



6. ПОШУКИ ОБДАРОВАНОСТІ



Максим Сергійович Гальченко,
кандидат філософських наук,
заступник директора
з міжнародно наукового співробітництва
Інституту обдарованої дитини
НАПН України,
м. Київ

УДК 37.014

ПІДТРИМКА ТА РОЗВИТОК ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У США

Автор статті аналізує наукову педагогічну літературу по проблемі одаренності американських дітей. Обращено внимание на общую информацию по изучению одаренности в США, компоненты интеллектуальной компетентности, а также факторы, дополняющие одаренность и проблемы, возникающие в обучении одаренных детей. Акцентировано на особенностях одаренности.

Ключевые слова: одаренные дети, обучение, создание условий.

The author analyzes scientific pedagogical literature on the problem of giftedness in the USA. The article focuses on general information about the study of the issue in the United States, the components of intellectual competence, as well as the factors contributing to the giftedness and problems that arise in teaching of gifted children. The emphasis is given to peculiarities of giftedness.

Key words: gifted children, education, creation of appropriate conditions.

Справедливість та висока освіта – це дві основні цінності, що є провідними в американській освіті впродовж багатьох років. Кожна дитина, незалежно від її соціального походження, вад та етнічних коренів, повинна мати рівні шанси на отримання якісної освіти. Американці згодні прийняти концепцію вертикальної справедливості, «нерівноправне відношення до нерівноправних з метою зробити їх більш рівноправними». Такі законодавчі акти, як Every Student Succeeds Act та No Child Left Behind відображають цю цінність. Вони сформовані на засадах, відповідно до яких всі учні, які мають екстраординарні таланти в мистецтві, науці, бізнесі та інших сферах, повинні мати можливості для розвитку їхнього обдарування. Дотримуючись зазначених цілей, вони усвідомлюють, що висока якість освіти у вищезазначеному контексті передбачає процвітання суспільства загалом.

Визначення обдарованості

У США раннє визначення обдарованості було засновано на інтелектуальному тесті Стенфорда-Біне,

розробленому Л. Терманом у 1916 році. Результати 130–140 належали обдарованим, що становило 1–3 % вікової групи [1]. Таким чином, було акцентовано не на тому, що діти роблять, а на те коли (в якому віці). Згідно з вищезазначеними переконаннями, інтелектуальному розвитку присвоювали біологічні властивості, схожі до кривої поділу зростання чи ваги.

Федеральне визначення обдарованості репрезентує сучасне бачення предмета: «...діти та молодь з видатними талантами в дії або потенціалом до дії на визначному високому рівні досягнення в порівнянні з однолітками, спільним досвідом та навколишнім середовищем. Ці діти і молодь виявляють високі здібності в інтелектуальній, творчій та/або мистецькій сферах, володіють надзвичайними лідерськими здібностями або відзначаються в специфічних академічних напрямках. Вони вимагають служб і діяльності, не представлених у пересічній школі. Визначні таланти виявляються у дітей та молоді будь-яких культурних груп, серед економічних прошарків та у сферах людських прагнень (діяльності)».



Так, Г. Гарднер [2], Д. Гетзелз [3], Р. Сіглер [4], Р. Стернберг [5] додають до сказаного здатність особистості знаходити способи для визначення проблеми та її розв'язання.

Американські науковці є прибічниками класифікації обдарованості, запропонованої Г. Гарднером [6]. Він виокремлює дев'ять чітких категорій здібностей, тобто лінгвістичну, логіко-математичну, музичну, просторову, тілесно-кінестетичну, інтерперсональну, інтраперсональну, натуралістичну, екзистенційну (не підтверджена), які потребують специфічної навчальної уваги, що полягає не лише в плануванні загальної програми для учнів, які мають таланти в багатьох з перелічених галузей, а й у знаходженні способів роботи з односторонніми талантами.

