



УДК 37.04(73)

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ У ШКОЛАХ США

Олена Бевз

*Автором здійснено аналіз видів і стратегій надання педагогічної підтримки обдарованим підліткам у школах США. Загострено увагу на психологічних особливостях розвитку обдарованих підлітків, що зумовлює специфіку роботи шкільних консультантів у забезпеченні їхніх потреб в академічному, особистісному/соціальному та кар'єрному напрямках.*

*Ключові слова: педагогічна підтримка, обдаровані підлітки, шкільний консультант.*

Проблеми виявлення, підтримки і соціалізації обдарованої молоді набувають все більшого пріоритету в переліку завдань державної політики в галузі освіти [30]. У педагогічній і психологічній науці педагогічна підтримка розглядається в контексті реформ вітчизняної освіти та ідей гуманізму (А. Добрович, М. Каган).

Вивченням феномену обдарованості загалом або окремих її аспектів займалися такі українські та зарубіжні вчені, як С. Вуд, Н. Лейтес, О. Леонтєв, А. Маслоу, О. Матюшкін, В. Моляко, Г. Олпорт, Дж. Рензулі, К. Роджерс, В. Роменець, С. Рубінштейн, Б. Теплов, Е. Торранс та ін. Проблему педагогічної підтримки учнів досліджували О. Газман, Т. Анохіна, О. Столяренко, Н. Михайлова, Н. Крилова, Г. Сорока, Д. Григор'єв, Н. Григор'єва, Т. Фролова. Проте відсутні дослідження з питань педагогічної підтримки обдарованих підлітків у школах США, яка охоплює комплекс педагогічної, психологічної, соціальної, медичної і профорієнтаційної допомоги дітям. Тому метою статті є аналіз видів і стратегій надання педагогічної підтримки обдарованим підліткам у школах США, що сприятиме з'ясуванню найефективніших засобів педагогічної підтримки і їх впровадженню у педагогічну практику в Україні.

Насамперед постає питання відмінності термінів, що використовуються у США та в Україні для позначення педагогічної підтримки. Для позначення процесів, пов'язаних з наданням допомоги особистості в ситуаціях вибору чи прийняття рішення, в світовій педагогіці використовується термін «school-counselling and guidance» – шкільне консультування і керівництво. Поняття «guidance» знайшло відображення в Російській педагогічній енциклопедії, де воно визначається наступним чином: guidance від guid – вести, керувати, спрямовувати – психолого-педагогічна консультативна служба в системі освіти США. В широкому змісті «guidance» – це допомога в будь-яких скрутних ситуаціях вибору, прийняття рішення чи адаптації до нових умов. У вузькому змісті – процес надання допомоги особистості в самопізнанні і пізнанні нею оточуючого світу з метою застосування знань для успішного навчання, вибору професії і розвитку своїх здібностей. Необхідно відзначити, що використане



для перекладу цього терміну слово «керівництво» не має значення домінування дорослого над дитиною, управління діями дитини. Мова йде про допомогу, підтримку, що підкреслюється вживанням в психолого-педагогічній літературі США термінів «guidance» і «counselling» в одному контексті, позначаючи «керівництво через консультування» або «м'яке» керівництво, тобто яке іде від запиту дитини, а не нав'язується їй [3, с. 110–111].

У США соціально-педагогічна підтримка дітей і підлітків здійснюється через систему дитячих державних і приватних закладів різних типів, що зумовлює необхідність підготовки спеціалістів у цій галузі. Нині існують різні посади, які передбачають надання соціально-педагогічної підтримки: «tutor» – тьютор, куратор, психолог, «adviser» – радник, «counsellor» – радник, консультант, «career-counsellor» – консультант з вибору професійного шляху, «school-psychologist» – шкільний психолог та ін. [1, с. 74].

У системі освіти США практично в кожній школі працює соціальний працівник. Як підкреслює Л. Оліференко, надання соціально-педагогічної підтримки розглядається як «окрема спеціальність у професії соціального працівника, який зосереджує увагу на успішному пристосуванні до школи, на координації дій сім'ї і спільноти та на впливові на них з метою досягнення мети» [2, с. 149]. Хоча така система надання допомоги дітям у школах США функціонує давно, останнім часом спостерігається загострення уваги до педагогічної підтримки обдарованих дітей.

