

УДК 376

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-1-39-156-164

ОБДАРОВАНІ УЧНІ З ПОДВІЙНОЮ НЕОРДИНАРНІСТЮ

Лавриченко Наталія Миколаївна

доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов та методики викладання
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: lavrychenco_n@ukr.net

У статті розкрито проблеми, пов'язані з навчанням обдарованих дітей з подвійною неординарністю в умовах загальноосвітньої школи. Здійснено диференціацію особливих потреб і здатностей учнів цієї групи порівняно з типовими (за загальними визначниками) обдарованими дітьми. Проаналізовано особливості педагогічної взаємодії з обдарованими учнями з психічними проблемами, фізичними вадами, специфічним порушенням навчальних навичок, а також визначено можливості сприяння розвитку індивідуальних задатків і здібностей.

Ключові слова: обдаровані діти, учні з подвійною неординарністю, педагогічна взаємодія.

Постановка проблеми. Учні з подвійною неординарністю утворюють найбільш гетерогенну групу з-поміж обдарованих дітей (*англ.* – twice-exceptional children). До неї відносять осіб з психічними, фізичними, сенсорними вадами, порушенням навчальних навичок. Індивідуальні обмеження, перехреснюючись із різновидами обдарованостей (інтелектуальною, художньою, лідерською, креативною, технічною тощо) утворюють множину варіацій, що складно підлягає систематизації.

Учені, однак, не погоджуються з тим, що тут маємо справу з хаотичною дуальністю. Триває дослідницька робота, спрямована на впорядкування наукових даних щодо учнів з подвійною неординарністю, класифікацію особливих потреб та визначення стратегій навчально-виховної підтримки цих дітей (інклюзія, адаптоване навчання, сприяння розвитку, соціальне виховання тощо). Плідним щодо цього є наукові доробки таких учених, як Р. Барклі (R. Barkley), С. Баум (S. Baum), С. Доул (S. Dole), Ф. Кауфман, (F. Kaufmann), Д. Монтгомері (D. Montgomery), М. Нейхарт (M. Neihart), К. Роджерс (K. Rogers), Л. Сільверман (L. Silverman), Дж. Уїтмор (J. Whitmore) та інших.

Мета статті – систематизувати результати досліджень щодо дітей шкільного віку з подвійною неординарністю, розкрити педагогічний складник проблеми. Для досягнення мети були застосовані такі **методи:** аналіз, синтез, порівняння, диференціація, класифікація.

Аналіз актуальних досліджень. Концептуальним підґрунтям педагогічних досліджень цього напрямку є визнання того, що обдарований учень з особливими потребами, зумовленими проблемами психічного, фізичного, навчального характеру, має отримувати необхідну психолого-педагогічну підтримку так само, як і типові (за загальними визначниками) обдаровані діти. Для обдарованих дітей з подвійною неординарністю надто важливо, щоб допомога була цільовою, адекватною і, що важливо, ефективною. Для реалізації цих завдань необхідні надійні діагностичні процедури, на основі яких можливо встановлювати особливі потреби дітей як щодо навчання та соціалізації, так і клінічної терапії. У площині педагогічної практики розв'язання цих проблем постає настільки ж важливим, наскільки й складним, зважаючи на те, що дихотомія обдарованості й особливих потреб може набувати як позитивних, так негативних проявів. До останніх, на думку Д. Монтгомері, належать:

- подвійна неординарність як розбіжність між здатністю і продуктивністю;
- подвійна неординарність як розтрата, коли наявні здібності втрачаються через обмежені можливості, неповносправності;
- подвійна неординарність з маскувальним ефектом, коли обдарованість і обмежені можливості взаємно маскуються [16].

У зв'язку зі складністю діагностики обдарувань у дітей з подвійною неординарністю традиційні тести та шкільні оцінки виявляються недостатніми. Необхідно вивчати загальний профіль учня, його інтелект, досягнення, креативний потенціал, Я-концепцію, оцінки вчителів і батьків, стан фізичного і психічного здоров'я, тобто застосовувати холістичний підхід. І, як показує практика, це досить складно хоча б тому, що чимало вчителів схильні вважати, що «обдарований учень з обмеженими можливостями» – це загально оксюморон, бо неможливо з'єднати два протилежні полюси освітнього процесу [21].

У шкільній практиці завдання помітити, ідентифікувати обдарованість учня, який не може нормально розмовляти, тримати ручку, контактувати з іншими людьми, стає справжнім викликом для вчителя. Порівняно легше помітити обдарованість у дітей, коли йдеться про різні галузі, наприклад, коли

поряд зі здібностями до музики чи спорту дитина має проблеми з читанням. Значно складніше, коли подвійна неординарність має стосунок до однієї або суміжних галузей. Наприклад, учень показує вищі за середні здібності у написанні текстів і набагато гірше справляється з читанням та переказуванням. У випадку, коли надзвичайні здібності й вади накладаються одна на одну в межах однієї освітньої галузі чи навчального предмета, важче ідентифікувати, визнати неординарні здібності дитини.

