

ОБДАРОВАНІСТЬ ЯК АСИНХРОННИЙ РОЗВИТОК

Бевз О.П., УДПУ

У статті досліджуються характерні особливості обдарованих дітей з точки зору асинхронного розвитку і теорії позитивної дезінтеграції К. Домбровського. Автором з'ясовано основні елементи теорії, а саме: рівні розвитку, компоненти потенціалу розвитку, динамізми розвитку та фактори, що впливають на індивідуальний розвиток.

Ключові слова: освіта обдарованих дітей США, обдарованість, асинхронний розвиток, рівні розвитку, структура особистості.

В статье исследуются характерные особенности одаренных детей с позиции асинхронного развития и теории позитивной дезинтеграции К. Домбровского. Автор выделяет основные элементы теории, а именно: уровни развития, элементы потенциала развития, динамизмы, а также факторы, воздействующие на индивидуальное развитие.

Ключевые слова: сфера образования одаренных детей США, одаренность, уровни развития, структура личности.

The article deals with characteristics of the gifted emerged from the concept of asynchronous development due to Dabrowski's Theory of Positive Disintegration. Among the bases of the theory the author highlights the levels of development, developmental potential, dynamisms, and factors influencing individual growth.

Key words: USA gifted education, giftedness, developmental levels, personality structure.

Постановка проблеми. Соціальні та психолого-педагогічні підходи до визначення сутності «природи» обдарованості відзначаються певною неоднозначністю. Такі поняття, як обдарованість, інтелект, талант є мінливими і можуть розглядатися по-різному у різних контекстах чи культурах. У психолого-педагогічній літературі США інтерпретацій слова «обдарований» існує необмежена кількість. Невелику частку з них можна віднести до фундаментальних визначень, які можливо поділити на категорії, починаючи від консервативних, що мають відношення до виявленого високого коефіцієнту інтелекту (IQ), і до ліберальних, що являють собою розширену концепцію, яка включає різноманітні критерії, що неможливо виміряти через IQ тест.

Різноманітні аспекти обдарованості учнів у США стали предметом спеціальних розвідок українських і російських дослідників: Н. Поморцевої, Н. Сельдінської, Е. Столбової, Н. Теличко, С. Цветкової та ін. Так, аналізуючи

сучасні підходи у психології і педагогіці до концепцій обдарованості Н. Поморцева виокремлює концепцію асинхронізму як таку, що не вписується в рамки розвитку сучасної теорії обдарованості і є першою спробою подати обдарованість «з середини», показати психічний аспект цієї проблеми.

Мета даної публікації полягає у з'ясуванні сутності поняття обдарованості як асинхронічного розвитку та теоретичних засад концепції асинхронізму.

Виклад основного матеріалу. Нині у США не існує універсального визначення обдарованості і критерії змінюються від однієї шкільної системи до іншої. Загалом, термін позначає дітей із видатними розумовими здібностями чи інтелектом, які використовуються як міра потенціалу чи досягнення. У законі «Жодної відстаючої дитини» йдеться: «Термін «обдаровані і талановиті» вжиті стосовно учнів, дітей чи молоді позначає учнів, дітей чи молодь, які засвідчують здатність до високих досягнень в інтелектуальній, креативній, мистецькій сферах, у лідерстві чи у специфічних академічних галузях, і які потребують послуг чи видів діяльності, що зазвичай не забезпечуються школою, для максимального розвитку цих здібностей [11, с. 544].

У галузі освіти обдарованих дітей більш широко використовується визначення Колумбійської групи [1], яке підкреслює унікальні потреби цієї категорії учнів: «Обдарованість – це асинхронний розвиток при якому просунуті (advanced) когнітивні здібності і підвищена інтенсивність (психічних процесів – примітка наша) об'єднуються для створення внутрішнього досвіду (знання) і усвідомлення, що якісно відрізняються від норми. Така асинхронія збільшується із високо інтелектуальними здібностями. Унікальність обдарованих дітей робить їх особливо вразливими і вимагає модифікацію підходів у батьківській турботі, навчанні і консультуванні для забезпечення їхнього оптимального розвитку» [2]. Отже, дане визначення враховує внутрішній досвід, усвідомлення і підвищену психічну інтенсивність обдарованих індивідів на противагу концепціям, у яких обдарованих дітей визначають за продуктами їхньої діяльності, рівнем виконання завдань і досягненнями.

