

15. M. Sc. in Economic and Social Policy Analysis (ESPA). Introduction to Graduate Studies 1999/2000. The University of York Department of Economics and Related Studies. 64p.
16. McGill University Guide 2003/2004. Admissions, Recruitment and Registrar's Office, 2003. 40p. (pp. 5-10).
17. MSc Retail Management Programme Handbook 1999-2000. University of Stirling, Institute for Retail Studies. 40p.
18. Rules, Regulations & Policies. A Student Guide. The University of Greenwich, 1998-99. 115p. (pp.66-70).
19. University of Manitoba Admissions Handbook 2004. Enrolment Services, 2003. 63p. (pp.3-13).
20. University Regulations. Oxford Brookes University, 1999. 19p. (pp.1-7).

Петро ТАДЕЄВ

## СТРАТЕГІЇ ПРИСКОРЕНОГО НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ ТА ЇХ ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ В США

*У статті охарактеризовано основні стратегії прискореного навчання обдарованих школярів в США та їх практичну реалізацію. Особлива увага приділяється аналізу AP-програм (Advanced Placement), основною метою яких є залучення обдарованих школярів до вивчення окремих навчальних курсів коледжів чи університетів.*

Завдання загальноосвітньої школи — навчати кожну дитину, яка переступила її поріг. Більшість навчальних закладів задовільно виконують поставлені перед ними завдання, проте освіта, яку вони надають, за широтою й глибиною може не відповідати потребам і можливостям обдарованих дітей. Такі діти через свої унікальні психічні характеристики потребують організації навчання, що спонукає до виборювання знань [4]. Крім того, для них необхідні особливі навчальні програми, що виходять за межі шкільного курсу, й допомога для того, щоб мати можливість реалізувати свої потенції та зробити внесок у розвиток суспільства.

У системі середньої освіти США диференційоване навчання є однією з оптимальних умов навчання обдарованих дітей.

Крім навчання, в загальноосвітніх школах і так званих «різнорідних класах» в США найбільш популярною формою роботи з обдарованими є навчання в спеціалізованих класах.

Ще одним напрямком навчання обдарованих є розробка рівнів навчання, де всі школярі навчаються за одним з десяти рівнів.

Більшість американських педагогів виділяє такі основні стратегії навчання:

1. Прискорене формування базових навичок шляхом реорганізації основної навчальної програми відповідно до більш високого рівня знань і розвитку обдарованих школярів («прискорення»).

2. Включення учнів в активну навчальну діяльність з розробки і розв'язання проблем в дослідницькій роботі («збагачення»).

3. Забезпечення учнів можливістю налагоджувати зв'язки всередині запропонованої системи знань шляхом концентрації на ключових питаннях, ідеях і темах («міждисциплінарне навчання»).

З часів звинувачувального акту Марленда (1972), що стосувався освітніх послуг, які надаються обдарованим і талановитим дітям, було опубліковано значну кількість дидактичного матеріалу і наукової продукції з питань теорії і практики навчання цієї категорії учнів. Аналіз названих матеріалів свідчить, що найчастіше у навчанні обдарованих і талановитих школярів вдаються до прискореного опанування ними навчальних програм; прискореного дозування навчального матеріалу в кейсах, призначених для індивідуальної роботи обдарованого/талановитого школяра; перестрибування обдарованими і талановитими учнями, що навчаються у масовій школі, окремих класів.

У книзі С. Такаса (Takes) охарактеризовано деякі технології прискореного навчання [1], однак з моменту її виходу ці технології зазнали суттєвих змін. В монографії О. Є Антонової [2] висвітлено досвід розвинених країн світу в організації навчання обдарованих школярів, в тому числі і США. Серед останніх публікацій відмітимо статтю Е. А. Аксенової [3], в якій оглядово з'ясовані окреслені проблеми.

Дослідженню основних стратегій прискореного навчання обдарованих школярів в США присвячені роботи Сміта (Smith S. J), Руссо (Russo F.), Моргана (Morgan R.) та інших американських і вітчизняних педагогів.

**Мета статті** — охарактеризувати стратегії прискореного навчання обдарованих школярів в США, виділити деякі приклади їх практичної реалізації.