Про це свідчить той факт, що у 2000 р. Національна асоціація для обдарованих дітей (the National Association for Gifted Children (NAGC)) у США розробила стандарти соціально-емоційної допомоги і консультування, які базуються на засадах забезпечення «афективного навчального плану» (affective curriculum). Перш за все, йдеться про навчальний план, спрямований на самоусвідомлення, усвідомлення соціальної приналежності, соціалізаційні вміння, і включає вивчення людських цінностей, відношень і власного «Я», надає обдарованим учням знання про емоції, самооцінку і соціальні навички [31]). Крім того, розроблені стратегії диференційованої допомоги, спрямовані на підтримку обдарованих учнів, що належать до групи ризику та обдарованих учнів з нерозкритим потенціалом, успішність яких нижча, ніж можливості (в американській педагогіці вживається термін «underachieving gifted students» [21, с. 62-81]. Такі учні демонструють велику розбіжність між очікуваними досягненнями, що вимірюються стандартизованою процедурою оцінювання (standardized assessments), та фактичними досягненнями, які вимірюються класними оцінками (class grades) чи оцінюванням вчителя (teacher evaluations) [15, с. 144–154.]. Ця розбіжність зберігається протягом тривалого періоду і не є безпосереднім наслідком розладу, що створює складнощі у навчанні (diagnosed learning disability)). У США укладання навчальних програм з метою задоволення соціальних, емоційних та профорієнтаційних потреб обдарованих учнів на додаток до їхніх академічних потреб покладається на вчителів, що мають спеціальну підготовку для роботи з обдарованими дітьми. Однак стандарти програми вимагають від шкільного консультанта, який добре володіє знаннями про характерні особливості і потреби обдарованих учнів, забезпечення афективного навчального плану і допомоги з вибору майбутньої

---

---



професії [27, с. 42].

В офіційній заяві (position statement) «Американської асоціації шкільних консультантів» про підтримку обдарованих дітей школи йдеться про те, що шкільний консультант «у рамках загальної програми шкільного консультування забезпечує системну підтримку обдарованих і талановитих учнів з метою задоволення їхніх різноманітних потреб» [29]. Ця підтримка передбачає: сприяння у виявленні обдарованих учнів; рекомендації до участі виявлених обдарованих і талановитих учнів у видах діяльності, які ефективно задовольняють їхні особистісні, соціальні, профорієнтаційні й академічні потреби; забезпечення, при потребі, групового чи індивідуального консультування обдарованих і талановитих учнів; рекомендацію засобів, які використовуються для підтримки ефективного викладання і навчання учнів із обдаруваннями і талантами (до них можуть належати навчальні матеріали, матеріально-технічна база школи тощо [32]) з метою задоволення їхніх особистісних і соціальних потреб; залучення шкільних консультантів до профорієнтаційних видів діяльності, що сприяють постійному вдосконаленню знань і вмінь обдарованих учнів з обраної галузі і відображаються при плануванні навчання; сприяння розумінню і усвідомленню унікальних потреб обдарованих учнів. Під унікальними потребами розуміють такі особливі проблеми, які можуть впливати на обдарованих і талановитих учнів, а саме: успішність, нижча за їхні можливості, перфекціонізм (прагнення домагатися досконалості у всьому), пригнічений стан (депресія), правопорушення, складнощі у стосунках з однолітками, планування майбутньої професійної діяльності (кар'єри), відповідність обдарованих учнів очікуванням інших людей, постановка життєвих цілей, уміння впоратися зі стресом (stress management) [29].

Спільні характерні особливості обдарованих учнів проявляються в усіх видах їхньої діяльності. Обізнаність і усвідомлення специфіки розвитку обдарованих учнів допоможуть впоратися з їхніми потребами, коли ті виникатимуть. Як теоретичні джерела так і емпіричні дослідження в галузі освіти обдарованих учнів указують на необхідність готовності шкільних консультантів спрямовувати їхні зусилля на вироблення конкретних навичок і на сприяння самоусвідомленню обдарованих учнів [27, с. 43].

