

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ШКОЛЕ ГЕРМАНИИ**

© В.М. Колесова

Волгоградский государственный социально-педагогический университет,  
400131, Российская Федерация, г. Волгоград, просп. им. В.И. Ленина, 27.

**Аннотация.** В статье рассматриваются социально-педагогические предпосылки развития системы обучения одаренных детей в Германии. Приводятся результаты исследований российских и немецких ученых, занимающихся вопросами развития системы обучения одаренных детей. Выявлены экономические, политические, социальные и педагогические предпосылки и факторы развития системы обучения и воспитания одаренных учащихся.

**Ключевые слова:** одаренность, обучение одаренных детей, обучение в Германии, воспитание, предпосылки.

**Информация о статье.** Дата поступления 13 января 2018 г.; дата принятия к печати 14 февраля 2018 г.; дата онлайн-размещения 30 марта 2018 г.

**Формат цитирования.** Колесова В.М. Социально-педагогические предпосылки развития системы обучения одаренных детей в школе Германии // Социальная компетентность. 2018. Т. 3. № 1. С. 57–68.

**SOCIAL AND PEDAGOGICAL BACKGROUND FOR DEVELOPMENT OF SYSTEM OF TEACHING GIFTED CHILDREN AT SCHOOLS OF GERMANY**

© V.M. Kolesova

Volgograd State Social and Pedagogical University,  
27 Lenin Av., Volgograd, 400131, Russian Federation

**Abstract.** The article examines the social and pedagogical background for the development of the system of teaching gifted children in Germany. The results of Russian and German scientists' researches dealing with the development of the system of teaching gifted children are presented. Economic, political, social and pedagogical prerequisites and factors of development of the system of training and educating gifted students are revealed.

**Keywords:** giftedness, education of gifted children, education in Germany, upbringing, prerequisites.

**Article info.** Received January 13, 2018; accepted February 14, 2018; available online March 30, 2018.

**For Citation.** Kolesova V.M. Social and pedagogical background for development of system of teaching gifted children at schools of Germany // Social competence. 2018, vol. 3, no. 1, pp. 57–68. (In Russian).

Понятие одаренности в немецкой педагогике появилось в начале XX в. и было связано с идеей создания единой школы. Однако сохранение социально-экономического неравенства и платное образование обусловили невозможность всеобщего доступа к образованию. Дети из низших слоев

с раннего возраста включались в «домашнюю экономику» и были вынуждены зарабатывать. Первая мировая война и связанные с ней экономические трудности также не способствовали развитию концепции одаренности. В 1919 г. политическое лобби от образования настаивало на необходимости

ограничения доступа представителей низших социальных слоев к обучению в высших учебных заведениях, аргументируя свою позицию экономической нецелесообразностью выделения одаренных детей и создания для них особых возможностей

Немецкие исследователи W. Moede, C. Piorkowski, G. Wolff (1919) выделяют целый ряд причин, по которым немецкое правительство не поддержало идею организации специальных школ для одаренных детей после Первой мировой войны:

- значительное повышение количества абитуриентов в университетах при ограниченности возможностей их приема;
- преувеличение роли университетского образования и специальностей, требующих высшего образования;
- прерывание семейных, родственных и социокультурных связей студентов из низших социальных слоев;
- снижение рождаемости в связи с увеличением времени обучения детей перед началом трудовой деятельности (особенно актуально для низших социальных слоев) (Moede, Piorkowski, Wolff, 1919. С. 61).

Особое внимание при обсуждении идеи выделения одаренных детей и создания условий для максимального развития их способностей уделялось моральной стороне вопроса. По мнению многих немецких педагогов, чрезмерное внимание к личности учащегося и его талантам способствовало формированию у него высокомерия и заносчивости, что снижало качество его образования и дальнейшей профессиональной деятельности. Сторонники концепции одаренности, напротив, указывали на то, что высокий уровень образования и развитие природных склонностей способствуют формированию положительных качеств личности ребенка и скромности (Moede, Piorkowski, Wolff, 1919. С. 63).

Вместе с тем, проводимые в начале XX в. исследования уровня подготовки учащихся старших и народных школ показывали, что большинство учащихся из средних и высших социальных слоев, имеющих доступ к более высоким ступеням образования, не обладают достаточным уровнем развития. В пользу данного тезиса свидетельствовало, в частности, значительное число учащихся, не получивших аттестат зрелости по окончании курса обучения. Например, в

1913 г. из 40 000 чел., поступивших в гимназии, только 9 330 смогли сдать экзамены и получить аттестат зрелости (Götze, 1926. С. 55).