Нерідко діти з подвійною неординарністю виявляють риси, характерні для більшості обдарованих дітей, такі, наприклад, як критичне мислення, креативність, зацікавленість у навчанні, і це до вподоби вчителям. Однак ентузіазм спадає, коли вчитель помічає в учня певні обмеження, вади (навчальні, інтелектуальні, поведінкові). У зв'язку з цим обдаровані учні з подвійною неординарністю зазнають у школі чимало проблем і переживань, зокрема таких, як:

- боротьба за прийняття групою, колективом;
- пошук стійких опор Я-концепції;
- почуття соціального дискомфорту, ніяковості, сорому;
- переживання фрустрації, обурення, гніву;
- неможливість реалізувати енергію, знайти їй вихід;
- міжособистісні непорозуміння в стосунках з однолітками, вчителями, батьками;
- труднощі в опануванні окремих навчальних предметів [10, с. 91–96].

Виклад основного матеріалу. У звичайній школі обдарованих дітей з подвійною неординарністю в кращому випадку починають підтримувати за компенсаторним, а не розвивальним принципом, а в гіршому – вони опиняються на периферії педагогічної уваги і поповнюють ряди учнів-невдах або й зовсім залишають школу. Акцентуація на особливих потребах, пов'язаних з обмеженими можливостями, призводить до того, що обдарування й таланти дітей цієї групи залишаються недооціненими, а відтак мають значно менше шансів на розвиток. І це при тому, що існує чимало прикладів, коли опора на здібності дитини, її творчий потенціал допомагає якщо не усунути, то значною мірою зменшити, компенсувати природні чи набуті психофізичні вади. Нерідко саме розвиток інтелектуальних, художніх здібностей дітей з вадами активізує механізми їхньої фізичної, психічної, соціальної реабілітації. Тим більше, що обдаровані діти з подвійною неординарністю досить часто демонструють високі інтелектуальні здібності, мають гарну пам'ять, оригінальне мислення, багату уяву, і це ті сильні сторони, до яких можливо і необхідно апелювати (див. табл. 1).

Таблиця 1

Характеристики обдарованих учнів зі специфічними вадами

| | |
|----------------------------|--|
| Учні з вадами зору | Швидкий темп навчання. Гарна пам'ять. Відмінні здібності до вербальної комунікації, багатий вокабуляр. Вища за середню здатність до розв'язування задач. Легко опановують шрифт Брайля. Наполегливі, посидючі. Вмотивовані до навчання. Надзвичайна здатність до зосередження. Іноді повільніше просуваються у когнітивному розвитку порівняно з іншими учнями. Можуть відставати в розвитку креативного мислення. Окремі предмети даються їм важко. |
| Учні з вадами слуху | Розвивають навички читання без інструктора. Рано починають читати. Гарна пам'ять. Здатні функціонувати в умовах звичайного шкільного режиму. Швидко схоплюють ідеї. Розвинене мислення. Широке коло інтересів. Нетрадиційні шляхи одержання інформації. Застосовують проблемне мислення в повсякденних ситуаціях. Здатні досягати високих позицій у рейтингу успішності. Можуть зазнавати труднощів з концептуальним мисленням. Ініціативні. |

| | |
|--|--|
| | <p>Гарне почуття гумору. Отримують задоволення, коли можуть впливати на оточення. Виявляють кмітливість у розв'язанні проблем. Здібні до опанування мови символів (різних символічних систем).</p> |
| Учні з вадами руху | <p>Вчаться розвивати компенсаторні здібності. Креативні в пошуках альтернативних способів спілкування і виконання завдань. Вражаючий обсяг знань. Високий рівень академічних здібностей. Гарна пам'ять. Висока здатність до розв'язування проблем. Швидко схоплюють ідеї. Прагнуть до успішної реалізації довгострокових цілей. Випереджають ровесників за темпами дорослішання. Гарне почуття гумору. Наполегливі, терплячі. Вмотивовані для досягнень. Допитливі, рефлексивні. Самокритичні, перфекціоністи. Здатні розвивати інтелект через практику. Можуть зазнавати труднощів з абстрактним мисленням. Для ефективної роботи потребують відповідної організації робочого місця.</p> |
| Учні зі специфічними порушеннями навчальних навичок | <p>Висока здатність до абстрактного мислення. Добре розвинене математичне мислення. Точна візуальна пам'ять, просторові здібності. Багатий вокабуляр. Оригінальний гумор. Розвинена уява, креативність. Критичне мислення. Особливо здібні до геометрії, природничих наук, мистецтва, музики. Здатні до ідентифікації та розв'язання проблем. Розуміються на метафорах, аналогіях, іронії. Розбираються в складних системах. Багато чим цікавляться, мають різнобічні інтереси. Зазнають труднощів із запам'ятовуванням, рахунком, читанням і грамотністю письма, а також задачами, що вимагають тривалого зосередження, посидючості. Неуважні, неорганізовані. Гіперсенситивні. Перфекціоністи. Неадекватна самооцінка. Часто порушують правила.</p> |

Систематизовано за джерелами: [9], [13], [22], [25], [26].

