

*pedagogical education has been characterized, and it is determined that in Slovakia the parallel model of professional training of the teacher has been used.*

*It is generalized that in Slovak Republic the system of pedagogical education consists of two components, in particular: general, which relates to subjects that the teacher intends to teach after obtaining the diploma and professional qualification, and pedagogical preparation that provides the future teachers with the theoretical and practical skills, necessary for work as a teacher. Depending on the combination of the above mentioned components, two models of pedagogical education can be distinguished. The first of these is the so-called parallel model, which assumes that the general component is implemented simultaneously with the pedagogical component. Accordingly, the second model, the phased one, assumes that the pedagogical component will be realized only after the completion of the general component.*

*It is noted that in the modern Slovak Republic there is educational-qualification requirement that, in order to work as a teacher in primary school, it is necessary to have a Master's degree, this emphasizes the socially important role of a teacher in the country. In addition to courses in psychology, didactics and teaching methods, professional training includes school pedagogical practice. The volume of pedagogical training can be determined by the individual curricula of the higher education institutions, if they have complete autonomy. Thus, during the professional training of the future primary school teachers at the universities, special emphasis is placed on general and psychological-pedagogical education. The article analyzes the process of professional training of the primary school teacher by the example of Matej Bel University.*

*The article emphasizes that in Slovakia, in professional training of the future teachers at the universities they use the specialty "Preschool and Primary Pedagogy". This corresponds to the general trend in the system of pedagogical education of the European Union, namely, the integrated training of pedagogical staff for various education institutions.*

**Key words:** *educational system, primary education, professional training of the teacher, Slovak Republic.*

УДК 378.937

**Наталія Лавриченко**

Глухівський національний педагогічний  
університет імені Олександра Довженка

ORCID ID 0000-0003-0776-7362

DOI 10.24139/2312-5993/2018.01/132-143

## **КЛЮЧОВІ КОНЦЕПТИ МЮНХЕНСЬКОЇ МОДЕЛІ ОБДАРОВАНОСТІ**

*Стаття присвячена проблемам обдарованості, зокрема тому, як їх розв'язують німецькі вчені, автори Мюнхенської моделі обдарованості. Зазначена модель підлягає аналізу в аспектах її теоретичної і практично-прикладної значущості. Окрема увага приділена методології наукових досліджень у галузі обдарованості, а також значенню результатів цих досліджень для педагогічної практики.*

**Ключові слова:** *Мюнхенська модель обдарованості, розвиток обдарованих учнів, педагогічний процес.*

**Постановка проблеми.** Упродовж ХХ століття між представниками різних наукових шкіл тривала інтенсивна дискусія щодо природи

обдарованості й таланту. Так, учені – представники генетичної психології доводили спадкове походження надзвичайних здібностей, когнітивні психологи обстоювали визначальну роль загального інтелекту, соціальні психологи наполягали на значущості середовища (чинники й обставини), практичні психологи й педагоги вирішальне значення надавали цілеспрямованому навчанню, вихованню, тренуванню.

Особливо гостра суперечка точилася між прихильниками теорій уроджених здібностей і тими, хто доводив, що без цілеспрямованої та тривалої підготовки, без підтримки й допомоги досвідчених, кваліфікованих учителів досягти вершин таланту вкрай складно, а почасти й неможливо [2, 725–747].

Відомий американський учений Б. С. Блум навіть розробив модель педагогічно стимульованого розвитку індивідуальних здібностей і досягнення найвищих рівнів майстерності [1].