После Первой мировой войны в Германии проблема недостаточной подготовки выпускников гимназий и университетов приобрела особую актуальность, в том числе и из-за повышения мировой конкуренции на формирующихся новых мировых рынках. Технический прогресс и потребность в восстановлении политических позиций Германии обусловили рост внимания к подготовке кадров. Данная идея нашла воплощение в книге «Продвижение одаренных», в которой подчеркивалась широта понятия одаренности (Petersen, 1916). П. Петерсен говорил о том, что речь должна идти не только об интеллектуальной одаренности, но и о технических талантах и способностях к ремеслу. По его мнению, особый подход к развитию индивидуальных способностей детей в будущем обеспечит Германии прогресс во всех сферах деятельности. Данная книга вышла по заказу Немецкого комитета по вопросам воспитания и обучения, что говорит о наличии у представленных идей государственной и политической поддержки.

Таким образом, 1916 г. можно считать отправной точкой развития педагогики одаренности и особых технологий обучения одаренных детей в Германии. Именно в этот год в Берлине открылись первые школы для одаренных детей, доступ в которые был открыт для всех социальных слоев, более того, в период обучения детям выплачивались пособия. Данная мера должна была способствовать максимальному привлечению одаренных детей и повышению качества и эффективности обучения. Однако следует отметить, что такие школы были открыты только для мальчиков. Итогом шестилетнего обучения в этих школах являлась сдача экзамена для поступления в университет.

Важным событием для развития идеи специального обучения одаренных детей стало создание в 1925 г. «Фонда высшего образования немецкого народа» (далее – Фонд), который должен был разрабатывать меры социально-экономической поддержки для способных учащихся и студентов. Фонд был учрежден по инициативе известного немецкого педагога Э. Шпрангера (1882–1963), который одной из целей Фонда

видел научное исследование феномена одаренности и способов ее выявления. Однако идея широкого доступа к высшему образованию и помощи одаренным детям не нашла поддержки у пришедшей к власти национал-социалистической партии. В частности, с 1933 г. помощь Фонда не могли пользоваться евреи и студенты-марксисты. Дальнейшее распространение идей нацизма и расово-биологического подхода к оценке интеллектуального потенциала сделали невозможной объективную оценку уровня развития и одаренности детей.

Следующий этап развития концепции одаренности и системы обучения одаренных детей приходится на 1950–1960-е гг. Основной предпосылкой этого этапа является распространение в западной педагогике нового течения, которое получило название «gifted children» (одаренные дети). Особое внимание к возможностям развития детской одаренности и использования потенциала одаренных детей в Европе было напрямую связано с целью догнать бурно развивающиеся экономики ведущих держав – США и СССР (Lucito, 1964. С. 179–180).

Главным принципом нового подхода стала необходимость обеспечения равных шансов на получение качественного и всестороннего образования для детей из всех слоев населения. Однако, несмотря на признание факта возможности наличия одаренности у детей из низших слоев, до конца 1960-х гг. в Германии сохранялось педагогическое движение, настаивавшее на сохранении элитарных школ. Сторонники элитарности высшего и дополнительного образования считали, что низкий уровень культуры непривилегированных слоев населения обуславливает их образ мышления, который не соответствует высоким ценностям науки и фундаментальных дисциплин.

В 1970-е гг. внимание педагогов переключилось с проблемы отбора учащихся на проблему эффективности действующей системы образования. Исследование, проведенное группой педагогов, психологов и деятелей культуры под руководством Э. Форса, показало, что применяемые в системе академического образования методы, например, акцент на письменное слово, заучивание материала, преимущественное развитие формального логиче-

ского мышления, являются низкоэффективными и не отвечают требованиям развивающегося общества и технического прогресса.

Выявление проблемы устаревания академических методов обучения и системы европейского образования в целом привело к началу процесса ее реформирования. Основными направлениями реформ в странах Западной Европы в 1970-е гг. стали гомогенизация и унификация систем подготовки педагогических кадров (обучение педагогов переместилось в сферу высшего образования) и позиционирование высшего образования как единого типа подготовки педагогических кадров для всех уровней образовательной системы.

Расширение сферы высшего профессионального образования за счет включения в него педагогических вузов оказало существенное влияние на развитие педагогических технологий и методов обучения. Школьные учителя стали осваивать инновационные модели преподавания, основывающиеся на результатах научно-педагогических исследований, а также исследований психологов и социологов.

Возврат к проблеме особого подхода к обучению одаренных детей произошел в конце 1970-х гг. и был обусловлен развитием сотрудничества Германии с другими европейскими странами и США. Образованное в 1978 г. «Немецкое общество содействия высокоодаренным детям» (Гамбург) поддерживало тесные связи с всемирной конференцией «World Council for Gifted and Talented Children» (WCGTC), проводимой каждые 2 года, что привело к распространению новых взглядов на отбор детей и создание условий для раскрытия их потенциала. Однако большая часть идей и педагогических технологий, разработанных в этот период, а также в 1980-е гг. не применялись на практике в школах и гимназиях вплоть до начала 1990-х гг.

