

ЕЛІТАРНІСТЬ ТА ОБДАРОВАНІСТЬ У США

У статті досліджується питання елітарності та походження обдарованості (природне чи соціальне) в контексті освіти обдарованих дітей у США.

Elitism, sources of giftedness and the USA gifted education are investigated in the article historically.

Питання елітарності виникає майже завжди коли йдеться про освіту обдарованих дітей. Еліта (від французького "elite" - найкраще, вибране) - невід'ємна частина соціуму, вибрані, найкращі, панівна верства [25]. Питання вибору освіти є критичним і складним. Деякі батьки думають, що владу і престиж в освіті можна придбати або домовитися про них, і що гарна освіта «виробить» обдарованого індивідуума. Таке помилкове переконання пронизує проблему знаходження правильної школи для обдарованої дитини батьками. Дослідження з питань способу навчання обдарованих дітей насправді дуже суперечливі.

Метою даної публікації є аналіз поглядів дослідників освіти обдарованих дітей у США на питання елітарності та власне походження феномену обдарованості. Деякі дослідники педагогіки США вважають найціннішою державну освіту тому, що в її межах обдарована дитина підлягає різноманітним расово-етнічним і культурним впливам. Державна освіта доступна для всіх дітей. За своїм визначенням, державні школи не є елітарними, проте в них існують приховані форми дискримінації. В межах державної шкільної системи існують різні види навчання обдарованих дітей, починаючи від щотижневих спеціалізованих класів (weekly pull-out classes) і закінчуючи відокремленими школами для обдарованих дітей. Картина змінюється від одного шкільного округу до другого, і в межах шкільного округу від школи до школи. На жаль, за освітнім законом «Жодна дитина не залишається поза увагою» (No Child Left Behind Act, 2001) державній освіті обдарованих дітей не надається належної уваги, так як це законодавство призвело до відсутності акселерованого навчального плану і матеріалів, що, очевидно, є серйозним недоліком для обдарованих учнів і їх стурбованих батьків [16].

Приватні школи підлягають елітарності тому, що вони відкриті лише для дітей, які відповідають критеріям вступу до них. Такі приватно фінансовані школи переконані і можуть логічно обґрунтувати цінність свого збагаченого навчального плану для обдарованих учнів. Приватні школи дійсно більше

говорять чого вони навчають і як вони навчають. Такі школи схильні до більш інноваційного підходу до навчального плану, який можна індивідуалізувати до учнів, які до них ходять [там само].

Освіту обдарованих дітей (Gifted education) у США розглядають в контексті спеціальної освіти (Special education), що обслуговує виняткових (exceptional) учнів, тобто таких, які значно відрізняються від середнього учня, які знаходяться набагато вище, чи набагато нижче типового, «нормального» учня в плані специфічних знань чи вмінь. Більшість учнів, які отримують спеціальну освіту мають якусь неспроможність («children with disabilities» дослівно «діти з неспроможністю, непрацездатністю або інвалідністю»). В Україні таку категорію дітей позначають терміном «діти з обмеженими можливостями» або «діти з особливими потребами». Спеціальна освіта також призначається для учнів, чії здібності значно вищі середніх, тобто таких, хто має спеціальні обдарування чи таланти. Освіта обдарованих дітей отримує порівняно мало уваги і не регулюється федеральним законодавством, таким як Освітній закон для осіб з обмеженими можливостями 2007 року (The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)), згідно якого забезпечується широка різноманітність послуг і значні супровідні ресурси для місцевих освітніх систем та на рівні штатів. Отже, освіта обдарованих дітей підпорядковується органам освіти місцевого рівня чи рівня штату [9]. Хоча багато штатів і місцевих шкільних округів визнають, що обдаровані і талановиті учні мають спеціальні потреби, закони штатів дуже різняться, що призводить до великої невідповідності щодо видів послуг, які пропонуються обдарованим дітям, та щодо вимог до підготовки вчителів, які надають ці послуги [2].

