

О социально-психологических условиях реализации инклюзивных и интегративных программ работы с одаренными в общеобразовательной школе

М. Ю. Кондратьев*,

доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, декан факультета социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета

Н. В. Мешкова**,

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Московского городского психолого-педагогического университета, доцент Московского государственного университета технологий и управления

В статье обосновывается точка зрения, согласно которой сколь-нибудь системная работа с одаренными в сфере образования оказывается качественно ущербной, если не включает собственно социально-психологическую составляющую. В тексте показано, что полноценными программами работы с одаренными школьниками являются программы подчеркнуто интегративного характера, учитывающие как стадийность вхождения развивающейся личности в референтные группы, так и социально-психологические особенности различных эпох эры ее восхождения к своей социальной зрелости.

Ключевые слова: одаренность, одаренная развивающаяся личность, инклюзивные и интегративные программы работы с одаренными, интеграция, индивидуализация, адаптация.

Такая предметно-проблемная область психологической науки, как исследовательское направление изучения достаточно широкого спектра разноплановых вопросов одаренности развивающейся личности, является классической или, во всяком случае, тра-

диционной. Совершенно очевидно, что кроме собственно научного, «академического» интереса пристальное и устойчивое внимание к этому вопросу продиктовано и открыто остроумно практико-прикладным социальным запросом. Чтобы оценить адекватность

* social1977@bk.ru

** nmeshkova@yandex.ru

ответа на этот запрос, необходимо содержательно разобраться, насколько «внятная», научно обоснованная, социально поддерживаемая и экономически обеспеченная образовательная политика государства сегодня реализуется в области работы с одаренными детьми и подростками.

Если говорить о научном и практико-образовательном сообществе, то оно рассматривает и оценивает «одаренность» как психологическую и психолого-педагогическую реальность, с трудом поддающуюся однозначной интерпретации, предусматривающей единую общепринятую точку зрения. В то же время при всей неоднозначности понимания самого термина «одаренность» в научно-образовательном сообществе сложилось единое представление, что психологическая реальность, лежащая за ним, характеризуется тем, что не сводится лишь к внутренне обусловленному и, тем более, наследственно заданному ресурсу развивающейся личности. Более того, одаренность ни в коей мере не исчерпывается умственными или «когнитивно-интеллектуальными» способностями, а в содержательном плане включает мотивацию к творчеству и креативность, эмоциональные и социальные неординарные личностные потенциалы и т. п. Подобное видение качественно расширяет спектр отраслей психологии, призванных содержательно обеспечивать образовательную работу с одаренными детьми и подростками, а также «задает» развернутую номенклатуру собственно психологических задач, без последовательного решения которых сколь-нибудь существенное повышение эффективности такой работы попросту недостижимо. В этом плане понятно, что непосредственной содержательно-отраслевой «привязкой» к данной проблематике характеризуются общая психология, психология личности, возрастная и педагогическая психология, психология развития.

Мы вполне продуманно не указали в этом ряду социальную психологию, так как, во-первых, на «вскидку» она имеет косвенное отношение к рассматриваемой проблематике, а во-вторых, социально-психологические аспекты одаренности оказались действительно по тем или иным причинам на самой периферии

реальной образовательной практики. На наш взгляд, подобное положение дел в научном и в собственно практико-образовательном планах необоснованно и непродуктивно.

Попытаемся обосновать справедливость подобного вывода, обозначив при этом сферы работы с одаренными детьми и подростками, которые как условие ее эффективности предполагают акцентирование именно социально-психологических целенаправленных усилий.

Как показывает даже самый поверхностный уровень анализа мирового опыта организации обученческо-воспитательной работы с одаренными детьми, не вызывает никаких сомнений факт, что какой бы степени системности не достигла национальная программа такой работы, как бы не был научно выверен и детально «заточен» поиск одаренных учащихся, в условиях общеобразовательной школы все равно будет обучаться подавляющее большинство тех, кто уже сегодня реально проявил свою одаренность, и тем более – потенциально одаренных детей и подростков. Другими словами, учитывая массовость общеобразовательной формы обучения подрастающего поколения, именно в ее рамках, во всяком случае, в обозримом будущем будет сконцентрирован основной потенциально одаренный ресурс нашей страны. Более того, вряд ли в ближайшее время возникнет ситуация, при которой все без исключения даже однозначно выявленные действительно одаренные дети, подростки, юноши будут переведены в специализированные учреждения или даже в специальные классы общеобразовательной школы. При этом подобный прогноз следует однозначно расценивать как прогноз пессимистический уже хотя бы потому, что вряд ли сегодня кто-нибудь безапелляционно сможет утверждать, что «физическое извлечение» одаренных учащихся из обычных классов обычных школ принесит безоговорочную пользу как самим одаренным, так и, тем более, их одноклассникам. Наверное, существуют еще многочисленные аргументы в пользу вывода, что в настоящее время проблема, связанная с реальным фактом обучения одаренных детей в общеобразовательной школе, является актуальной и, более того, острой и злободневной.