Асинхронія порівняно новий спосіб розгляду обдарованості, але він має свої глибокі історичні коріння. Л. Холлінгворт розглядала обдарованість як комплекс складних психологічних питань, які впливають з відмінностей між розумовим і хронологічним віком дітей. Вона встановила, що чим більше віддаляється дитина від рівня середніх розумових здібностей, тим більше на неї тиснуть проблеми пристосування. Обдарованість як асинхронія висвітлює внутрішній досвід обдарованих учнів, їхню вразливість, складнощі, які збільшуються із збільшенням IQ, і важливу роль вчителів, батьків і консультантів для їхнього оптимального розвитку. Розуміння обдарованості як асинхронного розвитку розвинулося із дитиноцентричних поглядів Л. Холлінгворт, Л. Виготського, К. Домбровського, Дж. Террассьє, і А. Роупер. Найвиразнішим прикладом нерівномірного розвитку виступає рівень, за яким їхній розумовий розвиток випереджає фізичний розвиток [10, с. 68]. А. Біне використав поняття розумового віку як засобу вираження ступеня, за яким розумові здібності дитини відрізняються від здібностей інших дітей її хронологічного віку. Поняття розумового віку значно допомогло зрозуміти відмінності дітей з проблемами розвитку. Воно прогнозує суму опанованих знань, темп навчання, складність ігор дитини, вік істинних ровесників, зрілість почуття гумору дитини, етично-моральних суджень дитини, її обізнаності про навколишній світ. На противагу йому, відповідно до поглядів Л. Сільверман хронологічний вік прогнозує зріст, фізичну координацію, темп письма, емоційні потреби і соціальні вміння. Коефіцієнт інтелекту – це відношення розумового віку до хронологічного віку помножене на 100. А. Біне розглядав інтелект як багатий, комплексний, багатогранний гештальт – це численні взаємопов'язані здібності, включаючи емоції і особистість дитини. Він був переконаний, що на інтелект сильно впливає середовище, і його можна покращити за допомогою підходящого навчання. На його думку інтелекту властива характеристика розвитку, це процес, який постійно еволюціонує, а не статична сума даних, яка залишається незмінною протягом всього життя. Згідно його філософії IQ слід розглядати як мінімальну оцінку асинхронності – ступінь, за яким когнітивний розвиток (розумовий вік) відрізняється від фізичного розвитку (хронологічного віку) [10, с. 69]. Асинхронність не є статичним явищем,

вона динамічна, постійно змінюється. Наприклад винятково обдарована шестирічна дитина з IQ 170 має розум десятирічної дитини, у дев'ять років її розумовий розвиток відповідає п'ятнадцятирічній дитині, а у дванадцять – двадцятирічній людині. Ситуація ускладнюється ще більше з розумінням того, що з точки зору психології, дитина виступає сумішшю багатьох різновікових етапів розвитку, і у різних ситуаціях може виявляти ознаки розвитку, притаманні різному віку. Нерівномірний розвиток відображається у складнощах зовнішнього пристосування, оскільки дитина завжди відчувається відмінною від інших, або зайвою у певному середовищі. Зовнішня асинхронія – це недостатність пристосування до дітей такого ж віку і очікувань культурного середовища, пов'язаних з віком. Чим вищий ступінь, за яким розумовий розвиток випереджає фізичний розвиток, тим більше несинхронізованою дитина відчувається внутрішньо, у соціальних стосунках і по відношенню до навчального плану (куррікулуму). Отже, для задоволення потреб обдарованих дітей, як соціальних так і академічних, необхідно брати до уваги не вік дитини, а ступінь її асинхронічного розвитку [10, с. 69].

