

6. Scott John C. The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations. The Journal of Higher Education. Vol. 77. № 1. Special Issue: Moving into the Next 75 Years (Jan.-Feb., 2006). pp. 1-39.
7. Towards a future proof system for higher education and research in Finland / eds. Göran Melin, Frank Zuijdam, Barbara Good, Jelena Angelis, Johanna Enberg, Derek Jan Fikkers, Jaana Puukka, Anna Karin Swenning, Kristel Kosk, Jesse Lastunen, Stijn Zegel. Finland: Ministry of Education and Culture & Department for Higher Education and Science Policy, 2015. p. 198.
8. Välimaa J. The Corporatization of National Universities in Finland / J. Välimaa, B. Pusser, K. Kempner, S. Marginson & I. Odoorika (eds.) // Universities and the Public Sphere. Knowledge Creation and State Building in the Era of Globalization. New York: Routledge, 2012. 261 p.

Nezhyya O. M. The success story of the educational policy of Finland

The author examines the peculiarities of the formation and development of the education system in Finland in this paper. The author also shows the main factors that played the importance role in promoting the development of democratic education and the ways of its improvement. It was found that the organizational structure of Finnish higher education today is the result of two main reforms. The first professional and technical reform, which is considered to be the founder of a new type of institutions are polytechnic institutes in the early 1990s. Furthermore, this reform contributed to secondary vocational and technical institutions being merged and renewed and they became part of the higher education system, that is, a non-university sector (the polytechnic sector) was created with a mission different from the existing academic universities.

The second reform, called the "Great University Reform", took place in 2009 and consisted in universities being separated from the state as independent legal entities under public law or established within private law. It was a big administrative change, but it also included an important factor – mergers (to reduce the number of higher education institutions). Currently, Finland has retained the main features of the Nordic (Scandinavian) model: an increasingly strong commitment to the ideals of educational equality and expanding access for citizens of any age and economic status, including the principle of free education. On the other hand, the system had to adapt to growing market forces and internationalization, such as the introduction of new public administration and academic capitalism.

At the same time, the peculiarities of the modern development strategy of the Finnish education system are analyzed, taking into account the current democratization of society. This gradual expansion means that higher education in Finland is now provided by different universities. The characteristic features of Finland's educational policy are analyzed, in particular, common features in the educational system of these countries are highlighted: the right of any citizen to free education in higher education institutions, regardless of age and economic status; higher education institutions are small, with tight centralization and control of resources and limited competition.

Key words: education, education system, educational policy, reform, university.

УДК 373.5:159.928.22

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.09>

Онацький В. М.

НАВЧАННЯ АКАДЕМІЧНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ У РОЗВИНЕНИХ КРАЇНАХ СВІТУ

У статті представлено підходи до освіти академічно обдарованих учнів у розвинених країнах світу. Проаналізовано історичні передумови розвитку освіти обдарованих у Великобританії, Німеччині, США, Китаї, Японії та Австралії. Встановлено, що освіта академічно обдарованих учнів, які мали здібності до навчання, була одним із трендів другої половини ХХ ст. Для навчання таких дітей у розвинених країнах створювалися спеціалізовані класи і школи, розроблялися збагачені, прискорені, незалежні, просунуті та елективні програми. Зокрема, диференціація навчання обдарованих учнів у школах США відбувається через організацію трьох потоків навчання: загальноосвітнього, академічного і практичного (професійного). Дослідники обдарованості у ФРН встановили, що учні спеціалізованих класів показують кращі академічні результати порівняно з учнями звичайних класів. Представлено результати досліджень обдарованості, якими встановлено, що 30% відрахованих зі шкіл учнів (за неуспішність, погану поведінку тощо) мали високі інтелектуальні здібності, а більшість випускників шкіл, які вважалися інтелектуально обдарованими, відчували депресію і мали психічні розлади. Зазначено, що з 1970-х рр. до категорії обдарованих і талановитих включали учнів, які мали видатні здібності, досягли високих результатів у навчанні та ідентифіковані професійно кваліфікованими фахівцями. Доведено, на сучасному етапі розвитку освітня філософія розвинених країн світу переорієнтувалася від ідеї обдарованості до принципів егалітарності та інклюзії. Перспективи подальших досліджень сплановано стосовно підходів до освіти обдарованих учнів до і після впровадження реформи НУШ.

