

## Системная работа в сфере образования с одаренными детьми и подростками: социально-психологическая составляющая

**Н. В. МЕШКОВА**

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

**М. Ю. КОНДРАТЬЕВ**

*доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО,  
декан факультета социальной психологии Московского городского  
психолого-педагогического университета*

*В статье последовательно обосновывается точка зрения, согласно которой сколько-нибудь системная работа с одаренными в сфере образования оказывается качественно ущербной в том случае, когда не включает собственно социально-психологической содержательной составляющей. В тексте показан спектр принципиально значимых направлений, без социально-психологической проработки которых любые — инклюзивные или интегративные — программы целенаправленной работы с одаренной развивающейся личностью обречены на не просто закономерный, а неизбежный неуспех.*

**Ключевые слова:** одаренность, одаренная развивающаяся личность, инклюзивные и интегративные программы работы с одаренными, группообразование, личность, интеграция, индивидуализация, адаптация, уровень социально-психологического развития группы, «особый учитель для одаренных».

Проблематика одаренности развивающейся личности в психологической науке является, по сути дела, классической, или, как это принято обозначать, традиционной. Конечно, помимо собственно чисто научного, «академического» интереса, достаточно пристальное внимание к этому вопросу продиктовано и практико-прикладным социальным запросом. В первую очередь, ответом на подобный запрос на современном этапе общественного развития оказывается в той или иной степени «внятная», научно обоснованная, социально поддерживаемая и экономически обеспеченная обра-

зовательная политика государства в области работы с одаренными детьми, подростками, молодежью.

Анализ международного опыта и современной зарубежной практики работы с одаренными демонстрирует, что сегодня в законодательном плане эта сфера в отдельных странах представлена принципиально по-разному — в общих законодательных актах, регламентирующих национальную систему образования; в специальных законодательных актах, касающихся образования учащихся с особыми потребностями (SEN — special education needs); вообще законодательно не

«прописана». При этом нельзя забывать, что практически все виды и формы работы с одаренными детьми, подростками и молодежью, которые реализуются в различных регионах современного мира, либо вообще были изначально созданы в нашей стране, либо применялись в той или иной мере развернуто в Советском Союзе и используются в рамках образовательной системы сегодняшней России.

Что касается научного и практико-образовательного сообщества, то, как это обычно и происходит в отношении ненадуманных, социально значимых, злободневных явлений, 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 единодушное представление, что психологическая реальность, лежащая за ним, характеризуется тем, что не сводится лишь к внутренне обусловленному, а тем более наследственно заданному ресурсу развивающейся личности, а также тем, что не исчерпывается умственными, или «когнитивно-интеллектуальными» способностями, в содержательном плане включая мотивацию к творчеству и креативность, эмоциональные и социальные неординарные потенциалы и т. п.

В связи с этим применительно к психологической науке подобное видение качественно расширяет спектр отраслей психологии, которые призваны содержательно обеспечивать образовательную работу с одаренными детьми, подростками и молодежью, а также «задает» раз-

вернутую номенклатуру собственно психологических задач, без последовательного решения которых хоть сколько-нибудь существенное повышение эффективности работы с одаренными попросту недостижимо. В этом плане понятно, что совершенно очевидной непосредственной содержательно-отраслевой «привязкой» к интересующей нас проблематике характеризуются общая психология, психология личности, возрастная и педагогическая психология, психология развития. Что касается специфики ключевых задач, которые могут обеспечить действительно продуктивную работу с одаренными, то они напрямую связаны с этапами этой работы: поиск — идентификация подлинно одаренных детей и подростков; развитие одаренных как личностное, так и учебно-профессиональное; поддержка и сопровождение одаренной реально развивающейся личности.

Буквально несколько слов о нашем видении содержательной психолого-педагогической сути этих этапов. Что касается этапа «поиск-идентификация» одаренных и соответствующих ему задач, то было бы ошибочным утверждать, что сегодня в системе образования этот этап не рассматривается как принципиально социально значимый. Более того, на наш взгляд, как показывает реальная образовательная практика, нередко именно он расценивается и воспринимается как качественно целевой и при этом в решающей степени определяющий оценку, акцентируют ли регионы, ведомства и отдельные образовательные учреждения свое внимание на работе с одаренными. Безусловно, в этом плане определенную информацию можно получить, но она окажется не только неполной, но и, главное, однобокой. Наиболее наглядно это

видно, если обратиться к несомненно полезному и при этом «сверхактивно» развиваемому сегодня, если так можно сказать, «олимпиадному учебно-дисциплинарному движению». Не станем в рамках данной статьи специально и сколько-нибудь развернуто останавливаться на достоинствах подобного способа поиска одаренных. Тем более не станем призывать к отказу от последовательного развития этого направления работы по поисковой идентификации одаренных детей, подростков и молодежи. Но в то же время изначально оговорим тот неоспоримый факт, что подобная «метода» работы с интересующим нас контингентом сегодняшних и будущих учащихся, а главное, завтрашних профессионалов носит, по сути своей, «воинствующе-констатационный» характер и позволяет нам по результатам олимпиадных открытий лишь безответственно порадоваться: «как хорошо, что так случилось — одаренные есть!». Другое дело, что вряд ли мы можем поставить эти открытия себе «в плюс», так как в этом случае лишь обнаруживаем одаренных, но никак не способствуем ни предшествующему развитию их одаренности, ни их изначальной поддержке и сопровождению. В то же время если говорить о какой бы то ни было системной работе с одаренными на государственном уровне (например, на уровне национальной образовательной программы), то акцент поисково-идентификационной работы в ее рамках должен носить не столько констатационно-фотографический характер уже сложившейся и проявившейся, а потому и обнаруженной одаренности, сколько быть ориентирован на научно-выверенный и прогностически обоснованный способ выявления «потенциала

одаренности». Теперь о задачах, связанных с развитием, поддержкой и сопровождением уже выявленных «сложившихся» или «потенциальных» одаренных учащихся. Не вдаваясь в нюансы и подробности, безусловно, во многом определяющие практически в каждом случае специфику решения подобного рода задач, отметим, что речь идет о пролонгированных пошагово-тактических и при этом в целевом плане стратегически направленных как лично психолого-педагогических воздействии и взаимодействии, так и о дидактико-методическом обеспечении всего процесса личностно-профессионального развития.

