків обдарованої дитини в учнівському колективі. Решта учасників експерименту (15,9%) зазначили, що метою роботи педагогічного колективу з обдарованими дітьми є соціально-педагогічний супровід. Проте, вони не конкретизували, в чому полягає специфіка соціально-педагогічного супроводу саме обдарованих дітей.

Висновки. Отже, в зарубіжній і вітчизняній психологічній літературі виокремився науковий підхід щодо пояснення обдарованості як асинхронного розвитку, який відповідає розумінню обдарованих дітей як суб'єктів інклюзивного освітнього процесу, що характеризуються нетиповим розвитком. Вчені не оцінюють нерівномірність розвитку обдарованих дітей як патологію, яка є асинхронією абсолютно іншого порядку, ніж у дітей із затримкою розвитку. Вона виявляється в істотному випередженні своїх однолітків у інтелектуальному розвитку, світосприйнятті та інших характеристиках. Це, в свою чергу, зумовлює

необхідність включення здібних і талановитих учнів у інклюзивний простір закладу освіти з метою створення додаткових умов для розгортання потенціалів обдарованості, їхньої самореалізації.

Література:

1. Теплов Б. М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов // Избр. труды : в 2 т. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 15-42.
2. Silverman L. K. The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society / L. K. Silverman // Roeper Review. – 2003. – November 17 (2). – P. 110-116.
3. Columbus Group. Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group. – Columbus, OH, 1991. – Retrieved May 18. – 2008 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nagc.org/index.aspx?id=574>.
4. Богоявленская М. Е. Природа проблем одаренных / М. Е. Богоявленская // Материалы дискуссии Международной конференции «Рабочая концепция – в практику образования» // Одаренный ребенок. – 2004. – №4. – С. 74-97.
5. Сиротюк А. Л. Научно-методическое сопровождение интеллектуальной одаренности: учебн. пос. / А. Л. Сиротюк. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 135 с.
6. Яншина Т. Психологічні особливості підлітків з різними типами обдарованості / Т. Яншина // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика. – С. 36-45.
7. Reis S. M. Characteristics of gifted and talented learners: Similarities and differences across domains / S. M. Reis, A. M. Housand // Achieving excellence : Educating the gifted and talented; F. A. Karnes K. R. Stephens (Eds.). – Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2008. – P. 62-81.
8. Щебланова Е. И. Трудности в учении одарённых детей / Е. И. Щебланова // Одарённый ребёнок. – 2005. – №3. – С. 8-50.
9. Бевз О. П. Обдарованість як асинхронний розвиток / О. П. Бевз // Філософсько-методологічні аспекти визначення обдарованості: матеріали круглого столу, 26 жовт. 2011 р. – К., 2011. – С.98-104.
10. Демченко О. П. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії: зб. тез доповідей / О. П. Демченко; редколег. В. В. Засенко, А. А. Колупасва, Н. І. Лазаренко, З. П. Ленів. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 94-96.