Если задуматься, в чем в социально-психологическом плане «проблемность» сложившейся, по сути дела, обыденной ситуации с одаренными в общеобразовательной школе, придется констатировать: вопрос в том, как соотнести интересы детей и подростков с особыми образовательными потребностями и «обычных» учащихся, а также как выстроить систему их отношенческих взаимодействий, чтобы они не были личностно-разрушающими и личностно-травмирующими для всех участников образовательного процесса.

Ни в коей мере не пытаюсь нивелировать специфику такого контингента, как «одаренные учащиеся», все же вспомним, что аналогичный вопрос вставал и остается в силе применительно к учащимся с ограниченными возможностями здоровья при решении задачи их обучения в обычной школе. Кстати, и в этом случае был предложен, а сегодня уже во многом и реализован так называемый инклюзивный подход к решению проблемы. Другими словами, целевой акцент разработанных в рамках данного подхода программ состоял и состоит в решении задач, прежде всего, включения «неординарного ребенка» в традиционную современную школьную среду, а с социально-психологической точки зрения, точнее – прежде всего, в ученическую группу одноклассников.

Что касается решения отношенческих проблем жизнедеятельности одаренных учащихся в условиях общеобразовательной школы, то и здесь преимущественное внимание обращается именно на вопросы максимально безболезненного, если так можно выразиться, их «вживления» в обычный класс. Именно «вживления», т. е. включения, а значит, решения задач преимущественно адаптационного характера, а не собственно интеграционного, т. е. вопросов не столько «вживления», сколько «вживания». На первый взгляд, данное разделение может выглядеть несколько надуманным результатом, что называется, «игры слов». Но это лишь на первый взгляд. В действительности здесь и кроется принципиальная социально-психологическая разница ключевых задач, стоящих перед инклюзивно и интегративно направленными программами обеспечения жизнедеятельности одаренных

учащихся в обычных классах общеобразовательных школ.

Чтобы обосновать справедливость подобного вывода, хотя бы в конспективном плане, обозначим основные положения социально-психологической модели вхождения личности в референтную для неё группу, которая предложена А.В. Петровским и эмпирико-экспериментально апробирована его сотрудниками и последователями [3; 5; и др.].

Согласно этой социально-психологической модели, вне зависимости от возраста индивида и социально-психологических особенностей группы его членства он поставлен, по сути дела, перед фатальной необходимостью пройти четко определенные, универсальные фазы вхождения в референтную общность, последовательно решая встающие перед ним по мере нарастания потребности «быть личностью» личностные задачи.

На первом этапе внутригрупповой жизни индивида (эту стадию традиционно обозначают как фазу адаптации) основные его усилия направлены на усвоение господствующих в данном конкретном сообществе норм и правил, на ознакомление со специфичными для группы ценностями, на овладение способами и средствами активности, которыми уже владеют его новые партнеры по взаимодействию и общению. Иначе говоря, у индивида возникает в большей или меньшей степени выраженная потребность «быть таким, как все», стремление не отличаться от других, в определенном смысле раствориться в группе, чувствовать себя ее полноправным членом и ощущать признание этого факта остальными членами сообщества.