Головна ідея спеціальної освіти полягає в тому, що неспроможність особи не виключає можливості виявлення її важливих здібностей, і більше того, деякі особистості можуть виявитися двічі винятковими («twice exceptional»), тобто володіти екстраординарними обдаруваннями чи талантами у поєднанні зі своєю неспроможністю, непрацездатністю або вадою. Дослідник Дж. Галлахер характеризує їх як учнів «з інтелектуально-процесуальними проблемами [навчання, спілкування, та/чи поведінковими обмеженнями] у яких, проте, зберігається високий рівень інтелектуального потенціалу» [4; 110]. Мета спеціальної освіти у США полягає у забезпеченні максимального використання здібностей, якими володіє учень, безвідносно до будь-якої форми неспроможності, яка можливо у нього є.

Спеціальна освіта характеризується суперечками, викликаними трьома реаліями: 1) на сьогодні спеціальна освіта несе відповідальність за значну частку шкільного населення і ще за більшу частку освітнього бюджету; 2) американське суспільство зробилося чутливим до поганого поводження і нехтування людей з обмеженими можливостями; і 3) американське суспільство займає двояку позицію щодо освіти обдарованих учнів [15]. Для нашого дослідження третій пункт складає особливий інтерес. Справа в тому, що в освіті США відбувається головна і постійна боротьба між двома несумісними цінностями – рівністю і довершеністю. Дослідник Дж. Галлахер вказує на

різницю між питаннями «гарячої» і «холодної» політики. До перших він відносить ті питання, які вимагають негайних дій від законодавців, як наприклад, жорстокість у школах, рак, діти з обмеженими можливостями, невстигаючі учні, правопорушники. Прикладами проблем «холодної» політики є глобальне потепління, забруднення довкілля, освіта обдарованих учнів, тощо. Тобто, це такі проблеми, які добре визнаються, але не вимагають негайної реакції, і тому їх можна відкласти на майбутнє [5]. Такий підхід наводить на думку, що проблеми, які створюють безпосередні складнощі, не лише отримують більше уваги, але й краще підтримуються.

Ще одне пояснення складання спеціальних програм для обдарованих учнів на недостатньому рівні стосується переконання багатьох людей у суспільстві щодо очевидної несправедливості з точки зору генетичних можливостей, коли одні діти отримують так багато, а інші так мало. На думку багатьох, щоб врівноважити ваги справедливості, люди, наділені великим генетичним потенціалом, повинні мати якусь фізичну ваду чи психічний розлад. Проте, як показують дані лонгїтюдних досліджень, виявлені обдаровані учні схильні мати більше позитивних фізичних, соціальних і особистісних факторів, ніж показує загальне населення, і ці переваги простягаються далеко у доросле життя. Ці данні суперечать раннім припущенням, що обдаровані учні слабкі, худорляві і неспокійні індивіди. Отож, коли прихильники рівності з'ясовують, що обдаровані учні насправді здоровіші і психічно стабільніші ніж пересічний учень, вони стають ще більше рішучими щодо незабезпечення їх додатковими спеціальними програмами [6]. Звісно, це порушує суть рівності і стає джерелом негативу, спрямованого на обдарованих учнів та їхніх освітніх потреб [17].

Прослідковуючи основні історичні і культурні факти у розумінні обдарованості американцями, дослідник Р. Гріндер (R. Grinder) поділяє історичне коріння зацікавленості обдарованістю на три загальні епохи: обдарованість і божественність (стосується переконань давніх римлян і греків, що талановитих індивідів і видатних дорослих людей торкнулось божество, і людей, в яких щось гарно виходило, надихали музи), обдарованість і неврози (розпалені підйомом науки і гуманізму в епоху Відродження філософи зосередились на людині, як на суб'єкті свого вивчення. Протягом цього періоду медична практика надала основу для спостереження за людським тілом і поведінкою, що в кінці кінців призвело до поєднання інтелектуальних вмінь з психоемоційною нестабільністю), та обдарованість і підйом тестів на виявлення інтелекту (посилаючись на підйом обов'язкової освіти та на збільшення емігрантів у США та Великобританії автор пов'язує інтелектуальне тестування з вивченням обдарованості) [8].