Учений виокремлює три поступальних етапи цього процесу. Перший етап – це долучення до справи, свого роду ініціація. Унікальна роль учителя, вихователя на цьому етапі полягає в легкому, невимушеному, ігровому залученні дитини з якомога раннього віку до споріднених її інтересам і здібностям занять. Наступний етап настає тоді, коли індивід вже з певним багажем загальних і спеціальних знань та вмінь виявляє бажання й готовність докладати зусиль для подальшого росту. Завдання вчителя на цьому етапі полягає в тому, щоб забезпечити позитивну динаміку на шляху реалізації індивідуальних здібностей і здатностей, пропонуючи для цього максимум можливостей – освітніх, творчих, тренувальних, дослідницьких, експериментальних, конструкторських тощо. Коли учень починає присвячувати обраній справі практично весь вільний час, хобі трансформується в професію. Відтоді розпочинається фахове самовдосконалення, яке триває доти, поки молодий спеціаліст не вирішить, що для досягнення визначних результатів він потребує вчителя з надзвичайно високим рівнем знань, багатим життєвим досвідом, одним словом – харизматичну особистість. Щаслива зустріч з таким учителем допомагає стати професіоналом найвищого рівня, почасти недосяжного для інших. Однак, це вдається небагатьом, більшість індивідів задовольняється другим кваліфікаційним рівнем і на ньому зупиняється, причому не обов'язково через недостатні здібності. Вирішальною тут виявляється роль інтересу та мотивації.

Варто зауважити, що конструктивному, по суті, підходу до пізнання й розвитку обдарувань і талантів як педагогічно керованого процесу, теж часом бракує теоретичної ґрунтовності. Так, наприклад, для пояснення феномена дітей-вундеркіндів, які своїми досягненнями нерідко перевершують людей із незрівнянно більшим досвідом, висувається гіпотеза, яку практично неможливо підтвердити. Сутність її полягає в тому, що надзвичайних успіхів діти-вундеркінди досягають так

само, як і інші, завдяки навчанню й тренуванню, однак цей процес у них набуває настільки прискореного характеру, що його важко відстежити [2, 725–747].

**Аналіз актуальних досліджень.** Концептуальні преференції в дослідженнях обдарованості позначаються безпосереднім чином на варіативності визначень і тлумачень дотичних термінів і понять. Так, скажімо, у розумінні «обдарований» вживаються такі означення, як блискучий, видатний, експерт, геній, ранній, вундеркінд, талановитий. Проте з онтологічної точки зору ці концепти мають слабку легітимність, позаяк не відповідають критеріям достатності й необхідності в розкритті досліджуваного явища.

Це створює методологічні колізії на кшталт того, що термін геніальний можливо застосовувати лише до дорослих суб'єктів, які мають визначні досягнення, а терміни ранній, вундеркінд – виключно до дітей. Водночас дітей шкільного віку часто називають обдарованими і талановитими головню на підставі порівняння з ровесниками, а не по факту особливих досягнень. З іншого боку, коли говорять про дорослого, який має визначні досягнення, залишають не уточненим, чи це є насправді «дар», підкріплений сприятливими обставинами, чи результат наполегливої праці, іноді навіть «всупереч», а не «завдяки». І концепції вроджених когнітивних здібностей навряд чи спроможні тут зарадити справі, позаяк вони доволі слабо кореспондують з реальним життєвим досвідом індивідів.

Так звані когнітивісти, які у визначенні обдарованої особистості відштовхуються від розумових здібностей, теж не можуть бути певні, що результати психометричних тестів є закономірними, а не випадковими і зберігатимуть валідність у більш віддаленій перспективі. Крім того, психометричні тести обдарованості, які спрямовані здебільшого на виявлення інтелектуальних здібностей (IQ), не підходять для діагностики спеціальних здібностей, таких, наприклад, як уміння грати в шахи, музикальність, фізична вправність, а між тим останні потребують не меншої уваги. І, отже, коли специфічні, рідкісні таланти проявляються спонтанно, скажімо в підлітковому чи юнацькому віці, виникає питання, чи були і наскільки були втрачені можливості для їх підкріплення та розвитку на попередніх етапах дорослішання.

Вочевидь дослідження й визначення обдарованості потребують комплексного процесуального підходу, причому з охопленням горизонтальних, вертикальних і результативних віх становлення і розвитку таланту. Принаймні це може зменшити ймовірність зарахування до когорт обдарованих тих дітей, які демонструють тимчасові сплески випереджального розвитку завдяки неймовірним старанням батьків у тренуванні, муштруванні тих чи тих здібностей. І

навпаки, не залишити поза увагою дійсно обдарованих дітей, які через втрату мотивації, несприятливі обставин перетворюються на нігілістів, бунтарів або ж андеречіверів, тобто тих, хто з різних причин не втілює власні обдарування в реальні досягнення.