Однак наявність таланту не гарантує успішності. Дослідження В. Шнайдер [7] вказують на те, що виняткова успішність базується на багатій платформі знань, засвоєних шляхом довготривалого процесу вмотивованого навчання. Тут вбачається роль навчального закладу, що забезпечує ресурсами та доступом до поглиблених знань і підтримує мотивацію учня.

Зокрема Д. Трефінгер [8] презентує чотири напрями креативного процесу: 1) генерування ідей (продукування багаточисленних ідей для розв'язання задачі), заглиблення; 2) ідеї (бажання зрозуміти складність, аналіз, синтез, розрішення неясності, створення порядку з безладу); 3) сміливість досліджувати ідеї (допитливість, грайливість, схильність до ризику, почуття гумору, терпимість до неясності, відкритість до досвіду, самовпевненість); 4) прислуховування до внутрішнього голосу (розуміння того, ким ти є, чого бажаш досягти, докладання можливих зусиль для досягнення цілі, наполегливість, самоспрямованість, концентрація, робоча етика). Як підсумовує М. Фрейзер [9], учні з високими здібностями від народження потребують допомоги від сім'ї, навчального закладу, суспільства для повного розкриття потенціалу у вищезазначених напрямках. Неспроможність цих зовнішніх сил забезпечити підтримку позначиться на зниженні практичного таланту, а учнів перестануть вважати обдарованими і вони не підлягатимуть навчанню за спеціальними програмами.

Спадковість та оточення

За М. Морлоком і Д. Фелдменом [10], В. Шнайдером [12], феномен вундеркіндів не є наслідком оточення, хоча його важливість не можна недооцінювати. Зокрема Б. Блум [13], дослідивши ранні роки життя всесвітньовідомих обдарованих особистостей, їхніх учителів і батьків, дійшов висновку, що підтримка оточення відіграла критичну роль у долі обдарованості на етапі її виявлення. Він також виявив спільні риси, притаманні обдарованим дітям незалежно від роду їхнього таланту, наприклад:

- прагнення значного об'єму діяльності (практики, часу, зусиль) для досягнення високого рівня чи стандарту;
- конкуренція серед обдарованих товаришів та прагнення бути кращими за інших;

- здібність до швидкого засвоєння нових засобів, ідей або процесів у межах обдарованості.

Отже, поняття «спадковість» та «оточення» доповнюють обдарованість і талант.

Вивчення обдарованих учнів

Довготривале (більше 40 років) дослідження обдарованих дітей вченими Л. Термана з фінальним дослідженням Р. Сірса [14], аналогічне дослідження В. Вайга та Дж. Рензулі [15], Р. Суботнік, Л. Касан, А. Васер [16] показують, що незалежно від походження та напряму їх таланту групи з коефіцієнтом IQ 122–196 (середній 157) досягли успіху не лише в школі і кар'єрі, а й в ментальному здоров'ї, подружжі та особистісному розвитку. Вони зробили внесок у розвиток суспільства і знайшли в ньому власне місце, що зробило їх щасливими.

Проблеми, пов'язані з обдарованістю

Так, Л. Сільвермен [17], дослідивши проблему асинхронізації розвитку обдарованих учнів, дійшов висновку, що непорозуміння можуть виникати між обдарованими учнями, які когнітивно випереджають свій фізичний і соціальний розвиток, необізнаним в атипичному розвитку.

На думку Н. Робінсона [18], об'єктивна теорія передбачає, що інтелект вважається сталим, а в наростаючій теорії інтелект зростає завдяки зусиллям. К. Двек [19] стверджує, що учні, прихильники об'єктивної теорії, намагаються уникнути труднощів з метою збереження статусу високих здібностей. Разом із тим, прибічники наростаючої теорії докладають зусилля і, долаючи перепони, досягають успіху.

Так звана проблема перфекціонізму наявна серед обдарованих дітей, де роль учителя полягає в поясненні того, що досягнення можуть супроводжуватися деякими невдачами.

