



---

<http://LLL21.petrso.ru>

<http://petrsu.ru>

**Издатель**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет»,  
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный ежеквартальный журнал  
**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК**

Выпуск 3 (7).  
Autumn 2014

**Главный редактор**  
И. А. Колесникова

**Редакционный совет**

О. Грауманн  
Е. В. Игнатович  
В. В. Сериков  
С. В. Сигова  
И. З. Сковородкина  
Е. Э. Смирнова  
И. И. Сулима

**Редакционная коллегия**

Т. А. Бабакова  
Е. В. Борзова  
А. Виегерова  
С. А. Дочкин  
А. Клим-Климашевска  
Е. А. Маралова  
А. В. Москвина  
А. И. Назаров  
Е. Рангелова  
А. П. Сманцер

**Служба поддержки**

А. Г. Марахтанов  
Е. Ю. Ермолаева  
Т. А. Каракан  
Е. В. Петрова  
Ю. Ю. Васильева  
Е. Н. Воротилина

**ISSN 2308-7234**

Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № **ФС77-57767** от 18.04.2014

**Адрес редакции**

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а  
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

## ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ В ГЕРМАНИИ

**Аннотация:** в статье дается обзор исследований проблем детской одаренности в Германии. На основе исторической справки и анализа деятельности современных центров исследования одаренности, в которых принимают участие немецкие ученые, автор рассматривает основные проблемы, связанные с решением данной проблемы в современном образовании. В статье отражены основные пункты общественно-политических дискуссий в Германии, исторически обусловивших специфику становления системы работы с одаренными детьми на уровне их диагностики, отбора и содействия развитию. В статье рассмотрены подходы к выявлению одаренных детей в школах на основе диагностики; факторы риска, которые при этом возникают, модели обучения одаренных детей, направления специальной подготовки педагогов к работе с одаренными в системе многоуровневого образования. С конца 1990-х гг. до настоящего времени изучение одаренности и содействия ее развитию в Германии сконцентрировано в исследовательских центрах университетов Марбурга, Хильдесхайма, Дрездена, а также Мюнстера, Оснабрюка (Германия) и Ниймегена (Нидерланды), учредителей Фонда «Международного центра изучения одаренности (ICBF)». Цель марбургского долгосрочного исследования – сравнительное изучение развития высокоодаренных детей в аспекте некогнитивных параметров (школьная адаптация, социальное поведение, мотивация, отношение к работе, интересы, управление собой). В центре внимания исследователей из Хильдесхайма и Дрездена развитие и апробация дидактических концепций, гарантирующих оптимальное продвижение высокоодаренных детей в возрасте 6–10 лет в среде «нормально» одаренных одноклассников. В задачи фонда входило исследование условий развития особой одаренности, проверка диагностического инструментария и концепций содействия особо одаренным детям, молодежи и взрослым, непосредственное продвижение талантливых людей и людей с ограниченными возможностями, повышение квалификации педагогов. На основании данных, полученных немецкими исследователями, сделан вывод о необходимости дифференцированного подхода к разным типам высокоодаренных детей; перспективности инклюзивных моделей обучения; специальной подготовки педагогических кадров, направленной на улучшение диагностических и развивающих компетенций, предложена трехступенчатая компетентностная модель. Материалы статьи могут быть полезны психологам и педагогам, исследователям проблем одаренности.

**Ключевые слова:** одаренность, одаренные дети, диагностика и поддержка одаренности.

## THE STUDY OF CHILDREN'S GIFTEDNESS IN GERMANY

**Graumann O.**

**Abstract:** the article outlooks the studies of children's giftedness issues in Germany. The author examines the main problems associated with this phenomenon in modern education on the basis of historical background and the performance analysis of modern research centers on giftedness, in which German scientists are involved. The paper presents the main points of social and political debates in Germany, which have historically established the specific features of the work with gifted children, specifically detecting, selecting and assisting them. The author discusses the approach-

es to the detection of gifted children in schools using diagnostics, risk factors associated with this, specific educational models, and special teacher training programs for the work with gifted children in a multilevel education system.

From the late 1990s until now, the study and advancement of giftedness in Germany has been concentrated in the research centers of the Universities of Marburg, Hildesheim, Dresden, Münster, Osnabrück (Germany), and Nijmegen (the Netherlands), which are the founders of the «International Centre for the Study of Giftedness» Fund. The Marburg Giftedness Study is a comparative study of highly gifted children's development in terms of non-cognitive aspects (school adaptation, social behaviour, motivation, work attitude, interests, self-management). The researchers from Hildesheim and Dresden focus on the development and testing of didactic concepts which assure the effective advancement of 6–10-year-old highly gifted children surrounded by their «normal» gifted classmates. The Fund's objectives are as follows: to study the conditions for highly gifted children's development; to inspect diagnostic tools and concepts to assist highly gifted children, young people and adults; to directly promote talented people and people with disabilities; and to enhance teachers' professional development.

Based on the data obtained by German researchers, the author concludes that it is necessary to employ a differentiated approach to the work with different types of highly gifted children as well as to implement a special teacher training program aimed to improve detection and development of gifted children. The author also emphasizes the prospects of inclusive education models and proposes a three-stage competence-based model. The article may be useful for psychologists, educators and researchers of giftedness.

