

О системах отношений «одаренный учащийся – учитель» и «учитель – одаренный учащийся» в общеобразовательной школе

Н.В. Мешкова,

*кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии факультета социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета
nmeshkova@yandex.ru*

Рассматриваются социально-психологические аспекты специфичных отношений в системах «учитель – одаренный учащийся» и «одаренный учащийся – учитель». Последовательно обосновывается необходимость учета собственно социально-психологических требований к личности и к роли «особого учителя для одаренных» при целенаправленном отборе и подготовке учителей для развивающей работы с одаренными учащимися в условиях общеобразовательной школы. Раскрываются особенности взаимоотношений и взаимной значимости педагога и одаренного учащегося в зависимости от возрастных характеристик последнего. Принципиально важной позицией, заявленной в статье, является базирующееся на основных положениях концепции персонализации представление о том, что креативность и личностная «творческий» учителя выступает не только как индивидуально-психологическая его особенность, но и как эффективный канал трансляции индивидуально-специфических подходов данного конкретного педагога к жизненным проблемам в целом и к проблемным сферам интересов его одаренных учеников в частности.

Ключевые слова: одаренность, одаренная развивающаяся личность, определяющий и зависимый типы взаимоотношений развивающейся личности, социальная ситуация развития личности, отношения межличностной значимости, «особый учитель для одаренных».

В последние годы, когда происходит смена фронтальной учебно-дисциплинарной модели образования на модель личностно ориентированную, проблематика, связанная с феноменом одаренности и обученческо-воспитательными программами целенаправленной работы с одаренными учащимися, оказалась в нашей стране особенно актуальной и социально востребованной.

При этом, если говорить о собственно психологическом звучании данной исследовательской тематики, приходится констатировать, что по сравнению с такими отраслями психологической науки, как общая психология, психология личности, возрастная и педагогическая психология, психология развития, социально-психологическое знание в качестве самоценной отрасли психологии не рассматривается как именно интерпретационное при анализе спектра вопросов, связанных с феноменом одаренности. Несостоятельность подобной позиции довольно детально уже рассмотрена нами в объемной статье «Системная работа с одаренными в сфере образования: социально-психологическая составляющая» [6], где представлены те сферы работы с одаренными учащимися, которые в качестве условия ее эффективности предполагают акцентирование именно социально-психологических целенаправленных усилий.

Принципиально важным, но, к сожалению, неоправданно малоизученным является вопрос о том, каким должен быть «особый учитель для одаренных», в том числе и с точки зрения социально-психологических требований к его личности и к его роли.

Особенную значимость приобретает этот вопрос, когда речь заходит о необходимости обеспечить эффективную работу с одаренными детьми. Один из обсуждаемых подходов – создание специализированных учебно-воспитательных учреждений исключительно под образовательные потребности одаренных детей. Качественно иной подход, достаточно распространенный в мире и в более или менее развернутой форме принятый в нашей стране, обосновывает целесообразность формирования в общеобразовательных школах классов (безусловно, по определенным критериям отобранных) с углубленным изучением либо отдельных учебных дисциплин, либо их профильных блоков.

Если рассматривать опыт решения данной проблемы, который накоплен на сегодняшний день в мире, то следует прежде всего упомянуть Сингапур, где после реформы 1979 г. [5] программа создания специализированных классов для одаренных детей приобрела в целом вполне завершённую форму. Специалисты, проводившие данную реформу в жизнь, исходили из представления о том, что несомненной ошибкой в социальном плане, а значит и с социально-психологической точки зрения, было бы пытаться существенно ограничивать контакты одаренных детей с их сверстниками, тем самым подвергая их социальной депривации и даже изоляции. Учитывая это, в рамках осуществленных преобразований акцент был сделан не на создании специальных школ для одаренных детей и подростков (от этой идеи попросту отказались), а на организации специальных классов для них в отобранных для этой цели обычных, массовых школах. В течение ряда лет количество этих отобранных школ заметно увеличилось, что закономерно привело к росту числа организованных в них специализированных классов для одаренных.

