

- 12. Society of Industrial Artists and Designers // Designer. 1982. – April. – P. 24–30.
- 13. The Education ACT, 1902. – Ernest Arthur Jelf, London, 1903. – 116 p.

РЕЗЮМЕ

О. З. Стельмащук. Нормативно-правовые основы подготовки учителя «Дизайна и технологии» в Великобритании.

В статье проанализировано развитие системы подготовки учителя «Дизайна и технологии» на основе нормативных актов, изданных Министерством образования Великобритании. Раскрыта эффективность основных циркуляров и документов британского образования на протяжении всего периода становления учителя данной профессии.

Ключевые слова: циркуляр, законодательный акт, комитет, трудовое образование, проектирование, дизайн и технологии.

SUMMARY

O. Stelmashuk. Regulatory and legal principles of teacher training «Design and technology» in the United Kingdom.

The article investigates the development of the system of preparation «Design and technology» teachers based on main documents of the British government. It explains the effectiveness of the main circulars of the British educational system during the whole period of development of education for the design and technology teachers.

Key words: circular, act of law, committee, labour education, projecting, design and technology.

УДК 376.54.624.4.37.013

П. О. Тадеєв

Київський національний
університет імені Тараса Шевченка

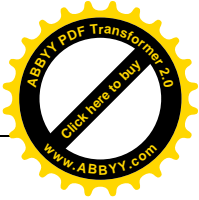
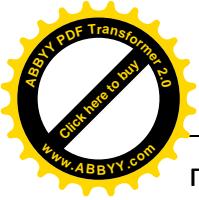
ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ АМЕРИКАНСЬКИХ ШКОЛЯРІВ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглянуто освітні практики для роботи з обдарованими школярами в державних американських школах на початку ХХ століття. Детально проаналізовано практичний досвід роботи експериментальних класів Г. Віпла, Л. Голінгворт і Л. Стедман та їх вплив на розвиток практики освіти обдарованих у США в ХХ столітті.

Ключові слова: обдаровані школярі, освіта обдарованих, освітні практики, експериментальні класи, «клас можливостей», прискорення, збагачення, групування, диференціація.

Постановка проблеми. Освітні практики для обдарованих школярів, які використовувалися в державних американських школах на початку ХХ століття, базувалися на таких стратегіях, як групування за здібностями, прискорення та збагачення, і найяскравіше реалізовувалися в експериментальних школах.

Під час обґрунтування практики навчання обдарованих школярів вчені спиралися на американську філософію прагматизму, що панувала в період становлення прогресивістського руху. Особливу популярність ця філософія набула у США в період між двома світовими війнами завдяки



працям Уільяма Джемса та Джона Дьюї.

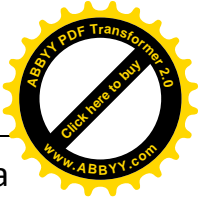
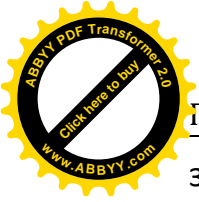
Вивчаючи практику сучасної американської освіти та порівнюючи її з аналізом історії педагогічної науки і власною експериментальною діяльністю у школі при Чиказькому університеті, Дж. Дьюї визначив протиріччя між новими вимогами часу й застарілими уявленнями про освіту. Це протиріччя він пропонував розв'язати шляхом включення школи в суспільні відносини, а дітей – у суспільно корисну діяльність, під час якої відбувається вільне спілкування, обмін думками і спостереженнями, одержаними в результаті вдалих і невдалих експериментів [1, 23].

Такі практики для обдарованих учнів у США були добре задокументовані в історії, охоплюючи період 150 років. Перші систематичні спроби почалися з Вільяма Торі Гаріса (William Torrey Harris), управителя державних шкіл у Сент-Луїсі в 1868 році. План Гаріса давав змогу учням просуватися вперед кожні 5 тижнів на основі академічної успішності. Цей графік просування забезпечував швидкий прогрес обдарованих школярів [2; 3; 4]. Упродовж наступних 50 років різні системи заохочення чи перестрибування через класи з'явилися в штатах Массачусетс, Нью-Джерсі, Колорадо та інших [2; 3; 4].