Вместе с тем, несмотря на отсутствие широкой практики применения специальных программ обучения одаренных детей в общеобразовательных школах Германии, с конца 1980-х гг. активно применяется технология организации так называемых «каникулярных академий».

Первая летняя программа «Немецкая школьная академия» (Deutsche Schuler

Akademie) (далее – Академия), разработанная специально для одаренных детей под влиянием американской педагогической мысли, была запущена в 1988 г. К участию в программе допускались одаренные школьники 16–19 лет, готовящиеся к поступлению в высшие учебные заведения и освоению учебных курсов повышенного уровня сложности.

По мере развития Академия получила правительственную поддержку, что обеспечило для одаренной молодежи из малообеспеченных слоев населения доступ к обучению за счет государственного финансирования. Для большинства участников программы стоимость участия определялась в размере трети от полной стоимости.

Количество мест в Академии до начала 2000-х гг. составляло всего 90. Основными критериями отбора учащихся были рекомендации учителей, а также победы в различных олимпиадах и конкурсах (Бабаева, Лейтес, Матюрина, 2000. С. 119).

Особенностью летней программы было то, что преподавателей в Академию отбирали из числа высококвалифицированных специалистов в шести основных областях, по которым осуществлялась подготовка слушателей.

В качестве ведущих задач Академии выделялись:

- развитие навыков обучения у одаренных детей;
- формирование и развитие междисциплинарного мышления, а также навыков самостоятельной деятельности и исследовательской работы;
- обеспечение достаточно высокой и интенсивной нагрузки для полного раскрытия интеллектуального потенциала учащихся;
- развитие навыков письменной и устной презентации, а также командной работы и коллективной деятельности;
- развитие представлений о ролевых моделях через активное общение с исследователями и высокопрофессиональными педагогами;
- создание особой среды для одаренных детей с целью стимулирования познавательного интереса и мотивации к получению знаний, а также адекватной самооценки учащихся;

– профориентация с учетом индивидуальных способностей и склонностей учащихся;

– формирование ответственного отношения к собственной одаренности и необходимости использования личного потенциала на благо общества, развитие лидерских качеств. (Нану, 2000).

Анализируя описанный феномен летней Академии, следует отметить, что в Германии данная форма обучения в начале XXI в. сохраняла определенные черты элитарности, характерной для системы школьного образования. Довольно сомнительным критерием отбора учащихся выглядят рекомендации учителей, которые носили в основном субъективный характер и часто основывались на оценке социального статуса ученика, а не его реальных способностей.

Отдельно следует сказать о педагогической традиции, сформированной на территории Германской Демократической Республики (ГДР). Данная модель основывалась на исследованиях советских психологов и педагогов, была в значительной степени идеологизирована, однако вместе с тем к концу 1980-х гг. давала значительно больше возможностей для развития талантов учащихся из различных слоев населения.

Советская модель школы, направленная на массовое образование, создала в ГДР благоприятные условия для работы с одаренными детьми. Раскрытие талантов и способностей детей начиналось в детских садах и последовательно продолжалось в начальной, средней и старшей школах. Единственным недостатком этой системы, по сравнению с западногерманской, было практически полное отсутствие профориентации в школе, как и в Советском Союзе будущую профессию ребенка чаще определяли родители.

Объединение Германии положило начало новому этапу реформирования системы образования. Состоявшийся в 1991 г. педагогический исследовательский семинар «Education of the gifted in Europe – theoretical and research issues» («Образование одаренных в Европе – теоретические и исследовательские вопросы») определил рекомендации по совершенствованию системы европейского образования. По итогам семинара министерствам образования европейских стран были представлены

резолуции, содержащие рекомендации по формированию демократического подхода к образованию. Данные рекомендации были закреплены документально в 1994 г. в рекомендательном акте Европейского парламента «On education for gifted children» («Об образовании для одаренных детей»).

Описывая содержание этого акта, В. Преуш обращает внимание на выделение особых потребностей одаренных детей. Исследователь пишет: «В этом письме особо подчеркивались потребности одаренных детей, которым должны посвятить себя общество и образовательные системы в деле созидания человеческого капитала» (Преуш, 2012. С. 47).

В документе содержались следующие принципы:

- законодательное выделение одаренных детей как особой категории учащихся, нуждающихся в специальных условиях обучения и образовательных возможностях;

- проведение просветительской работы по информированию населения и педагогических кадров о феномене одаренности и потребностях одаренных детей;

- включение в программу педагогической подготовки технологий выявления одаренности у учащихся;

- создание и внедрение специальных курсов в предметных областях, где проявляется одаренность учащихся;

- создание гибкой школьной системы для обеспечения образовательных потребностей одаренных детей;

- оценивание последствий образовательных инициатив при разработке программ обучения для одаренных детей с целью избежания негативных последствий как для самих учащихся, так и для общества в целом.

