

Антонова О.Є. Андрагогічні засади побудови моделі формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників // Андрагогічний вісник: Наукове електронне періодичне видання. – Випуск 6. – 2015. – С. 141-155.

О.Є. Антонова,
доктор педагогічних наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)
О.В. Ващук,
кандидат педагогічних наук, вчитель методист

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

***Анотація.** У статті на основі андрагогічного підходу обґрунтовується модель формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників. Процес підготовки педагогів до роботи з академічно обдарованими учнями пропонується будувати відповідно до логіки освіти дорослих, інтегруючи різні форми освіти дорослих (формальну, неформальну, інформальну), забезпечуючи їх взаємодоповнення та взаємопроникнення.*

***Ключові слова:** андрагогічний підхід, академічна обдарованість, готовність вчителя до розвитку академічної обдарованості учнів.*

***Аннотация.** В статье на основе андрагогического подхода обосновывается модель формирования готовности учителей к развитию академической одаренности старшеклассников. Процесс подготовки педагогов к работе с академически одаренными учащимися предлагается строить в соответствии с логикой образования взрослых, интегрируя различные формы обучения (формальную, неформальную, информальную), обеспечивая их взаимодополнение и взаимопроникновение.*

***Ключевые слова:** андрагогический подход, академическая одаренность, готовность учителя к развитию академической одаренности учащихся.*

***Annotation.** On the basis of andragogical approach based model of readiness of teachers to develop academic talent seniors. The process of preparing teachers to work with academically gifted students are invited to build in accordance with the logic of adult education, integrating different forms of learning (formal, informal, informal), ensuring their complementarity and interpenetration.*

***Keywords:** andragogical approach, academic talent, the willingness of the teacher to develop the academic talents of students.*

Будь-яка діяльність може бути успішною лише за умови готовності фахівця до її виконання. З метою визначення суті і специфіки готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників розглянемо основні методологічні й теоретичні положення, пов'язані з поняттям «готовність».

Проблема готовності людини до певного виду діяльності набула актуальності наприкінці 50-тих – на початку 60-тих років ХХ століття у зв'язку із диференціацією виробництва та необхідністю підвищення ефективності праці. Питання готовності до професійної діяльності було підняте у працях О. О. Абдуліної, М. І. Дяченко, І. А. Зязюна, Г. С. Костюка, Н. В. Кузьміної, В. А. Сластьоніна, А. І. Щербакова, О. Г. Ярошенко та ін.

Вивчення особливостей професійної готовності вчителя починає активно досліджуватися в 70-х роках ХХ століття у зв'язку із потребою вдосконалення й оптимізації освітнього процесу. У науково-педагогічній літературі наявне широке коло досліджень, спрямованих на розкриття теоретичних засад підготовки педагогічних працівників. Питання різних аспектів підготовки педагогічних кадрів підіймали І. Д. Бех, К. І. Волинець, І. В. Гавриш, В. В. Ганська, С. П. Гвозд'їй, О. М. Дон, О. А. Дубасенюк, Г. І. Жара, О. Я. Іванців, К. А. Ліневич, Л. Б. Лук'янова, О. М. Пехота, Г. М. Романова, А. В. Семенова, С. О. Сисоєва, Л. А. Хомич; у системі післядипломної освіти – В. В. Демченко, О. Я. Мариновська, Л. О. Мокридіна, Т. М. Сорочан, Г. В. Тарасова, А. В. Яковина.

Важливе значення для розуміння сутності готовності вчителів до виконання професійних обов'язків має теорія неперервної професійної освіти (В. П. Андрущенко, С. У. Гончаренко, Б. С. Гершунський, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, Н. Г. Ничкало); компетентнісний підхід до освітнього процесу (Н. М. Бібік, О. І. Пометун, А. В. Хуторський та ін.).

Визначальним чинником у підготовці вчителів є сучасне розуміння освіти дорослих як освіти впродовж життя, що домінує у закордонній науковій думці (Гамбургська декларація про освіту дорослих, 1997 р., Дамаська декларація Міжнародної ради по освіті дорослих, 2000 р., Софійська конференція з освіти дорослих, 2002 р.) і активно розвивається на теренах України (Концепція освіти дорослих, Київ – 2011).

Одним з найважливіших напрямків у підготовці сучасного вчителя є формування готовності до роботи з обдарованими учнями, що розкривається у дослідженнях О. Є. Антонової, Н. В. Бухлової, А. С. Границької, В. В. Демченка, В. Г. Зарицької, Т. С. Зорочкіної, Ю. М. Клименюк, І. О. Ліщук, Е. Лодзинської, І. Й. Любовецької, Л. О. Мокридіної, В. І. Панова, Н. І. Поліхун, А. В. Семенової, Г. В. Тарасової, І. І. Ушатікової, М. П. Федорова, А. В. Яковини.

У психолого-педагогічних дослідженнях виділяють декілька підходів до розуміння поняття «готовність». Ю. М. Клименюк [1, с. 91 – 92] звертає увагу на існування педагогічного, теоретичного, особистісного, функціонально-психологічного підходів у розумінні феномену готовності.

