

---

---

## ПОДХОДЫ К ОДАРЕННОСТИ В ПЕДАГОГИКЕ – РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ И США

*Грауманн Ольга*  
*Университет Хильдесхайме*

Проблема одаренности уходит своими корнями глубоко в историю человечества. Конфуций, китайский философ, живший около 500 г. до н. э., придерживался мнения, что одаренных детей надо выявлять, с целью оказания помощи в их развитии, поскольку такие дети являются гарантами национального благосостояния (ср. Urban 1982, с. 17 и далее). Древние римляне и греки усматривали в развитии одаренного юношества всеобщий социальный интерес. В Средние века в особом таланте видели дар и милость Божию и, в связи с этим, вплоть до начала 20-го века в Европе об одаренности отдельного человека задумывались лишь тогда, когда он создавал действительно нечто гениальное и единственное в своем роде. "Высокоодаренными" признавали только так называемых "гениев", чей талант не был соразмерен человеческому: естествоиспытателей как Коперник или Эйнштейн, художников как Микеланджело, композиторов как Бах или Моцарт.

Только в конце 19-го и начале 20-го вв. с началом изучения интеллекта и разработкой тестов на его развитие стало возможным, измерять "одаренность". Новаторскими в плане изучения одаренности явились результаты долгосрочных исследований, проводимых, начиная с 1921 г. Л.М. Терманом и его коллегами в Калифорнии (США). До 1959 г. этой группой были проведены различные опросы, цель которых состояла в описании одаренных детей и выявление факторов, влияющих на развитие их способностей (Feldhusen, 1989, с.48 и далее). Критерием отбора в группу особо одаренных был, по мнению Термана, IQ 140 и выше.<sup>1</sup> Было установлено, что:

- людей с высоким и очень высоким IQ существует намного больше, чем ожидалось;
- способности детей с очень высоким IQ, как правило, не ограничены одним школьным предметом;
- одаренные дети опережают в развитии своих одноклассников на 1-3 года.

"Одаренность - это не заслуга, а обязанность", - пишет Штерн (1916, с. 111) и радуется за выявление и продвижение детей с высоким IQ из низших слоев населения. Уже в 1913 г. в США выдвигается требование нового демократического и социально обусловленного духа в воспитании, который гарантировал бы всем детям одинаковые возможности воспитания, а также право на развитие задатков. Тем самым открывался путь к высшему образованию для одаренных представителей всех слоев населения (Goetze, 1916, с.48 и далее). В начале 20-го века, тем не менее, в исследованиях еще не учитывалось влияние социальной среды на развитие одаренности. Еще не произошло осмысления того факта, что одаренность можно развить или, при неблагоприятных условиях, погубить. Только в течение последующих десятилетий понятие одаренности было переосмыслено в педагогике Западной Европы.

Вступление Германии в мировую экономику и конкурентная борьба после Первой мировой войны заставили впервые подвергнуть критике тот факт, что старшую школу посещают ученики, отнюдь не выказывающие требуемых способностей, в то время как народная школа (среднее звено всеобщего образования в Германии - прим. переводчика) таит неостребованные таланты (Goetze, 1916, с.48 и далее). В 1913 г., например, из 40000 поступивших в гимназии только 9330 смогли сдать экзамены на аттестат зрелости (там же, с.55). Поэтому в 1916 г. в Берлине были открыты первые школы для одаренных детей. Способные к наукам мальчики (девочки в то время еще не до-

---

<sup>1</sup> Коэффициент интеллектуального развития (IQ) рассчитывается таким образом, что IQ, равный 100, маркирует средний уровень интеллектуального развития.

---

---

пускались в подобные учреждения) в течение 6 лет готовились к сдаче экзаменов в университет (Moede, Piorkowski, Wolff, 1919, с. 46). Отличались эти школы тем, что они были открыты для детей всех слоев населения. Места в свободных школах были не ограничены и, более того, в них выплачивались пособия.

В 1916 году Петер Петерсен по заказу Немецкого комитета по вопросам воспитания и обучения издает книгу под названием: "Продвижение одаренных". Наряду с интеллектуальной одаренностью здесь рассматриваются понятия ремесленнической и технической одаренности. Речь шла прежде всего о "продвижении собственных способностей ребенка, поскольку Германия нуждалась в способных людях в любом деле" (Petersen, 1916). 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, в последующем не было планомерной поддержки 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 молодых ног зарбатывать деньги. В Англии и Франции, напротив, в это время развивалась полноценная система воспитания, которая соблюдала принцип справедливости по отношению ко всем детям в рамках их интеллектуальных возможностей.

После Первой мировой войны в Германии существовало много педагогов и политиков от образования, которые выступали против открытости образования для «низов» и создания особых школ для одаренных детей. Их аргументами при этом были:

- слишком большой наплыв абитуриентов в университеты;
- завышение роли профессий, получаемых в университете;
- отчуждение от социального слоя своей семьи;
- увеличение и без того уже существующего образованного пролетариата.

В 1925 г. по предложению Эдуарда Шпрангера (1882-1963), известного немецкого педагога, был основан "Фонд высшего образования немецкого народа", из которого в 1933 году были исключены студенты евреи и марксисты. Во времена господства национал-социализма, ранжировавшего людей на расово-биологической основе, объективное исследование одаренных детей было невозможно. Лючито указывал на то, что "холодная война" и беспокойство о возможном отставании от прогрессивного развития в СССР немало способствовали тому, что в конце 50-х годов XX века в США в педагогике усиленными темпами начинает развиваться течение "gifted children" (одаренных детей): „*The international conflict between the ideologies of communism and western democracy has mobilized the public's interest in educating the gifted. (...) To survive in the struggle there is an urgent need for highly educated, intelligent leaders in science and politics. (...) there is considerable pressure to initiate changes in the educational treatment of the gifted*” (Lucito 1963, S. 179/180).

Подобные основания привели в начале 1960-х в Западной Европе к масштабному исследованию одаренности: возраставший интерес к одаренности объяснялся желанием идти в ногу с экономикой США и СССР. Отсюда и требование к уравниванию шансов в образовательной системе. Необходимо было задействовать все резервы одаренных людей. Пришлось признать, что их можно найти и в низших социальных слоях. Внимание к образованию непривилегированных слоев населения разделила педагогов того времени на тех, кто лишь изъявлял заботу об образовании вышеназванных слоев и отказывал одаренным детям в праве дополнительного соответствующего обучения, и тех, кто ратовал за создание элитарных школ. В 1978 г. было основано зарегистрированное объединение "Немецкое общество содействия высокоодаренным детям". 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 с 1990-х годов требование принять специфические меры по выявлению и развитию одаренных детей стало в общем не предвзвешенным.