Кроме того, в рекомендациях особо подчеркивалась важность проведения фундаментальных исследований феномена одаренности.

Внедрение новых европейских ценностей и подходов к воспитанию молодого поколения привело к необходимости реформирования школьной системы в Германии, которая сохраняла неравенство возможностей и остатки элитарности, особенно в секторе старшей школы.

Реформы, начавшиеся с середины 1990-х гг., включали в себя следующие преобразования:

- интеграцию основной и реальной школ с целью создания единой двух- или трехтипной школьной системы, отвечающей принципам демократического образования;

- сокращение сроков обучения в гимназиях за счет пересмотра учебных программ и их интенсификации;

- повышение уровня мобильности учащихся в системе образования за счет координации учебных планов и программ, а также увеличение внутренней дифференциации учебных курсов;

- внедрение курсов профессиональной подготовки и специализации в систему общего среднего образования;

- совершенствование системы профориентации и стимуляцию сознательного выбора профессии учащимися.

Представленные меры должны были существенно расширить возможности получения образования представителями всех слоев населения и устранить элитарность в старшей школе. Однако при этом полная унификация системы школьного образования в Германии представлялась сложной ввиду значительного социокультурного различия федеральных земель. Таким образом, реформирование школьной системы с учетом внедренных европейских концепций одаренности и необходимости создания особых условий для обучения одаренных детей в землях Германии происходило неравномерно и во многом обуславливалось региональными особенностями.

В качестве примера реализации описанной реформы можно привести принятие закона об обучении одаренных детей, который разрешил сокращение сроков обучения за счет интенсификации учебного процесса. Данный закон с 1995 г. действует в Нижней Саксонии. В последующие годы он был принят в некоторых других землях. Принятие законов подобного рода представляется особенно важным с точки зрения определения статуса одаренных детей и создания для них особых условий обучения.

Многие земли Германии заимствовали элементы программ школ ГДР, отличавшиеся более широкими возможностями

в части обеспечения образовательных потребностей одаренных детей.

В частности, Дж. Фримен в своем исследовании выделяет следующие инновации, повышающие эффективность образовательного процесса для учащихся с различным уровнем одаренности:

- гибкая система зачисления в первый класс (во многих школах отсутствует жесткий возрастной ценз);

- возможность экстерната («перепрыгивание» через класс разрешено в некоторых школах, однако является довольно редкой практикой);

- наличие обширной факультативной программы (во многих школах, специализирующихся на обучении одаренных детей, предлагают широкий выбор дополнительных курсов и факультативных занятий по выбору) (Фримен, 2011).

Во Франкфурте с 2000 г. действует Центр для одаренных детей («Hochbegabtenzentrum der Stadt Frankfurt am Main»), основными задачами которого являются:

- оказание всесторонней помощи и поддержки одаренным учащимся и их родителям, а также методической и иной помощи педагогам, работающим с одаренными детьми;

- ведение просветительской работы среди родителей и педагогов, связанной с феноменом одаренности и потребностями одаренных детей;

- организация и проведение специальных курсов для одаренных детей различного возраста (внеклассная работа);

- консультирование педагогов, предоставление им специальной литературы и методик работы с одаренными детьми.

Создание подобных центров в отличие от ранее описанного формата летних школ и каникулярных академий в большей степени отвечает задачам обеспечения широкого доступа одаренных детей к современным программам обучения и удовлетворения образовательных потребностей данной категории учащихся.

Современный этап развития школьного образования в Германии и формирования педагогических подходов к обучению одаренных детей определяется принятым в 2009 г. положением министров культуры

ландтагов Германии о признании эксклюзивного права на справедливое содействие всем одаренным ученикам. Данное положение стало результатом работы Всеевропейского семинара, организованного в Германии в 2004 г., в котором приняли участие представители из 27 европейских стран. В опубликованной исследователями семинара книге «Учиться быть» изложены гуманистические принципы организации школьного образования, которое должно быть ориентировано в первую очередь на обеспечение условий для разностороннего развития способностей и творческого потенциала учеников.

В Германии активно развивалась система специальной подготовки педагогических кадров для работы с одаренными детьми. Значительная часть таких программ основывалась на предложенной в 1999 г. К. Хеллером международной программе «Excellence». Курс обучения учителя могли пройти в университете Мюнхена в течение четырех семестров.

Также систему обучения одаренных детей поддерживал целый ряд организаций, основанных родителями одаренных школьников. Дж. Фримен в докладе для Департамента образования и навыков в Лондоне упоминает такие организации:

- организация «Hochbegabtenförderung» создана родителями, разработала 63 программы для 470 одаренных детей в 13 немецких городах;

- «Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kinder e.V.» (1978 г.) насчитывает 3 000 членов в 15 региональных группах и организует высшие курсы для детей, а также особые учебные дни в университетах. Кроме того, она консультирует родителей, ведет большой объем общественной работы и устраивает мероприятия для семей с одаренными детьми.