Так, Л. Колман та Т. Крос [20], С. Райс [21] вважають, що стать може сприяти чи перешкоджати обдарованості у певному контексті. Обдаровані дівчата набувають рис, притаманних чоловікам (незалежність, схильність до ризику тощо), а хлопці – властивих дівчатам (чуйність, емоційність), що може створювати проблему взаємовідношень у загальній групі.

Спільною проблемою обдарованих є нудьга. Однак навіть попри це, учні можуть приховувати обдарованість з метою невирізнення з загальної маси. Проблема у приховуванні зникає, коли дитина перебуває в колі собі подібних.

Ідентифікація

Багато дітей закінчують навчальні заклади, а їхні таланти так і залишаються невиявленими, а тому – нерозвиненими [25]. Так, Б. Парк [26] зауважує, що вчителі іноді не виявляють академічні таланти учнів. Звична поведінка в класі, наприклад, може більше виявити здібності дитини та розкрити її потенціал, ніж тестування. Отже, постає необхідність в застосуванні суб'єктивного та об'єктивного підходів для прийняття остаточних рішень. Для оцінювання обдарованості та прикладного мистецтва, як приклад, залучають спеціалістів [28]. Ідентифікація потребує



розуміння вимог програми навчального напрямку, для участі в якій відбирають учнів. Групові тести за обмеженістю можуть бути стартовою точкою у виявленні обдарованості. Більшість спеціальних програм для обдарованих сьогодні вживають комбінацію з тестів на виявлення таланту, рейтинги учителів, номінації, портфоліо та scolaстичні записи для допомоги в ідентифікуванні гідних учнів.

Однак С. Кірк, Дж. Галахер та ін. [29] підсумовують, що ідентифікація обдарованих учнів має бути першим кроком до диференційованої програми. Вона номінує штат на отримання фінансової допомоги, що забезпечує субсидію місцевій програмі.

Спеціальні групи обдарованих дітей

Категорія обдарованих дітей охоплює чимало підгруп. Наскільки добре діти адаптуються у групах, залежить від виховання в сім'ї, турботи з боку навчального закладу за їхній специфічний талант та від того, чого чекає від них суспільство.

Існують вагомі факти на доказ того, що члени жіночої групи значно відрізняються від чоловічої. Відмінність полягає в їхньому сприйнятті навколишнього середовища.

Однак С. Піс [30] та Дж. Ван Тасел-Баска [27] зазначають, що кураторство з приводу вибору майбутньої кар'єри є необхідним елементом у навчальному процесі.

Через потенційну загрозу у вигляді залякування з чоловічого боку в підлітковому віці було зроблено спроби створити жіночі класи та навчальні заклади з метою надання умов для самовираження та впевненості в собі [31].

1. Діти з надзвичайними здібностями

Значимо, що Д. Фельдман [32], досліджуючи дві групи дорослих, які мали IQ 150–180 за Л. Терманом, дійшов висновку, що геніальність не є окремою функцією інтелекту, а лише комбінацією інтелекту, індивідуальності, мотивації та навколишнього середовища.

Екстраординарно розвинені учні мають найбільший та найрізкіснійший ресурс людства. Необхідно глибше вивчати походження їхньої обдарованості та способи, які б допомогли адаптуватись у складному соціальному середовищі.

2. Обдаровані андерачівері

Обдаровані андерачівері – це учні, академічні успіхи яких перебувають нижче межі очікуваних (у межах оцінювання – «задовільно»). Згідно з дослідженням Л. Термана та М. Одена [33], характерними рисами представників цієї групи є: відчуття неповноцінності, недостатні самовпевненість, наполегливість, нечітке відчуття життєвих цілей у зрілому віці, недостатня самовпевненість, передбачуваність тощо.