Питання про походження обдарованості має величезне психологічне, соціальне і біологічне значення. Достатньо легко виявити генетичний компонент в інтелектуальному розвитку. Як іще пояснити появу рано розвинених дітей, здатних виконувати дії дорослих? Сфера музики і математики особливо багата на такі приклади. Існують також приклади появи

обдарованих дітей у бідному оточенні, де жоден не може пояснити появу таланту окрім як генетичною силою чи впливом. Питання полягає в тому, наскільки можна приписувати появу обдарованості генетиці і сприятливому оточенню. Якщо міцно притримуватись генетичної моделі, постають соціально вибухові питання, так як існує чітка відмінність у вимірюванні здібності за расовим, етнічним походженням, соціальним класом [1]. Деякі нові погляди на ранній розвиток протидіють точці зору, що певні підгрупи населення перевищують інші групи щодо інтелектуальних здібностей вказуючи, що фенотип контролюється взаємодією оточення-спадковість з самого початку життя. Не існує відокремленої спадковості і оточуючих сил, а натомість один складний набір взаємодії [18]. Таке припущення покладає ще більший тягар на суспільство у створенні сприятливого оточення для розвитку дітей з ранніх днів життя.

Якщо відкинути припущення, що спадковість є єдиною причиною обдарованості, відкривається шлях до впливів оточення, позитивних і негативних. Спостерігається картина зменшення поширення обдарованих учнів у підгрупах бідного населення і навпаки, у родинах, де освіта високо цінується і наявні ресурси для стимулювання дитячої здібності, поширеність обдарованості зростає (наприклад у європеїдних і азійських родинах вищого і середнього класу) [6].

В своєму огляді 1958 р. А. Танненбаум відмічає, що наукове дослідження обдарованості почалося з появою роботи про походження видів Ч.Дарвіна і Г.Менделя. Їх послідовник Ф.Гальтон усвідомлював важливість збору даних для дослідження його теорії про біологічне і генетичне походження обдарованості. Зібравши величезний матеріал про родинну генеалогію британців, які здобули значних висот у різноманітних сферах таких як наука, політика, література, мистецтво, музика, він продемонстрував, що видатні здобутки часто виявлялися і в їхніх родичах. Черпаючи натхнення з нових досягнень генетики, Гальтон зробив висновок про спадкове походження обдарованості [19]. Отже, з появою його дослідження про «спадкового генія» у 1869 р. почалося вивчення «геніальних людей», але в цю категорію дітей ще не включали.

Ідея про те, що діти можуть бути обдарованими, на думку Дж. Борланда, стала результатом технологічного нововведення: започаткуванням розумового тестування. Він не вважає збігом той факт, що батьком освіти обдарованих дітей у Сполучених Штатах був Л. Терман зі Стенфордського Університету, який здійснив перше масштабне дослідження обдарованих дітей починаючи з 20-х рр., і, що батьком розумового тестування у Сполучених штатах був той самий Л. Терман, який, захоплений роботою А.Біне у Франції, розробив американську версію тесту Біне на визначення коефіцієнта інтелекту [3].

У своєму дослідженні Л.Терман вивчав 1500 дітей і підлітків з високим IQ з Каліфорнійського шкільного округу. Для цього, він попросив вчителів запропонувати по два найздібніших учня з їхнього класу, одного наймолодшого учня та найздібнішого учня за результатами попереднього навчального року.