Згідно з результатами досліджень функціональні розлади, пов'язані з навчанням, мають від 10 до 15 відсотків школярів. Ця статистика поширюється й на обдарованих учнів [23], [20].

Порушення навчальних навичок можуть мати різні функціональні прояви, такі як афазія – порушення здатності до мовлення при неушкодженості органів мовлення і слуху (пов'язане з функціями кори великих півкуль); дискалькулія виражається в нездатності людини рахувати, розв'язувати математичні задачі, виконувати обчислювальні операції; дислексія є причиною труднощів у читанні, розумінні і написанні текстів (пропуски слів, неправильне їх уживання, низька швидкість читання, неспроможність переказати прочитане, зробити висновки тощо); дисграфія – нездатність оволодіти письмом, навчитись читати, дизорфографія – специфічне порушення письма, що проявляється в труднощах засвоєння орфографічної навички.

Обдарованих учнів з порушенням навчальних навичок слід відрізняти від академічно обдарованих, однак проблемних учнів, яких часто відносять до андерачіверів (від англ. *underachiever*), тобто тих, хто

навчається гірше за свої можливості. У цьому разі причинами недостатньо доброї успішності можуть бути брак мотивації, лінощі, недисциплінованість, проблеми підліткового віку, проте ці негаразди не позначені системним характером і неухильністю. Обдарований учень може їх подолати самостійно, працюючи над собою, або за допомогою старших наставників і вихователів. Тоді ж як у дітей з подвійною неординарністю труднощі в навчанні пов'язані з особливостями психічних процесів, і їх неможливо усунути суто педагогічними засобами [4, с. 17]. Це не означає, що педагогічні методи тут зовсім безсилі, проте вони виконують здебільшого роль фасилітативних чинників адаптації дитини до особливостей функціонування її мозку і фізичного тіла, здатні сприяти підкріпленню сильних і компенсації слабких сторін учня.

До специфічних порушень навчальної діяльності обдарованих дітей належить синдром *гіперактивності і дефіциту уваги* – СГДУ (в англ. м. ADHD - Attention Deficit Hyperactivity Syndrome). Причини виникнення цього розладу остаточно не встановлені, учені припускають генетичне його походження, беруть також до уваги такі фактори, як інфекційні хвороби, вплив соціуму, родинне виховання [3, с. 410]. У зв'язку з цим існує думка, що СГДУ необхідно досліджувати із застосуванням комплексного підходу – як біо-психо-соціальне явище [8, с. 39]. Так само немає погодженої позиції щодо того, чи потрібно вдаватися до медикаментозної терапії СГДУ. Головна розбіжність між ученими полягає в тому, що одні вважають СГДУ серйозною неврологічною проблемою, що потребує лікування, а інші, навпаки, радять не втручатися, дати дітям можливість «перерости» цей синдром у процесі дорослішання. Як альтернативу лікувальній терапії пропонують також комплекс цілеспрямованих педагогічних впливів у школі і вдома. Ідеться про зменшення кількості та інтенсивності впливу середовища, в якому перебуває дитина, створення емоційно комфортних умов для занять і спілкування, застосування вправ для релаксації, тренування довільної уваги тощо [1, с. 497–498].

Симптоми СГДУ починають проявлятися в дітей ще в дошкільному віці, причому частіше в хлопчиків, аніж у дівчаток. Дітям з симптомами СГДУ, обдарованим у тому числі, властиві гіперактивність, гіперзбудливість, низький рівень концентрації уваги, неконтрольована імпульсивність, недостатня наполегливість у виконанні завдань, хаотичність мисленнєвих процесів, брак зосередженості. Оскільки схожі негаразди супроводжують також і дітей з порушенням навчальних навичок (див. табл. 1), то вчені вважають за доцільне розглядати ці проблеми як взаємопов'язані чи суміжні [8, с. 36].

В інтелектуально обдарованих учнів СГДУ може бути непоміченим, оскільки вони залишаються доволі успішними в навчанні навіть при наявності дефіциту уваги. І навпаки, багатьом типово обдарованим дітям можуть помилково приписувати СГДУ через їхню енергійність, одержимість інтересом, неухильність й недбалість у речах, які їх не цікавлять. У випадку, коли обдарованість помічена, а СГДУ – ні, дитина опиняється в ситуації постійної боротьби за підтримання іміджу талановитої і витрачає багато енергії на те, щоб приховати симптоми розладу. Трапляється і так, що обдарована дитина прагне злитися з сірою посередністю, щоб приховати саме проблемний бік власної неординарності, а разом з тим у латентну фазу витісняється й обдарованість.