Ключові слова: обдарованість, академічна обдарованість, навчання, розвиток, освіта, школа, дослідження, розвинені країни світу.

Розвиток здібностей обдарованої молоді є запорукою економічного, інтелектуального та культурного піднесення кожної країни. В умовах лібералізації ринку і глобальної економіки високорозвинені держави світу інвестують великі кошти в підготовку і залучення до своїх організацій найбільш обдарованих випускників.

Для цього в країнах Європи і Північної Америки вже давно навчилися вишукувати обдаровану молодь і пропонувати їй більш вигідні умови для життя і роботи. На жаль, Україна протягом ХХІ ст. стабільно демонструє високі показники міграції серед обдарованої молоді. З однієї сторони, це свідчить про те, що розвинені держави світу активно використовують технологію хедхантингу, чим стимулюють процес відтоку інтелектуальної еліти з менш розвинених країн, а з іншої – про те, що в Україні освіта обдарованих учнів організована на доволі високому рівні.

Мета статті – розкрити особливості підходів до навчання академічно обдарованих учнів у розвинених країнах світу.

Для досягнення мети було використано комплекс теоретичних методів: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення, що дало змогу розкрити специфіку організації навчання обдарованих учнів у розвинених країнах світу.

Навчання академічно обдарованих учнів не завжди було в авангарді педагогічної роботи. Тривалий час системи освіти розвинених країн були орієнтовані на середнього учня і розвиток загальної грамотності населення. На початку ХХ ст. у школах академічного профілю країн Європи навчалися близько 10–15% учнів. На тлі зростання потреби в освічених працівниках у багатьох розвинених країнах розпочалися реформи середньої ланки освіти. Тенденційним для багатьох країн стало введення до закладів академічного профілю реальних дисциплін, що згодом призвело до появи спеціальних закладів освіти: технічних шкіл в Англії, реальних училищ у Німеччині і Росії, загальноосвітніх коледжів у Франції тощо [10, с. 150]. Внаслідок стрімкого науково-технічного прогресу у 1960–1970-х рр. середня освіта розвинених країн швидко стала масовою. Процес планомірної демократизації освіти сприяв появі закладів нового типу, зокрема гімназій і ліцеїв, які мали професійно орієнтований характер (економічний, технічний, музичний, педагогічний, сільськогосподарський) [10, с. 151]. Щоб заповнити нові типи закладів освіти бажаними опанувати певний фах, у розвинених країнах почала зростати увага до проблеми ідентифікації і відбору обдарованих дітей.

Проблема дослідження феномена обдарованості і розробка спеціальних навчальних програм для академічно обдарованих учнів у другій половині ХХ ст. стали одним із трендів в освіті розвинених країн. У 1950-х рр. у світі розпочався процес створення національних асоціацій і центрів дослідження обдарованих дітей. Такі асоціації були засновані у Великобританії (1950), Франції (1971), Канаді (1975). У 1949 р. у США при університеті Південної Каліфорнії було створено Інститут дослідження особистості, в якому також розроблялися різні програми для навчання обдарованих дітей. У закладах середньої освіти Канади і США психологам почали ставити задачі з розробки способів ідентифікації обдарованих дітей, які потім навчалися за програмами різних асоціацій та інститутів. Стрімкий розвиток педагогіки обдарованих дітей у 1970-х рр. призвів також до появи різних міжнародних організацій. Зокрема, у 1975 р. на Першій світовій конференції з проблем обдарованості (Лондон, Великобританія) була створена Всесвітня рада для обдарованих і талановитих дітей (World Council for Gifted and Talented Children), завданням якої була координація роботи національних асоціацій із дослідження, навчання і виховання обдарованих дітей у всіх регіонах світу [9, с. 36].

Активізації ідей спеціалізованого навчання обдарованих учнів сприяли також різні наукові дослідження. Зокрема американський дослідник П. Торренс (1962) встановив, що близько 30% відрахованих зі шкіл учнів (за неуспішність, погану поведінку тощо) мали високі інтелектуальні здібності. Наукові розвідки Дж. Гілфорда засвідчили, що наприкінці навчання у школах багато інтелектуально обдарованих учнів відчувають депресію, а випадки самогубства серед обдарованих учнів трапляються у 2,5 рази частіше, ніж в їх однолітків. Усі ці фактори порівняв С. Марленд (1972), який зазначив, що інтелектуально обдаровані учні відчувають дискримінацію через надмірну уніфікацію шкільних програм, відсутність диференційованого підходу та орієнтацію школи на звичайного середнього учня [5, с. 25].