До того ж, Д. МакКоач та Д. Сіглі [34] дослідили чинники передбачення та виявили, що мотивація, саморегуляція та визначення цінності цілей в андерачіверів є критичними.

Зокрема К. Ньюмеістер [35] серед андерачіверів вирізняють групу учнів, метою яких є досягнення у вибіркових напрямках, шукаючи власний життєвий шлях.

Деякі учні мають тенденції до протесту проти керівництва і навчаються лише тоді, коли їм дають змогу розв'язувати питання у власному стилі.

Розв'язання цих проблем на сьогодні науковці вбачають у створенні сприятливого середовища, яке розуміє та підтримує. У контрольованій групі спеціально створених загальношкільних або позашкільних класах, використовуючи вищезгадані засоби, проблему було вирішено у 90 % випадків.

Інший підхід до андерачіверів Дж. Рензулі вбачає у застосуванні «моделі збагаченої тріади». Для обдарованих андерачіверів корисною є діяльність, побудована на дослідженні справжніх життєвих проблем.

3. Культурна різноманітність

Проте Дж. Ван Тасел-Баска [36] наголошує на потребі в особливому навчальному змісті для обдарованих дітей не заможного походження, які відрізняються від обдарованих дітей з більш заможних сімей меншою зацікавленістю в читанні та абстрактних ідеях, більшою зацікавленістю в їхньому сприйнятті суспільством, меншою зацікавленістю в майбутніх сталих успіхах. Хоча статус низьких прибутків і статус меншості часто накладаються одне на одне та, як результат, сплутуються, вищезазначені характеристики виявляються у групах незалежно від раси. Науковець пропонує навчальний зміст, що підкреслює відкритість до досліджень та вивільнює креативність і свободу мислення, надає можливість вираження ідей через мистецтво на протипагу вербальності, надає перевагу залученню до прикладної діяльності та перевагу усному вираженню. Навчальний підхід, зорієнтований на розв'язання проблем, виявляється ефективним у професійній діяльності з учнями, які походять з сімей з невисокими прибутками.

Використання цього підходу, як зазначає Дж. Галахер і В. Брей [37], може слугувати методом ідентифікації обдарованих учнів, адже продукт/продукція навчальної діяльності учнів свідчить про їхній потенціал, попри культурну, лінгвістичну та економічну різноманітність.

Так, М. Колман та Дж. Галахер [38] проаналізували спеціальні зміни, зроблені 50-ма штатами в ідентифікаційних процедурах з метою виявлення у нетрадиційних сім'ях і культурних групах обдарованих дітей. Ці стратегії містили:

- розроблення біографії студента та вивчення окремих справ нетрадиційно обдарованих дітей;
- використання широкого спектру ідентифікаційних засобів під гаслом «жоден з критеріїв не повинен перешкоджати ідентифікації»;
- застосування портфоліо студентських робіт, що свідчать про обдарованість.

Такі заходи виявилися необхідними з причини маскування видатного таланту за культурною відмінністю.

Структуроване спостереження вчителя довело придатність у виявленні обдарованих дітей, які репрезентують культурну, лінгвістичну та економічну відмінність. Цей підхід передбачає долю ризику, оскільки вчителі, які мало обізнані в тому, як саме обдарованість



проявляється у дітей з обмеженою підготовкою до навчання, можуть вдатись до стереотипічних шаблонів типу «обдарований», «необдарований» згідно С. Колману [39].

Проект «Ти – Зірка» (U – Star: Using Science Talents and Abilities to Recognize Students) наголошує на тому, що вчитель, який знає власних учнів, допомагає в ідентифікації молоді з визначним потенціалом. Підхід «Ти – Зірка» базується на трьох ключових елементах:

- 1) учителі, які знають, що шукати (як розпізнати потенціал);
- 2) учителі, які знають, як організувати навчання, щоб задіяти дітей;
- 3) учителі, які знають, як забезпечити психологічно безпечне середовище, де учні можуть проявити кращі здібності.

