

ОБДАРОВАНІ ДІТИ З АУТИСТИЧНИМИ РИСАМИ ОСОБИСТОСТІ: ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ І НАВЧАННЯ

В статье анализируется проблема дисгармоничного развития детской одаренности. Описаны аутистические проявления у высокоодаренных детей. Обсуждаются условия их обучения, диагностики и коррекционной работы.

Ключевые слова: *детская одаренность, особенности одаренных детей, гармоничный и дисгармоничный тип развития одаренности, аутистические нарушения, дети с аутизмом, аутистические черты личности.*

The article analyzes the problem of disharmonious development of children's giftedness. It describes the autistic symptoms for highly gifted children. It is discussed the conditions of their teaching, diagnose and correctional work.

Key words: *children's giftedness, characteristics of gifted children, harmonious and disharmonious type of giftedness, autistic disorders, children with autism, autistic traits.*

Проблему обдарованості досліджують психологічні науки у контексті вивчення феномену в розмаїтті його виникнення, проявів, механізмів і чинників. Для правильної ідентифікації дитячої обдарованості, грамотного психолого-педагогічного супроводу особистісного становлення обдарованої дитини дослідники переорієнтовуються на вивчення якісних показників процесу розвитку обдарованості. Це пов'язано з тим, що зростає кількість дітей з відхиленнями у психофізичному розвитку, з порушеннями поведінки, які можна помилково ототожнити з унікальністю, неповторністю, самобутністю, незалежністю, а отже з обдарованістю. Такий стан є небезпечним для категорії обдарованих, оскільки в їх розвитку часто порушується баланс між інтелектуальним, емоційним та особистісним розвитком. Це ускладнює їх навчання і призводить до інших видів соціальної дезадаптації. Винятково обдаровані діти частіше за інших мають серйозні проблеми, які потребують особливої уваги та відповідної спеціальної допомоги [2].

Природно, що останні наукові тенденції у вітчизняній та зарубіжній психології пов'язані з інтересом до дитячої обдарованості як до проблеми гармонійного і дисгармонійного розвитку дитини, яка демонструє високі та надвисокі досягнення у певних видах діяльності. Йдеться про ускладнення психофізичного й особистісного розвитку обдарованої дитини. Наукові розвідки покликані допомогти попередити помилкові рішення з боку вчителів, батьків та практичних психологів (передусім шкільних), які частіше зводяться або до ігнорування таких ускладнень, вважаючи їх унікальними проявами обдарованості, або ж невіправдано оцінюючи, як глибокі порушення у психічному розвитку дитини.

Розділ III. Психологічні проблеми обдарованої особистості

У педагогічній та психологічній практиці склалася ситуація, коли, з одного боку, існує гостра проблема труднощів у навчанні і вихованні обдарованих дітей, а з іншого – не лише вчителі і батьки, а й практичні психологи не завжди можуть відрізнити серйозні порушення в розвитку від природних проявів самобутності дитини. Труднощі організації діяльності вчителів і практичних психологів пов'язані з потенційним характером обдарованості у дитячому віці. Це ускладнює вибір адекватної стратегії та змісту психологічної допомоги. До того ж, ще не сформований реальний запит населення на її здійснення, правові норми професійної діяльності практичного психолога з такою категорією дітей у системі освіти залишаються нечіткими та розмитими.

Сучасна система шкільного навчання і його психолого-педагогічного супроводу часто провокує кризу, усереднюючи дитячу обдарованість стандартизованими вимогами, або ж «виштовхуючи» «нетипових» дітей у спеціалізовані заклади, де використовуються відповідні медико-соціальні засоби. За відсутності валідних методів ідентифікації обдарованості така діяльність може призвести до негативних наслідків.

Обдарованість – це багатогранний феномен, що пояснює складність напрацювання загальних еталонів і стратегій розвитку його проявів. Тому нерідко багатьом дітям з ознаками обдарованості, через їхні емоційно-особистісні або поведінкові особливості, не вдається сповна проявити здібності у жорстко уніфікованих, конкурентних умовах шкільної системи. Йдеться про обдарованих дітей з особливостями психофізіологічного розвитку, зокрема аутистичного характеру. Поява таких дітей у дитячому та підлітковому середовищі частішає, а прояви аутистичного спектру стають типовими ознаками для особливо обдарованих дітей з високим рівнем інтелектуального розвитку. Це труднощі адаптації до шкільного оточення, психологічні проблеми у спілкуванні, емоційна замкненість і вразливість, усамітненість, зосередженість на темі (об'єкті), труднощі групової діяльності, уникання фізичної та рухової активності тощо. Такі риси стають труднощами у навчанні, поведінці та соціалізації високообдарованої дитини, а також виступають проблемами для вчителів, що стосується вибору змісту, форм і методів навчання, підтримки у класному середовищі, сприятливого для усіх учнів.

Оскільки у високообдарованих дітей багато сильних сторін, їхні слабкості легко прийняти за унікальні прояви обдарованості з гармонійним типом розвитку. Деякі особливості їхньої поведінки можуть неправильно бути витлумачені, за результатами чого складається помилкове враження, що обдарована дитина навмисно створює проблеми. У цьому питанні важливо, щоб учителі та практичні психологи правильно розуміли природу таких специфічних проявів дитини, оскільки виражені труднощі у соціальній комунікації, порушення афективного контакту з іншими людьми, є характерними рисами і для високо функціонального типу аутистичних розладів (наприклад, синдрому Аспергера). Відкритою залишається *проблема* поєднання унікального потенціалу обдарованої дитини з аутистичними ускладненнями психосоціального розвитку.

Мета нашої статті є розкриття теоретичних та практичних аспектів соціального розвитку і навчання особливо обдарованих дітей з аутичними рисами особистості.