Викладені вище дискусійні питання не варто розцінювати як ознаку того, що дослідження проблем обдарованості повсякчас наштовхуються на нездоланні суперечності й смислові колізії. Насправді в цьому науковому полі можна знайти набагато більше спільного, релевантного, аніж критично розбіжного. Більшість наукових праць є суголосними за глибинними змістами і відрізняються здебільшого концептуальними наголосами та способами реалізації науково-пошукових цілей. Проблема полягає в іншому, і на це звернув увагу німецький фахівець у галузі обдарованості Курт Хеллер (1919–1990), різновекторність пошуку, концептуальна неузгодженість ускладнюють задачу напрацювання конвенціонально погодженої й науково валідної метатеоретичної платформи для досліджень цього напрямку. Як наслідок, розмивається сутність і теоретичне значення самого поняття «обдарованість», що може призводити до неточності й навіть спекулятивності деяких дефініцій та теоретичних положень [6, 3–23].

Зокрема К. Хеллер зауважує, що нерідко особистість визнають обдарованою по факту її визначних досягнень, і навпаки, теорії надзвичайних досягнень легітимізують з опертям на природні здібності. Таким чином, утворюється порочне коло: результат пояснюють причиною, а причину – результатом. Чимало аргументації здійснюється лінійно на кшталт: якщо хтось має визначні досягнення, то це означає, що ця особа є обдарованою і навпаки, якщо ти обдарований, то маєш продемонструвати визначні досягнення (принаймні, якщо не існує критичних зовнішніх перешкод). І отже, досить проблематично диференціювати обдарованість і визначні досягнення як об'єкти дослідження [6, 3–4].

Складність і багатовимірність проблематики обдарованості вимагає її вивчення й аналізу з позицій динамічної, інтерактивної багатофакторності. Вочевидь, щоб уникнути плутанини в термінах і поняттях, необгрунтованих умовиводів або ж класифікацій за спрощеними, лінійними схемами, ученому-досліднику слід брати до уваги всю сукупність предикторів, чинників та обставин становлення і розвитку обдарованої особистості. Це досить складна задача, і саме на неї орієнтуються в своїх дослідженнях Курт Хеллер та його німецькі колеги.

У цій науковій розвідці ми поставили **за мету** на основі низки теоретичних **методів** (аналіз, синтез, порівняння та узагальнення тощо) проаналізувати концептуальні підходи німецьких учених до дослідження обдарованості, втілені в Мюнхенській моделі.

**Виклад основного матеріалу.** Мюнхенська модель обдарованості ґрунтується на процесуальній багатофакторності. Це означає, що сукупність факторів підлягає дослідженню не з позицій статичності, а інтерактивної динаміки, у зв'язку з чим цю модель іще називають динамічною (Munich Dynamic Ability-Achievement Model – MDAAM (див. рис. 1) [6, 7].

Динамізму теоретичній моделі, про яку йдеться, додав А. Зіглер обґрунтуванням діяльнісного репертуару реалізації обдарованостей і талантів. У його авторському доробку діяльність обдарованого індивіда розглядається й оцінюється головним чином з точки зору масштабності та якості змін, які вона викликає. Діяльнісна стратегія обдарованої особистості визначається як готовність і здатність скористатися наявним арсеналом можливостей для розвитку власних здібностей, досягнення досконалості, майстерності в обраній галузі діяльності. У разі недостатності можливостей для реалізації індивідуальних цілей розвитку обдарований суб'єкт має вдаватися до перетворення зовнішніх умов, ініціювати, прискорювати необхідні й бажані зміни в оточенні, гнучко поєднуючи адаптивні та креативні стратегії дій [7; 5].

Звертаємо увагу, що ідея взаємодії обдарованого суб'єкта з оточенням закладена також у визначенні обдарованості, сформульованому К. Хеллером, а саме: обдарованість – це індивідуальний когнітивний і мотиваційний потенціал, який у межах певних соціальних і культурних умов дає змогу досягати блискучих результатів в одній або кількох галузях, наприклад, у математиці, лінгвістиці, мистецтві, розв'язувати понадскладні теоретичні і практичні задачі [4, 141].

