

Образовательные программы поддержки одаренных в университетах

Л. В. Попова*,

кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Ресурсного центра одаренности Московского городского психолого-педагогического университета, профессор кафедры психологии Московского педагогического государственного университета

Н. С. Захарова**,

аспирантка кафедры психологии Московского педагогического государственного университета

В статье рассматриваются проблемы одаренных учащихся, обусловленные отсутствием интеллектуального вызова при недифференцированном обучении в университетах и трудностями взаимоотношений с сокурсниками, имеющими иную систему ценностей. Анализируются программы повышенной сложности (*honors program*) в американских университетах, которые направлены на решение этих проблем. Выделяются составляющие программ, их эффективность, влияние на личностный и профессиональный рост одаренных. Рассматривается программа поддержки (*early entrance program*) одаренных студентов, рано поступающих в вуз (в 13–14 лет), приводятся отсроченные результаты ее влияния. Выделены главные параметры программ, которые могут быть применены в отечественных университетах для более полной самореализации одаренных.

Ключевые слова: одаренные студенты, самореализация, программы повышенной сложности и раннего поступления, психологическая служба.

Студенчество отличают от других групп этого возраста такие характеристики, как высокий образовательный уровень, высокая познавательная мотивация, социальная активность. Будущее общества зависит, в боль-

шой степени, от приобретаемой профессиональной компетентности, личностной и социальной зрелости студенчества. Именно поэтому изучение студенчества в психологии, социологии и других общественных науках

* vlasova13@yandex.ru

** taxa2004@list.ru

дется постоянно как в нашей стране, так и за рубежом [1; 2; 4; 16]. Изучаются социально-психологическая адаптация, психологические условия успешности обучения, профессиональное и личностное самоопределение, динамика самоактуализации [2; 4]. При этом студенчество – это разнородная группа, в которой есть одаренная молодежь.

Цель статьи – анализ психолого-педагогической поддержки и программ повышенной сложности (*honors programs*), включая программы раннего поступления (*early entrance programs*), которые предлагаются одаренным учащимся в университетах США и направлены, в первую очередь, на учащихся с общей интеллектуальной и академической одаренностью.

Первые программы для учащихся, проявивших академические успехи, появились в конце XIX века в Гарвардском (1873) и Мичиганском (1882) университетах [18]. В настоящее время отмечается рост числа университетов, которые предлагают специальные программы, разработанные для академически одаренных [9]. Достижения этих учащихся повышают престиж и конкурентную способность университета в целом, помогают создать желаемую атмосферу ценности знаний во всем студенческом сообществе [6; 10; 18]. Главная идея этих программ вытекает из понимания, что одаренные студенты и студентки для полной реализации своего потенциала нуждаются в более сложных учебных курсах. Разнообразие программ и ориентация на широкий диапазон различий между учащимися помогают создать лучшие условия обучения одаренных с высокими способностями и с развитой познавательной мотивацией.

Проблемы одаренных учащихся стали объектом усиленного внимания университетов США в конце 60-х годов прошлого века. Помимо вышеперечисленных американские исследователи выделили проблемы, обусловленные:

- 1) наличием нескольких видов одаренности (*multipotentiality*);
- 2) ранним поступлением в университет;
- 3) религиозной и этнической принадлежностью [9; 10].

Широкомасштабное исследование с участием около двух тысяч студентов из 140 университетов показало, что студенты, чей уровень способностей высок, лучше мотивированы к достижениям и постановке трудных целей [13; 20]. Эти выводы были подтверждены позже: учащиеся, обучающиеся по программе повышенной сложности в последних классах школы, проявляли больше усердия в колледже и более высокую учебную мотивацию [12]. Сравнение одаренных студентов, обучающихся по обычным и усложненным программам, позволило выделить ряд различий [8; 14].

Обучающиеся по программам повышенной сложности студенты высоко ставят ценность знания, проявляют больше настойчивости в достижении цели. Они оказались более требовательными, проявляли большую склонность к соревнованию и больше нуждались в одобрении, были больше удовлетворены обучением в университете [8].