Для вивчення проблеми соціального розвитку певну значущість обдарованих дітей мають праці Л. Виготського, Б. Теплова, С. Рубінштейна, Б. Ананьєва, Н. Лейтеса, О. Матюшкіна, Б. Ломова, К. Платонова, Я. Пономарьова, В. Шадрікова, М. Холодної та ін. Ґрунтовно психологія дитячої обдарованості вивчається вченими Д. Богоявленською, О. Савенковим, В. Юркевич, Н. Шумаковою, О. Щєблановою та ін. Результати більшості досліджень психосоціального розвитку обдарованих дітей і підлітків підтверджують їх успішну соціальну адаптацію. Так, О. Щєбланова зазначає, що дані про соціальне благополуччя обдарованих дітей отримані на вибірці помірно обдарованих, і це важливо [15]. Такі висновки підтверджуються дослідженнями М. Гросс, а саме: діти з показниками інтелекту вище 170–180 часто відчують більші труднощі у соціальній адаптації, ніж помірно обдаровані діти. Останні вважають себе у середовищі однолітків більш популярними, соціально активними та значущими. Причому, учні з надзвичайно високим інтелектом визначали власне соціальне положення найнижчим [17].

Аналіз досліджень особливостей розвитку емоційної сфери обдарованих дітей не дає змогу зробити однозначний висновок. Переважає думка, що обдаровані діти адаптовані, соціально зрілі, незалежні, спокійні в ситуаціях невизначеності [1; 7; 9; 16]. Однак існує інша позиція: обдаровані діти постійно стикаються з емоційними та соціальними труднощами, частіше за інших можуть піддаватися ізоляції та переживати самотність, що підвищує ризики виникнення у них внутрішніх порушень [4; 8; 12].

Дослідження емоційної регуляції поведінки дітей в нормі та патології вивчали В. Лебединський і К. Лебединська. Науковці пропонують методи формування навичок соціальної поведінки, ігрової, трудової та образотворчої діяльності, що має певну значущість для підготовки таких дітей до навчання у ЗНЗ [6].

В. Синьов і Д. Шульженко досліджують особливості та умови реалізації змісту корекційного навчання та виховання дітей з аутистичним спектром порушень. Провідні фахівці щодо означеної проблеми висвітлюють особливості та умови реалізації змісту корекційного навчання та виховання дітей з аутистичними порушеннями [10; 14].

Так, М. Фітцджеральд у праці «Аутизм і творчість» аналізував особливості психічного розвитку видатних людей минулих століть і дійшов висновку про хибність поширеного стереотипу, що всі генії – аутисти і, навпаки (S. Fitzgerald, 1934). Дж. Селлі у своїх дослідженнях довів, що у геніїв та психічно хворих людей є одна спільна риса – *неадаптивність*. Відмінність полягає в тому, що геніальність – плідна, а психічна неповноцінність – ні (G. Selly, 1895). Огляд вітчизняних та зарубіжних досліджень дає змогу говорити, що в якості характерної особливості розвитку емоційної сфери обдарованих дітей виступає їхня підвищена вразливість на фоні високого інтелекту.

Активні наукові розвідки у сфері психології обдарованості та психічних розладів у людей з високими розумовими можливостями залишаються недостатньо дослідженим питання диференціації гармонійного та дисгармонійного типу розвитку дитячої обдарованості, а також ефективної психолого-педагогічної підтримки високообдарованих дітей з проблемами соціальної адаптації.

Розділ III. Психологічні проблеми обдарованої особистості

Дитяча обдарованість – це потенціали обдарованості, ніж актуалізовані можливості дитини. Автори «Робочої концепції обдарованості» (2003) розглядають дитячу обдарованість як потенціал психічного розвитку відносно наступних етапів життєвого шляху особистості. Потенційна обдарованість – це характеристика дитини, що має конкретні психічні можливості, потенціал високих досягнень у певному виді діяльності, але не може реалізувати власні можливості через їх функціональну незрілість або відсутність необхідних умов. Розвиток унікального потенціалу можуть стримувати несприятливі причини: недостатня мотивація, низький рівень саморегуляції, відсутність необхідного освітнього середовища тощо. Через відсутність належної інтегрованості, зв'язності базових компонентів психічного життя, більшість обдарованих дітей залишаються у групі посередніх, нездібних, безталанних.

Розуміння обдарованості як цілісної системи виправляє її ототожнення виключно з розумовими можливостями людини. Це забезпечує перехід від суто інтелектуалістичної стратегії діяльності з обдарованими дітьми до особистісно зорієнтованої, а тому вимагає вивчення спрямованості, системи цінностей людини, що провокують на розвиток здібностей, визначають, як буде реалізовуватися потенціал обдарованості, передбачають врахування не лише переваг, а й труднощів розвитку.

Обдарованість розуміють, як динамічну характеристику особистості дитини. Динамічність обдарованості змінює парадигму психолого-педагогічної підтримки обдарованих дітей в освітньому середовищі і дає змогу перейти від діагностики відбору до діагностики розвитку. Ю. Бабаєва зазначає, що «...новизна динамічної теорії обдарованості проявляється не за нових методів кількісного вимірювання обдарованості, не у виявленні нових параметрів її оцінювання або спеціальних її видів, а у відмові приписувати цим оцінкам визначальну роль» [1]. Така концепція обдарованості не є елітарною, її головна задача – розглядати обдарованість не як константний особистісний показник, а як потенціал, що неперервно розвивається, існує в динаміці, русі. Перешкоди на шляху розвитку психічних процесів та, навіть, «дефекти» (за рахунок дії механізмів компенсації) не сприймаються за цією теорією як вирок для розвитку обдарованої особистості. Таке розуміння обдарованості надає можливість зарахувати до категорії обдарованих дітей не лише тих, які засвідчили високі результати, а й тих, які ще не мають визначних досягнень.

Дитяча обдарованість часто виступає як прояви вікових закономірностей розвитку. На кожному віковому етапі одні функції виглядають більш активними та сформованими, ніж інші. Для позначення такої закономірності Н. Лейтес вводить поняття «вікова обдарованість» – це передумова розумового підйому, зумовлена властивостями різного віку. Так фіксується визнання залежності розумових проявів від специфічних можливостей дитинства, попереджається помилкове ототожнення стрімкого психічного розвитку і високої продуктивності діяльності з ознаками обдарованості. За роки вікового дозрівання можливості розвитку помітні у всіх дітей, тому їх можна сприйняти як ознаки обдарованості. Проте після завершення сенситивного періоду дитяча обдарованість може несподівано «зникнути». Цим пояснюються неочікувані «стрибки» або ж факти «згасання» дитячої обдарованості з переходом до наступних вікових етапів. Тому важливо розуміти, що перехід від одного віку до іншого

«...пов'язаний з набуттями й втратами, коли розумові можливості не лише зростають, а й відбувається обмеження, витіснення ранішніх властивостей і становлення нових» [5].