Науковий супровід навчання обдарованих школярів США [5, 407] створений колективом у складі 34 авторів, серед яких є вчені природничих наук, психологи, історики, письменники, автори навчальних планів та інструкцій, вчителі. Автори названої вище праці представили багато методологій, включаючи уніфіковані концепції та процеси. Зазначена робота надає широкі можливості усім, хто хоче допомогти іншим в опануванні мистецтвом природничо-наукового дослідження. У спектрі проблем, які розглядають автори, насамперед потрібно виокремити такі: як у майбутньому навчати обдарованих дітей природничим наукам; цілі та принципи навчання обдарованих дітей природничим наукам; базис для складання навчального плану і освітньої практики; відображення особистісних якостей педагогів у навчанні обдарованих дітей.

Метою створення посібника [6, 123] є надання допомоги практикам, залученим до навчання обдарованих у сфері мистецтва. Згадана робота містить практичну інформацію з розроблення курсу для учнів, обдарованих у сфері візуального мистецтва, а також огляд розвитку цього напрямку, починаючи з 20-х років минулого століття і до сьогодення. Програма, прийнята у Каліфорнії, розглядається як підґрунтя для розроблення навчального плану і основних принципів оцінювання, містить чотири основні компоненти: естетичне усвідомлення, творче вираження, спадщина візуального мистецтва і естетичне оцінювання. Наведено зразки програм, що включають прискорення, різновікове групування, ресурсні центри за інтересами, керівництво наставника і «випадковості». Приклади відповідності стосовно батьків, учнів, шкільного персоналу тощо супроводжуються такими аспектами виявлення: характеристики учня; застосування прикладів, процедур та інструментів; зразок форми виявлення і зразок остаточної форми відбору/оцінювання (моніторингу). Автори аналізують також процес оцінювання програми, учнів і навчального процесу.

Дослідження [7, 4] — одне з серії, у якому висвітлено поточні проблеми навчання мовному мистецтву обдарованих і талановитих учнів. У праці визначено два типи учнів, проблеми яких не є адекватно виділені у шкільних програмах чи у професійній літературі: учні, які страждають від того, що їм не приділяють достатньо уваги, та учні, які страждають від того, що їм не приділяють уваги у потрібному напрямі. Крім того, автор наукової студії частково описує прогресивний підхід, започаткований Л. М. Терменом (L. M. Terman) у 1921 р., стосовно характеристик обдарованих дітей і довгострокових наслідків обдарованості. Також у роботі представлено перелік критеріїв, які використовуються для виявлення вказаних двох типів обдарованих учнів, і вісім стратегій дій: чотири — для виявлення обдарованих і талановитих учнів і стільки ж тих, що стосуються змісту навчального плану.

С. Сміт (Smith) [8, 112] наводить приклади послуг, які можуть бути запропоновані у Міннесоті для обдарованих і талановитих учнів, а також відповідні результати як наслідок надання цих послуг. Усе назване подається крізь призму філософії освіти, показників системи освіти, функцій загальної освіти і цілей Департаменту освіти Міннесоти. Крім зазначеного, вчений рекомендує стандарти послуг для обдарованих/талановитих учнів. У роботі наведено також прогнозовані результати надання послуг, заснованих на навчальному плані, і послуг, сконцентрованих на учнях; розглянуто основні напрями приведення у відповідність навчального плану, послуг та очікуваних результатів; висвітлено цілі оцінювання; описано інструменти і методи; запропоновано приклади комплексних очікуваних результатів; проаналізовано різницю між обдарованими/талановитими учнями та їхніми звичайними однолітками у кожній сфері обдарованості та їхні відповідні навчальні потреби; подано приклади диференційованих планів, побудованих з огляду на специфіку як навчального матеріалу, так і на специфіку учнів.

