

Государственная политика в сфере образования одаренных учащихся

А. А. Марголис*,

кандидат психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, первый проректор Московского городского психолого-педагогического университета

В. В. Рубцов**,

доктор психологических наук, профессор, академик, действительный член Российской академии образования, ректор Московского городского психолого-педагогического университета

В статье анализируются зарубежные модели образовательной политики в отношении одаренных учащихся, сопоставляются результаты сравнительных и национальных исследований, рассматривается вариант построения образовательной политики по отношению к одаренным учащимся в РФ в контексте международного опыта.

Ключевые слова: одаренные учащиеся, способности, образовательная политика, образование одаренных учащихся.

Анализ зарубежных моделей образования одаренных детей предполагает обсуждение ряда важных вопросов:

- как в данной стране понимается термин «одаренность»?
- существует ли национальное законодательство, регулирующее эту сферу образования?
- как выявляются одаренные учащиеся?
- в чем специфика образовательных ус-

луг, учебных программ и в целом образования одаренных учащихся?

- кто и как готовит педагогические кадры для работы с такими учащимися?
- как финансируется весь комплекс образования и сопровождения одаренных учащихся?
- как распределены сферы ответственности между федеральным (национальным) и региональным уровнем управления образования в отношении одаренных учащихся?

* amargolis@mail.ru

** rectorat@list.ru

• каким образом можно оценить эффективность работы с одаренными детьми?

Обсуждение этих вопросов и анализ уже существующих в различных странах ответов на них позволяет критически посмотреть на собственный опыт и определить эффективную образовательную политику в области работы с одаренными детьми в Российской Федерации.

Нами был проанализирован целый ряд документов, регламентирующих работу с одаренными детьми в различных странах, результаты международных сравнительных исследований и исследований, проводившихся на национальном уровне. Результаты этого анализа в самом общем виде представлены в настоящей статье.

Необходимо также отметить, что традиционное географическое разделение (Европа, США, Азия) в данном случае является весьма условным, так как во всех этих регионах существуют различные варианты образовательной политики и в одном географическом регионе могут быть представлены принципиально различные подходы к образованию одаренных.

Европа

При всем разнообразии смыслов термина «одаренность» в научном и образовательном сообществе сложилось понимание того, что это понятие:

- гораздо более динамичное, чем исключительно внутреннее или генетически обусловленное свойство ребенка;
- и более многообразное, чем только когнитивно-интеллектуальные способности (Х. Гарднер, Р. Стернберг).

Из различных способов понимания понятия «одаренность» вытекают различные способы её определения и, следовательно, идентификации учащихся, обладающих ею.

Так, например, если под словом «одаренность» понимается, по преимуществу, интеллект, то наличие этого свойства будет определяться с помощью интеллектуальных тестов (например, IQ), а идентификация одаренных детей будет происходить за счет определения порогового значения IQ, за пределами которого, собственно, и находится одаренность. Этот подход реализован в ряде европей-

ских стран (например, во Франции – IQ>130, в Чехии, Нидерландах – IQ>120), в то время как в целом ряде других европейских стран (Швеция, Норвегия) сам термин «одаренность» не используется вовсе.

В целом в большинстве европейских стран наметился переход от понимания «одаренности» как внутреннего когнитивного навыка, тесно связанного с традиционной школьной программой и академическими достижениями в ней, к более широкому взгляду, включающему в это понятие мотивацию, креативность, решение проблем, лидерство, социальные и эмоциональные навыки.

Вопросы нормативно-правового регулирования в этой сфере традиционно представлены либо в рамках общих законодательных актов, определяющих деятельность национальной системы образования, либо юридическими актами, касающимися образования учащихся с особыми потребностями (special education needs (SEN)), либо вообще отсутствуют (причем в большинстве таких случаев – намеренно или исторически).

Например, в шести из двадцати четырех европейских стран (Эстония, Франция, Греция, Словения, Ирландия и Испания), в которых «одаренность» закреплена в образовательном законодательстве, категорию одаренных учащихся не относят к учащимся с особыми потребностями.