Динаміка розвитку дитячої обдарованості характеризується нерівномірністю (гетерохронією), розбалансованістю дозрівання різних функціональних сфер психіки. Це є іманентною властивістю розвитку кожної дитини. У високообдарованих така нерівномірність більш відчутна.

Проблема нерівномірності розвитку обдарованості у дитячому віці – одна з більш популярних і обговорюваних у науковій літературі. У зарубіжній психологічній науці та практиці для позначення такої особливості застосовують термін «асинхронність», а обдарованість визначають як асинхронний розвиток, під час якого випередження пізнавальних здібностей та підвищеної емоційної інтенсивності, створює внутрішній досвід та розуміння, якісно відмінне від норми [3; 16]. Таке визначення підкреслює складність і часову розбіжність у розвитку різних сфер особистості, відхилення від загальноприйнятих норм, підвищену соціальну і емоційну вразливість обдарованих дітей, необхідність забезпечення для оптимального розвитку особливих умов виховання і навчання [15].

Популярною є концепція дисинхронії психічного розвитку (П. Мерш, Ж.-Ш. Террасьє). Дисинхронія є результатом нерівномірності (гетерохронності) розвитку, що виявляється у розбалансованому стані систем взаємопов'язаних психічних явищ на певний момент часу їх розвитку, у порушеннях узгодженості когнітивного, вольового, емоційного, поведінкового та інших психічних компонентів. Автори обґрунтовують два рівні дисинхронії: *зовнішній* (соціальний) та *внутрішній*. Зовнішня дисинхронія означає розрив між обдарованою дитиною та її оточенням, невідповідність соціальному контексту. Очікування, що дитина буде вести себе відповідно до віку не виправдовуються. Соціальна дисинхронія – явище природне і, навіть, типове для обдарованих дітей. Засіб її подолання давно виявлено та виражено в сучасній педагогіці терміном «особистісно-зорієнтована освіта» [9]. Складнішою для спостереження і впливу є внутрішня дисинхронія, що передбачає порушення рівнів розвитку окремих функцій або незбалансованість розвитку окремих здібностей. Непоодинокими є випадки, коли пізнавальна, психомоторна, емоційна та інші сфери особистості, а також різні властивості всередині кожної з них, характеризуються суттєвими відмінностями у темпах розвитку. Відомі фахівці в галузі психології обдарованості та творчості Д. Богоявленська і М. Богоявленська диференціюють обдарованість за двома типами – *гармонійним* і *дисгармонійним*. Для обдарованості з *гармонійним* типом розвитку характерні високі, об'єктивно значущі досягнення в певній предметній сфері, що органічно поєднуються з високим рівнем інтелектуального та особистісного розвитку, пов'язані з процесами становлення суб'єктності, формуванням авторської позиції, домінуванням внутрішньої мотивації. Такі обдаровані діти досягають екстраординарних успіхів в обраній професійній діяльності [2].

Під *дисгармонійним* типом обдарованості розуміють таку її структуру, за якої наявність окремих високих здібностей або досягнень поєднується з серйозними порушеннями розвитку, що потребують особливої уваги з боку спеціалістів. Висувається гіпотеза про інший тип генетичного ресурсу, інший віковий розвиток (прискорений або уповільнений) і, навіть,

Розділ III. Психологічні проблеми обдарованої особистості

порушення необхідних інтегративних процесів. Такий стан властивий дітям з винятковою обдарованістю. Вони мають показники IQ від 140 до 180 і частіше за інших долають серйозні проблеми, що потребують особливої уваги з боку учителів та психологів [2].

Також М. Богоявленська доводить, що проблеми у соціальній адаптації та навчанні дітей з ознаками обдарованості, часто спричинені дією різних психологічних механізмів, *непов'язаних* з феноменом обдарованості, а викликані порушеннями у проходженні вікових етапів та незрілістю певних вищих психічних функцій. На основі цього ставиться під сумнів ідентифікація такої дитини, як обдарованої, і наголошується на необхідності подолання неспецифічних проблем розвитку за допомогою спеціально організованого, коеркційного втручання. [2]. Стосовно обдарованих дітей з дисгармонійним типом розвитку застосовується термін «діти з подвійною винятковістю». Такі діти виняткові двічі: як особливо обдаровані і такі, які вирізняються фізіологічними або психологічними ускладненнями розвитку [8]. Вони частіше «провалюються в ущелини системи освіти», переходять на домашнє навчання або потрапляють у класи для дітей із затримкою психічного розвитку (компенсаторного розвитку) [3].

Більшість психологів не вважають дисинхронію розвитку обдарованих дітей патологією, хоча для її опису використовують такі поняття, як «симптоми» та «синдроми». Дисинхронія характеризує реальні умови розвитку більшості дітей, які випереджають однолітків за інтелектуальними можливостями. Таке випередження є причиною виникнення нерівномірності в розвитку обдарованості, на відміну від нерівномірності, як результату уповільненого розвитку. Науковці дійшли висновку, що проблеми з психічним та фізичним здоров'ям не є умовою обдарованості, а можуть бути наслідком високої наполегливості, перфекціонізму, проявами одержимості у значущій для дитини діяльності. Це дає змогу методологічно грамотно здійснювати дослідження, особливо обдарованих дітей [9; 15; 16].