Із наведеного визначення К. Хеллера випливає, що зовнішні чинники, зокрема соціальне середовище, окреслюють умови, а культура – межі розвитку таланту. Обдарований суб'єкт як мінімум має їх урахувати і як максимум обирати спосіб дій, які викликать очікувані зміни в оточенні. Унаслідок такої активності можуть виникати додаткові сприятливі або несприятливі стимули, мотиватори чи демотиватори, щосвоєю чергою спонукатиме індивіда вдаватися до нових кроків задля реалізації власних здібностей (діалектика взаємодії внутрішніх і зовнішніх модераторів).

До найбільш значущих особистісних якостей, які сприяють прогресивному розвитку талановитої молоді, і які справді варті педагогічної уваги, німецькі вчені відносять: високі інтелектуальні здібності; креативність (оригінальність, гнучкість, новаторство); соціальну компетентність (уміння планувати, лідерські якості, самовладність у соціальних інтеракціях); пам'ять, допитливість; практичний інтелект; самоконтроль, відповідальність; упевненість у власній ефективності; самостійність суджень; позитивну Я-концепцію і адекватну оцінку власних здібностей [6, 7].

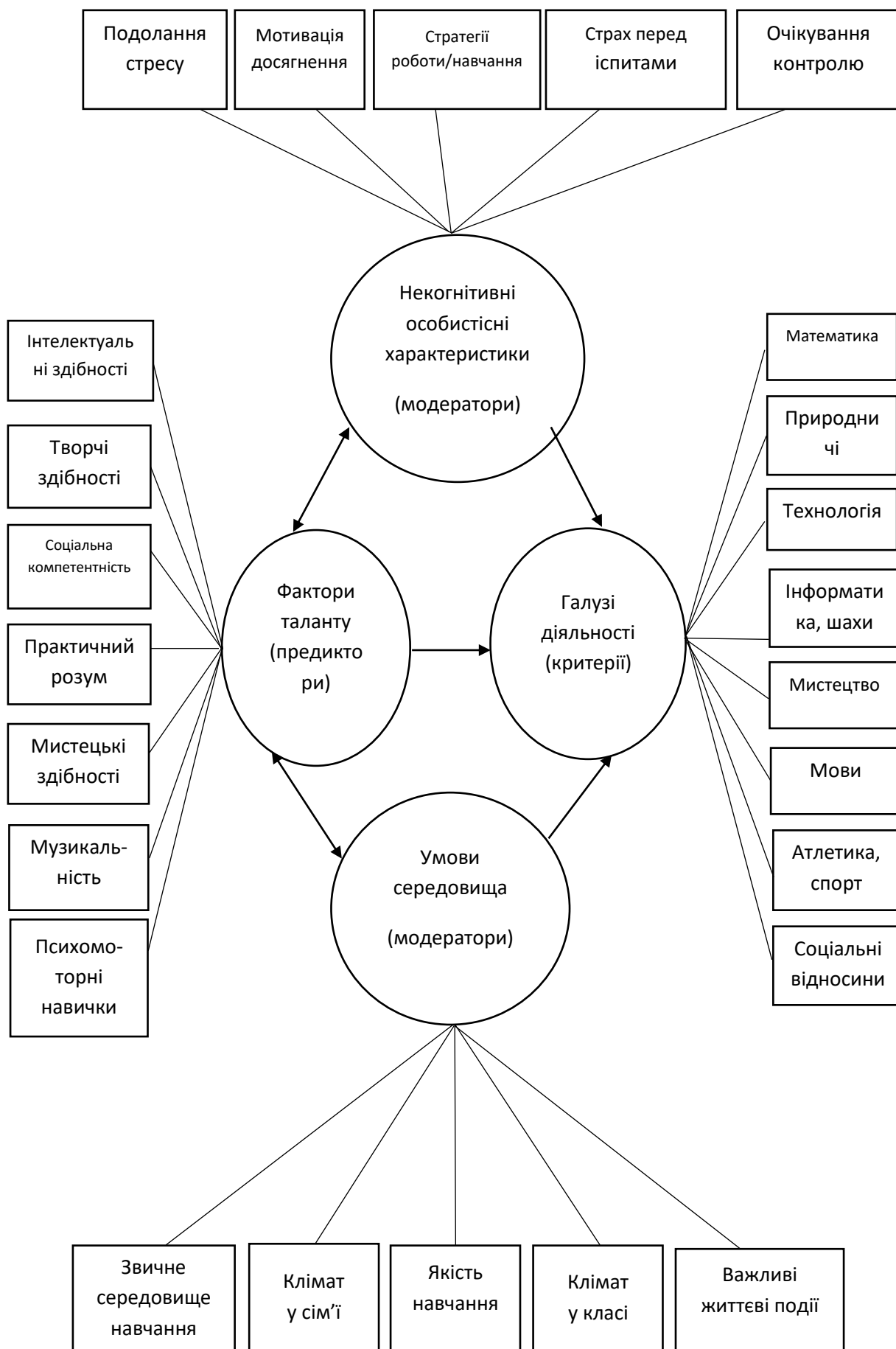


Рис.1. Мюнхенська модель обдарованості

Слід зазначити, що попри деяку подібність до інших багатофакторних моделей обдарованості (Г. Гарднера, Ф. Гане, Р. Стернберга), Мюнхенська модель позначена оригінальністю в тому, що стосується комплексного, процесуального підходу до дослідження обдарованості як здатності індивідів досягати досконалості й видатних результатів в одному або кількох видах діяльності – інтелектуальній, лінгвістичній, математичній, технічній, артистичній, конструкторській тощо.