Такое слабое законодательное закрепление специфики образования одаренных детей, с одной стороны, связано с философским обоснованием невозможности законодательного превосходства этой категории – «равные права для всех учащихся», а с другой – переносит акцент с индивидуальных потребностей учащихся на образовательную среду, в которой они учатся, и которая должна отвечать образовательным потребностям всех учащихся, в том числе способных и одаренных, так же как и учащихся с особыми потребностями. В этой связи во многих школах Европы предпринимаются существенные усилия по изменению образовательной среды школ в указанном направлении.

Рассматривая критерии идентификации одаренных детей, необходимо отметить, что все же интеллектуальные тесты по-прежнему

остаются весьма распространенным способом их выявления. В то же время широкое распространение получают и другие формы психологической диагностики – экспертные оценки, рекомендации учителей, номинации со стороны родителей.

Важно подчеркнуть, что в большинстве европейских стран одаренные учащиеся обучаются в пределах массовой школы и, что еще важнее, в обычных классах. Большинство специальных образовательных условий для таких детей предоставляется в форме дополнительных (как правило, внеклассных или сверх программы) образовательных ресурсов, а не путем дифференциации собственного процесса их обучения.

Во многих странах Европы существует дефицит обязательной подготовки учителя в работе с индивидуальными различиями учащихся, особенно одаренными учащимися как на уровне высшего профессионального образования (ВПО), так и на уровне дополнительного профессионального образования (ДПО).

По мнению большинства зарубежных экспертов, именно этот пункт образовательной политики в области одаренных – *подготовка учителя* – имеет решающее значение и является самым эффективным механизмом адаптации образовательной среды к потребностям одаренных учащихся. Работа учителя с одаренным ребенком в обычном классе требует специальных компетенций, необходимых для определения одаренности и изменения своей педагогической деятельности в соответствии с потребностями таких детей, что является краеугольным камнем эффективной образовательной политики в этой области.

Такая модель в полной мере реализуется в Швеции, Норвегии и Финляндии. В соответствии с образовательной политикой этих стран все дети обладают *одаренностью, способностями и потенциалом*, которые ждут своего развития и могут быть превращены в достижения при условии обучения в образовательной среде, адекватной их потребностям, с помощью специально подготовленного учителя.

Другими словами, перспективная с точки зрения европейских экспертов линия в образовательной политике заключается в построении работы с одаренными учащимися как с

учащимися с особыми потребностями (SEN), без законодательного включения указанной категории детей в эту область. В данном случае действует принцип – что хорошо для детей SEN, хорошо для всех учащихся. В этом случае создаются школы, способные организовать необходимые условия для развития разных детей, соответствующие целому спектру их специальных потребностей, включая потребности одаренных учащихся.

США

Несмотря на то что первые программы для работы с одаренными детьми появились в США еще в 30-х годах XX века, а также на то, что две основные теории интеллекта (Х. Гарднера и Р. Стернберга), связанные с принципиально новым пониманием одаренности (как обусловленной различными – в том числе и негенетическими – факторами развития когнитивных функций), были также разработаны в США, в настоящее время программы поддержки одаренных детей пользуются в этой стране минимальной поддержкой со стороны государства, находясь почти полностью в ведении штатов, отдельных организаций (в том числе общественных) и частных инициатив.

На федеральном уровне в США существовали лишь заявления о потребностях образования для одаренных и талантливых детей (1993), а сегодня важность этого направления только отмечается в первых докладах президента Обамы. Потребность в таких программах для более чем 3 миллионов одаренных учащихся в США (*Council for Exceptional Children*) поддерживается лишь одной федеральной программой (*Jacob H. Javits Gifted and Talented Students Education Act*) с бюджетом в 7,5 млн. долларов (2010), нацеленной, главным образом, на поддержку научных исследований в этой области.

В этой связи политика в области образования одаренных учащихся оказывается почти полностью зависящей от индивидуальной позиции отдельных штатов: одни делают эти программы обязательными в своих школах, а другие – нет (т. е. здесь такие программы практически исчезают).

Положение усугубляется тем, что хотя ответственными за образование учащихся яв-

ляются в соответствии с законодательством США именно штаты, в большинстве из них ответственность за эту сферу (в том числе работу с одаренными учащимися) передана на уровень конкретных округов.