На відміну від помірно обдарованих дітей, для яких властивий гармонійний тип розвитку, високообдаровані відчувають значні труднощі в особистісному становленні та соціальній взаємодії. Суттєвими є порушення почуття реальності, нерозвинена соціальна рефлексія та навички поведінки в реальних умовах шкільного соціуму. Вони страждають від соціального неприйняття їх з боку однолітків. Це розвиває негативне сприймання самих себе. Такі діти не діляться проблемами з близькими, надають перевагу усамітненню, ізольованому режиму діяльності. Можемо говорити про соціальну дезадаптивність дітей з винятковими проявами обдарованості, про їх недостатню включеність у соціальні норми та вимоги шкільного колективу. Тому досвід діяльності з особливо обдарованими дітьми показує, що вони частіше опиняються в умовах, несприятливих для їх розвитку, в зоні «виховного ризику». Такі ускладнення можуть бути спричинені наявністю у поведінці, мисленні, характері обдарованої дитини ознак аутичного спектру. Синдром аутизму стає більш поширеним фактором труднощів у навчанні та соціальній взаємодії, поведінкових реакціях серед особливо обдарованих дітей та підлітків.

Поєднання високої обдарованості й аутичних проявів не завжди заважає їхньому таланту реалізуватися в інтелектуальній сфері (математика, фізика, астрономія). Через це складно

розрізнити обдарованих дітей з певними аутичними ознаками і дітей з порушеннями у психічному розвитку, які зберегли здатність до продуктивної діяльності.

Надійний критерій пропонує А. Маслоу, досліджуючи мотиваційну сферу людини. На думку науковця, по-справжньому обдарована людина – це самоактуалізатор, якому властиві більш ефективно сприйняття реальності, прийняття себе та інших, безпосередність, простота та природність поведінки, креативність тощо. Домінуючим мотивом поведінки високообдарованої людини частіше є радість від застосування власних здібностей. Цим вона відрізняється від тих людей, які прагнуть задовольнити потреби в тому, чого їм не вистачає [7].

Так, О. Щєбланова зазначає, що здібні діти з вадами розвитку схильні використовувати власні переваги в інтелектуальній сфері з метою маскування емоційної незрілості. Інтелект забезпечує їм заспокійливий ефект, пояснення і можливість оволодіння вмінням розв'язувати потенційно тривожні ситуації, вони обирають інтелектуалізацію, занурення у «чистий інтелектуалізм». Однак, на думку вченої, обдарована дитина з такою формою інтелектуального захисту можна діагностувати, як невротичну. Отже, високий рівень інтелекту стає джерелом як інтелектуального багатства, так і невротичної поведінки [15]. Це залежить від соціального оточення, якості соціальних зв'язків тощо.

Поряд з асинхронністю інтелектуального та афективного розвитку в обдарованих дітей з аутистичними проявами особистості також відмічають диспропорції в інтелектуальному та психомоторному розвитку. На фоні високих інтелектуальних досягнень, їхня моторика суттєво відстає від абстрактного мислення. Ознаками цього є незграбність ходи, труднощі в координації під час виконання складних рухів.

Основними проявами синдрому раннього дитячого аутизму L. Kanner визначив триаду симптомів: аутистичні переживання; стереотипна, одноманітна поведінка з елементами одержимості; своєрідні порушення мовленнєвого розвитку. Подібні клінічні проблеми описав Н. Asperger (1944), назвавши їх аутистичною психопатією. Прискорений розвиток за інтелектуальними параметрами, що супроводжується різними проявами соціальної дезадаптації, кваліфікують як «синдром Аспергера» (СА). Йдеться про порушення психічного розвитку високоінтелектуальної дитини у сфері соціальної взаємодії, комунікації та уяви.

Дітей із «синдромом Аспергера» об'єднують афективні проблеми і труднощі взаємовідносин у динамічному, постійно змінному середовищі. Такі діти орієнтовані на збереження сталості в оточуючому світі та стереотипність власної поведінки. Вони мають схильність ніяковіти під час публічних виступів, не дотримуються правил діалогу, що призводить до невдач у щоденному житті, неуспішності у навчанні, ускладнює шкільну соціалізацію. Такі діти відчувають труднощі у груповій діяльності з близькими за рівнем розумового розвитку, мають філософське почуття гумору, демонструють стриманість та зарозумілість у спілкуванні з однолітками. Високий рівень самосвідомості обдарованих дітей супроводжується раннім розумінням власної винятковості, впевненістю в ефективності, схильністю говорити про себе, ніж про інших. Зрілість суджень може поєднуватися з нетерпимістю і несприйняттям однолітків, що призводить до ізоляції, деформації інтелектуально обдарованої особистості. Обдаровані діти з певними ознаками аутизму схильні занурюватися в тривалу і напружену діяльність без зовнішнього підкріплення.

Досліджень зв'язку між аутистичними проявами і високою обдарованістю мало. Однак нечисельні наукові спостереження виявили багато проблем у формуванні соціальних навичок у такої категорії дітей. Прикладом обдарованого учня з аутистичними рисами особистості є досліджуваний Д. Я., який навчався у природничо-науковому ліцеї Дніпропетровської області. У 8-й клас ліцею Д. Я. було зараховано через незадоволеність навчанням у звичайному ЗНЗ. На думку батьків, у типових умовах ЗНЗ їхній син не отримував такого рівня освіти, що відповідав би його пізнавальним запитам. Причиною переходу до ліцею було незвичне захоплення хлопця теоретичною хімією, починаючи з 5-го класу, коли цю науку за навчальним планом ще не вивчають. Він ретельно опрацьовував підручники для медичного ВНЗ, всупереч намаганням вишукати їх з домашньої бібліотеки. Початкову школу Д. Я. закінчив раніше однолітків на один рік, випереджаючи їх за темпом засвоєння програми середньої освіти. Ситуацію також ускладнювало неприйняття оточуючими особливого стилю поведінки хлопця під час спілкування та колективної діяльності. Через власну незграбність класний колектив вважав хлопця маргіналом. Це стримувало розвиток його унікального потенціалу. Батьків також турбувала незвична поведінка сина, ознаки якої схожі з аутизмом: перевагу віддавав самотності, а не іграм з однолітками; був замкненим, зі скутою мімікою і жестами; під час спілкування ніколи не посміхався, уникав зорового контакту; вирізнявся неемоційним, монотонним мовленням.