Структурований підхід до спостереження, яким користується «Ти – Зірка», містить систематизовані записи можливих специфічних поведінок: діти, які досить легко навчаються, виявляють високі здібності, зацікавленість, креативність та інтерес до навчання, відмінно аргументують та розв'язують проблеми, розкривають специфічні здібності, вмотивовані, соціально сприйнятні та володіють силою лідерства. Іншими словами, переконання, притаманні цьому підходу, наголошують на потребі бачити глибше, ніж IQ тестування з метою виявлення «прихованої обдарованості».

Інший підхід до ідентифікації обдарованих меншин є опитування тих, хто знає про них більше – їхніх однолітків. Жодна з цих ідей не матиме успіху, поки не буде чітко сформульовано природу спеціальних послуг, які будуть представлені цим винятковим учнем.

Як тільки обдарованих учнів з різних прошарків буде ідентифіковано за допомогою будь-якого з цих методів, повинен бути розроблений навчальний план, який враховуватиме їхні спеціальні проблеми та обставини. Однією з цілей такого плану є розвиток у дитини розуміння та поваги до її власного культурного минулого.

Однак лише розміщення дитини в спеціальній групі є недостатнім для успіху, адже вона може не сприйняти нове оточення. Отже, необхідною є додаткова діяльність як психолога, так і консультанта [40].

4. Обдаровані діти з вадами

Як стверджують С. Хуа та Л. Колман [41], обмеженість учнів у зорі, слуху чи рухах не означає, що вони не можуть бути інтелектуально обдарованими. Навіть серед дітей, хворих на аутизм або з синдромом Аспергера, є такі, які мають високий рівень інтелекту [42]. Л. Колман [43] рекомендує забезпечити всіх учнів з вадами стратегіями, що спрямовані допомогти їм реалізуватись у навчальному середовищі.

Навчальні пристосування

Потрібно зважати на три загальноосвітні цілі щодо створення програм чи послуг для обдарованих і талановитих:

- оволодіння важливими концептуальними системами, які відповідають їхньому рівню здібностей;

- розвиток умінь та стратегій, за допомогою яких вони стануть більш незалежними та креативними;
- розвиток задоволення та захоплення від навчання, що проведуть їх через рутину, яка є невід'ємною частиною навчального процесу.

Шкільне середовище перебуває під впливом підвищених вимог у звітності про досягнення. Один із непередбачуваних результатів сильного наголосу на звітність про успішність в No Child Left Behind акті (PL 107–110) наклав відбиток на обдарованих учнів. Результати опитування підтвердили підозри дослідників у тому, що зосередження на академічно відстаючих студентах, які можуть не впоратися з загальношкільним тестом, викликало зменшення уваги до диференційованих програм для обдарованих дітей. Отже, наголос на рівність (справедливість) вплинув на другу ціль – високу якість освіти (успішність).

Шкільна програма для обдарованих учнів охоплює модифікацію навчального середовища, змісту навчання та когнітивних стратегій.

Гнучке розташування передбачає широкий спектр навчальних пристосувань, що дають змогу учням рухатись швидше по стандартному навчальному змісту за умови представлення засвоєного стандартного уроку. Прискорення до наступного класу вважатиметься одним із підходів, який діє з дитсадка до коледжу.

Групування – це стратегія, що зводить обдарованих учнів разом, де вони можуть у прискореному темпі навчатись та бути стимульованими з боку подібних здібностей. Це може відбуватись за допомогою спеціального класу, позаурочного спеціального класу та гуртку (6–10 осіб в групі на базі більшого класу). Іноді учні висувають власну кандидатуру на вступ до магнітної школи, яка притягує відмінних учнів, зацікавлених в окремих предметах (математика, мистецтво). Цей підхід, наголошуючи на учнівській враженні та сприйнятті, набуває популярності, якщо усвідомити, що тести, які вимірюють досягнення, не так важливі, як сприйняття учнями своїх здібностей та життєвих цілей.