Такая политика тотальной децентрализации образования для одаренных детей приводит, по мнению многих экспертов, к фрагментации процессов принятия решений, внедрения и практики (и, по сути, к разрушению управления в этой области).

В случаях когда штаты включают это направление в рамки обязательных программ в своих школьных округах, такие программы включают в себя:

- идентификацию одаренных учащихся;
- образовательные услуги;
- программно-методическое содержание;
- разработку и управление программой;
- подготовку учителей;
- мониторинг и оценку эффективности программы.

Согласно данным Департамента образования США в результате описываемой образовательной политики одаренные учащиеся проводят большую часть своего учебного времени в обычном классе массовой школы без каких бы то ни было существенных изменений типовых программ или других мер, направленных на удовлетворение их специальных потребностей. Даже в тех случаях, когда они уже освоили до 50 % учебных материалов еще до начала учебного года.

Такая ситуация переводит эту довольно многочисленную когорту учащихся, по сути, в *группу риска* по неуспеваемости или прекращению обучения и уходу из школы (более 20 % учащихся, прекративших обучение в школе (2001), были идентифицированы до этого как одаренные).

С другой стороны, отсутствие внятной рациональной образовательной политики по отношению к одаренным детям в США приводит к тому, что даже лучшие ученики этой страны проигрывают своим сверстникам в сравнительных международных исследованиях (TIMSS, PISA, PEARLS), а в тех случаях, когда они демонстрируют высокие результаты, существенным оказывается процент этнических выходцев из разных регионов Азии.

Анализируя особенности государственной политики США в области образования одаренных учащихся, большинство экспертов констатируют ее низкую эффективность и формулируют следующие рекомендации.

- Образовательные программы для одаренных должны быть обязательными, что является необходимым, но недостаточным условием;

- необходима отчетливая поддержка такой политики основными участниками образовательного процесса, включая профессиональное сообщество, а само общество также должно быть позитивно настроено в отношении такой политики, что позволяет сделать ее реализуемой, а не декларативно-формальной.

Национальной ассоциацией одаренных учащихся США (NAGC) сформулированы следующие рекомендации для включения их в новую государственную политику в этом направлении.

- Диверсификация критериев идентификации ребенка как одаренного (т. е. использование более широких критериев, чем только когнитивно-интеллектуальных);

- инклюзивная модель образования одаренных;

- дифференциация программно-методического содержания их обучения (по отношению к традиционным типовым программам);

- оценка эффективности таких программ с точки зрения того, как они меняют условия жизни одаренных учащихся.

В завершение анализа положения дел в этой стране необходимо также отметить, что уход федерального уровня государства из образовательной политики США в области образования одаренных учащихся привел к созданию значительного количества общественных и частных инициатив, часто инициированных в форме проведения летних школ, тематических лагерей, интеллектуальных соревнований.

Одна из наиболее эффективных программ такого рода (*Talent Search Program*), результаты которой в ряде случаев оказались весьма эффективными, все же не смогла повлиять на ситуацию в целом, в том числе и потому, что такие проекты ориентированы, в основном,

на учащихся, уже демонстрирующих определенные достижения, а не на тех, чей потенциал за счет специального обучения может быть превращен в такие достижения.

Азия

На наш взгляд, наиболее интересный зарубежный опыт в области образования одаренных учащихся представлен в настоящее время именно в этом регионе. Нами были проанализированы четыре модели такой работы в странах этого региона (Китай, Гонконг, Австралия и Сингапур), а также некоторые данные по Японии.

Представляется, что, несмотря на все социально-культурные и экономические различия, общими для образовательной политики этих стран, особенно **Гонконга** и **Сингапура**, являются следующие важные позиции:

1) Все они стали заниматься разработкой такой политики намного позднее, чем в США, Европе и других странах;

2) во всех этих странах был детально изучен весь передовой зарубежный опыт;

3) во всех этих странах (в особенности, в Сингапуре) разработка такой образовательной политики была объявлена приоритетной национальной задачей и напрямую связывалась с достижением успеха развития самой страны;

4) три вышеназванных обстоятельства привели к попытке *проектирования образовательной политики в описываемой области как системы*, а не как совокупности различных, в том числе исторически возникших реалий.