Последующие исследования [7] выявили различия в мотивации получения университетского образования. Одаренные студенты, обучающиеся по обычным программам, главным мотивом называли повышение материального благосостояния, тогда как осваивавшие программы повышенной сложности указывали на потребность в знаниях и/или стремление подготовиться к продолжению образования в будущем [13]. Первые выбирали профессию на основе того, какова заработная плата. Вторые связывали этот выбор с внутренними интересами.

Для описания и анализа программ повышенной сложности мы выделили вопросы, ответы на которые позволят получить представление о стратегиях поддержки одаренных в университетах: что собой представляют программы повышенной сложности; каковы условия приема, каковы их эффективность и влияние на разные аспекты психосоциального развития одаренных учащихся.

Нами проанализированы специальные программы нескольких университетов США, которые были оценены как наиболее успешные. Обычно программы повышенной сложности имеют двухступенчатую структуру.

Первые два года обучения (первая ступень) студенты, главным образом, посещают

семинары и тренинги, которые направлены на развитие умений учиться, помогают определиться с направлением обучения и исследовательской деятельности, дают возможности неформального общения с успешными старшекурсниками и выпускниками университета, чтобы познакомиться с их опытом.

На второй ступени – учебные курсы и семинары повышенной сложности, которые строятся как междисциплинарные занятия [12]. Для них характерны группы меньшей наполняемости, предоставляющие больше возможностей для непосредственного сотрудничества с преподавателями [там же]. Часть программ включает менторство, участие в лидерской деятельности, повышенные возможности проведения исследований [7], возможности общественно-полезной деятельности. Существуют также дополнительные интеллектуально ориентированные внеучебные объединения, например, дискуссионные группы, писательские объединения [11]. В рамках программ повышенной сложности талантливые учащиеся могут получать финансовую поддержку в виде стипендий, возможности краткосрочной учебы за рубежом [6], а также особые условия проживания и обучения, например, отдельное крыло общежития со специально оборудованной аудиторией для учебы [19]. У программ повышенной сложности есть свои собственные сайты, на которых студенты могут получать и обсуждать разнообразную информацию с преподавателями и участниками аналогичных программ, делиться личными проблемами, жизненными ситуациями и планами на будущее. Особое внимание уделяется исследовательской деятельности: студенты имеют возможность работать в лабораториях, начиная с первого года обучения, а на втором году обучения они могут подать заявление на проведение своего собственного исследования.

Как уже упоминалось, часть университетов использует менторство или иные формы, которые позволяют осуществлять индивидуальную поддержку работы студентов. В некоторых университетах студенты могут самостоятельно выбрать ментора и составить совместно с ним/ней индивидуальную программу обучения и/или исследования [9]. Програм-

ма с видами и сроками отчетности должна быть одобрена ментором и деканатом.

Относительно психологической поддержки следует отметить, что в каждом вузе существует центр, целенаправленно занимающийся проблемами студентов, которые недостаточно адаптированы к условиям обучения и требованиям университета. В центрах есть отделы, в обязанности которых входит помощь студентам из этнических групп, групп различной религиозной принадлежности. Центры психологической поддержки также организуют разнообразные мероприятия, на которых студенты встречаются со старшекурсниками или выпускниками, чтобы получить от них совет, обсудить свои проблемы. Здесь одаренные учащиеся получают индивидуальные консультации психологов, могут участвовать в групповых тренингах.

Большое внимание уделяется общественно-полезной деятельности студентов: это может быть менторство в отношении учащихся из ближайшей школы, работа в общественных организациях, активная поддержка первокурсников. Особую роль играет членство в почетных обществах, первые из которых были организованы еще в XIX веке. Подобных обществ более 150 и почти каждый университет имеет клубы этих обществ. Обязательным условием вступления является высокая академическая успеваемость и активное участие в общественной жизни. Быть членом общества почетно, престижно, дает дополнительные возможности участия в профессионально ориентированных лекциях, семинарах, тренингах, встречах. Через членство в клубе расширяется общение с интеллектуальными сверстниками, которые нацелены на личностный рост и профессиональные достижения.