- «Arbeitskreis Begabungsforschung Begabungsförderung e.V.» в Ростоке является ассоциацией исследователей, чиновников, имеющих отношение к сфере образования, учителей. Ее деятельность направлена на внедрение результатов исследований в обучение (Фримен, 2011. С. 65).

В Германии наряду с реформированием системы подготовки педагогических кадров параллельно шел процесс рефор-

мирования системы школьного образования. Так, в 1964 г. народная школа была реорганизована и получила название «массовой». Целью реорганизации была унификация системы школьного образования, однако сохранилась вертикальная структура в средней и старшей школах, унифицирована была только начальная ступень, которая на сегодняшний день является общей для всех типов школ (Grundschule).

Таким образом, в результате последовательного реформирования системы школьного образования в сторону ее максимальной открытости и устранения социального неравенства в части доступа к различным сегментам школы Германии удалось создать условия для обеспечения особого подхода к обучению одаренных детей (Попова, 2009).

Основные этапы развития системы школьного образования представлены с точки зрения его переориентации с социально-экономической дифференциации учащихся и учебных программ для них. Однако формальные меры и развитие образовательных институтов не могли ответить на вопрос о том, что считать одаренностью и каковы критерии ее оценки.

Документы, содержащие рекомендации по обучению одаренных детей, а также законодательное выделение категории учащихся с особыми образовательными потребностями, не дают прямого определения слова «одаренность», а также указаний на методы и способы ее выявления у школьников.

Выделение одаренности как особой категории, не оцениваемой в рамках стандартных школьных программ и учебных курсов, началось еще в начале XX в. Известный немецкий психолог, основатель дифференциальной психологии и изобретатель первых коэффициентов интеллектуального развития В. Штерн (1871–1938 гг.) указывал, что система школьной оценки знаний и успеваемости не затрагивает тех показателей, которые следует считать валидными при оценке уровня интеллектуального развития и одаренности ребенка. Согласно его концепции, следует различать несколько типов одаренности: рецептивные и творческие, аудитивные и визуальные, связанные преимущественно с пониманием и фантазией, анализом и синтезом (Stern, 1916. С. 107).

В условиях элитарности образования, а также социально-экономического кризиса после Первой мировой войны реализация подхода В. Штерна была практически невозможна, также как и в условиях национал-социалистического государства.

Первые практические исследования феномена одаренности и объективных критериев его оценки стали проводиться в Германии только в конце 1960-х гг. Потребность в развитии этого направления педагогики была обусловлена тем, что традиционная передача знаний, составляющая основу школьного обучения, оказалась не в состоянии обеспечить требуемый уровень подготовки учащихся, который необходим для освоения сложных программ профессионального обучения, разработанных для нужд технического и социально-экономического развития страны.

В книге Г. Рота «Одаренность и учеба» подчеркивалась важность максимального раскрытия потенциала учащихся для увеличения эффективности и повышения уровня подготовки высокопрофессиональных кадров в различных областях (Roth, 1970. С. 18).

Значительное отставание немецких школьников в области физико-математических наук по сравнению с учащимися из других стран, по мнению немецких исследователей, было обусловлено узостью программ обучения одаренных детей, направленных на изучение гуманитарных наук, в частности, филологии и лингвистики. Кроме того, исследователи отмечали низкий уровень развития творческого и критического мышления учащихся из-за преобладания в учебной деятельности заучивания и многократного повторения материала (Bergius, 1970. С. 229).

Однако, несмотря на наличие обоснований необходимости особого подхода к одаренным детям, исследования 1970-х гг. не привели к выявлению объективных критериев оценки одаренности и способов ее выявления. Следовательно, проблема выделения таких детей из общей массы учеников оставалась не решенной.

В 1990-е гг. вопросы исследования одаренности приобрели особую актуальность для фундаментальной науки в контексте интеграции Германии в Европейское сообщество. В стране было создано три круп-

ных научных центра, что сделало возможным проведение масштабных исследований феномена одаренности:

1. Центр при Марбургском университете им. Филиппа. В рамках центра было проведено одно из наиболее масштабных исследований одаренности под руководством профессора психологии Д. Роста (1987–2000), целью которого было сравнение развития высокоодаренных детей и детей с высокой успеваемостью в аспекте не когнитивных параметров (школьная адаптация, развитие личности, социальное поведение, мотивация, отношение к работе, интересы, управление собой и т. д.). На сегодняшний день данное исследование считается одним из наиболее точных и достоверных, так как при его проведении удалось разработать точную методику планирования, включающую серию экспериментов с последующей статистической обработкой.