Визначення обдарованості як асинхронного розвитку уможливорює визнання двічі виняткових дітей («twice exceptional») та дітей з успішністю нижчою за їхні можливості («underachieving gifted students») як обдарованих. В американській педагогіці вживається термін «учні з успішністю нижчою за їхні можливості» по відношенню до учнів, які демонструють розбіжність між здібностями і рівнем виконання завдань [8], вони показують велику розбіжність між очікуваними досягненнями, що вимірюються стандартизованою процедурою оцінювання (standardized assessments) та фактичними досягненнями, які вимірюються класними оцінками (class grades) чи оцінюванням вчителя (teacher evaluations) [5]. Ця розбіжність зберігається протягом довгого періоду і не є безпосереднім наслідком розладу, що створює складнощі у навчанні. Дослідник Дж. Галлахер (J. Gallagher) характеризує двічі виняткових учнів, як учнів «з інтелектуально-процесуальними проблемами [навчання, спілкування, та/чи поведінковими обмеженнями] у яких, проте, зберігається високий рівень інтелектуального потенціалу» [4, с. 110]. Найбільше асинхронія проявляється у дітей, які є обдарованими і мають розлади

пов'язані з процесом навчання, що позначається терміном «learning disabilities» - дослівно «неспроможність навчатися», це розлад одного чи більше з базових психологічних процесів, необхідних для розуміння чи використання усної чи писемної мови, який проявляється у недоскональній здатності слухати, думати, розмовляти, читати, писати, писати по літерах чи здійснювати математичні розрахунки [7]). Дослідниця Л. Сільверман, як психолог, що спеціалізується на питаннях асинхронного розвитку помітила, що значна кількість обдарованих дітей мають такі розлади; обдарованість маскує їх, а вони зменшують показники IQ, таким чином дитина сприймається як нормальний, пересічний учень. Асинхронію можна помітити в оцінках різних підтестів, які входять до тестів на вимірювання IQ. Двічі виняткові діти часто показують високі результати з підтестів, що вимагають абстрактного мислення, і демонструють істотні недоліки з підтестів, що вимірюють швидкість обробки інформації та оперативну пам'ять. Учні з успішністю, нижчою за їхні можливості мають надзвичайні переваги у візуально-просторових здібностях, які у поєднанні з недоліками слуху, що проявляються у читанні, письмі, написанні слів по буквам (спелінгу) та обчислювальних діях, заважають виявляти їх як обдарованих учнів для участі у спеціальних програмах. Насправді багато таких учнів можна віднести до категорії двічі виняткових [10, с. 69].

Обдаровані діти не лише мислять, а й відчувають інакше. Поняття асинхронії включає більшу складність, що впливає на всі аспекти розвитку людини упродовж її життя. Л. Виготський пояснив нерозривний зв'язок між пізнанням і емоціями людини. Діти емоційно реагують на інформацію, яку вони пізнають, і таке внутрішнє усвідомлення впливає на перебіг їхнього розвитку. Асинхронія набуває популярності оскільки пропонує шляхи розуміння внутрішнього досвіду обдарованої дитини. Вона нагадує, що обдаровані діти вразливі і підлягають ризику, і дорослі зобов'язані реагувати на їхні відмінності за допомогою підтримки з боку батьків, вчителів і консультантів [10, с. 70].

За висловом Л. Сільверман, освіта обдарованих дітей зобов'язана К. Домбровському за його чудове розуміння процесу зростання і розвитку, і за схематизацію загадкового, захоплюючого внутрішнього життя обдарованих осіб [9].