Після проходження тестування, діти з IQ 140 і вище були включені в його вибірку. Його дослідження тривало більше 50 років і переслідувало дві цілі: з'ясувати характерні риси дітей з високим IQ, і продовжувати спостереження наскільки це можливо, щоб побачити, якими дорослими людьми вони можуть стати [20]. В своїх висновках він вказав, що діти з IQ 140 і вище здоровіші, краще пристосовані і мають вищі досягнення з шкільних предметів ніж невідібрані учні. Фактично, вони мали досягнення на 2-4 класи вищі за їхній клас. На його велике задоволення, дані не призвели до висновку, що обдаровані діти особливо знервовані і схильні до психічних розладів і непристосованості. Отже, в історичному контексті зацікавленості обдарованістю робота Л.Термана заперечила переконанням ранніх епох, що обдарованість і неврози були невідворотно пов'язаними.

Л.Холлінгворт, працюючи психологом в спеціалізованих школах для обдарованих дітей у Нью-Йорку досліджувала обдарованих хлопців з IQ 180 і вище і задокументувала надзвичайні випадки їхнього розвитку. Вона стала автором першого підручника з освіти обдарованих учнів, видрукуваного і 1926р. «Обдаровані діти: їхня природа і виховання». Її цікавили практичні питання навчання обдарованих учнів. В серії статей вона описувала програму і навчальний план, розроблений для них у спеціалізованих школах. Вона систематично досліджувала різницю між підгрупами обдарованих дітей і зробила висновок, що існували відмінності в зразках досягнень і пристосування між учнями з «дуже високим» і «все ще високим» рівнями інтелекту обдарованих дітей [12]. Її дослідження і клінічне спостереження високо обдарованих учнів призвело до висновку, що складності в соціальному пристосуванні до однолітків збільшуються із збільшенням IQ. Особливі проблеми пристосування включали знаходження достатньо цікавої роботи в школі, відносини з однолітками, які необов'язково поділяли спільні інтереси, виявлення і розвиток видів діяльності у вільний час, ситуації, які вимагали погодитися чи сперечатися від обдарованих дітей, їхнє раннє усвідомлення філософських, релігійних і моральних питань. Отже, на її думку, ці проблеми виникали через сам факт, що діти обдаровані, «мати інтелект дорослої людини у поєднанні з емоціями дитини у дитячому тілі – означає зіштовхуватись із певними складнощами» [13; 15]. Тому вона закликала психологів професійно знайомитися з такими дітьми, що допоможе чітко сформулювати особливі проблеми їхнього пристосування та допомогти у їх розв'язанні.

Дослідник П.Уітгі визнавав, що поділяє спільні інтереси щодо високо здібних дітей зі своїми попередниками Л.Терманом і Л.Холлінгворт. Його головним науковим досягненням було вивчення 100 обдарованих дітей. Його вибірка складалася з 50 дітей з IQ 140 і вище в основному з м. Канзасу та ще деяких міст цього ж штату, крім того в свою контрольну групу звичайних дітей він включив 50 учнів з IQ від 90 до 100, які підходили їм за статтю, віком і расою. Протягом наступних 4 років Уітгі розмістив ще одну групу з 50 дітей з IQ 140 і вище з міст Лоуренса, Канзаса і оточуючих містечок. Він збирав дані про здібності і досягнення, а також шкільні данні з табелів і від вчителів. Як

Л.Терман і Л.Холлігнворт, він збирав дані і про фізичні розміри дітей. Крім того, його цікавили і неінтелектуальні змінні, такі як мінливість інтересів щодо ігор, та інформація від батьків про дітей вдома, що включала рейтинг, складений батьками про «соціальні і моральні якості» їхніх дітей. Уїтті був незадоволений інструментами, за допомогою яких оцінювалися соціальні і моральні якості, так як доводилося значно покладатися на чесність школи. Він також хотів оцінити спеціальні здібності, але наявний інструментарій його не задовольнив, і йому довелося покладатися на данні про успішність (reports of excellence) зі шкільних предметів від батьків та вчителів. Його звіт був фрагментарним, але він зацікавився специфічними сферами прояву талантів, і був переконаний, що це далеко не рідкісне явище в межах цієї групи [21].