Прием на обучение в программы, как правило, осуществляется на основе высоких баллов по стандартным тестам (SAT или ACT), действующим на всей территории США, и по среднему баллу успеваемости в школе [9]. В некоторых случаях требуется рекомендательное письмо от школы, эссе или интервью с преподавателями, ведущими учебные курсы повышенной трудности [11]. Программы открыты для студентов всех курсов. Для студен-

тов, которые уже обучаются в университете и решили начать занятия по программе повышенной сложности, такая возможность предоставляется, если средний академический балл выше, чем 3,5. (В американской системе «2» соответствует оценке «4», а «4» – «5» в отечественной традиционной системе образования.) Им также необходима рекомендация от одного или нескольких преподавателей университета. Студентам старших курсов нужно представить краткое описание своего дипломного проекта в дополнение к вышеуказанным требованиям.

Безусловный интерес вызывает вопрос о влиянии программ повышенной сложности на эффективность обучения, личностную и профессиональную самореализацию. Исследования влияния программ на психосоциальное развитие и профессиональную самореализацию одаренных не столь многочисленны, как относящиеся к школьным возрастам. Исследователи обращаются к субъективной оценке программ их участниками [5; 10; 15; 18].

Исследования показали, что одаренные студенты, обучающиеся по специальным и стандартным программам, мало отличаются по уровню мотивации. Однако академическая «Я-концепция» у студентов, обучающихся по специальной программе, значимо выше, чем у тех, кто в ней не участвовал [17]. Такой эффект объясняется тем, что одаренный студент/студентка, даже не имея выдающихся достижений по сравнению с равно способными ровесниками, тем не менее, принадлежит к престижной и высокооцениваемой группе. Студенты, включенные в программу, также имели более высокую академическую успеваемость в последующем обучении (сравнение по среднему баллу).

Углубленные интервью с выпускниками и выпускницами программ повышенной сложности и последующий контент-анализ ответов позволили выделить главные темы субъективного опыта [9]. В подростковом возрасте большинство испытывали чувство изолированности. Оно было обусловлено различиями в способностях, интересах, жизненных целях, системе ценностей одаренных и их окружения. Участие в программах повышенной сложности в университете позволило студен-

там сформировать интеллектуальные и социальные связи с другими одаренными, похожими на них. Через общение в программе они смогли осознать свою сильную потребность в самоактуализации. Здесь они получили дополнительный стимул к интеллектуальной активности и смогли ответить на вызовы, которые вставали перед ними в ходе университетского обучения. Все участники программы отметили значительный личностный рост благодаря нескольким компонентам программы. В исследованной группе самым значительным «агентом влияния» являлась руководительница программы, взявшая на себя функции ментора. Как отмечено в выводах, познавательные, социальные и эмоциональные потребности одаренных не исчезают по окончании средней школы. Университет должен быть готов к работе с этими потребностями. Хорошо организованная многосторонняя программа повышенной сложности может явиться критической составляющей университетского опыта, ведущего к личностной и профессиональной самореализации [9]. Это исследование проводилось в штате, где школьные программы для одаренных не являются распространенными. Большинство опрошенных до поступления в университет проживали в небольших городках и не имели опыта общения с интеллектуальными ровесниками. Тем интереснее результаты, которые подтверждают высокую эффективность университетской программы.

Особого внимания заслуживает опыт сопровождения в университетах США тех одаренных, которые обучались по стратегии радикального ускорения, то есть начали получать высшее образование в подростковый период [5; 15; 16]. В нашей стране такие случаи довольно редки. Они практически не исследовались с позиций выбора и организации образовательных стратегий по эффективной поддержке таких учащихся. В США насчитывается 17 программ раннего поступления в университет [5; 16].

Уникальной является программа университета Вашингтона (*The University of Washington – UW*) [15]. Центр молодых ученых при университете (*The Center for Young Scholars*) работает более 30 лет, способствуя

интеллектуальному, социальному и эмоциональному развитию одаренных. Центр работает по нескольким направлениям:

- 1) поиск юных ученых в 4–8-х классах;
- 2) летние ускоренные курсы для учащихся с 5-го по 9-й класс;
- 3) «школа перехода» и программа раннего поступления в университет после 7-го или 8-го класса (*The Transition School and Early Entrance Program*);
- 4) академия молодых ученых для тех, кто поступает в университет после 10-го класса;
- 5) служба диагностики и консультирования (*Diagnostic and Counseling Service*).