Вместе с тем такой подход не нарушил культурного своеобразия этих стран, а дополнил его ранее отсутствовавшими механизмами и предложениями.

Австралийская модель работы с одаренными детьми опирается на основные принципы:

а) все учащиеся, в том числе и одаренные, имеют законодательно закрепленное право на равный доступ к образовательным программам, отвечающим их потребностям;

б) обучение одаренных и талантливых учащихся должно опираться на практику, опосредованную изучением таких детей;

в) партнерство и распределение ответственности между родителями, школой и ор-

ганами управления образования являются залогом построения эффективных программ обучения одаренных;

г) все одаренные и талантливые учащиеся нуждаются в такой образовательной среде, которая ориентирована на постоянное развитие их способностей;

д) одаренность может быть скрыта вследствие неблагоприятных социально-экономических факторов, недостатка мотивации учащегося, его изоляции, плохого владения языком страны или вовлеченности в представленные учебные программы;

е) одаренные учащиеся могут внести огромный вклад в развитие своих школ и общества, однако они могут оказаться в группе риска, неуспешности и даже ухода из школ, если образовательная среда не соответствует их способностям и не направлена на их развитие;

ж) идентификация одаренных должна быть начата как можно раньше и повторяться через определенные интервалы, так как одаренность ребенка может раскрыться на более поздних этапах его развития;

з) для определения одаренности должен использоваться комплекс различных измерений и оценок (наблюдение за ребенком, стандартизированное тестирование, валидные психологические методики – тесты достижений, способностей), оценки родителей, сверстников, опросники для учителей, анализ академических успехов.

В целом австралийская модель работы с одаренными представляет собой удачное сочетание федерального управления образованием одаренных учащихся при существовании автономных программ в отдельных штатах страны, встраиваемых в национальную систему.

Столь же систематической представляется **модель образования одаренных учащихся, разработанная и реализованная в Гонконге**.

В соответствии с этой моделью целью такого образования является изучение и развитие *потенциала* одаренных учащихся (N.B.: не актуального уровня, а именно потенциального уровня) путем систематического предоставления учащимся возможностей

получения адекватного образования соответствующего уровня путем гибкого (учитывающего индивидуальные особенности) обучения в специально организованной образовательной среде.

В соответствии с этой целью в основе описываемой модели заложены принципы:

1) развитие различных видов интеллекта (не только когнитивного, но и эмоционального, социального и др.) является прямой и главной целью качественного образования и должно быть миссией *всех* школ;

2) обучение одаренных учащихся должно быть частью такого образования. Особые потребности одаренных учащихся, так же как и их менее одаренных сверстников, должны быть, *в основном*, удовлетворены в их собственной школе;

3) ключевым моментом такого обучения должно быть развитие не только интеллекта (логического мышления), но и креативности и социальных навыков;

4) школы должны последовательно предоставлять разнообразные виды учебных активностей на различных возрастных ступенях, в том числе за счет интеграции различных внутри- и внешкольных ресурсов.

В соответствии с описанными целями система образования для одаренных учащихся в **Гонконге** представляет три уровня.

Уровень 1

А. Включение основных элементов обучения одаренных учащихся (развитие когнитивных навыков, креативности, личностной и социальной компетентности) в программы, ориентированные на всех учащихся.

В. Дифференциация преподавания путем определения группы учащихся в соответствии с их потребностями путем углубления и расширения учебной программы всех учебных дисциплин в обычных классах.

Уровень 2

С. Организация общих программ, ориентированных на деятельность вне школы путем систематического обучения однородных групп учащихся (тренинги креативности, лидерства и т. д.).

Д. Организация специальных школьных программ, ориентированных на деятельность

вне школы (дополнительные курсы математики, искусств и т. д.).

Уровень 3

Департамент образования совместно с местными институтами и образовательными организациями формирует группу экспертов для курирования одаренных учащихся и разработки внешних (внешкольных) образовательных ресурсов (консультирование, тьюторство, ранний доступ в следующую образовательную ступень и др.).