При этом нельзя не отметить тот факт, что в Сингапуре совершенно осознанно и целенаправленно (для того чтобы избежать содержательного разрыва между специализированным и массовым – «ординарным» – образованием) обучение в специальных классах для одаренных ориентировано, в первую очередь, на акцентированное и детализированное освоение именно базовой типовой программы. Дополнительная программа для одаренных учащихся по своей содержательной направленности ориентирована не на накопление «добавочных» по сравнению с получаемыми в обычных классах знаний, а на развитие исследовательской активности, творческого мышления, совместной проектной деятельности. Подобная нацеленность программы не только стимулирует развитие интеллектуальной потенции одаренных школьников, но и позволяет достичь реального опережающего эмоционально-личностного и собственно социального формирования.

Мы затронули проблему создания специализированных классов для одаренных детей в обычных образовательных учреждениях не для того, чтобы последовательно и развернуто охарактеризовать специфику именно этой формы работы с данной категорией учащихся (для решения такой задачи потребовалось бы написать отдельный, самостоятельный, куда более объемный, чем данная статья, научный труд), а для того, чтобы обозначить обязательность подготовки «особого учителя для одаренных», поскольку без решения этой задачи попросту невозможно достичь желаемых результатов в работе с одаренными. Это – особенно важное условие реализации образовательной программы, предусматривающей задействованность именно специализированных классов.

Прежде чем приступить к рассмотрению тех социально-психологических вопросов, которые составляют собственно содержательную специфику системы отношений «учитель – одаренный учащийся», остановимся хотя бы вкратце, конспективно на характеристике тех зависимостей и закономерностей, которые характеризуют особенности взаимодействия и общения учителя и учащегося, вне зависимости от того, о каком школьнике идет речь, – об особо одаренном или о самом обычном. Прежде всего, подчеркнем тот факт, что специфика отношений педагога и учащегося в определяющей степени детерминирована возрастными особенностями развивающейся личности. Качественно значимым обстоятельством здесь является то, что содержательная насыщенность процесса становления сначала ребенка, затем подростка и юноши определяется социально-психологическим характером тех межличностных отношений, которые господствуют в соответствующих сменяющих друг друга референтных сообществах [8]. Кроме того, немаловажно, что на пути своего восхождения к социальной зрелости развивающаяся личность с необходимостью переживает кардинальную смену типов своих взаимоотношений с референтным окружением.

Результаты как теоретических, так и эмпирико-экспериментальных исследований свидетельствуют, что если для младших школьников определяющим типом взаимоотношений с социальным окружением выступает межличностная связка «ребенок – значимый взрослый», а зависимым типом связка «ребенок – значимый сверстник», то для подростка определяющим типом взаимоотношений является межличностная связка «подросток – значимый сверстник», а зависимым – «подросток – значимый взрослый».

Понятно, что именно этот социально-психологически значимый «перевертыш» играет решающую роль в характере динамики взаимодействия и общения учителей и «обычных» учащихся на протяжении всей школьной жизни последних. Очевидно и то, что динамика взаимоотношений одаренных школьников и учителей не столь проста и легко объяснима. Именно эта качественная многофакторная специфика межличностной связки «педагог – одаренный учащийся» в решающей степени обуславливает сложность и остроту проблемы специально акцентированной работы по отбору и профессиональной подготовке «особых учителей для одаренных».

Прежде всего, качественно важным при оценке степени, если так можно выразиться, профпригодности конкретного учителя к работе с одаренными учащимися оказывается уровень представленности у него такого феномена, как «толерантность/интолерантность» отношения к одаренности и «творческой» развивающейся личности.

Специальное обследование австралийских, шотландских и английских педагогов, участвовавших в программе по работе с одаренными, продемонстрировало, что педагоги испытывают отрицательные чувства по отношению к одаренным учащимся, прежде всего, в связи с несоответствием между социальными и когнитивными способностями последних [13]. Помимо этого, согласно данным Н.М. Фостик, деструкция эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов в системе отношений «педагог – учащийся», как правило, порождает стабильную тревожность у одаренных школьников – старших подростков. В этом же исследовании выявлен ряд закономерностей и зависимостей, раскрывающих тот факт, что собственно психологические сложности, которые характеризуют взаимоотношения одаренных подростков-школьников, отличающихся разными типами способностей, и их же учителей, также различны: в случае гармоничного и интеллектуального типа развития способностей происходят нарушения поведенческого и когнитивного компонентов; в случае творческого типа развития способностей происходят нарушения поведенческого и эмоционального компонентов; в случае академического типа развития способностей происходят нарушения и эмоционального, и когнитивного, и поведенческого компонентов. Особо подчеркнем, что для всех типов одаренных подростков-школьников характерны сложности взаимодействия с учителем в поведенческой сфере, т. е. в системе собственно межличностного контакта с педагогом [12].