Водночас обдаровані діти з СГДУ здатні виявляти не властиву їхньому віку зосередженість і старанність у виконанні задач, які їх цікавлять. І це наводить на думку, що дефіцит уваги виникає в таких дітей не тому, що вони в принципі нездатні до тривалого зосередження, а тому, що вони не можуть себе заставити виконувати рутинні, нудні й непотрібні, як на їхню думку, задачі [14].

Тут криється принципова відмінність між обдарованими дітьми з подвійною неординарністю і дітьми з клінікою СГДУ. У дітей першої групи симптоми гіперактивності, дефіциту уваги з'являються ситуативно зазвичай тоді, коли їм нудно, нецікаво, однак дефіцит уваги може змінюватися на «гіперфокус», коли предмет діяльності стає цікавим, захоплює. У дітей другої групи дефіцит уваги має ознаки хроніки, що супроводжується спонтанними загостреннями (див. табл. 2).

Систематизовано за джерелами: [6], [7], [15], [24].

Серед дітей з подвійною неординарністю є ті, у кого діагностують *Синдром Аспергера*. Це один з п'яти різновидів загальних (первазивних – з охопленням усіх сфер функціонування дитини) порушень розвитку, його ще називають високофункціональним аутизмом. У більшості випадків у дітей цієї групи інтелектуальні показники зберігаються на рівні $IQ = 70 +$, не втрачається здатність до соціалізації. Уперше цей вид психічного розладу дослідив і описав австрійський психіатр Ганс Аспергер (Hans Asperger, 1906–1980), звідки й походить назва. Одним із важливих спостережень ученого було те, що попри наявні порушення пацієнти можуть мати досить високі інтелектуальні здібності, вирізнятися надзвичайною здатністю до логічного мислення, генерувати креативні ідеї. Понад те, синдром Аспергера частіше виявляють саме в дітей з високим інтелектуальним потенціалом і неординарними спеціальними здібностями [5, с. 37–92].

Таблиця 2

Особливості навчання та поведінки учнів із симптомами СГДУ

| Характеристики обдарованих дітей, у яких школа викликає нудьгу | Характеристики дітей з діагнозом СГДУ |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Неуважні, поринають у мрії, світ фантазій, коли стає нудно. – Низький рівень толерування задач, які видаються нецікавими, непотрібними. – Розпочинають багато проектів і не доводять їх до кінця. – Розвиток здатності до оцінних суджень часто відстає від інтелектуального рівня. – Нестриманість може призводити до протистояння з авторитетними, уповноваженими особами. – Високий рівень активності, зменшена потреба в сні. – Не можуть стримати бажання постійно говорити, емоційні. – Ставлять під сумнів правила, звичаї і традиції. – Пропускають заняття, забувають виконувати домашні завдання, неорганізовані. – Можуть виглядати неохайними. – Висока чутливість до критики. – Демонструють проблемну поведінку не постійно, а ситуативно. – Більш продуктивні, коли темп роботи є індивідуально прийнятним. | <ul style="list-style-type: none"> – Зазнають труднощів з концентрацією уваги. – Бракує наполегливості у розв’язанні задач, які вимагають кропіткої праці, послідовності, покрововості. – Часто переключаються з однієї нерозв’язаної задачі на іншу. – Імпульсивні, нездатні до відкладеного задоволення. – Погано реагують на команди щодо регулювання поведінки чи заборон у соціумі. – Рухливіші, неспокійніші, порівняно з іншими дітьми. – Часто говорять без упину. – Некоректно втручаються в розмову інших, поводяться безцеремонно, навіть під час гри. – Важко адаптуються до правил і розпорядку. – Часто забувають вдома необхідне для уроків приладдя. – Можуть бути неуважними до деталей. – Висока чутливість до критики. – Проблемну поведінку демонструють постійно, часом у грубій формі. – Більш продуктивні, коли є можливість варіювати задачі і час на їх виконання. |

Навіть серед розумово відсталих дітей незначний відсоток (0,06 %) становлять так звані діти-саванти, які дивують неабиякими здібностями, причому 9,8 % з них є аутистами з раннього дитинства [12, с. 12–13]. Саванти (від фр. savant – учений) вирізняються острівками геніальності в одній або кількох галузях, що сильно контрастує із загальним рівнем розвитку особистості, таких дітей ще називають безумними геніями. Діти-саванти можуть мати пам’ять надзвичайної глибини, запам’ятовувати велику кількість інформації, навіть не розуміючи її змісту. Галузями діяльності, в яких саванти найчастіше виявляють надзвичайні здібності, є музика, живопис, математичні обчислення, календарна калькуляція, картографія, побудова складних тривимірних моделей, іноземні мови. Крім того, вони можуть мати загострене відчуття часу, тонку чутливість до запахів, звуків і навіть діагностувати хвороби, «просвічуючи» поглядом людський організм. У цій групі дітей трапляються ті, хто стає визнаним художником задовго до того, як навчиться нормально говорити, незрячі музиканти з ідеальним слухом, талановиті дизайнери з фізичними вадами [2].