У 1907 році на зборах Національної освітньої асоціації спеціальний комітет рекомендував групувати обдарованих учнів разом у спеціальних класах зі спеціальними навчальними програмами, зі спеціальною освітньою атмосферою і викладачами, наділеними «як особистістю, так і темпераментом» [2]. До 1910-х років «класи можливостей» чи спеціальні класи для обдарованих учнів почали з'являтися в таких містах, як Лос-Анджелес і Цінциннаті [2].

До 1920-го року групування обдарованих учнів було найчастіше застосовуваним підходом до задоволення освітніх потреб цих школярів [3]. У США почав з'являтися поділ класів на три різні секції, відомий як «план X-Y-Z». Група найбільш здібних школярів формувалася за результатами розумових тестів та оцінок, у той час як остання група була найповільнішою щодо виконання завдань.

Клівлендська спеціальна програма (Cleveland Major Works Program) і План Віннетка (the Winnetka Plan) були двома прикладами того, як шкільні округи в 1920-х роках більш ретельно працювали з обдарованими учнями. Експериментальні школи 1920-х і 1930-х років зробили значний внесок у навчання обдарованих дітей. Найвідомішою школою була Школа Спейера,



заснована Летою Голінгворт з Педагогічного коледжу, яка пропонувала програми збагачення у класах, згрупованих за здібностями [2; 4].

Незважаючи на зусилля різних освітян і шкільних округів США, спеціальне методичне забезпечення для обдарованих школярів було недосконалим. Більшість програм зосереджено на групуванні з небагатьма кількісними змінами [3].

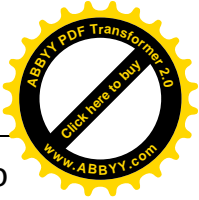
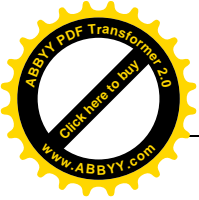
Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що дослідженню обдарованості та творчого потенціалу особистості надається належна увага, зокрема таким її аспектам, як проблема індивідуальних відмінностей (Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн, Б. Теплов), визначення підходів до розуміння психологічних основ та структури обдарованості (Дж. Гілфорд, Н. Лейтес, Ж. Піаже, Б. Скіннер, К. Тейлор, К. Теліт, П. Торранс, Р. Уайт, К. Хеллер та інші); психологічні концепції інтелекту і творчості (Дж. Гілфорд, Р. Стернберг, М. Смульсон, К. Хеллер); розвиток інтелектуального і творчого потенціалу особистості (Д. Богоявленська, Ю. Гільбух, В. Дружинін, О. Кульчицька, С. Максименко, В. Моляко, С. Сисоєва, В. Штерн та ін.).

В історії дослідження проблеми обдарованості в США важливе місце належить таким психологам і педагогам, як Т. Амабіл, Д. Векслер, Г. Гарднер, Д. Големан, С. Гуастелло та багато інших.

Огляду основних методів виявлення обдарованості індивідів у США присвячено низку статей Є. Аксенової.

Паралельно із державним регулюванням освіти обдарованих проводилася значна дослідницька робота вчених США зі створення теоретичних моделей обдарованості. Зауважимо, що ще в 1986 році Р. Стернберг і Дж. Девідсон [8] виокремили 17 концепцій обдарованості, запропонованих різними авторами. Як до виходу цієї книги, так і після нього з'явилося ще ряд цікавих концепцій обдарованості, а саме: Ф. Ганье (1991 р.), Г. Гарднера (1983 р.), Дж. Гілфорда (1950 р.), Дж. Меррасье (1985 р.), Ф. Монкса (1996 р.), М. П'єгевського (1991 р.), Дж. Рензуллі (1975 р.), Л. Сільверман (1991 р.), А. Танненбаума (1986 р.), К. Тейлора (1950 р.), П. Торренса (1974 р.), Дж. Фельдх'юсена (1986 р.).