Отже, концепція обдарованості як асинхронічного розвитку з'явилася під впливом і поширенням в освіті обдарованих дітей США теорії позитивної дезінтеграції (ТПД) К. Домбровського. ТПД - це фундаментальна теорія розвитку людини, яка описує фактори, що сприяють розвитку, процес розвитку і характеристики людей на різних рівнях розвитку. Багаторівневий розвиток це особливий вид розвитку, який включає самоаналіз, самоспостереження (introspection), самооцінку (self-evaluation), судження про себе (self-judgment), і значний внутрішній конфлікт і страждання, які складають роботу з внутрішньої трансформації. Теорія К. Домбровського ввела поняття багаторівневості як думку про те, що крайні прояви людських емоцій, мотивації, цінностей, прагнень і поведінки будуть краще зрозумілими, якщо розглядатимуться через призму рівнів. Думка про рівні походить від проживання на досвіді вищого і нижчого у собі, де критерієм виступає характер намірів і мотивів людини. К. Домбровський передбачав п'ять рівнів (від першого найнижчого – до п'ятого рівні, найвищого: первинна інтеграція, однорівнева дезінтеграція, спонтанна багаторівнева дезінтеграція, організована багаторівнева дезінтеграція, вторинна інтеграція), які утворюють чотири проміжних рівні. Всі рівні утворюють ієрархію і їх можна виміряти за такими показниками, як цінності, ставлення до себе і ставлення до інших. ТПД звертає увагу на роль емоцій, уяви і інтелекту у багаторівневому розвитку. Потенціал розвитку складається з трьох компонентів, які постають релевантними, оскільки вони співпадають з характерними особливостями, що розпізнаються у багатьох обдарованих дітях і дорослих:

1. Талант, специфічні здібності і g (інтелект);

2. Підвищена психічна збуджуваність (ППЗ) (Overexcitabilities). Цей компонент був з радістю прийнятий галуззю освіти обдарованих дітей, оскільки увага звертається саме на підвищену збудливість (heightened excitability) обдарованих учнів, на їхню здатність до інтенсивного і значного збудження і перебування у такому стані протягом тривалого часу. К. Домбровський описав п'ять видів підвищеної психічної збуджуваності ще у 1938 р. і досі жодного додаткового виду запропоновано не було. Вони включають: психомоторну, чутливу, інтелектуальну, уявленнєву і емоційну форму. ППЗ означає, що реальність

проживається у *якісно* відмінний спосіб. Не просто більше цікавості, задоволення від відчуттів, уяви і відчуттів, але додаються виміри глибини, текстури, гостроти і сприйняття (perception). Вона включає у себе поняття інтенсивної життєвості і перебігу нервових процесів, що значно відрізняються від норми;

3. Внутрішня психічна трансформація, у якій полягає суть багаторівневого розвитку.

Домбровський описав три фактори, що впливають на індивідуальний розвиток, два з яких можна типово зустріти у більшості теорій розвитку, це спадковість і середовище, і його унікальний фактор - фактор автономності (самокерування). Він також деталізував численні внутрішні процеси, які мають місце і сприяють розвитку, назвавши їх динамізмами, і визначив їх як «біологічні чи психічні сили, що контролюють поведінку і її розвиток. Це інстинкти, потреби і інтелектуальні процеси об'єднані з емоціями» [3, с. 294].

У процесі розвитку особистісна структура людини часто характеризується як поєднання більше ніж одного рівня. Однак, хоча структури сусідських рівнів можуть співіснувати, вони конфліктують, отже розвиток - це не простий перехід. «Конфлікт рішучий і «перехід» (з одного рівня до наступного) здійснюється, коли одна із структур або усувається, або повністю контролюється структурою іншого рівня» [6, с. 265]. Крім того, особистісний розвиток не прогресує постійно з плином часу, Домбровський стверджував: «Існують періоди великого напруження і невірноваження (неврози, депресія, креативний процес), і є періоди рівноваги [6, с. 259].

Однорівнева і багаторівнева особистісні структури це якісно відмінні типи функціонуючого розвитку і «обидві структури не мають нічого спільного. Тому неможливо утворити багаторівневу структуру з усіх можливих однорівневих структур» [6, с. 265]. Збільшення чи інтенсифікація процесів на двох нижчих рівнях не призведе до багаторівневого розвитку. Якийсь зовнішній вплив повинен сприяти розвитку.