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. С 2009 г. существует основное положение Совета министров культуры ландтагов Германии о признании инклюзивного права на справедливое содействие всем одаренным ученикам.

Решающим вопросом, который ставят перед собой ученые в области образования в настоящее время, является вопрос: "Какие дети являются особо одаренными? Как определить термин "одаренность", на каких критериях она основывается?" Вильям Штерн (1871-1938), известный немецкий психолог, основатель дифференциальной психологии и изобретатель первых коэффициентов интеллектуального развития, уже почти сто лет назад призывал к внедрению исследований и диагностики одаренности. Штерн, подчеркивал, что диагностика должна касаться не только проявляемой в школе успеваемости, но и тех качеств, значение которых в школе не оценивается. Он разграничивал разные виды одаренности: рецептивные и творческие, аудитивные и визуальные, связанные преимущественно с пониманием и преимущественно с фантазией, с анализом и синтезом (Stern, 1916, с.107).

Признанной всеми дефиниции одаренности сегодня не существует. Это и не удивительно, так как дефиниция зависит, с одной стороны, от того, кто ее дает (учебный-педагог, психолог, практик и т.д.), а с другой - от ожиданий общества в тот или иной период времени. В США при определении понятия одаренности принято ориентироваться преимущественно на коэффициенты интеллектуального развития. Американский исследователь Дж.П. Гилфорд, вывел критерий **креативности** и указал тем самым на значение множественных способностей высокоодаренных людей (ср. Urban, 1982, с. 25). В 1963 г. И.П. Торренс (E.P. Torrance) обнаружил, что люди творческие обладают, как правило высоким интеллектом, но немногие люди, обладающие высоким интеллектом, проявляют при этом творческие способности. При решении определенных заданий было установлено, что творческие люди структурируют задания исходя из собственных выводов, избегая стереотипных трактовок и заданных моделей, выказывая юмор и фантазию, но также и больше агрессивности и страсти для объективации (Beer, Erl, 1972, с. 34). Однако, не смотря на выводы, сделанные Гилфордом 50 лет назад. Определение понятия креативности до сих пор отсутствует. В последующем мы коснемся данного понятия лишь на периферии нашего исследования.

На наш взгляд, наиболее полно отражает сущность одаренности, дефиниция, принадлежащая американским исследователем Лючито: „*The gifted are those students whose potential intellectual powers are at such high ideational level in both productive and evaluative thinking that it can be reasonably assumed they could be the future problem solvers, innovators, and evaluators of the culture if adequate educational experiences are provided.*” (Lucito 1964, S. 184). 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 (Roth, 1970, с.18). Согласно исследованию ЮНЕСКО, касавшегося успеваемости в математике, Германия в сравнении, например, с США, Францией, Швецией и Японией занимала предпоследнее место. Талантливые дети получали тогда поддержку лишь в области изучения филологии и языков. С учётом результатов исследований в США, 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 стремительно меняющемся мире. В условиях демократии, развитой экономики и промышленности применение своим силам сможет найти только самостоятельно и критично мыслящий человек (Bergius, 1970, с. 229). Одаренность рассматривается только как сумма всех врожденных и приобретенных в ходе собственного опыта факторов, которые обуславливают готовность индивида к обучению и достижениям в определенной ситуации (Aebli, 1970, с.163), а также как фактор целого поля параметров, которые зависят от преподавания, учения и воспитания".(...) "Тот, кто хочет улучшить обучаемость и успеваемость в образовании, должен предпринять попытку повысить эффективность всех факторов воспитательного поля" (...) "Научный прогресс состоит не в том, чтобы исходить из предрасположенности как иррационально заданной величины, а в том, чтобы научиться видеть решающее влияние всех других факторов", - пишет Рот (1970, с.65, 66). Таким образом, исходным пунктом для всех высказываний об одаренности являются успеваемость школьников и ее рост.

Более чем столетняя история измерений интеллектуального развития показала, что все его факторы проявляют взаимозависимость и общее направление движения. В основу при этом положены открытые Кэроллом (Caroll) в 1993 г. восемь факторов интеллектуальности (Kwietniewski, 2013, с.52), исходя из двух форм интеллекта (там же, с. 57):

- подвижный интеллект: базовая когнитивная способность к общим умозаключениям, т.е. рассматривается независимая от культурной принадлежности и образовательного уровня способность к умозаключению без обращения к содержанию сообщения и фоновым знаниям;
- кристаллизованный интеллект: культурно-, содержательно- и образовательно обусловленные знания как результат взаимодействия с миром и итог образовательного пути.

См. Рис. 1. Восемь факторов интеллектуального развития - компоненты общего интеллектуального развития (по Caroll 1993, цит. по Kwietniewski, 2013, с.52).



Рис. 1. Восемь факторов интеллектуального развития - компоненты общего интеллектуального развития (по Caroll 1993, цит. по Kwietniewski, 2013, с.52).