Мета статті – проаналізувати освітні практики в галузі навчання обдарованих американських школярів на початку ХХ століття та визначити особливості організації експериментальних класів для цієї категорії учнів, запропоновані Л. Голінгворт, Г. Віплом та Л. Стедман.

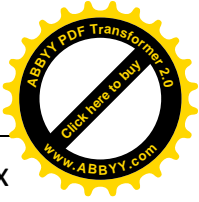
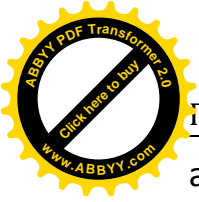


Виклад основного матеріалу. Ідеї прагматистів особливо активно підтримували піонери галузі освіти обдарованих Лулу Стедман (L. Stedman), Гай Віпл (G. Whipple) та Лета Голінгворт (L. Hollingworth), створюючи експериментальні класи для цієї категорії школярів. Л. Стедман досягла значних успіхів у запровадженні «класу можливостей» для обдарованих учнів у державній нормальній школі Лос-Анджелеса. Вона відчувала, що «клас можливостей» був необхідним додатком до навчальної школи університету. Клас можливостей відкрили в січні 1918 року, якраз перед переходом нормальної школи до Південної філії університету Каліфорнії [5].

Аргументи Л. Стедман на користь «класу можливостей» впливали із спеціальних класів, які прогресивна освіта дозволяла для дітей з розвитком нижче середнього. Вона вважала особливі освітні можливості для обдарованих дітей соціальною необхідністю, щоб допомогти розвинути їхній потенційний внесок у суспільство. Робоча програма Л. Стедман передбачала розвиток здібностей незалежно мислити і вчитися. Діти ставили власні цілі для незалежного навчання, які давали змогу їм працювати на максимальну потужність [5].

«Клас можливостей» охоплював учнів 4–6 класів, хоча винятки були і для третьокласників. Проте рівні класів обиралися довільно. Учні не обмежувалися лише розміщенням за класами, а групування на гнучкій основі було швидше правилом, ніж винятком. Робоча програма, яка була на один або два класи вище рівня, передбачала значні можливостями збагачення. Недоліки неконтрольованої прискореної робочої програми дуже турбували Л. Стедман. Вона побачила багато «малюків середньої школи» (11 чи 12 років), які вступали сюди, і намагалася виявити соціальні проблеми прискорення для цих учнів [5].

Щоб уникнути тенденції ізоляції в навчанні, Л. Стедман навмисне впровадила компонент групової дискусії в навчальну програму. Розвиток індивідуальних завдань обговорювався на груповому форумі, куди входили учні та вчителі. Під час цих групових дискусій «виступи складаються в одне ціле, розширюються і збагачуються» [5, 12]. Особлива увага надавалася проектам як способу збагачення і важливого компоненту прогресивної освіти. Конкретні приклади проектів включали «A Tercentenary Program» («Програма трьохсотліття»), у якій висвітлювалася трьохста річниця висадки палітримів, а також «Arithmetic Vitalized Through a Banking Project» («Жива

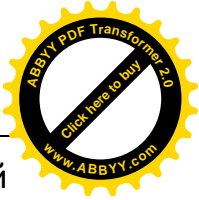
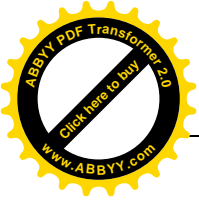


арифметика через банківський проект»). Інше збагачення в робочих програмах передбачало написання та ілюстрування книжок, альбомів для газетних вирізок, вивчення природи, друкування та іноземні мови [5, 12].