Весь преподавательский персонал совместно с участниками программ постоянно проводят исследования краткосрочного и отсроченного влияния образовательного ускорения на учащихся. Результаты интенсивно используются для улучшения программ и для введения новых направлений в работу центра. Остановимся на программах по работе с одаренными подростками, поступающими в университет после 7–8-го классов.

С 1977 года университет принимает каждый год 16 учащихся в возрасте от 12 до 14 лет в подготовительную «школу перехода» (*The Transition School*), в которой трехлетний учебный материал старших классов сжимается в годичную программу из трех академических четвертей. По окончании года учащиеся становятся полноправными студентами университета по программе раннего поступления (*The Early Entrance Program*). К началу исследования 226 участников и участниц программы успешно закончили университет; 21 человек перешел в другие университеты и закончил их; 15 обучались в школе перехода, 57 еще учились в университете. Только 12 человек из программы раннего поступления оставили университет и их образовательный статус неизвестен.

Целью создания центра было предоставление возможности маленькой, тщательно отобранной группе интеллектуально продвинутых учащихся средних классов ускоренно пройти программу старших классов в соответствии со скоростью их умственного развития. В первые годы работы центра учащиеся одновременно учились в школе и по уско-

ренной программе университета. Однако довольно быстро стало очевидным, что «двойное» обучение снижает удовлетворенность учащихся от университетской программы, так как им трудно совмещать разные требования и группы общения. Соответственно, условия обучения были изменены – учащиеся стали приниматься в программу как на единственный вид обучения [15].

Следующее изменение также последовало вслед за анализом эффективности программы в 1981 году. Выяснилось, что учащиеся не подготовлены к тому, чтобы следовать жестким требованиям университетского обучения. Следует пояснить, что в американских университетах требуется большое количество письменных работ по выбранным предметам, сдавать которые нужно в определенные сроки, а выполнять в соответствии с четкими правилами. Так появилась «школа перехода» (*The Transition School*).

С 1981 года структура «школы перехода» не претерпела существенных изменений – несколько изменялся преподавательский состав и были добавлены новые учебные курсы. Участники проходят обучение по пяти предметам: английский (письменная речь и литература), история (средневековая, современной западной цивилизации, история США), физика, вычислительная математика и этика. В третьей четверти физика и этика заменяются университетским курсом, чтобы учащиеся могли получить первый опыт университетского обучения под крылом «школы перехода». Большинство преподавателей имеют степень доктора в своей области, многие являются профессорами университета. С момента образования центра лицензированный психолог осуществляет консультирование по личным и учебным вопросам. Высокая степень преемственности в работе центра создает у учащихся ощущение академической и эмоциональной стабильности, как во время, так и после завершения обучения в «школе перехода».

В 2003 году было проведено второе широкомасштабное исследование тех выпускников университета, которые участвовали в программе раннего поступления (в возрасте 12–15 лет) [15]. Опрос был направлен на выявление образовательного, личност-

ного и профессионального опыта выпускников и выпускниц. Результаты опроса относительно причин выбора программы раннего поступления показали, что на первом месте (95 %) стоит «сильное желание учиться», на втором – «разочарование в школьном обучении» (37 %), на третьем – трудности общения в школе (31 %). Более половины опрошенных отметили, что на их решение о поступлении в университет повлиял положительный опыт общения со сверстниками во время подготовительной программы [там же]. Как видно, существенной трудностью одаренных во время обучения в обычной школе являются проблемы удовлетворения познавательных потребностей и потребности в общении.

Одной из главных тем было влияние раннего поступления на личностное и профессиональное развитие. Один из вопросов был сформулирован следующим образом: «Какие стороны программы Вы выделяете как уникальные или особо благоприятные для личностного и профессионального роста?» [там же]. Наиболее частый ответ касался группы сверстников, благодаря которой появилось чувство принятия (*acceptance*), заменившее ощущение отверженности. Следующим по значимости упоминаются интеллектуальный вызов и стимуляция. Далее с одинаковой частотой были названы: ощущение независимости и большей уверенности в себе; развитие жизненно необходимых умений; чувство свободы и ответственности. Участники опроса назвали значимые вклады программы. На втором месте оказался «дар времени» (*the gift of time*): опрошенные «избежали» обучения в старших классах школы; получили возможность раннего старта в карьере.