За даними Дж. Фрімен, у деяких країнах Європи, зокрема у Швеції і Данії, ніколи не було прийнятим виявляти дітей, які мають високі здібності до навчання і сприяти їх розвитку. Натомість у країнах Східної Європи, вже протягом тривалого часу система середньої ланки освіти сконцентрована на організації спеціалізованої підготовки обдарованих дітей, щоб сприяти досягненню ними високих практичних результатів з окремих дисциплін. Дж. Фрімен зазначив, що, на відміну від Східної Європи, у країнах Західної Європи діяльність спеціалізованих шкіл не настільки популярна, оскільки в цьому регіоні сформувалося своєрідне побоювання елітарних шкіл [11].

На підтвердження цього можна пригадати дослідження У. Брікмана, який порівнював особливості роботи з обдарованими учнями у Великобританії, Німеччині і країнах СРСР [12]. Характеризуючи історію дослідження дитячої обдарованості у Великобританії, У. Брікман наводить те, що протягом 1955–1975 рр. у британських періодичних виданнях стрімко зріс інтерес до вивчення дитячої обдарованості [12, с. 310]. При цьому, щоб визначити доцільність створення спеціальних класів для інтелектуально обдарованих учнів, у 1972 р. було проведено спеціальне дослідження, в якому взяли участь 125 хлопчиків і 113 дівчат віком 7–11 років. Дослідження включало інтерв'ю і тести для дітей, їхніх батьків та вчителів. Фокус уваги авторів спрямовувався на встановлення інтелектуального рівня учнів, їхніх досягнень у навчанні, соціальній та емоційній адаптації до навколишнього середовища. Організатори дослідження дійшли висновку, що поділ обдарованих і звичайних учнів на окремі класи є недоцільним і навіть шкідливим для усіх учасників освітнього процесу [12, с. 313–314].

Важливою подією для подальших досліджень обдарованості стало прийняття у 1969 р. у США “Правок до початкової і середньої освіти”, більш відомих як Публічний закон № 91-230 (Public Law 91-230) [15]. На тлі визначення спеціальних освітніх умов для осіб із фізичними і розумовими вадами в цьому Законі також визначались права обдарованих і талановитих учнів. Зокрема, до категорії обдарованих і талановитих включали учнів, які мають видатні здібності, досягають високих результатів та ідентифіковані професійно кваліфікованими фахівцями. У розділі № 806 Закону № 91-230 також зазначалося, що обдаровані діти потребують особливого підходу та нових освітніх програм, які виходять за рамки стандартних [15, с. 192]. Крім того, цим Законом визначалися характеристики, за якими фахівці можуть діагностувати обдарованість: загальні інтелектуальні здібності, специфічна академічна обдарованість, здібність учнів до творчого або продуктивного мислення, схильність до образотворчого чи іншого видів мистецтва.

На сучасному етапі диференціація навчання обдарованих учнів у школах США відбувається через організацію трьох потоків навчання: загальноосвітнього, академічного і практичного (професійного). Відбір обдарованих учнів до академічного потоку здійснюється за результатами середнього балу, думок учителів, результатів тесту інтелектуальних здібностей (IQ) і рекомендацій фахівця профорієнтаційної служби. На академічний потік зараховують учнів, які планують згодом продовжити навчання в університеті. Для їх підготовки використовують методи, що сприяють розвитку самостійного, критичного і творчого мислення. Характерною ознакою академічного потоку є подальша диференціація змісту навчання на гуманітарний і природничо-математичний напрями. Щоб задовольнити потреби обдарованих учнів із різними нахилами і темпом засвоєння інформації, запроваджуються індивідуальні програми: збагачені, прискорені, незалежні, просунуті та елективні [10, с. 226–227]. Як зазначає О. Антонова, для того, щоб закріпитися в групі академічно здібних учнів, потрібно мати охайну зовнішність, лідерські якості, високий рівень комунікативних навичок, невимусовно спілкуватися з дорослими і розвивати здатність до адаптації у групі [1, с. 38].