У другому варіанті Мюнхенської моделі (див. рис. 2), розробленому А. Зіглером і колегами, втілена ідея встановлення й посилення зв'язку між теоретичними дослідженнями обдарованостей і талантів та практичним психолого-педагогічним процесом [6, 8]. Під таким кутом зору досягнення обдарованого суб'єкта розглядаються як кумулятивний результат зреалізованих природних предикторів і цілеспрямовно застосованих освітньо-виховних практик. При цьому природні й набуті здібності, якщо й розглядаються як різнополюсні, то виключно для з'ясування їхньої ролі в цілісному та динамічному процесі розвитку обдарованої особистості.

Курт Хеллер наголошував свого часу, що різноманіття індивідуальних проявів талантів вимагає диференційованих навчальних програм і стратегій їх реалізації [3, 62]. Це логічно впливає з того, що навчальні методи мають бути релевантними учнівській аудиторії та інструментально адекватними освітнім задачам. Скажімо, дітям молодшого віку з притаманною їм непосидючістю і схильністю до спонтанного вираження думок і дій краще підійде структурно упорядкований алгоритм навчання, тоді як для учнів старшого віку, особливо інтелектуально розвинених, більш важливі варіативність і свобода у процесі навчання, позаяк вони дають змогу обирати власний темп і траєкторію росту. К. Хеллер підмітив, що організація гетерогенних (багатогалузевих) груп для обдарованих учнів, яку практикують у деяких німецьких гімназіях – це вже добре, але недостатньо для забезпечення оптимальних умов для розвитку талантів. Попри те, що у часті утакіх групах 10–20 % найбільш здібних гімназистів дає порівняно більше шансів для розвитку, залишаються в силі курикулярні обмеження щодо вибору змісту, темпів і способів навчання. І, отже, нерідко виникають ситуації, коли здатності й потреби в розвитку обдарованих учнів виразно дисонують з умовами навчального закладу.

За великим рахунком у роботі з обдарованими учнями, на переконання К. Хеллера, необхідно відповісти на три ключові запитання:

1. Чому слід розвивати освіту обдарованих?
2. Що саме необхідно підтримувати, симулювати – розвиток спеціальних (галузевих) здібностей чи загальних інтелектуальних здібностей?