Следующий вопрос был сложнее: он касался негативных последствий участия в программе. Часть опрошенных сочли свой возраст (слишком ранний) препятствием для принятия правильного решения относительно специализации. Некоторые отметили, что ощущали давление в пользу выбора естественнонаучных дисциплин и давление в отношении «реализации своего потенциала».

Значимые отличия были выявлены по гендерному параметру при ответе на вопрос о

влиянии программы на романтические отношения. Гораздо меньшее число мужчин были удовлетворены своим опытом романтических отношений, так как из-за возраста не могли найти себе партнерш в университете. Такая ситуация вполне объяснима, так как в юношеском возрасте девушки не склонны встречаться с «мальчишками», которые на 3–4 года младше их. Период получения опыта близких взаимоотношений с противоположным полом для юношей оказался незаполненным в годы обучения в университете. Соответственно, на момент опроса, то есть по окончании университета, оценка ощущения счастья во взаимоотношениях с другим полом у мужчин существенно ниже, чем у женщин.

В целом, большинство выпускников удовлетворены своей работой; около 53 % из них получили ученую степень, а 32 % находятся в процессе ее получения. Свою работу подавляющее большинство оценивают как соответствующую уровню их образования [15].

Главный вывод исследования состоит в том, что выпускники этой программы не соответствуют традиционному стереотипу социально изолированного, несчастного «умника». Опрошенные учащиеся продолжают высоко ценить интеллект, стремятся получать высокую степень интеллектуального удовлетворения от всех аспектов своей жизни, личной и профессиональной. Более того, по их признанию, программа раннего поступления в университет продолжает оказывать глубокое и, безусловно, положительное влияние на их жизнь [там же].

Выводы. На наш взгляд, некоторые компоненты рассмотренных программ могут быть адаптированы для российской системы образования. Первое, что необходимо отметить, – широкая распространенность программ повышенной сложности, которые предлагаются любым крупным американским университетом. Таким образом, одаренные студенты, имеющие высокий потенциал и стремящиеся к самореализации, получают возможность личностного и профессионального роста.

Важно, что, в отличие от российских, в американских университетах начиная с первого курса все студенты сами «записываются» на учебные дисциплины, которые соот-

ветствуют его/ее познавательным интересам и жизненным планам. Выбираются главные (*majors*) и дополнительные (*minors*) дисциплины. Соответственно, может быть отсрочено принятие важного решения о профессиональном пути, выборе специализации для тех, у кого проявляются способности во многих областях или же еще не накоплена достаточная информация о профессии. Такая практика выбора дисциплин способствует также повышению ответственности за свои решения, развивает самостоятельность.

Далее важно подчеркнуть гибкие условия зачисления в программу. Студент, не проявивший себя с первых дней обучения, но впоследствии раскрывший свой потенциал, имеет возможность и на старших курсах быть включенным в программу. Он/она может продолжить обучение в более напряженном и стимулирующем режиме, не теряя мотивации и интереса к избранным дисциплинам.

Кроме того университеты активно используют интернет и как средство обучения и как средство разнообразной психологической поддержки. Наконец, относительно самого обучения принципиально важным является то, что на первой ступени обучения большое внимание уделяется развитию умений учиться. Способность к критическому анализу, выделение основополагающих принципов, навыки организации времени, навыки пользования интернет-ресурсами и библиотечными материалами – всему этому необходимо учиться параллельно с усвоением содержания дисциплин.

При небольшом числе специалистов в психологической службе помимо профессиональных консультаций широко используется важный ресурс – оказание поддержки первокурсникам с помощью студентов старших курсов. Опыт, который студент приобрел за годы учебы, он/она может передать тому, кому он

необходим, поделившись своими переживаниями, достижениями, ошибками. Общение старших студентов с младшими создает атмосферу доверия и открытости, дает возможность каждому найти нишу, которая будет наиболее комфортна, не оставляет аутсайдеров или тех, кто по тем или иным причинам трудно устанавливает взаимоотношения с другими людьми. Важную роль в установлении социальных связей, в стимулировании успешной учебы играют клубы почетных обществ. Они являются хорошей опытной площадкой для развития организационных умений, для проявления инициативы и самостоятельности.