Потужний імпульс у 1980-х рр. отримала освіта обдарованих у ФРН. Маркерами розвитку освіти обдарованих у ФРН стали два лонгітюдні дослідження Мюнхенського і Марбурзького університетів. У 1990 р. була запропонована “Мюнхенська модель обдарованості і таланту” К. Хеллера, в якій авторський колектив (К. Хеллер, К. Перлет, В. Сієрвальд та ін.) розкрив феномен обдарованості як інтегративну якість особистісної, когнітивної та соціальної сфери. На думку авторів моделі, розвиток дитячої обдарованості передбачає активне навчання учнів, сприятливі особистісні характеристики і зовнішні фактори [3, с. 39]. За результатами мюнхенського дослідження школи Німеччини стали активніше впроваджувати елементи прискореного навчання шляхом ущільнення і збагачення навчальної програми [17].

Паралельно з розвідками мюнхенської школи упродовж 1987–2000 рр. професор психології Марбурзького університету Д. Рост також проводив лонгітюдне дослідження, в основу якого було покладено порівняння розвитку некогнітивних компонентів обдарованих учнів. Д. Рост встановив, що рівень обдарованості у 30% учнів початкової школи не знайшов підтвердження після завершення експерименту. Крім того, Д. Рост визначив, що 15% учнівської вибірки не лише втрачали обдарованість, а й взагалі були неуспішні в навчанні під час студентських років. На думку Д. Роста, на розвиток інтелектуальних здібностей учнів впливала низка факторів: тип закладу освіти, соціально-економічний статус родини, рівень мотивації до навчання, конфлікти з оточенням тощо [16].

На початку XXI ст. увага німецьких дослідників освіти була прикута до проблеми вивчення розвитку академічної успішності обдарованих учнів у спеціалізованих класах. Зокрема, за підсумками проведення дослідження PULSS (Projekt für die Untersuchung des Lernens in der Sekundarstufe) у 2008 р. було встановлено, що учні спеціалізованих класів показали кращі академічні результати порівняно з учнями звичайних класів. Крім того, дослідники встановили, що мікроклімат у класі обдарованих учнів позитивно впливав на підвищення їхньої мотивації до навчання і зменшення деструктивної поведінки, порівняно із загальноосвітніми класами, до яких зараховували обдарованих учнів. Таким чином, дослідники PULSS встановили, що порівняно з профільними класами на розвиток академічної обдарованості негативно впливала організація інклюзивного навчання обдарованих дітей [14].

На сучасному етапі підготовка академічно обдарованих учнів у ФРН відбувається переважно у профільних гімназіях, які спрямовані на підготовку випускників до вступу в університети. Попри те, що в більшості земель ФРН функціонують школи для обдарованих учнів, у країні досі не усталена спеціалізована освіта для талановитих та обдарованих дітей. При цьому критики освітньої системи ФРН акцентують на тому, що концентрація уваги на кар’єрі та академічних досягненнях у більшості шкіл превалює над проблемою цілісного розвитку особистості [4, с. 459].

Своєрідний підхід до навчання обдарованих учнів спостерігається в розвинених країнах Азії. Зокрема, найбільший сплеск активності в навчанні обдарованих учнів у розвинених країнах Азії (Китай, Корея, Сінгапур, Японія) спостерігався протягом 1970-х рр. У Китаї перший спеціалізований клас для обдарованих учнів було відкрито у 1978 р. Освітня політика країни в ці роки почала враховувати інтереси обдарованих учнів. Відбулися спроби розширення мережі спеціалізованих шкіл і класів, щоб сприяти національним інтересам із пошуку і підтримки дитячих талантів [13, с. 70]. Однак станом на початок XXI ст. розробка спеціальних програм і курсів для обдарованих дітей розглядалася як привілей для дітей із заможних родин, які мешкали в економічно розвинених центрах (Пекін, Шанхай). Як зазначає С. Науменко, спеціальна освіта

для обдарованих учнів у Китаї на сучасному етапі не відкрита для усіх талановитих дітей. У країні нараховується близько 50 шкіл, в яких реалізуються програми для обдарованих учнів. Прикладом закладу освіти для обдарованих учнів є Hong Kong GT School. Також у Китаї функціонує лише один профільний інститут – Центр досліджень обдарованих дітей при Інституті психології Китайської академії наук у Пекіні [8, с. 57].