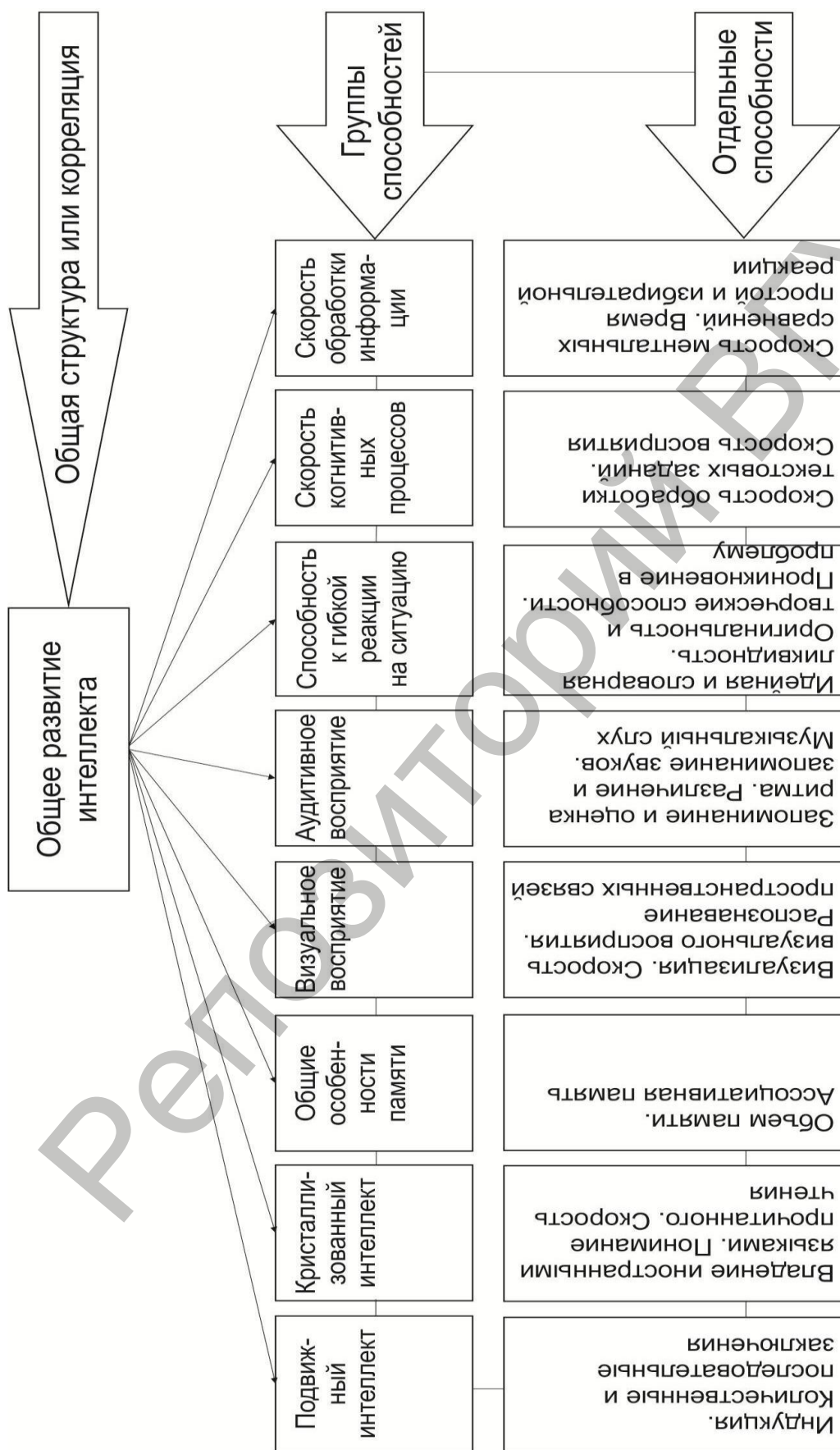


Рис. 2. Иерархическая структура общего развития интеллекта. Факторы, влияющие на развитие интеллекта и отдельных способностей (Carroll, 1993). Иллюстрация модифицирована по Holling, Preckel, Vock (2004).

---

---

"При рассмотрении конкретных индивидов необходимо учитывать тот факт, что одна и та же величина общего интеллектуального развития у разных людей всегда соответствует различной комбинации способностей и талантов" (Kwietniewski, 2013, с.53). Это означает, что хорошо разработанные тесты интеллектуального развития, учитывающие все его факторы, могут быть полностью оправданы в определенных ситуациях.

См. Рис. 2. Иерархическая структура общего интеллектуального развития (модифицированная по Holling, Preckel und Vock 2004; цит. по Kwietniewski, 2013, с.52).

На вопрос, поставленный в 1970-х гг., обусловлена ли одаренность врожденными задатками или зависит от окружения, можно ответить сегодня: одаренность состоит на 50% из генетически заложенных факторов, 25% приходится на счет влияния широкого окружения и 15% - на счет специфического окружения, 10% составляет погрешность. (Stumpf, 2012, с. 45,46). Относительное значение генетических факторов и факторов окружения подвержено изменениям на протяжении человеческой жизни. Роль генетического набора увеличивается, роль окружения, напротив, ослабевает.

В этой связи вызывает интерес дискуссия вокруг представлений об "эмоциональном развитии интеллектуальности (IQ)", которое популяризировал с 1995 г. Дэниэл Гоулман (Daniel Goleman). В предисловии к своей книге он пишет: "Книга "Эмоциональное развитие" обязана своим возникновением моему непосредственному опыту кризиса американской цивилизации на фоне увеличения преступности, случаев самоубийства, наркотической зависимости и других индикаторов эмоционального обнищания (симптомов эмоциональной недостаточности). Для излечения от этой общественной болезни мне представляется необходимым обратить больше внимания на эмоциональную и социальную компетенцию наших детей и нас самих, дабы энергетически укрепить силы и способности человеческого сердца" (Goleman, 1999, с.7). Автор указывает на ситуацию, которая становится все более настоятельной и опасной, а именно на падение нравов вплоть до разгула агрессивности - усиление этой тенденции наблюдается независимо от образовательного уровня и принадлежности к тому или иному социальному слою. Увеличивающаяся численность преступлений по расовому признаку - это только один фактор в ряду многих других. Неспособность справиться с собственными эмоциями приводит к все поглощающей ярости, отчаянию и одиночеству. Автор считает, что человек может развить свою эмоциональную сферу, но общество до сих пор не особенно заботилось о том, чтобы привить каждому ребенку основные понятия об управлении и агрессией, и средствами позитивного разрешения конфликта, а также привить эмпатию, контроль над деструктивными импульсами, т.е. основные принципы высокого эмоционального развития (Goleman 1995, с. 358). К сожалению, в Германии такой подход не был принят. По нашим сведениям, не существует и программ эмоционального развития. Правда, все большее распространение получают тренинги по управлению агрессией и эмоциями, начиная с детского сада.

**Далее мы посчитали необходимым представить в данной статье краткую характеристику наиболее известных исследований в области содействия развития одаренности:**

1) Долгосрочное исследование высокоодаренных детей, проводившееся университетом г. Марбург с 1987 по 2000 гг., является самым большим в мире исследованием по данной теме. Этот проект отличается очень точной методикой (планирование эксперимента, проведение эксперимента и статистическая обработка результатов). Основной целью исследования было сравнение развития высокоодаренных детей и отлично успевающих детей в аспекте некогнитивных параметров (школьная адаптация, личность, социальное поведение, мотивация, отношение к работе, интересы, управление собой и т.д.). Руководителем проекта являлся профессор психологии Марбургского университета Детлеф Рост (Rost, 1993, 2000) .

