

Бобровникова Наталия Сергеевна

старший преподаватель

Кузнецова Екатерина Максимовна

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный

педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

БАРЬЕРЫ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

***Аннотация:** в статье рассматривается проблема субъективного восприятия барьеров развития одаренных детей с позиции трех ключевых участников образовательного процесса: педагогов, родителей и самих детей. На основе теоретического анализа отечественных и зарубежных исследований выявлены существенные расхождения в интерпретации трудностей, с которыми сталкиваются одаренные школьники. Особое внимание уделяется феномену диссинхронии психического развития как фундаментальному барьеру, а также социально-психологическим рискам, связанным с непониманием между участниками сопровождения.*

***Ключевые слова:** одаренные дети, психолого-педагогическое сопровождение, диссинхрония развития, барьеры социализации, субъективное восприятие, детско-родительские отношения, педагогические стереотипы.*

Современная система образования Российской Федерации определяет поддержку одаренных детей как одну из приоритетных задач. Создаются специализированные центры, разрабатываются программы сопровождения, внедряются инновационные методики обучения. Об этом говорится в Указе Президента РФ от 7 мая 2012 года №599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», акцентируется внимание на необходимости разработки комплексных мер, направленных на выявление и поддержку одарённых детей и молодежи [9].

Всемирная организация здравоохранения относит одаренных детей к «группе риска» наряду с умственно отсталыми и детьми с девиантным поведением [2]. Это подчеркивает остроту проблемы: одаренность сама по себе не является гарантией успешной социализации и психологического благополучия. Напротив, как отмечал Жан-Шарль Террасье, одаренные дети часто страдают от «синдрома диссинхронии» – рассогласования темпов развития интеллектуальной, эмоциональной и социальной сфер, что создает комплекс специфических трудностей [4; 7].

В.С. Юркевич, анализируя связь интеллектуальной одаренности и социального развития, выделяет два принципиально различных типа возрастного развития умственно одаренных детей. Первый тип – «сверхполноценные» дети, развивающиеся гармонично, в том числе в сфере социальных навыков. Второй тип – проблемные дети с явной диссинхронией развития, проявляющейся в резком отставании эмоционального и социального развития от умственной сферы [8].

Жан-Шарль Террасье предложил разграничивать два аспекта диссинхронии: интернальный (гетерогенность темпов развития различных психических процессов – интеллектуально-психомоторная или интеллектуально-аффективная диссинхрония) и экстернальный (особенности взаимодействия одаренного ребенка с социальным окружением – учителями, родителями, сверстниками) [7; 8].

Три основные группы барьеров представлены следующим образом.

1. Внешние (средовые) барьеры: несоответствие образовательной среды потребностям одаренного ребёнка (жесткие рамки учебных программ, отсутствие «равных по интеллекту» собеседников, формальная нагрузка на педагогов).

2. Внутренние (психологические) барьеры: стремление к совершенству, страх ошибки, синдром самозванца, эмоциональная сверхчувствительность, диссинхрония развития [7; 8].

3. Социально-коммуникативные барьеры: конфликт «быть умным – не модно», буллинг, завышенные или противоречивые ожидания взрослых, нарушение детско-родительских отношений [3].

Ситуация, требующая особого внимания – это когда одарённость сочетается с диссинхронией психомоторного развития: интеллектуально одарённый ребенок может иметь плохой почерк, быть неуклюжим на уроках физкультуры. Учитель, не знакомый с феноменом диссинхронии, склонен объяснять это небрежностью или недостатком старания [7].

Родители одарённых детей нередко испытывают двойственное эмоциональное состояние: с одной стороны, они отмечают и ценят выдающиеся способности ребёнка, с другой – выражают обеспокоенность относительно перспектив его развития и социальной адаптации.

Исследования в области психологии одаренности (Н.С. Лейтес, А.И. Савенков, Л.В. Попова и др.) выделяют следующие типы родительского отношения:

- 1) поддерживающий тип. Родители признают одарённость, создают условия для развития, но избегают повышения темпа. Учитывают эмоциональную сферу, поддерживают баланс между нагрузкой и отдыхом;
- 2) партнерский (сотрудничающий) тип. Взрослые выступают как наставники и союзники: помогают искать ресурсы, обсуждать цели, принимать решения. Взаимодействие строится на уважении к индивидуальности ребёнка;
- 3) дистанцированный (формальный) тип. Одарённость признается, но активная поддержка отсутствует. Родители направляют задачи школе или внешним программам, ограничиваясь минимальным участием;
- 4) адаптивный тип. Стратегия адаптируется под текущие условия в зависимости от возраста и потребностей ребёнка. Родители ориентируются на обратную связь, корректируют подходы, избегая крайностей.