2. Научно-исследовательское объединение университетов Хильдесхайма и Дрездена успешно осуществляло сопровождение интегративного эксперимента на базе школ (1997–2004). Целью данного эксперимента была проверка возможности разработки и использования дидактических программ для обучения одаренных детей в возрасте 6–10 лет в среде сверстников, имеющих средний уровень одаренности. Критериями оценки апробируемых программ являлись показатели социального поведения детей с высоким уровнем одаренности, наличие интеллектуальных и социоэмоциональных компетенций, а также индивидуальные особенности развития. Данное исследование было направлено в первую очередь на оценку возможности обучения одаренных детей с максимальным раскрытием их способностей в условиях обычной школы (Henze, Sandfuch, Zumhasch, 2006).

3. Фонд «Международный центр изучения одаренности» (ICBF) – совместный проект университетов Мюнстера, Оснабрюка и Нидерландского университета г. Ниймеген). Основной задачей работы этого исследовательского объединения стала разработка и апробация инструментария оценки одаренности и психолого-педагогических подходов к работе с одаренными детьми. Кроме того, в рамках деятельности фонда оказывалась помощь ода-

ренным детям и подросткам, предоставлялись возможности получения дополнительного образования и повышения квалификации педагогических кадров. Инновацией в работе фонда является выявление одаренности у детей с ограниченными возможностями, а также разработка и реализация специальных программ для их обучения.

Работа исследовательских центров существенно повлияла на оценку одаренности детей в школах и определила особенности их отбора. Наиболее значимым с этой точки зрения является исследование, организованное и проведенное учеными Марбургского университета.

Статистическая обработка данных, собранных в процессе эксперимента, позволила установить возрастные рамки, в которых определение одаренности наиболее валидно и обладает лучшим прогностическим потенциалом. Так, с точки зрения прогнозирования развития интеллекта наиболее показательными являются тесты, проведенные в возрасте 14 лет.

Исследование младших школьников показало, что в целом дети со средним и высоким уровнем одаренности в возрасте старше 8 лет демонстрируют последующий стабильный рост показателей интеллектуального развития. Однако при этом у 29 % младших школьников с выявленным высоким уровнем одаренности впоследствии одаренность не подтверждается [Hanses, 2009. С. 95; 150).

Также исследователи выявили зависимость динамики интеллектуального развития одаренных детей от типа школы. Наиболее благоприятным для развития способностей ребенка оказалось обучение в гимназии (в среднем уровень IQ у наблюдаемых школьников повышался на 7 пунктов по сравнению с начальной ступенью школьного образования). Одаренные дети, продолжившие обучение в основной школе, показали снижение интеллектуального развития на 5 пунктов, а учащиеся, перешедшие в реальную школу – снижение на 3 пункта. Объясняя данный феномен, марбургские ученые пришли к выводу, что для стабильного роста интеллекта одаренным детям необходима постоянная тренировка мышления с постепенным усложнением задач. При этом наибольшие результаты показывают



школьники, интересующиеся и занимающиеся математикой, так как этот предмет интенсивнее стимулирует развитие абстрактного мышления и творческих способностей.

Помимо школьной программы и личностных параметров одаренных детей в рамках проекта изучались социально-экономические и психолого-педагогические условия жизни одаренных школьников, а также их влияние на развитие способностей ребенка.

Наиболее значимыми социально-экономическими факторами являются:

- социальный статус родителей (высокий социальный статус семьи способствует более быстрому развитию одаренного ребенка и успешному обучению);
- тип и особенности мотивации к обучению, сформированные в семье;
- наличие и качество доступа к образовательным услугам;
- интеллектуальные ожидания родителей;
- уровень финансовой обеспеченности;
- должность и профессиональный уровень главы семьи;
- уровень образования родителей (особенно матери);
- количество детей в семье (Hanses, 2009. С. 152–154).

Таким образом, исследование влияния социально-экономических условий на развитие способностей одаренных детей косвенно подтвердило оправданность разделения школ по социальному и экономическому статусу учащихся.

В ходе экспериментов выяснилось, что сложнее всего выявляется и развивается одаренность у детей мигрантов. Среди неблагоприятных факторов, затрудняющих развитие этой категории учеников, можно выделить языковой барьер, низкий уровень адаптации к жизни в стране пребывания, страхи, низкий уровень социальной защищенности и финансового обеспечения.

Уровень одаренности и скорость развития способностей одаренного ребенка могут снизиться в случае внезапного ухудшения социальных условий жизни, в частности, возникновения конфликтов в семье и социальном окружении, несчастный случай, смерть или болезнь члена семьи,

развод или постоянные конфликты между родителями, завышение или занижение ожиданий, ошибки воспитания.