Несколько выше, упоминая отрасли современного психологического знания, напрямую даже на уровне обыденного сознания связанные с обеспечением эффективности работы с одаренной развивающейся личностью, мы вполне продуманно не упомянули социальную психологию, так как во-первых, на уровне поверхностного рассмотрения проблемы она имеет косвенное отношение к данной 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, подростками и молодежью, которые как условие ее эффективности предполагают акцентированное привлечение именно социально-психологических целенаправленных усилий.

### **Социально-психологические проблемы одаренных в специализированных учреждениях**

На собственно научном уровне в нашей стране осознание необходимости организации специальных учебных учреждений для одаренных детей произошло относительно недавно (в начале прошлого столетия) и было неразрывно связано с развитием психологии как самостоятельной отрасли знания. Как отмечал в начале века В. И. Экземплярский, «идея создания школ для одаренных очень недавнего происхождения: она моложе принципиально родственной ей мысли о специальных школах для отстающих в умственном отношении детей и уклоняющихся от нормы в отношении эмоционально-волевом» [23, с. 3]. По сути дела, уже в эти годы наметились основные формы и направления организационно-педагогической работы с одаренными детьми и подростками: «можно считать, что эти подходы различаются тремя точками зрения: или одаренным должна быть предоставлена лишь возможность более быстрой проработки обычного, так сказать, стандартизованного курса, или они должны в процессе обучения получить совсем иное содержание работы, чем средние дети, или, наконец, к ним должны быть применены иные методы работы» [23, с. 96].

В конечном счете и сегодня каждая из этих трех позиций в той или иной степени представлена в реальной педагогической практике. Так, например, идея об ускоренном овладении одаренными детьми стандартным школьным курсом находит свое воплощение и в современном институте экстерната, и в свернутом во времени этапе освоения учащимися ба-

зового предметного курса в первых классах профилированных спецшкол. Факультативные занятия в массовых школах, содержательно обогащенный курс по отдельным предметам в спецшколах и специализированных школах заочного обучения при ведущих научных и культурных центрах, а также качественно новые формы организации учебной деятельности (групповая форма, проблемное обучение, метод погружения и т. д.) позволяют существенно углубить и активизировать познавательную деятельность одаренных детей и подростков.

Последовательная реализация идей о необходимости ранней профессионализации в работе с одаренными детьми совершенно закономерно привела к организации специализированных образовательных учреждений интернатного типа, в условиях которых можно было бы, сконцентрировав и лучшие преподавательские силы, и отобранных на жесткой конкурсной основе особо одаренных в какой-либо конкретной области (спорт, физико-математические, лингвистические науки, художественная сфера и т. д.) учащихся, добиться принципиальной интенсификации учебного процесса, превратив его, по сути, в процесс ранней, но от этого не менее качественной профессионализации развивающейся личности.

Как показывает опыт работы таких закрытых учреждений, в дидактическом плане они, как правило, не только не уступают, но и заметно опережают практически все «открытые» аналоги профилированных образовательных заведений. В то же время вопросы, касающиеся собственно личностного развития воспитанников такого интерната и характера складывающихся между ними отноше-

ний, пока еще явно недостаточно изучены и требуют дополнительной углубленной проработки.

По существу, в определенном смысле это относится и к социально-психологическим проблемам функционирования специальных узкопрофилированных школ «открытого» типа, среди которых наибольшее распространение в нашей стране получили физико-математические спецшколы. Набор в эти школы, как правило, осуществляется в старшие классы. При этом, по понятным причинам, конкурсный отбор проходят, в первую очередь, хорошо успевающие в других школах подростки, имеющие, таким образом, достаточно высокую самооценку, убежденные в своих незаурядных способностях, привыкшие к успеху и нередко претендующие на лидирующую позицию в группе сверстников. В изменившихся условиях (качественно более высокие требования к интеллектуальному развитию, обостренная конкурентность отношений, повышенная напряженность общения в условиях складывающейся новой группы членства и т. д.) в целом ряде случаев столь высокие притязания могут оказаться неудовлетворенными, что не может не повлиять и на личностное развитие отдельных школьников и на общую психологическую атмосферу в классе.

Так, например, автор одного из немногих социально-психологических исследований проблем спецшкол, Т. В. Снегирева, в частности, отмечает, что нередко процесс адаптации здесь приобретает поистине драматические формы, проявляющиеся порой «в возникновении у... подростков «чувства различия», т. е. сознания, что они хуже других». Ситуация при этом усугубляет-

ся еще и тем, что эти испытывающие неуспех и в учении, и в общении школьники «перестают расценивать как свои характеристики не только позитивные качества, которые обуславливают или символизируют успех в учении и общении, но и целый ряд важнейших нравственно-этических черт» [19, с. 20].

Понятно, что опасность проявления нежелательных личностных деформаций и далеко не всегда позитивной специфики внутригрупповой жизни в интернатах для одаренных детей особенно вероятна, с одной стороны, в связи с еще более жестким отбором учащихся и ярко выраженной, по сравнению со спецшколами, предметной специализацией, а с другой — по причине закрытости данного типа учреждений, обуславливающей насыщенность, а главное — неизбежность тесных контактов «всех со всеми».