Значний інтерес викликає стратегія інклюзії (включення), започаткована серед дітей з вадами і поширена на обдарованих дітей. Учителі переглянули та поновили зусилля в пошуку стратегій для ефективного навчання обдарованих учнів у загальному класі [44]. Попри інклюзивні зусилля, багато шкіл покладаються на програми, які мають на меті відокремлення.

Серед інших новітніх розробок існують привілейовані школи, звільнені від правил громадських шкіл на користь інновативних підходів до навчання з наголосом на індивідуалізацію поведінки та досягнень. У 10-ти штатах створено середовище для обдарованих дітей у вигляді допоміжних шкіл, які опікуються високими талантами в останні 2–3 роки середньої школи з інтенсивним представленням вищого рівня мислення та навчання.

У середній школі також існує значна кількість курсів з різного роду здібностей, відвідуючи які, учні навіть заробляють кредити для коледжу.



Зокрема Дж. Кулик та С. Кулик [45] підсумовують, що незалежно від привабливості контекстуального навчання, поки не буде чітких модифікацій в змісті та процесі, мало чого можна досягти простим групуванням молоді з високими здібностями разом.

Процес прискорення – це проходження учнем навчальної системи якомога швидше, що постає чіткою навчальною ціллю. Згідно з Дж. Стенлі [46], можна виокремити шість видів такого прискорення.

- ранній вступ у школу / дитячий садок;
- перестрибування через семестри / класи;
- телескопічні класи (трирічна програма за два роки);
- скорочення програми коледжу завдяки кредитам, отриманим у школі;
- подвійна задіяність у коледжі та школі;
- ранній вступ до коледжу.

Натомість Н. Коланджело [47] вирізняє 17 типів прискорення. Згідно з Н. Коланджело, С. Асаулайн та М. Кросом [48] школи не використовують прискорення з декількох причин:

- неознайомленість шкіл з дослідженнями щодо прискорення;
- переконання, що діти мають залишатись у середовищі однолітків;
- прискорення призводить до пришвидшеного завершення етапу дитинства;
- схвильованість з приводу можливості соціальних уражень;
- політична схвильованість щодо рівності;
- схвильованість щодо образу інших учнів.

Необхідно зауважити, що жодне з цих побоювань не підкріплено дослідом. Навпаки, існують довготривалі дослідження, що спростовують ці забобони.

Bibliography

1. *Terman L.* The gifted child grows up: twenty-five-year follow-up of a superior group [text] / L. Terman, M. Oden. – Vol. 4. – Stanford, CA : Stanford University Press, 1947.

2. *Gardner H.* Frames of mind: the theory of multiple intelligence [text] / H. Gardner. – New York : Basic Books, 1985.

3. *Getzels J.* Paradigm and practice: On the impact of basic research in education. In P. Suppes, Impact of research in education [text] / J. Getzels. – Washington, DC : National Academy of Education, 1978.

4. *Siegler R.* Children's thinking: What develops? Englewood Cliffs [text] / R. Siegler. – NJ: Prentice-Hall, 1986.

5. *Sternberg R.* The nature of crativity: Contemporaty psychological perspectives [text] / R. Sternberg. – Cambridge, MA : Cambridge University Press, 1991.

6. *Gardner H.* Multiple intelligence of leaders [text] / H. Gardner // International Journal of Leadership in Education. – 1998. – No. 1. – pp. 203–206.

7. *Schneider W.* Giftedness, expertise, and (exceptional) performance: A developmental perspective [text] / G. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.) //

International handbook of giftedness and talent. – New York : Elsevier, 2000. – 2nd ed. – pp. 165–178.

8. *Terman L.* The gifted child grows up: twenty-five-year follow-up of a superior group [text] / L. Terman, M. Oden. – Stanford, CA : Stanford University Press, 1947. – Vol. 4.