При анализе системы университетского образования США выделяются направления возможных изменений, при которых студенты с разным уровнем способностей были бы больше вовлечены в процесс обучения, получили бы соразмерную нагрузку, участвовали в жизни вуза в той степени, в которой им позволяла бы их активность, находили бы тех, кто так же высоко ценит знание и стремится к самоактуализации. В России высшее образование имеет свои традиции и, безусловно, некоторые вузы создают адекватные условия для развития одаренных студентов, но таких вузов, к сожалению, недостаточно, чтобы охватить всех студентов, чьи способности уже проявились в школьные годы или только могут проявиться при дальнейшем соответствующем обучении.

Рассмотренные программы повышенной сложности (*honors programs*) и раннего поступления в университет (*early entrance program*) – это образовательные стратегии, которые направлены на поддержку высоких познавательных потребностей студентов, на их личностное и профессиональное развитие. Эти стратегии могут быть успешно использованы в отечественном высшем образовании.

Литература

1. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. М., 1977.
2. *Петрова Н. И.* Динамика самоактуализации у студентов творческих специальностей // Вопросы психологии. 2005. № 1.
3. *Рубцов В. В., Журавлев А. Л., Марголис А. А., Ушаков Д. В.* Образование одаренных – государственная проблема // Психологическая наука и образование. 2009. № 4.
4. *Смирнов С. Д.* Психологические факторы успешной учебы студентов вуза. Электронная версия: www.psy.msu.ru/science/public/smirnovstudents.html, 2010.
5. *Brody L. T., Muratori M. E. & Stanle J. C.* Early entrance to college: Academic, social, and emotional considerations. In: N. Colangelo, S. G. Assouline, & M. U.M. Gross (Eds.) A nation deceived: How schools hold back America's brightest students. Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Centre for Gifted Education and Talent Development, 2004.
6. *Daniel L., & Digby J.* Selling people on honors education. National Honors report. 2002. № 23 (1).
7. *Denk W. J.* Honors as a recruiting magnet // Metropolitan Universities: An International Forum. 1998. № 9 (2).
8. *Gerrity D. A., Lawence J. F., & Sedlacek W. E.* Hohors and nonhonors freshmen: Demographics, attitudes, interests, and behaviors. NACADA Journal. 1993. № 13 (1).
9. *Heber T. P., & McBee M. T.* The Impact of an Undergraduate Honors Program on Gifted University Students // Gifted Child Quarterly. 2007. Vol. 51 (2).
10. *Hertzog Nancy.* Impact of Gifted Programs from the Students' Perspectives // Gifted Child Quarterly. 2003. Vol. 47.
11. *Long A.* Honors microcosm of the urban research university // Metropolitan Universities. 1998. № 9 (2).
12. *Mack M.* These things called honors programs // Liberal Education. 1996. № 82 (2).
13. *Malaney G. D., Isaac P. D.* The immediate postbaccalaureat educational plans of outstanding undergraduates // College and University. 1988. № 63(2).
14. *Mathiasen R. E.* Characteristics of the college honors student // J. of College Student Personnal. 1996. № 26 (2).
15. *Noble K. D., Vaughan R. C., Chan Ch., Childers S., Chow B., Federow A., Hughes S.* Love and Work: The Legacy of Early University Entrance // Gifted Child Quarterly. 2007. Vol. 51 (2).
16. *Olszewski-Kubilius Paula.* A summary of research regarding early entrance to college // Roeper Review. 1995. Vol. 18.
17. *Rinn Anne N.* Effects of Programmatic Selectivity on the Academic Achievement, Academic Self-Concepts, and Aspirations of Gifted College Students // Gifted Child Quarterly. 2007. Vol. 51 (3).
18. *Rinn Anne N., & Plucker J. A.* We recruit them, but then what? The educational and psychological experiences of academically talented undergraduates // Gifted Child Quarterly. 2004. Vol. 48 (1).
19. *Steinhaus L.* Results from the SMACOHOP Survey of Small College Honors Programs: Part 4 // National Honors Report. 2002. № 23 (2).
20. *Thistlethwaite D. L., Wheeler N.* Effects of teacher and peer subcultures upon student aspiration // Journal of Educational Psychology. 1966. № 57(1).