Конечно, по сравнению с детским домом или школой-интернатом, а тем более с колонией для несовершеннолетних правонарушителей обособленность «общества» учащихся интерната для одаренных от широкого социума достаточно условна. Относительно тесные связи с обществом (в том числе и перспективные) подростков, обучающихся в этом типе интернатных учреждений, предопределены прежде всего тем, что факт их временного содержания в стенах закрытого образовательного учреждения связан с их стремлением (как правило, разделяемым и их родителями) к ранней углубленной профессионализации, что однозначно приветствуется и близким социальным окружением, и широким социумом в целом. При этом, в отличие от закрытых образовательных учреждений, помещение в которые воспитанников, если и не связано с прямым принужде-

нием, то уж во всяком случае не предполагает их согласия на подобную изоляцию, в интернаты для одаренных можно попасть, только недвусмысленно изъявив свое желание учиться именно здесь и в результате строгого отбора среди многочисленных соискателей.

И все же явно закрытый, хотя в определенном смысле и элитарный характер этих учреждений, существенно влияет на особенности межличностных связей воспитанников. По сути дела, с определенными оговорками речь может идти о том, что межличностные отношения в таких несхожих по контингенту и по воспитательным целям учреждениях, как, например, интернат для математически одаренных подростков и колония для несовершеннолетних правонарушителей, характеризуются некоторыми по своей содержательной сути родственными особенностями.

Одной из них является свойственная этим группам излишне жесткая внутригрупповая структура. В качестве основной причины подобного положения дел в обоих случаях выступает господство в этих сообществах монодеятельности. Отметим также, что несмотря на ее принципиально различные и направленность, и сущностную сторону (в колонии так же, как и в детском доме или школе-интернате для реальных и «социальных» сирот, это — «общенческая» активность воспитанников, имеющая целью поддержание и укрепление жестко фиксированной статусной иерархии, а в профессионально-специализированном интернате — изучение профилирующей дисциплины, например, математики), результаты такой преимущественно «одноканальной» активности оказываются чуть ли не идентичными в социально-

психологическом плане — формируются относительно моноструктурированные группы.

Главенствующая роль в группах воспитанников интернатов учебной, а точнее, учебно-профессиональной деятельности проявляется, в частности, в том, что распределение неформальных властных полномочий в этих сообществах в существенной мере определяется успешностью того или иного подростка именно в этой сфере. По сути, и высокий и низкий статус воспитанника в неформальной структуре этого закрытого учреждения в решающей степени зависит от того, насколько он «продвинут» в профилирующей дисциплине и насколько быстро он прогрессирует в этой области, т. е. от темпов его «продвижения».

Как показывают, например, экспериментальные данные С. А. Алифанова, в интернате для математически одаренных детей неформальными лидерами среди сверстников оказываются в первую очередь воспитанники, которые наряду с, если так можно выразиться, чисто «общенческими» чертами обладают комплексом индивидуально-психологических особенностей, облегчающих им глубокое и быстрое освоение учебного материала [1].

Столь жесткая и преимущественная ориентация именно на этот набор свойств и качеств, характеризующая взаимоотношения воспитанников профессионально-специализированных интернатов, казалось бы, должна определять и межличностный «расклад» в классах спецшкол. Помимо чисто умозрительных рассуждений, связанных с заложеной уже в самом названии этого типа образовательных заведений специализацией учебной деятельности, правомерность

подобного предположения подтверждается еще и собственно эмпирическими данными, полученными, в частности Т. В. Снегиревой.

Так, например, она подчеркивает, что «специфика типа учебной деятельности в ФМШ (физико-математических школах. — Н. М., М. К.), продиктованная ее специализацией, обусловила адаптивное изменение системы ценностей учащихся: круг доминирующих ценностей сузился, ограничившись, главным образом, функционально полезными качествами развития, способностей, воли...; именно учебная деятельность становится для учащихся той сферой действительности, с которой, прежде всего, связывается реализация «Я» и преимущественно через которую происходит осознание себя». И далее — «ценность общения как сложного комплекса взаимоотношений между людьми и отношений личности к окружающим снижается» [19, с. 19]. В то же время наряду с этим однозначно высказанным мнением о падении значимости для подростков внутриклассного общения в условиях спецшколы существует и другая, на первый взгляд, диаметрально противоположная позиция, как ни странно, также подкрепленная конкретным эмпирическим материалом. Так, в одном из основных выводов своей диссертационной работы С. А. Алифанов утверждает, что «в классах... физико-математической спецшколы ведущими и определяющими в наборе «обязательных» для лидера этих сообществ черт оказываются характеристики, связанные с «общенческой» активностью подростка» [1, с. 20].

Казалось бы, параллельно существует две, по сути дела, взаимоисключающие точки зрения на то, что если не обес-

печивает, то во всяком случае значительно облегчает статусное продвижение подростка в классах спецшколы, т. е. в конечном счете на то, какая деятельность в этих сообществах в решающей степени опосредствует межличностные отношения учащихся, является основным связующим, цементирующим класс началом и определяющим психологическое своеобразие этой подростковой группы.

При детальном же анализе исследований Т. В. Снегиревой и С. А. Алифанова выясняется, что полученные ими данные не только не должны расцениваться как противоречащие друг другу, но и могут рассматриваться в определенном смысле как взаимодополняющие. Дело в том, что внешняя видимость явного несовпадения сформулированных авторами выводов главным образом обусловлена тем, что в этих конкретных работах, которые в содержательном плане представляют собой варианты сопоставительного анализа, были выбраны качественно различные точки отсчета — специфика межличностных отношений в физико-математических спецшколах в одном случае определялась при сравнении их с массовыми общеобразовательными школами (работа Т. В. Снегиревой), а в другом — со специализированным физико-математическим интернатом (работа С. А. Алифанова). Это и предопределило расхождение в выводах. Подчеркивая падение значимости общения в спецшколах, Т. В. Снегирева, по сути, фиксировала реальный факт нарастания значимости учебной деятельности в условиях подобных образовательных учреждений по сравнению с обычной школой, а С. А. Алифанов, указывая на существенный удельный вес именно «общенчес-

кой» активности подростков в жизнедеятельности классов спецшколы, по существу, имел в виду достаточно выраженную ее значимость в этих сообществах по сравнению со специализированным физико-математическим интернатом.