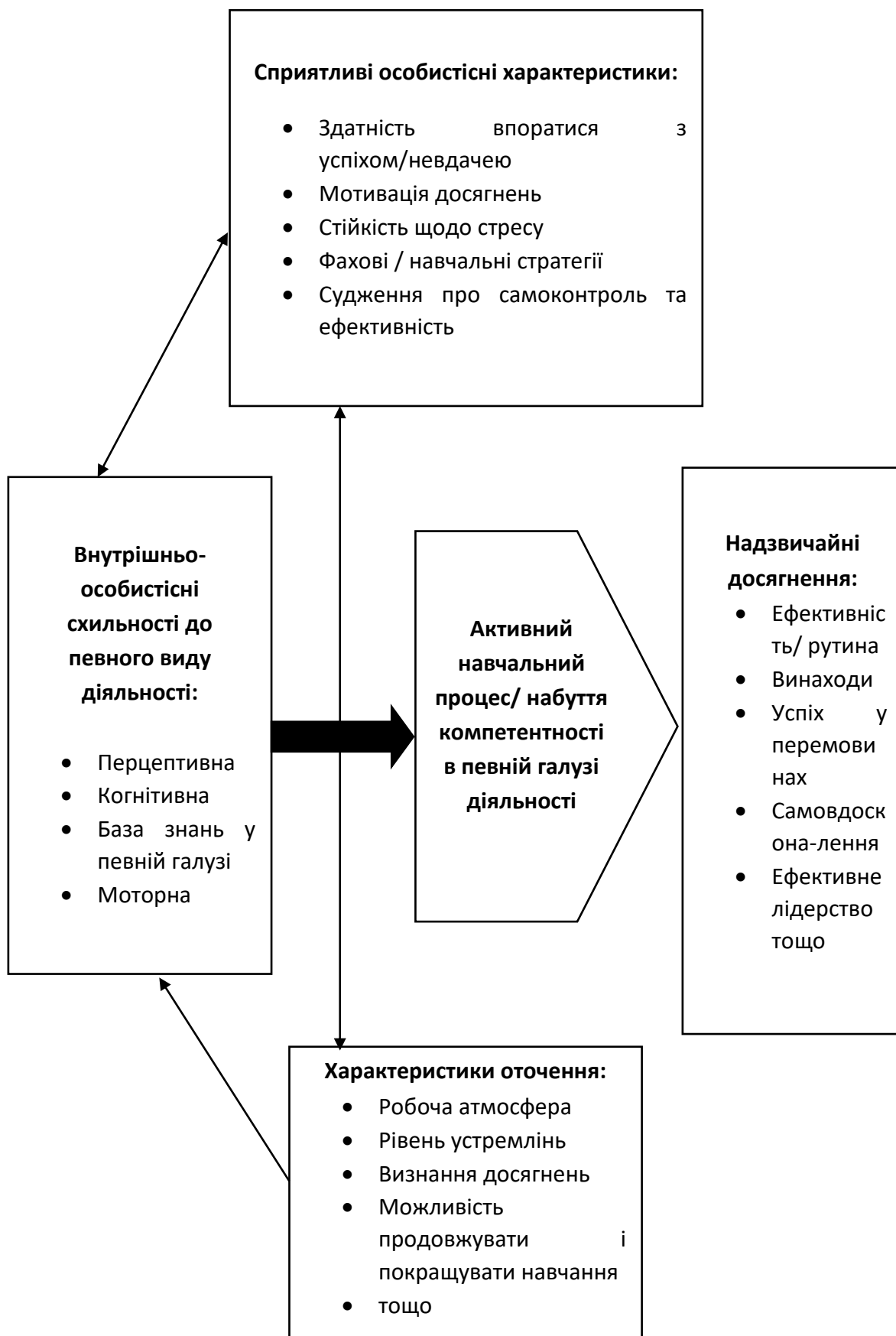


Рис. 2. Варіант Мюнхенської моделі обдарованості (динамічної) за авторством А.Зіглера.



3. У який спосіб і де надавати педагогічну підтримку обдарованій молоді? [3, 62].

Постановка *першого питання* є, на перший погляд, дещо несподіваною, тому що існує чимало вагомих аргументів на користь сприяння освіти обдарованих (найчастіше їх наводять у сув'язі з проблемами особистісної самореалізації, людського фактору, творчого потенціалу спільноти, конкурентоспроможності держави). Проте існують і інші думки з цього приводу, які, можливо, не так часто озвучуються, але, тим не менше, здатні чинити явний чи латентний вплив на свідомість людей.