Перша зустріч з Д. Я. підтвердила нетипові поведінкові реакції. У хлопця очевидною була незграбність постави, він сидів, схрестивши ноги, низько нахилив голову, майже не дивився в очі співрозмовнику, адекватно не реагував на емпатійне ставлення до себе. Здавалося, що навчатися у ліцеї він не може і не прагне. Над поставленими питаннями з хімії розмірковував дуже довго. Коли директор (який до речі був вчителем хімії) втрачав надію почути відповідь і ставив наступне питання, Д. Я. починав тихо і мляво відповідати на попереднє. Така уповільненість в реагуванні поєднувалась з точними науковими визначеннями понять, про які запитували.

Подумки порівнюючи Д. Я. з ліцейцями (надзвичайно енергійними, ініціативними, розкутими у спілкуванні), важко було прийняти рішення щодо його зарахування до цього навчального закладу. Необхідно віддати належне директору ліцею за його сміливість та оптимізм стосовно можливостей кожної дитини досягти вищих результатів, якщо забезпечити належні умови для навчання і розвитку. Всупереч застереження практичного психолога закладу, директор прийняв рішення про зарахування Д. Я. до ліцею.

На перших етапах навчання у хлопця ще зберігалась тенденція до скутості, відстороненості та високої тривожності, що поєднувалась з відсутністю бажання вступати в контакт. Це ускладнювало процес соціалізації в незвичних для нього, ліцейних умовах. Учителі були стурбовані небажанням Д. Я. виступати біля дошки, давати усні відповіді. Назрівало питання про правильність зарахування його до ліцею. Ситуація якісно змінилася на етапі підсумкових письмових робіт, що засвідчили здатність хлопця мислити глибоко, нестандартно, ретельно аналізуючи проблему та рефлексивно переробляючи інформацію. Йому нерідко вдавалося віднайти власний спосіб доведення теореми, розв'язання складної математичної або фізичної задачі, що вирізнявся раціональністю та новизною. Д. Я. напрацював специфічну

стратегію розумової діяльності. «Затримки» усних відповідей пояснювалися схильністю ретельно обмірковувати проблему до прийняття будь-якого рішення. Чіткою була орієнтація на обґрунтування власних дій. Тоді, як однокласники Д. Я. (до речі, старші за віком на один рік) прагнули дати якнайбільше варіантів відповідей за одиницю часу.

Врахування вчителями особливого темпу мислення в урочній діяльності дозволили Д. Я. успішно адаптуватися до навчання у ліцеї. З часом його поведінка стала більш розкутою. Він вільно, без особливих побоювань брав участь у публічних обговорюваннях навчальних та наукових проблем. Якісно змінився його статус у колективі: однокласники не приховували поваги до унікальних інтелектуальних можливостей, завжди очікували від «чудернацького» хлопця талановитих рішень. Важливим позитивним фактором розвитку унікальних природних задатків стало спілкування Д. Я. з обдарованими дорослими – науковцями-природодослідниками, митцями, істориками та ін. Під їх науковим керівництвом хлопцю вдалося стати переможцем та призером на обласних і Всеукраїнських інтелектуальних турнірах.

Іншою була ситуація при неформальному спілкуванні Д. Я. з однокласниками. талановитому підлітку так і не вдалося встановити глибокі дружні стосунки за доброзичливого ставлення до нього. Особливо гостро виявлялися ознаки аутистичного спектру під час фізичних навантажень, рухливих видів діяльності. Тривалий час Д. Я. уникав занять з танців і плавання, що були обов'язковими для ліцеїстів. Плавання в басейні у нього викликало паніку. І хоча певні позитивні зрушення відбулися, хлопцю так і не вдалося цілком перебороти страх води і пережити насолоду від незвичних для нього відчуттів. Це підтверджує тенденцію до збереження відповідних аутистичних особливостей у підлітковому і юнацькому віці.

Успішність та одержимість процесом навчання, оволодіння новими, більш продуктивними формами спілкування з однолітками давали надію, що розвиток обдарованості хлопця буде йти за висхідною лінією до становлення його, як обдарованого дорослого. Подальший життєвий шлях Д. Я. підтвердив такі сподівання. Пізніше, хлопець продовжив навчання у спеціалізованій школі-інтернаті для особливо обдарованих дітей при університеті імені Тараса Шевченка. За цей період юнак входив до складу збірної команди України для участі у Міжнародній олімпіаді з фізики, де він здобув третє призове місце. Сьогодні він із захопленням займається науковими дослідженнями в галузі астрофізики, неодноразово стажувався у західноєвропейських науково-дослідних установах, активно опікується ситуацією розвитку науки в Україні. Поза толерантного соціального середовища, сформованого в ліцеї, успішна соціалізація і високі рівні інтелектуального розвитку навряд чи були б досягнуті.

Отже, випадок з Д. Я. демонструє схожість ознак, що супроводжують високу інтелектуальну обдарованість з ускладненнями аутистичного спектру. Практичному психологу важливо бути компетентним фахівцем: уміти чітко розрізняти такі схожі, але різні явища, щоб по-справжньому обдаровану дитину не зарахувати до «групи ризику», а дитину з порушеннями розвитку не залишити без своєчасної та належної психолого-педагогічної підтримки із залученням відповідних спеціалістів.

Для повноцінної реалізації унікального потенціалу досліджувана категорія дітей потребує на ранню та точну діагностику їх соціально-когнітивних особливостей, тривалий

Розділ III. Психологічні проблеми обдарованої особистості

психолого-педагогічний супровід в сім'ї та навчальному закладі. Прогноз розвитку дитячої обдарованості ускладнюється непередбачуваністю та потенційним характером цього феномену. Виявити «подвійну винятковість» досить складно. Спеціалісти у цій сфері зазначають, що чим краще розвинене абстрактне мислення обдарованої дитини, тим легше вона адаптується до ситуації, напрацьовуючи самостійну стратегію, що камуфлює проблему [8].