9. *Frasier M.* The identification of gifted black students: Developing new perspectives [text] / M. Frasier // Journal for the Education of the Gifted. – 1997. – No. 10 (3). – pp. 155–190.

10. *Morelock M., Feldman D.* High IQ children, extreme precocity and savant syndrome [text] / N. Coleangelo & G. Davis (Eds.) // Handbook of the gifted education. – Boston: Allyn & Bacon, 1997. – 2nd ed. – pp. 439–459.

11. Nature, nurture and psychology [text] / Plomin R. (Ed.). – Washington DC : American Psychological Association, 1997.

12. *Schneider W.* Giftedness, expertise, and (exceptional) performance: A developmental perspective [text] / G. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.) // International handbook of giftedness and talent. – New York : Elsevier. – 2000. – 2nd ed. – pp. 165–178.

13. Developing talent in young people [text] / Bloom B. (Ed.). – New York : Ballentine Books, 1985.

14. *Holahan C.* The gifted group in later maturity [text] / C. Holahan, R. Sears. – Stanford, CA : Stanford University Press, 1995.

15. *White W.* A forty year follow up of students who attended Leta Hallingworth's school for gifted children [text] / W. White, J. Renzulli. – Roeper Review, 1987. – No. 10 (2). – pp. 89–94.

16. *Subotnik R.* Genius revised: High IQ children grow up [text] / R. Subotnik, L. Kassin, E. Summers, A. Wasser. – Norwood, NJ: Ablex, 1993.

17. *Silverman L.* Asynchronous development [text] / M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, & S. Moon (Eds.) // The social emotional development of gifted children: What do we know? – Waco, TX: Prufrock Press, 2002. – pp. 31–40.

18. *Robinson N. M.* Assessing and advocating for gifted students: Perspective for schools and clinical psychologists [text] / N. M. Robinson // Senior scholar series. – Storrs, CT : National Research Center for Gifted and Talented, 2002.

19. *Dweck C. S.* Self-theories: Their role in motivation, personality, and social development. Esseys in social psychology [text] / C. S. Dweck. – Philadelphia : Psychology Press, Taylor and Francis Group, 2000.

20. *Coleman L.* Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching [text] / L. Coleman, & T. Cross. – Waco, TX: Prufrock Press, 2001.

21. *Reis S. M.* Gifted girls, twenty-five years later: Hopes realized and new challenges found [text] / S. M. Reis // Roeper Review. – 2003. – No. 25. – pp. 154–157.

22. *Roeper A.* The young gifted girl: A contemporary review [text] / A. Roeper // Roeper Review. – 2003. – No. 25. – pp. 151–153.