Документ [9] представляє мінімум стандартів для схвалення (затвердження) програм для обдарованих і талановитих, які відповідають вимогам Стандартів акредитації, прийнятих Арканзаським державним комітетом освіти 22 лютого 1984 року, що вступили у дію з 1 червня

1987 р. Наведено основні ідеї, які дають змогу шкільним округам: (1) встановлювати справедливі критерії для виявлення обдарованих і талановитих учнів; (2) запроваджувати програми, які нададуть відповідні навчальні можливості для цих учнів; (3) встановлювати процедури оцінювання ефективності забезпечення цих освітніх можливостей. Стандарти для схвалених програм: визначення, залучення громадськості, розвиток персоналу, виявлення, можливості програми, навчальний план і оцінювання.

Загалом для організації навчання обдарованих дітей створюються відповідні агенції, фахівці яких консультують з питань:

- визначення функціональної готовності чи шкільної зрілості для дітей, що вступають до першого класу;
- проблеми неуспішності;
- агресивної і девіантної поведінки;
- страхів, фобій;
- конфліктних стосунків з ровесниками;
- адаптації учнів до змін освітнього процесу;
- проблем стосунків у сім'ї;
- вибору профілю навчання;
- планування професійної кар'єри.

Очевидно, що ще до вступу дитини до школи батьки часто мають певні труднощі. Наприклад, шкільна адміністрація відмовляється приймати дітей, які не досягли шкільного віку, на тій підставі, що вони не готові до школи у соціальному плані. Проте спеціалісти у цій сфері стверджують, що до школи раніше, ніж зазвичай, потрібно віддавати будь-яку дитину, IQ якої має належний рівень (близько 130). Батьки хочуть, щоб їхня дитина раніше пішла до школи з тих міркувань, що їй пора зайнятися чимось серйознішим. Але завжди потрібно ставити собі запитання, чи повинна гнучкість і свобода у заняттях приноситися з такою готовністю у жертву суворій шкільній регламентації, зорієнтованій на весь клас. Можливостей для дослідження оточуючого світу у дитини є немало і вдома, і в дворі, і в бібліотеках, музеях, парках. Річ у тому, що сім'я, дім відіграють важливу роль у формуванні стабільної, позитивної Я-концепції обдарованої дитини. Дитина, яка рано пішла до школи, позбавляється цього аспекту формування особистості, для неї процес постійного і тісного спілкування з батьками скорочується. Значення сім'ї для емоційного, особистісного здоров'я неможливо переоцінити. Якщо батьки розглядають школу як частину, нехай навіть дуже важливу, системи дитячої освіти, вони матимуть більше можливостей для прийняття правильного рішення. При цьому кожна дитина вимагає індивідуального підходу, і для окремих, які відзначаються особливо видатними здібностями, дітей ранній вступ до школи — цілком правильний крок. Помічено, що інтелектуальний розвиток юних математиків і музикантів значно виграє від доступу дітей до освітньої системи, що відповідає їхнім природним і унікальним здібностям. Таланти в гуманітарній сфері — літературі, філософії — дозрівають повільніше, і скорочення дошкільного періоду життя дитини не завжди сприяє їхньому розвитку.

Оскільки за відсутності спеціальних класів і навчальних закладів для обдарованих дітей (згадувалося раніше) не було інших варіантів, то у звичайних школах (не у кожній) практикувалося переведення вундеркіндів через клас, два чи три. Перейшовши з першого класу зразу у четвертий, обдаровані стають відмінниками: програма четвертого класу їм підходить більше, хоча теж «мала». Проте тут же виникає проблема спілкування. Через різницю у віці таким дітям важко з однокласниками і фізично, і психологічно. Вони стають наче «інвалідами спілкування». Спостерігаючи переживання дитини, батьки намагаються зайняти її спортом, шукають «товаришів по нещастю». І знаходять. Зустрічаються, дружать сім'ями. Діти перемагають на математичних та інших олімпіадах, у 12–14 років на «відмінно» закінчують школу, вступають до вищих навчальних закладів. Про таких пишуть як про виняткових особистостей. У 18 років вони — аспіранти. Навчаються легко і з захопленням. Проте у такому випередженні є не тільки плюси, але й мінуси. Обдарованій дитині потрібне не захоплення, а допомога. Тому перед учителями, психологами, лікарями постає завдання згладжувати негативні та підсилювати позитивні наслідки прискореного навчання обдарованих дітей.