В довготривалому дослідженні, П.Уїтті повернувся до фізичного розвитку, показників здоров'я, шкільних табелів та інформації про соціальні та моральні якості та додав шкільні та позашкільні види діяльності, інтереси та плани на майбутнє. Загалом він дійшов висновку, що його данні збігаються із даними, отриманими Терманом, що не викликає здивування, так як обоє досліджували учнів з IQ 140 і вище і схилилися до оцінки подібних змінних.

Його бачення обдарованості балансується його відмовою стати прихильником однієї точки зору, вродженості чи набуття (nature or nurture). Фактично, він критикував екстремізм обох таборів, спадкового і оточуючого походження обдарованості, і в публікаціях брався перевірити як спадкову позицію Термана, так і біхевіористську орієнтацію Дж.Уотсона (J. B. Watson) [22]. Він намагався притримуватися помірною курсу в дебатах, і використовуючи інтелектуальні тести у своєму дослідженні, був переконаний, що обдарованість набагато ширший конструкт, який включає стимули і можливості, так само як і здібності. В опублікованому манускрипті свого дослідження 100 обдарованих учнів, він так означив свою позицію: «На додаток до здібності, повинно бути бажання до досягнень і сприятливе оточення/середовище. Високий IQ не обов'язково означає високу креативну продуктивність» [23; 41]. Позиція Уїтті щодо походження обдарованості (вродженості чи набуття), включаючи його вживання терміну «креативна продуктивність», звучать по-сучасному і для аудиторії ХХІ ст., так само як і його визначення обдарованих дітей «вважати будь-яку дитину обдарованою, чий виконавський рівень у ціннісних сферах людської діяльності є постійним чи повторювально визначним» [24; 55]. Отже, його дослідження у специфічних сферах прояву талантів та впливу оточення і можливості на їхній розвиток вказали напрямок до сучасних проблем у сфері.

Дослідження П.Уїтті афро-американських обдарованих дітей привернуло увагу до різноманітності, вплетену в історію освіти обдарованих дітей у ХХ ст., яка стала ключовою сферою обговорення, надання стипендій, та практики у сфері сьогодні. Його учень, Мартін Дженкінс, продовжував дослідження обдарованих кольорових дітей, які походили із міських, «дещо вище середнього» сімей, і у 30-х роках такі учні навчалися окремо від білого населення. Чикагська вибірка М.Дженкінса складалася з 103 афро-

американських дітей з IQ 120 і вище з семи шкіл. Він дійшов висновку, що його вибірка була дуже схожою на вибірки обдарованих дітей, яких вивчали інші дослідники, що таких обдарованих дітей можна знайти у будь-якому віці і класі, і що вони були не менш добре пристосовані, ніж порівняльна група вибраних навмання однолітків. Він помітив, що в його вибірці було більше дівчат (72) ніж хлопців (31), що відрізнялося від дослідження Л.Термана, в якого навпаки, було виявлено більше обдарованих хлопців, а у дослідженні П.Уітті поділ за статтю виявився майже рівним.

В своїх подальших дослідженнях, М.Дженкінс звернув увагу на те, що навчальний виконавський рівень таких дітей відставав від їхнього виконавського рівня розумового тестування, і що вони можуть по-різному реагувати на обмеження в суспільстві, де головним припущенням виступає расова підлеглість негрів. Тому «вони на своєму досвіді відчують освітні, соціальні і посадові обмеження, які невідворотно вплинуть на їхні досягнення і мотивацію» [14; 165].

На разі багато зусиль докладається для пошуку багатообіцяючих учнів у несприятливому оточенні і забезпечення їх програмами, розробленими для покращення їх виконавського рівня. Відкриття і збагачення «прихованих обдарованих учнів» виступає однією із більш сприятливих подій в американському суспільстві останніх років [6].