Наскільки унікальними можуть бути діти-саванти, можна судити з життєвого досвіду Еллен Будро. Ця дівчинка народилася передчасно, і невдовзі лікарі поставили їй діагноз сліпота недоношених. У чотири роки дитина навчилася самостійно ходити і при цьому дивовижним чином оминати предмети домашнього побуту – меблі, техніку. Як потім з’ясувалося, для орієнтації в просторі дівчинка використовує ехолокацію подібно до того, як це роблять кити. Свої рухи вона постійно супроводжувала бурмотінням, мугиканням і орієнтувалася по відбитому предметами звуку. У п’ять років Еллен навчилася точно визначати час за цоканням секундоміру, а також вираховувати кількість днів між двома календарними датами (календарна калькуляція) [Там само].

Обдаровані діти з синдромом Аспергера, на відміну від дітей з важкими формами аутизму, у більшості випадків не потребують спеціального догляду. Вони можуть адаптуватися до умов звичайної школи, однак їм необхідно приділяти більше уваги як з боку батьків, так і вчителів. В основі багатьох неординарних здібностей цих дітей так само, як і савантів, лежить феноменальна пам’ять, глибока і водночас вузько функціональна. Імовірно, це впливає на те, що інтереси цих дітей, друзі, ігри, хобі також

перебувають в доволі вузькому діапазоні [11, с. 69].

Обдаровані учні з синдромом Аспергера часто мають переваги у візуальному сприйнятті, просторовому, логічному, абстрактному мисленні, вирізняються педантичною, близькою до книжкової мовою, демонструють високий рівень заглибленості, поінформованості щодо предмета, який їх цікавить. Вони можуть володіти багатим словарним запасом і вільно ним користуватися на письмі, однак в усному мовленні зазнають проблем з активацією потрібних мовних одиниць, здатні запам'ятовувати слова, не розуміючи їх значення.

У дітей з синдромом Аспергера нерідко спостерігається сповільнений розвиток моторних навичок, унаслідок чого вони виглядають незграбними. У зв'язку з цим для них може становити трудність те, що іншим дітям дається природно і легко – їзда на велосипеді, плавання, рухливі ігри, що вимагають координації рухів. Досить серйозною проблемою для таких дітей, як і для їхнього найближчого оточення, є міжособистісні стосунки, соціальні контакти, зважаючи на їхню емоційну вразливість та схильність до інтроверсії, егоцентричності. За спостереженням М. Нейхарт, дітей із синдромом Аспергера можливо розпізнати по тому, що їм досить важко дається розуміння почуттів, потреб, інтересів інших людей [19, с. 222–230; 17, с. 93–102]. Ці діти схильні порушувати норми і правила соціальної поведінки, у спілкуванні мають трудність з підтриманням візуального контакту, розумінням невербальних форм комунікації. Вони можуть не реагувати зовсім або реагувати неадекватно на звичаєві форми ввічливості, у розмові не сприймають смислових переносів, метафор, підтекстів, усе розуміють буквально. Можуть говорити нескінченно довго, в деталях розповідати про те, що їх цікавить і незалежно від того, чи хоче це слухати аудиторія [18, с. 51–66].

Зазначені вище симптоми, пов'язані із синдромом Аспергера, є часом доволі очевидними, а часом вони «перекриваються» неординарними здібностями, ховаються за ними. У зв'язку з цим науковці пропонують критерії ідентифікації дітей з цим різновидом розладу (див. табл. 3) [11, с. 69–70].

Таблиця 3

Розрізнення типових обдарованих дітей та обдарованих дітей із синдромом Аспергера.

| Визначники | Типові обдаровані діти | Обдаровані діти з синдромом Аспергера |
|------------------------------|---|--|
| Стиль мовлення | Нормальний, може видаватися не за віком дорослим. | Педантичний, невпинний. |
| Реакція на режим (рутину) | Можуть вдаватися до пасивного опору, однак частіше обирають рух уперед. | Дуже низька терпимість до змін, перестановок; агресія. |
| Порушення уваги | Якщо порушення виникають, то найчастіше через зовнішні причини. | Порушення виникають через внутрішні причини. |
| Гумор | Соціально прийнятний, взаємний. | Можуть жартувати, однак погано розуміють гумор із соціальним підтекстом. |
| Моторна незграбність | Не є характерною рисою для більшості обдарованих дітей | Проявляється у 50–90 % дітей із синдромом Аспергера. |
| Неадекватні емоційні реакції | Не характерні | Спостерігаються в більшості випадків. |
| Критичне мислення | Добре розвинене | Часто помітна його нерозвиненість. |
| Стереотипи | Не характерні | Можуть мати місце. |