Безусловно значимый технолого-методический ресурс для отбора учителей для работы именно с одаренными учащимися представляет собой российская психодиагностическая технология, которая дает возможность определить отношение индивида к творческим личностям [3], «выявляет психосемантику образов творческих людей; их соотношение с характеристиками психосемантики собственно 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» [1, с. 89].

Кроме высокого уровня толерантности учителя к «творческим» своим одаренным учащимся, качественно значимым и для педагога, работающего с ними, и для самих одаренных личностей оказывается то, что, как правило, одаренные учащиеся на всем протяжении своей школьной жизни по сравнению с «обычными» школьниками реализуют совершенно особую систему взаимоотношений со своим референтным окружением. Несомненно и то, что в этом плане не является исключением и характер взаимоотношений одаренного школьника со своими педагогами.

Что касается младшего школьного возраста, то в этот период значимость учителя для одаренного ребенка (в том случае, когда родители целенаправленно не противостоят этому) оказывается практически безграничной, а порой и безальтернативной. Подобная ситуация складывается, как правило, в связи с тем, что на схему определяющего типа взаимоотношений «ребенок – значимый взрослый» накладывается еще и безоговорочный авторитет педагога в глазах одаренного младшего школьника и, главное, именно в той сфере, которая для данного ребенка является лично образующей, так как выступает основополагающей платформой, на которой выстраивается его самооценка.

Не вызывает сомнений и тот факт, что у одаренных подростков-учащихся качественно по-другому, по сравнению с «обычными» школьниками, формируется система взаимодействия и общения со своими педагогами. В решающей степени это обусловлено следующими обстоятельствами.

Во-первых, в отличие от «обычных» учащихся у особо одаренных на рубеже подросткового возраста (в силу их социально-психологических особенностей, в том числе в связи с нередко утрированной нацеленностью на деятельность в ущерб интимно-личным ориентациям на общение) не происходит смены определяющего и зависимого типов взаимоотношений с референтным окружением. В этой ситуации чаще всего для одаренного учащегося-подростка значимый взрослый (и в первую очередь – педагог) приобретает еще больший авторитет (на фоне зачастую не складывающихся взаимоотношений со сверстниками) в том случае, когда этот взрослый смог удержать содержательную

насыщенность взаимодействия с одаренной развивающейся личностью. Понятно, что эта закономерность, прежде всего, относится к системе взаимоотношений именно педагога со своим одаренным учеником-подростком. Если же ситуация складывается по-иному, и учитель, обладавший межличностной значимостью в глазах младшего школьника, не подтверждает свою компетентность в глазах одаренного школьника-подростка, то последний начинает искать других компетентно значимых лиц, а учитель теряет не только свою авторитетность, но и референтность.

Во-вторых, помимо всего вышесказанного, нельзя упускать из внимания то, 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» [2, с. 1]. При этом, как это продемонстрировано в целом ряде специальных разработок [4; 9; 10 и др.], педагог далеко не всегда целенаправленно и осознанно транслирует свои «личностность» и индивидуальность своим подопечным. В этих обстоятельствах понятно, что, определяя возможности того или иного конкретного учителя высокопрофессионально работать с одаренными школьниками, необходимо иметь в виду результаты исследований, раскрывающих содержательную суть социально-психологической, социально-личностной и социально-возрастной особенностей того контингента, на работу с которым направлена профессионально-специфическая активность такого учителя.