Процес діагностики ускладнюється тим, що дитяча обдарованість гармонійного та дисгармонійного типу (з аутистичними проявами) може проявляти ознаки, зовнішньо схожі з клінічними випадками. Серед них: зосередженість на проблемі, потреба в усамітненні, відносна незалежність від оточення, складні переживання, супротив окультуренню тощо. Це відбувається з різних причин: в одному випадку – внаслідок високої потреби в самоактуалізації, а в іншому – через психофізіологічну неспроможність до продуктивної комунікації. «Самоактуалізаторам» також властиві почуття тривоги, сумніву у власних можливостях, психічні зриви [7].

Схожу позицію обґрунтовує М. Богоявленська, наголошуючи, що розвиток обдарованості дітей і підлітків гармонійного типу відбувається через становлення суб'єктності та пов'язаний з формуванням авторської позиції [2].

Ідентифікація дитячої обдарованості – це складний процес, насичений суперечливими висновками. Відповідно стратегії нормалізації ситуації повинні містити різний характер.

На відміну від клінічних випадків, високоінтелектуальні учні з ускладненнями розвитку «виграють» від певних аутистичних тенденцій та уникають негативних наслідків важких симптомів аутистичного спектру. Одне з можливих пояснень такої ситуації – дія особливого біологічного модифікатора, що пригнічує більшість типових ознак аутизму, залишаючи функціональною інтелектуальну діяльність [10; 12]. Наприклад, посилена увага до деталей і частин об'єкта надає можливість зберегти інтенсивну зосередженість у вивченні складних процесів і систем. Автономність і прагнення до усамітнення сприяють постійній інтенсивній діяльності їхнього внутрішнього світу, народженню власних смислів, а отже задоволенню високої потреби в самоактуалізації. Схильність говорити прямо, без урахування впливу слів на інших людей, що є проявом самостійності суджень. Одержимість специфічними та незвичними темами підсилюють оригінальність мислення, що є важливим параметром творчої обдарованості.

Проблемною також залишається соціальна сфера. Тут важче відмежуватися від патологічних випадків. Діагностичним орієнтиром може вважатися відсутність порушень соціальної взаємодії клінічної значущості та наявність якісних проблем адаптації, які можна подолати або послабити психолого-педагогічними засобами. Інакше кажучи, особливо обдаровані діти можуть володіти певними аутистичними рисами і не втрачати базових соціальних навичок, не успадковувати складних аномалій поведінки.

Діагностична і корекційна діяльність також ускладнюється тим, що незвичність поведінкових проявів часто вважається обов'язковим атрибутом високої обдарованості. Як результат психологи і вчителі, неспроможні визначити істинне походження такої винятковості. Обдарованість може «маскуватися» під нездібність до навчання, що є характерним для дитини з аутистичними рисами. Учитель, відчуваючи труднощі у навчанні та спілкуванні таких

дітей, не завжди спроможний розпізнати їх видатні здібності в конкретній галузі знань або діяльності. Тому в процесі діагностики важливо розглядати сильні сторони «двічі виняткових» дітей окремо від їх слабких сторін, не усереднюючи бали.

Суттєве розходження у балах за різними субтестами може бути характерним для більшості обдарованих дітей з дисгармонійним типом розвитку. Коли ці бали усереднюються, сильні сторони і недоліки компенсують одне одного, показники розвитку дитини наближаються до норми, а дитину, відповідно до цих кількісних показників, зараховують до «середнього класу» учнів. Отже, принцип діагностування та інтерпретації складних профілів «двічі виняткових дітей» вимагає відмови у використанні шаблонних (стандартних тестових) інтерпретацій та пошуку свідчень сильних сторін і недоліків у поведінці дитини у навчальному закладі та вдома.

Оскільки поділ на гармонійний та дисгармонійний тип розвитку дитячої обдарованості не є жорстким, то завданням психолого-педагогічного супроводу є розроблення стратегій перекладу дитини з ознаками обдарованості за дисгармонійним типом розвитку до гармонійного.

Однією з важливих психологічних умов реалізації корекційно-виховного процесу є створення емоційного комфорту, вивчення дитини з позицій позитивного прогнозу. Ефективність підтвердила психокорекція в умовах тренінгу, яка будується не на прагненні пристосувати обдаровану дитину до обтяжуючого фактору, що заважає її розвитку, а на специфічній перебудові структури цієї психологічної перешкоди з урахуванням унікальності кожного індивідуального випадку [1]. Педагогічний вплив спрямовується на усунення та запобігання вторинних дефектів (вторинної аутизації), усвідомлення дитиною власного дефекту як умови розкриття власних компенсаторних можливостей [14].

Педагогічну систему навчання і виховання також необхідно налаштувати відповідно до специфіки дитячої обдарованості, ускладненої аутистичними проявами. Розроблення спеціальних стратегій і методів освіти високоінтелектуальних дітей з аутистичними ознаками – досить складний процес, унаслідок дійсної винятковості та несхожості такої групи обдарованих. Причому встановлено, що ці діти володіють високими компенсаторними механізмами, але для їх «включення» необхідною є наявність певних педагогічних умов. В. Синьов називає основні з них:

- використання типових завдань для самостійного виконання на певних етапах навчальних занять, поступового та послідовного ускладнення завдань за змістом і способами виконання як всередині тем, що вивчаються, так і впродовж процесу навчання;
- формування в учнів способів самостійної навчальної діяльності, зокрема узагальнених прийомів її виконання;
- поєднання прямого та опосередкованого способів керування самостійною пізнавальною діяльністю учнів;
- послідовного скорочення педагогічної допомоги учням на основі згортання інструкцій;
- диференційованого та індивідуального підходу до учнів з урахуванням актуальних і потенційних рівнів пізнавальної самостійності, навченості, стану працездатності, якісної своєрідності дефекту;

- створення та укріплення позитивної мотивації самостійної навчальної діяльності [10].

Більш корисним, з погляду формування здорового самосприйняття і почуття повноцінності, є спілкування з іншими обдарованими дітьми. Тому корисним є навчання особливо обдарованих дітей з аутистичними проявами в ліцеях, гімназіях та спеціалізованих ЗНЗ з поглибленим вивченням предметів. Такі діти повинні мати можливість наслідувати зразки адекватної соціальної поведінки інших людей.