Висновок. Успішне навчання обдарованих дітей з подвійною неординарністю у звичайній школі можливе за умов надійної діагностики їхніх здібностей і реалістичного підходу до перспективного розвитку їхніх талантів. У кожному конкретному випадку має бути вироблена адаптована педагогічна стратегія з урахуванням фізичних, психічних, навчальних проблем і потреб дітей, які належать до цієї групи. У практичній площині може йтися про особливий режим занять, зручне облаштування робочого місця, застосування спеціальних навчальних програм, консультації кваліфікованих спеціалістів (соціального працівника, психолога, ментора тощо), медичний супровід, комплекс шкільних і позашкільних заходів, що сукупно сприятимуть розвитку обдарувань у дітей з подвійною неординарністю. Складність цього напрямку педагогічної роботи полягає в тому, що сприяння двічі неординарним дітям потребує синхронізації двох режимів, а саме: акомодатії як пристосування учня до умов навчального закладу та активації як пробудження, виявлення, підтримання і розвитку специфічних здібностей і талантів дитини.

Список використаної літератури

1. Крайг. Г. Психология развития. 7-е международное издание. Санкт-Петербург, 2000. С. 497–498.
2. Мельман Н. Синдром Саванта URL: http://samlib.ru/m/melxman_n/sindromsavanta.shtml (дата звернення: 29.12.2018).
3. Шэффер Д. Дети и подростки. *Психология развития*. 6-е издание, Санкт-Петербург: Питер. 969 с.
4. Adelman H. S. LD: The next 25 years. *Journal of Learning Disabilities*, 1992. 25. 17–22.
5. Asperger H. Autistic psychopathy in childhood. *Autism and Asperger Syndrome*. In U. Frith (Ed. And Trans.). London, 1991. P. 37–92.
6. Barkley R. A. Attention deficit hyperactive disorder: *A handbook for diagnosis and treatment*. New York, 1990.
7. Barkon B. Attention deficit and the gifted child. *Paper presented at the Seventh Annual Conference of the New Jersey Association for Gifted Children, Princeton, NJ*. March, 1990.
8. Baum S. M., Richard Olenchak F., Steven V. Owen Gifted Students with Attention Deficits: Fact and / or Fiction? Or, can We See the Forest for the Trees? *Twice-Exceptional and Special Populations of Gifted Students*. 2004. P. 35–50.
9. Brody L. and Mills C. Gifted Children with learning Disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 1997. 30 (3).
10. Dole S. The implications of risks and resilience literature for gifted students with learning disabilities. *Roeper Review*, 2000. 23 (2), P. 91–96.
11. Gifted and talented children in (and out of) the classroom. *A report for Council of Curriculum Examinations and Assessment (CCTA)*, 2006. 151 p.
12. Hill A. L. Idiot savant: A categorization of abilities. *Mental retardation*, 1974. 12 (6). p. 12–13.
13. Hokanson D. T. & Jospe, M. The search for cognitive giftedness in exceptional children. ERIC Document Reproduction Service No. ED. 140563. 1996.
14. Kaufmann F., Kalbfleisch M. L., & Castellanos F. X. Attention deficit disorders and gifted students: What do we really know? *The National Research Center on the Gifted and Talented Newslette*, 2000. URL: <https://nrcgt.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/953/2015/04/rm00146.pdf>(04.12.2018) (дата звернення: 29.12.2018).
15. Lind S. Are we mislabeling overexcitable children? *Understanding our gifted*, 1993. 5 (5A)1, P. 8–10.
16. Montgomery D. Double exceptionality: Gifted children with special educational needs and what ordinary schools can do. *Gifted and Talented Interational*, 2004. 18 (2), P. 29–35.
17. Neihart M., Robinson N., Moon S. Gifted children and depression. *Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know? Ed. M. Neihart, S. Reis*. Waco, 2002. P. 93–102.
18. Neihart M. Gifted Children With Asperger's Syndrome. *Twice-Exceptional and Special Population of Gifted Students*. Editors S. M. Baum, S. M. Reis, 2004. P. 51–66.
19. Neihart M. Gifted Children with Asperger's Syndrome. *Gifted child Quarterly*, 2000. 44 (4), P. 222–230.
20. Rogers K. B., & Silverman L. K. The physical, social, emotional and environmental differences of profoundly gifted children: *A comparative study. The Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development*, Iowa City, IA. May, 1998.
21. Seeley K. R. Underachieving and talented learners with disabilities. In V. Tassel-Baska (Ed.) *Excellence in educating gifted and talented learners*. Denver, 1998. P. 83–89.
22. Silverman L. K. Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review*, 1989. 12, P. 37–41.
23. Springer S. P., & Deutsch G. Left brain/right brain: *Perspectives from cognitive neuroscience (5th ed.)*, 1998. New York, W. H. Freeman.
24. Webb J. T. & Latimer D. ADHD and children who are gifted. *Promise: Newsletter of the New Jersey Association for Gifted Children*, 1998. 6 (3), P. 3–4, P. 25–26.
25. Whitmore J. R. Conceptualizing the issue of underserved populations of gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 10, P. 141–153.
26. Whitmore J. R., & Maker C. J. Intellectual giftedness in disabled persons. Rockville, MD. Aspen, 1985