Щоб заохочувати менш сидячий спосіб життя і не надто велике зосередження на навчанні, Л. Стедман спеціально вводила фізичне виховання і здоров'я як частину програми. «Були представлені курси з цінності гри, вправ і догляду за тілом» [5, 18]. Л. Стедман зауважувала, що «додатковий час, присвячений грі, ніяк не заважав досягненням в академічних предметах. Фізичні вправи, здавалося, мали стимулюючий ефект на розумову діяльність. Моральні враження були особливо сприятливі, хороші якості розвивалися на майданчику і відображалися в загальній поведінці дітей» [5]. Атлетичні змагання між класами, шкільні ігри, пишні процесії чи різні проекти за участю всієї школи закріплювали соціальні стосунки між «класом можливостей» і школою» [5].

Л. Стедман узагальнила свої пропозиції для програми в таких 19 рекомендаціях, що стосувалися:

- скорочення часу, виділеного для різних предметів, від половини до двох третин, часу, який виділяється в звичайному класі, скорочення вправ, пояснення і роботи над темою;
- чіткі інструкції щодо того, як вчитися самостійно;
- розвиток у дитини наукового підходу до свого прогресу і наукового методу роботи з проблемою;
- можливості для всіх форм творчої роботи: написання п'єс, оповідань і віршів; публікація газет; організація і робота літературних і громадських товариств; презентація п'єс, інсценівок, пантомім;
- навчання іноземних мов;
- можливості переглядати гарні фільми і вистави;
- можливість слухати особливі лекції політичних лідерів, відвідувати дипломатів, гостей з іноземних країн чи спеціалістів будь-якої галузі (музикантів, художників, бібліотекарів, науковців та інших);
- подорожі в сільську місцевість під керівництвом природознавців для вивчення птахів, звірів чи рослин;
- вивчення комерційного чи промислового життя через візити в комерційні і промислові установи;
- можливості відвідувати бібліотеки, мистецькі галереї та музеї;

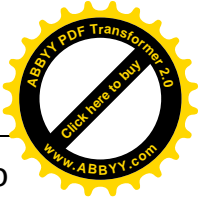
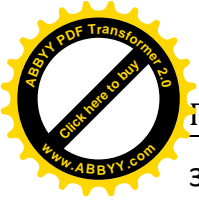


- умови для фізичних вправ і чіткі інструкції з бодібілдингу для дітей делікатної тілобудови і для «книжних» дітей, які не бажають брати участь в іграх чи фізичній діяльності;
- можливості для роботи над соціальними проектами для розвитку усвідомлення групи і пришвидшення усвідомлення дитиною її зобов'язань перед школою і суспільством;
- чітке навчання лідерства через свідоме розуміння дитиною відповідальності за кульмінацію шкільних проектів і через членство в комітетах, які стосуються політики управління школою;
- спеціальні курси з музики, мистецтва, драми та інших спеціальних предметів для задоволення потреб дітей, які мають схильність до технічної чи естетичної діяльності;
- забезпечення певних умов щодо програм і відвідування школи високообдарованими в музиці, драмі і мистецтві дітьми, щоб загальна освіта і підготовка до кар'єри могли тривати одночасно;
- соціальні предмети мають стимулювати дитину використовувати дослідницький метод і багато читати із суміжних предметів. як правило, вони мають стосуватися деяких центральних проектів, творчих за природою, з якими пов'язана вся група. Необхідно, щоб вони створювали потребу в ефективному використанні допоміжних предметів [5, 188–189].

Праця Л. Стедман «Education of Gifted Children» (Освіта обдарованих дітей), написана через п'ять років після запровадження її експериментального класу, зобразила окреме освітнє середовище як життєздатний, реалістичний і сприятливий вибір для обдарованих дітей [5].

Відома дослідниця теорії і практики навчання обдарованих Л. Голінгворт так визначала демократію: «Кожна людина має можливість жити і працювати відповідно до їх вроджених здібностей до досягнень» [7, 299].