Так, нельзя не обращать внимания на результаты исследований израильских ученых, продемонстрировавших, что уровень тревожности у одаренных учащихся выше тогда, когда они обучаются в специализированных классах, в отличие от ситуации, когда они обучаются в обычных ученических группах. В рамках этой же разработки показано также, что данная закономерность выражена существенно менее ярко, если у такого учащегося растут академическая успешность и самооценка [14]. Не меньшую значимость и интерес имеют данные, полученные Ю.В. Николаевой: эффективность процесса адаптации учащихся в школе-интернате для одаренных на первом году обучения определяется, прежде всего, такими факторами, как высокая толерантность по отношению к фрустрации, общая эмоциональная устойчивость, оптимистичный настрой по отношению к будущему, доброжелательное отношение к окружающим и положительное самоотношение, а на третьем году обучения такими факторами, как эмоциональная стабильность, практичность, реалистичность мышления и консерватизм. Что касается дезадаптированных учащихся (их в исследовании было зафиксировано более 25 %), то они, как правило, характеризовались следующими социально важными индивидуально-психологическими особенностями:

повышенным уровнем школьной тревожности, дезорганизацией социальных контактов, выраженной депрессивностью [7].

Описание подобных эмпирических исследований можно было бы продолжить. Однако это не является задачей настоящей статьи. Для нас существенно более значимо то, что во всех проанализированных исследованиях в той или иной форме присутствует мысль о необходимости, с одной стороны, оценить способность и готовность педагога транслировать свою «личность» своим одаренным подопечным, а с другой – соотносить с этой трансляцией уровень «принимающего ресурса» адресата таких педагогических усилий.

Завершая данную статью, принципиально важно высказать следующую мысль. Более чем очевидно, что совершенно бессмысленными и бесполезными окажутся попытки хоть в какой-то степени эффективно решить проблемы целенаправленной развивающей работы с одаренными учащимися, если, во-первых, исключить из арсенала психолого-педагогического взаимодействия с одаренными детьми социально-психологическую составляющую образовательных усилий, а во-вторых, отказаться от психологически научно-грамотного и, главное, выверенного прояснения вопроса о том, каким должен быть «особый учитель для одаренных».

И еще на одном моменте нельзя не остановиться хотя бы вкратце. Сегодня любые, даже самые по своей природе «духовные», вопросы не решаются без учета их финансово-материальной затратности. Понятно, что создание и реализация совершенно необходимых программ подготовки особого «педагогического корпуса», призванного работать с одаренными детьми, – дело достаточно ресурсозатратное, но, безусловно, оправданное и целесообразное. В поддержку этих программ ограничимся одним, но «убойным» по силе аргументом: «психолого-экономические модели неоспоримо свидетельствуют о высокой экономической окупаемости программ для одаренных детей», и это обстоятельство следует постоянно иметь в виду, особенно если наша страна всерьез «ставит цель быть экономически успешным и конкурентоспособным государством» [11, с. 13].

Литература

1. *Бакунчик Н.Ю.* Толерантность-интолерантность руководителей в отношении творческой личности // Социальная психология творчества – 2007: Сб. науч. трудов / Под ред. В.Г. Грязевой-Добшинской. Челябинск, 2007.
2. *Глухова В.А.* Социально-психологические подходы к развитию одаренности в процессе обучения. URL: http://www.lab.psytest.ru/ru/Poleznaja_informacija/Izbrannye_stati/Gluhova_V.A._odarennost

3. *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.
4. *Кондратьев М.Ю.* Социальная психология закрытых образовательных учреждений. СПб., 2005.
5. *Маркелов Е.В.* О системе образования одаренных детей в странах Юго-Восточной Азии // Психологическая наука и образование. 2009. № 4.
6. *Мешкова Н.В., Кондратьев М.Ю.* Системная работа с одаренными в сфере образования: социально-психологическая составляющая // Социальная психология и общество. 2012. № 1.
7. *Николаева Ю.В.* Психологические факторы адаптации одаренных подростков в условиях школы-интерната: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2002.
8. *Петровский А.В.* Развитие личности в системе межличностных отношений // Социальная психология: Учеб. пособие для педвузов / Под ред. А.В. Петровского. М., 1987.
9. Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского. М., 1979.
10. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. М., 1987.
11. *Рубцов В.В., Журавлев А.Л., Марголис А.А., Ушаков Д.В.* Образование одаренных – государственная проблема // Психологическая наука и образование. 2009. № 4.
12. *Фостик Н.М.* Психологические проблемы одаренных подростков в процессе школьного обучения: Дис. ...канд. психол. наук. М., 2005.
13. Geake J.G., Gross M.U.M. Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study // Gifted Child Quarterly. 2008. № 52.
14. 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. № 21.