Шкільні консультанти відповідають за забезпечення потреб усіх учнів школи у трьох напрямках: академічному, особистісному/соціальному та кар'єрному [5]. Спираючись на національну модель побудови програм шкільного консультування 2003 р. «Американської асоціації шкільних консультантів» [5], офіційну заяву «Американської асоціації шкільних консультантів» 2007 р. [29], модель планування програм шкільного консультування на засадах втілення національних стандартів [4] та принципи складання програм «Національної асоціації для обдарованих дітей», шкільні консультанти добре поінформовані про потреби учнів, на які слід спрямовувати роботу. Унікальні здібності і розвиток обдарованих учнів складають особливу проблему для них. Загальні підходи консультування, що пристосовані до більшості учнів у школі, можуть не задовольняти потреби обдарованих учнів, що вимагає диференціації звичних методів шкільного



консультування [14].

У навчанні обдарованих дітей у США існують різноманітні форми і методи консультування, спираючись на які вчителі й консультанти укладають навчальні програми, що задовольняють академічні, особистісні/соціальні та профорієнтаційні потреби обдарованих учнів [9; 11; 20]. Проте, як указує дослідник С. Мун, «майже немає доступних результатів досліджень із питань ефективності методів, підходів чи стратегій консультування обдарованих особистостей і їхніх сімей» [17, с. 218]. Через недостатність емпіричних досліджень відсутній стандартизований набір «найкращих методів»; натомість, учителі і консультанти у роботі з обдарованими дітьми використовують власні методи і техніки, здобуті з різноманітних галузей знань. До них належать стратегії підтримки розвитку таланту в академічному, кар'єрному, соціальному-емоційному напрямках, а також техніки та стратегії, спрямовані на проблеми, що випливають з психологічних особливостей та асинхронного розвитку обдарованих дітей.

Соціально-емоційні й академічні проблеми часто виникають через те, що обдаровані учні не були вчасно виявлені та зараховані до класів із підвищеною складністю навчання. Недостатність проблемних ситуацій і складності у навчанні призводять до нудьгування, виключення з такого класу чи успішності, нижчої за їхні можливості [25, с. 489–509]. Часто вчителі і батьки припускають, що обдаровані учні вже мають такі необхідні для успішного навчання базові уміння і навички, як уміння самоорганізуватися, розпоряджатися часом, навички складання тестових завдань, прийняття рішень чи визначення пріоритетів [24, с. 81–100]. Природні здібності учнів, можливо, компенсують відсутність володіння цими уміннями і навичками, але в певний момент обов'язково вимагатимуться знання індивідуума і застосування умінь, необхідних для завершення проекту.

Інші вміння є соціальними за своєю природою. Через асинхронний розвиток обдарованих учнів навчання у групі старшого віку або у групі однолітків з іншим рівнем розвитку може бути складною проблемою для створення соціальних стосунків обдарованих учнів [22]. Знову ж таки, може сприйматися як належне, що обдаровані учні оволоділи такими навичками, як здатність сприймати ситуації з точки зору іншої людини (*perspective taking*), встановлення меж прийнятних для себе, спілкування, яке відповідає ситуації, але насправді це не так [6, с. 556–557]. Завданням шкільних консультантів є забезпечення безпечного навчального середовища, в якому обдаровані учні можуть обговорювати і практикувати ці навички [10, с. 111–130]. Вони також можуть забезпечити підтримку, щоб запобігти такому прояву ворожої взаємодії однолітків, як знущання (англ. «bullying» – «буллінг»), залякування, фізичний чи/та психологічний терор стосовно дитини з боку групи однокласників/однолітків), навчати учнів, як розрядити конфлікти, і допомагати обдарованим учням розвивати навички позитивно реагувати на стресові ситуації, для того, щоб упоратися з непорозуміннями з однолітками [24, с. 81–100].

Додаткові вміння нелегко розподілити по категоріях, і їх здебільшого класифікують як життєві вміння. Вирішення академічних, особистісних і соціальних проблем обдарованих підлітків може вимагати від них опанування

---

---



такими навичками, як позитивна розмова з самим собою, зниження стресу, володіння технікою візуалізації, розв'язання проблем, виявлення сфер особистого контролю і способів підтримки своєї мотивації [27, с. 44].

У процесі групового чи індивідуального консультування шкільні консультанти можуть сприяти самоусвідомленню обдарованих учнів щодо способів їхньої взаємодії з однолітками, обговорюючи явища і предмети, відчуття відмінності, прийняття інших, самооцінку тощо [9, с. 373–387]. Дослідження питань, що стосуються якості і доскональності в академічній роботі, уподобань і стилів навчання та сфери застосування учнівського унікального таланту, також можуть підсилити самоусвідомлення обдарованих учнів у шкільному класі [25, с. 489–509]. Набуття кращого розуміння і усвідомлення особистісного саморозвитку, досвіду навчання і допущених помилок можуть призвести до поступового і здорового прийняття себе [26].