В то же время решение чисто адаптационных задач на определенном этапе вступает в явное противоречие со свойственным каждой личности стремлением подчеркнуть свою индивидуальность, неповторимость, утвердиться теми своими особенностями, которые она расценивает как наиболее для себя ценные и значимые. Это тем более важно в связи с тем, что успешная адаптация индивида в группе, достижение им цели «быть таким, как все» нередко приводят к субъективно переживаемому им самим чувству некой личностной растворенности в сообществе, к иллюзии

потери своей индивидуальности. Все это на определенном этапе внутригрупповой жизни данного индивида предопределяет принципиальную смену его личностной задачи: стремление «быть таким, как все», окрашивающее весь этап адаптации, оказывается разрушенным мощной установкой на доказательство своей уникальности – на первый план выступает стремление «быть не таким, как все», что, в конечном счете, и является психологической сутью второго этапа вхождения личности в группу, стадии индивидуализации. Понятно, что далеко не всегда индивид, подстегиваемый желанием как можно скорее персонализироваться и тем самым как бы сбросить с себя имидж не различимого среди других «среднего» члена группы, предъявляет общности только те формы своей активности и грани индивидуальности, которые данная общность готова признать и принять как несомненно ценные и важные для себя, как соответствующие нормам, правилам и перспективам своей жизнедеятельности. Более того, достаточно часто группа откровенно жестко санкционирует индивида, не усвоившего правила общежития на адаптационном этапе, и принуждает его вернуться к самому началу своей внутригрупповой «карьеры», чтобы по-новому пройти испытания, позволяющие считаться «таким, как все».

В этом случае вполне закономерно говорить о факте дезадаптации личности в группе своего членства.

Если же и при повторных попытках индивид не выказывает желания или способности найти «золотую середину» между тем, что значимо для сообщества, и что особенно ценно для него самого, и продолжает настойчиво осуществлять личностные «вклады», которые несовместимы с групповыми нормами, то он оказывается либо изолированным среди своих товарищей, либо вообще подвергается своеобразному ostracismu, вытесняется из группы.

В этом случае вполне закономерно говорить о факте дезинтеграции личности в группе своего членства.

Понятно, что в ситуации, когда личность оказывается способной привести свою потребность в персонализации в соответствие с готовностью группы принять лишь те лич-

ностные проявления своего нового члена, которые обеспечивают ей поступательное развитие и облегчают решение общегрупповых задач ее жизнедеятельности, вполне закономерно говорить о факте интеграции такого индивида в группу своего членства.

Если попытаться оценить инклюзивные по своему характеру образовательные программы, с точки зрения только что в сжатой форме представленной социально-психологической модели вхождения личности в референтную для нее группу, то они «покрывают», по сути дела, лишь первый этап вхождения личности в группу – адаптационную стадию. Связано это с тем, что целевым назначением инклюзивных образовательных программ является не столько процесс «вживания» личности с особыми образовательными потребностями в ученическую группу, сколько процесс успешного ее «вживания» в подобную общность. Другими словами:

в случае когда целью подобных программ является инклюзия одаренной развивающейся личности в ученическое сообщество, речь идет о решении ею именно, и прежде всего, – адаптационных задач,

в случае же когда речь идет об интегративно нацеленных программах, адаптационные задачи выступают в качестве «первоэтапных», позволяющих обеспечить лишь возможность дальнейшего полноценного «вживания» одаренной развивающейся личности в ученическое сообщество, ее интеграции в нем.

Понятно, что в том случае когда перед практическими психологами и педагогами стоит не «отчетная» по своему характеру задача «включить» в группу того или иного одаренного учащегося, а полноценная в социально-психологическом плане задача интегрировать его в группу, т.е. осуществить действительно плодотворную попытку, ограничиваться решениями в рамках «инклюзива» означает не просто поверхностно проанализировать проблему, сколько в целом ряде случаев нанести как самому одаренному учащемуся, так и всей ученической группе серьезную психологическую травму, порой в существенной степени перекрывающую возможность последующего позитивного личностного развития и группообразования.