Відповідно до *особистісного підходу* (К. М. Дурай-Новакова, М. І. Дяченко, Л. О. Кандибович, В. О. Сластьонін) психологічна готовність є результатом підготовленості до певної діяльності й являє собою складний, цілеспрямований

прояв особистості, що має динамічну структуру. Між компонентами цієї структури існує функціональна залежність. У межах цього підходу в психологічній готовності виокремлюють такі взаємопов'язані види, як *тривалий*, який діє постійно і не потребує щоразового формування (раніше сформовані установки, набуті знання, навички, уміння, досвід, якості й мотиви діяльності) та *ситуативний* (актуалізація, докладання всіх сил, створення психологічних можливостей для успішних дій у даний момент) [11]. Ю. М. Клименюк у межах особистісного підходу розглядає готовність як нове утворення педагога, яке є фундаментом його професійної компетентності, забезпечення високої результативності педагогічної роботи, якість особистості вчителя. Це стійка характеристика, що є інтегративним утворенням особистості, яка включає декілька складових: операційну, мотиваційну, когнітивну [1, с. 91 – 92].

Прихильники *функціонального підходу* (Ф. Ю. Генев, Є. П. Ільїн, Н. Д. Левітов, В. С. Нерсисян, А. Ц. Пуні, В. Н. Пушкін та ін.) розглядають готовність як певний стан психічних функцій, який забезпечує високу результативність під час виконання того чи іншого виду діяльності. Згідно з функціональним підходом готовність розглядається як стан психологічних функцій, що забезпечують високий рівень досягнень в діяльності [1, с. 91 – 92].

Згідно *функціонально-психологічного підходу* готовність учителя до розвитку академічної обдарованості розглядатимемо як тимчасовий активний стан особистості, установку на певну поведінку, мобілізацію сил, що є умовою успішного виконання діяльності. Відповідно до *педагогічного підходу* готовність подається як загальна характеристика розвитку, навчання і виховання особистості у сфері освіти відповідно до соціального замовлення. Відповідно до *теоретичного підходу* готовність – процес вироблення педагогічної моделі майбутньої професійної діяльності залежно від отриманих у ході професійної підготовки знань, умінь, навичок та сформованого рівня компетентності [1, с. 91 – 92].

На *засадах системного підходу* І. В. Гавриш розглядає *готовність* як інтегративну характеристику особистості, що становить систему психологічних властивостей. Її будова вважається тотожною структурі відповідної функціональної психологічної системи, до якої входять такі компоненти: інформаційний (інформаційна основа діяльності), операційний (блок прийняття рішення і підсистема професійно-важливих якостей особистості) та мотиваційний (мотиви, цілі діяльності) [6].

Г. П. Васянович вважає, що підготовка фахівця має здійснюватися на основі новітніх технологій і визначальною тенденцією у цьому складному процесі є *інтеграція загальної і професійної освіти*, де особливе місце відводиться етичним знанням, почуттям, волі педагога [3]. Практикуючі вчителі – це особлива категорія людей, що систематично оволодівають професійними знаннями та уміннями і вмотивовані на постійне самовдосконалення і саморозвиток.

Г. М. Романова [13] також наголошує, що врахування набутого досвіду вчителя є необхідним, тому процес формування готовності вчителя суттєво відрізняє від формування готовності студента до професійної діяльності. Поняття готовності вчителя є ширшим, змістовнішим і ґрунтується на *андрагогічному підході* до формування готовності, адже йдеться про дорослу людину, яка має

певні усталені впродовж життя стереотипи діяльності. Можна зробити висновок, що зміна рівня готовності вчителя до виконання певних професійних обов'язків залежить не тільки від впливів ззовні, а й від його власного життєвого досвіду. Виходячи з такого розуміння процесу формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями, доцільно враховувати положення андрагогіки – науки про навчання дорослих, яка виокремилася в останні роки і є окремим напрямом педагогіки. Використання *андрагогічного підходу* зумовлене об'єктивною необхідністю враховувати власний життєвий та професійний досвід педагогів.

Поняття «андрагогіка» було запроваджено до наукового обігу викладачем Бостонського університету М. Ноулзом у праці «Дорослий учень. Забутий – покинутий» (1973 рік). Формування основ андрагогіки започатковано у працях американських учених (М. Ноулз, Р. Сміт) і здійснюється в дослідженнях учених інших зарубіжних країн – Великої Британії (П. Джарвіс), Німеччини (Ф. Пеггелер), Польщі (Л. Турос, І. Дзежговська, І. Вільш), Нідерландів (Т. Тен Хаге), Росії (С. І. Змеєв) та інших, які пропонують різні андрагогічні педагогічні теорії та концепції. Для нашого дослідження важливі загальні андрагогічні принципи навчання дорослих, сформульовані С. І. Змеєвим і які є основою конструювання моделей навчання вчителів, що полягає в урахуванні досвіду особистості (життєвого, соціального, професійного) [7]. Розвитку андрагогіки як педагогічного напрямку сприяли праці Н. І. Клокар, Н. Г. Протасова, Л. Б. Лук'янової, Н. Г. Ничкало, О. В. Аніщенко, Л. Є. Сігаєвої, О. Ю. Щербак.