Шкільні консультанти не можуть нехтувати важливістю надання допомоги учням в осмисленні себе як обдарованих особистостей; один із першочергових аспектів консультування обдарованих учнів полягає у вивченні переконань і концептуальних уявлень учня про поняття «обдарованість» [24, с. 81–100]. Шкільні консультанти мають бути підготовленими впізнати і емпатично слухати учнівські переживання стосовно того, що означає бути людиною з даром чи талантом, включаючи розповіді про те, що може людина відчувати, будучи відокремленою від інших.

Як уже зазначалося, до академічних і особистісно-соціальних особливостей обдарованих учнів належать нездоровий перфекціонізм, відчуття розчарування, стурбованості і самотності. У підлітковому віці обдаровані учні стикаються з додатковими проблемами, пов'язаними з усвідомленням практичного застосування свого обдарування, залученням їх до лідерських видів діяльності і майбутніх здобутків, які матимуть значення для суспільства [9, с. 373–387]. Прийняття рішень стосовно планів після закінчення загальноосвітньої школи можуть спантеличувати, оскільки учні намагаються зрівноважити власні сподівання і очікування, покладені на них іншими [11, с. 223–236].

Різні програми, освітні послуги та заходи забезпечують розвиток навичок і сприяють самоусвідомленню. У навчальній діяльності шкільні консультанти можуть використовувати роботу в малих групах як спосіб навчання конкретним навичкам чи допомагати обдарованим учням працювати у напрямку від задуму до результату, наголошуючи на можливості існування чисельних чорнових варіантів та їх редагування [9; 24]. Індивідуальне планування навчання і кар'єри може сприяти розвитку гнучких академічних планів, що допоможе учням планувати навчання у старших класах середньої школи протягом чотирьох років, намітити в загальних рисах можливе майбутнє у коледжах чи на ниві праці, пролити світло на особистісні сильні сторони, стилі навчання та лідерські можливості [11; 24].

Дослідники Л. Джарвін і Р. Суботнік висунули припущення, що учні, обдаровані з академічних предметів (як, наприклад, гуманітарні науки), потребують аналітичних навичок, креативних здібностей і практичного інтелекту. Вчителі, сім'я та громада відіграють важливу роль, оскільки вони



забезпечують ресурси, стимулюють розумову діяльність, простір для розвитку здібностей академічно обдарованих учнів, їхню мотивацію [12, с. 203–220]. Напрями педагогічної підтримки обдарованих учнів: подолання хворобливого перфекціонізму в отриманні кінцевого результату та у рівні виконання завдань; навчання учнів технікам зменшення стресу і тривожності; підтримка внутрішньої мотивації, інструктування щодо організації й розподілу часу; допомога в набутті необхідних навичок спілкування [19, с. 43–51]. Крім того, важливо, щоб шкільні консультанти контролювали відповідність складності завдань, які пропонуються обдарованим дітям у школі, доручень, які вони виконують у позакласній діяльності. Допомога у плануванні кар'єри після загальноосвітньої школи на основі талантів і переваг учнів – важлива складова шкільного консультанта у роботі з академічно обдарованими дітьми [12, с. 203–220].

Однак учні з обдаруваннями в образотворчому і театральному мистецтві мають інші потреби. Дослідники Дж. Кларк і Е. Зімерман вказують, що учні із художніми талантами мають концептуально інші уявлення про те, що таке обдарованість; вони переконані, що таланти можна здобути важкою працею. Вони вважають себе компетентними, але не хочуть, щоб їх розглядали як таких, що значно відрізняються від інших учнів. Дослідники підкреслюють це, вказуючи, що такі учні переконані, що їхні таланти недооцінять чи вважатимуть дивними, і тому вони приховують свої художні таланти в школі. Однак учні, які брали участь у літніх програмах чи інших альтернативних заходах, де вони додатково навчалися художньому мистецтву, отримали користь не лише від можливості роботи з однолітками зі схожими здібностями чи інтересами, але й від роботи з кваліфікованими вчителями; пережили такі навчальні проблемні ситуації, яких не має у традиційній навчальній програмі [8]. Підтримка сім'ї і вчителя є надзвичайно важливою для художнього розвитку таких учнів [7], як і виховання наполегливості, тривалої зосередженості, сконцентрованості, і знаходження часу для тренувань у сфері прояву таланту [23, с. 221–247]. Цим учням також необхідно якомога раніше отримати можливості для демонстрації творчих здібностей [7].