Праця Л. Голінгворт з «класом спеціальних можливостей» у державній школі № 165 згодом стала основою для написання близько 40 наукових статей, підручника і проекту роботи в Державній школі № 500, який запрацював приблизно через 15 років. На початку 1920-х років державна школа № 165 мала проблеми з кількома «невідповідними» учнями, які були надто академічно розвинуті, щоб хронологічно перебувати з однолітками, але не могли соціально адаптуватися, коли пропустили три класи. «Клас спеціальних можливостей» був організований



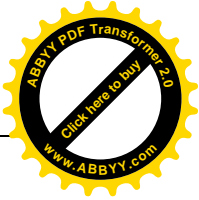
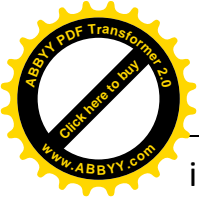
з такою ідеєю, що в районі розташування школи можна знайти достатньо таких школярів приблизно однакового хронологічного віку, щоб сформувати клас, який був би порівняно однорідним, як соціально, так і освітньо; щоб їхні потреби могли вивчатися, а потім і задовольнятися. Існувала невелика база знань щодо того, як забезпечити диференційовану програму для обдарованих. Державна школа № 165 створювала такі можливості не лише для обдарованих дітей, але й для тих, хто був зацікавлений, – практиків і дослідників [8].

Збагачення стало провідним принципом для робочої програми Л. Голінгворт у Державній школі № 165. Одна з перших статей, опублікованих стосовно робочої програми, включала вивчення біографій як форму збагачення. Л. Голінгворт пояснювала свій вибір біографії так: «Ми обрали біографію, бо вважали, що вона схилиться до підготовки малих, дуже обдарованих дітей до життя, на яке вони здатні, тому що у віці 8–10 років вони інтелектуально готові скористатися з цих біографій, тому що ставлення та ідеї, сформовані в дитинстві, мають великий вплив, і тому що біографії ніде не вивчаються у звичайній програмі» [9, 281]. Л. Голінгворт сама проводила перші уроки біографії. Щовівторка вранці 40 хвилин було виділено на вивчення біографії. Звіти подавалися у стилі семінарів, і кожна дитина читала свій звіт класу, після чого відбувалася дискусія. Їхні звіти зосереджувалися на таких видатних особах, як Юлій Цезар, Джордж Вашингтон, королева Вікторія, Джордж Еліот та інші.

Швидкий прогрес давав певні переваги. Обдаровані учні могли мати фактично три–чотири роки, вільних від звичайної освіти і навчання, щоб увійти в професію і значно раніше заробляти.

Педагогічні методи також вимагали модифікацій. Такі модифікації «можуть походити від висновків на основі вивчення психології цих дітей, а також від фактичного досвіду в класі» [10]. Повторення вправ з читання, арифметики і правопису були значно скорочені, хоча не відкинуті взагалі. Замість того Л. Голінгворт заохочувала метод проектів, щоб навчити учнів робити висновки, знаходити подібне, обговорювати будь-які теми, які їх цікавили.

Л. Голінгворт дбала про те, щоб всі класи були відповідно обладнані, оскільки обдаровані діти вимагали певного пристосування у їхньому середовищі. Бібліотека мала велику кількість довідкової літератури, зокрема енциклопедії, атласи, карти, словники (як англійською, так і

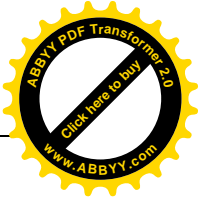
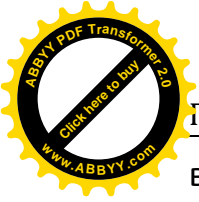


іноземними мовами) і томи поезії.

Третій відомий дослідник у цій галузі – Гай Віпл. Він вірив у психологічну науку і її застосування в освіті. «Кожному, хто помічає еволюцію освітньої думки і практики, має бути зрозумілим, що одна з найочевидніших тенденцій сьогодення – це «психологізація» освіти, пристосування освітньої діяльності до потреб кожного учня. Кілька років ми розпізнавали потреби дітей, у яких розумові здібності були нижче від норми. Тепер ми усвідомлюємо більш чітко, ніж будь-коли раніше, кричущі потреби учнів, розумові здібності яких вищі за норму» [11, 5]. Г. Віпл відгороджувався від тих, хто звинувачував освіту обдарованих у недемократичності. Він описував демократичну освіту як «рівність можливостей» і стверджував, що обдаровані діти не мали справедливої можливості розвивати свій потенціал, закликав до створення спеціальних класів, щоб зменшити цю невідповідність [12]. Г. Віпл зазначав, що освіта обдарованих дітей не лише культивувала їхній надзвичайний потенціал, але й сприяла розвитку суспільства загалом [13].