**Key words:** giftedness, gifted children, giftedness detection and assistance.

Дискуссия об одаренности ведется в Германии в связи с дискуссией о единой школе, которая была открыта еще до Первой мировой войны, но не смогла утвердиться в системе немецкого образования, из-за чего, в частности, не оказывалось планомерной поддержки развития одаренных детей из всех социальных слоев. В то время в Германии детям из низших социальных слоев путь к высшему образованию был закрыт, поскольку родители не могли оплачивать образование, а дети должны были с ранних лет зарабатывать деньги. После Первой мировой войны многие педагоги и политики от образования в Германии стали выступать против открытости образования для «низов» и учреждения особых школ для одаренных детей. В качестве основных аргументов при этом назывались:

- слишком большой наплыв абитуриентов в университеты;
- завышение роли профессий, получаемых в университете;
- отчуждение детей от социального слоя своей семьи;
- увеличение и без того уже существующего образованного пролетариата;
- ограничение количества детей из-за продолжительного срока обучения также и в низших социальных слоях [34, с. 61].

Кроме того, аргументом служило проявление высокомерия у учеников, получающих поддержку в развитии своего таланта. Контраргументом был тезис о том, что истинное образование делает не заносчивым, но скромным [34, с. 63].

Вместе с тем вступление в мировую экономику и конкурентная борьба после Первой мировой войны заставили впервые признать тот факт, что старшую школу посещают ученики, отнюдь не выказывающие требуемых способностей, в то время как народная школа (среднее звено всеобщего образования в Германии – примеч. переводчика) таит не востребуемые таланты [17, с. 48 и сл.]. В

1913 г., например, из 40 000 поступивших в гимназии только 9330 смогли сдать экзамены на аттестат зрелости [17, с. 55]. В 1916 г. Петер Петерсен по заказу Немецкого комитета по вопросам воспитания и обучения издает книгу под названием «Продвижение одаренных». Наряду с интеллектуальной одаренностью здесь рассматривались ремесленная и техническая одаренность. Речь шла, прежде всего, о «продвижении собственных способностей ребенка, поскольку Германия нуждается в способных людях в любом деле» [37]. В 1916 г. в Берлине были открыты первые школы для одаренных детей. Способные к наукам мальчики (девочки в то время еще не допускались в подобные учреждения) в течение 6 лет готовились сдать экзамены в университет [34, с. 46]. Школы были открыты для детей всех слоев населения, места были не ограничены, и в них выплачивались пособия.

В 1925 г. по предложению Эдуарда Шпрангера (1882–1963), известного немецкого педагога, был основан «Фонд высшего образования немецкого народа». Но уже в 1933 г. из него были исключены студенты-евреи и марксисты, а в период господства национал-социализма, ранжировавшего людей на расово-биологической основе, объективное исследование одаренных детей стало невозможным.

В конце 50-х гг. XX в. в западной педагогике усиленными темпами начинает развиваться течение «gifted children» (одаренные дети). С начала 1960-х гг. в Западной Европе начинается масштабное исследование феномена одаренности, что объяснялось желанием идти в ногу с экономикой США и СССР [33, с. 179–180]. Для этого необходимо было задействовать все резервы одаренных людей. Пришлось признать, что их можно найти и в низших социальных слоях. Отсюда возникло требование к уравниванию шансов в образовательной системе. Внимание к образованию непривилегированных слоев населения разделило педагогов того времени на тех, кто изъявляя заботу об образовании вышеназванных слоев, на деле отказывал одаренным детям в праве дополнительного соответствующего обучения, и тех, кто ратовал за создание элитарных школ. В 1978 г. было основано объединение «Немецкое общество содействия высокоодаренным детям» с штаб-квартирой в Гамбурге. Это сделало возможным обмен опытом между странами в рамках существовавшей и проходившей каждые два года всемирной конференции «World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC)». Но лишь в 1990-х гг. (возможно, под влиянием Болонского процесса, усилившего взаимодействие между европейскими странами) требование принять специальные меры для поддержки одаренных детей перестало вызывать возражение.

В 1991 г. состоялся педагогический исследовательский семинар «Education of the gifted in Europe – theoretical and research issues». Разработанные в ходе семинара резолюции и рекомендации были направлены во все министерства образования европейских стран. Данные документы стали основой для рекомендательного акта «On education for gifted children», принятого Европейским парламентом в 1994 г. «В этом письме особо подчеркивались потребности одаренных детей, которым должны посвятить себя общество и образовательные системы в деле созидания человеческого капитала» [38, с. 47]. В 2004 г. в Герма-

нии был организован Всеевропейский семинар с представительством 27 стран [35, с. 55]. С 2009 г. существует основное положение Совета министров культуры ландтагов Германии о признании эксклюзивного права на справедливое содействие всем одаренным ученикам.

Решающим вопросом, который ставят перед собой педагоги и политики в области образования в настоящее время, является вопрос: «Какие дети являются особо одаренными? Как определить термин “одаренность”, на каких критериях зиждется одаренность?» Вильям Штерн (1871–1938), известный немецкий психолог, основатель дифференциальной психологии и изобретатель первых коэффициентов интеллектуального развития, уже почти сто лет назад призывал к новым исследованиям и диагностике одаренности. Он подчеркивал, что диагностика должна касаться не только проявляемой в школе успеваемости, но и особенно тех качеств, значение которых в школе не оценивается. Штерн разграничивает разные виды одаренности: рецептивные и творческие, аудитивные и визуальные, связанные преимущественно с пониманием и преимущественно с фантазией, анализом и синтезом [50, с. 107].