Таким образом, есть все основания, опираясь на результаты даже этих двух исследований, говорить о существовании некоего вектора нарастания значимости учебной деятельности или, наоборот, падения значимости общения и о закономерности построения условного континуума, полюсами которого являлись бы, с одной стороны, массовая общеобразовательная школа, а с другой — профессионально специализированный, например, физико-математический интернат. Понятно, что в границах этого континуума спецшкола занимает промежуточное, «срединное» положение. В основе такого построения, по существу, представляющего собой упрощенный вариант классификации указанных видов образовательных учреждений, лежит связанная со специализацией учебной деятельности степень ее значимости для учащихся, или, другими словами, мера опосредствованности их взаимоотношений содержанием и целями именно этой деятельностной сферы их внутригрупповой жизни. В то же время вряд ли требует специальных доказательств тот факт, что если попытаться разместить классы массовой школы, спецшколы и специализированного интерната в континууме «открытая группа — закрытая группа», то они расположатся в том же самом порядке, что и соответствующие им точки на векторе нарастания значимости для учащихся учебной деятельности. Особо оговорим, что приписывая классам спец-

школы в рамках континуума «открытая группа — закрытая группа» промежуточную позицию по сравнению с классами обычной массовой школы и специализированного интерната, мы имеем в виду не столько внешнюю закрытость (хотя интенсивность занятий достаточно жестко регламентирует жизнь учащихся спецшколы и во многом, в частности в связи с дефицитом свободного времени, ограничивает возможности их «досугового» общения с широким социальным окружением), сколько собственно психологическую, внутреннюю относительную закрытость таких групп, нередко порождаемую осознанием подростками элитарного характера подобных специализированных образовательных учреждений.

### **Социально-психологические проблемы в системе отношений учителя и одаренного учащегося**

Качественно иным, по сравнению с созданием специализированных учреждений для одаренных, выглядит подход, достаточно распространенный в мире и в более или менее развернутой форме принятый в нашей стране, который обосновывает целесообразность формирования в общеобразовательных школах (безусловно, по определенным критериям отобранных) специализированных классов с углубленным изучением либо отдельных учебных дисциплин, либо их профильных блоков.

Оценивая мировой опыт, наработанный именно в этом направлении, можно прийти к выводу, что наиболее завершенную форму подобная программа имеет в Сингапуре, особенно после ре-



формы образования 1979 г. Авторы этой реформы исходили прежде всего из идеи, согласно которой именно в социальном, а значит, в том числе и в социально-психологическом плане, целесообразно в максимально возможной степени избегать социальной депривации, фактической изоляции одаренных от их сверстников. Именно поэтому была отвергнута идея создания специальных школ для одаренных и были организованы специальные классы для них в рамках особым образом отобранных успешных обычных, или, как их нередко называют, регулярных школ. Путем постепенного увеличения числа этих школ естественным образом увеличивалось и количество специальных классов для одаренных. Здесь следует отметить, что в Сингапуре обучение в специальных классах акцентировано на углубленном и расширенном изучении именно типовой базовой программы, что позволяет не «разрывать» и, главное, не противопоставлять жестко и неоправданно прямолинейно эти две формы образования. Принципиально важным моментом является и то, что дополнительная программа для одаренных характеризуется не только и даже не столько увеличением собственно «знаниевого» материала, сколько целенаправленно акцентированной его ориентацией на развитие критико-креативного мышления, исследовательской активности, групповой проектной деятельности одаренных учащихся. Именно такая содержательная ориентация позволяет помимо форсированного развития интеллектуальных способностей одаренных учащихся обеспечивать опережающее эмоциональное и социальное личностно-групповое их становление.

В данной статье мы затронули проблему организации системы специальных классов для одаренных в рамках обычных массовых школ не столько для того, чтобы прояснить достаточно широкий спектр вопросов, непосредственно связанных с этим направлением работы с одаренными учащимися (настоящая тема требует, несомненно, специального детального рассмотрения), сколько для того, чтобы подчеркнуть значимость проблемы специальной подготовки, если так можно выразиться, «особого учителя для одаренных», без решения которой в принципе невозможна хоть сколько-нибудь эффективная реализация специальных программ работы с одаренными, что особенно наглядно проявляется именно тогда, когда речь идет о специальных классах.

Прежде чем обратиться к тем социально-психологическим проблемам, которые характеризуют специфику отношений в системе «учитель—одаренный учащийся», буквально в конспективно-назвном порядке определимся с закономерностями, которые отличают отношения в педагогической системе «педагог — развивающаяся личность» вне зависимости от того, идет речь об учащихся одаренных, или, если их так можно условно обозначить, учащихся «обычных». Как известно, динамика системы отношений «учитель—учащийся» в решающей степени определяется возрастными характеристиками последних. Принципиально важным моментом в этом плане является факт, что процесс формирования, становления и развития личности ребенка, подростка, юноши, молодого человека обусловлен характером межличностных отношений в последовательно сменяющихся друг друга референтных группах, в

которые он включен (А. В. Петровский). Многократно и вполне доказательно как в теоретических, так и в эмпирико-экспериментальных исследованиях было продемонстрировано, что на этом пути возрастного восхождения личности к своей социальной зрелости она совершенно закономерно, более того, практически неизбежно не просто проходит, а именно проживает ряд этапов, характеризующихся сменой зависимого и определяющего типов взаимоотношений со своим референтным окружением. Так, показано, что если в младшем школьном возрасте определяющим типом взаимоотношений для развивающейся личности является отношенческая система «ребенок—значимый взрослый», а для зависимой — «ребенок—значимый сверстник», то в подростковом возрасте определяющим типом взаимоотношений оказывается система «подросток—значимый сверстник», а зависимой — «подросток—значимый взрослый». Именно эта закономерность в решающей степени и определяет характер динамики взаимоотношений «обычных школьников» и их педагогов в условиях общеобразовательной школы. Что касается одаренных учащихся, то, как показывают и специальные социально-психологические исследования и сама жизненная практика, ситуация складывается далеко не всегда столь прозрачно и прямолинейно.