Так, наприклад, борці за соціальну справедливість критикують наміри виокремлювати й стимулювати освіту обдарованих як намагання «перетягнути канат» соціальних пільг на бік порівняно невеликої групи дітей. Дехто навіть убачає в цьому порушення принципу егалітарності в освіті, що може призводити до нових видів сегрегації. Інші критикують практику запровадження спеціальних програм для обдарованих дітей, називаючи це невдалим експериментом, що завершиться вихованням мало пристосованих до реального життя і соціуму «ботаніків» [3, 63–64].

На противагу скептикам К. Хеллер обстоював необхідність розвивати освіту обдарованих як особний напрям. Свою позицію він аргументував тим, що діти з надзвичайними здібностями мають такі самі права на особливе ставлення, як і діти з психічними і фізичними вадами. На переконання вченого, обдаровані діти мають отримувати з боку спільноти принаймні стільки ж уваги й піклування, як і діти з особливими потребами, для яких ретельно розробляються спеціальні програми й методики, виділяються цільові ресурси.

*Друге питання* стосується адаптації навчального процесу до розвиткових потреб і можливостей обдарованих учнів. На думку К. Хеллера, тут стануть у нагоді компенсаторні та прискорювальні освітні стратегії. Першу з них (компенсаторну) слід застосовувати з метою подолання прогалин у знаннях, слабких місць, що гальмують прогрес, а другу – для прискореного опанування змісту навчальних предметів із елементами його розширення і збагачення. При цьому збагачення важливо розуміти не як просте доукомплектування змісту додатковими фактами та інформацією, а як можливість сформувати в учнів метакогнітивну компетентність, здатність синтезувати ідеї, думки в широкому теоретичному форматі.

*Третє питання* – де і яким чином надавати підтримку обдарованим дітям – тісно пов'язане з проблемою диференціації освітнього процесу. Як зазначає К. Хеллер, диференціація може набувати форм групового, профільного навчання в межах навчального закладу, або ж забезпечуватися різними за рівнем і спеціалізацією навчальними закладами. У Німеччині зовнішня або міжшкільна диференціація є, по суті,

розподілом учнів за такими різновидами навчальних закладів, як гімназія, реальна школа, головна школа, професійна школа, загальна школа. На додаток у кожному із різновидів шкіл можливо створювати спеціалізовані класи, а в класах – групи з вивчення окремих предметів – математики, мов, мистецьких дисциплін тощо [3, 64–65].

Ці форми і способи диверсифікації освітньої підготовки до певної міри полегшують обдарованим дітям вибір шляху самореалізації, однак під питанням залишається оптимізація темпу навчання та можливості одержувати знання й досвід поза межами нормативних навчальних програм. Власне йдеться про конструювання індивідуальних траєкторій розвитку за безпосередньою участю здібних, обдарованих учнів, що, на думку К. Хеллера, можливо реалізувати шляхом рухливого, гнучкого групування учнів для навчання з випереджальним графіком, занять з окремих предметів, проходження навчальних тем, реалізації дослідницьких проектів. Гнучкість полягає в тому, що група, яка вичерпала продуктивні ресурси й цілі розвитку, може бути перепрофільована, переформатована за складом учасників, поставлена в умови розв'язання нової, складнішої задачі тощо.

Творці Мюнхенської моделі переконують освітній загал у тому, що найкращі умови для розвитку здібних учнів створюються тоді, коли враховується специфіка таланту (галузь прикладання, форми, способи втілення), а також беруться до уваги індивідуальні характеристики обдарованих учнів, передусім такі, як пам'ять (швидкість і обсяг оперативної пам'яті); інформація про те, що є живильним середовище для розвитку того чи того виду таланту. З огляду на це недоцільно і непродуктивно говорити про обдарованість загалом, натомість науково-пошукові і прикладні задачі типу «наскільки обдарований?» слід доповнювати не менш важливим кластером - «обдарований у чому, для чого?». На думку авторів Мюнхенської моделі, такий методологічний підхід принесе більше користі в аспекті сприяння освіті талановитої молоді. Зростатиме вірогідність того, що обдарованим учням пропонуватимуть саме ті можливості й ресурси, яких вони дійсно потребують, а не ті, які є доречними з точки зору загальних знань і суб'єктивних уявлень та переконань дорослих – вчителів, батьків, консультантів тощо.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Здійснений у цій науковій розвідці аналіз Мюнхенської моделі обдарованості дає підстави схарактеризувати її (модель) як таку, що позначена оригінальністю й конструктивністю. Модель побудована за принципом процесуальної багатофакторності, що передбачає моніторинг динамічного взаємовпливу природних задатків (предикторів) та зовнішніх умов (факторів). При цьому вагоме значення