На відміну від «освіти на майбутнє» (у школі, ВНЗ), підготовка працюючого вчителя зорієнтована на вирішення реальних завдань шкільної практики. Тому цей процес має будуватися не за традиційною логікою структурування інформації в певній сфері науки (предметна логіка), а концентруватися навколо пріоритетних професійних потреб і запитів (логіка педагогічної реальності) [10].

Л. Б. Лук'янова, посиляючись на *визнанні ЮНЕСКО форми освіти дорослих*, виокремлює *формальну освіту*, що здійснюється в навчальних закладах та установах освіти, спрямована на одержання або зміну освітнього рівня та/або кваліфікації згідно з визначеними освітньо-професійними програмами і термінами навчання, заходами державної атестації, що підтверджується наданням відповідних документів; *неформальну освіту* – здійснюється в освітніх установах або громадських організаціях (клубах, гуртках), під час індивідуальних занять з репетитором, тренером й зазвичай не підтверджується наданням документа; *інформальну освіту* – неофіційна, самоорганізована (самоосвіта), індивідуальна пізнавальна діяльність (життєвий, соціальний досвід) [8].

Вважаємо, що процес підготовки педагогів до роботи з академічно обдарованими учнями варто будувати відповідно до логіки освіти дорослих, інтегруючи різні форми освіти дорослих, забезпечуючи їх взаємодоповнення та взаємопроникнення. Формальна освіта забезпечується ВНЗ та ППО, згідно із спеціально розробленим програмним забезпеченням. Неформальна освіта здійснюється за рахунок використання можливостей методичних кабінетів міста (району), методичних комісій загальноосвітніх навчальних закладів, роботи творчих груп, організації майстер-класів. Інформальна освіта педагогів

здійснюється шляхом самоосвіти за інструктивно-методичними матеріалами з проблеми академічної обдарованості.

Л. Є. Сігаєва вказує, що освіта дорослих повинна базуватися на інтеграції всіх ланок освіти (довузівська, вузівська, післявузівська підготовка), що забезпечить неперервність процесу навчання і розвитку особистості [14].

В. М. Буренко [2, с. 8] визначає андрагогічний підхід як спрямовуючий процес стимулювання, виховання, навчання й удосконалення дорослої людини під час професійної підготовки та перепідготовки, який інтегрує надбання індивідуального, творчого, особистісно зорієнтованого підходів.

Не менш важливим є *аксіологічний підхід*. Аксіологія – філософське вчення про цінності, їх походження і сутність. Аксіологічний компонент включає сукупність педагогічних цінностей. У процесі педагогічної діяльності відбувається оволодіння певними ідеями, концепціями, сукупністю знань і умінь. Знання, ідеї, концепції, що є визначальними у даний момент для суспільства і певної педагогічної системи, виступають у якості педагогічних цінностей. Цінності педагога – це внутрішній, емоційно засвоєний регулятор діяльності, що є визначальним у його ставленні до оточуючого світу, до себе і моделює зміст і характер виконуваної ним професійної діяльності [10]. Використання компонентів *аксіологічного підходу* є необхідною умовою результативності обраної діяльності. Аналізуючи погляди О. Л. Музики [9], проводячи аналогію між розвитком педагогічної творчості та розвитком здібностей і обдарувань, підґрунтям для даного процесу ми вважаємо задоволення потреби у визнанні, усвідомлення успішних стратегій визнання, що є основою розвитку суб'єктних цінностей, які об'єднують у собі способи виконання діяльності, і позитивні параметри соціальних очікувань як по відношенню до цієї діяльності, так і по відношенню до її суб'єкта. Тобто найважливішою умовою успішної самореалізації вчителя у професії і, відповідно, його готовності до розвитку здібностей та обдарованості учнів є наявність творчого середовища, колективу однодумців, здатних поцінувати досягнення та працю колег, підтримувати і сприяти подальшому розвитку. Важливим також є усвідомлення цінності обдарованості, унікальності і неповторності, необхідності її розвитку.

Не менш важливим є використання провідних положень *системного підходу*. В. О. Сластьонін вказує, що сутність системного підходу, полягає в тому, що «відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку, в розвитку та русі» [11, с. 76]. Сутність системного підходу полягає в тому, що він є методологічною орієнтацією в діяльності, за якою об'єкт пізнання або перетворення розвивається як система.

На основі системного підходу було окреслено стратегію подальшого дослідження, встановлено причиново-наслідкові зв'язки між елементами системи та проведено прогноз ефективності результату процесу моделювання. Отже, процес формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості повинен мати всі ознаки впорядкованої ієрархізованої відкритої системи.