THE TWICE EXCEPTIONAL GIFTED STUDENTS

Lavrychenko Natalia

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Foreign Languages and Methods of Teaching Department,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

The article deals with the problems of twice exceptional gifted children teaching in the conditions of ordinary school. The differentiation of the special needs and abilities of this student's group from typical (in general specification) gifted children is made. The peculiarities of pedagogical interaction with gifted students having mental problems, physical, specific learning disabilities are analyzed as well as the possibilities to promote to individual skills and abilities development.

The purpose of the article is to systematize the results of research on school-age children with dual exceptionalities, to reveal the pedagogical component of the problem.

To achieve the goal, the following methods were used: analysis, synthesis, comparison, differentiation,

classification.

Results. *It was defined that gifted students with dual eccentricity are divided into the following main subgroups: children with mental, physical, sensory defects; children with learning disabilities; children with hyperactivity disorder and attention deficit syndrome and Asperger syndrome. It was determined that due to the difficulty of identifying talents and special needs, traditional methods for assessing the success of such children are ineffective, the holistic approach has to be applied. For realizing their abilities and talents children with dual eccentricity equally need both compensatory and developmental pedagogical support.*

Conclusions. *Successful school education of gifted children with dual exceptionalities is possible where one provides the reliable diagnostics of their abilities and realistic approach to perspective development of their talents. In each case, an adapted pedagogical strategy should be worked out by taking into account the physical, psychological, educational problems and needs of children belonging to this group.*

On practice it may be used a special mode of curriculum, a convenient arrangement of the workplace, a special training programs, consultations of qualified specialists (social counselor, psychologist, mentor, etc.), medical support, a complex of school and out-of-school activities that together will contribute to the twice exceptional gifted students development.

The complexity of this direction of pedagogical work consists in the need to synchronize two directions of learning activities, namely: accommodation, as adaptation of the student to the conditions of the school, and activation, as the awakening, identification, maintenance and development of the specific abilities and talents of the child.

Key words: *gifted children, twice exceptional gifted students, pedagogical interaction.*

References

1. Krajg. G. (2000) *Psy`xology`ya razvy`ty`ya.7-u muzhdunarodnoe y`zdany`e*. Sankt-Peterburg, S. 497–498. 987 s. [in Russian].
2. Mel`man N. *Sy`ndrom Savanta* URL: http://samlib.ru/m/melxman_n/sindromsavanta.shtml (data zvernennya: 29.12.2018) [in Russian].
3. Shøffer D. *Dety` y` podrostky`*. *Psy`xology`ya razvy`ty`ya.6-e y`zdany`e*, Sankt-Peterburg: Py`ter. 969 s. [in Russian].
4. Adelman H. S. (1992). LD: The next 25 years. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 17–22 [in English].
5. Asperger H. *Autistic psychopathy in childhood. Autism and Asperger Syndrome*. In U. Frith (Ed. And Trans.). London, 1991. 37–92
6. Barkley R. A. (1990) *Attention deficit hyperactive disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York [in English].
7. Barkon B. (1990 March) *Attention deficit and the gifted child*. Paper presented at the Seventh Annual Conference of the New Jersey Association for Gifted Children, Princeton, NJ [in English].
8. Baum S. M., Richard Olenchak F., Steven V. (2004) *Owen Gifted Students with Attention Deficits: Fact and/or Fiction? Or, can We See the Forest for the Trees? Twice-Exceptional and Special Populations of Gifted Students*. 35–50 [in English].
9. Brody L. and Mills C. (1997). *Gifted Children with learning Disabilities: A review of the issues*. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (3) [in English].
10. Dole S. (2000). *The implications of risks and resilience literature for gifted students with learning disabilities*. *Roeper Review*, 23 (2), 91–96 [in English].
11. *Gifted and talented children in (and out of) the classroom. A report for Council of Curriculum Examinations and Assessment (CCTA)*, 2006. 151 p. [in English].
12. Hill A. L. (1974) *Idiot savant: A categorization of abilities*. *Mental retardation*, 12 (6). P 12–13 [in English].
13. Nokanson, D. T. & Jospe, M. (1996). *The search for cognitive giftedness in exceptional children*. ERIC Document Reproduction Service № ED. 140563 [in English].
14. Kaufmann, F., Kalbfleisch, M. L., & Castellanos, F. X. (2000). *Attention deficit disorders and gifted students: What do we really know?* *The National Research Center on the Gifted and Talented Newslette*. URL: <https://nrcgt.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/953/2015/04/rm00146.pdf> (data zvernennya: 29.12.2018) [in English].
15. Lind, S. (1993). *Are we mislabeling overexcitable children? Understanding our gifted*, 5 (5A)1, 8–10 [in English].
16. Montgomery, D. (2004) *Double exceptionality: Gifted children with special educational needs and what ordinary schools can do*. *Gifted and Talented International*, 18 (2), 29–35 [in English].
17. Neihart, M., Robinson, N., Moon, S. *Gifted children and depression. Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* Ed. M. Neihart, S. Reis. Waco, 2002. P. 93–102 [in English].
18. Neihart M. (2004) *Gifted Children With Aspergers Syndrome. Twice-Exceptional and Special Population of Gifted Students*. Editors S. M. Baum, S. M. Reis. 51–66 [in English].
19. Neihart, M. (2000) *Gifted Children with Aspergers Syndrome*. *Gifted child Quarterly*, 44 (4), 222–230. [in English].
20. Rogers, K. B., & Silverman, L. K. (1998). *The physical, social, emotional and environmental differences of profoundly gifted children: A comparative study*. *The Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development*, Iowa City, IA [in English].
21. Seeley, K. R. (1998). *Underachieving and talented learners with disabilities*. In V. Tassel-Baska (Ed.) *Excellence*