Новаторской стала в Германии книга «Одаренность и учеба», изданная в 1968 г. Генрихом Ротом. В ней для образовательной комиссии немецкого Совета по образованию дано заключение по аспектам: Одаренность, отбор и содействие одаренным детям. Речь шла о том, чтобы раскрывать «больше талантов в соответствии с требованиями квалифицированной профессиональной деятельности» в школе и вне ее [44, с. 18]. Согласно исследованию ЮНЕСКО, касавшемуся успеваемости в математике, Германия в сравнении, например, с США, Францией, Швецией и Японией в то время занимала предпоследнее место. Талантливые дети получали тогда поддержку лишь в области изучения филологии и языков. С учетом результатов исследований, проведенных в США, в Германии нашел признание тот факт, что «необходимо было бы придавать больше значения развитию мышления, нежели передаче знаний, это было насущным требованием промышленной революции» и должно было рассматриваться как подготовка к жизни в условиях стремительно меняющегося мира. В условиях демократии, развитой экономики и промышленности применение своим силам сможет найти только самостоятельно и критично мыслящий человек [4, с. 229].

С конца 1990-х гг. до настоящего времени изучение одаренности и содействия одаренности в образовательных учреждениях Германии сконцентрировано в трех исследовательских центрах.

1. В университете Марбурга с 1987 по 2000 г. проводилось долгосрочное исследование высокоодаренных детей, явившееся самым большим в мире исследованием по этой теме. Его основной целью было *сравнение развития высокоодаренных детей и отлично успевающих детей в аспекте некогнитивных параметров* (школьная адаптация, развития личности, социальное поведение, мотивация, отношение к работе, интересы, управление собой и т. д.). Данный проект отличается очень точной методикой планирования и проведения эксперимента с последующей статистической обработкой результатов. Руководителем проекта являлся профессор психологии Марбургского университета Детлеф Рост [41, 42].

2. Университетами городов Хильдесхайма и Дрездена в период с 1997 по 2004 г. осуществлялось научное сопровождение интегративного эксперимента на базе школ. В центре внимания были *развитие и апробация дидактических концепций, которые гарантировали бы оптимальное продвижение высокоодаренных детей в возрасте 6-10 лет в среде «нормально» одаренных одноклассников*. При этом учитывались учебное и социальное поведение высокоодаренных детей, их интеллектуальные и социоэмоциональные компетенции, а также индивидуальные наклонности и способности (ср. [28]).

3. В 1997 г. был основан фонд «Международный центр изучения одаренности (ICBF)», учредителями которого стали университеты городов Мюнстер и Оснабрюк (Германия), Ниймеген (Нидерланды). Штаб-квартира фонда располагается в Мюнстере. Главная задача фонда заключалась в *исследовании условий развития особой одаренности, а также в проведении и проверке диагностического инструментария, консультативных подходов и концепций содействия особо одаренным детям, молодежи и взрослым*. Наряду с исследованием в задачи фонда входило и непосредственное *продвижение талантливых людей, а также их обучение и повышение квалификации*. Фонд проводит диагностику, консультации и осуществляет повышение квалификации учителей, воспитателей и консультантов. Эта организация создана для всемерной поддержки исследований одаренности и содействия одаренным людям. Особой задачей фонда является продвижение по пути образования и воспитания людей с ограниченными возможностями (ср. [56]).

Рассмотрим некоторые направления и результаты исследований по упомянутым выше направлениям.

**Выявление одаренных детей в школах на основе диагностики.** Диагностика в сфере одаренности рассматривается сегодня в рамках педагогической диагностики в самом общем плане как форма рефлексии, включения в образовательный процесс и его сопровождения. С этим связана опасность не замечать недостатки в угоду позитивизма. Тест на интеллект – это лишь одна из многих возможностей диагностики, не применяемая, как правило, в школьной практике. Диагностическая компетенция учителя включает наблюдение как существенный диагностический источник, а также привлечение данных о родителях и домашнем окружении ученика. Целью при этом является «установление совместно с родителями и коллегами разнонаправленного, выказывающего способности к развитию, а следовательно, перспективного образа ученика» [8, с. 47]. Тем не менее список особых талантов того или иного ученика, как и ниже представленный перечень, должен использоваться лишь в качестве «возможного ориентира». В ходе исследований было выявлено, что высокоодаренные дети и молодые люди:

- обладают хорошо развитым детальным мышлением;
- необычным для своего возраста словарным запасом;
- могут быстро усваивать факты;
- очень точно прослеживают фактическое взаимодействие причинно-следственных связей;

- находятся в поиске общего и различий;
- при решении сложных задач быстро осознают лежащие в основе явлений принципы;
- обладают способностью к чрезвычайно хорошему наблюдению;
- предпочитают книги, доступные для понимания в более старшем возрасте;
- полностью «растворяются» в определенных проблемах;
- пытаются решать задачи в полном объеме;
- предпочитают работать в одиночестве, чтобы иметь достаточно времени для обдумывания проблемы;
- много занимаются вопросами и выяснением несправедливости, готовы бороться с несправедливостью;
- склонны сами определять ход ситуации;
- испытывают эмпатию к другим;
- находят скучными рутинные задания.