Educational programs of support of the gifted in universities

L. V. Popova,

PhD in psychology, leading researcher, Resource center for giftedness, Moscow State University of Psychology and Education, associate professor, professor, chair of psychology, Moscow Pedagogical State University

N. S. Zakharova,

PhD student, chair of psychology, Moscow Pedagogical State University

The article examines the problems of gifted learners caused by lack of intellectual challenge in case of undifferentiated education in universities and difficulties in relationships with peers who have another system of values. It analyzes the honors programs in American universities which are aimed at solution of these problems. It identifies the elements of the programs, their effectiveness, influence on personal and professional growth of the gifted. Early entrance program (13–14 years) for gifted students is examined, the postponed results of its influence. The article identifies the main characteristics of the programs which can be used in Russian universities for fuller self-realisation of the gifted.

Keywords: gifted students, self-realisation, honors programs and early entrance programs, psychological service.

References

1. Anan'ev B. G. O problemah sovremennogo chelovekoznanija. M., 1977.
2. Petrova N. I. Dinamika samoaktualizacii u studentov tvorcheskih special'nostej // Voprosy psihologii. 2005. № 1.
3. Rubcov V. V., Zhuravlev A. L., Margolis A. A., Ushakov D. V. Obrazovanie odarennyh – gosudarstvennaja problema // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2009. № 4.
4. Smirnov S. D. Psihologicheskie faktory uspešnoj ucheby studentov vuza. Elektronnaia versija: www.psy.msu.ru/science/public/smirnovstudents.html, 2010.
5. Brody L. T., Muratori M. E. & Stanle J. C. Early entrance to college: Academic, social, and emotional considerations. In: N. Colangelo, S. G. Assouline, & M. U.M. Gross (Eds.) A nation deceived: How schools hold back America's brightest students. Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Centre for Gifted Education and Talent Development, 2004.
6. Daniel L., & Digby J. Selling people on honors education. National Honors report. 2002. № 23 (1).
7. Denk W. J. Honors as a recruiting magnet // Metropolitan Universities: An International Forum. 1998. № 9 (2).
8. Gerrity D. A., Lawence J. F., & Sedlacek W. E. Hohors and nonhonors freshmen: Demographics, attitudes, interests, and behaviors. NACADA Journal. 1993. № 13 (1).
9. Heber T. P., & McBee M. T. The Impact of an Undergraduate Honors Program on Gifted University Students // Gifted Child Quarterly. 2007. Vol. 51 (2).
10. Hertzog Nancy. Impact of Gifted Programs from the Students' Perspectives // Gifted Child Quarterly. 2003. Vol. 47.
11. Long A. Honors microcosm of the urban research university // Metropolitan Universities. 1998. № 9 (2).
12. Mack M. These things called honors programs // Liberal Education. 1996. № 82 (2).

13. *Malaney G. D., Isaac P. D.* The immediate postbaccalaureat educational plans of outstanding undergraduates // *College and University*. 1988. № 63(2).
14. *Mathiasen R. E.* Characteristics of the college honors student // *J. of College Student Personnel*. 1996. № 26 (2).
15. *Noble K. D., Vaughan R. C., Chan Ch., Childers S., Chow B., Federow A., Hughes S.* Love and Work: The Legacy of Early University Entrance // *Gifted Child Quarterly*. 2007. Vol. 51 (2).
16. *Olszewski-Kubilius Paula.* A summary of research regarding early entrance to college // *Roeper Review*. 1995. Vol. 18.
17. *Rinn Anne N.* Effects of Programmatic Selectivity on the Academic Achievement, Academic Self-Concepts, and Aspirations of Gifted College Students // *Gifted Child Quarterly*. 2007. Vol. 51 (3).
18. *Rinn Anne N., & Plucker J. A.* We recruit them, but then what? The educational and psychological experiences of academically talented undergraduates // *Gifted Child Quarterly*. 2004. Vol. 48 (1).
19. *Steinhaur L.* Results from the SMACOHOP Survey of Small College Honors Programs: Part 4 // *National Honors Report*. 2002. № 23 (2).
20. *Thistlethwaite D. L., Wheeler N.* Effects of teacher and peer subcultures upon student aspiration // *Journal of Educational Psychology*. 1966. № 57 (1).