Особистісний (особистісно-орієнтований) підхід розглядає готовність як складне особистісне утворення, багатопланову і багаторівневу структуру якостей, властивостей і станів, які у своїй сукупності дозволяють конкретному суб'єкту

успішно виконувати діяльність. Як методологічний інструмент, особистісний підхід складається з концептуального структурного уявлення про особистість, з комплексної діагностики якостей особистості, з концептуальної інтерпретації отримуваних при цьому даних, з комплексу методів цілісного, всебічного розвитку якостей особистості та умов цілісної реалізації цих якостей у відповідних видах спільної діяльності та соціальної поведінки (В. В. Рибалко) [12]. За особистісним підходом, професійний розвиток учителя нероздільний від особистісного, адже обидва базуються на принципі саморозвитку, який детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність, що призводить до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації. Оскільки психічні функції при цьому перетворюються у функції вищого рівня розвитку (Л. С. Виготський), то особливо важливим є процес формування творчої особистості викладача. С. К. Шандрюк [15, с. 33] виокремлює декілька варіантів особистісного підходу: особистісно-креативний, особистісно-розвивальний, особистісно-творчий, особистісно-реалізуючий, особистісно-утверджуючий та особистісно-особистісний підходи.

Продуктивний підхід передбачає створення конкретних продуктів діяльності з метою розвитку та збагачення власного досвіду. Тому відповідно до цього підходу розвиток вчителя відбувається у діяльності, орієнтованій на продукт; продуктивними будуть знання, уміння та навички педагога, що характеризуються необхідністю, доцільністю, дієвістю, сформованістю на належному рівні [13].

В основу моделі формування готовності учителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників покладено *нематематизовану абстрактну модель*. Головною її ознакою є діалектична цілісність усіх компонентів, блоків, зовнішніх і внутрішніх факторів. Структурність моделі зумовлює необхідність взаємозв'язків і відношень її компонентів, блоків і факторів у їх сукупності.

Теоретичне підґрунтя моделі формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників становлять: *філософія освіти* (загальнофілософські ідеї гуманістичного розуміння людини як цілісної єдності природного і суспільного, об'єктивного і суб'єктивного, внутрішнього і духовного начал; положення філософської і педагогічної антропології про єдність психічної і фізичної активності людини, творчої і діяльнісної природи особистості; погляди екзистенціалістів, що визначають особистість найвищою цінністю світу: кожна особистість неповторна, унікальна, особлива; діалектична теорія про загальний зв'язок, взаємозумовленість і цілісність явищ об'єктивної дійсності, загальні положення філософських і психологічних теорій пізнання, принципи єдності теорії й практики, гуманізму й демократизму освіти); *концепція освіти дорослих в Україні* (Л. Б. Лук'янова) та *міжнародний досвід становлення освіти дорослих* (Гамбургська декларація про освіту дорослих, 1997 р., Дамаська декларація Міжнародної ради по освіті дорослих, 2000 р.); існуючі технології формування та моделі готовності вчителів; дослідження обдарованості, психологічні концепції розвитку здібностей; фундаментальні теорії особистості і діяльності: про інтегративні характеристики особистості, про механізми персоналізації особистості та її розвиток у діяльності, психолого-педагогічні теорії формування особистості, закономірностей її становлення, розвитку та самореалізації; ідея

міжпредметності як принципу навчання; теоретичні засади та концепції природничої освіти; інтегративний підхід в освіті, який визначає структуру і логіку дослідження.

На нашу думку, методологічне обґрунтування організації процесу формування готовності вчителів до роботи з обдарованими дітьми вимагає поліпарадигмальності, оскільки ця наукова проблема є багатовекторною, її важко звести до єдиного способу тлумачення та розв'язання, і тому вона потребує урахування різних підходів, які можуть взаємодоповнювати один одного.

У зв'язку з цим, в основу запропонованої моделі формування готовності вчителів взято *інтегративний підхід*, що поєднує уже обрані підходи (аксіологічний, андрагогічний, діяльнісний, системний, особистісно-зорієнтований) на більш високому рівні взаємопроникнення та взаємодоповнення. Інтеграція цих підходів забезпечила розробку змісту, форм, методів формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників.

Розроблена модель містить такі компоненти: соціальне замовлення, мету професійної підготовки, яка розкривається в її основних завданнях; зміст професійно-педагогічної підготовки вчителя; операційний компонент, який деталізується у формах і методах професійної підготовки вчителів і засобах реалізації цієї моделі; організаційний компонент, до якого належать етапи формування готовності вчителів до роботи з академічно обдарованими учнями; контрольний компонент, що охоплює методи контролю й самоконтролю, оцінки й самооцінки рівнів сформованості досліджуваної готовності; результат формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників, що реалізується на основі розробленої моделі.

Актуальність побудови та реалізації моделі формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників обумовлюється *соціальним замовленням* на підготовку учителів, здатних виявити та сприяти розвитку академічної обдарованості в учнів старшої школи, що сприятиме реалізації їх здібностей та талантів, успішному самовизначенню у майбутній професії, оволодінню обраною спеціальністю.

Ціле-мотиваційний компонент моделі формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників визначає мету та завдання підготовки, очікувані результати. *Метою* такої професійної підготовки є формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників.