З одного боку фундаментальним виступає право кожної дитини (включаючи обдаровану дитину) на найкращу освіту, яку суспільство може надати. З іншого боку, зазначають дослідники К.Хеллер і Н.Шофілд (К. Heller, N. Schofield), можна аргументувати, що причиною важливості такої освіти виступає благо для всього суспільства засобом якомога кращого внеску освічених дорослих [11]. Інакше кажучи, освіта обдарованих дітей мало цінується допоки вона не спрямовується на виховання обдарованих дорослих з компетентністю дорослої людини, які можуть збагатити структуру еволюціонуючого суспільства [10]. В цьому світлі, найкраща освіта для обдарованих дітей є вирішальною тому, що, схоже, саме від таких креативних умів суспільство отримує користь. В такому випадку освіта для обдарованих дітей повинна бути не для створення привілейованої експлуататорської еліти. І якщо за мету ставити розвиток інноваційних і креативних вирішень, які також підтримають поступ світового розвитку у гуманному і відповідальному оточенні, тоді суспільство повинне все більше розвивати максимально потенціал людей, що володіють винятковими здібностями безвідносно до їхнього походження [11].

Отже, термін «природне проти соціального» (“nature versus nurture”) вживається по відношенню до довготривалих наукових дебатів, джерелом яких виступає питання щодо більшого впливу на розвиток: природжених характеристик людини, що забезпечуються генетично, чи її оточення. Дослідник Л. Готтфредсон писав, що «привид Гальтона все ще залишається з нами: хоча жоден дослідник психології не сказав би, що інтелектуальні здібності мають виключно природній чи соціальний характер, спір щодо

відносного внеску генетики і оточення в інтелектуальні здібності і наслідків для освіти досі бурхливо продовжується» [7]. Історія зацікавленості обдарованістю і супутня їй дослідницька база передбачила сучасні проблеми сфери освіти обдарованих дітей, хоча і простежується тенденція до критики відбору обдарованих учнів для цих досліджень, які здебільшого були представниками родин вищого і середнього класів американського суспільства і з самого початку надавало відчуття елітарності освіти обдарованих дітей. Найперші визначення обдарованості виражалися як IQ вище певного зрізу. Термін обдарованість виступав синонімом інтелектуальної обдарованості, і перші дослідники вивчали природу і характеристики обдарованих індивідів лише після встановлення мінімальних стандартів IQ для виявлення обдарованих дітей. З розвитком сфери, відчуття елітності і обмеженого доступу до планування і ресурсів почали асоціюватися з обдарованістю і тими, хто був прийнятий до «інтелектуальних клубів» на основі їхнього виконавського рівня зі шкали Стенфорд-Біне чи Велчестерської шкали. Завдяки такому сприйняттю елітарності і соціальному тиску з метою включення різноманітних учнів до програм для обдарованих дітей, сфера почала розглядати альтернативні методи і процедури для виявлення обдарованих учнів. У сфері освіти обдарованих дітей проблема їх виявлення спричиняє найбільше складнощів. Виявлення невідворотно містить деякі форми оцінки, включаючи тестування і судження вчителів, що веде до включення одних учнів до програм і виключення інших. Цілеспрямовано чи ні, одним учням присвоюється ярлик «обдарованого», а решті, хоч і неявно, «необдарованих». Одні учні залишаються байдужими, чи вдають байдужість щодо їх участі у програмі для обдарованих, інші – ні. Це може зачепити чийсь почуття, понизити самооцінку, викривити дружні стосунки. На додаток, існують батьки, які перевищують важливість участі дитини в програмі для обдарованих учнів, вважаючи, що виключення з програми виносить вирок сподіванню дитини на Гарвардський вчений ступінь і успішне життя. Расова і соціально-економічна нерівність завжди були постійними проблемами у питанні виявлення обдарованих дітей, проблематичною залишається і традиційна практика виявлення обдарованих дітей, вкорінена у цінності середнього класу білого американського населення. Тому прогресивні дослідники в сфері освіти для обдарованих дітей США знаходяться в постійному пошуку вирішення проблеми і задоволення потреб обдарованих дітей заради них самих і на благо нації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Benbow, C., & Lubinski, D. (1996). *Intellectual talent: Psychometric and social issues*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
2. Bianco, M., Leech, N. L. Twice-Exceptional Learners: Effects of Teacher Preparation and Disability Labels on Gifted Referrals. *Teacher Education and Special Education* 2010; 26; 1 –16.