Реализация успешного решения задач и достижения целей подлинно интегративных программ работы с одаренными учащимися в условиях общеобразовательного учреждения в значительной степени усложняется тем обстоятельством, что нередко характер взаимоотношений ученической группы и одаренного учащегося, «вживающегося» в нее, отличается взаимонепринятием. В частности, эмпирически доказано, что одаренные школьники, как правило, критически относятся к окружающим, проявляют нетерпимость к соученикам с более низким интеллектуальным развитием, выказывают агрессивность или, наоборот, стремятся к подчеркнутому одиночеству [2; 7; 8; и др.]. В свою очередь, большинство учащихся общеобразовательных школ, относящихся не слишком благожелательно и к своим на «отлично» успевающим соученикам и тем, которых и учащиеся и учителя считают одаренными, воспринимают одаренных «новичков» если не жестко агрессивно, то, по меньшей мере, настороженно-негативно [1; 5 и др.]. Принципиально значимым фактором здесь является такая переменная, как уровень социально-психологического развития ученической группы. Если обратиться к наиболее продвинутым и в теоретическом и в практико-прикладном плане наработкам в этой предметно-проблемной области отечественной социальной психологии, в первую очередь, внимание привлекает теория деятельностного опосредствования межличностных отношений в группах [4; и др.], в рамках которой многократно и однозначно доказательно продемонстрировано, что в группах разного уровня развития качественно по-разному проявляются практически все социально-психологические феномены межличностных отношений и, прежде всего, такие, как действенная групповая эмоциональная идентификация, мотивационное ядро межличностных выборов, коллективистское самоопределение, атрибуция ответственности за успех и неудачу групповой деятельности и т. д.

Понятно, что необходимым условием возможности успешно реализовать действительно интегративную программу работы с одаренными учащимися в общеобразовательных школах является, помимо обязательных диагностико-коррекционных усилий, направ-

ленных на самих учащихся с особыми образовательными потребностями, целенаправленная социально-психологическая диагностическая и тренинговая работа со школьными классами общеобразовательных учреждений, в которых обучаются одаренные.

В этом плане помимо учета стадии вхождения в класс как референтную группу, на которой находятся отдельные, в том числе и одаренные учащиеся, необходимо принимать во внимание и о каком этапе восхождения к своей социальной зрелости развивающейся личности идет речь. Иначе говоря, в обязательном порядке при планировании и реализации работы с одаренными учащимися и их классом следует отдавать себе отчет, что во всех случаях без исключения достаточно жестко срабатывают социально-психологические особенности конкретного возраста, с которым мы имеем дело, осуществляя инклюзивно или интегративно ориентированную программу работы с одаренными учащимися в условиях общеобразовательной школы.

Адаптация, индивидуализация и интеграция – самоценные фазы вхождения индивида в относительно стабильную группу (рис. 1). Детство, отрочество (подростничество), юность – самоценные эпохи зры восхождения к зрелости (рис. 2).

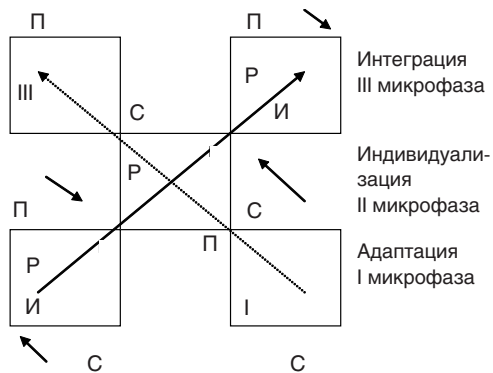


Рис. 1. Модель развития личности в группе (по А. В. Петровскому).

Условные обозначения: П – потребность «быть личностью»; С – способность «быть личностью»; И – исходный уровень развития; Р – результат развития, достигнутый на данной фазе;