На наш взгляд, острота проблемы, касающейся специальной целенаправленной работы по отбору и подготовке «особых учителей для одаренных», во многом связана именно с социально-психологической спецификой отношенческой системы «учитель — одаренный учащийся».

Во-первых, принципиальное значение при определении, по сути дела,

профпригодности конкретного педагога к работе с одаренными учащимися имеет степень выраженности у него такого феномена, как «толерантность — интолерантность» отношения к одаренности, отношения к творческой личности и ее «творчесткости». Исследование учителей из Англии, Шотландии и Австралии, принявших участие в программе по работе с одаренными, показало, что негативные чувства обследованных по отношению к одаренным детям обусловлены такой характеристикой, как несоответствие между когнитивными и социальными способностями детей [25]. При этом согласно данным, полученным Н. М. Фостик, нарушение эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов отношений «учитель—ученик» приводит к возникновению устойчивой тревожности у одаренных учащихся старшего подросткового возраста. В рамках этого же исследования продемонстрировано, что психологические трудности взаимодействия одаренных подростков-учащихся с разными видами способностей и педагогов имеют качественно различающийся характер: для одаренных подростков с интеллектуальным и гармоничным типом развития способностей они определяются нарушениями когнитивного и поведенческого компонентов; для одаренных подростков с преобладанием творческого типа развития они определяются нарушениями эмоционального и поведенческого компонентов; для академически одаренных подростков нарушения всех трех компонентов оказываются равнозначными. Обратим внимание, что для всех видов одаренных учащихся значимыми являются трудности, обусловленные системой межличност-

ного взаимодействия с педагогом (поведенческий компонент) [21].

Принципиально важным ресурсом для решения задачи целенаправленного отбора педагогов для работы именно с одаренными учащимися является созданная отечественными психологами психодиагностическая технология, позволяющая установить отношение субъектов к творческим личностям [6], «которая выявляет психосемантику образов творческих людей; их соотношение с характеристиками психосемантики собственного образа Я у испытуемых (феномен идентификации с творческой личностью); избирательное отношение субъектов к типам творческих людей (феномены толерантного и интолерантного отношения к творческой личности), а также статусно-ролевое соотношение образов» [2].

Во-вторых, принципиально важным как для учителя, работающего с одаренными учащимися, так и для последних является то обстоятельство, что в подавляющем большинстве случаев отношения межличностной значимости, характеризующие социальную ситуацию развития одаренной развивающейся личности практически на всех этапах ее восхождения к своей социальной зрелости, имеют подчеркнуто специфический характер по сравнению с взаимоотношениями «обычных» ребенка, подростка, юноши, молодого человека со своим референтным окружением. Не является в этом плане исключением и отношенческая система «одаренный учащийся — учитель». В младших классах значимость учителя для одаренного ребенка (если этому по тем или иным причинам активно не противодействуют родители) нередко приобретает утрированную форму «абсолютной значимости», что

связано с характерной ценностью позиции значимого взрослого для ребенка данного возраста, а кроме того, с признаваемым одаренным младшеклассником превосходства учителя в той сфере, в которой младший школьник как раз одарен и на основе успехов в которой и выстроена его самооценка. Но, безусловно, принципиально по-иному, чем у «обычных» школьников, выстраивается система отношений с учителем у одаренных учащихся в подростковом возрасте. К сожалению, не просто нередко, а практически почти всегда сфера интимно-личных взаимоотношений со сверстниками у одаренных в подростковом возрасте оказывается ущемленной, и реальной смены характерного для младшего школьного возраста определяющего типа взаимоотношений на зависимый попросту не происходит: определяющим типом взаимоотношений остается отношенческая система «учащийся — значимый взрослый». В этом случае возможны два основных пути развития ситуации — если педагог оказывается способным удержать высокую «планку» своей значимости, то он еще более укрепляется в глазах одаренного подростка в позиции авторитетного лица, в противном случае неизбежен успешный либо безуспешный поиск подростком другого значимого взрослого и, как правило, потеря референтности в его глазах и учителем, и одноклассниками.

В-третьих, учитывая, что «развитие одаренности не может рассматриваться вне взаимодействия развивающейся личности с ее социальным окружением» и что «характер воздействия социального окружения на проявление творческих качеств личности может быть как позитивным, так и негативным, тормозящим» [4], нельзя упускать из вида, что,