2) С 1997 по 2004 гг. университетами городов Хильдесхайма и Дрездена осуществлялось научное сопровождение интегративного эксперимента на базе школ. В центре внимания было развитие и апробация дидактических концепций, которые гарантировали бы оптимальное продвижение высокоодаренных детей в возрасте 6-10 лет в среде "нормально" одаренных одноклассников. При этом учитывалось и социальное поведение высокоодаренных детей, их интеллектуальные и социо-эмоциональные компетенции, а также индивидуальные наклонности и способности. (ср. Henze, Sandfuchs, Zumhasch, 2006)

3) Фонд "Международный центр изучения одаренности (ICBF)" был основан в университете г. Мюнстер в 1997 г. Учредителями являются университеты городов Мюнстер, Ниймеген (Нидерланды) и Оснабрюк. Главная задача работы фонда заключалась в изучении одаренности, т.е. 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 проводил диагностику, консультацию и повышение квалификации учителей, воспитателей и консультантов. Это учреждение создано для всемерной поддержки исследований одаренности и содействия одаренным людям. Особой задачей фонда является продвижение по пути образования и воспитания людей с ограниченными возможностями. (ср. Vock, M., Preckel, F., Holling, H. 2007).

Далее содержание статьи посвящено анализу результатов исследований по упомянутым выше направлениям.

**Что касается проблемы выявления одаренных детей в школах, то мы хотим воспользоваться примером, к которому будем возвращаться в следующих разделах статьи: *Мартин и Анди посещают 7-й класс пользующейся хорошей репутацией гимназии большого города. Родители обоих мальчиков - преподаватели вуза. У обоих диагностирован уровень интеллектуального развития выше среднего. Несмотря на одинаковые базовые условия фрагмент урока химии (тема "Окисление") показывает разное поведение.***

<i>Мартин</i>	<i>Анди</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- поднимает руку и дает верный ответ,</li> <li>- внимательно слушает,</li> <li>- снова поднимает руку, но его не спрашивают,</li> <li>- поворачивается к тому, кого спросили,</li> <li>- поскольку ответ того не верный, снова поднимает руку, но его не спрашивают,</li> <li>- учитель показывает опыт,</li> <li>- вызывается помочь и выходит к доске,</li> <li>- отмеряет необходимое количество вещества,</li> <li>- делает запись в тетради,</li> <li>- быстро справляется с заданием и беседует со своим соседом.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- смотрит в окно,</li> <li>- рисует в тетради,</li> <li>- думает на отвлеченные темы,</li> <li>- на вопрос учителя пожимает плечами,</li> <li>- учитель вызывает его, на что он скучным тоном отвечает: "Я не знаю!",</li> <li>- производит впечатление человека, которому безразлично раздражение учителя,</li> <li>- снова скучающе смотрит в окно,</li> <li>- рисует в тетради.</li> </ul>

Диагностика в сфере установления одаренности рассматривается сегодня в рамках педагогической диагностики в самом общем плане как рефлексия, включение в образовательный процесс и его сопровождение. С этим связана опасность: не замечать недостатки в угоду позитивизма. Тест на интеллект, как было изложено, - это лишь од-

---

---

на 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 как важного источника информации. Целью всего сказанного является "установление совместно с родителями и коллегами разнонаправленного, выказывающего способности к развитию, и тем самым, перспективного образа ученика" (Esser, 2013, с. 47). Тем не менее, список особых талантов того или иного ученика, как и ниже представленный список, должен применяться только в качестве "проводника." 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 различного;
- 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 с ней бороться;
- склонны сами определять ход ситуации;
- испытывают эмпатию к другим;
- находят скучными рутинные задания.

Интерес представляет и соотношение поведенческих типов одаренных детей, так как оно показывает, что выше приведенный список отнюдь не является достаточным для их выявления. По Г.Беттсу (G. Betts, 1999, цит. по Kempter, 2008, с. 97) существуют дети:

- успешные, т.е. те, которые успешны, потому что научились играть в игру "школа";
- агрессивные, т.е. те, кто бунтует против системы, которая наводит на них скуку и приводит к фрустрации. Их талант остается в основном непризнанным;
- образующие фон. Это, как правило, девочки, скрывающие свои таланты в угоду социальному признанию;
- аутсайдеры, сдавшиеся и испытывающие только фрустрацию;
- автономны, чувствующие себя прекрасно, учась самостоятельно и сохраняя свою индивидуальность.

"Странно, что до сих пор подробной душевной диагностике подвергались только дети, доставляющие беспокойство обществу, а не дети, с которыми оно связывало свои надежды!" - заметил Штерн еще в 1916 г. (с.114). Это высказывание заставляет задуматься и сегодня. Высокоодаренные дети, которые вопреки ожиданиям отстают в успеваемости, могут стать по-настоящему проблемными детьми.<sup>2</sup> Сегодня надо исходить из того, что 50% всех высокоодаренных детей в школе таковыми не признаются. Школьные психологи не устают сообщать о случаях, когда за советом обращаются родители так называемых "проблемных детей", у которых впоследствии устанавливается высокая одаренность. (ср. Stapf/Stapf, 1991) Спектр девиаций таких детей охватывает набор от нарушения моторики и вызывающего поведения до отказа учиться. Наблюдаются, что ученики часто:

---

<sup>2</sup> Возможные причины указаны в разделе «Факторы риска».



- 
- 
- настроены против школы;
  - тревожны и невнимательны;
  - выказывают скуку и погружены в свои размышления;
  - очень словоохотливы, но письменные задания выполняют плохо;
  - нетерпеливы;
  - часто не популярны среди одноклассников;
  - умеют скрывать свои способности. (Stapf/Stapf, 1991, с.208 и далее)

Из высокоодаренных учеников, посещавших консультации, 50% отказываются ходить в школу или показывают плохую школьную успеваемость; у 20% школьников имеются проблемы социальной адаптации (ср. Feger/Prado, 1998, с. 106). 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. Творчески одаренные дети, не признающиеся таковыми, подвержены опасности продолжать жизнь посредственности со своими непризнанными способностями.