Поставленій меті підпорядковується *низка завдань*, основними з яких є: забезпечення умов для формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників, зокрема розробка методично-інформаційного пакету для забезпечення самоосвіти та неперервної освіти вчителів шляхом організації роботи МО, педагогічних рад; підготовка матеріалів для ППО з визначенням понятійного апарату, особливостей проявів та розвитку академічно обдарованих учнів, алгоритмів організації психолого-педагогічного супроводу академічно обдарованих учнів. Формування готовності вчителя до розвитку академічної обдарованості старшокласників розглядається нами як безперервний цілеспрямований процес, що здійснюється впродовж всього професійного життя

педагога.

Очікуваним результатом реалізації даної моделі є готовність учителя до розвитку академічної обдарованості старшокласників, яка включатиме такі складові: аксіологічно-мотиваційний, особистісно-креативний, когнітивно-пізнавальний, процесуально-діяльнісний, рефлексивний. На виконання окреслених завдань спрямовані наступні компоненти моделі: *ціле-мотиваційний, змістово-інформаційний, операційний, організаційний, контрольньо-оцінний*. Розглянемо їх докладніше.

Змістово-інформаційний компонент моделі полягає у науково-методичному забезпеченні безперервного процесу самоосвіти та самовдосконалення вчителя протягом всього його професійного життя. Тому однією із умов модернізації освітянської галузі є вдосконалення післядипломної підготовки педагогів, дотримання принципів наступності університетської та післядипломної освіти. Не менш важливе значення для професійного самовдосконалення педагогів має участь у засіданнях педагогічної ради школи, методичних об'єднань, творчих груп, шкіл майстерності, вивчення передового педагогічного досвіду та самоосвіта у міжкурсовий період.

Формування готовності до роботи з академічно обдарованими учнями не можливе без *фундаментальної теоретичної психолого-педагогічної, методичної та профільної підготовки*. Змістовий компонент реалізується шляхом впровадження спецкурсу у ППО «Підготовка учителя природничих дисциплін до розвитку академічної обдарованості старшокласників», проведення окремих лекцій з метою висвітлення особливостей прояву академічної обдарованості та шляхів розвитку обдарованості, а також через роботу методичних об'єднань, творчих груп, педагогічних рад та шляхом самоосвіти педагогів за розробленим інструктивно-методичним пакетом.

Операційний компонент моделі формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників включає форми, методи та засоби формування готовності вчителів природничих дисциплін. Організація науково-методичної роботи з проблеми академічної обдарованості ґрунтується на аналізі результативності навчально-виховного процесу, участі учнів освітніх закладів у олімпіадах, предметних турнірах, роботі МАН, діагностиці потреб педагогів, рівня їхньої науково-методичної підготовки з проблеми академічної обдарованості, координації різних форм підвищення кваліфікації тощо.

Діагностика вчителів щодо ефективності форм науково-методичної роботи з проблеми роботи з обдарованими учнями проводиться по закінченню кожного семестру і по завершенню навчального року, щоб вже на початок нового навчального року можна було спланувати найбільш доцільні форми. На основі даних діагностики методисти, що відповідають за викладання певних дисциплін і роботу з обдарованими школярами, складають діагностичні карти педагогів, з яких вибирають науково-методичні проблеми, форми та методи методичної (науково-методичної) роботи відповідно до потреб та запитів кожного педагога, можливостей району (міста) та загальноосвітнього закладу. Крім того, практикується ведення рейтингів навчальних закладів, МК у кожному конкретному навчальному закладі, рейтинг педагогів. Методична робота з

педагогічними працівниками реалізується в основному через традиційні колективні (семінари і семінари-практикуми, педагогічні читання, науково-практичні конференції, виставки), групові (МО і кафедри, школи молодого вчителя, ППД, проблемні, ініціативні групи) та індивідуальні форми її організації (самоосвіта, наставництво, консультування).

На реалізацію запропонованої моделі покликані як традиційні, так і інноваційні *форми й методи роботи*. Форми очних занять визначаються методистами та працівниками кафедр ППО. Перевага надається інтерактивним формам організації навчання, однак при цьому не ігноруються і традиційні форми. *Традиційні методи*: словесні: лекції (традиційна, проблемна, лекція-конференція, лекція-консультація) в інститутах післядипломної освіти, під час роботи районних та міських методичних об'єднань вчителів природничих дисциплін. Організація самоосвіти вчителів, що включатиме роботу з рекомендованими літературними джерелами, розробленими інструктивно-методичними матеріалами. *Інноваційні методи*: робота з Інтернет-ресурсами (за переліком рекомендованих сайтів), виконання ІНДЗ, підготовка публікацій, «аукціонів педагогічних ідей», майстер-класів «Я роблю так», участь у конференціях, круглих столах, професійних конкурсах, організація «майстер-класів» з вивчення досвіду роботи кращих вчителів, взаємовідвідування занять, особливо у профільних класах.

Також до операційного компонента відносимо такі *форми роботи*, як складання портфоліо вчителів, портфоліо досягнень методичних груп чи кафедр, організацію ведення портфоліо академічно обдарованими учнями, створення Банку даних академічно обдарованих учнів та вивчення динаміки академічних досягнень даної групи учнів.