У цьому випадку шкільні консультанти цілеспрямовано зосереджуються на таких питаннях: значення поняття «обдарованість»; досвід сімей, у яких обдаровані діти не мають підтримки; що означає відчувати себе відмінним від інших; образи однолітків і таврування ганьбою; стереотипи і поширені міфи, які пов'язують креативність і мистецтво з розумовою неврівноваженістю та зі зловживанням алкоголем та наркотиками [18; 22]. Шкільні консультанти можуть сприяти ранньому виявленню художньо обдарованих учнів, їхньому забезпеченню навчальними можливостями, що позитивно впливатимуть на розвиток талантів і обдарувань, а також зарахуванню учнів до художніх програм. Виконуючи посередницьку функцію з розподілом ресурсів усередині громади, шкільні консультанти можуть допомагати родинам обдарованих учнів у придбанні необхідного обладнання та інструментів, які ті не в змозі забезпечити для дітей [18]. Шкільні консультанти можуть брати участь у переговорах як з учнями, так і з їхніми батьками щодо можливих варіантів після закінчення загальноосвітньої школи у плані вибору університету чи коледжу, різноманітних кар'єрних шляхів, узгодження особистих мрій про

---

---



майбутнє з реальністю, щодо практичних сторін матеріального самозабезпечення митців і виконавців [28, с. 103–112].

Отже, останнім часом в освіті обдарованих дітей у США помітний значний інтерес до феномену підтримки обдарованих учнів шкільними консультантами. Вони відповідають за забезпечення потреб учнів школи у трьох основних напрямках: академічному, особистісному/соціальному і кар'єрному. Для успішного консультування обдарованих учнів консультанти повинні усвідомлювати і добре володіти знаннями про особливості психологічного розвитку та унікальні потреби обдарованих особистостей, щоб спрямувати їхні зусилля на розвиток необхідних конкретних навичок, на задоволення специфічних потреб і сприяти самоусвідомленню, самокритиці, самоідентифікації та підвищенню самооцінки обдарованих дітей. Подальший інтерес для дослідження становить проблема підготовки спеціалістів для роботи в освіті обдарованих дітей у США.

#### Список використаних джерел:

1. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность / Т. В. Анохина // *Новые ценности образования: забота-поддержка-консультирование*. – М.: Инноватор, 1996. – Вып. 6. – С. 71–88.
2. Олиференко Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.
3. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: Монография / М. Н. Певзнер, О. М. Зайченко, В. О. Букетов, С. Н. Горычева, А. В. Петров, А. Г. Ширин / Под ред. М. Н. Певзнера, О. М. Зайченко. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. – 316 с.
4. American School Counselor Association. *Vision into action: Implementing the national standards for school counseling programs*. – Fairfax, VA: American School Counselor Association, 1998.
5. American School Counselor Association. *The ASCA national model: A framework for school counseling programs*. – Fairfax, VA, 2003.
6. Betts G. T. *Development of the emotional and social needs of gifted students* / G. T. Betts // *Journal of Counseling and Development*. – 1986. – P. 556–557.
7. Bloom B. S. *Developing talent in young people* / B. S. Bloom. – New York: Ballantine, 1985.
8. Clark G., Zimmerman E. *Teaching talented art students* / G. Clark, E. Zimmerman // *Principles and practices*. – New York: Teachers College, Columbia University – 2004.
9. Colangelo N. *Counseling gifted students*. / N. Colangelo // In N. Colangelo, G. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education*. – 3rd ed. – Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 2003. – P. 373–387.
10. Colangelo N., Peterson J. *Group counseling with gifted students* / N. Colangelo, J. Peterson // In L. Silverman (Ed.). *Counseling the gifted and talented*. – Denver, CO: Love, 1993. – P. 111–130.
11. Greene M. J. *Career counseling for gifted and talented students* / M. Greene. // In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, S. Moon (Eds.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* – Waco, TX: Prufrock Press, 2002. – P. 223–236.
12. Jarvin L., Subotnik R. *Understanding elite talent in academic domains* / L. Jarvin, R. Subotnik // In F. A. Dixon, S. M. Moon (Eds.). *The handbook of secondary gifted education*. – Waco, TX: Prufrock Press, 2006. – P. 203–220.
13. Lovecky D. V. *Exploring social and emotional aspects of giftedness in children* // *Roeper Review*. – 1992. – № 15. – P. 18–25.
14. Mendaglio S., Peterson, J. S. (Eds.). *Models of counseling gifted children, adolescents, and young adults* – Waco, TX: Prufrock Press. – 2007.
15. McCoach D. B., Siegle D. *Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students* // *Gifted Child Quarterly*. – 2003. – № 47. – P. 144–154.
16. Milsom A., Peterson, J. *Introduction to special issue: Examining disability and giftedness in schools* // *Professional School Counseling*. – 2006. – № 10(1). – P. 1–2.