Толерантне, емпатійне ставлення у шкільному колективі до особливих поведінкових проявів «двічі виняткових» дітей має вирішальну значущість. За відповідної підтримки обдаровані діти з аутистичними ознаками можуть встановлювати товариські довготермінові відносини з іншими дітьми та дорослими. Вони добре реагують на оптимістичних, терплячих, співчутливих учителів, гнучких у стилі викладання, які спілкуються у спокійній манері.

Діти з подвійною винятковістю, незважаючи на обдарованість (за фізіологічних та психологічних особливостей), не завжди спроможні засвоїти ускладнені навчальні програми. Важливо враховувати, що «час Аспергера» означає – вдвічі більше часу витрачено, вдвічі менше зроблено. Діти з аутистичними ознаками часто потребують додаткового часу для виконання завдання, зібрання матеріалів та орієнтуванні під час переключення на інше заняття.

Аутистична дитина охоче вписується у прогнозований процес навчання, оскільки це відповідає її прагненню до збереження сталості, стереотипних форм поведінки. Хоча обдаровані діти, в яких наявні незначні ознаки аутизму, менш залежні від збереження встановленого порядку, проте вони також потребують спеціальної підтримки. Основним завданням в організації шкільного навчання є допомога у поступовому, послідовному засвоєнні більш складного та динамічного освітнього середовища, а не пристосування дитини до наявних можливостей. Виправданою також є чітка декларація соціальних навичок, поведінки та цілей; просування вперед повинно постійно оцінюватися. Проте, не ставиться питання про широке запровадження оперантного способу корекційного навчання і виховання обдарованих дітей з аутистичними порушеннями. І хоча визнається, що засобами цього методу виробляються навички соціально прийнятної поведінки, однак свідомий контроль поведінки формується рідко [10]. З метою подолання блокуючих ознак аутизму виграшною є ситуація свідомого включення дитини в реальні, зрозумілі та безпечні навчальні ситуації для її психіки.

Корисними стають факти про позитивний вплив дослідницької діяльності на розвиток і соціалізацію «двічі виняткових» дітей: формування адекватної самооцінки, зниження загальних показників тривожності, підвищення рівня психологічної наполегливості, подолання фрустрації в реалізації потреби досягнення успіху та страху самовираження в колективній діяльності. Рекомендовано будувати процес спільного навчального дослідження не за принципом «ранжування» (співвідношення «сильних» та «слабких» за базовим рівнем підготовки учасників у групі), а за принципом «взаємного доповнення», беручи до уваги співвідношення особистісних позицій і стилів мислення учасників під час розв'язання колективних, творчих задач [9].

Учитель повинен створити умови для напрацювання успішних індивідуальних стратегій навчальної діяльності, встановлення партнерських відносин за допомогою обговорення проблем, дослідницьких ситуацій, перспектив спільної діяльності учнів. В організації

навчального процесу необхідно уникати слабко стимулюючих, нецікавих задач (багаторазового повторення опрацьованого раніше матеріалу, заучування окремих правил), що посилюють фрустрацію (роздратованість, тривогу) в особливо обдарованих дітей з аутистичними проявами. Пріоритетним є використання технологій проблемного, проектного, розвивального навчання, ігрових технологій, ресурси яких суттєво впливають на формування регулятивних компонентів, що емпірично виявляється у досягненні більш високого рівня особистісної зрілості учнів.

Основним перспективним напрямом практичного розвитку дослідження дитячої обдарованості дисгармонійного типу з ознаками аутистичного спектру є розроблення способів психолого-педагогічного супроводу такої категорії дітей і підлітків в системі середньої освіти та сімейного виховання.

Використані літературні джерела

1. *Бабаева Ю. Д.* Динамическая теория одаренности [текст] / Ю. Д. Бабаева ; под. ред. Д. Б. Богоявленской // *Современные концепции одаренности и творчества.* – М., 1997.
2. *Богоявленская Д. Б.* Особенности развития личности с гармоничным и дисгармоничным типами одаренности [текст] / Д. Б. Богоявленская, М. Е. Богоявленская // *Российский психологический журнал.* – 2008. – № 4. – С. 12.
3. *Гриндер М.* Исправление школьного конвейера [текст] / М. Гриндер. – Канск : Изд-во С. Горина, 1994. – 47 с.
4. *Ландау Э.* Одаренность требует мужества: психологическое сопровождение одаренного ребенка [текст] / Э. Ландау. – М. : Академия, 2002. – 144 с.
5. *Лейтес Н. С.* Возрастная одаренность школьников [текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Н. С. Лейтес. – М. : Академия, 2001. – 320 с.
6. *Лебединская К. С.* Диагностика раннего детского аутизма [текст] / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. – М. : Просвещение, 1991. – 96 с.
7. *Маслоу А.* Самоактуализация. Психология личности [текст] / А. Маслоу ; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырева. – М., 1982.
8. *Монина Г. Б.* Стратегия помощи детям с двойной исключительностью: одаренность и синдром дефицита внимания с гиперактивностью [текст] / Г. Б. Монина // *Начальная школа: плюс до и после.* – М., 2009. – № 6. – С. 82–85.
9. *Савенков А. И.* Психология детской одаренности [текст] / А. И. Савенков. – М. : Генезис, 2010. – 440 с.
10. *Синьов В. М.* Особливості умови соціалізації дітей з аутистичними порушеннями [текст] / В. М. Синьов, Д. І. Шульженко // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. праць.* – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – № 21. – С. 251–256. – (Серія 19: «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»).
11. *Террасье Ж.-Ш.* Одаренные дети и проблемы раннего развития [текст] / Ж.-Ш. Террасье. – М., 1995. – 400 с.
12. *Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования [текст] / М. А. Холодная. – М. : Барс, 1997. – 208с.

