**Социально-психологическая соотнесенность интегративных инклюзивных образовательных программ**

Статья посвящена актуальной проблеме интеграции в образовательное пространство учащихся с особыми образовательными потребностями. С помощью разработанной А.В. Петровским социально-психологической модели вхождения личности в референтную для нее группу показано, что действующие инклюзивные образовательные программы учитывают, как правило, лишь первый этап вхождения личности в группу – адаптационную стадию, что наделяет личность с особыми образовательными потребностями не столько субъектными, сколько объектными характеристиками и ролевыми предписаниями. Однако для полноценной интеграции учащегося в группу (без чего невозможна дальнейшая интеграция личности в широкий социум) необходимы интегративные образовательные программы, нацеленные на полноценную реализацию всего цикла вхождения личности с особыми образовательными потребностями в конкретную ученическую группу. В отличие от инклюзивных образовательных программ интегративные программы предусматривают целенаправленную психолого-педагогическую и социально-психологическую работу с ученической группой, которая в их рамках выступает в качестве полноценного социального субъекта.

Ключевые слова: референтная группа, интеграция личности, инклюзивное образование.

В современной образовательной практике одной из наиболее острых является проблема интеграции в реальное образовательное пространство учащихся с особыми образовательными потребностями [1; 3; 4].

Несмотря на то, что специфика образовательных учреждений различного типа и профиля во многом задает содержательно-технологические особенности соответствующих программ, все они должны отвечать тем принципиальным психологическим требованиям, выполнение которых обеспечивает их собственно психологическую обоснованность и, главное, реальную действенность.

Прежде чем перейти к краткому анализу содержательного наполнения базовых задач такого рода программ, необходимо определиться в тех терминах, которыми сегодня они уже традиционно обозначаются, а также осмыслить ту психологическую реальность, в рамках которой эти программы должны быть реализованы.

В последнее время разработаны, апробированы и в достаточно развернутой форме реализуются программы, прежде всего воспитательного характера, обозначаемые при этом как инклюзивные. Уже само название говорит о том, что базовая цель подобной технологии – включение учащихся с особыми образовательными потребностями в реально функционирующие ученические группы, тем самым и включение этих самых учащихся в учебно-воспитательный коллектив всего образовательного учреждения. На первый взгляд, казалось бы, не может быть выдвинуто сколько-нибудь серьезных аргументов против правомерности именно такой постановки дела. В действительности же подобный подход глубоко ошибочен.

Наиболее отчетливо это становится ясным, если проанализировать в содержательно-психологическом плане особенности протекания процесса вхождения развивающейся личности в референтную для нее группу. Сразу оговоримся, что ученическая группа, по существу, априори выступает для учащегося как социально и личностно значимая, особенно в том случае, когда речь идет о таком специфичном контингенте, как люди с особыми образовательными потребностями, которые, как правило, по понятным причинам находятся в ситуации более или менее выраженной социальной депривации.

Как показывает разработанная А.В. Петровским в 1987 г. и апробированная в последующие годы его сотрудниками социально-психологическая модель вхождения личности в референтную для нее группу, индивид неизбежно (вне зависимости от своих индивидуально-психологических характеристик и социально-психологических особенностей сообщества) при вхождении в группу проходит три несомненно взаимосвязанные, но при этом вполне самоценные стадии – стадии адаптации, индивидуализации и интеграции [2].

На стадии адаптации, реализуя свою базовую социогенную потребность в персонализации, развивающаяся личность преимущественно решает личностную задачу именно адаптационного характера – «быть таким, как все, и быть принятым группой в этом качестве».

Совершенно очевидно, что достижение подобной цели осуществляется «новичком» путем акцентированного усвоения норм, целей, которые господствуют в данной общности, и «выучивания» тех поведенческих правил, которые в этой общности приняты. Если на определенном этапе индивид обоснованно или необоснованно приходит к выводу о том, что данная задача им решена, он нередко оказывается в плену некоей иллюзии по поводу своей личностной «растворенности», или потери личности.

Подобный кризис приводит в большинстве случаев к принципиальной смене личностной задачи: ее характер кардинально меняется и приобретает отчетливо выраженную индивидуализационную направленность – «быть не таким, как все, и восприниматься товарищами по группе как своеобычная и крайне значимая для общности индивидуальность». По сути дела, в этом случае можно говорить о начале этапа индивидуализации личности в рамках процесса ее вхождения в референтную для нее группу.