На наш взгляд, наиболее последовательным примером построения образовательной политики как системы специально спроектированной в соответствии с задачами государства, с одной стороны, и направленной на удовлетворение запросов одаренных учащихся, – с другой, является модель специально организованного обучения одаренных учащихся, разработанная в **Сингапуре**.

Разработка этой модели началась в 1984 году с пилотного *проекта образования одаренных учащихся* Министерства образования Сингапура. Культурно-исторический и социально-экономический контекст создания этого проекта заслуживает, на наш взгляд, самого глубокого изучения, так как при всей несхожести стартовых условий в этом регионе и в России он оказывается близким по провозглашенным целям проекта.

В соответствии с этим контекстом Сингапур является малой страной и не обладает существенными естественными ресурсами.

Целью предоставления образовательных услуг является создание будущего нации путем разработки такой системы образования, которая направлена на развитие способностей и талантов каждого ребенка, позволяя ему в полной мере развить свой потенциал.

До начала проекта (1979 г.) реформа образования в Сингапуре привела к провозглашению «новой образовательной системы», ориентированной на организацию для каждого учащегося учебной среды, соответствующей его способностям. Следствием этого стало создание различных групп (потоков) в классах (школах) в рамках начального и основного обучения.

В рамках реформы была сформирована группа ведущих ученых и практиков для раз-

работки пилотного проекта обучения одаренных учащихся.

С самого начала эксперты группы в полной мере осознавали противоречивый характер выделения одаренных учащихся в отдельную группу и создания для них специальных образовательных программ. Однако общие задачи развития государства, количество исследований, показывающих, что отсутствие таких программ ведет к регрессу, фрустрации и формированию групп риска, позволили принять точку зрения, что специальная система образования для одаренных учащихся соответствует национальным интересам страны и индивидуальным потребностям самих учащихся.

Определяя сферу применения такой программы, авторы проекта опирались на определение одаренности, данное в документах Департамента образования США, где перечислялись 5 широких сфер проявления одаренности: 1) общие интеллектуальные способности, 2) специальные учебные (предметные) достижения, 3) креативное или продуктивное мышление, 4) лидерские способности и 5) визуальные и исполнительские искусства.

Так как такое определение, по мнению авторов проекта, могло привести к тому, что конкретная программа обучения одаренных не сможет соответствовать столь широкому пониманию одаренности, ее создатели были вынуждены ограничить себя одним (с их точки зрения основным) видом одаренности – интеллектуальной, считая, что индикаторы для этого вида одаренности наиболее надежны.

Понимая необходимость разработки специальных программ для интеллектуально одаренных учащихся, авторы проекта посчитали необходимым избежать изоляции таких детей от их сверстников, что привело к отказу от идеи создания специальных школ для одаренных. Вместо этого была организована управляемая на федеральном уровне система специальных классов для одаренных, созданных на базе ограниченного количества успешных регулярных школ.

Появление сети специальных классов вместо специальных школ позволило сохранить для одаренных учащихся общую с остальными

ми учащимися внешкольную, а также частично и учебную деятельность. Школам был придан статус пилотных центров. Расширение сети происходило не за счет увеличения специальных классов в школах-центрах, а путем создания новых специальных классов в других отобранных по аналогичным критериям школах. Такой принцип развития сети учитывал, что специальные классы, открытые первоначально в начальных школах, должны быть географически доступны для одаренных учащихся младшего возраста. Открытие спецклассов в четвертых классах школ для детей десяти лет было не случайным, а предполагало, что за предыдущий период школьного обучения (1–3-й классы) исходные социальные различия детей могут быть устранены. С другой стороны, диагностика учащихся в этом возрасте давала гораздо более конкретные результаты определения их одаренности.

Процесс такой диагностики был двухступенчатым и включал в себя исследование вербальных, математических и пространственно-визуальных способностей.

На первом этапе по результатам скринингового теста по математике и английскому языку, который являлся обязательным в Сингапуре (этот тест сдается всеми учащимися всех школ по окончании 3-го класса), выделялась группа учащихся с наивысшими предметными достижениями (5 %).