Сегодня надо исходить из того, что 50 % всех высокоодаренных детей в школе таковыми не признаются. Высокоодаренные дети, которые, вопреки ожиданиям, отстают в успеваемости, могут стать по-настоящему проблемными детьми<sup>1</sup>. Школьные психологи не устают сообщать о случаях, когда за советом обращаются родители так называемых «проблемных детей», у которых впоследствии устанавливается высокая одаренность (ср. [49]). Спектр девиаций таких детей охватывает набор от нарушения моторики и вызывающего поведения до отказа учиться. У них наблюдаются следующие проявления: ученики часто настроены против школы; тревожны и невнимательны; выказывают скуку и погружены в свои размышления; очень словоохотливы, но письменные задания выполняют плохо; нетерпеливы; часто непопулярны среди одноклассников; умеют скрывать свои способности [49 с. 208 и далее]. Из числа высокоодаренных учеников, посещавших консультации психолога, 50 % демонстрировали отказ ходить в школу или плохую школьную успеваемость. У 20 % существовали проблемы в социальной адаптации [10, с. 106]. Творчески одаренные дети, не признающиеся таковыми в своем окружении, подвержены опасности продолжать жизнь посредственности с непризнанными способностями. Вместе с тем своевременное выявление высокой одаренности может вызвать изменения в поведении и установках как у самих учеников, так и у учителей и стать поворотным пунктом в школьной карьере ребенка.

Группа исследователей, организованная Хенце и Зандфуксом, проанализировала результаты проверки школьного эксперимента «Оказание интегративного содействия младшим школьникам». Важным они считают ошибочное выявление высокой одаренности у детей, которые таковой не обладают [27, с. 8]. Также и низкие результаты тестов, не должны вводить в заблуждение относительно способностей учеников [53, с. 61]. Исследования показали, что нельзя полагаться только на суждение учителей, а особая одаренность, если это каса-

---

<sup>1</sup> Возможные причины указаны в разделе «Факторы риска».

ется творческих способностей, нередко остается непризнанной и не развивается [56, с. 256, 257].

Напротив, необходимо принимать во внимание, что большинство школьников с высокой одаренностью не испытывают проблем в развитии. Марбургское долгосрочное исследование было посвящено изучению детей в возрасте 9 лет и как вторая ступень – подростков 15 лет. Результаты исследований таковы: «Высокоодаренные младшие школьники – это, прежде всего, дети, как и все другие, – с такими же предпочтениями, антипатиями, трудностями» [41, с. 5]. Часто высказываемые (в первую очередь, озабоченными родителями) опасения относительно недостаточной требовательности к таким подросткам со стороны школы и неостребованности их высокого интеллектуального потенциала не подтвердились. Проблемы, связанные со сложной эмоциональной организацией высокоодаренных детей (как это порой трактуется СМИ), не были выявлены [12, с. 202–204]. Высокоодаренные подростки обладают более дифференцированным подходом к собственным способам действия и контролю за ними, нежели подростки со средним интеллектуальным развитием (это проявляется уже в младших классах), что помогает первым не испытывать проблем в повседневной школьной жизни [46, с. 331].

**Факторы риска.** Исследование, проведенное марбургскими учеными, показало, что интеллектуальные способности в возрасте 14 лет дают очень хороший прогноз, чтобы предположить уровень интеллекта вплоть до 18 лет [23, с. 95]. Начиная с 8 лет для среднего и высокого регистра интеллекта отмечается крайняя степень стабильности, которая способна повышаться до взрослого состояния. Тем не менее диагностированная в ходе марбургских исследований высокая одаренность младших школьников в 29 % выборочных проб на выходе не нашла повторного подтверждения [22, с. 150]. Стабильно высокоодаренным остается, очевидно, только тот, кто постоянно тренирует свой интеллект, решая разнообразные задания повышающейся сложности. При этом интерес к математике имеет особое значение. Согласно этому исследованию, тип школы однозначно влияет на развитие интеллекта. У школьников, которые продолжают учиться в основной школе<sup>2</sup>, регистрируется падение IQ на 5 пунктов, у учеников реальной школы – на 3 пункта, а посещающие гимназию показывают повышение на 7 пунктов [22, с. 151]. Эти результаты актуальны для Германии, где распределение по типам школ происходит уже после 4-го класса.

Важным фактором в этой связи является социально-экономическое положение семьи [23, с. 152]. Чем выше социальный статус родителей, тем более позитивное развитие наблюдается в результатах тестов интеллектуального развития детей. Социальный статус является только различительным параметром, т. е. сам по себе не оказывает воздействия на развитие интеллекта. Исследования показали, что влиянием пользуются такие его качества, как спектр побудительных мотивов, выработанных в семье; доступ к образовательным ресурсам; интеллектуальные ожидания родителей; финансовые ресурсы; профессиональный статус главы семьи; школьное образование матери; количество детей в се-

---

<sup>2</sup> здесь и далее по тексту «основная школа» – тип образовательного учреждения



мье [23, с. 154]. В мультикультурном обществе проблема состоит и в том, что таланты могут часто оставаться непризнанными в силу недостаточного владения официальным языком страны пребывания со стороны семьи, где растет ребенок.