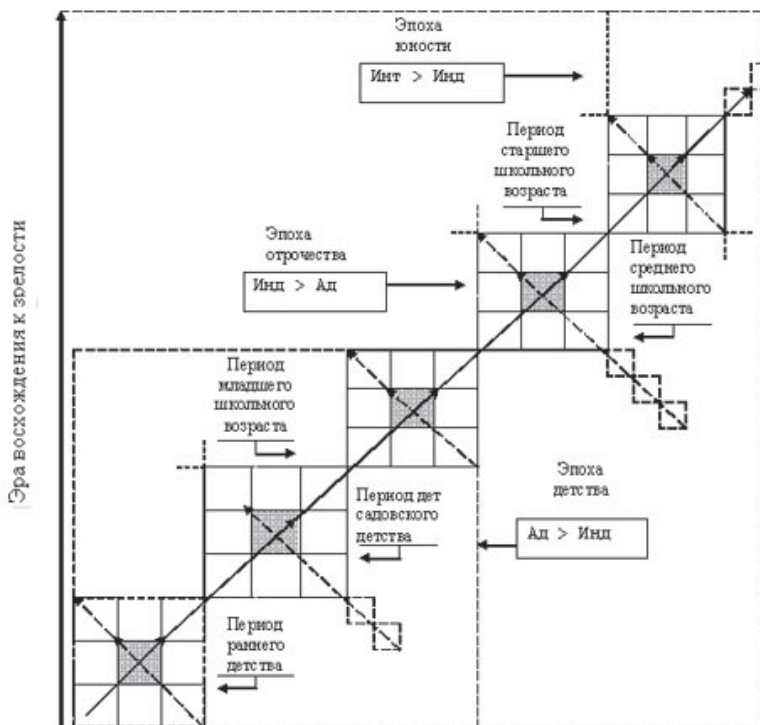


Рис. 2. Возрастная периодизация развития личности (по А.В. Петровскому). Условные обозначения: сплошная жирная стрелка – просоциальное развитие; пунктирная стрелка – асоциальное развитие

Совершенно очевидно, что это не синонимичные, не тождественные ряды. И все же совпадающая последовательность чередования ведущих личностных задач и тенденций личностного развития позволяет обоснованно и, главное, более чем эвристично осуществить своеобразную экстраполяцию социально-психологических наработок в область психологии развития или, что то же самое, возрастную психологию, чтобы, наконец, в собственно психологическом «ключе» попытаться прояснить комплекс вопросов, связанных с проблематикой возрастной периодизации развития личности.

В рамках данной статьи именно учащиеся общеобразовательной школы и, прежде всего, одаренные школьники выступают в качестве приоритетного объекта нашего интереса. В связи с этим, не останавливаясь специаль-

но на периодах раннего детского и детсадовского возрастов, отметим, что если говорить о младшем школьном возрасте, то он, хронологически завершая эпоху детства, характеризуется задачами усвоения все более усложняющихся правил поведения в рамках системы взаимоотношений «ребенок-взрослый» и, прежде всего, «ученик-педагог», достижения успешности в условиях коактивной учебной деятельности со сверстниками, завоевания персональной позиции при этом не только и даже не столько ролевой, сколько собственно личностной представленности в сознании референтных взрослых. Не будем также забывать, что эпоха детства, включая и завершающий ее период – младший школьный возраст, проходит «под знаком» преимущественно адаптации. Другими словами, младший школьник, стремясь выделиться в

ученической группе для обретения личностной «различимости» в глазах взрослых и, в первую очередь, в глазах педагога, решает в то же время задачу «быть таким, как все», но при этом «лучшим из этих всех».

Что касается подростка, то он решает принципиально иную социогенную личностную задачу – «быть не таким, как все», т.е. в данном случае стремление к индивидуализации явно превалирует над стремлением к адаптации. Более того, на этом этапе происходит качественное изменение ориентации отношений межличностной значимости развивающейся личности. Именно система межличностных отношений «учащийся-педагог» становится зависимой от системы отношений «учащийся-значимый сверстник».

Нельзя не подчеркнуть, что юность как психологический возраст в норме явно не укладывается в хронологические рамки школьной жизни. Как правило, старший школьный возраст принято связывать с периодом ранней юности. Но уже и на этом этапе своего развития растущий человек, находясь в преддверии взрослой жизни, начинает решать задачи собственно интеграционного характера, во многом определяющие не столько степень успешности его восхождения к зрелости, сколько уже саму эту зрелость перспективы своего бытия как личности в последующие годы, а иногда и десятилетия. В раннем юношеском возрасте неформальные взаимоотношения учащихся не только не теряют своей значимости, но и приобретают особую ценность, так как играют роль своего рода испытательного «полигона», на котором юношами и девушками отрабатываются, апробируются, проверяются на верность стратегия и тактика будущей «взрослой» жизни. Именно с этим, прежде всего, связано стремление старшеклассников расширить и углубить свое общение и взаимодействие с социальным окружением. Подобная активность носит ярко выраженный дифференцированный и избирательный характер. Если подросткам свойственно оценивать своих партнеров (и взрослых, и сверстников), как правило, однозначно, в целом нередко располагая минимальной, чисто поверхностной информацией о них, опираясь, например, лишь на первое впечатление и достраивая, додумывая образ («эф-

фект ореола»), то старшеклассники склонны, а главное, уже способны к детальному анализу личности другого. Более того, как показано в ряде психологических исследований, список личностных свойств, которые попадают в поле зрения старшеклассников, когда они оценивают своих одноклассников, оказывается значительно более емким, чем набор качеств учащихся, которыми пользуется учитель, давая характеристику школьникам.