На втором этапе им предлагалось психологическое тестирование способностей. Набор в специальные классы проходил на основе описанной процедуры отбора.

Программа обучения в специальных классах основана на углублении базовой типовой программы, что рассматривается экспертами как, безусловно, положительный фактор, так как не разграничивает жестко эти сегменты образования.

В дополнительной программе для одаренных учащихся темы рассматриваются более глубоко и широко. Акцент при этом в учебной деятельности ставится на развитии критического и креативного творческого мышления, решении проблем, исследованиях, групповой, междисциплинарной и проектной деятельности учащихся. Помимо развития интеллекту-

альных способностей центральным моментом является моральное, эмоциональное и социальное развитие учащихся.

Еще одним элементом этой программы является *модуль индивидуального выбора учащихся*, который, как правило, реализуется в сотрудничестве с музеем, университетом или другими внешкольными ресурсами.

Реализация такой программы невозможна без соответствующим образом подготовленного *Учителя*. Педагоги, участвовавшие в программе, подвергались конкурсному отбору по результатам академических знаний и методов преподавания, после чего параллельно с работой в программе на протяжении двух лет проходили специально организованное обучение, включая практикум в условиях супервизии. В настоящее время программа расширена количественно, в том числе путем включения ряда школ при университетах, а также путем дополнения других сфер одаренности (спорт, искусство).

Услугами специальных классов охвачены примерно 1% учащихся (2007 г.). Параллельно с классами, курируемыми на федеральном уровне, аналогичные классы возникли на уровне учебных округов и конкретных школ по их инициативе.

Предварительные выводы

Анализ международного опыта позволяет рассмотреть собственно российскую модель работы с одаренными детьми и понять, какие элементы, успешно апробированные за рубежом, в ней отсутствуют. Это, в свою очередь, позволяет сформулировать конкретные предложения по формированию российской системы поиска и поддержки одаренной и талантливой молодежи, прежде всего *как системы, имеющей стратегическое значение* для удовлетворения образовательных потребностей таких детей, развития интеллектуального потенциала нации и обеспечения инновационного пути развития РФ.

Необходимо кратко предварить такое сопоставление указанием на то, что сначала в Советском Союзе, а потом и в Российской Федерации накоплен многообразный и эффективный опыт работы с одаренными учащимися в различных сферах проявления их

одаренности от достижений в определенных *учебных дисциплинах, спорте, искусстве* и целом ряде других сфер.

Важно также отметить, что многие распространённые сегодня в мире формы работы с такими учащимися были созданы у нас, они давно и успешно применяются в РФ. Речь идет, в первую очередь:

- о дополнительном образовании, включающем дворцы детского творчества;
- предметных, интеллектуальных и творческих олимпиадах и конкурсах;
- не имеющей аналогов (или крайне редко представленных в мире) сети специальных школ для учащихся с определенным типом одаренности (в области науки, искусств и др.).

Это также различные формы университетско-школьных партнерств и использование других внешкольных ресурсов (музеев, театров, спортивных организаций) как внеучебных образовательных ресурсов.

Вместе с тем, необходимо отметить, что все эти и многие другие формы работы с одаренными учащимися и талантливой молодежи все же не приведены в целостную систему с эффективным управлением на федеральном и региональном уровнях. То, что сегодня есть (и прежде всего олимпиады, специальные школы), по-прежнему рассчитано, как правило, на детей, уже имеющих высокие достижения, а следовательно, как и во многих странах мира, – на дальнейшее обучение детей, чей потенциал уже раскрыт (зачастую не благодаря системе образования, а усилиям родителей или генетике), а не на гораздо более многочисленную группу потенциально одаренных учащихся, чья одаренность еще не раскрыта. Но благодаря продуманной системе поиска и развития, они могли бы превратить свой потенциал в актуальную одаренность.

Такой же вывод справедлив и по отношению к системе дополнительного образования, которая, будучи построена, прежде всего, на основе учета интереса учащихся (в том числе потенциально одаренных), оказывается не включенной в целостную систему работы с одаренными детьми.