Негативное влияние на развитие одаренности могут оказывать конфликты с окружением, а также социальные конфликты, провоцирующие расстройства личностного характера. Напряженные отношения внутри семьи, радикальные события (смерть одного из родителей, катастрофа, война), развод родителей, жестокие методы воспитания со стороны родителей, слишком высокие или слишком низкие ожидания, психологическая запущенность, непоследовательные меры родительского воспитания, фрустрации могут привести к неуверенности и страху ребенка перед своими собственными способностями.

Жизнь в бедности также имеет непосредственное влияние на социализацию ребенка и подростка в школе, как то: дискриминация из-за района проживания, нехватка витаминов в питании, сниженные образовательные импульсы, социально-психологические проблемы, например, из-за чрезмерного потребления алкоголя родителями или из-за того, что родители слишком рано завели детей (ср. [18]). Неравенство возможностей школьного образования проявляется отчетливо как раз в отношении детей, живущих в бедности. Одаренность таких детей либо остается совсем непризнанной, либо не находит поддержки и не развивается должным образом. Причины названных проблем надо искать, в первую очередь, в том, что высокая одаренность не признается таковой и детям не оказывается должной поддержки. Проблемы, возникающие здесь, сродни проблемам у детей с педагогическими нарушениями.

#### **Проблема раздельного, или инклюзивного, обучения одаренных детей.**

Содействие высокоодаренным ученикам при классно-урочной организации занятий – дело трудное, но возможное. Многочисленные исследования, особенно часто проводившиеся в 1980-е гг., не выявили негативных эффектов для одаренных и ограниченно одаренных учеников (ср. [9; 31; 47]). Интегративный подход научно обоснован и имеет определенные преимущества, поскольку одаренные дети повышают в общении с остальными учениками свою самооценку, а также обогащаются в социальном плане, что отражает реальную жизнь с ее связями различных социальных слоев.

Сегодня в ходе дискуссии об инклюзивном образовании отпадает вопрос об исключительных мерах поддержки высокоодаренным детям и повсеместной организации элитарных школ. В ЕС среди мер содействия одаренности превалирует интегративная модель. Включенность (инклюзия) означает не только интеграцию в школьные классы, но и меры наилучшего содействия каждому ученику с его индивидуальными способностями. Ученые и политики от образования пришли к единому мнению, что ученики с высокой одаренностью должны получать содействие внутри школы. Речь идет о пробуждении, стимулировании и развитии специфических интересов и талантов в особой педагогической форме, ставящей во главу угла индивидуальную траекторию обучения. Поэтому школе необходимы различные подходы для содействия одаренности, которые, в частности, включают временные группы по уровню успеваемости.

Например, временное ускорение обучения (акселерацию) за счет раннего зачисления в школу; форсирование классов; организация профильных классов, начиная с 7-го, с углубленным изучением профильных предметов; формирование групп по способностям вне привычных классов для создания спецшкол; создание междисциплинарных специальных объединений для содействия одаренным детям; создание внутрисциплинарных специальных объединений для содействия одаренным детям; организация спецкурсов, уровневых групп и многое другое.

Все результаты исследований дифференцирующих мер внутри регулярной школьной системы показывают, что высокоодаренные ученики только выигрывают в своем развитии от создания групп по способностям. Но позитивные эффекты от внутренней дифференциации могли сказаться и на успеваемости. Фок, Прекель и Холлинг установили, что «только формирование целых классов и курсов из особо одаренных детей еще не несет развивающего эффекта», если предварительно не было предпринято изменений в учебных планах и программах в отношении учебного материала и обучающих методик. Формирование групп по способностям из одаренных учеников может привести лишь к ухудшению их индивидуальных планов в изучении тех или иных наук и способствовать ощущению изолированности от ровесников [55, с. 50]. Часто используемый аргумент, что обладающие меньшими талантами теряют от того, что из одаренных детей формируют отдельные группы, не нашел подтверждения в исследованиях [55, с. 49]. Эффект Матфея, по которому более успевающие ученики становятся еще сильнее, а плохо успевающие – слабее, подтверждается в гетерогенных по успеваемости группах. «Поскольку для школьной успеваемости... характерен кумулятивный... прирост знаний, шансы “наверстать” для менее талантливых учеников в недифференцированных учебных группах будут все меньше», по мнению Хеллера [24, с. 261]. Чтобы избежать этого эффекта, необходимы достаточные дифференцирующие меры на занятии.

Результаты исследований в отношении акселерации демонстрируют следующие особенности: не существует научных выводов, ориентирующих против раннего зачисления в школу, и тем не менее во многом от мастерства педагога зависит, насколько успешно пройдет интеграция ребенка в среду классного коллектива (ср. [55, с. 64]). Форсирование программы одного школьного года может быть показано в случаях некоторых особо одаренных учеников, если к ребенку начинают применяться заниженные требования в силу того, что он уже освоил предлагаемую в этом классе программу. Перевод классом выше позитивно сказывается в этом случае на мотивации к учебе, чувстве самоуважения и способности адаптации к новой ситуации. Однако и здесь следует принимать решение в индивидуальном порядке. И ребенок, и педагоги должны быть готовы к ситуации перевода. Только перевод классом выше может быть недостаточен, могут потребоваться дальнейшие поддерживающие одаренность меры. Утверждается, что сокращение времени учебы в гимназии влияет только положительно на одаренных учеников.