Группа исследователей, организованная Хенце и Зандфуксом, проанализировала результаты проверки школьного эксперимента "Оказание интегративного содействия младшим школьникам". Весомым итогом они, среди прочего, считают ошибочное выявление высокой одаренности у детей, которые таковой не обладают (Henze/Sandfuchs, 1998, с.8). Исследования также показали, что нельзя полагаться только на суждения учителей, а особая одаренность, если это касается творческих способностей, нередко остается не признанной и не развивается (Wild, 1993, 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 -15 лет. Красной нитью через все результаты исследований проходит вывод о том, что: "Высокоодаренные младшие школьники - это, прежде всего, дети, как и все другие, - с такими же предпочтениями, антипатиями, трудностями" (Rost, 2000, 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 установлены. (Freund-Braier, 2000, 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 им не испытывать проблем с повседневными школьными делами (Schütz, 2000, с. 331).

Вернемся к приведённому ранее примеру. *Мартин закончил гимназию без усилий с отличной успеваемостью, хотя, по его словам, он находил занятия в гимназии, и особенно математику, часто неинтересными. Он испытывал гораздо больший интерес к занятиям во внеучебное время. В вузе он успешно изучал информатику и пишет диссертацию по этой специальности. Он относится к большой группе высокоодаренных детей, которые в школе проявляли интерес во многих направлениях и нормально развивались, несмотря на то, что их одаренность в школе не получила целенаправленного содействия. Анди, которого можно назвать ребенком с проблемами в развитии, получил поддержку от школьного психолога. Многочисленные беседы с родителями и учителями привели к тому, что Анди почувствовал мотивацию к совместной работе на уроках. В вузе он изучал философию и собирается защищать диссертацию в этой сфере, хочет продолжить научную карьеру в университете.*

Оба школьника росли в семьях, заинтересованных и способствующих развитию своих детей. Можно предположить, что именно поэтому их образовательный путь сло-

---

---

---

---

жился таким образом. Но факторы риска исключать нельзя. Это и станет предметом рассмотрения в следующем разделе.

Далее в статье мы коснемся и этой проблемы. Исследование, проведенное марбургскими учеными, показало, что интеллектуальные способности в возрасте 14 лет дают очень хороший прогноз на предположительный уровень интеллекта вплоть до 18 лет (Hanses, 2009, 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 в 29% выборочных проб на выходе высокая одаренность младших школьников не нашла повторного подтверждения (Hanses, 2000, 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, регистрируется падение IQ на 5 пунктов, у учеников реальной школы - на 3 пункта, а посещающие гимназию показывают повышение интеллекта на 7 пунктов (Hannes, 2000, с. 151). Эти результаты действительны для Германии, где распределение по типам школ происходит уже после 4-го класса.

Другой пример: *Мирко посещает на момент начала наблюдения 7-й класс основной школы. В пять лет он вместе с мамой и сестрой прибыл в Германию из зоны боевых действий в Югославии. Он пережил травматичные для детской психики события. Мать является безработной и получает социальное пособие, отец остался в Боснии. Мирко часто прогуливает школу, его успеваемость низка. Вне школы в беседе он проявляет быстрое понимание взаимосвязи вещей и может их адекватно описывать. На вопрос, почему он так плохо учится, хотя он довольно "умный мальчик", он отвечает: "Я не включаю свой интеллект!" Очень рано вне стен школы проявился его талант рисовальщика, где он подходил к делу с творчеством и большой фантазией. На небольшие карманные деньги он покупал себе карандаши и бумагу, но в школе его талант остался незамеченным. Только в городской художественной школе он получил поддержку своих способностей. Мирко хочет стать графиком, но знает, что не сможет пойти в старшие классы, если не улучшит успеваемость. Сам он говорит: "Я хочу поступить в графическую школу, но мои оценки очень плохие; они меня туда не возьмут из-за математики и английского, я могу справиться, но не хочу - слишком часто я все порчу."*

Важным фактором в этой связи является социоэкономическая ситуация семьи (Hanses, 2009, с. 152). Чем выше социальный статус родителей, тем более позитивное развитие наблюдается в результатах тестов интеллектуального развития детей. Это было установлено в США сначала Терманом (Terman) в 1925 г., а затем подтверждено Галлахером (Gallagher) в 1957 г.: «Более одаренные дети происходят из семей с социальным и экономическим уровнем выше среднего» (Lucito, 1963, с.195). Несмотря на все усилия по справедливому распределению образовательных шансов, положение вещей мало изменилось за последние 100 лет. Социальный статус является только различительным параметром, т.е. сам по себе он не оказывает воздействия на развитие интеллекта. 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 семье (Hanses, 2009, с. 154). В мультикультурном обществе проблема состоит и в том, что таланты могут часто оставаться не признанными в силу недостаточного владения официальным языком страны пребывания.

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, социо-психологические проблемы, например, из-за чрезмерного потребления алкоголя родителями или из-за того, что родители слишком рано стали таковыми (ср. Graumann, 2001). 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 (см. рассуждения о детях, которые учатся ниже своих возможностей).

**Что же случилось с Мирко дальше?** *Мирко с трудом закончил основную школу. Исключительный творческий потенциал школьника не был отмечен и поддержан ни одним учителем. Школу дизайна он бросил, потому что слишком часто пропускал занятия. Еще в начальной школе он подружился с Мартином (см. пример 1). Но только после того, как Мирко совсем бросил школу, Мартину и его родителям (оба педагога) удалось пробудить в Мирко честолюбие. После этого Мирко выказал желание учиться в вечерней гимназии (в Германии: для взрослых вторая возможность закончить школу, получить аттестат и поступить в вуз). Он получил поддержку от государства – стипендию на обучение (по федеральному закону о содействии образованию). Днем он работал фасовщиком. В вечерней гимназии его однокашниками стали люди старше него с высокой мотивацией. Учителя этой школы нашли индивидуальный подход к его творческим способностям, так что ему удалось получить аттестат с отличными оценками. Сейчас он успешно продолжает обучение в университете по направлению подготовки «Медицина», не забывая при этом свой талант рисовальщика и изготавливая для презентаций рисунки органов и частей человеческого тела.*

Мирко – это пример ученика, интеллектуальный и творческий талант которого подвергался риску остаться не востребуемым в силу детской психологической травмы во время войны, в силу социального происхождения и в силу равнодушия педагогов в первой школе.