Загалом у США існує чимало програм, спрямованих на врахування унікальних академічних потреб обдарованих учнів. Помітне місце серед них займає програма Advanced Placement (AP). AP-програма надає учням старшої школи можливість паралельно вивчати під керівництвом шкільних учителів курси, передбачені навчальними планами коледжів. У травні старшокласники, які впродовж року вивчали такі курси, залучаються до тестування. За його результатами їм пропонують вивчати наступні курси, а тим, хто отримав найвищий бал (п'ять), опанований курс зараховується як кредит. До того ж, учні можуть проходити AP-тестування без попереднього залучення до AP-програми. Зі сказаного зрозуміло, що сутність AP-програм українською мовою можна передати, давши їм назву програм просування обдарованих індивідів вперед [4].

У 1957 році Фондація Форда з розвитку освіти профінансувала дослідження, проведене на базі трьох університетів і трьох приватних старших шкіл. За його результатами рекомендувалось розробити набір тестів академічних досягнень, щоб надати допомогу коледжам у виявленні обдарованих учнів і наданні останнім можливості вивчати курси навчальних планів коледжів. Згодом зазначеною фундацією було профінансовано проект, який передбачав залучення до аналогічної програми 12 коледжів і старших шкіл. У якості навчальних предметів, що вивчалися у старшій школі на рівні вимог коледжу, було вибрано англійську мову (композиція і література), природознавство (фізика, хімія, біологія), іноземну мову (французька, латинська, німецька, іспанська), історію. Для кожного з перелічених навчальних предметів було розроблено робочою групою з двох учителів та п'яти викладачів навчальну програму та необхідний дидактичний матеріал [4].

На сьогодні у США розроблено понад 30 курсів для обдарованих старшокласників, які вивчаються у вищих навчальних закладах. До наведених вище навчальних предметів додано науку про навколишнє середовище, обчислювальну техніку, економіку, політологію, географію, психологію, статистику, математику, образотворче мистецтво, музику тощо. У 2000 році у 60 % старших шкіл США 750000 учнів залучалися до Програм просування вперед [10, 90–91]. Статистичні дані свідчать, що серед кожної тисячі учнів середньої школи 150 дітей складають AP-екзамени [11, 17–23].

Свого часу було проведене дослідження для з'ясування того, яких учнів можна залучати до AP-програм. За його результатами [12] було встановлено, що учні, які отримують з AP-іспитів в середньому «три» і більше, достатньо підготовлені до участі в AP-програмах, і їхнє залучення до таких програм не супроводжується негативними наслідками.

Відомо також, що студенти, які були залучені до AP-програм, інтенсивніше опановують навчальні предмети природничого циклу порівняно з тими студентами, які не брали участі в AP-програмах під час навчання у старшій школі [13]. Морган (Morgan) і Кроун (Crone) виявили, що ті студенти, які під час залучення до AP-програм отримали середній бал «три» чи більше, у коледжах мають високі академічні показники. Більше того, у коледжах краще навчаються ті колишні учасники AP-програм, які вивчали у школі курси на вищому рівні, а не ті, що опановували такі курси на ознайомлювальному рівні [14].

У роботі [15, 88] представлено результати дворічної програми Minnesota Talented Youth Mathematics Project, у якій брали участь 57 обдарованих учнів з сьомого по дев'ятий класи. Учні першого року навчання виконали дворічну програму вищої школи з алгебри за один рік; учні другого року навчання виконали програму і з проективної, і з традиційної геометрії та тригонометрії. Заняття проводились кожного тижня після школи протягом тридцяти тижнів. Варто підкреслити, що пошук учасників був тільки частково успішним, оскільки критерій відбору, що ґрунтувався на тесті SCAT (School and College Ability Test), передбачав успіхи учасників програми з алгебри, але не стосувався ні геометрії, ні тригонометрії. Результати дослідження дають підстави констатувати, що успіхи у навчальній діяльності не залежать від статевої належності учасників, проте учениці продемонстрували більшу втомлюваність під час і після першого року навчання. Також не можна було зробити ніяких висновків стосовно динаміки вмінь за результатами залучення до програми, були тільки попередні вияви того, що успіхи будуть пов'язані зі сферою математики. Стосовно опису навчального оточення, клімату класної кімнати учні вважали програму важкою, цілеспрямованою і організованою. Ті учні, які відмовились продовжувати навчання після першого року, вказали на декілька переваг

програми: випередження з математики на рік чи навіть два; досвід виклику; поглиблення інтересу до математики.