Сложности развития одаренности у детей из низших социальных слоев и малообеспеченных семей обусловлены, по мнению марбургских исследователей, в первую очередь высоким уровнем фрустрации, а также дискриминацией в среде сверстников в школе. Недостаточное и несбалансированное питание в сочетании с врожденными проблемами, спровоцированными неправильным поведением матери во время беременности, не позволяют таким детям выдерживать высокие нагрузки, возникающие при участии в специальных программах для одаренных детей или дополнительных занятиях. Кроме того, такие дети обычно не имеют поддержки со стороны семьи, им не прививают ценности образования, не настраивают на приобретение новых знаний и развитие творческого потенциала, поскольку родители имеют заниженный уровень ожиданий и не склонны замечать одаренность своих детей (Graumann, 2001).

Данное исследование и его результаты фактически обосновали справедливость дифференциации школ, а также потребности в оказании особой поддержки одаренных детей из низших социальных слоев, в том числе психологической и финансовой.

Подводя итоги изучения истории формирования системы обучения одаренных детей в Германии, можно заключить, что понимание одаренности и подходы к работе с одаренными детьми прошли несколько этапов развития:

- идея создания особых школ для одаренных детей (1916–1920 гг.);
- идеологизация образования и концепций одаренности (1930–1940-е гг.);
- демократизация образования (1950–1960-е гг.);
- реформирование системы образования (1970–1980-е гг.);
- переход на Европейскую модель обучения одаренных детей (с 1991 г.).

Очевидно, что основным социально-экономическим фактором, определяющим повышение внимания к проблеме обучения одаренных детей, было отставание Германии от ведущих мировых держав, которое

возникло после Первой и Второй мировых войн. Потребность в восстановлении экономики и ускорении научно-технического прогресса обуславливала необходимость роста количества высококвалифицированных работников, способных к творческому мышлению и генерированию инноваций.

Существенным социально-политическим фактором, определявшим отношение к феномену одаренности и подходы к выявлению и обучению одаренных детей, являлась идеология. Так, до прихода к власти национал-социалистической партии в обществе сохранялась выраженная сословная система и элитарный подход к образованию, затем одаренность определялась, исходя из принципов националистической идеологии, на смену которой пришли демократические и гуманистические ценности.

Исторически сложившейся особенностью системы обучения одаренных детей в Германии является сохранение элементов элитарности в школьном образовании и отборе учащихся для прохождения специальных и дополнительных программ. Во многом это обусловлено результатами фундаментальных исследований одаренности, которые показали более эффективное развитие одаренности у детей из благополучных семей, имеющих достаточно высокий социальный статус и уровень финансовой обеспеченности.

На основе описанных особенностей становления современного подхода к обучению одаренных детей можно составить факторную модель данного процесса.

В процессе исследования были выявлены следующие группы факторов, оказывающих непосредственное влияние на педагогическое понимание одаренности и обучение одаренных детей:

- социальные факторы (общественный строй, социокультурные нормы, наличие и уровень социального неравенства, социальная ценность образования, институт семьи);

- экономические факторы (экономическое развитие страны, преобладающий тип производства, скорость научно-технического прогресса, уровень жизни и благосостояния населения, развитие и характер международных экономических отношений);

- политические факторы (тип государственного устройства, политический режим, идеология, политические ценности, внешняя политика);

- педагогические факторы (уровень развития педагогической науки и системы подготовки педагогических кадров, преобладающие направления педагогической деятельности – методы, технологии и методики преподавания).

Указанные факторы определяют характер и особенности реформирования системы образования, организации и проведения психолого-педагогических исследований феномена детской одаренности, разработки и внедрения инновационных педагогических технологий и методик обучения одаренных детей.

Среди перечисленных можно выделить стимулирующие и сдерживающие факторы развития системы обучения одаренных детей. Применительно к Германии стимулирующими факторами преимущественно выступали экономические (высокая скорость научно-технического прогресса, развитие инновационных отраслей производства, экономический рост) и политические факторы (интеграция с Европейскими странами, стремление к повышению политического влияния на международной арене).

К наиболее значимым сдерживающим факторам можно отнести социальные (сохранение значительного социального неравенства, дискриминация по социальному статусу) и педагогические факторы (низкий уровень подготовки педагогических кадров, недостаточность фундаментальных исследований одаренности, сохранение архаичных моделей школьного образования).

Таким образом, повышение интереса к изучению одаренности и возможностям максимально эффективного обучения одаренных детей в Германии было связано в первую очередь с экономическим ростом и развитием инновационных отраслей производства. Однако отсутствие фундаментальных исследований в этой сфере, а также недостаток подготовленных педагогов в течение долгого времени сдерживали процессы формирования особого подхода к

одаренным детям.

### Библиографический список

Бабаева Ю.Д., Лейтес Н.С., Марютина Т.М. [и др.]. Психология одаренности детей и подростков: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / под ред. Н.С. Лейтес. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 336 с.

Попова Л.В. Образовательные программы для одаренных детей в странах Европы // Психологическая наука и образование. 2009. № 4. С. 101–114.

Фримен Дж. Обучение одаренных детей в Западной Европе // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 63–73.