Такие **развивающие программы**, как формирование групп по способностям (отдельные ученики занимаются несколько уроков или в течение целого

дня в группе равных по успеваемости учеников), оказывают позитивное воздействие на интеллектуальное развитие [55, с. 93 и далее]. При этом может возникнуть чувство «превосходства», на что следует реагировать соответствующими социальными мерами. Мероприятиями содействия одаренным, предлагаемые академиями для школьников, являются и летние программы. Участие в названных академиях имеет позитивное воздействие на применение самоуправляемых коммуникативных обучающих стратегий, на объем углубляемых знаний и на оценку собственной способности к достижениям. Регистрируется и развивающий эффект на социальные компетенции школьников от включения их в кружки по интересам и спецкурсы. Тем самым могут быть оптимизированы их технологии работы. Разумеется, руководители курсов должны пройти соответствующую переподготовку. Полезным представляется в этой связи и участие в конкурсах. Большой процент участников конкурсов в дальнейшем успешно проявляют себя в профессиональной деятельности – независимо от того, стали они победителями или нет. Конкурсы способствуют также выявлению особой одаренности [55, с. 116]. Конкурсы предоставляют хорошую возможность ученикам со сниженной мотивацией к учебе показать свои таланты. Эффективной оказывается и самостоятельная работа над проектами. Здесь также возникает шанс для учеников со сниженной мотивацией к учебе наверстать упущенное [21, с. 111 и далее].

Принципиально придерживаться здесь той точки зрения, что, несмотря на все преимущества, предоставляемые формированием групп по успеваемости, было бы неверным полагать, что одаренные ученики в любом случае будут чувствовать себя лучше среди себе подобных. Результаты исследований доказывают, что любой вид акселерации или содействия может позитивно повлиять на самоощущение одаренных детей и на повышение их достижений, но только пока школьник и педагоги готовы к такого рода мерам. Полемичным представляется и результат исследования [48, с. 492] по итогам сегрегирующего подхода к содействию одаренным, поскольку он скорее встретит отторжение со стороны школьников, родителей и учителей. Напротив, внутренняя дифференциация и насыщенный по материалу урок приветствуются всеми.

**Подготовка педагогов для работы с одаренными детьми.** Показательным является вывод о том, что для одаренного ученика без проблем в семье и психологических проблем занятия в школе имеют такое же значение, как внешкольное образование. Но как только появляются сложности в семье, в социальной среде и/или школьном окружении, решающую роль в том, как организовать занятие, мотивировать школьников и дать почувствовать уважение, начинает играть учитель. Решающим для ответов на вопросы, разовьет ребенок свои дарования, таланты, интересы или нет; получит он должное содействие или его одаренность должна будет погибнуть, может стать личность учителя, стиль его преподавания, его дидактика, его целевая установка, знание индивидуальности каждого отдельного ученика. Опрос 21 эксперта в области содействия высокоодаренным детям выявил следующее: отбор и подготовка учителей в этой сфере расцениваются как нечто более важное, чем особая учебная программа.

Важным пунктом является дифференцированный подход к разным типам высокоодаренных детей. Это означает, что учитель должен иметь представление о методах обучения детей, так или иначе одаренных. Ряд исследований показал, что «при смене способа преподавания разные дети начинают лучше учиться и мыслить. Исследование Генце, Зандфукса, Цумхаша [27] показало, что предварительным условием интегративного содействия одаренным детям является предоставление достаточной свободы действий с тем, чтобы управлять учебным процессом самостоятельно. К ним относятся и открытые формы обучения, ориентированные на организацию проектов модули, и темы, не включенные в школьную программу, но представляющие познавательный интерес для высокоодаренных учеников. Однако это не должно входить в противоречие с традиционным стилем преподавания в привычном поурочном ритме. Решающим фактором становится здесь готовность педагогов по-новому определить роль учителя в общении с высокоодаренными учениками: как сопровождающего учебный процесс и консультанта, уважающего личность таких детей и принимающего во внимание их потенциал, потребности, но также и зачастую непривычные образовательные траектории и образ мышления.

Исследовательская группа из Мюнстера для улучшения диагностических и развивающих компетенций педагогических кадров предлагает компетентностную модель, состоящую из трех ступеней (ср. [55, с. 155]):

- базовая ступень А: теории одаренности, симптомы, принципы содействия и т. д.;

- компетентностная ступень В: результаты исследования одаренности и консультации родителей в аспектах психологического развития, теорий социализации и сравнения культурного уровня детей;

- компетентностная ступень С: основанное на теории тестов знание генетических и нейропсихологических аспектов одаренности и обучаемости; в отдельных случаях консультации; планирование и проведение подготовительных и посреднических мероприятий.

Практика показывает, что в рамках переподготовки удастся снять существовавшие прежде барьеры, составить общее видение и развить у каждого учителя, участника тренинга установку на изменение условий обучения. Такие меры повышения квалификации необходимы, поскольку они идут на пользу не только одаренным детям, но и всем ученикам. Краткосрочные семинары повышения квалификации по содействию высокоодаренным детям проводятся в Германии редко. Подготовка магистров по направлению «Содействие одаренным учащимся» осуществляется в педагогическом институте северо-западной Швейцарии, известно также признанное всеми странами ЕС направление подготовки Совета содействия одаренным людям – ЕСНА (European Council for High Ability). Педагогам, получившим диплом ЕСНА, присваивается профессиональная квалификация «Специалист по вопросам образования одаренных детей». Учеба включает три семестра в рамках бакалавриата и подготовку в рамках магистратуры. В Германии обучение по этой специальности проводится в Мюнстере.