как показывают конкретные достаточно многочисленные эмпирические исследования [8; 15; 17 и др.], учитель даже не всегда осознанно транслирует свою личность учащимся, реализуя индивидуально-специфическое влияние на них в рамках своего ролевого поведения. В данном случае, оценивая способность и желание конкретного педагога профессионально работать с одаренными учащимися (а значит, и целенаправленно готовя его к подобной профессионально-специфической деятельности), следует принимать во внимание эмпирические наработки, которые раскрывают социально-личностную специфику адресата его педагогического воздействия. Так, например, по данным израильских исследователей, при обучении в специализированных классах у одаренных детей уровень тревожности выше, чем при обучении в обычных классах, причем он снижается в случае роста академической успешности и при повышении академической самооценки [26]. Безусловный интерес в этом плане представляют результаты исследования Ю. В. Николаевой, согласно которым существенными факторами, обуславливающими успешность адаптации учащихся в школе-интернате для одаренных на первом году обучения, оказываются такие индивидуально-психологические характеристики, как общая эмоциональная устойчивость, высокая толерантность к фрустрации, доброжелательное отношение к окружающим, положительное самоотношение и оптимистичный настрой на будущее, а на третьем — практичность, консерватизм, эмоциональная стабильность и реалистичность мышления. В этом же исследовании показано, что дезадаптированные учащиеся (а это более четверти

обследованных) в подавляющем своем большинстве отличаются такими социально значимыми индивидуально-психологическими характеристиками, как дезорганизация социальных контактов, выраженная депрессивность и повышенный уровень школьной тревожности [11].

Понятно, что достаточно легко продолжить список близких по содержанию эмпирических исследований, но принципиально значимым здесь является сама возможность практически в каждом конкретном случае, во-первых, оценить способность и готовность педагога транслировать свою личность одаренным учащимся, а во-вторых, соотнести специфику потенциально транслируемого с индивидуально-психологическим ресурсом «принимающей» подобную трансляцию стороны.

В этих обстоятельствах, опираясь на теоретические и эмпирическо-экспериментальные наработки в рамках концепции персонализации В. А. Петровского [17 и др.], нельзя не рассматривать креативность и личностную «творческую» учителя не только как индивидуально-психологическую его особенность, которая при определенных обстоятельствах может и должна быть транслирована его одаренным подопечным, но и как крайне эффективный своего рода «канал трансляции» индивидуально-специфических подходов данного конкретного педагога к жизненным проблемам и к проблемным сферам интересов его одаренных учащихся.

Ни в коей мере не умаляя значимость таких составляющих социально-психологической проблематики работы с одаренными, как «проблемы одаренных в специализированных учреждениях» и

«проблемы в системе отношений учителя и одаренного учащегося», приходится признать, что не менее, если не более значимым при интересующем нас ракурсе анализа является широкий спектр вопросов, связанных с социально-психологическим сравнительным анализом инклюзивной и интегративной направленности программ «вживания» одаренных учащихся в общеобразовательные учреждения.

**Социально-психологическое сравнение инклюзивной и интегративной нацеленности программ «вживания» одаренных учащихся в общеобразовательные учреждения**

Не вызывает никаких сомнений факт, что какой бы степени системности ни достигла национальная программа работы с одаренными, как бы ни был научно выверен и детально «заточен» поиск одаренных учащихся, в условиях общеобразовательной школы все равно будут обучаться подавляющее большинство уже сегодня проявивших свою одаренность и тем более потенциально одаренных детей. Другими словами, при массовости общеобразовательной формы обучения подрастающего поколения именно здесь, во всяком случае, в обозримом будущем будет сконцентрирован основной потенциально-одаренный ресурс нашей страны. Более того, вряд ли в самое ближайшее время возникнет ситуация, при которой все без исключения даже однозначно выявленные действительно одаренные дети, подростки, юноши будут переведены в особые специализированные учреждения или даже специальные классы. При этом подобный прогноз мы

не склонны 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 принесет 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, безусловно, актуальной и, более того, острой и злободневной.

Если задуматься, в чем, собственно, в социально-психологическом плане состоит «проблемность» сложившейся, по сути, обыденной ситуации с одаренными в общеобразовательной школе, придется констатировать: вопрос в том, как соотносить интересы детей и подростков с особыми образовательными потребностями и детей и подростков, что называется, «обычных», а также как выстроить систему их отношенческих взаимодействий так, 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 разрабо-

тантных в рамках данного подхода программ состоял и состоит прежде всего в решении задач включения «неординарного ребенка» в традиционную современную школьную среду, а с социально-психологической точки зрения, 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 различие может выглядеть несколько надуманным, по сути дела, результатом, что называется, «игры слов». Но это лишь на первый взгляд. В действительности, по нашему мнению, здесь и кроется принципиальная социально-психологическая разница ключевых задач, стоящих перед инклюзивно и интегративно направленным программам 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 нее группу, предложенную А. В. Петровским и эмпирико-экспериментально апробированную его сотрудниками и последователями [13 и др.].

Согласно этой социально-психологической модели, вне зависимости от воз-

раста индивида и социально-психологических особенностей группы его членства он поставлен, по сути, перед фатальной необходимостью пройти четко определенные, универсальные фазы вхождения в общность, последовательно решая личностные задачи, встающие перед ним по мере нарастания потребности «быть личностью».

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 своими особенностями, которые она расценивает как наиболее для себя ценные и значимые. Это тем более важно, 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.

ти. 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 желаний 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 несомне-

стимы с групповыми нормами, 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 личностные 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 приведенной 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 учебную группу, сколько процесс успешного ее «вживания» в учебную общность. Другими словами, в случае когда целью подобных программ является инклюзия одаренной развивающейся личности в учебное сообщество, речь идет о решении ею прежде всего адаптационных задач, а в случае когда речь идет об интегративно нацеленных программах, адаптационные задачи выступают в качестве «первоэтапных», позво-