3. Borland, James H. "Gifted Students." 21st Century Education: A Reference Handbook. 2008. SAGE Publications. 8 Apr. 2010. <http://www.sage-reference.com/education/Article_n66.html>.
4. Gallagher, J. J. (1988). National agenda for educating gifted students: Statement of priorities. *Exceptional Children*, 55, 107-114.
5. Gallagher, J. (2002). Society's role in educating gifted students: The role of public policy. Stows, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.
6. Gallagher James J.(2008). Psychology, Psychologists, and Gifted Students in Pfeiffer Steven I.(ed). *Handbook of Giftedness in Children. Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices*. Springer, pp. 1-11.
7. Gottfredson, L. S. (2003). The science and politics of intelligence in gifted education. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 24–40). Boston: Allyn & Bacon.
8. Grinder, R.E. (1985). The gifted in our midst: By their divine deeds, neuroses, and mental test scores we have known them. In F.D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives* (pp. 5–34). Washington, DC: American Psychological Association.
9. Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2009). *Exceptional learners: Introduction to special education* (11th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- 10.Heller, K.A., Perleth, C., & Lim, T.K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 147–170). New York: Cambridge University Press.
- 11.Heller Kurt A., Schofield Neville J. (2008). Identification and Nurturing the Gifted from an International Perspective. In Pfeiffer Steven I.(ed). *Handbook of Giftedness in Children. Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices.*, Springer, pp. 92-114.
- 12.Hollingworth, L.S., & Cobb, M. (1928). Children clustering at 165 IQ and children clustering at 146 IQ compared for three years in achievement. In G. Whipple (Ed.), *Intelligence: Its nature and nurture: Part I. Nature and nurture: Their influence on achievement. Twenty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 3–33). Bloomington, IL: Public School Publishing Company.
- 13.Hollingworth, L.S. (1931). The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. *Mental Hygiene*, 15(1), 3–16.
- 14.Jenkins, M.D. (1943). Case studies of Negro children of Binet IQ 160 and above. *Journal of Negro Education*, 12(2), 159–166.
- 15.Kauffman, James M. "Special Education." 21st Century Education: A Reference Handbook. 2008. SAGE Publications. 15 May. 2010. <http://www.sage-ereference.com/education/Article_n44.html>.
- 16.Klein, B.S. (2007). *Raising Gifted Kids. Everything You Need to Know to Help Your Exceptional Child Thrive*. New York, AMACOM

17. Margolin, H. (1996). A pedagogy of privilege. *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 164–180.+ Oakes, J. (1985). *Keeping track*. New Haven, CT: Yale University Press.
18. Plomin, R., & Price, T. (2003). The relationship between genetics and intelligence. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon.
19. Tannenbaum, A.J. (1958). History of interest in the gifted. In N.B. Henry (Ed.), *Education for the gifted. The fifty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 21–38). Chicago: University of Chicago Press.
20. Terman, L.M. (1954). The discovery and encouragement of talent. *American Psychologist*, 9, 221–230.
21. Witty, P.A. (1930). A study of one hundred gifted children. *University of Kansas Bulletin of Education*, 2(8), 3–44. Bureau of School Service and Research.
22. Witty, P.A., & Lehman, H.C. (1928). An interpretation of the heredity background of two groups of mental deviates. *American Journal of Sociology*, 34(2), 316–329.
23. Witty, P.A., & Lehman, H.C. (1927). Drive: A neglected trait in the study of the gifted. *Psychological Review*, 35, 67–86.
24. Witty, P.A. (1958). Who are the gifted? In N.B. Henry (Ed.), *Education of the gifted. The 57th Yearbook of the National Society for the Study of Education (Part II, pp. 41–63)*. Chicago: University of Chicago Press.
25. <http://uk.wikipedia.org>