Не менш важливою *формою роботи* є педагогічна рада. Пропонуємо традиційні форми проведення педагогічної ради: науково-педагогічна, психолого-педагогічна, тематична, проблемна, установча, настановча, підсумкова, комбінована. Нестандартні форми проведення педагогічної ради: педрада на основі роботи проблемних груп, педрада-ділова гра, педрада-семінар, педрада у формі колективної творчої справи, педрада-конференція, педагогічна рада-тренінг, панорама творчості, аукціон педагогічних знахідок, педагогічний ринг, педагогічна рада-гра (брейн-ринг, найрозумніший тощо), психолого-педагогічний консиліум, педрада-методичний день, творчий звіт, презентація, конкурс, аукціон педагогічних ідей, фестиваль, семінар практикум. Нетрадиційні форми проведення педагогічних рад полягають у демократизації діяльності педради, створенні сприятливого психологічного клімату у колективі, позитивному впливі на професійно-педагогічну діяльність учителів і вдосконалення роботи педагогічного колективу вцілому [4].

Важливою формою роботи на рівні кожного освітнього закладу, міста (району) є МО (*методичні комісії*). Тому доцільно використовувати роботу МК у процесі формування готовності учителів до роботи з академічно обдарованими старшокласниками, оскільки така форма роботи є систематичною, склад комісій є відносно сталий (це забезпечує об'єктивність діагностики динаміки рівня підготовки педагогів, вести вхідне, вихідне, при потребі поточне оцінювання), піднята науково-методична проблема вивчається системно, протягом 5

навчальних років. МО вчителів створюється з метою забезпечення сучасного рівня викладання, вдосконалення педагогічної майстерності педагогів, підвищення якості знань учнів та вдосконалення навчально-виховного процесу в цілому. У процесі методичної роботи здійснюються підвищення наукового рівня вчителя, його підготовка до засвоєння змісту нових програм і технологій їх реалізації, постійне ознайомлення з досягненнями психолого-педагогічних дисциплін і методик викладання, вивчення і впровадження у шкільну практику ППД, творче виконання перевірених рекомендацій, збагачення новими, прогресивними й досконалими методами і засобами навчання, вдосконалення навичок самоосвітньої роботи вчителя, надання йому кваліфікованої допомоги з теорії та практичної діяльності [5].

Можна виділити *основні аспекти організації* роботи МО: характеристика кадрового складу; аналіз діяльності за минулий навчальний рік; планування роботи методичного об'єднання відповідно до напрямків діяльності освітнього закладу; практична реалізація плану діяльності педагогами, що входять до складу МО. Робота МО планується в довільній формі відповідно до потреб закладу освіти. Кількість засідань МО визначається їх доцільністю, але не менше чотирьох разів на рік.

Бажано, щоб на кожному з чотирьох засідань МО було проведено відкриті уроки різних типів із складних тем програми досвідченими учителями. Одну із запланованих для обговорення доповідей варто присвятити темі відкритого уроку. На засіданнях необхідно виробити й ухвалити рекомендації з обговорюваного питання, впровадження яких у практичну діяльність членів об'єднання перевіряє голова методичного об'єднання. На останньому з них підводять підсумки діяльності МО за рік, накреслюють завдання на наступний навчальний рік.

У системі шкільних і міжшкільних предметних МО можуть створюватися *творчі (проблемні) групи* у складі 8-10 добре теоретично підготовлених учителів, які працюють над вирішенням актуальних проблем навчально-виховного процесу (наприклад, підготовка та залучення академічно обдарованих учнів до науково-дослідної роботи, формування світогляду учнів шляхом інтеграції матеріалу навчальної дисципліни, диференційоване навчання, індивідуальна робота з обдарованими дітьми та ін.). Тривалість роботи творчої групи залежить від складності проблеми, над якою вона працює (один - два роки). Завершальним етапом роботи творчої групи є підготовка методичних рекомендацій щодо ефективного вирішення досліджуваної проблеми. Для роботи творчої групи доцільно використовувати як традиційні так і інноваційні форми роботи. Серед традиційних форм роботи найбільш поширені: взаємовідвідування уроків та позаурочних заходів, самоаналіз, взаємооцінка, обговорення з послідувачим узагальненням досвіду. Інноваційні форми роботи можуть бути різноманітними: майстер-класи, тренінги, аукціони педагогічних ідей, презентації творчих чи дослідницьких проєктів, освітянські виставки, ведення вебсайтів, вебінари.

Оптимальним є створення творчої групи педагогів I та вищої категорії, що працюватимуть над розробкою практичних рекомендацій стосовно налагодження неперервної роботи з діагностики й розвитку академічно обдарованих учнів навчального закладу. Творча група планує роботу з такими учнями, на основі

комплексної оцінки спрямовує їх роботу у певному напрямку (МАН, турніри, олімпіади), розробляє рекомендації педагогам для організації роботи з цією категорією школярів під час уроків.