В.В. Абраменкова, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Д.И. Фельдштейн и другие исследователи межличностных взаимодействий детей подчёркивали, что общеобразовательная школа ориентирована на усреднённые стандарты, что создаёт трудности для одарённых детей:

- неготовностью школы к адаптации обучения: «Учителю некогда заниматься одним ребёнком, когда в классе тридцать человек»;
- конфликтами со сверстниками: одаренные дети нередко становятся жертвами травли, насмешек и унижений [8];
- формализация образовательного процесса: «Ребенок перегружен в бессмысленной отчетности вместо того, чтобы заниматься любимым делом».

Исследования Х.С. Хазова, В.С. Юркевича, Н.С. Лейтеса показывают, что одаренные дети четко осознают свою непохожесть на сверстников. Это осознание редко приводит к чувству превосходства – чаще оно порождает тревогу, страх отвержения, ощущение непохожести [8].

Основные барьеры в восприятии самих детей, которые выделили Е. А. Павлова, М. Богоявленская, Лета Стеттер Холлингворт и другие:

1) скука как фундаментальная проблема. Опережение классом в освоении материала приводит к снижению вовлечённости учащегося в учебный процесс;

2) давление ожиданий и страх ошибки. Одаренный ребенок часто чувствует, что от него ждут только побед и высоких результатов. Это формирует перфекционизм, который может превращаться в «мучительную и болезненную неудовлетворенность собой и результатами своего труда» [6];

3) одиночество в коллективе. Как отмечает Лета Холлингворт, у детей с IQ выше 160 разница с обычными сверстниками настолько велика, что создаёт особые проблемы, нередко приводящие к социальной изоляции. Эти трудности становятся особенно выражены в возрасте от четырёх до девяти лет [8];

4) диссинхрония как источник телесного дискомфорта. Ребенок с опережающим интеллектуальным развитием может испытывать трудности с письмом: мысль бежит впереди руки, почерк становится неразборчивым, появляются ошибки и пропуски [7].

Сопоставление позиций трёх групп участников (педагогов, родителей и школьных администраторов) систематизировало представления о барьерах в работе с одарёнными детьми, выделить общие позиции и зафиксировать принципиальные разногласия:

- недостаточность материальных, кадровых, программных, финансовых ресурсов массовой школы для работы с одарёнными детьми;
- бюрократическая нагрузка, отнимающая время у реального развития;
- необходимость специальной подготовки педагогов к работе с одарёнными детьми.

Когда ученик отказывается выполнять однотипные задания, это часто становится источником разногласий: педагоги видят в таком поведении лень и недостаток дисциплины, родители обвиняют образовательную систему в отсутствии индивидуального подхода, а сам ребёнок переживает глубокий кризис мотивации. Ещё одно расхождение возникает, когда школьник замечает неточность в объяснении учителя или дополняет материал: преподаватель может воспринять это как угрозу своему авторитету, родители – поддержать стремление к истине, но на самом деле ребёнок просто испытывает потребность в чёткости и логической завершённости знаний, из-за чего и начинает ощущать себя проблемным ребёнком. Нарушения письменной речи свидетельствует о формировании новых дефицитов в когнитивной сфере: скорость мысли у ребёнка значительно опережает моторные возможности руки, но учителя связывают неразборчивый почерк и ошибки с небрежностью, а родители – с переутомлением; школьник же страдает от внутреннего противоречия, осознавая нарушения между задуманным и воплощенным, а не осознавая сути этого явления любые педагогические меры

усиливают его неудовлетворенность. Замкнутость ребёнка тоже трактуется по-разному: педагоги считают ее признаком слабых коммуникативных навыков и пытаются насильно вовлечь в коллектив, родители подозревают травлю, тогда как на деле ученику просто не хватает собеседников своего интеллектуального уровня – он тяготится поверхностностью общения, и это следствие когнитивного разрыва, а не проявления высокомерия.