Значительную роль в выявлении и содействии развитию одаренности играют учителя. Решающим для ответов на вопросы, разовьет ребенок свои дарования, способности, интересы или нет; получит он должное содействие или его одаренность должна будет погибнуть, - может стать личность учителя, стиль его преподавания, его целевая установка, знание индивидуальных особенностей каждого отдельного ученика. Поэтому требование подготовки специальных учителей для работы с высокоодаренными учениками является весьма обоснованным. 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.

В ходе исследования был составлен список качеств, отличающих хорошего учителя для высокоодаренных детей (ср. Addison, 1982, с. 198):

- обладает высоким интеллектом, гибкий, творческий, уверенный в себе, ироничный, справедливый, аккуратно и систематически работающий, полный фантазии и новых идей;
- обладает разносторонними интересами;
- готов инвестировать дополнительно время и усилия в процесс обучения и воспитания;

- 
- 
- готов предоставить альтернативные обучающие стратегии для достижения цели;
  - воспитывает самоуважение в учениках;
  - позитивно настроен по отношению к ученикам;
  - ориентирован скорее на процесс, нежели на результат;
  - любит учиться и имеет желание продолжать обучение.

При чтении этого перечня нельзя не заметить, что названные качества должны отличать любого учителя. Рост (Rost) очень точно заметил: «Никому, и тем более высокоодаренным детям, еще не помешала педагогическая концепция содействия одаренности, в фокусе которой царит экспериментальная атмосфера в классе, отличающаяся многообразием обучающих методик и дифференцированных учебных материалов, а также богатством глубокого и всеобъемлющего учебного материала, богатством идей, гибкостью хорошо образованного и заинтересованного учителя, кооперацией учителя и родителей на общую пользу» (Rost, 1993, с. 212).

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. Аналогичным образом при изменении методики оценки результатов эксперимента разные дети проявляются как «звездные» (Gallagher, 1982, с. 58). Исследование Генце/Зандфукса/Цумхаша (Henze/Sandfuchs/Zumhasch, 2006) показало, что предварительным условием интегративного содействия одаренным детям является предоставление учителю достаточной свободы действий с тем, чтобы управлять самостоятельно учебным процессом.

Исследовательская группа из Мюнстера для улучшения диагностических и развивающих компетенций педагогических кадров предлагает компетентностную модель, состоящую из трех ступеней (ср. Vock, Preckel, Holling, 2007, 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.

Присвоению соответствующей квалификации при внутренней дифференциации педагогических кадров было посвящено проверочное исследование, проведенное в США в 2002 г. (ср. Vock, Preckel, Holling, 2007, с. 156 и далее). Педагоги получали интенсивную переподготовку по обучающим методикам и изменению учебных целевых установок. В ходе реализации проекта 99% педагогов поменяли способы преподавания. В первый год переподготовки лишь 7% учителей позволяли одаренным ученикам следовать их специфическим интересам при изучении той или иной темы, после второго года переподготовки таких учителей стало 20%. В рамках переподготовки удалось снять существовавшие прежде барьеры, составить общее видение и развить у каждого 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. Существует, однако, направление подготовки магистров «Содействие одаренным учащимся» в педагогическом институте северо-западной Швейцарии, а также признанное всеми странами ЕС направление подготовки Совета содействия одаренным людям - ЕСНА (European Council for High Ability). Педаго-

---

---

гам, получившим диплом ЕСНА, присваивается профессиональная квалификация «Специалист по вопросам образования одаренных детей». Учеба включает три семестра в рамках бакалавриата и подготовку в рамках магистратуры. Обучение по этой специальности проводится в Мюнстере (Германия) и Ниймегене (Нидерланды). Подобные этому дополнительные квалификации можно получить в Венгрии, Словакии и Великобритании.

Информационно-аналитический центр европейских образовательных систем (Eurydice) опубликовал в 2014 г. отчет «Модернизация высшего образования в Европе: доступность, получение и поддержание квалификации, возможности трудоустройства», в котором рассматривались соответствующие меры в рамках деятельности отдельно взятого вуза, а также содействие выпускникам вузов. Отчет обобщает данные из 36 стран Европы. В нём говорится: «Развитие качественных систем высшей школы для широких масс населения является приоритетом на национальном и европейском уровне. Все большее число европейских граждан, обладающих высокими знаниями, умениями и компетенциями, задействовано в создании основанных на современном знании экономики и общества, всемерно способствуя внедрению инноваций. Поэтому системы высшего образования в Европе должны быть организованы так, чтобы оперативно реагировать на все изменения в базирующейся на знании экономике» ([http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_reports\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_reports_en.php)).

Как развивать одаренность: отдельно или инклюзивно? Отвечая на вопрос мы выявили, что 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 учеников и ограниченно одаренных учеников (ср.: Kulik/Kulik 1989; Slavin/ Karweit 1984; Еуге 1997). Интегративный подход научно обоснован и имеет определенные преимущества, поскольку особо 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.

Сначала обратимся к примеру: *Кристина посещает интегрированные занятия в третьем классе. Она очень общительна. Отец – преподаватель вуза, мать – школьная учительница. Еще до поступления в школу Кристина умела читать и решала уже во втором классе задачи на дроби. По всем предметам, кроме физкультуры, у нее превосходная успеваемость. Исходя из своих когнитивных способностей, учебный материал начальной школы является для нее уже недостаточным, но она никогда не скушает, так как всегда готова взять на себя ответственность за других детей в классе. В общении с детьми с синдромом Дауна она проявляет бесконечное терпение. Она лучше учителей понимает их речь и знает их потребности. Кристину отличают перфекционизм, самокритичность, чувство справедливости и честлюбие. Необходимость всегда быть лучшей может обернуться в будущем проблемой. Она не выносит, когда учительница или одноклассники ошибаются, и сразу их поправляет. Даже если не может настоять на своем, она начинает «дуться» и отстраняется. В таких ситуациях только ребенок с синдромом Дауна может снова «выманить» ее из состояния обиды на весь мир.*