При этом следует отметить, что активно индивидуализирующаяся личность предъявляет группе именно те свои особенности, которые она сама в себе больше всего и ценит. Другое дело, что группа готова принять лишь те личностные проявления индивида, которые отвечают ее собственным запросам и потребностям и «работают» на ее развитие в логике принятого ею вектора своего становления. В противном случае индивидуализационные проявления конкретной личности отвергаются общностью, а сама личность «сбрасывается» на повторный этап необходимой адаптации [3]. Если же индивидуализационные проявления индивида принимаются группой, так как они соответствуют содержательной направленности развития данной конкретной общности, индивид занимает достаточно устойчивое, стабильное положение в интрагрупповой структуре (не обязательно высокостатусное положение, главное – устойчиво-стабильную позицию) и таким образом интегрируется в группу, окончательно превращаясь в реального субъекта общегрупповой активности, при этом не только в сиюминутной, но и в перспективной логике групповой жизни.

Если попытаться оценить инклюзивные по своему характеру образовательные программы с точки зрения только что в сжатой форме приведенной социальнопсихологической модели вхождения личности в референтную для нее группу, становится ясным, что они покрывают, по сути дела, лишь первый этап вхождения личности в группу – адаптационную стадию. Понятно, что, когда перед практическими психологами стоит не «отчетная» по своему характеру задача «включить» в группу того или иного учащегося, а полноценно ответственная в профессионально-психологическом плане задача интегрировать его в группу (а посредством этого и попытаться осуществить действительно плодотворную попытку интегрировать столь специфичную личность в широкий социум), ограничиться рамками «инклюзива» означает не просто поверхностно проанализировать проблему, но и в целом ряде случаев нанести как самому учащемуся с особыми образовательными потребностями, так и всей ученической группе серьезную психологическую травму, порой в решающей степени перекрывающую возможность последующего позитивного личностного развития и конструктивного группообразования.

Не вдаваясь в детализацию конкретных технологических способов психолого-педагогического характера, содержание которых может быть раскрыто лишь через достаточно развернутые описания комплекса локально-точечных приемов психолого-педагогического и организационно-управленческого воздействия, в рамках данного материала мы ограничимся перечислением нескольких базовых позиций, универсально значимых для успешного решения процесса интеграции учащегося с особыми образовательными потребностями в образовательных учреждениях разного типа.

1. Целевое назначение инклюзивных образовательных программ – не столько процессы «вживания» личности с особыми образовательными потребностями в ученическую группу, сколько процесс успешного ее «вживления» в ученическую общность. Таким образом, по самому своему определению инклюзивные образовательные программы носят подчеркнуто адаптационный характер, что априори наделяет личность с особыми образовательными потребностями не столько субъектными, сколько объектными характеристиками и ролевыми предписаниями в рамках реализации подобного типа программ.
2. В отличие от инклюзивных образовательных программ интегративные образовательные программы нацелены на полноценную реализацию всего цикла вхождения личности с особыми образовательными потребностями в конкретную ученическую группу, а сверх этого – на осуществление реального социального тренинга этой личности, позволяющего отладить индивидуальную психологическую технику ее вхождения в широкий социум в целом и успешное решение личностных задач в рамках восхождения к социальной зрелости. В этом плане инклюзивные образовательные программы выступают лишь как частностадиальные ступени интегративных образовательных программ.
3. В отличие от инклюзивных образовательных программ интегративные образовательные программы в качестве необходимой содержательной части включают в себя целенаправленную психолого-педагогическую и социально-психологическую работу с ученической группой, которая в этих программах рассматривается как полноценный социальный субъект. Диагностика уровня социально-психологического развития ученической группы, тренинго-коррекционные программы, направленные на раскрытие и развитие ее идентификационного потенциала и межличностных валентностей, должны осуществляться, в том числе, и социальным психологом-практиком, а не только практическим психологом, специализирующимся в области возрастной, клинической и специальной психологии.

Из этого следует, что конкретные практико-ориентированные интегративные образовательные программы, будучи своеобразным акцентированно технологическим способом оптимизации образовательного процесса в целом, а также личностного и группового развития его участников, в этой логике могут быть подготовлены лишь как индивидуально ориентированные и базирующиеся на следующих переменных [1]: 1) индивидуально-психологические особенности учащегося с особыми образовательными потребностями; 2) уровень социально-психологического развития конкретной ученической группы и учебно-воспитательного коллектива; 3) тип образовательного учреждения.

Литература

1. Кондратьев М.Ю. Социальный психолог в общеобразовательной школе. М., 2007.
2. Кондратьев Ю.М., Сачкова М.Е. Специфика отношений межличностной значимости в студенческой группе на разных этапах обучения// Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2011. № 1.<http://www.psyedu.ru/journal/2011/1/2061.phtml>
3. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. М., 1997.