Альтернативою у задоволенні освітніх запитів зазначеної категорії учнів і сьогодні є їхнє дострокове переведення у старший клас. Таке переведення може здійснюватися напочатку, вкінці та посеред навчального року. Хоча у результаті такої стратегії повна відповідність здібностей учнів й рівня складності навчальних завдань досягається досить нечасто, просування на рік чи два вперед сприяє зменшенню такої невідповідності та введенню школярів у колектив, що стимулює їхній інтелектуальний розвиток.

Частотними є припущення про соціально-емоційну небезпеку дострокового переведення учнів у наступний клас. Однак дослідження доводять, що такі твердження, зазвичай, не обґрунтовані. Необхідно також враховувати соціально-емоційну небезпеку утримування обдарованих дітей у замкненому просторі класного навчання.

На основі аналізу виконаних досліджень окресленої проблеми можна зробити певні узагальнення й сформулювати відповідні рекомендації:

- немає емпіричного доказу того, що дострокове переведення обдарованих школярів у старший клас детермінує соціально-емоційну невідповідність чи виникнення прогалін у знаннях;

- об'єктивні вимірювання навчальних досягнень учнів, аналіз суб'єктивних оцінок учнів і батьків спонукають зробити висновок, що прискорене просування обдарованих школярів з класу в клас має більше позитивних, ніж негативних наслідків.

Це означає, що дострокове переведення у старший клас можна використовувати для задоволення освітніх запитів інтелектуально чи академічно обдарованих школярів. Але для того, щоб таке переведення обдарованих школярів у старший клас було ефективним, його потрібно здійснювати на основі різноаспектної оцінки особистісних показників школяра. Нижче наводяться найсуттєвіші вимоги, яких потрібно дотримуватися у процесі прийняття рішення про дострокове переведення обдарованого школяра у наступний клас.

1. Дитина має мати  $IQ = 125+$  і за рівнем психічного розвитку відповідати середньостатистичному показнику того класу, у який вона буде переведена.

2. Обдарований школяр повинен мати академічні уміння, що відповідають середньому показнику класу, в який його мають намір перевести. Якщо дитина відстає в одних уміннях, а за всіма іншими випереджає учнів того класу, куди вона збирається перейти, то її можна перевести за умови індивідуальної роботи з персональним учителем над удосконаленням недостатньо сформованих умінь. У тому разі, коли обдарований школяр різко виділяється в одній сфері, а в інших відзначається показниками незначно вищими порівняно з однокласниками, то його не варто достроково переводити у старший клас, але необхідно надати можливість працювати зі старшими учнями з тих навчальних предметів, до яких у нього підвищені здібності.

3. Дитина, яку достроково переводитимуть у наступний клас, має бути вільною від проблем соціально-емоційної невідповідності.

4. Такий учень повинен демонструвати високий рівень наполегливості та мотивації до навчання.

5. Обдарований школяр має мати добре здоров'я.

6. Психолог повинен пересвідчитися в тому, що прагнення батьків достроково перевести обдарованого школяра у старший клас не деформує його самосприйняття.

7. Той учитель, який приймає обдарованого школяра у свій клас, має відзначитися позитивним ставленням до стратегії прискореного навчання і бажати допомогти учневі пристосуватися до нових умов. Учителям, які песимістично оцінюють результативність дострокового переведення обдарованого школяра у старший клас, потрібно знайти заміну. Якщо це неможливо, то потрібно утриматися від такого переведення.

8. Судження про соціально-емоційну зрілість обдарованого школяра мають інтегрувати оцінку батьків та шкільного психолога, оскільки учителі часто дають неправильну оцінку соціально-емоційному розвитку учнів, сплутуючи неправильну поведінку дитини, спричинену її незадоволенням навчальною невідповідністю, з незрілістю.