Організаційний компонент моделі включає *етапи формування готовності вчителя до роботи з академічно обдарованими учнями*. Цей процес охоплює всі аспекти професійно-методичного зростання вчителя і в ньому виокремлюємо такі етапи:

1) *мотиваційно-аксіологічний*. На цьому етапі відбувається становлення особистісних характеристик портрета вчителя-наставника обдарованого учня, тобто формується ціннісно-мотиваційна сфера особистості, орієнтації та переконання щодо обраної професії, розвивається когнітивна сфера, виробляється спрямованість на поглиблення фундаментальних знань, розвиваються загальнопедагогічні вміння і навички, відбувається самоусвідомлення «я у професії». Відповідно, організація методичної роботи на всіх рівнях має стимулювати педагогів до активної пізнавальної діяльності, вироблення позитивного ставлення до освітянської праці, особистісних пошуків педагогічних ідеалів, прагнення професійної самоідентифікації та самореалізації. Основними формами роботи на даному етапі є психолого-педагогічні тренінги, майстер-класи, творчі звіти.

2) *конструктивно-діяльнісний*. Цей етап характеризується оволодінням вчителями природничих дисциплін знаннями, уміннями та навичками, що сприятимуть формуванню готовності до роботи з академічно обдарованими дітьми. Сутність цього етапу полягає в якісному змістовому наповненні структури готовності вчителя – набуття необхідних предметних педагогічних, психологічних і методичних знань, розвиток у них педагогічно-методичних умінь і навичок, професійно-педагогічних особистісних характеристик. Можна виокремити два напрямки підготовки: теоретична (опрацювання літературних джерел, прослуховування лекцій на курсах післядипломної освіти) і практична (вивчення досвіду роботи колег та усвідомлення власного досвіду та напрацювань, створення власних програм, методик, технологій роботи з академічно обдарованими дітьми).

На нашу думку, формуванню готовності вчителя до розвитку академічної обдарованості сприятимуть такі форми і методи роботи: науково-практичні конференції, семінари, круглі столи, конкурси педагогічної майстерності; залучення вчителів до науково-дослідницької роботи, проходження тренінгів, участь у роботі майстер-класів; самонавчання, постійна рефлексія власної діяльності і досягнень. З огляду на те, що процес формування готовності вчителя до роботи з академічно обдарованими учнями є неперервним, має інтегративний характер і повинен організовуватися як цілеспрямований процес оволодіння вчителями зазначеного профілю основними компонентами готовності. Відповідно цей процес повинен бути організований на інтегративній основі, з поєднанням зусиль ВНЗ, ППО, методичних структур, діяльності педагогічних колективів в цілому і методичних кафедр, тобто потрібно зменшити відмежування науковців від педагогів-практиків. Формування готовності вчителів до роботи з академічно обдарованими учнями відбувається протягом всього професійного життя вчителя, під час якого відбувається засвоєння професійно орієнтованої інформації,

позитивного передового педагогічно-методичного досвіду і розкривається професійно-педагогічний потенціал педагога, накопичується власний досвід, який є індивідуальним, і багато в чому залежить від особистості самого вчителя.

3) *результативно-аналітичний (рефлексивний)* – етап аналізу й оцінювання рівня сформованості готовності вчителя до розвитку академічної обдарованості учнів. На цьому етапі визначення ефективності формування готовності, рівня власних професійно-методичних досягнень, з'ясування сильних і слабких сторін у собі як учителя, а також окреслення першочергових завдань для самоосвіти і самовдосконалення. Цей етап є своєрідним підбиттям підсумків процесу формування готовності до виконання професійних обов'язків. Він вимагає осмислення набутого теоретико-практичного досвіду, зіставлення його з сучасними вимогами, що висуваються до вчителя-наставника обдарованої особистості, та вибір шляхів підвищення рівня власної методичної майстерності. На даному етапі кожен педагог оформляє портфоліо, веде картку самооцінки у межах рейтингових шкал методичної комісії, узагальнення власного досвіду, написання статей, оформлення методичних розробок.

Представлені етапи є обов'язковими для системного оволодіння вчителями природничих дисциплін всіма компонентами готовності до роботи з академічно обдарованими учнями. Варто зазначити, що процес формування готовності вчителя є незавершеним у часі, продовжується протягом всього фахового становлення і розвитку педагога.

Підготовка реалізується шляхом створення системи неперервної освіти, що можна розмежувати на два етапи:

I етап – міжкурсова підготовка (неформальна та інформальна форми освіти) на рівні районного методичного кабінету (РМК), шкільних МК, творчих груп. Важливою ланкою у системі безперервної педагогічної освіти є навчання у міжкурсовий період, мета якого полягає у сприянні постійному самовдосконаленню, творчому зростанню, підвищенню рівня науково-методичної підготовки з проблеми академічної обдарованості, і досягненню на цій основі значного вдосконалення педагогічної майстерності.

II етап – курсова підготовка (формальна освіта). Курси педагогічних працівників є вагомим складовим підвищення їх фахової кваліфікації, майстерності на основі рефлексії власної діяльності, метою якої є вдосконалення їх освітнього рівня та професійної підготовки з проблеми академічної обдарованості внаслідок поглиблення, розширення та оновлення психолого-педагогічних, методичних і загальнонаукових знань та вмінь.