Неверно говорить о «проблеме высокой одаренности», так как одаренность становится проблемой, если индивидуальный талант и творческие способности в какой бы то ни было области не замечены педагогами и не получают с их стороны должного содействия. Результат исследовательской работы зависит всегда от того, какой вопрос стоит на повестке дня. Если содействие одаренным ученикам рассматривается только с точки зрения когнитивных достижений, то формирование групп по уровню успеваемости может повышать результативность работы. Если же принимать во внимание эмоциональное и творческое развитие, то действеннее могут оказаться интегрирующие меры. Нет обучающих методов или мер содействия одаренным, которые были бы действительно для всех, существуют только верные методы, индивидуальные для каждого школьника. Такие меры, как предоставление ученику свободы идти своим путем и помощь в выборе верного пути, приведут в конечном итоге к самой важной цели: распознать и развить одаренность и творчество.

### Список литературы

1. Aebli H. (1970): Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen // H. Roth (Hrsg.). *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*. Stuttgart, 5. Aufl., S. 151–192.
2. BasicBooks (Harper Collins). New York, 1983.
3. Beer U., Erl W. *Entfaltung der Kreativität*. Tübingen, 1972.
4. Bergius R. *Analyse der «Begabung»: Die Bedingungen des intelligenten Verhaltens* // H. Roth (Hrsg.). *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*. Stuttgart, 5. Aufl. 1970. S. 229–268.
5. Betts G. T., Kercher J. K. *Autonomous Learner Model. Optimizing ability*. Greely: ALPS Publishing, 1999.
6. Böhm W. *Gymnasialpädagogik – brauchen wir eine eigene Pädagogik für Begabte?* // S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia, G. Müller-Frerich (Hrsg.). *Begabte in der Schule – Fördern und Fordern. Beiträge aus neurobiologischer, pädagogischer, psychologischer Sicht*. Bad Heilbrunn: Klinhardt, 2009. S. 52–63.
7. Cropley A. J. *Kreativität und Erziehung*. München und Basel, 1982.
8. Esser P. *Diganostik im pädagogischen Kontext* // Trautmann T., Manke W. (Hrsg.). *Begabung- Individuum – Gesellschaft*. Beltz: Weinheim u. Basel, 2013. S. 40–48.
9. Eyre D. *Able children in ordinary schools*. London: David Fulton, 1997.
10. Feger B., Prado T. M. *Hochbegabung. Die normalste Sache der Welt*. Darmstadt, 1998.
11. Feldhusen J. *Entstehung und Entwicklung der Begabtenförderung in den USA* // Mehhorn H.-G., Urban K. K. (Hrsg.). *Hochbegabtenförderung international*. Köln und Wien, 1989. S. 48–59.
12. Freund-Braier I. *Persönlichkeitsmerkmale* // Rost D. H. (Hg.). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*. Münster, 2000. S. 161–210.
13. Gallagher J. J. *Gesellschaft, Erziehungssystem und differentielle Curricula für Hochbegabte* // K. K. Urban (Hrsg.). *Hochbegabte Kinder. Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte*. Heidelberg, 1982. S. 135–154.
14. Gardner H. *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenz*. Stuttgart, 2. Aufl, 1998.
15. Gardner H. *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences*, 1983.
16. Goleman D. *Emotionale Intelligenz*. München, 1995.
17. Götze C. *Volksschule und Begabung* // Petersen P. (Hrsg.). *Der Aufstieg der Begabten. Vorfagen*. Leipzig; Berlin, 1916. S. 48–59.