9. Усі дострокові переходи потрібно облаштовувати на засадах випробування тривалістю 6 тижнів (дитина має знати, що, якщо у старшому класі її справи підуть погано, вона зможе повернутися у попередній клас).

10. Не потрібно очікувати чогось надмірного від дострокового переведення. У разі невдачі обдарований школяр не повинен картати себе і скептично сприймати власні здібності.

11. Рішення стосовно дострокового переведення треба приймати на основі фактів, а не уявлень.

Практика свідчить, що дострокове переведення обдарованих школярів у старший клас є прийнятним для будь-якої шкільної системи. Для шкільних систем з обмеженими ресурсами чи малочисленим контингентом учнів дострокове переведення обдарованих школярів у старший клас може слугувати первинним засобом, можливим для пристосування навчальних програм до їхніх освітніх потреб. Для шкільних систем, у межах яких діють програми для обдарованих і талановитих школярів, дострокове переведення у старший клас може функціонувати разом з іншими пропонованими опціями.

Водночас, окремі обдаровані школярі настільки відриваються в інтелектуальному розвитку від своїх ровесників, що дострокове просування на один клас не розв'язує для них проблему академічної невідповідності.

Зі сказаного можна зробити висновок, що серед практик, які є науково-обґрунтованими, варто виокремити метод прискорення, хоча традиційно прискорене навчання обдарованого школяра ототожнюють з «перестрибуванням» ним окремих класів. Насправді сучасна практика прискореного навчання налічує майже два десятки різних форм, і лише 4 з них пов'язані зі зміною колективу обдарованим школярем. Крім «перестрибування» через клас, прискорене навчання може реалізовуватись шляхом: раннього вступу до дитячого садка, початкової, молодшої чи старшої середньої школи; раннього закінчення початкової, молодшої чи старшої середньої школи; неперервного навчального прогресу; залучення до програм, що передбачають одночасне навчання в середній школі і вивчення окремих курсів за програмою коледжу; вивчення курсів, передбачених навчальним планом для старших класів тощо.

Загалом на сьогодні встановлено, що прискорення — це практика, придатна швидше для конкретного школяра, ніж для групи учнів. Водночас групи прискореного навчання, як правило, створюються на добровільній основі для вивчення курсів на рівні коледжу чи університету. Такі програми, як «Пошук талантів», пропонують прискорене навчання у певних сферах знань в позаурочних, суботніх, недільних чи канікулярних школах. До участі у таких програмах залучаються школярі на основі наявних навчальних досягнень та здібностей до вивчення окремих навчальних предметів.

AP-програми, які надають можливість школярам паралельно вивчати під керівництвом учителів курси, передбачені навчальними планами коледжів, можуть при відповідному теоретичному і експериментальному обґрунтуванні ефективно використовуватися в Україні. Досвід профільних навчальних закладів, які діють при університетах, лише підтверджує дану тезу.

Результати досліджень доводять, що прискорення не відображається негативно на соціально-емоційному розвитку статистично середнього обдарованого школяра. Водночас у кожному конкретному випадку потрібно брати до уваги соціальну та фізичну зрілість дитини, її бажання прискорено навчатись тощо.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Одаренные дети: Перевод с английского / Общ. ред. Г. В.Бурменской, В. М.Слущкого. — М. Прогрес, 1991. — 376 с.
2. Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу. Монографія: Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2002. — 458 с.
3. Аксенова Э. А. Инновационные подходы к обучению одаренных детей за рубежом. // Интернет-журнал «Эйдос». — 2007. — 15 января. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-9.htm>. — В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru
4. Nugent S. A. The Advanced Placement program and the International Baccalaureate program: a history and update // Gifted Child Today Magazine. — 2002. — Winter.
5. Brandwein P. F. (Ed.), Passow A. H. (Ed.). Gifted Young in Science: Potential through Performance. — 1988. — 407 p.