Контрольно-оцінний компонент моделі формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників спрямований на здійснення контролю й самоконтролю, оцінки й самооцінки рівнів сформованості готовності до роботи з обдарованими дітьми, проведення необхідної корекції, вивчення та узагальнення досвіду з метою його поширення і використання у практиці іншими педагогами. Разом з традиційними формами контролю за професійно-методичним зростанням вчителів (педагогічні спостереження адміністрацією школи, спеціалістами методичних структур різних рівнів, бесід) доцільно використовувати наступні методи контролю й оцінки педагогічно-

методичних досягнень: *проблемні запитання, завдання, дискусії* навколо ролі готовності вчителя до роботи з обдарованими дітьми у професіограмі сучасного вчителя; *усне та письмове тестування* для дослідження як кількісних, так і якісних змін у професійно значимих знаннях, уміннях і навичках, особистісних характеристиках учителів природничих дисциплін; *діагностичні карти самоаналізу*, які відображають результати педагогічно-методичної діяльності вчителя щодо розвитку в них методичної грамотності, методичного мислення, методичної рефлексії та методичної культури; *рейтинг учителів у межах методичних кафедр чи у межах школи*, що враховує результативність участі учнів кожного учителя окремо у предметних олімпіадах, конкурсах-захистах науково-дослідницьких учнівських проєктів у рамках МАН, універсіад, різноманітних інтелектуальних конкурсах «Геліантус», «Пролісок» і т.д.; *ведення портфоліо вчителів*, що включає самооцінку власних досягнень; *підготовка та презентація власних творчих проєктів* – публічна презентація власних професійно-методичних здобутків і доведення їхньої вагомості на основі розроблених планів-конспектів уроків, заповненого професійно-педагогічного портфоліо, окреслення орієнтирів для самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення за обраним фахом, підготовка до друку публікацій з описом власного досвіду, методик роботи.

Таким чином, розроблена модель підготовки вчителя до розвитку академічної обдарованості старшокласників окреслює методологічні підходи, зміст підготовки педагогів та її організацію; відображає елементи оцінки реалізованого процесу і описує його результат. Освітній процес, побудований на основі цієї моделі, дозволяє досягти бажаного результату, а саме сформувати у вчителів готовність до розвитку академічної обдарованості старшокласників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Антонова О. Є. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи : [монографія] / О. Є. Антонова, Ю. М. Клименюк. – Житомир : Житомир держ. ун-т, 2011. – 263 с.
2. Буренко В. М. Андрагогічний підхід до професійної перепідготовки вчителя гуманітарного профілю : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / В. М. Буренко. – Київ, 2005. – 20 с.
3. Васянович Г. Гуманізація освіти в контексті розвитку обдарованої дитини / Григорій Васянович // Вісник Прикарпатського університету. – Івано-Франківськ, 2012. – Випуск 41. – С. 3–7.
4. Ващук О.В. «Вчителю про академічну обдарованість учнів»: інструктивно-методичні матеріали для роботи методичного об'єднання / Укладач: Ващук О. В. – Житомир: Вид-во «Полісся», 2014. – 55 с.
5. Ващук О.В. «Діагностика та супровід академічно обдарованого учня»: Інструктивно-методичні матеріали для роботи педагогічної ради загальноосвітнього навчального закладу / Укладач: Ващук О. В. – Житомир: Вид-во «Полісся», 2014. – 72 с.

6. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / І. В. Гавриш. – Луганськ, 2006. – 44 с.

7. Змеев С. И. Технология 915обучения взрослых : учеб. пособ. для студ. вузов / С. И. Змеев. – М. : Академия, 2002. – 128 с.

8. Лук’янова Л. Б. Концепція освіти дорослих в Україні / Лариса Борисівна Лук’янова. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.

9. Музика О. Л. Суб’єктно-ціннісна детермінація творчої обдарованості / О. Л. Музика // Вісник Житомирського державного педагогічного інституту. – 1998. – № 1. – С.53–57.

10. Общая и профессиональная педагогика : учеб. пособ. [для студ., обучающихся по спец. “Профессиональное обучение”] : в 2-х кн. Кн. 1. / под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. – Брянск : Изд-во Брянского гос. ун-та, 2003. – 174 с.

11. Педагогика : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 С.

12. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчо обдарованої особистості : наук.-метод. посібн. / В. В. Рибалка; НАПН України; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К. : Ін-т обдарованої дитини, 2010. – 442 с.

13. Романова Г. М. Теорія і практика підготовки викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Романова Ганна Миколаївна. – Київ, 2012. – 543 с.

14. Сігаєва Л. Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.) : [монографія] / Л. Є. Сігаєва; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : П/П ”ЕКМО”, 2010. – 420 с.

15. Шадрук С. К. Специфіка підготовки практичних психологів до професійної діяльності / С. К. Шадрук // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у ВНЗ. – К. : Ніка-Центр, 2002. – С. 32–34.