Период ранней юности в случае бесконфликтного последовательного восхождения формирующейся личности к своей зрелости, будучи, с одной стороны, стадией интеграции индивида в «мире детства», является, с другой стороны, этапом адаптации во «взрослом мире». Другими словами, конец детства есть одновременно и начало взрослости, а степень интегрированности юности среди сверстников в решающей степени предопределяет его успешную адаптацию в дальнейшем, спокойное и естественное «вживание» в широкое социальное окружение.

Применительно к проблематике одаренности, а точнее, к работе с одаренными учащимися в условиях обычных классов общеобразовательной школы, совершенно очевидно, что без учета социально-психологических особенностей возраста попросту невозможно сколь-нибудь эффективно решать задачу и реального, психологически полноценного «вживания» одаренного учащегося в конкретный класс, и подготовки самого класса к психологически безболезненному «принятию» в свой состав одаренного соученика.

Понятно, что реализация при психологических сопровождении и поддержке не только узко-инклюзивных, по сути дела, исключительно адаптационных программ работы с одаренными учащимися в условиях общеобразовательной школы, и программ, полноценно интегративных, требует существенных финансово-материальных затрат. Но такая ресурсозатратность в данном случае однозначно оправдана, так как «психолого-экономические модели неоспоримо свидетельствуют о высокой экономической окупаемости программ для одаренных детей», особенно если наша страна всерьез «ставит цель быть экономически успешным и конкурентоспособным государством» [6, с. 13].

Литература

1. Кондратьев М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. СПб., 2005.
2. Одаренные дети / Под ред. В.Г. Бурменской, В.М. Слущкого. М., 1991.
3. Петровский А.В. Развитие личности в системе межличностных отношений // Социальная психология. Учеб. пособие для педвузов. М., 1987.
4. Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского. М., 1979.
5. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. М., 1987.
6. Рубцов В.В., Журавлев А.Л., Марголис А.А., Ушаков Д.В. Образование одаренных – государственная проблема // Психологическая наука и образование. 2009. № 4.
7. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // <http://itsidea.ru/uploads/1/socialnyj-intellekt-kak-vid-intellekta.pdf>
8. Хазова С.А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников: Дисс. ... канд. психол. наук. Кострома, 2002.

On the socio-psychological conditions of implementing inclusive and integrative programs of working with the gifted in general education schools

M. Yu. Kondratyev,

Doctor of Psychology, professor, corresponding member, Russian Academy of Education, dean, department of social psychology, Moscow State University of Psychology and Education

N. V. Meshkova,

PhD in Psychology, leading researcher, Moscow State University of Psychology and Education, dean, Moscow State University of Technology and Management

The contribution consistently gives ground to the opinion that any systematic work with the gifted in the education field is fundamentally flawed in case if it does not include the socio-psychological substantive component. The text shows that the full-scale programs of working with gifted pupils are the programs of pointedly integrative nature, which take into account both the gradation of entry of developing personality into reference groups and the socio-psychological peculiarities of different stages of its ascension to the social maturity.

Keywords: giftedness, gifted developing personality, inclusive and integrative programs of working with the gifted, integration, individualization, adaptation.

References

1. Kondrat'ev M. Yu. Social'naja psihologija zakrytyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij. SPb., 2005.
2. Odarennye deti / Pod red. V. G. Burmenskoj, V. M. Sluckogo. M., 1991.
3. Petrovskij A. V. Razvitie lichnosti v sisteme mezlichnostnyh otnoshenij // Social'naja psihologija. Ucheb. posobie dlja pedvuzov. M., 1987.
4. Psihologicheskaja teorija kollektiva / Pod red. A. V. Petrovskogo. M., 1979.
5. Psihologija razvivajushesja lichnosti / Pod red. A. V. Petrovskogo. M., 1987.
6. Rubcov V. V., Zhuravlev A. L., Margolis A. A., Ushakov D. V. Obrazovanie odarennyh – gosudarstvennaja problema // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2009. № 4.
7. Ushakov D. V. Social'nyj intellekt kak vid intellekta // <http://itsidea.ru/uploads/1/socialnyj-intellekt-kak-vid-intellekta.pdf>
8. Hazova S. A. Sovladajushee povedenie odarennyh starsheklassnikov: Diss. ... kand. psihol. nauk. Kostroma, 2002.