6. Hatfield T. A., Elam A. H. Gifted and Talented in the Visual Arts. — 1983. — 123 p.
7. Warnock J., Holt S. Gifted and Talented Education. — 1985. — 4 p.
8. Smith S. J. Gifted and Talented Learners. Model Learner Outcomes. — 1990. — 112 p.
9. Gifted and Talented: Rules and Regulations: Program Approval Standards. First Revision. — 1999.
10. Russo F. Beyond Advanced Placement // Village Voice. — 2000. — № 45 (15). — April 18. — P. 90–91.
11. Curry W., MacDonald W., Morgan R. The Advanced Placement program: Access to excellence // Journal of Secondary Gifted Education. — 1999. — Vol. 11. — № 1. — P. 17–23.
12. Simms D. Comparison of academic performance between AP and nonAP students at the University of Michigan. — Unpublished manuscript. — 1982.
13. Morgan R., Crone C. Advanced Placement examinees at the University of California: An examination of the freshmen-year courses and grades of examinees in biology, calculus and chemistry. — Statistical Report 93–210. — Princeton, NJ: Educational Testing Service, 1993.
14. Morgan R., Ramist L. Advanced Placement students in college: An investigation of course grades in 21 colleges. — Statistical Report 98–13. — Princeton, NJ: Educational Testing Service, 1998.
15. House P. A. Minnesota Talented Youth Mathematics Project: Evaluation Report 1977–78. — 1978. — 88 p.

Марія ТАДЕЄВА

### ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ЕМПІРИЧНИЙ АСПЕКТИ ПОЧАТКОВОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В ШВЕЦІЇ

*У статті розглядаються теоретичні та методологічні аспекти формування і розвитку сучасної початкової іншомовної освіти в Швеції. Аналізуються теоретичні основи побудови системи навчання іноземних мов у початковій школі, а також вивчаються тенденції організації початкової іншомовної освіти у цій країні.*

Проблема побудови іншомовної освіти молодших школярів є одним з важливих завдань сучасної зарубіжної та української педагогіки. Особлива увага у вирішенні цього питання звертається на психолого-педагогічні та пізнавальні особливості розвитку дитини у молодшому шкільному віці, коли є оптимальні можливості до успішного засвоєння поряд з рідною мовою другої іноземної мови.

У формуванні сучасної іншомовної освіти в Україні важливе місце належить використанню досвіду теоретичного і практичного навчання другій іноземній мові в країнах Ради Європи. Зрозуміло, що Україна в рамках виконання умов Болонської конвенції повинна використовувати Європейські рекомендації з мовної освіти, розроблені провідними фахівцями різних європейських країн. У цьому документі важливе місце відводиться організації мовної освіти у молодшому шкільному віці.

У наш час проблемами розвитку початкової освіти з іноземних мов в європейських країнах та Україні займалися такі вчені, як Ніколаєва С. Ю., Кузнецова О. Ю., Китайгородська Г. О., Махінов В. М., Володіна С. Л., Городецька Л. А., Казанцева Ю. Б., Мільруд Р. П., Мильцева Н. О. та інші.

Проблемі побудови системи освіти з іноземних мов в початковій школі присвячені наукові праці відомих педагогів, методистів і лінгвістів Європи, як-от: St. D. Krashen, J. Brewster, D. Girard, F. Genesse, Lars S. E. Holmstrand та інших. Велика увага до початкової освіти з другої мови приділяється у проектах Ради Європи з мовної освіти та Британської Ради. У рамках реалізації проектів з початкової іншомовної освіти особливе місце належить роботам відомого вченого із Швеції Ларса Холмстранда (Lars S. E. Holmstrand), який протягом двадцяти років працював у проекті «Навчання другої іноземної мови у початковій школі (на прикладі англійської мови)». У процесі розробки теоретико-педагогічних умов навчання іноземної мови у початковому шкільному віці була проведена також велика практична експериментальна робота, що охопила понад 500 учнів 24 класів від першого до шостого класу міста Упсала у Швеції.

**Метою статті** є проаналізувати теоретичні та емпіричні аспекти побудови системи іншомовної освіти молодших школярів у Швеції, а також вивчити шведський досвід практичної організації початкового навчання іноземних мов для застосування в реформуванні шкільної іншомовної освіти в Україні.