Після тривалих спостережень за роботою у спеціальному класі протягом 1916–1917 навчального року Г. Віпл запропонував вісімнадцять рекомендацій щодо адаптації методів для класів з обдарованими учнями. Перші вісім рекомендацій стосувалися будь-якого класу, але вони набували додаткового значення у класах для обдарованих дітей, передбачаючи такі умови. Наступні десять рекомендацій були особливо доречними у роботі з обдарованими:

- тільки 10% кращих учнів загальної школи мають бути відібрані для спеціальної кімнати для обдарованих дітей;
- діти, у яких виявляли неврози у їхній шкільній роботі, не повинні зараховуватися у клас обдарованих;
- відбір обдарованих дітей має здійснюватися лише на основі розумових тестів, оскільки рейтинги вчителів і адміністраторів виявилися ненадійними;
- вчитель спеціального класу має йти з учнями від класу до класу, щоб уникнути проблем, пов'язаних із знайомством з новим педагогом;
- зменшити вправи наполовину;
- покарання школярів може бути скасоване взагалі, якщо задовольняються їхні навчальні потреби;
- якщо учень демонструє поведінку марнославства та егоїзму,



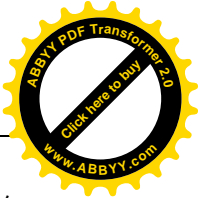
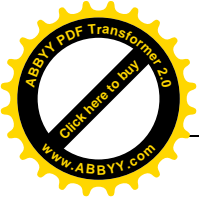
вчитель має провести «соціальну перевірку».

Г. Віпл також визнавав, що навіть у спеціальних класах обдаровані школярі можуть проходити 2 роки за 1 рік. Швидке проходження програми давало можливість для впровадження інших предметів: іноземної мови, драми і культурних студій у спеціальній кімнаті. Проте Г. Віпл застерігав, що має виділятися необхідний час для всіх видів робіт, «щоб обдаровані діти зрозуміли, що таке важка розумова праця» [14, 125].

Всі розглянуті освітні практики були дуже подібними: включали конкуренцію проектів замість ізольованих дій, вивчення їх у темах і одиницях, зменшення вправ на повторення, класні дискусії, швидке проходження програми, класне середовище, яке заохочувало рухливість учнів, разом з достатньою кількістю різних довідкових матеріалів на підтримку учнівських досліджень. Вчителі обдарованих також мали володіти великими інтелектуальними здібностями і відповідною педагогічною та фаховою підготовкою. До того ж дослідження в експериментальних класах підтверджували, що найефективніший спосіб навчати обдарованих дітей полягав у відокремленні їх від звичайної школи та використанні диференційованого і збагаченого плану. Це були майже революційні ідеї з огляду на те, що до кінця 1910-х років прискорення чи «перестрибування класів» були лише єдиним вибором програми для обдарованих дітей.

Висновки. Теперішні освітні практики для обдарованих дітей не мають особливих відмінностей від ранніх практик. Їх особливістю є ідея диференційованої програми для обдарованих. Освітні практики, які підтримували в США на початку ХХ століття, вважали складовими диференційованої програми, охоплюючи прискорення і збагачення.

Групування обдарованих школярів окремо від учнів звичайної школи мало сильну підтримку в експериментальних американських школах у цей період. Таке окреме середовище давало змогу учням працювати у прискореному темпі зі збагаченими програмами. У перші роки становлення освіти обдарованих були протести і скарги проти недемократичної чи елітної природи групування обдарованих школярів. Ці питання і сьогодні турбують освіту обдарованих. Проблеми освіти, що торкаються питань раси, соціального класу, відмінностей у здібностях, такі суперечливі та емоційно навантажені, що їх вирішення здається неймовірним, якщо взагалі можливим. А отже, досвід першопрохідців галузі освіти обдарованих українців необхідний для організації навчання цієї категорії учнів у наш час.