Кроме того, длительное недофинансирование этого направления образования приве-

ло к возникновению существенных барьеров для его получения и снижению качества предоставляемых в нем услуг.

Недостаточной является система выявления и образования одаренных в областях лидерских способностей, социального и эмоционального интеллекта, что приводит к систематическому дефициту квалифицированных кадров в ряде сфер профессиональной деятельности (прежде всего – в управлении), где такие способности являются определяющими.

Отсутствие единой государственной политики в этой сфере приводит к существенным региональным диспропорциям, когда существует ограниченное количество регионов с разнообразием форм и эффективной местной политикой в этой сфере, при полном отсутствии даже упоминания о программах образования одаренных в подавляющем большинстве регионов РФ (что ясно из анализа региональных программ развития образования).

Такая ситуация приводит к отсутствию или блокированию не только «социальных лифтов» для многих актуально или потенциально одаренных учащихся из отдельных регионов, но и образовательных маршрутов, их обеспечивающих (некоторые возможности в этой сфере возникают только по завершении общего образования благодаря ЕГЭ). Не факт, что в такой ситуации потенциальный Ломоносов окажется замеченным системой образования и получит дополнительные образовательные возможности как в регионе его проживания, так и далее в крупных культурно-образовательных центрах Российской Федерации.

Суммируя вышесказанное, можно сделать вывод, что несмотря на значительный опыт обучения одаренных учащихся и имеющиеся в этом направлении успехи, крайне актуальной остается дополнение ранее существовавших форм такой работы целым рядом отсутствующих сегодня элементов, необходимых для превращения ее в *национальную систему*.

Литература

1. Brown E., Avery L., VanTassel-Baska J., Worley B.B. & Stambaugh, T. Legislation and Policies: Effects on the Gifted. A Five-State Analysis of Gifted Education Policies // Roper Review, Fall 2006. V. 29. № 1.
2. Colceag F. Gifted Education in Romania. – The Romania Consortium for the Education of Gifted and Talented Children and Youth, 2007. <http://www.slideshare.net/ramoncik/gifted-education-2007>.
3. Gifted Learners: A Survey of Educational Policy and Provision / Ed. Simona D'Alessio. – European Agency for Development in Special Needs Education, 2009. <http://www.tehetsegpont.hu/dokumentumok/gifted.pdf>.
4. Expanding the Federal Role in Gifted and Talented Education. Issue brief. – Council for Exceptional Children, June 2010. http://www.cec.sped.org/Content/NavigationMenu/PolicyAdvocacy/CECPolicyResources/GiftedTalented/Gifted_Issue_Brief_June_2010.doc.
5. Mönks F.J. & Pflüger R. Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective. – Radboud University Nijmegen, 2005. http://www.bmbf.de/pub/gifted_education_21_eu_countries.pdf.
6. Policy Statement Gifted and Talented Children and Students Policy. – Government of South Australia, Department of Education and Children's Services, 2010. <http://www.decs.sa.gov.au/docs/documents/1/GiftedChildrenandStudents.pdf>.
7. Rationale and Principles of Gifted Education Policy in Hong Kong. – Education Bureau, the Government of the Hong Kong Special Administrative Region, 2007. <http://www.edb.gov.hk/index.aspx?langno=1&nodeID=2377>.
8. Sum Chee Wah Policy and Implementation Paradigm for Gifted Education in Singapore (Unpublished manuscript) <http://www.ntnu.edu.tw/spe/cage/30/paper1-Gifted%20Education%20in%20Singaporeh.pdf>.

National policy in the sphere of gifted learners education

A. A. Margolis,

*PhD in psychology, professor, department of psychology of education,
chair of educational psychology, first pro-rector Moscow State University
of Psychology and Education*

V. V. Rubtsov,

*Doctor of psychology, professor, full member of the Russian Academy of Sciences,
rector Moscow State University of Psychology and Education*

The article analyzes foreign models of educational policy concerning gifted learners, compares results of comparative and national studies, examines the possibility of construction of educational policy concerning gifted learners in the Russian Federation in the context of international experience.

Keywords: gifted learners, talents, educational policy, gifted learners education.