17. Moon S. M. *Counseling needs and strategies* / S. Moon // In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, S. Moon (Eds.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* – Waco, TX: Prufrock Press, 2002. – P. 213–222.
  18. Oreck B., Baum S., McCartney, H. *Artistic talent development for urban youth: The promise and the challenge* (Research Monograph Series). Storrs, CT: National Research Center on Giftedness and Talent (ERIC Document Services No. ED451665), 2000.
  19. Peterson J. S. *Addressing counseling needs of gifted students* // *Professional School Counseling*. – 2006. – № 10. – P. 43–51.
  20. Reis S. M., Moon S. M. *Models and strategies for counseling, guidance and social and emotional support of gifted and talented students* / S. Reis, S. Moon // In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, S. Moon (Eds.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* – Waco, TX: Prufrock Press, 2002. – P. 251–266.
  21. Reis S. M., Housand A. M. *Characteristics of gifted and talented learners: Similarities and differences across domains* / S. Reis, A. Housand // In F. A. Karnes & K. R. Stephens (Eds.). *Achieving excellence: Educating the gifted and talented*. – Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2008. – P. 62–81.
  22. Robinson N. M. *Introduction* / N. Robinson // In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, S. Moon (Eds.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* – Waco, TX: Prufrock Press, 2002. – P. XI–XXIV.
  23. Sabol F. R. *Development of visual arts talent in adolescence* / F. Sabol // In F. A. Dixon, S. M. Moon (Eds.). *The handbook of secondary gifted education*. – Waco, TX: Prufrock Press, 2006. – P. 221–247.
  24. Silverman L. *Techniques for preventive counseling* / L. Silverman // In L. Silverman (Ed.). *Counseling the gifted and talented*. – Denver, CO: Love, 1993. – P. 81–100.
  25. VanTassel-Baska J. *Counseling talented learners* / J. VanTassel-Baska // In J. VanTassel-Baska (Ed.). *Excellence in educating gifted and talented learners*. – Denver, CO: Love, 1998. – P. 489–509.
  26. Webb J. T., Meckstroth E. A., Tolan S. S. *Guiding the gifted child: A practical source for parents and teachers*. – Columbus: Ohio Psychology, 1982.
  27. Wood S. *Best Practices in Counseling the Gifted in Schools: What's Really Happening?* – *Gifted Child Quarterly*. – 2010. – № 54(1). – P. 42–58.
  28. Zimmerman E. *Factors influencing the art education of artistically talented girls* // *The Journal of Secondary Gifted Education*. – 1995. – № 6(2). – P. 103–112.
  29. American School Counselor Association (ASCA). *Position Statement: Gifted Programs* [Electronic resource]. – 2007. – Retrieved April 14, 2008. – URL : [http://asca2.timberlakepublishing.com/files/PS\\_Gifted.pdf](http://asca2.timberlakepublishing.com/files/PS_Gifted.pdf)
  30. [http://www.som.org.ua/law.html=@\)7\)\\$7@\)!7](http://www.som.org.ua/law.html=@)7)$7@)!7)
  31. <http://www.nagc.org/index.aspx?id=565>; 5.03.2011.
  32. 2010 NAGC Pre-K-Grade 12 Gifted Programming Standards Glossary of Terms [Electronic resource]. – URL : <http://www.nagc.org/index.aspx?id=546>; 10.03.2011.
- 
-