ЛІТЕРАТУРА

1. Горшкова В. В. Педагогическая философия Джона Дьюи : монография / В. В. Горшкова, Е. А. Митковец. – СПб : Изд. «Петрополис», 2008. – 168 с.
2. Davis G. A. Education of the gifted and talented / G. A. Davis, S. A. Rimm. – Boston, MA : Allyn & Bacon, 2004.
3. Ericson S. C. Education of the gifted and talented in American public schools : A retrospective view / S. C. Ericson. – [Unpublished doctoral dissertation]. – Washington State University, 1985.
4. Tannenbaum A. J. A history of giftedness in school and society / A. J. Tannenbaum // International handbook of giftedness and talent / [In Eds. K. A. Heller; F. J. Monks; R. J. Sternberg; R. F. Subotnik. – Oxford, UK : Elsevier Science Ltd., 2000.
5. Stedman L. M. Education of gifted children / L. M. Stedman . – Yonkers-On-Hudson, NY : World Book Company, 1924.
6. Stedman L. M. An experiment in educational democracy / L. M. Stedman // Sierra Educational News. – 1919. – No. 15. – P. 515–518.
7. Hollingworth L. S. Provisions for intellectually superior children / L. S. Hollingworth // The child: His nature and his needs / [Eds. : M. V. O'Shea]. – New York, NY : The Children Foundation, 1924. – P. 277–299.
8. Cobb M. V. The special opportunity class for gifted children at Public School / M. V. Cobb, L. S. Hollingworth, J. E. Monahan, G. A. Taylor, J. S. Theobald // Manhattan. Ungraded. – 1923. – No. 8. – P. 121–128.
9. Hollingworth, L. S. An introduction to biography for young children who test above 150 IQ / L. S. Hollingworth // Teachers College Record. – 1924. – No. 26. – P. 277–287.
10. Hollingworth L. S. Musical sensitivity of children who test above 135 IQ / L. S. Hollingworth // Journal of Educational Psychology. – 1926. – No. 17. – P. 95–109.
11. The nineteenth yearbook of the National Society for the Study of Education / [Ed.: G. M. Whipple]. – Bloomington, IL : Public School Publishing Company, 1920. – Part II.
12. Whipple G. M. Educational determinism : A discussion of Professor Bagley's address at Chicago / G. M. Whipple // School and Society. – 1922. – No. 15. – Pp. 599–602.
13. Whipple G. M. Provisions for gifted children / G. M. Whipple // Mother and Child. – 1923. – No. 4(10). –P. 2–11.
14. Whipple G. M. Classes for gifted children / G. M. Whipple. – Bloomington, IL : Public School Publishing Company, 1919.

РЕЗЮМЕ

П. А. Тадеєв. Организация обучения одаренных американских школьников в начале XX века: практический аспект.

В статье рассматриваются образовательные практики для работы с одаренными школьниками в государственных американских школах в начале XX века. Подробно проанализирован практический аспект работы экспериментальных классов Г. Випла, Л. Голинворд и Л. Стедман, а также их влияние на развитие теории и практики образования одаренных школьников у США в XX веке.

Ключевые слова: одаренные школьники, образование одаренных, образовательные практики, экспериментальные классы, «класс возможностей», ускорение, обогащение, группирование, дифференциация.

SUMMARY

P. Tadeyev. The organization of studying of gifted american pupils at the beginning of the XX century: practical aspect.

The article deals with the educational practice for gifted students in the state American schools at the beginning of XX century. The experimental classes practical experience activities of the famous scientists L. Hollingworth and G. Whipple have been analyzed and their influence on the development on theory and practice of the gifted education in xx century in the USA have been defined by the author.

Key words: gifted students, gifted education, educational practice, experimental classes, «class of possibilities», acceleration, enrichment, grouping, differentiation.