23. *Kerr B. A.* Smart boys: Talent manhood, and the search for meaning [text] / B. A. Kerr, S. J. Cohn. – Scottsdale, AZ : Great Potential, 2001.
24. *Koloff P.* Special residential high schools [text] / N. Coleangelo & G. Davis (Eds.) // Handbook of the gifted education. – Boston : Allyn & Bacon, 1997. – 2nd ed. – pp. 198–206.
25. Identifying gifted students: A practical guide [text] / Johnsen S. K. (Ed). – Waco, TX : Prufrock Press and Texas Association for the Gifted and Talented, 2004.
26. *Parke B. N.* Gifted students in regular classrooms [text] / B. N. Parke. – Boston : Allyn & Bacon, 1989.
27. *VanTassel-Baska J.* Excellence in educating gifted and talented learners [text] / J. Van Tassel-Baska. – Denver : Love Publishing, 1998. – 3rd ed.
28. *Clark G.* Nurturing the arts in programs for gifted ad talented students [text] / G. Clark, E. Zimmerman // Phi Delta Kappan. – 1998. – No. 79. – pp. 746–751.
29. *Kirk S. A.* Educating exceptional childre [text] / S. A. Kirk, J. J. Gallagher, N. J. Anastasiow. – Boston : Houghton Mifflin Company, 2006. – 11th ed.
30. *Reis S. M.* Gifted girls, twenty-five years later: Hopes realized and new challenges found [text] / S. M. Reis // Roeper Review. – 2003. – No. 25. – pp. 154–157.
31. Single sex schooling: Perspectives from practice and research [text] / Hollinger D. (Ed.). – Washington DC : Office of Education Research and Improvement, U.S. Department of Education, 1993.
32. *Feldman D.* A follow-up of subjects scoring above 180 IQ in Terman's Genetic Studies of Genius [text] / D. Feldman // Exceptional children. – 1984. – No. 50. – pp. 518–523.
33. *Terman L.* The gifted child grows up: twenty-five-year follow-up of a superior group [text] / L. Terman, M. Oden. – Stanford, CA : Stanford University Press, 1947. – Vol. 4.
34. *McCoach D. B.* Factors that differentiate underachieving students from high-achieving gifted students [text] / D. B. McCoach, D. Siegle // Gifted Child Quarterly. – 2003. – No. 47. – pp. 144–154.
35. *Neumeister K.* Underachievement vs selective achievement: Delving deeper and discovering the difference [text] / K. Neumeister // Journal for the Education of the Gifted. – 2003. – No. 26. – pp. 221–238.
36. Curriculum for Gifted and Talented Students [text] / S. Reis (Series Ed.) // Essential readings in gifted education. – Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2003.
37. *Gallagher J. J.* Project insight: Program evaluation [text] / J. J. Gallagher, & W. Bray. – Chapel Hill, NC : Frank Porter Graham Child Development Institute, 2002.
38. *Coleman M. R.* State policies for identification of nontraditional gifted students [text] / M. R. Coleman, & J. J. Gallagher. – Chapel Hill : University of North Carolina, Gigted Education Policy Studies Program, 1992.
39. *Coleman L. J.* Gifted-child pedagogy: A meaningful chimera? [text] / L. J. Coleman // Roeper Review, 2003. – No. 25. – pp. 163–164.
40. *Perrone P.* Gifted individuals' career development [text] / N. Coleangelo & G. Davis (Eds.) // Handbook of the gifted education. – Boston : Allyn & Bacon, 1997. – 2nd ed. – pp. 398–407.
41. *Hua C. B.* Preparing twice-exceptional students for adult lives: A critical need. Understanding Our Gifted [text] / C. B. Hua, & M. R. Coleman. – Boston : Allyn and Bacon, 2002. – 3rd ed.
42. *Attwood T.* Asperger's syndrome: A guide for parents and professionals [text] / T. Attwood. – Philadelphia : Jessica Kingsley, 1998.
43. *Coleman L.* A shock to study [text] / L. Coleman // Journal of Secondary Gifted Education. – 2002. – No. 14. – pp. 39–52.
44. *Maker J.* Creativity, intelligence, and problem solving: A definition and design for cross-cultural research and measurement related to giftedness [text] / J. Maker // Gifted Education International. – 1993. – No. 9. – pp. 68–77.
45. *Kulik J. A., Kulik C-L.* Ability Grouping [text] / N. Coleangelo & G. Davis (Eds.) // Handbook of the gifted education. – Boston : Allyn and Bacon. – 1997. – 2nd ed.
46. *Stanley J.* A look back at educational non-acceleration: An international tragedy [text] / J. Stanley // Gifted Child Today. – 1989. – No. 12 (4).
47. *Colangelo N.* A nation deceived: How schools hold back America's brightest students. The Templeton national report on acceleration [text] / N. Colangelo, S. Assouline, M. Cross. – Iowa City : Bolen and Blank International Center for Gifted Education, 2004.
48. *Colangelo N.* Templeton Report on Acceleration [text] / N. Colangelo, S. Assouline, M. Cross. – Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, 2004. – Vol. 2.