

ОСВІТНІ ПОТРЕБИ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНОГО І ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

Починаючи з другої половини ХХ ст., перебіг суспільного розвитку позначається глибокими соціокультурними змінами та кардинальними перетвореннями економічного устрою. У таких умовах глобалізації економіки освіта як фактор виробництва набуває особливого значення. Вона стає потребою індивіда, оскільки знання та інтелект дозволяють йому бути конкурентоздатним на ринку праці, знаходити оптимальні шляхи для розв'язання нагальних потреб та задоволення найвищої потреби - самореалізації. Людина ХХІ століття, як підкреслює В.Г. Кремень, - це людина, яка постійно вчиться, для якої отримання знань стає сутнісною рисою способу життя. Таку людину повинна формувати школа, але забезпечити умови для безперервної освіти мають суспільство і держава. Для цього потрібно створити сучасну й ефективну систему навчання дорослих. Держава повинна підтримувати просвітницьку діяльність громадських організацій і поширення знань у країні.

Отже, однією з суттєвих характеристик розвитку освіти кінця ХХ - початку ХХІ ст. є зміна концепції «Освіта на все життя» на концепцію «Освіта впродовж життя», адаптація освітнього процесу до потреб особистості, створення умов для її професійного та особистісного розвитку. Тобто саме буття людини має бути нерозривно пов'язано з навчанням. Тільки тоді людина спроможна стати справжньою й цілісною особистістю. За таких умов освіта перетворюється із засобу в мету розвитку людини, що уможливорює утвердження її центральної фігури в освіті, провідною метою якої є формування умінь, необхідних для виконання різних функцій - самовираження, самореалізації, розвитку соціальних зв'язків і умінь діяти. Таким чином, сучасне розуміння неперервної освіти значно розширюється, до її змісту як соціального явища додається активна форма практичної діяльності людини, а сама освіта набуває багатоплановості, тоді як принцип неперервності

передбачає якісно інший тип взаємодії особистості й суспільства.

Отже, знання і відповідні кваліфікації стають пріоритетними цінностями у житті людини в умовах інформаційного суспільства. Як наголошує Г. Мазуркевич, ключовим завданням сучасного суспільства є використання інтелектуального капіталу для пошуку шляхів розв'язання таких проблем, як старіння населення, подорожчання виробництва, бурхливий розвиток технології, міграційні процеси, міжкультурні розбіжності, а також швидке постаріння знань [26]. Слід наголосити, з гуманістичної точки зору освіта дорослих є процесом незавершеним, не підлягає жорсткому плануванню й обумовлена запитами і потребами людини на різних етапах її життя. Окрім того, як наголошують зарубіжні дослідники, освіта має відповідати цілям, обумовленим специфічними потребами конкретної категорії дорослих учнів, мати безпосередню цінність для них, а структура і форми навчання повинні бути адекватні їхнім запитам [23].

Серед тенденцій, притаманних сучасному суспільству, особливої ваги набувають реформи, орієнтовані на забезпечення якісно нової системи освіти. У здійсненні цих освітніх реформ центральне місце посідає вчитель. Саме тому окремо ми вивчали освітні потреби вчителів. Таку позицію можна пояснити тим, що сучасній школі потрібен учитель нової генерації. По-перше, учитель-професіонал, який є творчою особистістю, здатною до самонавчання впродовж життя, самовдосконалення і саморозвитку; по-друге, учитель-дослідник, який постійно шукає, аналізує, апробує раціональніші шляхи, умови, методи, засоби, форми ефективного вирішення конкретних завдань виховання, освіти і навчання. Учитель-майстер, учитель-професіонал, який відрізняється від рядового вчителя високими морально-духовно-етичними якостями [16].

Постає питання: «Чому саме зараз проблема освіти дорослої людини набула такої актуальності»? По-перше, як відомо, означена проблема загострюється у кризових умовах життя суспільства, коли відбувається зміна потребово-мотиваційних і ціннісно-регулятивних механізмів

освітньої діяльності, що ініціює активність суб'єкта, його здатність проявляти інтелектуальну і духовну самостійність в умовах розрізаних культурних орієнтирів і змінюваних освітніх тенденцій. *По-друге*, важливого значення зростання ролі навчання впродовж життя набуває і через ускладнення соціального середовища, що вимагає постійно здійснювати вибір рішення. Відтак, чим більше людина буде поінформована, чим вищим буде рівень її освіти, тим більш свідомим буде її рішення, прийняте на підставі власної поінформованості й знаннях. *По-третє*, це пов'язано із об'єктивною потребою постійно впроваджувати нові технології, які виникають унаслідок постійного науково-технічного прогресу. Так, наприклад, якщо зовсім недавно комп'ютерна грамотність населення була винятком, то зараз використання комп'ютера у професійній і побутовій діяльності стає звичним явищем. І навпаки, відсутність навичок користування INTERNET або невміння відправити електронну пошту можуть стати серйозною завадою у професійній кар'єрі.

По-четверте, конкретизуємо одну із цільових категорій - учитель, його професійна діяльність, так само як і професійний і особистісний розвиток є важливою багатоаспектною, багатовимірною проблемою. Водночас розрив між професійною підготовкою, яку вчитель здобуває у закладах вищої освіти, й підвищенням кваліфікації, що відбувається один раз у п'ять років, життя від «курсів до курсів», відсутність умотивованості до професійного розвитку та перспектив не сприяють подоланню певної інертності.

У Проекті Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) йдеться про необхідність реалізації провідного принципу сучасної освіти - неперервний особистісний і професійний розвиток сучасного вчителя. Але ж у кожного вчителя є свої потреби, зокрема освітні, завдячуючи яким й уможлиблюється цей процес.

Зауважимо, що проблема освітніх потреб, репрезентована нами у контексті особистісного і професійного розвитку, є міждисциплінарним напрямом і вивчається комплексом наук соціально-гуманітарного

циклу, серед яких особливе місце посідають філософія освіти, соціологія і педагогіка.

Філософський аспект неперервної освіти впродовж життя представлено у науковому доробку В. Андрущенко, І. Зязюна, В. Краєвського, В. Кременя, О. Новікова та ін.; психолого-педагогічне обґрунтування сутності освітніх потреб дорослої людини знайшло відображення у працях О. Аніщенко, С. Бабушко, О. Баніт, С. Вершловського, О. Волярської, А. Даринського, С. Змейова, Н. Ничкало та ін.; психологічні аспекти професійного становлення, адаптації й самоактуалізації особистості досліджували П. Джарвіс, Р. Кеог, Д. Колб, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Помиткін, В. Рибалка, З. Становских та ін. Вагомий внесок в обґрунтування соціологічного підходу в змісті освітніх потреб здійснили сучасні українські та зарубіжні соціологи Р. Будон, Дж. Беллантайн, Дж. Коулмен, Л. Коган, А. Осипов, М. Руткевич, Ф. Філіппов, Д. Фіттерман, Ю. Хабермас та ін.

Останніми роками активізувалися дослідження проблеми професійного розвитку фахівців різних галузей, зокрема вчителів (А. Калініна, А. Маркова, В. Огнев'юк, О. Онаць, С. Сисоева, А. Хоружа та ін.). Це відбувається у зв'язку з потребою у висококваліфікованих кадрах, здатних до творчої діяльності та професійного розвитку.

Проблема готовності до особистісного й професійного розвитку вчителя була об'єктом наукового інтересу багатьох учених (О. Антонової, А. Войченко, О. Дубасенюк, К. Дурай-Новакової, А. Кондрашової, Н. Кузьміної, О. Мороза, О. Пехоти, В. Сластьоніна, З. Шиліної та ін.). Проте кількість досліджень, присвячених аналізу освітніх потреб сучасного вчителя у контексті його готовності до особистісного й професійного розвитку з урахуванням віку, педагогічного досвіду, особливостей предмету, який він викладає, достатньо обмежена, натомість у сучасних умовах набуває дедалі більшої актуальності та потребує поглибленого вивчення. Психологи наголошують, саме безперервний професійний розвиток учителя сприяє подоланню багатьох негативних явищ, зокрема, таких як педагогічні кризи, педагогічне вигорання, професійна стагнація,

стереотипізація вчительської свідомості, що ставить проблему професійного розвитку на рівень найбільш актуальних проблем педагогічної практики [25, с. 257-261].

Отже, актуальність дослідження освітніх потреб різних категорій дорослих громадян України як суб'єктивних характеристик об'єктивних умов їхнього життя дозволить схарактеризувати освітню ситуацію в країні, обґрунтувати механізми регуляції окремих підсистем сучасної освіти дорослих, виявити окремі проблеми, які гальмують розвиток цієї освітньої галузі. Потреба у такому дослідженні пояснюється необхідністю розв'язання певних суперечностей, зокрема між демократичними перетвореннями, що відбуваються в Україні, розвитком ринкових відносин, злетом політичної активності, формуванням громадянського суспільства та посиленням споживацького акценту освітніх потреб, увиразненням їх спрямованості на професійний розвиток, тоді як особистісний залишається без належної уваги.

Вивчення, систематизація та аналіз освітніх потреб дозволить зрозуміти тенденції в освіті дорослих та спрогнозувати вектор розвитку змісту освіти дорослих в Україні.

Оскільки у дослідженні заявлено два провідні концепти, що визначають алгоритм дослідницької діяльності: *розвиток* (особистісний і професійний) та *освітні потреби* (різних категорій дорослого населення, зокрема й вчителя), стисло проаналізуємо кожний з них.

Щодо особистісного і професійного розвитку. Історія розвитку науки доводить, що розвиток є універсальною характеристикою Всесвіту. Відтак, розвиток людини є сутнісним змістом її існування. У великому енциклопедичному словнику зазначено, що розвиток - це спрямована, закономірна зміна об'єкта (системи), в результаті якої виникає його новий якісний стан, змінюється структура [4, с. 991]. Загалом у спеціальній науковій літературі можна знайти три основних тлумачення розвитку: як перехід можливості в дійсність; як розуміння руху загалом; як утворення нового, коли розвиток

отожднюється з прогресом, хоча він може бути й регресивним.

Контексту нашого дослідження найбільш повно відповідає тлумачення розвитку, основу якого становить перехід до якісно іншого стану особистості, який розкриває його зв'язок із самореалізацією, самоактуалізацією, «досягненням значного ступеня вияву» і дає можливість стати розумово і духовно вищим, кращим, більш досконалим, сходити на вищий щабель, досягти високого рівня. Тотожної думки дотримуються О. Лазурський і А. Маслоу [12], за якими сутність розвитку полягає у прагненні людини якомога повно розкрити і зреалізувати власний життєвий потенціал у процесі життєдіяльності. Відомий український психолог Г. Костюк писав, що розвиток - це безперервний процес, який виявляється у кількісних змінах людської істоти, тобто збільшення одних і зменшення інших ознак (фізичних, фізіологічних, психічних тощо). Однак він не зводиться до кількісних змін, до зростання того, що вже є, а включає перерви безперервності, тобто якісні зміни. Кількісні зміни зумовлюють виникнення нових якостей, тобто ознак, властивостей, які утворюються [9, с. 19-32]. Л. Виготський також наголошує, що розвиток є неперервним процесом саморуку, для якого характерним є постійне утворення чогось нового, чого не було на попередніх етапах [6].

Додамо, що розвиток не може зупинитися впродовж життя людини, змінюється тільки його вектор (прогрес / регрес), інтенсивність (пришвидшення / уповільнення), характер (нерівномірність, збереження попереднього в новому) та якість.

Поняття «професійний розвиток» є центральним у педагогічній психології й визначається як складний інволюційно-еволюційний поступ, результатом якого є прогресивні й регресивні, інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни самої людини. У філософському енциклопедичному словнику його визначено як закономірну зміну матерії та свідомості, поступальний рух, перехід від одного стану до іншого [20, с. 382].

Аналіз літературних джерел [3; 5; 7; 9; 11; 12; 17; 25] дає підстави для висновку про те, що немає одностайної думки про структуру особистісного і професійного розвитку, а точки зору дослідників залежать від вихідних науково-методологічних положень. Проте слід зауважити, вони не стільки суперечать, скільки доповнюють один одного, відображаючи всю багатогранність цієї проблеми.

Загалом простежуються два підходи до опису структури особистісного і професійного розвитку. У межах першого підходу його структура розглядається як певні рівні (ступені) цього процесу. Наприклад, В. Слободчиков та Є. Ісаєв розглядають особистісний розвиток «як реалізацію ним універсальності, нескінченності, як становлення Людини в індивіді», поділяють процес розвитку на ступені, які й визначають його структуру [17]: 1) особистісне (цілісне); 2) індивідуальне (одиночно-унікальне); 3) універсальне (родове) буття людини, передумовою й основою яких є душевне життя людини, його суб'єктивність.

Рівнозначну думку можна знайти у Д. Фельдштейна, за яким розвиток особистості має рівні, пов'язані із соціальною позицією людини, а сам розвиток особистості відбувається в процесі діяльності [19]. Б. Братусь виділяє рівні розвитку особистості з урахуванням домінуючого способу ставлення до інших людей і відповідно до самого себе [5].

У зарубіжній психології подібний підхід простежується у працях А. Маслоу, який виокремлює рівні особистісного розвитку, презентуючи їх як рух людини до досягнення самоактуалізації, відповідно до ієрархії потреб [11].

Натомість інший підхід до опису структури особистісного й професійного розвитку полягає у виокремленні «наскрізних» структурноутворювальних характеристик, які закономірно присутні на кожній стадії розвитку особистості. Прикладом іншого підходу може бути точка зору Н. Битянової, яка виділяє чотири складові структури особистісного розвитку [3, с. 38]: 1) самопізнання; 2) самоспонування; 3) програмування професійного й особистісного зростання; 4) самореалізація.

У працях вітчизняних дослідників доведено, що людині, окрім екзистенційного типу життєвої активності (внутрішні та зовнішні атрибути буття), притаманні ще чотири типи, чотири фундаментальні цінності, або виміри, її буття [2, с. 5-17]:

1) віртуально-ідеальна активність - спроможність мислити, оперуючи знаково-символічними конструктами (мислення);

2) перетворювально-творча, трудова активність (праця);

3) рольова активність (рольовий статус);

4) над ситуативна активність як спроможність рефлексувати майбутнє (визначення мети).

На основі цих вимірів автори вказують на існування чотирьох фундаментальних векторів людського розвитку, що генетично впливають з базової ситуативно-екзистенційної активності.

У контексті нашого дослідження особливого значення набуває точка зору вище згадуваних учених щодо методів впливу на особистість з метою розвитку її життєвої активності:

1) віртуально-ідеальна активність як здатність мислити;

2) перетворювально-творча трудова активність;

3) рольова активність;

4) надситуативна активність як спроможність рефлексувати майбутнє, тобто існувати в потенційно можливому вимірі;

5) екзистенційна активність «тут і тепер».

Отже, аналіз вищезазначених точок зору, наукових підходів і напрямів дав нам змогу розглядати здатність до особистісного й професійного розвитку як професійно важливу особистісну якість, що виникає внаслідок інтеграції мотивів, потреб, цінностей, професійної самосвідомості, системи психолого-педагогічних, методичних і спеціальних знань, умінь і навичок; прагнення до творчої самореалізації, бажання досягти високих результатів при виконанні професійної діяльності.

Слід додати, що саме школа постає головним соціальним інститутом, який у найбільшому ступені уможливорює реалізацію розвитку людини. Саме школа здійснює

селекцію, акумуляцію і трансляцію культурно-цивілізаційних цінностей людства від покоління до покоління, формуючи і розвиваючи носіїв цих цінностей упродовж усього життя. Тому для нас надзвичайно важливим є виявлення закономірностей професійного розвитку вчителя.

Другий провідний концепт нашого дослідження - *освітня потреба*.

Категорія «потреба», її класифікації та питання розвитку освітніх потреб особистості знайшли відображення в працях вітчизняних і зарубіжних дослідників Ф. Котлера, С. Мочерного, Р. Пушкар, Е. Куделіна, Л. Ліпич та ін.

На думку українських дослідників, потреба - це категорія, яка відображає ставлення людей, а відтак, і поведінку, до умов їх життєдіяльності. Структура потреб достатньо велика. Окрім економічних структур, існує низка інших - культурних, політичних, ідеологічних, національних та ін. [15, с. 110].

«Освітня потреба» як філософами, так і психологами й педагогами безпосередньо пов'язується з феноменом культури, а затребуваною вона стає для перетворення природних задатків у потенційні можливості. Наприклад, за Г. Гегелем, різниця між потребами людини і тварини полягає у тому, що тварина володіє обмеженим колом засобів і способів задоволення своїх потреб. Людина ж доводить свою оригінальність, перш за все створенням різноманіття потреб і засобів, а потім розрізненням у конкретній потребі окремих частин і сторін.

Потенціал освітніх потреб простежується і в гуманістичних поглядах Е. Фрома, який антропологічну цінність цього феномену вбачає у збереженні культурного виміру існування людини, розвитку її здібностей і збільшенні можливостей у процесі самопізнання. За Е. Фромом, саме у процесі реалізації освітніх потреб людина створює нові комбінації з елементів досвіду, привносить новизну як в свою суб'єктивну, так і в об'єктивну реальність, структурує нові практики і більш ефективні механізми взаємодії з середовищем життєдіяльності [21].

На думку сучасного німецького філософа Ю. Хабермаса, освітні потреби і інтереси складають джерело магістральних прагнень людства, детермінант соціокультурної й цивілізаційної специфіки [22, с. 228-238]. Як зазначає Н. Луман, освітні потреби в умовах сучасних глобалізаційних процесів визначаються не стільки відсутністю чи неповнотою знань, скільки необхідністю побудови ефективних соціальних практик самоорганізації [10].

Нині освітні потреби виступають інструментом, що формує людину активним суб'єктом дійсності. Вони передують творчим пошукам, закладають фундамент ціннісно-нормативних систем, соціокультурних моделей. Ми поділяємо точку зору Д. Александрова про те, що у нових умовах освітні потреби спрямовані на засвоєння технологій генерування знань, методів обробки інформації, символічну комунікацію як вплив знання на саме знання [1, с. 8]. В інструментальному сенсі функція освітніх потреб полягає в продукуванні пошуково-творчих здібностей індивідів, подоланні обмеженості історично сформованих форм буття.

Отже, освітню потребу ми розуміємо як стан суб'єкта в освітньому просторі, що виявляється і як інтенція, визначена диспозицією суб'єкта в полі освітніх послуг, і як суб'єктивне прагнення до знань, умінь і навичок. Не зважаючи на мінливість, «пластичність» детермінант людської поведінки, тобто на взаємообумовленість потреб, інтересів, мотивів, прагнень та їх щільне поєднання в конкретній ситуації, освітня потреба розглядається нами як визначальний феномен, що обумовлює якість більш складних освітніх орієнтацій та інтересів [1, с. 10-11].

Як стверджує Ф. Котлер, на формування освітніх потреб і рівень їх задоволення завжди впливає сукупність чинників, зокрема: *демографічні* (збільшення чисельності населення, вікова структура, рівень освіти, географічне розміщення); *економічне середовище* (розподіл доходів, ціни); *природні* (зменшення запасів природних ресурсів, подорожчання енергоносіїв, зростання стану забруднення навколишнього середовища, державний захист навколишнього середовища); *техніко-технологічні*

(прискорення науково-технічного прогресу, безмежні можливості); *політичні* (законодавчі); *соціокультурні* [8, с. 209].

На особистісному рівні наявність потреби в освіті передбачає збагачення індивіда новими знаннями, визначає професійне й особистісне зростання, уможливорює соціалізацію, самореалізацію, а також формує спосіб життя. На груповому і соціетальному рівнях потреби в освіті виконують функції соціального розвитку груп, спільнот, усього суспільства. Отже, характер освітніх потреб відіграє значну роль у процесі самоствердження людини, забезпечує процес пізнання, сприяє мобілізації волі, визначає вектор цільових настанов, формує низку соціально важливих якостей особистості. Це означає, що формування освітніх потреб є наслідком розвитку базових, фундаментальних потреб людини, які необхідно розглядати як єдину систему, усі елементи якої взаємопов'язані і взаємовпливові. Отже, тільки через вплив на всю систему потреб дорослої людини можна активізувати й спрямовувати її потребу в освіті. У структурі потреб людини освітня потреба є найближчою до пізнавальної потреби і є її конкретним вираженням.

За оцінками фахівців світовий попит та пропозиції освітніх послуг збільшується дуже швидко, особливо у вищій та післядипломній освіті. Найбільше це зростання притаманне країнам, які динамічно розвиваються, а темп їх щорічного зростання сягає 10 - 15%.

У контексті нашого дослідження особливого значення набуває думка, про те, що опосередковано освітні потреби зумовлюють розвиток безперервної освіти, формування субкультури соціальної групи, трансляцію культурної спадщини і соціального досвіду поколінь, формування інформаційного простору соціуму, самоідентифікацію соціальних груп, відтворення соціальних груп і професійної структури, адаптацію соціальних груп, спільнот до змін соціальних умов [18, с. 68], а відтак безпосередньо впливають на особистісний і професійний розвиток.

Представимо результати вивчення освітніх потреб дорослого населення окремих регіонів України та освітніх

потреб сучасного вчителя, які ми розглядали у контексті їх професійного і особистісного розвитку.

Упродовж 2015-2017 рр. проводилося дослідження, мета якого полягала у вивченні освітніх потреб мешканців Запорізької області. Зокрема, ми прагнули з'ясувати рівень затребуваності освітніх послуг; оцінити їх якість та сформулювати перспективні напрями розвитку освітнього простору в одному регіоні (зокрема Запорізькому) з тим, аби у подальшому створити регіональну модель розвитку освіти дорослих.

Для проведення дослідження була розроблена спеціалізована анкета, яка враховувала особливості предмета дослідження і соціально-демографічну структуру регіону, де відбувалося дослідження.

Анкета мала два блоки питань загальною кількістю 35. Перший блок містив 20 основних питань, що відповідають завданням дослідження; другий особистісно-уточнювальний блок - 15 питань.

Загальна кількість респондентів, які брали участь у дослідженні, становила 400 осіб. Похибка закладена у вибірку за довірчого інтервалу 95% не перевищує 5%. Вибірка респондентів була неповторна, багатоступенева, районована, стратифікована, квотна.

Зокрема тендерна стратифікація становила - 57,5% жінок і 42,5% чоловіків.

Ми ретельно підійшли до визначення вікового складу респондентів. Оскільки розуміння особливостей розвитку дорослих, а саме розуміння періодів та фаз розвитку, завдань і перехідних періодів допоможе краще усвідомити мотивацію дорослих до навчання, побачити цілісну картину освітніх потреб дорослих учнів [26]. Загалом у дослідженні брали участь респонденти від 16 до 60+ років.

Одним із найважливіших шляхів оптимізації освіти дорослих є управління їх мотивацією до навчання, засноване на результатах наукового аналізу та закономірностях їх особистісного розвитку. Значення мотиваційної сфери процесу учіння, на думку вчених, є рівнозначним знанню про рушійну силу цього процесу.

Загалом мотивація дорослих до навчання є результатом осмислення ними невідповідності між рівнем наявних знань і знань, необхідних: а) для професійної діяльності, б) для усвідомлення змін, що відбуваються у соціумі, в) для усвідомлення особистісних змін (Ю. Кулюткін, Л. Лесохіна, Г. Сухобська, С. Вершловський, ін.). По суті, підкреслюється здатність освіти задовольняти дві групи потреб: у фізичному і соціальному існуванні (Г. Диліченський), переживання зростання власних можливостей, які розглядаються як рушійна сила її активності (Л. Анциферова). Навіть в умовах достатньо жорстких зовнішніх впливів вважається, що рішення дорослої людини навчатися є результатом її вільного вибору. Саме тому, як наголошує польська дослідниця А. Літава, велику роль у безперервному навчанні відіграє мотивація [24].

Що ж спонукає дорослих вчитися? Необхідність дослідження мотивації навчання дорослих обумовлена багатьма чинниками. Результати вивчення мотивації можуть стати вихідною позицією для створення засобів її формування, розвитку або корекції вже існуючої мотиваційної сфери. Цей аспект є надзвичайно важливим не тільки для дорослих, які вже навчаються, але й до потенційних учнів, мотивація яких ще не сформована, або через сукупність причин знаходиться на низькому рівні.

Отже, перше питання нашої анкети стосувалося мотивів навчання. Ми запропонували респондентам назвати найбільш вагомими для них причини отримання освітніх послуг та запропонували сім варіантів відповідей.

Психологи зазначають, що мотивація навчальної діяльності дорослих є дуже неоднорідною, але може бути зведена до трьох типів: утилітарна, прагматична (має витоки із соціально-професійної практики людини і ґрунтується на потребі удосконалювати цю практику), мотивація престижу (навчання підвищує статус, створює можливість виділитися із оточуючого середовища) і мотивація, коли знання перетворюються на самоціль [13, с. 63-67].

Узагальнюючи розподіл відповідей, ми отримали такі результати: 67,7 % респондентів мають саме утилітарну

мотивацію до навчання, оскільки навчаються задля кар'єрного зростання, можливості отримати диплом або змінити професію, або ж через вимогу роботодавця (рис 1).



Рис. 1. Мотиви навчання. Розподіл типології мотивації респондентів.

Приблизно четверта частина (25,6 %) респондентів навчаються, оскільки хочуть збільшити свої шанси на ринку праці, що дасть їм можливість підвищити статус, тобто для них навчання має мотивацію престижу. Тоді як 6,7 % вказали, що спонукальними мотивами є знання заради самих знань (третій тип мотивації).

Деталізація мотивів навчання відображена на рис. 2, де також унаочнюється вагомість утилітарної мотивації.

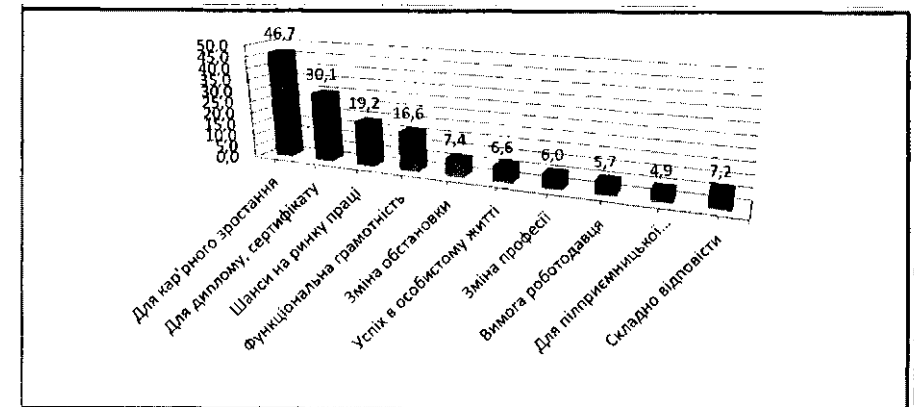


Рис. 2. Деталізація мотивів навчання респондентів.

Найбільша кількість респондентів зазначили, що знання їм потрібні для кар'єрного зростання (46,7%), отримання диплому, свідоцтва, сертифікату (30,1%) та підвищення шансів на ринку праці (19,2 %). Ми розуміли, що доволі часто дорослі, які навчаються, можуть уособлювати декілька типів, так само як і переходити з одного типу в інший, залежно від ситуації, тому в респондентів була можливість вибрати до трьох варіантів відповідей, і таким чином загальна кількість відповідей перевищила 100 %.

Сьогодні прийнято виокремлювати три підсистеми освіти дорослих залежно від соціальної та особистісної значущості освітніх потреб та можливостей їх задоволення: формальна (здійснюється в освітніх закладах різного рівня, а також спеціалізовані програми, що пропонують технічне та професійне навчання), неформальна (будь-яка освітня діяльність, організована поза формальною освітою і доповнює її, забезпечуючи набуття умінь та навичок, необхідних для адаптації людини сучасному соціуму) та інформальна (незаплановане, засноване на досвіді, інцидентальне навчання, що відбувається в процесі буденного життя). У розвинених країнах світу нині неформальна освіта посідає провідні позиції. Для нас було важливим з'ясувати ставлення наших громадян до цих освітніх напрямів. З цією метою ми запитували респондентів, якому з них вони надають перевагу. Більша половина опитаних повідомила, що більш прийнятним є навчання у формальній системі освіти, 40,9 % обрали неформальну освіту, решта - не визначилися. Отже, очікуваними виявилися відповіді щодо привабливості форм занять, оскільки найбільша кількість опитуваних (38,8%) зазначила, що лекції є для них найбільш прийнятними, а саме лекції є основною формою занять у формальній освіті.

На запитання «Чи є у Вас потреба у набутті знань» було подано 4 варіанти відповідей. Перший - «є бажання, але я не знаю, де це можна зробити» - обрали 61,6% молоді; 50% людей середнього і 33,0 % третього віку. Другий варіант «так, є бажання, і я знаю, де навчатися» підтримали 28,8% молоді; 26,7 % людей середнього і 8,4 % третього віку. Такої потреби немає у 6,8 % молоді; 13,3 % людей середнього віку

та 48% людей третього віку. Частина опитуваних не змогла визначитися із відповіддю (рис. 3).

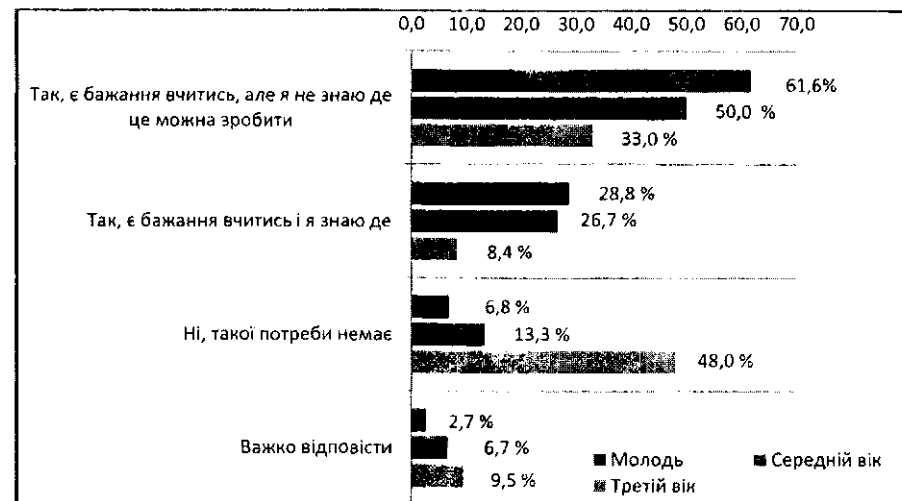


Рис. 3. Розподіл відповідей на запитання «Чи є у Вас потреба у набутті знань».

Рис. 3. Розподіл відповідей на запитання «Чи є у Вас потреба у набутті знань».

Серед основних недоліків, притаманних освіті дорослих у регіоні, респонденти назвали вузький спектр пропозицій (11,0%); застарілу матеріально-технічну базу (12,5%). Перепоною у навчанні є невідале місцезнаходження закладу (6,8%), незручний час занять (5%), відсутність сертифікації закладу (1,2%). Проте найбільш суттєвими, на нашу думку, є такі недоліки, як низька якість освітніх послуг (16,6%), некоректна поведінка викладача (8,0%) і висока вартість навчання (10,1%).

Що ж саме приваблює респондентів споживання освітніх послуг? На першому місці професіоналізм викладачів (34,9%), невисока вартість освітніх послуг (14,2%). На жаль, сучасність знань оцінили тільки 2,2% респондентів. Більше половини респондентів вважають рівень поінформованості щодо надання освітніх послуг достатнім.

Представлені дані є проміжними результатами започаткованого дослідження з вивчення освітніх потреб дорослого населення різних регіонів України, яке частково

відображає тенденції освітніх потреб мешканців Запорізького регіону. Водночас, уже на цьому етапі можемо підкреслити, що ставлення дорослих українців до необхідності навчання впродовж життя визначається не лише змінами, що відбуваються в їхньому особистому житті, але й відображають глибину усвідомлення змін, які відбуваються у країні.

Дослідження триватиме.

Категорією, який ми присвятили окрему увагу, були вчителі.

Оскільки сучасний учитель - особистість, яка має у ситуації вибору самостійно приймати відповідальні рішення з урахуванням їх прогностичних наслідків, готова до співпраці, соціального партнерства, конструктивна, інноваційна, творча. Ефективність діяльності вчителя безпосередньо залежить від його професіоналізму, вмотивованості на результативну діяльність, здатності вчитися у неформальному та інформальному середовищі, що загалом виступають чинниками розвитку учнів.

Упродовж 2017 р. ми проводили дослідження, мета якого полягала у виявленні та вивченні освітніх потреб сучасного вчителя у контексті його професійного й особистісного розвитку. Зокрема, ми прагнули з'ясувати рівень затребуваності освітніх потреб учителя залежно від віку, професійного стажу та ін.; з'ясувати спонукальні мотиви щодо навчання впродовж життя та сформулювати перспективні напрями розвитку освітнього простору в формальному і неформальному вимірах.

Для проведення дослідження було розроблено анкету, яка мала два блоки питань загальною кількістю 20. Перший блок вміщував 15 основних питань, що відповідають завданням дослідження; другий - допоміжний, особистісно-уточнювального характеру. На початковому етапі кількість респондентів, які брали участь у дослідженні, становила 300 осіб - вчителі із Полтавської, Закарпатської, Чернівецької областей і м. Києва.

Тендерна стратифікація становила - 91% жінок і 9% чоловіків. Для нас важливим був віковий розподіл учителів-респондентів, оскільки розуміння періодів та фаз розвитку,

завдань і перехідних періодів (як у професійному, так і в особистісному контексті) уможливили відтворення цілісної картини освітніх потреб учителів, а також конкретизували типи мотивації до навчання. Загалом у дослідженні брали участь респонденти віком від 30 до 60+ років, яких ми об'єднали у чотири вікові категорії: перша група - особи віком 30-40 р. (22%); друга, найбільша група - особи віком 41-50 р. (44, 5 %) ; третя група - 51-60 р. (32,5%) і четверта, найменша група 60+ (цих респондентів було тільки 1%). Умовно їх назвали молодша, середня, старша групи та група 60+. Коли результати не дуже різнилися, ми об'єднували відповіді третьої й четвертої групи.

Оскільки у межах публікації не має можливості висвітлити повний аналіз результатів опитування, зупинимося на окремих, які, на нашу думку, є найбільш важливими.

Передусім нас цікавило питання щодо задоволеності респондентів їхнім професійним рівнем. Ми керувалися твердженням, що вчитель-професіонал ніколи не може бути задоволений рівнем свого професійного зростання та розвитку. Підтвердження цієї думки знаходимо у багатьох дослідників. Зокрема І. Ігнацевич вважає, якщо вчитель задовольняється мірою свого розвитку і перестає вдосконалюватися - він «помирає» як учитель, він припиняє своє професійне зростання [7].

Отже, за результатами опитування ми з'ясували, що найбільша група цілком задоволених (50%) виявилася серед респондентів віком 60+ р.; приблизно чверть представників (25% і 27% відповідно) другої (41-50 р.) і третьої (51-60 р.) вікових груп також дали таку відповідь. Найменша кількість учителів (10%), цілком задоволених своїм професійним рівнем, належала до молодшої із досліджуваних груп. Переважна кількість респондентів усіх вікових груп, як то видно із гістограми, частково задоволена своїм професійним рівнем, і найбільшу кількість - 60% - задоволених складають особи першої групи. Натомість частково незадоволених найбільше виявилось у групі 51-60 річних учителів (35%) трохи менше таких осіб

(30%) у 31 - 40 річних (рис. 4). Учителі віком 60+ не вибрали цей варіант відповіді.

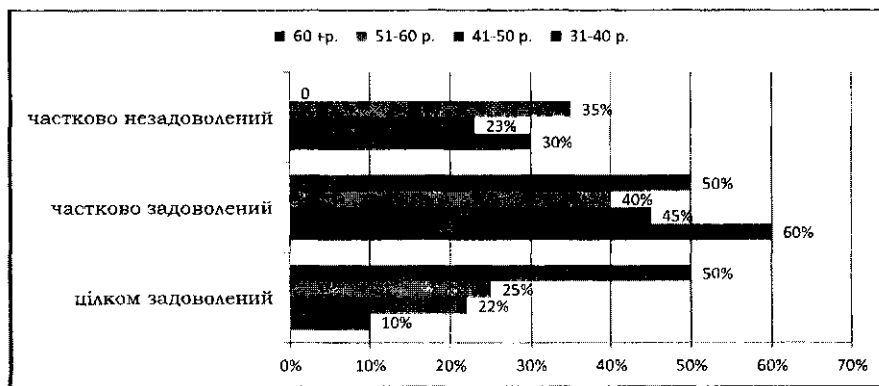


Рис. 4. Розподіл відповідей респондентів на питання «Чи задоволені Ви своїм професійним рівнем?»

Рис. 4. Розподіл відповідей респондентів на питання «Чи задоволені Ви своїм професійним рівнем?»

Як відомо, одним із найважливіших шляхів оптимізації освіти дорослих й, зокрема учителів, є управління їхньою мотивацією до навчання, засноване на результатах наукового аналізу та закономірностях особистісного розвитку.

Отже, нас цікавило питання, якими мотивами керувалися вчителі, приймаючи рішення про підвищення кваліфікації й самоосвіту. Також ми прагнули з'ясувати, як співвідноситься стаж (професійний досвід) і тип мотивації. Деталізація мотивів та її вивчення ще раз підтвердили думку, що дорослу людину найбільше мотивує до навчання те, що безпосередньо пов'язано із її професійною діяльністю. І вчителі не становлять тут виключення (рис. 5).

На прагнення підвищити свою кваліфікацію, не зважаючи на професійний стаж, суттєво впливають мотиви престижу. Природно, що для вікової категорії 31-40 р. найбільшими спонукальними мотивами були прагнення кар'єрного зростання (78%) та потреба працевлаштування (59 %) також спонукали їх до підвищення кваліфікації. Не можна сказати, що старшу вікову групу зовсім не цікавила кар'єра, оскільки 10% осіб 51-60 річних зазначили цей мотив як важливий. Високий рейтинг серед усіх учасників

опитування дістав варіант відповіді «вимога керівництва» (35%, 55% і 45% відповідно).



Рис. 5. Деталізація мотивів підвищення кваліфікації вчителів.

Рис. 5. Деталізація мотивів підвищення кваліфікації вчителів.

Пояснюємо це нормативними вимогами і прагненням керівництва їх дотримуватися. Неочікувано низьким для нас був вибір такого мотиву, як необхідність набуття нових знань для усіх вікових груп (25%, 25% і 19% - від молодшої до старшої групи відповідно). Дещо неочікуваними для нас також виявилось ставлення до вибору такого варіанту відповіді, як професійне вигорання, особливо для старшої вікової групи. Тільки 8% учителів цієї групи вважають, що підвищення кваліфікації допоможе подолати їм цей стан. Найбільше занепокоєні цією проблемою респонденти у віці 41-50 років і 33% вважають, що заняття на курсах підвищення кваліфікації допоможуть їм його подолати.

Аналіз відповідей на наступне запитання, зокрема щодо мети та очікувань від підвищення кваліфікації, показав їх тісний зв'язок із мотивацією.

Загалом мета мала виражений прагматичний контекст (рис. 6). Зокрема, на підвищення професійної компетентності розраховували усі вікові категорії вчителів, хоча у найбільшому ступені на це сподівалася наймолодша група (56%). Кар'єрне зростання усіх вікових груп

респондентів цікавить значно більше, ніж особистісне. Так у середній групі це виявилось у найбільшому ступені.

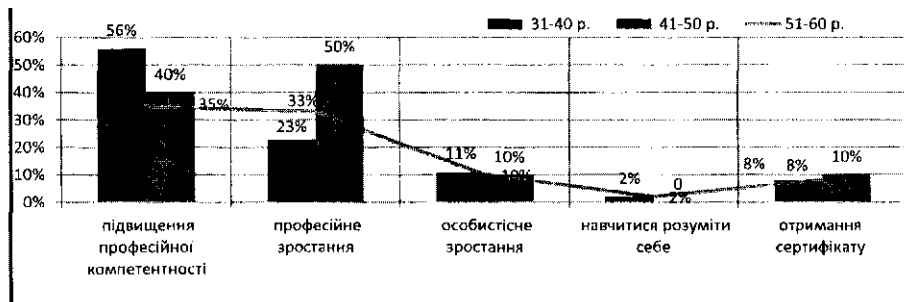


Рис. 6. Які Ви маєте очікування від підвищення кваліфікації?

Рис. 6. Які Ви маєте очікування від підвищення кваліфікації?

Майже у п'ять разів більше респондентів цієї групи розраховували саме на кар'єрне, аніж особистісне зростання. Таке очікування, як отримання сертифікату, притаманне усім групам приблизно однаковою мірою (8%, 10% 8% відповідно).

Не менш важливим, на нашу думку, в аналізі освітніх потреб, є конкретизація, яких саме знань і навичок учителі потребують найбільше. Оскільки вчителі мали можливість вибрати декілька відповідей, то з'ясувалося, що серед запропонованих 13 варіантів відповідей найбільш часто обирали такі варіанти: комп'ютерна грамотність (68%), знання іноземної мови (37%), знання, які сприяють формуванню впевненості (37%) і підвищують професійну компетентність (45%). На жаль, як нам видається, не були оцінені належним чином знання щодо формування роботи навичок у команді (12%) і тайм-менеджменту (7%).

На думку вчених, навчання дорослих має три основні характеристики, що забезпечують андрагогізацію змісту, форм і методів навчання в системі післядипломної освіти, зокрема, педагогічної [14, с. 49]. Зокрема, це проблемність змісту навчання та процесуальних його форм, яка полягає у тому, щоб навчити педагога бачити, визначати, формувати та ставити проблеми; забезпечувати ситуативність змісту навчання через його конкретність і контекстність. Особлива увага, на нашу думку, має приділятися діалогічності

навчання, оскільки саме діалогічність активізує і сприяє розвитку всіх без винятку особистісних функцій, забезпечує переведення нового досвіду у власне надбання педагога, активізує його та визначає характер взаємин у процесі навчання. Наші респонденти також були переконані, що реалізація їхніх освітніх потреб має відбуватися на андрагогічних засадах. Отже, серед важливих андрагогічних особливостей підвищення кваліфікації на перше місце респонденти поставили практичну спрямованість занять, високий професійний і практичний рівень викладацького складу та інноваційні методи навчання (рис. 7).

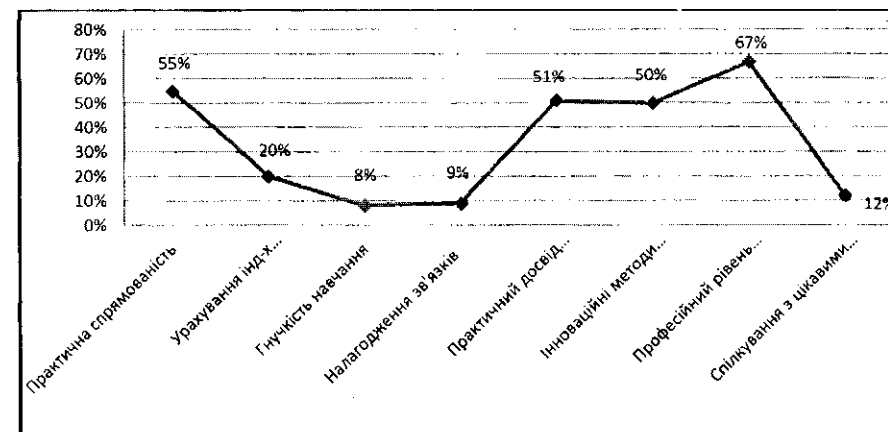


Рис. 7. Розподіл відповідей на запитання щодо андрагогічних засад підвищення кваліфікації.

У навчанні загалом і підвищенні кваліфікації зокрема, вчителі - дорослі, сформовані особистості, орієнтовані на вирішення професійних і особистісних проблем, отже, вимагають інших методів і прийомів роботи з ними. І аналіз відповідей на запитання щодо методів навчання це підтвердив. Так переважна більшість респондентів вказали, що надають перевагу майстер-класам (75%), тренінгам (55%) і діловим іграм (10%), натомість лекції, круглі столи, дискусії вибрали 5% респондентів, а семінари - тільки 2% вчителів.

Прагматична спрямованість учителів підтверджується і їхніми відповідями на запитання щодо вибору форм підвищення кваліфікації (рис. 8).

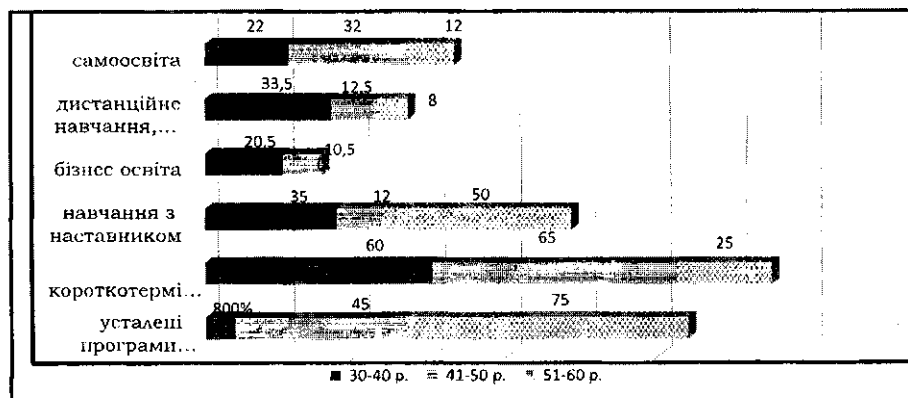


Рис. 8. Розподіл відповідей на запитання «За умови можливості вибору, якому виду навчання Ви б надали перевагу?»

Опитування показало, що за умови можливості вибору учителі першої й другої груп надали б перевагу короткотерміновим курсам. Такі відповіді вибрали 60% респондентів першої й 65% респондентів другої та 25% третьої групи. Найбільш привабливими усталені програми підвищення кваліфікації виявилися для респондентів третьої групи (75%), хоча майже половина респондентів другої групи (45 %) також визначила їх прийнятними, однак із першої групи тільки 8% вважають таку форму навчання привабливою. Дистанційне навчання, он-лайн курси сьогодні набувають популярності. Але усе ж таки більше цікавлять учителів молодшої вікової групи, так 33,5% 30-40 річних вчителів вважають для себе он-лайн навчання доцільною формою підвищення кваліфікації. Самоосвіта, як форма підвищення кваліфікації, є прийнятною для усіх категорій респондентів, проте найбільше зацікавила другу групу (32%) респондентів. Тоді як бізнес-освіта є прийнятною для молодшої (20,5%) і середньої (10,5%) груп респондентів, натомість старшу групу не зацікавила взагалі.

Дослідження триватиме, але отримані результати дають підстави для певних висновків.

Освіта має реально виконувати роль соціального регулятора, зокрема і в царині людських потреб, але для цього вона має бути спрямована на особистість. Це означає, *по-перше*, зміст сучасної освіти має включати проблеми, пов'язані із вивченням людини в усіх її вимірах, *по-друге*, мета і завдання освіти мають бути зорієнтовані на освіту як багатофункціональну цінність, *по-третє*, необхідне активне включення особистості у пізнавальний процес, що означає, з одного боку, вивчення соціально-психологічних особливостей даної аудиторії (зокрема ставлення до освіти, мотиваційні чинники, особистісні потреби й особливості тощо), а з іншого - застосування таких методів і прийомів навчання, за яких процес інтеріоризації набутих знань відбувається якомога швидше.

Професійний і особистісний розвиток дорослої людини, зокрема й учителя, безпосередньо пов'язаний з трансформацією його мотиваційної та емоційно-вольової сфер, змінами установок, професійних потреб і цілей, а також із інтеріоризацією нового досвіду. При цьому відбуваються структурні зміни особистості, спрямовані на розширення кола її інтересів, зміни системи потреб; актуалізація мотивів їх досягнення; зростання потреб у самореалізації й саморозвитку.

Дослідження показало, що задоволення освітніх потреб сучасного вчителя має передбачати *урахування* а) актуальної соціально-економічної ситуації, в якій він перебуває, швидкоплинних змін, що відбуваються у суспільстві й, які опосередковуються професійною діяльністю вчителя; б) виконуваних функцій та численних зв'язків і відносин з різними суб'єктами освітнього процесу (учні, батьки, колеги, керівництво школи та ін.); в) наявність освітніх пропозицій і стратегій, що дозволяють ефективно орієнтуватися на сучасному ринку освітніх послуг.

Професійний і особистісний розвиток - серйозна проблема для викладачів, які працюють з учителями у системі післядипломної педагогічної освіти, а відтак, висуває особливі вимоги до стилю викладання, спілкування, організації навчального процесу. Викладач із лектора

перетворюється на консультанта, тьютора, наставника, повинен мати не лише професійні знання, а й відповідний рівень андрагогічної компетентності. Окрім цього, він має бути готовим до того, що хтось зі слухачів у певному питанні виявиться компетентнішим за нього.

Загалом об'єктивно-суб'єктивна зумовленість ставлення дорослої людини до освіти є основою створення комплексу заходів, спрямованих на формування її освітніх потреб. Ця система заходів, з одного боку, має спиратись на аналіз зв'язку освіти з найбільш важливими аспектами життя суспільства, з іншого - на особливості статусу і позиції дорослого, його ставлення до навколишнього світу, освіти, самого себе.

Література

1. Александров Д. В. Освітні потреби населення в контексті розширення інформаційного простору / Д.В.Александров // Український соціум. - 2011. - № 1. - С. 7-14.

2. Бех І. Д. Деякі аспекти нової виховної парадигми (в контексті творчості А.С.Макаренка) / Бех І. Д., Вознюк О. В. // Педагогіка і психологія. - 2001. - № 1. - С. 5-17.

3. Битянова Н. Р. Психологія личностного роста. Практич. пособ. по проведенію тренінга личност. роста психол., педагогов, социальн. работников / Битянова Н. Р. - М. : Междунар. пед. академия, 1995. - 64 с.

4. Большой энциклопедический словарь. - [2-е изд., перераб. и доп.] / гл. ред. А. М. Прохоров. - М. : БРЭ, 1997. - 1456 с. - С. 991.

5. Братусь Б.С. Аномалии личности. - М. : Мысль, 1988. - 360 с.

6. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Выготский Л. С. - М. : Педагогика, 1991. - 536 с.

7. Ігнацевич І. І. Професійний саморозвиток як чинник формування професійної культури педагога. - Режим дост. : <http://intkonf.org/ignatsevich-i-i-profesiyniy-samorozvitok-yak-chinnik-formuvannya-profesiynoyi-kulturi-pedagoga>

8. Котлер Ф. Маркетинг менеджмент / Котлер Ф. ; пер. с англ. - СПб. : Питер Ком, 1999. - 896 с.

9. Костюк Г. С. Навчання і психічний розвиток учнів / Г. С. Костюк // Психологічна наука, вчитель, учень / за ред. В. І. Войтка. - К. : Рад. школа, 1979. - С. 19-32.

10. Луман Н. Медиа-коммуникации / Н. Луман ; пер. с нем. А. Глухов, О. Никифоров. - М. : Логос, 2005. - 280 с.

11. Маслоу А. Мотивация и личность / Маслоу А. - СПб. : Питер, 1998. - 478 с.

12. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. - М. : Рефл-бук, К. : Ваклер, 1997. - 304 с.

13. Мотивация познавательной деятельности учащихся / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. - Л., 1972. - 117 с.

14. Набока Л. Особливості навчання дорослих з погляду педагогічної технології / Людмила Набока // Післядипломна освіта в Україні. - 2007. - № 1. - С. 49-51.

15. Політична економія : навч. посіб. / К. Т. Кривенко, В. С. Савчук, О. О. Беляев та ін.; за ред. проф. К.Т. Кривенка. - К. : КНЕУ, 2001. - 508 с.

16. Радченко А. Є. Професійна компетентність учителя / Радченко А. Є. - Х. : «Основа», 2006. - 126 с.

17. Слободчиков В. И. Психология человека / Слободчиков В. И., Исаев Е. И. - М. : Школа-Пресс, 1995. - 383 с.

18. Социальная информатика: основания, методы, перспективы / отв. ред. Н.И. Лапин. - М., 2003. - 216 с.

19. Фельдштейн Д. И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте [Електр. ресурс] / Фельдштейн Д. И. // Вопросы психологии. - 1988. - № 6. - Режим дост. : <http://psyjournals.ru/authors/a6778.shtml>

20. Философский энциклопедический словарь. - М. : ИНФРА, 1997. - 576 с.

21. Фромм Е. Мати чи бути? / пер. з англ. О. Михайлової та А. Буряка. - К. : Український письменник, 2010. - 222 с.

22. Хабермас Ю. Пізнання й інтерес / Хабермас Ю. // Читанка з філософії : у 6 кн. - К. : Довіра, 1993. - Кн. 6: Зарубіжна філософія ХХ століття. - С. 228 - 238.

23. Creighton S., Hudson L. (2002) Participation Trends and Patterns in Adult Education: 1991 to 1999: Statistical Analysis Report. February, 2002. [Електр. ресурс]. - Режим доступу : http://www.education.rekom.ru/2_2007/32.html

24. Litawa A. Motywy uczestnictwa nauczycieli w kształceniu ustawicznym [Електр. ресурс]. - Режим доступу: <http://www.e-mentor.edu.pl/artkuł/index/numer/24/id/540>

25. Chesnokova G. S. The crisis of professional development: is it possible to prevent it? / Chesnokova G. S. // Proceedings of MAC-ETL. - 2016. - С. 257-261.

26. Mazurkiewicz Grzegorz. Adult Educators: an example of the new approach to lifelong learning in Poland/ Mazurkiewicz Grzegorz // European Journal of Education. - 2009. - Vol.44, № 2. - Part I.

27. The Profession and Practice of Adult Education / Sharan Marriam, Ralph Brockett. - San Francisco : Jossey-Bass, 2007. - 375 p.