ляющих 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 и посредством этого осуществить действительно плодотворную попытку интегрировать столь специфичную личность в широкий социум, 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, как показывают многочисленные эмпирические исследования, нередко характер взаимоотношений ученической группы и одаренного учащегося, «вживающегося» в нее, отличается взаимонепринятием. Так, эмпирически доказательно продемонстрировано, 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 [12; 20; 22; и др.]. В свою очередь, большинство учащихся общеобразовательных школ, относящихся и к своим на «отлично» успевающим соученикам и тем своим одноклассникам, которых и учащиеся, и учителя считают одаренными, не слишком благожелательно воспринимают одаренных «новичков», если не жестко агрессивно, то, по меньшей мере, настороженно-негативно [8; 17 и др.]. Безусловно, принципиально значимым фактором здесь является такая переменная, как уровень социально-психологического развития ученической группы. При этом если обратиться к наиболее продвинутому как в теоретическом, так и в практико-прикладном плане наработкам в этой предметно-проблемной области отечественной социальной психологии, то прежде всего внимание привлекает теория деятельностного опосредствования межличностных отношений в группах [15 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-кор-



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

Завершая эту, по своему характеру откровенно «проблемно-постановочную» статью, касающуюся обоснования необходимости социально-психологической составляющей работы с одаренными, следует подчеркнуть, что увеличивающаяся в этом случае общая ресурсозатратность программы 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 го-

сударством» [18, с. 13]. Нельзя не отметить и еще один немаловажный момент, позволяющий с обоснованным оптимизмом оценивать потенциал, который может быть использован в качестве как теоретического, так и методического обеспечения социально-психологической составляющей работы, планомерно и последовательно осуществляемой Городским ресурсным центром одаренности Московского городского психолого-педагогического университета. Речь идет о социально-психологическом диагностико-коррекционном комплексе тренингово-методического инструментария, разработанного на факультете социальной психологии МГППУ и позволяющего эффективно решать вопросы личностного развития и группообразования, используя логику содержательного проявления «личностного» как «группового» и «группового» как «личностного».

### ЛИТЕРАТУРА

1. Алифанов С. А. Лидерство в межличностных отношениях в учреждениях интернатного типа (на материале интернатов для математически одаренных детей): Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1982.
2. Боканчук Н. Ю. Толерантность-интолерантность руководителей в отношении творческой личности // Социальная психология творчества — 2007: Сб. научных трудов / Под ред. В. Г. Грязевой-Добшинской. Челябинск, 2007.
3. Глухова В. А. Социально-психологическая интеграция одаренных учащихся и развитие их интеллектуальных и творческих способностей: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Челябинск, 2010.
4. Глухова В. А. Социально-психологические подходы к развитию одаренности в процессе обучения // [http://www.lab.psytest.ru/ru/Poleznaja\\_informacija/Izbrannye\\_statii/Gluhova\\_V.A.\\_odarennost](http://www.lab.psytest.ru/ru/Poleznaja_informacija/Izbrannye_statii/Gluhova_V.A._odarennost)
5. Грязева-Добшинская В. Г. Социальная психология творчества. Теоретические основы, эмпирические исследования, прикладные разработки: Учеб. пособие. Челябинск, 2008.
6. Грязева-Добшинская В. Г. Толерантность к творческой личности и интеграционные процессы в группе // Социальная психология малых групп: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора А. В. Петровского. М., 2011.
7. Коломинский Я. Л. и др. Влияние способностей детей на их положение в коллективе (малой группе) // Материалы конференции по проблеме способностей. М., 1970.
8. Кондратьев М. Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. СПб., 2005.
9. Лукаш Е. Ю. Социальная адаптация творчески одаренных детей в современном обществе (на материалах кросс-культурного исследования творчески одаренных детей): Дисс. ... канд. социол. наук. Владивосток, 2004.
10. Маркелов Е. В. О системе образования одаренных детей в странах Юго-Восточной Азии // Психологическая наука и образование. 2009. № 4.
11. Николаева Ю. В. Психологические факторы адаптации одаренных подростков в условиях школы-интерната: Дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2002.
12. Одаренные дети / Под ред. В. Г. Бурменской, В. М. Слущкого. М., 1991.
13. Петровский А. В. Развитие личности в системе межличностных отношений // Социальная психология: Учеб. пособие для педвузов. М., 1987.
14. Попова Л. В. Образовательные программы для одаренных в странах Европы // Психологическая наука и образование. 2009. № 4.
15. Психологическая теория коллектива / Под ред. А. В. Петровского. М., 1979.
16. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Ю. Д. Бабаевой, Н. С. Лейтеса, Т. М. Марютиной. М., 1996.
17. Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. М., 1987.
18. Рубцов В. В., Журавлев А. Л., Марголис А. А., Ушаков Д. В. Образование одаренных — государственная проблема // Психологическая наука и образование. 2009. № 4.

19. *Снегирева Т. В.* Процесс социально-психологической адаптации в условиях специализации учебной деятельности (на материале физико-математических школ): Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1978.
20. *Ушаков Д. В.* Социальный интеллект как вид интеллекта // <http://itsidea.ru/uploads/1/socialnyj-intellekt-kak-vid-intellekta.pdf>
21. *Фостик Н. М.* Психологические проблемы одаренных подростков в процессе школьного обучения: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2005.
22. *Хазова С. А.* Совладающее поведение одаренных старшеклассников: Дисс. ... канд. психол. наук. Кострома, 2002.
23. *Экземлярский В. М.* Проблемы школ для одаренных. М.; Л., 1927.
24. *Юркевич В. С.* Одаренные дети и интеллектуально-творческий потенциал творчества // Психологическая наука и образование. 2009. № 4.
25. *Geake J. G., & Gross M. U. M.* Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study // *Gifted Child Quarterly*. 2008. Vol. 52.
26. *Goetz T., Preckel F., Zeidner M., & Schleyer F.* Big fish in big pond: A multilevel analysis of anxiety and achievement in special gifted classes // *Anxiety Stress Coping*. 2008. Vol. 21.