Bergius R. Analyse der "egabung": Die Bedingungen des intelligenten Verhaltens // Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. 1970. № 5. S. 229–268.

Götze C. Volksschule und Begabung // Der Aufstieg der Begabten. Vorfagen. 1916. № 3. S. 48–59.

Graumann O. Auswirkungen von Armut im Kontext von Schule // Schule in Not. Eine Institution sucht Verbündete. 2001. № 1. S. 69–87.

Hanses P. Stabilität von Hochbegabung // Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. (erweiterte Auflage). 2000. № 2. S. 93–160.

Hany E.A. Muss man unterschiedlich hoch begabte Kinder unterschiedlich fördern? // Begabung und Leistung in der Schule. 1916. № 2. S. 71–96.

Henze G., Sandfuchs U. Erster Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs zur intergrativen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Begabungen an der Grundschule Beuthener Straße in Hannover. Hildesheim: Universität Hildesheim, 1998. 250 s.

Lucito L.J. Gifted Children // Exceptional children in the schools. 1964. № 2. S. 179–238.

Moede W., Piorkowski C., Wolff G. Die Berliner Begabtenschule, ihre Organisation und die experimentellen Methoden der Schülerauswahl. Langensalza, 1919. 347 s.

### References

Babaeva Yu.D., Leites N.S., Maryutina T.M. *Psikhologiya odarennosti detei i podrostkov* [Psychology of children and teenagers' giftedness]. Moscow: Publishing Centre "Akademiya" Publ., 2000, 336 p. (In Russian).

Popova L.V. *Obrazovatel'nye programmy dlya odarennykh detei v stranakh Evropy* [Education programme for gifted children in Europe] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2009, no. 4, pp. 101–114. (In Russian).

Frimen Dzh. *Obuchenie odarennykh detei v Zapadnoi Evrope* [Gifted children education in Western Europe]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2011, no. 4, pp. 63–73. (In Russian).

Bergius R. Analyse der "Begabung": Die Bedingungen des intelligenten Verhaltens. *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*, 1970, no. 5, pp. 229–268.

Götze C. *Volksschule und Begabung. Der Aufstieg der Begabten. Vorfagen*, 1916, no. 3, pp. 48–59.

Graumann O. *Auswirkungen von Armut im Kontext von Schule. Schule in Not. Eine Institution sucht Verbündete*, 2001, no. 1, pp. 69–87.

Hanses P. *Stabilität von Hochbegabung. Hochbegabte und hochleistende Jugendliche (erweiterte Auflage)*, 2000, no. 2, pp. 93–160.

Hany E.A. *Muss man unterschiedlich hoch begabte Kinder unterschiedlich fördern? Begabung und Leistung in der Schule*, 1916, no. 2, pp. 71–96.

Henze G., Sandfuchs U. *Erster Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs zur intergrativen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Begabungen an der Grundschule Beuthener Straße in Hannover. Hildesheim: Universität Hildesheim*, 1998, 250 p.

Lucito L.J. *Gifted Children. Exceptional children in the schools*, 1964, no. 2, pp. 179–238.

Moede W., Piorkowski C., Wolff G. *Die Berliner Begabtenschule, ihre Organisation und die experimentellen Methoden der Schülerauswahl. Langensalza*, 1919, 347 p.

Petersen P. Der Aufstieg der Begabten. Vorfragen. Leipzig, Berlin, 1916. 267 s.  
 Preuß B. Hochbegabung, Begabung und Inklusion. Schulische Entwicklung im Mehrebenensystem. Wiesbaden: Springer VS, 2012. 270 s.  
 Roth H. Einleitung und Überblick // Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. 1970. № 5. S. 17–68.  
 Stern W. Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose // Der Aufstieg der Begabten. Vorfragen. 1916. № 4. S. 105–120.

#### Сведения об авторе

**Колесова Валентина Михайловна**, аспирант кафедры педагогики, e-mail: kolesova.valentina91@yandex.ru

#### Критерии авторства

Колесова В.М. провела исследование, оформила научные результаты и несет ответственность за плагиат.

#### Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Petersen P. Der Aufstieg der Begabten. Vorfragen. Leipzig, Berlin, 1916, 267 p.  
 Preuß B. Hochbegabung, Begabung und Inklusion. Schulische Entwicklung im Mehrebenensystem. Wiesbaden: Springer VS, 2012, 270 p.  
 Roth H. Einleitung und Überblick. Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen, 1970, no. 5, pp. 17–68.  
 Stern W. Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose. Der Aufstieg der Begabten. Vorfragen, 1916, no. 4, pp. 105–120.

#### Author's Credentials

**Valentina M. Kolesova**, a postgraduate student of Pedagogics Department, e-mail: kolesova.valentina91@yandex.ru

#### Criteria for Authorship

Kolesova V.M. has conducted research, formalized research results and bears responsibility for plagiarism.

#### Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.