надається педагогічним засобам і методам управління процесом розвитку здібностей учнів із метою забезпечення його поступальної поетапності й цілісності. Кумулятивний результат цього процесу зумовлюється і визначається комплексним урахуванням індивідуальних можливостей учнів (когнітивних, мотиваційних, діяльнісних), їхніми досягненнями в тій чи тій галузі (математика, лінгвістика, мистецтво, технологія тощо), ефективністю наданої педагогічної підтримки (компенсаторні, прискорювальні стратегії; збагачення, розширення, диференціація, індивідуалізація, спеціалізація змісту навчання тощо).

### ЛІТЕРАТУРА

1. Bloom, B. S. E. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
2. Ericsson, K. A., Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49, 725–747.
3. Heller, K. A. (2009). Gifted education from the German perspective. In *Routledge International Companion to Gifted Education*, (pp. 61–66). London: Routledge.
4. Heller, K. A. (1989). Perspective on the diagnosis of giftedness. *German Journal of Psychology*, 13, 140–159.
5. Sternberg, R., Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, Cambridge.
6. Ziegler, A. Heller, K. A. (2000). Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective. In Kurt A. Heller, Franz J. Monks, Robert J. Sterberg, Rena Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*, (pp. 3–23). Amsterdam.
7. Ziegler, A. *The Actiotope Model of Giftedness*. Retrieved from: [http://www.gigers.com/matthias/gifted/actiopic\\_model.html.pdf](http://www.gigers.com/matthias/gifted/actiopic_model.html.pdf).

### РЕЗЮМЕ

**Лавриченко Наталья.** Ключевые концепты Мюнхенской модели одаренности.

*Статья посвящена проблемам одаренности, в частности тому, как их решают немецкие ученые, авторы Мюнхенской модели одаренности. Обозначенная модель подлежит анализу в аспектах ее теоретического практико-прикладного значения. Особое внимание обращено на методологию научных исследований в сфере одаренности, а также на значимость результатов этих исследований для педагогической практики.*

**Ключевые слова:** Мюнхенская модель одаренности, развитие одаренных учеников, педагогический процесс.

## SUMMARY

**Lavrychenko Nataliia.** Key concepts of the Munich model of giftedness.

*The article is devoted to the problems of giftedness, in particular, the ways they are solved by German scholars, the authors of the Munich model of giftedness. This model is subject to analysis in aspects of its theoretical and practically applied significance. Special attention is paid to the methodology of the research in the field of giftedness, as well as to the significance of the results of these studies for the pedagogical practice.*

*The creators of the Munich model convince the educational community that the best conditions for the development of capable students are created when the specificity of the talent (field of application, forms, methods of embodiment), as well as the individual characteristics of gifted students, first of all, such as memory, are taken into account. According to the authors of the Munich model, such a methodological approach will bring more benefits in terms of promoting the education of talented youth. The probability that gifted students will be offered exactly the opportunities and resources they really need, and not those that are relevant in terms of general knowledge and subjective perceptions and beliefs of adults – teachers, parents, counselors, etc. – will increase.*

*The study found out that the Munich model of giftedness was based on the procedure multifactor principle. Its practical and applied significance is made up by its representing the complex, dynamic interplay of natural inputs (predictors), external factors and pedagogical conditions of developing a gifted personality. The pedagogical component of the model turns out to be a system-driven factor, which ideally should ensure the integrity and purposefulness of developing giftedness and talents as a step-by-step process. The role of the pedagogical component in developing giftedness and talents is determined and objectified by the growth of students individual abilities (cognitive, motivational, activity), the successes they achieve in the certain branch (mathematical, linguistic, artistic, technical, etc.), the efficiency of the pedagogical strategies and practice (compensatory, accelerating strategies, enrichment, expansion, differentiation, individualization, specialization of the content of training, etc.).*

**Key words:** Munich model of giftedness, gifted students development, pedagogical process.