On systems of relations “gifted student – teacher” and “teacher – gifted student” in secondary school

N.V. Meshkova,

PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Theoretical Foundations of Social Psychology, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education

nmeshkova@yandex.ru

We consider socio-psychological aspects of specific relationships in the systems “teacher – gifted student” and “gifted student – teacher”. We consistently argue the need to consider actual socio-psychological requirements to the personality and the role of “special teacher for the gifted” with a targeted selection and training of teachers for developing work with gifted students in secondary schools. We reveal the peculiarities of relationship and mutual importance of teacher and gifted student, depending on the age characteristics of the latter. The fundamentally important position, stated in the article, is the idea based on the basic concept of personalization, that creativity and personal teachers’ “creativity” is not only his individual psychological trait, but also an effective channel of transferring individual-specific approaches of that particular teacher to the problems of life in general, and to the problematic areas of interest of his gifted students in particular.

Keywords: talent, gifted developing personality ,determining and dependent types of relationships of a developing person, social situation of personal development, relations of interpersonal importance, “special teacher for the gifted”.

References

1. *Bakunchik N.Yu.* Tolerantnost'-intolerantnost' rukovoditelei v otnoshenii tvorcheskoi lichnosti // Social'naya psihologiya tvorchestva [] 2007: Sb. nauch. trudov / Pod red. V.G. Gryazevoi-Dobshinskoi. Chelyabinsk, 2007.
2. *Gluhova V.A.* Social'no-psihologicheskie podhody k razvitiyu odarennosti v processe obucheniya. URL: http://www.lab.psytest.ru/ru/Poleznaja_informacija/Izbrannye_stati/Gluhova_V.A._odarennost
3. *Gryazeva-Dobshinskaya V.G.* Tolerantnost' k tvorcheskoi lichnosti i integracionnye processy v grupe // Social'naya psihologiya malyh grupp: Materialy II Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferencii, posvyashennoi pamyati professora A.V. Petrovskogo. M., 2011.

4. *Kondrat'ev M.Yu.* Social'naya psihologiya zakrytyh obrazovatel'nyh uchrezhdenii. SPb., 2005.
5. *Markelov E.V.* O sisteme obrazovaniya odarenykh detei v stranah Yugo-Vostochnoi Azii // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2009. № 4.
6. *Meshkova N.V., Kondrat'ev M.Yu.* Sistemnaya rabota s odarennymi v sfere obrazovaniya: social'no-psihologicheskaya sostavlyayushaya // Social'naya psihologiya i obshestvo. 2012. № 1.
7. *Nikolaeva Yu.V.* Psihologicheskie faktory adaptatsii odarenykh podrostkov v usloviyah shkoly-internata: Dis. ... kand. psihol. nauk. SPb., 2002.
8. *Petrovskii A.V.* Razvitie lichnosti v sisteme mezhlichnostnykh otnoshenii // Social'naya psihologiya: Ucheb. posobie dlya pedvuzov / Pod red. A.V. Petrovskogo. M., 1987.
9. Psihologicheskaya teoriya kollektiva / Pod red. A.V. Petrovskogo. M., 1979.
10. Psihologiya razvivayusheysya lichnosti / Pod red. A.V. Petrovskogo. M., 1987.
11. *Rubcov V.V., Zhuravlev A.L., Margolis A.A., Ushakov D.V.* Obrazovanie odarenykh gosudarstvennaya problema // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2009. № 4.
12. *Fostik N.M.* Psihologicheskie problemy odarenykh podrostkov v processe shkol'nogo obucheniya: Dis. kand. psihol. nauk. M., 2005.
13. *Geake J.G., Gross M.U.M.* Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study // Gifted Child Quarterly. 2008. № 52.
14. *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. № 21.