Рівні розвитку також можна описати як інтеграційні і дезінтеграційні. Рівні I і V – це особистісні цілісні структури, які позбавлені внутрішнього конфлікту і

характеризуються перед усім, як інтегровані особистісні структури. Хоча обидва рівні є інтегрованими, цілісними, з відсутністю внутрішнього конфлікту, більше у них немає нічого спільного. Оскільки у людини на I рівні немає внутрішнього конфлікту через абсолютну відсутність самоусвідомлення і саморефлексії, у людини на V рівні внутрішній конфлікт відсутній тому, що більше не існує різниці між тим, «що є» і тим, «що повинно бути». Рівні II-IV не є цілісними через внутрішні і зовнішні конфлікти і характеризуються різноманітними ступенями і формами дезінтегруючих, часто розвивальних, процесів (динамізмів).

Отже, в ТПД розвиток людини не пов'язується з онтогенезом, а поняття багаторівневості сприяє виявленню особистостей на продвинутих рівнях розвитку. Значний акцент робиться на ролі емоцій, відчуттів, мотивації, ієрархії цінностей людини у процесі її оптимального, аутентичного розвитку, тобто такого розвитку, при якому людина сама визначає напрямок свого розвитку задіюючи все багатство її внутрішнього життя, проектує саморозвиток своєї особистості згідно її власного бачення і усвідомлення.

Визначення обдарованості як асинхронного розвитку – це важлива спроба отримати підтримку для обдарованих дітей у суспільстві. Такий підхід обходить довічну проблему елітарності. Більшість визначень прирівнюють обдарованість до високих досягнень; тому спеціальні програми часто сприймаються як надання ще більше переваг для групи дітей що вже мають їх. Оскільки асинхронія не вміщує поняття конкурентності, змагання, воно менше провокує заздрощі. Більший рівень асинхронії не означає краще. Обдарованість постає нетиповим розвитком – низкою кількісних відмінностей, на які необхідно звернути увагу вдома, і у школі. Випадки асинхронії трапляються в усіх культурах, етнічних групах, на всіх соціально-економічних рівнях. На відміну від обдарованості як потенціалу до визнаних досягнень, обдарованість як асинхронія не розрізняється за гендерними ознаками. Подальший інтерес складає дослідження моделей педагогічної підтримки обдарованих учнів, оскільки «унікальність обдарованих дітей робить їх особливо вразливими і вимагає модифікацію підходів у батьківській турботі, навчанні і консультуванні для забезпечення їхнього оптимального розвитку».

Список використаних джерел:

1. Bailey C. L. Social and emotional needs of gifted students: What school counselors need to know to most effectively serve this diverse student population. Paper based on a program presented at the Association for Counselor Education and Supervision Conference, Columbus, OH, 2007, October.
2. 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>
3. Dabrowski K. Psychoneurosis is not an illness. London: Gryf, 1972.
4. Gallagher J. J. National agenda for educating gifted students: Statement of priorities. Exceptional Children, 1988. - № 55. – P.107-114.
5. McCoach, D. B., Siegle, D. Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students // Gifted Child Quarterly, 2003. - №47. – P. 144-154.
6. Piechowski M. M. A theoretical and empirical approach to the study of development. Genetic Psychology Monographs, 1975. – P. 231-297.
7. Public Law 94-142, the Education for All Handicapped Children Act. - [Електронний ресурс.] – Режим доступу - www.scn.org/~bk269/94-142.html
8. Reis S. M., Housand A. M. Characteristics of gifted and talented learners: Similarities and differences across domains // In F. A. Karnes K. R. Stephens (Eds.), Achieving excellence: Educating the gifted and talented. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2008.
9. Silverman L. K. My love affair with Dabrowski's theory: a personal odyssey // Roeper Review, 2010.
10. Silverman L. K. Asynchrony. In Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent / editor, Barbara Kerr. 2 v. (xxvi, 1057 p.) ; v. 1. A-K -- v. 2. L-Z. Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications, 2009.
11. U.S. Department of Education. No Child Left Behind Act of 2001. Title IX, Part A, Section 9101(22), 2001.