## Working with Gifted Children and Adolescents within the Educational System: A Social Psychological Component

**N. V. MESHKOVA**

*PhD in psychology, leading researcher of the Moscow State University of Psychology and Education, associate professor at the Moscow State University of Technology and Management*

**M. YU. KONDRATYEV**

*PhD in Psychology, professor, corresponding member of the Russian Academy of Education, dean of the Social psychology faculty of the Moscow State University of Psychology and Education*

*As it is argued in the article, more or less complex work with gifted persons within the educational system proves to be inefficient if it eliminates a social psychological component. The article focuses on a range of significant fields of social psychological work with gifted persons, without which any inclusive or integrative programmes for gifted are bound to fail inevitably,*

**Keywords:** *giftedness, gifted persons, inclusive and integrative programmes for gifted, group formation, personality, integration, individualization, adaptation, level of social psychological development of a group, 'special teacher for gifted persons'.*

### REFERENCES

1. Alifanov S. A. Liderstvo v mezhlchnostnyh otnosheniyah v uchrezhdeniyah internatnogo tipa (na materiale internatov dlya matematicheski odarennyh detei): Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 1982.
2. Bokanchuk N. Yu. Tolerantnost'-intolerantnost' rukovoditelei v otnoshenii tvorcheskoi lichnosti // Social'naya psihologiya tvorchestva – 2007: Sb. nauchnyh trudov / Pod red. V. G. Gryazevoi-Dobshinskoi. Chelyabinsk, 2007.
3. Gluhova V. A. Social'no-psihologicheskaya integraciya odarennyh uchashihsya i razvitiye ih intellektual'nyh i tvorcheskih sposobnostei: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. Chelyabinsk, 2010.
4. Gluhova V. A. Social'no-psihologicheskie podhody k razvitiyu odarennosti v processe obucheniya // [http://www.lab.psytest.ru/ru/Poleznaja\\_informacija/Izbrannye\\_staty/Gluhova\\_V.A.\\_odarennost](http://www.lab.psytest.ru/ru/Poleznaja_informacija/Izbrannye_staty/Gluhova_V.A._odarennost)
5. Gryazeva-Dobshinskaya V. G. Social'naya psihologiya tvorchestva. Teoreticheskie osnovy, empiricheskie issledovaniya, prikladnye razrabotki: Ucheb. posobie. Chelyabinsk, 2008.
6. Gryazeva-Dobshinskaya V. G. Tolerantnost' k tvorcheskoi lichnosti i integracionnye processy v gruppe // Social'naya psihologiya malyyh grupp: Materialy II Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferencii, posvyashennoi pamyati professora A. V. Petrovskogo. M., 2011.

7. *Kolominskii Ya. L.* i dr. Vliyanie sposobnostei detei na ih polozhenie v kollektive (maloj gruppe) // Materialy konferencii po probleme sposobnostei. M., 1970.
8. *Kondrat'ev M. Yu.* Social'naya psihologiya zakrytyh obrazovatel'nyh uchrezhdenii. SPb., 2005.
9. *Lukash E. Yu.* Social'naya adaptaciya tvorcheski odarenykh detei v sovremennom obshestve (na materialah kross-kul'turnogo issledovaniya tvorcheski odarenykh detei): Diss. ... kand. sociol. nauk. Vladivostok, 2004.
10. *Markelov E. V.* O sisteme obrazovaniya odarenykh detei v stranah Yugo-Vostochnoi Azii // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2009. № 4.
11. *Nikolaeva Yu. V.* Psihologicheskie faktory adaptacii odarenykh podrostkov v usloviyah shkoly-internata: Diss. ... kand. psihol. nauk. SPb., 2002.
12. Odarennye deti / Pod red. V. G. Burmenskoi, V. M. Sluckogo. M., 1991.
13. *Petrovskii A. V.* Razvitie lichnosti v sisteme mezhlchnostnykh otnoshenii // Social'naya psihologiya: Ucheb. posobie dlya pedvuzov. M., 1987.
14. *Popova L. V.* Obrazovatel'nye programmy dlya odarenykh v stranah Evropy // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2009. № 4.
15. Psihologicheskaya teoriya kollektiva / Pod red. A. V. Petrovskogo. M., 1979.
16. Psihologiya odarennosti detei i podrostkov / Pod red. Yu. D. Babaevoi, N. S. Leitesa, T. M. Maryutinoi. M., 1996.
17. Psihologiya razvivayusheysya lichnosti / Pod red. A. V. Petrovskogo. M., 1987.
18. *Rubcov V. V., Zhuravlev A. L., Margolis A. A., Ushakov D. V.* Obrazovanie odarenykh – gosudarstvennaya problema // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2009. № 4.
19. *Snegireva T. V.* Process social'no-psihologicheskoi adaptacii v usloviyah specializacii uchebnoi deyatel'nosti (na materiale fiziko-matematicheskikh shkol): Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 1978.
20. *Ushakov D. V.* Social'nyi intellekt kak vid intellekta // <http://itsidea.ru/uploads/1/socialnyj-intellekt-kak-vid-intellekta.pdf>
21. *Fostik N. M.* Psihologicheskie problemy odarenykh podrostkov v processe shkol'nogo obucheniya: Diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2005.
22. *Hazova S. A.* Sovladayushee povedenie odarenykh starsheklassnikov: Diss. ... kand. psihol. nauk. Kostroma, 2002.
23. *Ekzempl'yarskii V. M.* Problemy shkol dlya odarenykh. M.; L., 1927.
24. *Yurkevich V. S.* Odarennye deti i intellektual'no-tvorcheskii potencial tvorchestva // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2009. № 4.
25. *Geake J. G., & Gross M. U. M.* Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study // Gifted Child Quarterly. 2008. Vol. 52.
26. *Goetz T., Preckel F., Zeidner M., & Schleyer F.* Big fish in big pond: A multilevel analysis of anxiety and achievement in special gifted classes // Anxiety Stress Coping. 2008. Vol. 21.