Порівняно з освітніми традиціями Китаю, гуманістичні традиції в освіті Японії ґрунтуються на положенні, що необдарованих дітей немає. Феномен обдарованості в Японії сприймається не як щось поодиноке та унікальне, а як те, що можна розвинути в кожного учня [2, с. 5]. Диференціація освіти в Японії починається на рівні старшої середньої школи. Близько 75% учнів навчаються за загальноакадемічними програмами, інші 25% – у спеціалізованих і професійних класах (техніка, бізнес, сільське господарство, догляд за дітьми та ін.) [7].

На початку ХХІ ст. новою тенденцією для шкіл академічного профілю стало введення дисциплін практичної спрямованості, які орієнтували учнів на життя в разі відмови від вищої освіти [10, с. 151]. Крім того, перехід до філософії егалітарності (рівності) спричинив суттєві зміни в середній освіті розвинених країн світу. Наприклад, ідея педагогічної підтримки обдарованих учнів почала швидко змінюватися ідеями інклюзивного навчання і рівного доступу до освіти. Зокрема, в Австралії прихильність ідеям інклюзивності та егалітарності призвела до гальмування державної політики у сфері освіти обдарованих і талановитих учнів. Як зазначає С. Кириченко, переорієнтація освітньої політики в Австралії на початку ХХІ ст. призвела до конфлікту між прихильниками програм підготовки обдарованих учнів і прихильниками рівного доступу до освіти. Попри те, що в багатьох штатах впроваджуються програми підготовки обдарованих учнів, суттєво більшою є кількість політиків, учителів і звичайних громадян, для яких ідеологічно неприйнятним є припущення, що обдаровані діти відрізняються від однолітків у здатності вчитися [6, с. 11].

Висновки. Навчання академічно обдарованих учнів було одним із трендів в освіті розвинених країн упродовж другої половини ХХ ст. Розвиток науки і техніки спонукав до того, щоб підготовка компетентних фахівців розпочиналася зі школи. Для цього у Великобританії, США, Німеччині, країнах Східної Європи створювалися профільні класи і школи, освіту в яких здобували учні, які мали здібності і бажання опанувати певний фах чи вид діяльності. Однак розвиток ідеї, що всі діти обдаровані і потребують рівного доступу до навчання, призвів до часткового нівелювання освіти обдарованих і талановитих. Результатом цього стала переорієнтація освіти багатьох країн від диференціації навчання за інтересами до егалітарності та інклюзивності освіти. Зважаючи на впровадження в системі освіти України концепції Нової української школи, яка декларує аналогічні ідеї інклюзивності та рівного доступу до навчання незалежно від здібностей дитини, перспективами подальших досліджень вважаємо порівняння підходів до освіти академічно обдарованих учнів до і після впровадження реформи НУШ.

Використана література:

1. Антонова О. Є. Досвід виховання і навчання обдарованої особистості у західній педагогіці. *Нові технології навчання: наук.-метод.збірник*. 2014. Вип. 83. С. 32–44.
2. Біла І. М. Досвід становлення талантів у японській державі : Серія “ПРОСвіт”. Київ : Інститут обдарованої дитини. 2011. 36 с.
3. Бойченко М. Зарубіжні психолого-педагогічні концепції обдарованості: сучасний стан. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 4 (58). С. 33–42.
4. Бочарова О. А. Система роботи з обдарованими учнями в Німеччині. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 31 (84). С. 459–464.
5. Габдулхаков В. Ф. Одаренность и ее развитие в условиях взаимодействия общеобразовательной школы и университета : учебно-метод. пособие. Казань : РИЦ “Школа”, 2012. 174 с.
6. Кириченко С. В. Організаційно-педагогічні засади роботи з обдарованими дітьми в системі освіти Австралії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 20 с.
7. Курінна М. Г. Особливості змісту загальної освіти в Японії. *Науковий вісник Донбасу*. 2011. № 2. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN14/11kmgov.pdf>
8. Науменко С. С. Робота з обдарованими дітьми у Китаї: наукові розвідки і теоретико-методичні підходи. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2021. № 1 (21). С. 56–61. DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-7
9. Обдарована молодь України: оцінка сучасного стану та поширення перспективного досвіду роботи з обдарованою молоддю в регіонах України / Терепиший С. О., Антонова О. Є., Науменко Р. А. та ін. Київ : ВМГО «Союз обдарованої молоді», 2008. 156 с.
10. Сбруева А. А. Порівняльна педагогіка : навчальний посібник. Суми : Університетська книга, 2011. 320 с.
11. Фримен Дж. Обзор современных представлений о развитии способностей. *Основные современные концепции творчества и одаренности* / под ред. Д. Б. Богоявленской. Москва : Молодая гвардия, 1997. С. 371–399.
12. Brickman W. W. Educational Provisions for the Gifted Talented in Other Countries. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 1979. Vol. 80. Issue 5. P. 308–329. Doi: <https://doi.org/10.1177%2F016146817908000518>
13. Dai D. Y., Steenbergen-Hu S., Yang Y. Gifted education in Mainland China: How it serves a national interest and where it falls short. *Gifted education in Asia: Problems and prospects*. Charlotte NC : Information Age Publ., 2016. P. 51–76.
14. Proescholdt M. V., Stumpf E., Schneider W. Das Arbeitsverhalten in homogenen Begabtenklassen. Eine systematische Verhaltensbeobachtung im Unterricht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 2011. Vol. 43. Pp. 55–67. DOI: <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000035>
15. Public Law 91-230, The Elementary and Secondary Education Act Amendments of 1969. URL: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-84/pdf/STATUTE-84-Pg121.pdf#page=55>

16. Rost D. H. (hrsg.). Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt (2., erweiterte Auflage). Münster: Waxmann. Zusätzlich zum Cover: Vorworte, Inhaltsverzeichnis, Kapitel 1. 2009. URL: https://www.researchgate.net/publication/332846844_Hochbegabte_und_hochleistende_Jugendliche
17. Ziegler A., Stoeger H. Gifted Education in German-Speaking Europe. *Journal for the Education of Gifted*. 2013. Vol. 36. P. 384–411. DOI: <https://doi.org/10.1177/0162353213492247>

References:

1. Antonova O. Ye. (2014). Dosvid vykhovannya i navchannya obdarovanoyi osobystosti u zakhidniy pedahohitsi [The experience of raising and teaching a gifted personality in Western pedagogy]. *Novi tekhnolohiyi navchannya: nauk.-metod.zb.* Vyp. 83. S. 32–44 [in Ukrainian].
2. Bila I. M. (2011). Dosvid stanovlennya talantiv u yapons'kiy derzhavi [The experience of developing talents in the Japanese state]: Seriya «PROsvit». K.: Instytut obdarovanoyi dytyny. 36 s. [in Ukrainian].
3. Boychenko M. (2016). Zarubizhni psykhologo-pedahohichni kontseptsii obdarovanosti: suchasnyy stan [Foreign psychological and pedagogical concepts of giftedness: current state]. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi*. № 4 (58). S. 33–42 [in Ukrainian].
4. Bocharova O. A. (2013). Systema roboty z obdarovanyymi uchnyamy v Nimechchyni [System of work with gifted students in Germany]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchii i zahal'noosvitniy shkolakh*. Vyp. 31 (84). S. 459–464 [in Ukrainian].
5. Gabdulkhakov V. F. (2012). Odarennost' i yeye razvitiye v usloviyakh vzaimodeystviya obshcheobrazovatel'noy shkoly i universiteta [Giftedness and its development in the conditions of interaction between a general education school and a university]. Kazan': RITS «Shkola». 174 s. [in Russian].
6. Kyrychenko S. V. (2016). Orhanizatsiyno-pedahohichni zasady roboty z obdarovanyymi dit'my v systemi osvity Avstraliyi [Organizational and pedagogical principles of work with gifted children in the education system of Australia]: avtoref. dys. kand. ped. nauk : 13.00.01 / NPU imeni M. P. Drahomanova. Kyiv, 20 s. [in Ukrainian].
7. Kurinna M. H. (2011). Osoblyvosti zmistu zahal'noyi osvity v Yaponii [Peculiarities of the content of general education in Japan]. *Naukovyy visnyk Donbasu*. № 2. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN14/11kmgovy.pdf> [in Ukrainian].
8. Naumenko S. S. (2021). Robota z obdarovanyymi dit'my u Kytayi: naukovy rozvidky i teoretyko-metodychni pidkhody [Work with gifted children in China: scientific research and theoretical and methodological approaches]. *Visnyk universytetu imeni Al'freda Nobelya. Seriya "Pedahohika i psykhohiia"*. № 1 (21). S. 56–61. DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-7 [in Ukrainian].
9. Obdarovana molod' Ukrainy: otsinka suchasnoho stanu ta poshyrennya perspektyvnoho dosvidu roboty z obdarovannoyu moloddu v rehionakh Ukrainy [Gifted youth of Ukraine: assessment of the current state and the spread of promising experience of working with gifted youth in the regions of Ukraine]. (2008). Terepyshchyy S. O., Antonova O. Ye., Naumenko R. A. ta in. K.: VMHO "Soyuz obdarovanoyi molodi"? 156 s. [in Ukrainian].
10. Sbruyeva A. A. (2011). Porivnyal'na pedahohika [Comparative pedagogy]. Sumy: Universytets'ka knyha? 320 s. [in Ukrainian].
11. Frimen J. (1997). Obzor sovremennykh predstavleniy o razvitii sposobnostey. Osnovnyye sovremennyye kontseptsii tvorchestva i odarennosti. Pod. red. D. B. Bogoyavlenskoy. M.: Molodaya gvardiya. S. 371–399 [in Russian].
12. Brickman W. W. (1979). Educational Provisions for the Gifted Talented in Other Countries. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*. Vol. 80. Iss. 5. P. 308–329. Doi: <https://doi.org/10.1177/016146817908000518>
13. Dai D. Y., Steenbergen-Hu S., Yang Y. (2016). Gifted education in Mainland China: How it serves a national interest and where it falls short. Gifted education in Asia: Problems and prospects. Charlotte NC: Information Age Publ. P. 51–76.
14. Proescholdt M. V., Stumpf E., Schneider W. (2011). Das Arbeitsverhalten in homogenen Begabtenklassen. Eine systematische Verhaltensbeobachtung im Unterricht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. Vol. 43. Pp. 55–67. DOI: <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000035>
15. Public Law 91-230, The Elementary and Secondary Education Act Amendments of 1969. URL: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-84/pdf/STATUTE-84-Pg121.pdf#page=55>
16. Rost D. H. (hrsg.). Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt (2., erweiterte Auflage). Münster: Waxmann. Zusätzlich zum Cover: Vorworte, Inhaltsverzeichnis, Kapitel 1. URL: https://www.researchgate.net/publication/332846844_Hochbegabte_und_hochleistende_Jugendliche
17. Ziegler A., Stoeger H. (2013). Gifted Education in German-Speaking Europe. *Journal for the Education of Gifted*. Vol. 36. P. 384–411. DOI: <https://doi.org/10.1177/0162353213492247>

Onatskyi V. Education of academically gifted students in the developed countries of the world

The article presents approaches to the education of academically gifted students in the developed countries of the world. The historical prerequisites for the development of gifted education in Great Britain, Germany, the USA, China, Japan and Australia are analyzed. It was established that the education of academically gifted students who had the ability to learn was one of the trends of the second half of the 20th century. For the education of such children in developed countries, specialized classes and schools were created, enriched, accelerated, independent, advanced and elective programs were developed. In particular, the differentiation of the education of gifted students in US schools occurs through the organization of three streams of education: general education, academic and practical (professional). Giftedness researchers in Germany found that students in specialized classes show better academic results compared to students in regular classes. The results of giftedness studies are presented, which established that 30% of students expelled from schools (for failure, bad behavior, etc.) had high intellectual abilities, and the majority of school graduates who were considered intellectually gifted felt depressed and had mental disorders. It is noted that since the 1970s, students who had outstanding abilities, achieved high academic results and were identified by professionally qualified specialists were included in the category of gifted and talented. It is proven that at the current stage of development, the educational philosophy of the developed countries of the world has reoriented from the idea of giftedness to the principles of egalitarianism and inclusion. Prospects for further research are planned in the comparison of approaches to the education of gifted students before and after the implementation of the New Ukrainian School reform.

Key words: giftedness, academic giftedness, learning, development, education, school, research, developed countries of the world.