Таким образом, принципиальные расхождения в интерпретации одних и тех же поведенческих проявлений одарённого ребёнка создаются непонимания. Педагог видит проблему в ребенке, родитель – в школе, а ребёнок остаётся один на один со своими внутренними конфликтами, не получая соответствующей поддержки ни от одной из сторон. Исправить это возможно только при условии, что каждый из участников триады «педагог – родитель – ребёнок» получит доступ к пониманию позиции двух других и осознает ограниченность собственной интерпретации.

Психологам, методистам и администраторам образовательных учреждений необходимо формирование у педагогов понимания феномена диссинхронии развития, чтобы избежать ошибок в оценке учебных и социальных трудностей ребёнка. Учителю необходимо научиться видеть разницу между скукой и ленью, диссинхронией и небрежностью, критическим мышлением и высокомерием – это позволит точнее определять причины трудностей ученика и подбирать соответствующие педагогические решения. Это требует специальных программ повышения квалификации, включающих нейрopsихологические и возрастно-психологические аспекты развития одарённых детей [1].

В силу высокой эмоциональной вовлечённости и недостатка психолого-педагогических компетенций родители могут испытывать сложности при формировании устойчивой воспитательной позиции. Это обуславливает необходимость оказания им профессиональной помощи [1].

Создание поддерживающей среды, свободной от негативных социальных реакций и избыточного давления, критически важно для самореализации одарённых детей и раскрытия их потенциала. Это могут быть группы психологической поддержки, кружки по интересам, где собираются «равные по интеллекту», специальные программы дополнительного образования [5].

Ключевым условием эффективного сопровождения является выстраивание диалога между педагогом, родителем и ребёнком. Каждой стороне необходимо иметь возможность выразить своё видение ситуации и быть услышанной. Простое обсуждение того, как один и тот же барьер воспринимается разными участниками, уже способствует снятию напряжения и поиску конструктивных решений.

Барьеры развития одарённых детей часто носят субъективно-интерпретационный характер: одно и то же поведение получает разную оценку. Так, отказ от рутинной работы педагога видят, как недостаток дисциплины, родители – как несовершенство системы, а ребенок переживает как скуку и потерю смысла. Критические замечания учитель воспринимает как высокомерие, родители – как отстаивание истины, а ребёнок – как стремление к точности. Трудности с письмом педагог считает небрежностью, родители – перегрузкой, а ребёнок ощущает как диссинхронию между скоростью мысли и моторными возможностями. Главная проблема, объясняющая многие трудности, – диссинхрония психического развития (рассогласование темпов созревания интеллектуальной, эмоциональной, социальной и психомоторной сфер). Условия эффективной поддержки одаренного ребёнка это – взаимопонимание между педагогами, родителями и детьми: психологическое просвещение педагогов, поддержка родителей в выработке воспитательных стратегий и создание безопасной развивающей среды для одаренных детей.

Список литературы

1. Белякова Н.В. Девиантогенные риски социализации творчески одарённых школьников / Н.В. Белякова, Т.В. Драгунова, И.В. Дубровина // Концепт. – 2016.
2. Богоявленская М.Е. «Исчезновение» одарённости: школьные проблемы, связанные с опережающим ранним развитием / М.Е. Богоявленская // Школьный психолог. – 2004. – №46.
3. Хомченко М.А. Риски социализации одарённых детей с разными видами одарённости / М.А. Хомченко. – Новосибирск, 2023.
4. Афанасьева Г.А. Высокоодарённые дети, или трудности раннего развития: рецензия на книгу Ж.-Ш. Террасье / Г.А. Афанасьева // Вопросы психологии. – 1993. – №5. – С. 114–115.
5. Мищенко Е.Ю. Основные проблемы психологической социализации одарённых детей / Е.Ю. Мищенко // Евразийский научный журнал. – 2017. – №11. – С. 6–7. EDN NQTTRP
6. Особенности личности одарённого ребёнка с дисгармоничным типом развития / Алтайский государственный педагогический университет. – URL: <https://mooc.do.altspu.ru/mod/book/view.php?id=56&chapterid=518> (дата обращения: 13.05.2026).
7. Усцелёмова А.С. Сложности психического развития одарённых детей / А.С. Усцелёмова. – 2018.
8. Юркевич В.С. Интеллектуальная одарённость и социальное развитие: противоречивая связь / В.С. Юркевич // Современная зарубежная психология. – 2018. – Т. 7. №2. – С. 28–38. DOI 10.17759/jmfp.2018070203. EDN XZTFSP
9. Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. №599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки».