

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-9\(38\)-133-153](https://doi.org/10.32405/2218-7650-9(38)-133-153)
УДК 371.004.9

Онаць Олена Миколаївна,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувач відділу економіки та управління
загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України,
Президент Асоціації керівників шкіл України.
Київ, Україна.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3323-1289>
olena.onats@gmail.com

Топузов Михайло Олегович,
кандидат економічних наук,
старший науковий співробітник
відділу економіки та управління
загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України.
Київ, Україна.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7890-5959>
miketopuzov@gmail.com

УПРАВЛІННЯ САМООСВІТОЮ ВЧИТЕЛЯ ЯК ПРІОРИТЕТНОЮ ФОРМОЮ САМОРОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ОПОРНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Анотація. У статті представлено результати дослідження управління самоосвітою вчителя в опорному закладі освіти як пріоритетною формою саморозвитку його професійної компетентності та принципи управління. Здійснено аналіз трактування поняття «самоосвіта» у словниках та розвідках, яке науковці детермінують у двох площинах: особистісному та процесуальному; висвітлено визначення ними характерних відмінних особливостей самоосвіти вчителя та структурних елементів поняття «самоосвіта»: самооцінювання, самовизначення, самоорганізація, самоаналіз, самоконтроль; а також сукупності компонентів – когнітивний, операційний, мотиваційний та аспектів самоосвіти вчителя: педагогічний – навчально-виховна та методична діяльність; психологічний – діагностична та консультативна діяльність; соціальний – участь у міжособистісних взаємодіях. Відображено результати вивчення стану управління самоосвітою як пріоритетною формою саморозвитку професійної компетентності вчителя у опорному закладі освіти за такими питаннями: ступінь розуміння вчителями змісту і структури; значення самоосвітньої

діяльності, її рушійних сил, мотивації до самоосвіти; цільової спрямованості самоосвіти: когнітивної, процесуальної та особистісної; встановлення рівня розуміння вчителями, що самоосвіта є пріоритетною складовою розвитку професійної компетентності; структури самоосвітньої діяльності з погляду вчителів, які визначають її, як: самодіагностику, самопізнання, самооцінювання, самовизначення, самоствердження, самоорганізацію, саморефлексію, самоаналіз та самоконтроль; мотиви самоосвіти: діяльнісно-процесуальні та діяльнісно-результативні (орієнтація на процес та результат самоосвітньої діяльності), мотиви соціальної співпраці, міжособистісного спілкування, розвитку і самореалізації; спрямованість організації самоосвіти за науковими галузями: предметною, дидактичною, психологічною. Виділено принципи організації самоосвіти вчителя та управління: принцип науковості, практичної спрямованості, особистісно-індивідуального підходу, самостійності і добровільності, систематичності та наступності, комплексності, соціальної детермінації, гуманізації, мотиваційної основи, актуальності, гласності й наочності. Найпріоритетнішими за результатами дослідження названі: принцип цілеспрямованості, перспективності, оптимальності.

Авторами окреслено основні проблеми управління самоосвітою вчителя як формою саморозвитку професійної компетентності: відсутність адаптованих до особистісних потреб, особливо молодого вчителя, цілей та узгодженості діяльності опорного закладу освіти та філій, оскільки більшість із них знаходяться на етапі становлення; недостатня розробленість та застосування сучасних інтерактивних технологій тощо, а також визначені можливі способи забезпечення ефективності діяльності: комплексне і систематичне вивчення рівня кваліфікації та особистості кожного вчителя, його професійної діяльності та її результатів; застосування підвищення його кваліфікацій із застосування різних видів освіти; надання вчителю інформаційної та консультативної допомоги у виборі технологій самопізнання, самоствердження, саморозвитку; створення разом з ним програми його професійного та особистісного саморозвитку; забезпечення управлінського супроводу та підтримки на основі налагодженого зворотного зв'язку; стимулювання вчителя до самоосвіти і професійного розвитку; вибудовування стратегії управління розвитком та саморозвитком професійної компетентності вчителя.

Ключові слова: самоосвіта; управління; професійна компетентність; саморозвиток; принципи; опорний заклад освіти; аналіз.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Поширеною і продуктивною формою підвищення кваліфікації вчителя є самоосвіта. Про це свідчать останні наукові розвідки та багаторічний власний досвід. Управління самоосвітою в опорному закладі освіти розглядаємо як пріоритетну форму саморозвитку професійної компетентності, від ефективності і результатів якої залежать якість освіти і розвиток учнів, професійний і особистісний розвиток вчителя. Високий рівень кваліфікації педагогічних кадрів неможливий без системної цілеспрямованої роботи з розвитку їх професійної компетентності, невід'ємною і пріоритетною складовою якої є самоосвіта. Без цієї складової науково-методичної роботи з кадрами, неможливо в умовах знаходження опорного закладу освіти та його філій у різних населених пунктах, та, очевидно, різним рівнем кваліфікації педагогічних кадрів у опорному закладі та його філіях, забезпечити створення системи професійного розвитку педагогів усього освітнього шкільного округу опорного закладу, а саме таке завдання покладене на керівника опорного закладу освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Створення і функціонування опорних закладів освіти та їх філій передбачено нормативно-правовими документами. Так, Кабінет Міністрів України 19 червня 2019 р. затвердив Положення про освітній округ і опорний заклад освіти, яке визначає правовий статус, порядок утворення та основні засади діяльності освітнього округу і опорного закладу освіти, серед яких: освітні потреби здобувачів освіти у забезпеченні певних напрямів спеціалізації; здатність забезпечити на належному рівні організацію допрофільної підготовки і профільного навчання; рівень забезпечення кваліфікованими педагогічними кадрами [11].

Різні аспекти діяльності опорних закладів освіти, зокрема: опорні заклади як центри управління в умовах децентралізації (Л. Калініна) [3], базові засади управління опорним закладом (Л. Калініна, М. Топузов) [4], проектування інформаційно-освітнього середовища (М. Топузов) [15], особливості управління опорними закладами в умовах децентралізації (В. Мелешко) [7], стан управління опорними закладами в умовах децентралізації, інноваційні технології в управлінській діяльності керівника опорного закладу освіти в підручнику для менеджера (О. Онаць) [8], [9]. Управління самоосвітою вчителя як пріоритетною формою

саморозвитку професійної компетентності в опорному закладі освіти ще не знайшло відображення у дослідженнях науковців.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті: представити результати дослідження управління самоосвітою вчителів опорного закладу загальної середньої освіти як пріоритетної форми саморозвитку професійної компетентності.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**:

- Здійснити аналіз тлумачень поняття «самоосвіта» у наукових розвідках та словниках.
- З'ясувати стан управління самоосвітою як пріоритетною формою саморозвитку професійної компетентності вчителя у опорному закладі освіти.
- Визначити проблеми в організації самоосвітньої діяльності та управління нею в опорних закладах освіти.
- Окреслити способи підвищення ефективності управління самоосвітою вчителя у опорному закладі освіти як пріоритетної форми саморозвитку його професійної компетентності та перспективи подальших досліджень.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Теоретичну основу дослідження складають положення психології про організацію навчально-пізнавальної діяльності (В. Давидов, Г. Костюк, С. Рубінштейн та ін.); теорія соціального і педагогічного менеджменту (В. Бондар, Ю. Конаржевський, В. Маслов та ін.; наукові основи управлінської діяльності керівника загальноосвітнього закладу (В. Бондар, Ю. Васильєв, Л. Даниленко, Л. Калініна, В. Маслов, В. О. Сухомлинський); психолого-педагогічні основи розвитку творчої особистості в умовах неперервної професійної освіти (І. Бех, Л. Виготський, І. Зязюн, Л. Карамушка, Н. Коломінський, С. Максименко, Н. Ничкало, В. Олійник, О. Отич, О. Пехота, О. Савченко, О. Сухомлинська); психологічна концепція професійної компетентності вчителя (А. Маркова); рефлексія як основа управління педагогічною діяльністю і головний механізм розвитку особистості та її спрямованості (М. Кашапов, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська); психолого-педагогічна компетентність (О. Алферов, Н. Кузьміна, М. Лук'янова, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Сластьонін, Т. Сорочан); концепція розвитку особистості (Р. Бернс); спрямованість особистості (Я. Коломенський, Ф. Гоноболін, А. Щербаков).

Здійснені SWOT-аналіз та контент-аналіз тлумачень поняття «самоосвіта» дають змогу зробити висновок про неоднозначність розуміння його сутності окремими дослідниками. Так, в українському педагогічному словнику наведено таке визначення: «самоосвіта – освіта, яку отримують у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі» [2, с. 151], у психологічному словнику – «самоосвіта – це свідомий рух людини від того, ким вона себе усвідомлює, до того, ким вона прагне бути» [12, с. 349]. М. Ярмаченко під самоосвітою розуміє «освіту, яка одержується самостійно, поза будь-яким навчальним закладом, без сторонньої допомоги» [10, с. 409], І. Жерносек стверджує, що «самоосвіта – це самостійно надбані знання, з урахуванням особистих інтересів і об'єктивних потреб загальноосвітньої школи додатково до тих, що отримані в базових навчальних закладах» [3, с. 43], Узагальнення наведених визначень дає підстави зробити висновок про те, що сутність поняття «самоосвіта» науковці детермінують у двох площинах: особистісному та процесуальному, інтеграція яких утворює єдине поле діяльності вчителя.

Тобто, з одного боку самоосвіта – це усвідомлена потреба у постійному вдосконаленні своєї професійної діяльності, з іншого – постійна діяльність вчителя, спрямована на розширення та поглиблення знань і вмій, розвиток його професійної компетентності.

Отже, підґрунтям самоосвіти є психічні процеси особистості, природні й сформовані загальні та спеціальні здібності вчителя.

Контент-аналіз (метод фіксації та квантифікації змістовних одиниць [14, с. 76] понятійно-термінологічного апарату наведених визначень дає можливість стверджувати, що об'єднуючим фактором в усіх тлумаченнях виступає процесуальний підхід до визначення сутності даного поняття, тобто розгляд самоосвіти вчителя як послідовної зміни певних якісних станів його професійної компетентності. Здійснений SWOT-аналіз (метод виокремлення спільних та відмінних ознак порівнюваних текстів [13, с. 302] дає змогу встановити характерні відмінні особливості самоосвіти вчителя: доповнення до основної (професійної) діяльності; виражений пізнавальний характер з елементами творчості; індивідуальна спрямованість діяльності та безпосередня зацікавленість у її результатах; відсутність керівництва, самоорганізація та самоконтроль. Перші три особливості відображають позитивні сторони самоосвітньої діяльності вчителів (усвідомленість, умотивованість і креативність), четверта – на відсутність зворотного зв'язку.

Аналізуючи зміст наведених визначень, можна виокремити такі структурні елементи поняття «самоосвіта»: самооцінювання, самовизначення, самоорганізація, самоаналіз, самоконтроль. Відповідно до цього, у структурі поняття «самоосвіта» можна розмежувати два взаємозалежних аспекти: змістовний, який встановлює сутність кожного елемента, та процесуальний, який визначає процедуру визначення кожного елемента. Оцінюючи зміст наведених тлумачень стосовного того, що самоосвіта вчителя має передбачати удосконалення як у професійному, так і в загальнокультурному плані, можна виділити два взаємопов'язаних компоненти у структурі поняття «самоосвіта»: особистісний (якості та риси) та професійний (знання і вміння). Якщо розглядати самоосвіту вчителя з боку її зовнішнього прояву – як певну діяльність, що складається з системи окремих усвідомлених послідовних дій (орієнтовних, виконавчих, контрольних), то можна виділити такі її компоненти: *когнітивний* – сукупність знань, необхідних для досягнення успіху у цій діяльності; *операційний* – сукупність умінь і навичок, необхідних для ефективного здійснення діяльності; *мотиваційний* – сукупність мотивів, що спонукають до цієї діяльності. Структуру поняття «самоосвіта» схематично (див. рис.) можна зобразити як поєднання сутності (професійний та особистісний розвиток) з формою (заданий процес з встановленим змістом і процедурою) з відображенням у зовнішньому прояві.

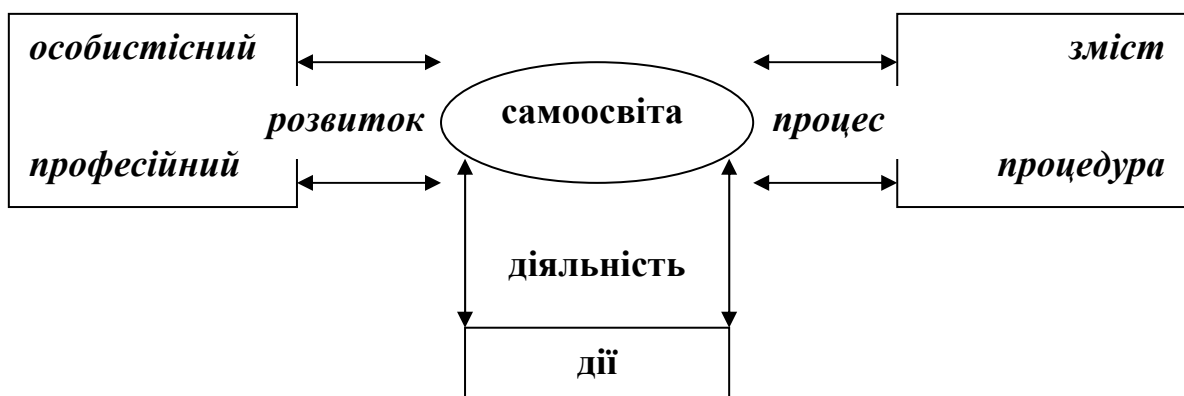


Рис. Структура поняття «самоосвіта»

З погляду змісту самоосвітньої діяльності учителя в опорному закладі загальної середньої освіти складається з таких аспектів: *педагогічного* – навчально-виховна та методична діяльність; *психологічного* – діагностична та консультативна діяльність; *соціального* – участь у міжособистісних взаємодіях.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Для реалізації мети і визначених завдань обрано комплекс методів:

теоретичні – змістовний аналіз проблеми на основі вивчення психолого-педагогічної та методичної літератури, її системно-структурний та проблемно-цільовий аналіз; SWOT- і контент-аналіз; систематизація нормативно-правових документів у галузі освіти; узагальнення експериментальних даних;

емпіричні – діагностичні (само- та експертне оцінювання, бесіда, опитування та інтерв'ювання), обсерваційні (пряме та непряме спостереження, вибіркове і систематичне), праксиметричні (аналіз досвіду роботи з вчителями щодо розвитку їх професійної компетентності, аналіз діяльності опорних закладів освіти щодо управління самоосвітою вчителя як пріоритетною формою його професійної компетентності).

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

У процесі реалізації будь-якої діяльності, необхідно розуміти її зміст. Нами проведено дослідження серед вчителів опорних закладів освіти з метою з'ясування ними ступеня розуміння змісту і структури, значення самоосвітньої діяльності, її рушійних сил, мотивації до самоосвіти, принципів організації самоосвітньої діяльності, управління самоосвітою, розуміння самоосвіти як пріоритетної складової розвитку професійної компетентності тощо. До опитувального листа нами включено такі запитання: «Розкрийте сутність поняття самоосвіта» та «Вкажіть у порядку спадання значущості складові вашої самоосвітньої діяльності». Щодо змісту самоосвіти, то 85% респондентів у тому чи іншому вигляді зазначили, що це певна діяльність, спрямована на підвищення професійної кваліфікації (при цьому лише 55% вказали, що і на підвищення загальнокультурного рівня також); 7% респондентів самоосвітою вважають спеціально влаштовані у опорному закладі чи філіях заходи, решта – ототожнюють це поняття з роботою над індивідуальною обраною темою (зокрема, під час опрацювання інформаційного масиву з теми).

Щодо *структури самоосвітньої діяльності*, то, з погляду вчителів, в узагальненому вигляді вона складається з *самодіагностики, самопізнання, самооцінювання, самовизначення, самоствердження, самоорганізації, саморефлексії, самоаналізу та самоконтролю*. При цьому лише 24% респондентів правильно визначили структуру поняття (не ототожнювали споріднені поняття і не замінювали їх іншими), а 18% взагалі не змогли дати відповідь на ці запитання.

Рейтингове оцінювання компонентів самоосвіти виявилася такою: перше місце посіло самовизначення, тобто більшість вчителів вважають за

необхідне, насамперед, визначити власне місце в оточуючому соціумі (зокрема в педагогічному колективі закладу). Друге місце посіло самоствердження – для учителів дуже істотним є визнання їх колегами, учнями, батьками, адміністрацією як фахівців, спроможних не тільки професійно виконувати функціональні обов'язки, а й бути інноваційними. Третє місце посіли самодіагностика та самопізнання. Респонденти зазначили необхідність вивчення власної особистості як основи для досягнення перших двох позицій. Наступне місце респондентами відведено самоаналізу (слід зауважити, що самоаналіз виокремили лише 24% вчителів, решта зазначили цей структурний компонент просто як аналіз самоосвітньої діяльності без позначення суб'єкта аналізу). Саморефлексія посіла п'яте місце (при цьому рефлексія самоосвітньої діяльності ніяк не пов'язувалася з її аналізом). На шостому місці опинився самоконтроль і на сьомому – самоорганізація, тобто респонденти визнають необхідність здійснення контролю за діяльністю, але не вважають цей елемент достатньо суттєвим.

Щодо складових змісту самоосвітньої діяльності вчителів, то отримано такі напрями: науково-дослідницька робота з певної проблеми; вивчення наукової, педагогічної, психологічної та методичної літератури; участь у колективних та групових формах методичної роботи закладу та науково-методичного центру (районного або міського); вивчення педагогічного досвіду (безпосередньо – колег у закладі освіти, опосередковано – завдяки літературі); практичну апробацію власних матеріалів. *Глобальною метою самоосвітньої діяльності у деяких вчителів є створення власної професійної «Я-концепції», що відображає педагогічне кредо вчителя і детермінує його педагогічний стиль.*

Для з'ясування розуміння вчителями спрямованості змісту самоосвіти внесене запитання: «На що спрямована ваша самоосвіта?». Отримані відповіді можна об'єднати у три групи (якщо відповіді класифікувати за цільовою спрямованістю): *когнітивну* (поглиблення фахових і предметних знань), *процесуальну* (набуття вмінь та навичок), *особистісну* (розвиток здібностей та якостей). Важливо, що респонденти розуміють, необхідність постійно оновлювати систему професійних знань і вмінь, щоб ефективно моделювати і здійснювати освітній процес, бути спроможним перетворювати отриману наукову інформацію у навчально-методичний матеріал, доступний розумінню учнів (при цьому лише 15% учителів усвідомлюють, що необхідно також розширювати і загальнонаукові знання); слід збільшувати діапазон умінь та навичок, розвивати здатності, щоб професійно співпрацювати у освітньому процесі, проводити моніторинг та самоніторинг навчальних досягнень учнів і

власної діяльності, встановлювати партнерські взаємини з учнями, їхніми батьками, колегами, керівниками; доцільно і корисно приділяти серйозну увагу розвитку власної особистості, щоб бути спроможним сприймати і розуміти психологічний стан дітей, розуміти особливості міжособистісних стосунків у дитячому колективі, між окремими учнями, здійснювати емоційно-вольовий вплив на дітей.

Якщо отримані на це запитання відповіді класифікувати з точки зору спрямованості змісту самоосвіти в наукову галузь, то їх можна об'єднати у три групи: *предметну* (стосується знань і вмінь у сфері навчального предмета чи циклу предметів у межах освітньої галузі); *дидактичну* (стосується методики викладання); *психологічну* (охоплює галузі, які причетні до процесів виховання та розвитку учнів). Управління самоосвітою вчителів, на нашу думку, доцільно здійснювати саме за такими групами знань, умінь та навичок, формування досвіду, спрямовуючи їх на саморозвиток здатностей і цінностей.

Для встановлення того, що спонукає вчителя до самоосвіти, нами сформульоване питання так: «Чому ви займаєтесь самоосвітою?». Найчастіші відповіді є такими: для підвищення кваліфікації і професійної компетентності – 85% респондентів; щоб підвищити матеріальну забезпеченість – 83%, зацікавленість у роботі – 78%; щоб отримати незалежність (зокрема, від контролю адміністрації та інших контролерів) – 73%; щоб набути впевненості в собі – 55%.

Аналіз отриманих даних свідчить, що пріоритетним у вчителів є бажання професійного зростання (інтерв'ювання засвідчило: у цій позиції опосередковано відображена і фінансова винагорода). Бажання бути незалежними та впевненими у собі відображає психологічні основи самоосвітньої діяльності, особливо молодих вчителів. Потреба у матеріальному забезпеченні є досить важливою і гострою – вона стоїть вище від цікавої роботи і навіть упевненості в собі (це свідчить про низький рівень оплати праці вчителів, особливо молодих). Іншими словами, відсутність належного фінансового забезпечення може знецінити почуття незалежності, значущість роботи взагалі.

Для вивчення мотивів використано їх поділ на групи А. Марковою. Ці мотиви умовно поділені на різні аспекти педагогічної поведінки (професійну діяльність, професійне спілкування, особистість професіонала) [6, с. 74–75]: а) *мотиви розуміння призначення професії*; б) *мотиви професійної діяльності*; в) *мотиви професійного спілкування*; г) *мотиви виявлення особистості у педагогічній професії*.

З метою вивчення способів формування мотивації вчителів (способів залучення до здійснення самоосвітньої діяльності) до опитувального

листа внесене запитання: «Яким чином стимулюється ваша самоосвітня діяльність?». Основними формами мотиваційно-цільової діяльності (керівників опорних закладів та їх заступників, керівників методичних об'єднань, творчих груп, наставників тощо) є індивідуально-мотиваційна робота з орієнтації вчителів на досягнення високих результатів у роботі, підвищення професійного та загальнокультурного рівня. У 92% випадків використовуються такі методи і прийоми стимулювання: забезпечення персональної відповідальності за доручену справу; формування реалістичного самооцінювання; розроблення та вдосконалення системи заохочення й стимулювання відповідно до досягнутих результатів; створення сприятливого психологічного клімату в колективі; покращення умов роботи; підкреслення досягнень; позитивна установка на успіх.

Досліджувалися діяльнісно-процесуальні та діяльнісно-результативні мотиви (орієнтація на процес і результат самоосвітньої діяльності), мотиви соціальної співпраці, міжособистісного спілкування, розвитку і самореалізації. Аналіз змісту відповідей респондентів дає підстави визначити найпоширеніші мотиви самоосвітньої діяльності учителів (за рейтингом вибору): бажання працювати професійно, мати високі результати – 73%; бажання використовувати у своїй роботі інноваційні педагогічні технології, ефективні засоби, форми і методи навчання і виховання – 28%; бажання самореалізовуватися – 25%; бажання відповідати вимогам адміністрації – 22%. Результати дослідження дозволяють об'єднати провідні мотиви самоосвіти вчителів у дві групи: *соціальні* (результативність професійної діяльності, її суспільне визнання) та *особистісні* (кар'єрна амбіційність, самоствердження, фінансова незалежність).

Серед зазначених методів реалізації самоосвітньої діяльності, а відповідно управління нею як пріоритетною формою розвитку професійної компетентності, найефективнішими респонденти назвали: проектну діяльність, виконання різноманітних творчих робіт та індивідуальне експериментування, що є важливим для реалізації ідеї креативного підходу та новизни; проведення мозкових штурмів, ділових та імітаційних ігор, моделювання, полемік та дискусій, що сприяє не тільки поширенню й поглибленню знань і набуття вмінь; вирішенню репродуктивних та творчих питань, а й їх узагальненню і розширенню, формування практичних умінь, навичок, здатностей, які сприяють реалізовувати застосування знань у нестандартних умовах і набуття креативного досвіду, тобто формування відповідних компетентностей учителя; демонстрація та відповідне представлення результатів самоосвітньої діяльності як творчих звітів, презентації адаптованих чи

нових, авторських технологій, що сприяє реалізації ідеї відкритості результатів самоосвіти; спостереження та критичний аналіз наявної практики самоосвіти, що реалізує ідею орієнтації в сучасній реальності та формує розуміння про вибір ефективніших сучасних форм, методів, методик для власного професійного зростання та саморозвитку. Інтерв'ювання респондентів показало, що найбільш поширеними ідеями, які сповідують вчителі у своїй самоосвітній діяльності, є набуття конкурентоспроможності та ідея можливості застосування набутих знань у практичній педагогічній діяльності. Також досить вираженою є ідея запровадження нового, створення чогось оригінального (реалізація самовираження).

Ефективні методи управління самоосвітньою діяльністю вчителя як пріоритетною формою саморозвитку його професійної компетентності нами об'єднано в такі групи: *пізнавальні* – способи пізнавальної взаємодії між учителем та адміністратором, іншим наставником чи консультантом з метою здобуття нових знань або вдосконалення умінь і навичок; *мотиваційні* – способи взаємодії, що сприяють заохоченню та стимулюванню до активної діяльності; *регулятивні* – способи взаємодії, які використовують для врегулювання різноманітних процесів.

Проведене інтерв'ювання показало, що у 45% випадків самоосвітня діяльність учителів відбувається за таким алгоритмом: визначення особливостей власної діяльності та особистісних орієнтацій; виявлення методів, форм і засобів досягнення обраного результату; обрання шляхів реалізації діяльності; демонстрація результатів (публічні презентації або участі у виставках). В інших випадках (55% респондентів) самоосвіта проводиться за планом: вивчення інформаційного масиву і педагогічного досвіду з певної проблеми, набуття власного досвіду, демонстрація доробок.

Принципи управління самоосвітою вчителя як пріоритетною формою саморозвитку професійної компетентності у опорному закладі освіти розглядаються нами з двох позицій: як основні правила самоосвітньої діяльності та як способи її здійснення. *Принцип* (від латин. *principium* – основа) – це основні вихідні положення теорії, основні правила діяльності [1, с. 477]. Виділяємо таку групу принципів: *принцип науковості*, який передбачає опору на теоретичні основи професійної діяльності вчителя; *принцип практичної спрямованості*, який покликаний реалізовувати зв'язок самоосвіти з його професійною діяльністю; *принцип особистісно-індивідуального підходу*, який пов'язаний з урахуванням індивідуальних особливостей та потреб, особливо молодого вчителя, наявного рівня його професійної компетентності, життєвого та соціального досвіду; *принцип самостійності і добровільності*, який

відображає ступінь усвідомленості учителем необхідності самоосвітньої діяльності; *принцип систематичності та наступності*, послідовного ускладнення змісту і форм діяльності; *принцип комплексності*, який передбачає інтеграцію різних наукових галузей (педагогіки, психології, методики викладання, фізіології тощо); *принцип соціальної детермінації*, що вимагає врахування соціальних завдань суспільства, державної політики в галузі освіти; *принцип гуманізації*, який передбачає повагу до людини та довіру до неї (поважати особистість учителя – означає забезпечити максимальний розвиток його ініціативи, таланту та творчих здібностей); *принцип мотиваційної основи*, який передбачає використання різних видів стимулювання та заохочення самоосвітньої діяльності; *принцип актуальності, гласності й наочності* результатів самоосвіти.

Пріоритетність реалізації на практиці зазначених принципів досліджувалася за допомогою вивчення документації опорних закладі освіти, інтерв'ювання та аналізу відповідей учителів на питання опитувального листа, в якому їм пропонувалося проранжувати твердження: «Учитель у самоосвітній діяльності повинен: відповідати за власне навчання; спиратися на результати самодіагностики; застосовувати здобутки сучасної науки; висловлювати власну думку та ділитись набутим досвідом; виявляти ініціативу щодо запровадження нових ідей та засобів навчання; враховувати потреби навчального закладу; дотримуватися чіткого плану; не лише розширювати кругозір, а й розвивати особистість».

Відповіді респондентів за рейтингом розташувалися таким чином: виявляти ініціативу щодо запровадження нових ідей та засобів навчання – 90% респондентів; висловлювати власну думку та ділитись набутим досвідом – 70%; застосовувати здобутки сучасної науки – 55%; не лише розширювати кругозір, а й розвивати особистість – 30%; спиратися на результати самодіагностики – 25%; відповідати за власне навчання – 21%; враховувати потреби закладу освіти – 15%; дотримуватися чіткого плану – 7%.

Отже, найбільш реалізованими у самоосвітній діяльності учителів виявилися принципи самостійності й добровільності, гласності й наочності. Третє місце посідає принцип комплексності. Четверте місце респонденти відвели принципу індивідуальної спрямованості самоосвіти, п'яте – принципу соціальної детермінації. На останньому місці – принцип систематичності й наступності. Важливим респонденти вважають виявлення ініціативи у запровадженні нових ідей, що свідчить про наявність мотивації самовираження. У зв'язку з цим, особливу увагу керівникам опорних закладів освіти повинні приділяти таким принципам управління самоосвітньою діяльністю учителів як пріоритетною формою

саморозвитку професійної компетентності: *принцип цілеспрямованості*, який повинен визначає реальні цілі самоосвіти та шляхи здійснення; *принцип перспективності*, який має забезпечити безперервність процесу самоосвіти; *принцип оптимальності*, який має забезпечувати раціональність організації самоосвітньої діяльності вчителя та раціональність і оптимальність управління нею. Аналіз документації опорних закладів освіти та результатів безпосереднього педагогічного спостереження показав, що зазначені принципи на практиці реалізуються не повністю. Так, у всіх учителів сформульована індивідуальна методична тема, але лише у 37% випадків вона відображає мету самоосвітньої діяльності (тобто мета самоосвіти або нечітко сформульована, або занадто спрощена). Лише у 14% вчителів розроблена стратегія самоосвітньої діяльності, ще у 21% наявний план цієї діяльності, решта проводить цю діяльність хаотично.

У процесі аналізу отриманих результатів можна сформулювати проблеми щодо управління самоосвітою вчителя як пріоритетною формою саморозвитку його професійної компетентності: відсутність адаптованих до особистісних потреб, особливо молодого вчителя, цілей діяльності опорного закладу освіти чи філії, оскільки більшість із них знаходяться на етапі становлення; недостатня розробленість та застосування сучасних інтерактивних технологій здійснення самоосвіти із застосуванням ІТ-технологій тощо. Аналіз документації та результатів інтерв'ювання також дає змогу зробити висновок, що майже не реалізуються принципи опори на практику та науковості (відсутня чітка стратегія або концепція самоосвіти), мотиваційної спрямованості та гуманізації (наявні примусовість та формальність). Останнє місце самоорганізації свідчить про недосконалість спланованості та відсутність системності і цілеспрямованого характеру самоосвітньої діяльності. Це свідчить про недосконалу покрокову координацію, організацію самоосвітньої діяльності та управління нею як пріоритетною формою саморозвитку професійної компетентності вчителя.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отримані експериментальні дані дають підставу стверджувати, що самоосвіта вчителя є не лише формою науково-методичної роботи. Як усвідомлена потреба вчителя у постійному вдосконаленні власної особистості та професійної діяльності способом саморозвитку з акцентом на соціалізацію у освітньому середовищі, самоосвіта виступає пріоритетною формою розвитку його професійної компетентності, а

організація самоосвітньої діяльності – пріоритетною формою управління саморозвитком професійної компетентності. Визначені компоненти (когнітивний, операційний та мотиваційний) та аспекти (педагогічний, психологічний та соціальний) самоосвіти дали змогу в її структурі визначити сутність – професійний та особистісний розвиток учителя та форму – заданий процес із встановленим змістом і процедурою. Експериментально визначені компоненти самоосвітньої діяльності (вивчення літератури та педагогічного досвіду, виконання науково-дослідної роботи, участь у різних формах науково-методичної роботи, практична апробація власних методичних матеріалів) дають змогу учителю поглиблювати фахові і предметні знання, набувати практичних умінь і навичок професійної діяльності та розвивати особистісні якості, тобто розвивати професійну компетентність. Для забезпечення ефективності управління самоосвітою вчителя як пріоритетною формою саморозвитку його професійної компетентності в опорному закладі загальної середньої освіти необхідно: проводити комплексне і систематичне вивчення рівня кваліфікації та особистості кожного вчителя, його професійної діяльності та її результатів (за допомогою зовнішньої та самодіагностики); надавати вчителю інформаційну та консультативну допомогу у виборі технологій самопізнання, самоствердження, саморозвитку; створювати разом з ним програму його професійного та особистісного саморозвитку; забезпечувати управлінський супровід та підтримку на основі налагодженого зворотного зв'язку; м'якого поелементного контролю і моніторингу; оприлюднювати результати самоосвіти вчителя та відповідним чином його стимулювати; на основі діагностичних даних вибудовувати стратегію управління розвитком професійної компетентності вчителя; здійснювати активну і дієву управлінську підтримку творчості; формувати єдине творче поле освітнього простору опорного закладу загальної середньої освіти та його філій; активно залучати вчителів до управління та співуправління.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з вивченням наступності у формуванні професійної компетентності вчителя під час навчання у закладах вищої освіти та оволодіння ним навичок її саморозвитку; управління розвитком та саморозвитком професійної компетентності вчителя нової української школи, особливо старшої профільної школи; збалансованості дій суб'єктів управління та впливів соціокультурного оточення на опорний заклад освіти та його філій в умовах децентралізації та об'єднаних територіальних громад на розвиток і саморозвиток професійної компетентності вчителя; вивчення зарубіжного та вітчизняного теоретичного і практичного досвіду впровадження

ефективних інтернет-технологій у процес управління самоосвітою як пріоритетною формою саморозвитку професійної компетентності вчителя.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] *Великий тлумачний словник сучасної української мови* / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь, Україна: ВТФ «Перун», 2001, 1440 с.
- [2] С. У. Гончаренко, *Український педагогічний словник*. Київ, Україна: Либідь, 1997, 373 с.
- [3] І. П. Жерносек. *Науково-методична робота в навчальних закладах системи загальної середньої освіти*. Київ, Україна, 2000, 124 с.
- [4] Л. М. Калініна, «Опорні заклади освіти як центри управління в умовах децентралізації», *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2018 рік*. Київ, Україна, 2018, с. 216–218.
- [5] Л. М. Калініна, М. О. Топузов, «Аналіз базових засад управління опорним закладом освітнього округу», *Комп'ютер у школі та сім'ї*, № 3, с. 21–27, 2018.
- [6] А. К. Маркова, «Психологические критерии и ступени профессионализма учителя», *Педагогика*, № 6, с. 55–63, 1995.
- [7] В. В. Мелешко, «Особливості управління опорними закладами освіти в умовах децентралізації», *Педагогічна освіта: теорія і практика*, № 25, с. 113–120, 2018.
- [8] О. М. Онаць, «Стан управління опорними закладами освіти в умовах децентралізації та ОТГ», *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2018 рік*. Київ, Україна, 2018, с. 222–223.
- [9] О. М. Онаць, «Інноваційні технології в управлінській діяльності керівника опорного закладу освіти в підручнику для менеджера», *Проблеми сучасного підручника*, № 20, с. 287–296, 2018.
- [10] Педагогічний словник; Ярмаченко М. Д. Ред. – Київ, Україна: Пед. думка, 2001, 514 с.
- [11] Кабінет міністрів України (2019, Черв. 19). *Постанова № 532, «Про затвердження Положення про освітній округ і опорний заклад освіти»*. [Електронний ресурс].
Доступно: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-polozhennya-pro-osvitnij-okrug-i-opornij-zaklad-osvit-m-190619>
- [12] *Психологический словарь*. Москва, Россия: Педагогика-Пресс, 1997, 438 с.

- [13] Дж. Равен, *Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы*; пер. с англ. Москва, Россия, 2001, 142 с.
- [14] В. Радул, «Соціально-педагогічна зрілість молодого вчителя», *Початкова школа*, № 7, с. 42–43, 1998.
- [15] М. О. Топузов, «Проектування інформаційно-освітнього середовища опорних закладів освіти в підручнику для керівника», *Проблеми сучасного підручника*, № 20, с. 473–484, 2018.

PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT FORM OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN A SUPPLEMENTARY EDUCATIONAL INSTITUTION

Olena Onats,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Researcher, Head of the
Department of Economics and
Management of General Secondary
Education of the Institute of Pedagogics of the
NAES of Ukraine, President of Ukrainian School Heads Association.
Kiev, Ukraine.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3323-1289>
olena.onats@gmail.com

Michael Topuzov,

Candidate of Economical Sciences,
senior researcher of the Economics and
Management of the Comprehensive Secondary
Education Department of the
Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine.
Kiev, Ukraine.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7890-5959>
miketopuzov@gmail.com

Annotations. The article presents the results of the study of the teacher's self-education management in the basic educational institution as a priority form of self-development of his professional competence and management principles. The concept of "self-education" has been interpreted in dictionaries and intelligence, which is determined by scientists in two planes: personal and procedural; characteristic distinctive features of teacher's self-education; structural elements of the concept of «self-education»: self-esteem, self-determination, self-organization, self-analysis, self-control; a set of components: cognitive, operational, motivational; aspects of teacher's self-education: pedagogical – educational and methodical activity; psychological – diagnostic and consultative activity; social – participation in interpersonal interactions.

The state of self-education management as a priority form of self-development of teacher's professional competence in a basic educational institution was experimentally investigated, in particular: the degree of understanding of the content and structure by teachers; importance of self-educational activity, its driving forces, motivation for self-education; the purpose of self-education: cognitive, procedural and personal; establishing a level of understanding by teachers that self-education is a priority component of the development of professional competence; structures of teachers' self-education activities: self-diagnosis, self-knowledge, self-esteem, self-determination, self-affirmation, self-organization, self-reflection, self-analysis and self-control; activity-procedural and activity-resultant motives (process orientation and result of self-educational activity); motives for social cooperation, interpersonal communication, development and self-realization; orientation of the content of self-education in the scientific field: subject, didactic, psychological. The following principles of management of teacher's self-education and their content are distinguished: the principle of scientific, practical orientation, personal-individual approach, independence and voluntariness, systematicity and continuity, complexity, social determination, humanization, motivational basis, relevance, transparency and clarity.

The most priority results of the study were selected: the principle of purposefulness, perspective, optimality. The main problems of managing a teacher's self-education as a form of self-development of professional competence are outlined; insufficient development and application of modern interactive technologies, etc. The ways of ensuring the effectiveness of such activity are determined through a comprehensive and systematic study of the level of qualification and personality of each teacher, his professional activity and his results; applying his advanced training in the application of different types of education; to provide the teacher with information and advisory assistance in choosing technologies of self-knowledge, self-affirmation, self-development; create with him a program of his professional and personal self-development; provide management support and support through streamlined feedback; stimulating the teacher to self-education and professional development; develop a strategy for managing the development and self-development of a teacher's professional competence.

Keywords: self-education; management; professional competence; self-development; principles; supporting institution of education; analysis.

УПРАВЛЕНИЕ САМООБРАЗОВАНИЕМ УЧИТЕЛЯ КАК ПРИОРИТЕТНОЙ ФОРМОЙ САМОРАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОПОРНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Онаць Елена Николаевна,

кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник,
заведующая отделом экономики и управления
общим средним образованием
Института педагогики НАПН Украины,
Президент Ассоциации руководителей школ Украины.
Киев, Украина.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3323-1289>
olena.onats@gmail.com

Топузов Михаил Олегович,

кандидат экономических наук,
старший научный сотрудник
отдела экономики и управления
общим средним образованием
Института педагогики НАПН Украины.
Киев, Украина.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7890-5959>
miketopuzov@gmail.com

Аннотация. В статье представлены результаты исследования управления самообразованием учителя в опорном учебном заведении как приоритетной формой саморазвития его профессиональной компетентности и принципы управления. Осуществлена трактовка понятия «самообразование» в словарях и исследованиях, которое ученые детерминируют в двух плоскостях: личностной и процессуальной; определены характерные отличительные особенности самообразования учителя; названы структурные элементы понятия «самообразование»: самооценка, самоопределение, самоорганизация, самоанализ, самоконтроль; обозначают совокупность компонентов – когнитивный, операционный, мотивационный; а также такие аспекты самообразования учителя: педагогический – учебно-воспитательная и методическая деятельность; психологический – диагностическая и консультативная деятельность; социальный – участие в межличностных взаимодействиях.

Представлены результаты исследования, которые касаются состояния управления самообразованием как приоритетной формой саморазвития профессиональной компетентности учителя в

опорном учебном заведении по таким вопросам: степень понимания учителями содержания и структуры, значения самообразовательной деятельности, ее движущих сил; мотивации к самообразованию; целевой направленности самообразования – когнитивной, процессуальной и личностной; определение уровня понимания учителями самообразования как приоритетной составляющей развития профессиональной компетентности; определение респондентами структуры самообразовательной деятельности, как: самодиагностики, самопознания, самооценки, самоопределения, самоутверждения, самоорганизации, саморефлексии, самоанализа и самоконтроля; мотивы самообразования: деятельностно-процессуальные и деятельностно-результативные (ориентация на процесс и результат самообразовательной деятельности); мотивы социального сотрудничества, межличностного общения, развития и самореализации; отражение содержания самообразования в таких научных отраслях: предметной, дидактической, психологической. Определены принципы управления самообразованием учителя и их содержание: принцип научности, практической направленности, личностно-индивидуального подхода, самостоятельности и добровольности, систематичности и последовательности, комплексности, социальной детерминации, гуманизации, мотивационной основы, актуальности, гласности и наглядности. Самыми приоритетными по результатам исследования названы: принцип целенаправленности, перспективности, оптимальности. Авторами обозначены такие основные проблемы управления самообразованием учителя как формой саморазвития профессиональной компетентности: отсутствие адаптированных к личностным потребностям, особенно молодого учителя, целей и согласованности деятельности опорного учреждения образования и филиалов, поскольку большинство из них находятся на этапе становления; недостаточная разработанность и применение современных интерактивных технологий, а также очерчены возможные способы обеспечения эффективности управления самообразованием: комплексное и систематическое изучение уровня квалификации и личности каждого учителя, его профессиональной деятельности и ее результатов; повышение его квалификации с использованием различных видов образования; предоставление учителю информационной и консультативной помощи в выборе технологий самопознания, самоутверждения, саморазвития; создание вместе с ним программы его профессионального и

личностного саморозвиття; забезпечення управленческого супроводження і підтримки на основі налаженої зворотньої зв'язі; стимулювання учителя до самоосвіти і професійного розвитку; вистрайвання стратегії управління розвитком і саморозвитком професійної компетентності учителя.

Ключевые слова: самоосвіта; управління; професійна компетентність; саморозвиток; принципи; опорне закладання освіти; аналіз.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / uklad. i holov. red. V. T. Busel. Kyiv; Irpin, Ukraina: VTF «Perun», 2001, 1440 s.
- [2] S. U. Honcharenko, Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. Kyiv, Ukraina: Lybid, 1997, 373 s.
- [3] I. P. Zhernosek. Naukovo-metodychna robota v navchalnykh zakladakh systemy zahalnoi serednoi osvity. Kyiv, Ukraina, 2000, 124 s.
- [4] L. M. Kalinina, «Oporni zaklady osvity yak tsentry upravlinnia v umovakh detsentralizatsii», Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy za 2018 rik. Kyiv, Ukraina, 2018, s. 216–218.
- [5] L. M. Kalinina, M. O. Topuzov, «Analiz bazovykh zasad upravlinnia opornym zakladom osvitnoho okruhu», Kompiuter u shkoli ta simi, № 3, s. 21–27, 2018.
- [6] A. K. Markova, «Psihologicheskie kriterii i stupeni professionalizma uchitelya», Pedagogika, № 6, s. 55–63, 1995.
- [7] V. V. Meleshko, «Osoblyvosti upravlinnia opornymy zakladamy osvity v umovakh detsentralizatsii», Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka, № 25, s. 113–120, 2018.
- [8] O. M. Onats, «Stan upravlinnia opornymy zakladamy osvity v umovakh detsentralizatsii ta OTH», Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy za 2018 rik. Kyiv, Ukraina, 2018, s. 222–223.
- [9] O. M. Onats, «Innovatsiini tekhnolohii v upravlinskii diialnosti kerivnyka opornoho zakladu osvity v pidruchnyku dlia menedzhera», Problemy suchasnoho pidruchnyka, № 20, s. 287–296, 2018.
- [10] Pedahohichnyi slovnyk; Yarmachenko M. D. Red. – Kyiv, Ukraina: Ped. dumka, 2001, 514 s.
- [11] Kabinet ministriv Ukrainy (2019, Cherv. 19). Postanova № 532, «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro osvitnii okruh i opornyi zaklad osvity». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro->

zatverdzhennya-polozhennya-pro-osvitnij-okrug-i-opornij-zaklad-osvit-
m-190619

- [12] Psihologicheskij slovar'. Moskva, Rossiya: Pedagogika-Press, 1997, 438 s.
- [13] Dzh. Raven, Pedagogicheskoe testirovanie: problemy, zabluzhdeniya, perspektivy; per. s angl. Moskva, Rossiya, 2001, 142 s.
- [14] V. Radul, «Sotsialno-pedahohichna zrilist molodoho vchytelia», Pochatkova shkola, № 7, s. 42–43, 1998.
- [15] M. O. Topuzov, «Proektuvannia informatsiino-osvitnoho seredovyshcha opornykh zakladiv osvity v pidruchnyku dlia kerivnyka», Problemy suchasnoho pidruchnyka, № 20, s. 473–484, 2018.