18. Graumann O. Auswirkungen von Armut im Kontext von Schule // Graumann O., Mrochen S. (Hrsg.). Schule in Not. Eine Institution sucht Verbündete. Bad Heilbrunn, 2001. S. 69–87.
19. Graumann O. Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn, 2002.
20. Graumann O. (
21. Groensmit M. Das Erweiterungsprojekt am Stedelijk Gymnasium Nijmegen // Ch. Fischer, F. J. Mönks, U. Westphal (Hrsg.). Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeiten entwickeln. Allgemeine Forder- und Förderkonzepte. Berlin: LIT Verlag, 2008. S. 111–118.
22. Hanses P. Stabilität von Hochbegabung // Rost D. H. (Hg.). Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Münster, 2000. S. 93–159.
23. Hanses P. Stabilität von Hochbegabung // Rost D. H. (Hrsg.). Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Münster: Waxmann, 2009 (2, erweiterte Auflage), 2009. S. 93–160.
24. Heller J. A. Von der Aktivierung der Begabungsreserven zur Hochbegabtenförderung. Forschungsergebnisse aus vier Dekaden. Berlin, 2008.
25. Heller K. A. Lernzuwachs als kumulatives Prinzip und einige Implikationen für die schulische Begabtenförderung // Lin-Klitzing S., Di Fuccia D., Müller-Frerich G. (Hrsg.). Begabte in der Schule – Fördern und Fordern. Beiträge aus neurobiologischer, pädagogischer, psychologischer Sicht. Bad Heilbrunn: Klinhardt, 2009. S. 99–115.
26. Heller K. A., Reimann R, Senfter A. Hochbegabung im Grundschulalter: Erkennen und Fördern. Münser: Lit-Verlag, 2005.
27. Henze G., Sandfuchs, U. u. a. Erster Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs zur intergrativen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Begabungen an der Grundschule Beuthener Straße in Hannover. Universität Hildesheim, 1998.
28. Henze G, Sandfuch U., Zumhasch C. Integration hochbegabter Grundschüler. Längsschnittuntersuchung zu einem Schulversuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2006.
29. Hüther G. Neurobiologische Argumente für eine verbesserte Nutzung von Erfahrungen im Rahmen von schulischen Bildungsprozessen // Lin-Klitzing S., Di Fuccia D., Müller-Frerich G. (Hrsg.). Begabte in der Schule – Fördern und Fordern. Beiträge aus neurobiologischer, pädagogischer, psychologischer Sicht. Bad Heilbrunn: Klinhardt, 2009. S. 34–51.
30. Kempter U. Das Autonome Lerner Modell in der Sekundarstufe // Fischer Ch., Mönks F. J., Westphal U. (Hrsg.). Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeiten entwickeln. Allgemeine Forder- und Förderkonzepte. Berlin: LIT Verlag, 2008. S. 93–102.
31. Kulik J. A. & Kulik C.-L. Effects of ability grouping on students achievement // Equity and Excellence. 1989. № 23. S. 1–2.
32. Kwietniewski J. Intelligenzdiagnostik in der Begabtenförderung // Trautmann T., Manke W. (Hrsg.). Begabung- Individuum – Gesellschaft. Beltz: Weinheim u. Basel, 2013. S. 49–64.
33. Lucito L. J. Gifted Children // L. M. Dunn (Hrsg.). Exceptional children in the schools. New York: Hilt, Rinehart and Winston, 1964. S. 179–238.
34. Moede W., Piorkowski C., Wolff G. Die Berliner Begabtenhochschule, ihre Organisation und die experimentellen Methoden der Schülersauswahl. 3. Aufl. Langensalza, 1919.
35. Mönks F. J. Begabungs- und Begabtenförderung in europäischen Ländern // Fischer Ch., Mönks F. J., Westphal U. (Hrsg.). Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeiten entwickeln. Allgemeine Forder- und Förderkonzepte. Berlin: LIT Verlag, 2008. S. 53–61.
36. Mönks F. J. Begabungsforschung und Begabtenförderung // Journal für Begabtenförderung. 2001. № 1. S. 7–15.
37. Petersen P. (Hrsg.) Der Aufstieg der Begabten. Vorfragen. Leipzig, Berlin, 1916.
38. Preuß B. Hochbegabung, Begabung und Inklusion. Schulische Entwicklung im Mehrebenensystem. Wiesbaden: Springer VS, 2012.
39. Rohrman S., Rohrman T. Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Diagnostik – Förderung – Beratung. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2010.
40. Rost D. Intelligenz: Fakten und Mythen. Weinheim/Basel: Beltz, 2009.

41. Rost D. H. (Hrsg.) Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Münster u.a., 2000.
42. Rost D. H. (Hrsg.) Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt. Göttingen, 1993.
43. Rost D. H. (Hrsg.) Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Münster: Waxmann (2., erweiterte Auflage), 2009.
44. Roth H. Einleitung und Überblick. In: H. Roth (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. 5. Aufl. Stuttgart, 1970. S. 17–68.
45. Roth H. (Hrsg.). Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Stuttgart, 1968.
46. Schütz C. Leistungsbezogene Kognitionen // Rost D. H. (Hrsg.). Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Münster, 2000. S. 303–338.
47. Slavin R. E. & Karweit N. L. Mastery learning and student teams: A factorial experiment in urban general mathematics classes // American Educational Research Journal. 1984. № 21. S. 725–736.
48. Sparfeldt J. R., Schilling S. R., Rost D. H. Fördermaßnahmen // Rost D. H. (Hrsg.). Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Münster: Waxmann, 2009 (2., erweiterte Auflage). S. 481–495.
49. Stapf A., Stapf K. H. Hochbegabte Kinder in Schule und Unterricht. Warum Lehrer viel über hochbegabte Kinder wissen sollten // Bäuerle S. (Hrsg.). Lehrer auf die Schulbank. Vorschläge für eine zeitgemäße Lehreraus- und – fortbildung. Stuttgart, 1991. S. 199–214.
50. Stern W. Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiaognose // Petersen P. (Hrsg.). Der Aufstieg der Begabten. Vorfragen. Leipzig, Berlin, 1916. S. 105–120.
51. Stumpf E. Förderung bei Hochbegabung. Stuttgart: Kohlhammer, 2012.
52. Terman L. M. et al. Genetic studies of genius. Stanford, Calif. 1925–1959. 5 vols.
53. Torrance P. E. Hochbegabte Kinder identifizieren // Urban K. K. (Hrsg.). Hochbegabte Kinder. Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte. Heidelberg, 1982. S. 56–63.
54. Urban K. K. (Hrsg.) Hochbegabte Kinder. Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte. Heidelberg, 1982.
55. Vock M., Preckel F., Holling H. Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen. Göttingen: Hogrefe, 2007.
56. Wild K.-P. Hochbegabtendiagnostik durch Lehrer // Rost D. H. (Hrsg.). Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt. Göttingen, 1993. S. 236–261.