Розділ III. Психологічні проблеми обдарованої особистості

13. Чудновский В. Э. Одаренность: дар или испытание [текст] / В. Э. Чудновский, В. С. Юркевич. – М. : Знание, 1990. – 80 с. – (Серия: «Педагогика и психология»).
14. Шульженко Д. І. Психологічні основи корекційного виховання дітей з аутистичними порушеннями [текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Д. І. Шульженко. – Київ, 2010. – 46 с.
15. Щербанова Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики [текст] / Е. И. Щербанова. – М. – Воронеж, 2004. – 187 с.
16. Юркевич В. С. Одаренные дети и интеллектуально-творческий потенциал общества [текст] / В. С. Юркевич // Психологическая наука и образование. – М., 2009. – № 4. – С. 74–86.
17. Gross M. U. M. Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students [text] / ed. by M. Neihart, S.M. Reis, N. M. Robinson, S. M. Moon // The social and emotional development of gifted children. What do we know? – Washington : Prufrock Press, Inc., 2002. – P. 19–29.

Bibliography

1. Babaeva Yu. D. Dynamycheskaia teoryia odarennosti [tekst] / Yu. D. Babaeva ; pod. red. D. B. Bohoiavlenskoi // Sovremennye kontseptsyy odarennosti y tvorchestva. – M., 1997.
2. Bohoiavlenskaia D. B. Osobennosti razvytiya lychnosti s harmonychnym y dysharmychnym typamy odartnnosti [tekst] / D. B. Bohoiavlenskaia, M. E. Bohoiavlenskaia // Rosyyskiy psykholohycheskiy zhurnal. – 2008. – № 4. – S. 12.
3. Hrynder M. Yspravlenye shkolnoho konveiera [tekst] / M. Hrynder. – Kansk : Yzd-vo S. Horyna, 1994. – 47 s.
4. Landau E. Odarennost trebuet muzhestva: psykholohycheskoe soprovozhdenye odarennoho rebenka [tekst] / E. Landau. – M. : Akademyia, 2002. – 144 s.
5. Leites N. S. Vozrastnaia odarennost shkolnykov [tekst] : ucheb. posobyе dlia studentov vyssh. ped. ucheb. zavedenyi / N. S. Leites. – M. : Akademyia, 2001. – 320 s.
6. Lebedynskaia K. S. Dyahnostyka ranneho detskoho autyzma [tekst] / K. S. Lebedynskaia, O. S. Nykolskaia. – M. : Prosveshchenye, 1991. – 96 s.
7. Maslou A. Samoaktualyzatsiia. Psykholohyia lychnosti [tekst] / A. Maslou ; pod red. Yu. B. Hyppenreiter, A. A. Puzyreva. – M., 1982.
8. Monyna H. B. Stratehiia pomoshchy detiam s dvoinoi yskliuchytelnosti: odarennost y syndrom defytsyta vnymaniia s hyperaktyvnostiю [tekst] / H. B. Monyna // Nachalnaia shkola: plius do y posle. – M., 2009. – № 6. – S. 82–85.
9. Savenkov A. Y. Psykholohyia detskoі odarennosti [tekst] / A. Y. Savenkov. – M. : Henezys, 2010. – 440 s.
10. Synov V. M. Osoblyvosti umovy sotsializatsii ditei z autystychnymy porushenniamy [tekst] / V. M. Synov, D. I. Shulzhenko // Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova : zb. nauk. prats. – Kyiv : NPU imeni M. P. Drahomanova, 2012. – № 21. – S. 251–256. – (Seriiia 19: «Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiiam»).
11. Terrace Zh.-Sh. Odarennye dety y problemy ranneho razvytiia [tekst] / Zh.-Sh. Terrace. – M., 1995. – 400 s.
12. Kholodnaia M. A. Psykholohyia yntellekta: paradoksy yssledovaniia [tekst] / M. A. Kholodnaia. – M. : Bars, 1997. – 208s.

13. Chudnovskiy V. E. Odarennost: dar yly yspytanye [tekst] / V. E. Chudnovskiy, V. S. Yurkevych. – M. : Znanye, 1990. – 80 s. – (Seriya: «Pedagogika y psikhologiya»).

14. Shulzhenko D. I. Psykholohichni osnovy korektsiinoho vykhovannia ditei z autystychnymy porushenniamy [tekst] : avtoref. dys. ... d-ra psikhol. nauk / D. I. Shulzhenko. – Kyiv, 2010. – 46 s.

15. Shcheblanova E. Y. Psykholohycheskaia dyagnostyka odarennosti shkolnykov: problemy, metody, rezultaty yssledovanyi y praktyky [tekst] / E. Y. Shcheblanova. – M. – Voronezh, 2004. – 187 s.

16. Yurkevych V. S. Odarennye dety y yntellektualno-tvorcheskyi potentsyal obshchestva [tekst] / V. S. Yurkevych // Psykholohycheskaia nauka y obrazovanye. – M., 2009. – № 4. – S. 74–86.

17. Gross M. U. M. Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students [text] / ed. by M. Neihart, S.M. Reis, N. M. Robinson, S. M. Moon // The social and emotional development of gifted children. What do we know? – Washington : Prufrock Press, Inc., 2002. – P. 19–29.

УДК 159.9.072

Віктор Чорний,
м. Запоріжжя

ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ЯК СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

В процессе овладения коммуникативной сферой человек заимствует из культурной среды средства анализа различных коммуникативных ситуаций, активно осваивая и современные средства общения. Автором статьи отмечен механизм взаимодействия в системе «личность – машина». Раскрыто понятие информационно-образовательного пространства. Проанализированы предпосылки его формирования и влияние информационной среды, в частности Интернет-сети, на интеллектуальное развитие личности.

Ключевые слова: коммуникация, информация, интеллектуальное развитие, Интернет-среда, информационное пространство, система образования.

In the process of mastering the communicative sphere of a person borrows cultural environment analysis tools of various communicative situations, actively capturing and modern means of communication. The author of the article is mark the mechanism of cooperation in the system «a person – a machine». The concept of informatively-educational space is exposed in the article; preconditions of his forming and influence of informative environment are analyzed, in particular Internet-networks, on intellectual development of personality.

Key words: communication, information, intellectual development, Internet-environment, informative space, system of education.