in educating gifted and talented learners. 83–89). Danver [in English].

22. Silverman, L. K. (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review*, 12, 37–41 [in English].

23. Springer, S. P., & Deutsch, G. (1998). *Left brain/right brain: Perspectives from cognitive neuroscience* (5th ed.). New York, W. H. Freeman [in English].

24. Webb, J. T. & Latimer, D. (1998) ADHD and children who are gifted. *Promise: Newsletter of the New Jersey Association for Gifted Children*, 6 (3), 3–4, 25–26 [in English].

25. Whitmore, J. R. Conceptualizing the issue of underserved populations of gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 10, 141–153 [in English].

26. Whitmore, J. R., & Maker, C. J. (1985). *Intellectual giftedness in disabled persons*. Rockville, MD. Aspen [in English].

ОДАРЕННЫЕ УЧЕНИКИ С ДВОЙНОЙ НЕОРДИНАРНОСТЬЮ

Лавриченко Наталья Николаевна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и методики преподавания,

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В статье раскрыты проблемы, касающиеся обучения одаренных детей с двойной неординарностью в условиях обычной школы. Осуществлена дифференциация особых потребностей и способностей учеников этой группы в сравнении с типичными (в общих определениях) одаренными детьми. Проанализированы особенности педагогического взаимодействия с одаренными учениками с психическими проблемами, физическими недостатками, специфическими расстройствами навыков обучения, а также определены возможности способствования развитию индивидуальных задатков и способностей.

Ключевые слова: одаренные дети, ученики с двойной неординарностью, педагогическое взаимодействие.

Отримано редакцією 05.03.2019 р.

УДК 378-056.36

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-1-39-164-173

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ: МОЖЛИВОСТІ ТА ОБМЕЖЕННЯ

Чупахіна Світлана Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

(м. Івано-Франківськ, Україна)

e-mail: cvitlana2706@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1274-0826

Задля забезпечення якісної інклюзивного освітнього середовища з використанням інформаційно-комунікаційних технологій обґрунтовано їх значення в означеному просторі, доведено важливі аспекти підготовки вчителів до їх використання та розглянуто засоби та способи використання означених технологій для реалізації освітніх потреб усіх дітей. Відтак можемо сприймати використання комп'ютера як помічника на уроці, що допомагає вчителю навчати, а учню задовольняти пізнавальні потреби, що значно підвищує ефективність навчання. Доведено, що обізнаність учителів щодо інформаційних технологій, способів та шляхів їх використання відкриває нові перспективи для учнів з особливими освітніми потребами в освітньому середовищі школи.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, інклюзивне освітнє середовище, діти з особливими освітніми потребами, принцип індивідуалізації, дидактичні ризики.

Постановка проблеми. На сучасному етапі переходу України до інклюзивної моделі навчання, відповідно до якої відбувається включення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір, проблема створення умов для вдалої організації освітнього процесу залишається досить актуальною в нашому суспільстві.

Водночас слід зауважити, що потреби дітей з ООП набагато більші порівняно з іншими учнями. За даними Європейської комісії (European Commission), близько у 10 % населення європейських країн спостерігаються різні види функціональних обмежень. З них 84 млн – діти й підлітки, з яких 22 % (кожен п'ятий) мають порушення в розвитку й потребують спеціальної підтримки [2].

Відтак освітній процес слід організувати таким чином, щоб кожна дитина чи з проблемами фізичного/психічного здоров'я, чи з «типичним» розвитком мала можливість самостійно виконувати завдання у зручному для неї темпі та могла демонструвати власні досягнення.

Актуальність дослідження і публікації. Визначення актуальних для порушеного дослідження