*В силу своей успеваемости Кристина могла бы «перескочить» 1-2 класса. У нее много идей и знаний. Она уже далеко обогнала своих одноклассников. Но ее эмоциональное развитие требует дальнейшего пребывания в начальной школе и общения с ровесниками. То, что в классе есть дети с нарушениями развития, означает для Кристины только разрядку, потому что им она ничего не должна доказывать. С ними она может проживать свои эмоции. Когда она занимается с детьми с синдромом Дауна и помогает им, то это ни в коей мере не ошибочно понимаемый альтруизм: для нее это отдых от собственного честлюбия и перфекционизма. Она входит в конфронтацию с несовершенством и учится принимать ошибки других, и понимать, что есть дети, которые никогда не станут «со-*

---

---

*вершенными» и, тем не менее, они достойны любви. Оглядываясь назад, она признает, что дети с отклонениями в развитии помогли ей принять себя такой, какая она есть, и что она научилась у них жить со своими ошибками.*

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 содействия одаренности, которые, в частности, включают временные группы по уровню успеваемости. Например, временное ускорение обучения (акселерацию) за счет раннего зачисления в школу; форсирование классов; организацию профильных классов, начиная с 7-го, с углубленным изучением профильных предметов; формирование групп по способностям; организация спецкурсов, уровневых групп и многое другое. Галахер (Galagher) еще в 1982 г. выдвинул требование резко дифференцированных учебных программ для высокоодаренных детей, которые различались бы по своим целям, содержанию и обучающим стратегиям (Gallagher 1982, с. 143 и далее).

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 (Vock, Preckel, Holling 2007, с. 50). Часто используемый аргумент, что обладающие меньшими талантами теряют от того, что из одаренных детей формируют отдельные группы, не нашел подтверждения в исследованиях (Vock, Preckel, Holling 2007, 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 всё меньше», пишет Хеллер (Heller 2008, с. 261). Чтобы избежать этого эффекта, необходимы достаточные дифференцирующие меры на занятии.

Результаты исследований в отношении акселерации демонстрируют следующие особенности: не существует научных выводов, которые говорили бы 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. Vock, Preckel, Holling 2007, S. 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 меры поддержки одаренность. 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 (Vock, Preckel, Holling 2007, с. 93 и далее). При этом может возникнуть чувство «превосходства» - на что следует реагировать соответствующими социальными мерами. Подходящие мероприятия содействия одаренным предлагаются академиями для школьников и летними программами. 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 и 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 (Vock, Preckel, Holling 2007, с. 116). Конкурсы предоставляют хорошую возможность ученикам со сниженной мотивацией к учебе показать свои таланты. Эффективной оказывается и самостоятельная работа над проектами. В Нидерландах ученикам разрешено пропускать уроки, если они работают над своим проектом. Здесь также возникает шанс для учеников со сниженной мотивацией к учебе наверстать упущенное (Groensmit, 2008, 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 (Sparfeldt, Schilling, Rost 2009, 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.

**Заключение.** На основе результатов научных исследований, можно сделать следующие выводы: особо одаренные дети и подростки – это, прежде всего, дети и подростки с их сильными и слабыми сторонами, интересами и предпочтениями. Их надо и рассматривать таковыми в школьной жизни. 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. То, какой результат демонстрирует исследование, зависит всегда от того, какой вопрос в нем решается. Если содействие одаренным ученикам рассматривается только с точки зрения когнитивных достижений, то формирование групп по успеваемости может повышать достижения. Если же принимают во внимание социальное эмоциональное и творческое развитие, то действеннее могут оказаться интегрирующие меры.

Следует также отметить, что: 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.

### Literatur

1. Aebli, H. (1970): Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen. In: 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. (1972): Entfaltung der Kreativität. Tübingen
4. Bergius, R. (1970): Analyse der „Begabung“: Die Bedingungen des intelligenten Verhaltens. In: H. Roth (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Stuttgart, 5. Aufl., S. 229-268
5. Betts, G. T.; Kercher, J.K. (1999): Autonomous Learner Model. Optimizing ability. Greeley: ALPS Publishing.
6. Böhm, W. (2009): Gymnasialpädagogik – brauchen wir eine eigene Pädagogik für Begabte? In: 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: Klinkhardt, S. 52-63
7. Cropley, A. J. (1982): Kreativität und Erziehung. München und Basel
8. Esser, P. (2013): Diagnostik im pädagogischen Kontext. In: Trautmann, T.; Manke, W. (Hrsg.): Begabung-Individuum – Gesellschaft. Beltz: Weinheim u. Basel; S. 40-48
9. Eyre, D. (1997): Able children in ordinary schools. London: David Fulton.
10. Feger, B.; Prado, T.M. (1998): Hochbegabung. Die normalste Sache der Welt. Darmstadt
11. Feldhusen, J. (1989): Entstehung und Entwicklung der Begabtenförderung in den USA. In: H.-G. Mehhorn; K.K. Urban (Hrsg.): Hochbegabtenförderung international. Köln und Wien, S. 48-59
12. Freund-Braier, I. (2000): Persönlichkeitsmerkmale. In: Rost, D.H.(Hg.): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Münster, S. 161-210
13. Gallagher, J.J. (1982): Gesellschaft, Erziehungssystem und differentielle Curricula für Hochbegabte. In: K. K. Urban (Hrsg.): Hochbegabte Kinder. Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte. Heidelberg 1982, S. 135-154
14. Gardner, H (1998): Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenz. Stuttgart, 2. Aufl.
15. Gardner, H. (1983): Frames of Mind: the theory of multiple intelligences.
16. Goleman, D. (1995): Emotionale Intelligenz. München
17. Götze, C. (1916): Volksschule und Begabung. In: Petersen, P. (Hrsg.): Der Aufstieg der Begabten. Vorfagen. Leipzig, Berlin, S. 48-59
18. Graumann, O. (2001): Auswirkungen von Armut im Kontext von Schule. In: O. Graumann/ S. Mrochen (Hrsg.): Schule in Not. Eine Institution sucht Verbündete. Bad Heilbrunn, S. 69-87
19. Graumann, O. (2002): Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn
20. Graumann, O. (
21. Groensmit, M. (2008): Das Erweiterungsprojekt am Stedelijk Gymnasium Nijmegen. In: Ch. Fischer; F. J. Mönks; U. Westphal (Hrsg.): Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeiten entwickeln. Allgemeine Förder- und Förderkonzepte. Berlin: LIT Verlag, S. 111-118
22. Hanses, P (2000): Stabilität von Hochbegabung. In: Rost, D.H.(Hg.): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Münster, S. 93-159
23. Hanses, P. (2009): Stabilität von Hochbegabung. In: D. H. Rost (Hrsg.): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Münster: Waxmann, 2009 (2., erweiterte Auflage), S. 93-160
24. Heller, J.A. (2008): Von der Aktivierung der Begabungsreserven zur Hochbegabtenförderung. Forschungsergebnisse aus vier Dekaden. Berlin
25. Heller, K.A. (2009): Lernzuwachs als kumulatives Prinzip und einige Implikationen für die schulische Begabtenförderung. In: 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: Klinkhardt, S. 99-115
26. Heller, K.A.; Reimann R; Senfter, A. (2005): Hochbegabung im Grundschulalter: Erkennen und Fördern. Münster: Lit-Verlag
27. Henze, G.; Sandfuchs, U. u.a. (1998): Erster Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des „Schulversuchs zur integrativen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Begabungen an der Grundschule Beuthener Straße in Hannover. Universität Hildesheim.
28. Henze, G; Sandfuch, U.; Zumhasch, C. (2006): Integration hochbegabter Grundschüler. Längsschnittuntersuchung zu einem Schulversuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt



- 
- 
29. Hütter, G. (2009): Neurobiologische Argumente für eine verbesserte Nutzung von Erfahrungen im Rahmen von schulischen Bildungsprozessen. In: 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, S. 34-51
  30. Kempster, U. (2008): Das Autonome Lerner Modell in der Sekundarstufe. In: Ch. Fischer; F. J. Mönks; U. Westphal (Hrsg.): *Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeiten entwickeln. Allgemeine Forder- und Förderkonzepte.* Berlin: LIT Verlag, S. 93-102
  31. Kulik, J. A. & Kulik, C.-L. (1989). Effects of ability grouping on students achievement. *Equity and Excellence*, 23, 1-2.
  32. Kwietniewski, J. (2013): Intelligenzdiagnostik in der Begabtenförderung. In: Trautmann, T.; Manke, W. (Hrsg.): *Begabung- Individuum – Gesellschaft.* Beltz: Weinheim u. Basel; S. 49-64
  33. Lucito, L.J. (1964): Gifted Children. In: L. M. Dunn (Hrsg.): *Exceptional children in the schools.* New York: Hilt, Rinehart and Winston, S. 179-238
  34. Moede, W.; Piorkowski, C.; Wolff, G. (1919): *Die Berliner Begabenschule, ihre Organisation und die experimentellen Methoden der Schülersauswahl.* Langensalza 1919, 3. Aufl.
  35. Mönks, F. J. (2008): Begabungs- und Begabtenförderung in europäischen Ländern. In: Ch. Fischer; F. J. Mönks; U. Westphal (Hrsg.): *Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeiten entwickeln. Allgemeine Forder- und Förderkonzepte.* Berlin: LIT Verlag, S. 53-61
  36. Mönks, F.J. (2001): Begabungsforschung und Begabtenförderung. *Journal für Begabtenförderung*, 1/2001, 7-15
  37. Petersen, P. (Hrsg.) (1916): *Der Aufstieg der Begabten. Vorfagen.* Leipzig, Berlin
  38. Preuß, B. (2012): *Hochbegabung, Begabung und Inklusion. Schulische Entwicklung im Mehrebenensystem.* Wiesbaden: Springer VS
  39. Rohrman, S.; Rohrman, T. (2010): *Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Diagnostik – Förderung – Beratung.* München: Ernst Reinhardt Verlag
  40. Rost, D. (2009): *Intelligenz: Fakten und Mythen.* Weinheim/Basel: Beltz
  41. Rost, D. H. (Hrsg.) (2000): *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche.* Münster u.a.
  42. Rost, D.H. (Hrsg.) (1993): *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt.* Göttingen
  43. Rost, D.H. (Hrsg.) (2009): *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche.* Münster: Waxmann, (2., erweiterte Auflage)
  44. Roth, H. (1970): Einleitung und Überblick. In: H. Roth (Hrsg.): *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen.* Stuttgart, 5. Aufl., S.17-68
  45. Roth, H.(Hrsg.) (1968): *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen.* Stuttgart
  46. Schütz, C. (2000): Leistungsbezogene Kognitionen. In: Rost, D.H.(Hrsg.): *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche.* Münster, S. 303-338
  47. Slavin, R. E. & Karweit, N. L. (1984). Mastery learning and student teams: A factorial experiment in urban general mathematics classes. *American Educational Research Journal*, 21, 725-736.
  48. Sparfeldt, J.R.; Schilling, S.R.; Rost, D. H. (2009): Fördermaßnahmen. In: D. H. Rost (Hrsg.): *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche.* Münster: Waxmann, 2009 (2., erweiterte Auflage), S. 481-495
  49. Stapf, A.; Stapf, K.H. (1991): Hochbegabte Kinder in Schule und Unterricht. Warum Lehrer viel über hochbegabte Kinder wissen sollten. In: Bäuerle, S. (Hrsg.): *Lehrer auf die Schulbank. Vorschläge für eine zeitgemäße Lehreraus- und -fortbildung.* Stuttgart, S. 199-214
  50. Stern, W. (1916): Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose. In: Petersen, P. (Hrsg.): *Der Aufstieg der Begabten. Vorfagen.* Leipzig, Berlin, S. 105- 120
  51. Stumpf, E. (2012): *Förderung bei Hochbegabung.* Stuttgart: Kohlhammer
  52. Terman, L.M. et al. (1925-1959): *Genetic studies of genius.* Stanford, Calif., 5 vols.
  53. Torrance, P.E. (1982): Hochbegabte Kinder identifizieren. In: Urban, K. K. (Hrsg.): *Hochbegabte Kinder. Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte.* Heidelberg, S. 56- 63
  54. Urban, K. K. (Hrsg.) (1982): *Hochbegabte Kinder. Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte.* Heidelberg
  55. Urban, K. K. (Hrsg.): *Hochbegabte Kinder. Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte.* Heidelberg 1982
  56. Vock, M.; Preckel, F.; Holling, H. (2007): *Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen.* Göttingen: Hogrefe
  57. Wild, K.-P. (1993): Hochbegabtendiagnostik durch Lehrer. In: Rost, D.H. (Hrsg.): *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt.* Göttingen, S. 236-261
- 
-