

## КОМПЕТЕНТНІСТЬ «НАВЧАТИСЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ» ЯК СКЛАДНИК АНДРАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ОСВІТИ

Світлана Ізбаш, Віктор Усатий

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

У статті проаналізовано сутність і зміст компетентності «навчатися впродовж життя» в майбутніх магістрів освіти, визначено головні завдання та переваги такої освіти. Обґрунтовано актуальність компетентнісного підходу до підготовки майбутніх магістрів освіти. Наведено результати констатувального етапу експерименту щодо набуття майбутніми магістрами освіти компетентності «навчатися впродовж життя». З'ясовано, що майбутні магістри освіти перебувають на етапі активного навчання і засвоєння основ професійної діяльності й загалом мотивовані до навчання впродовж життя, але лише половина з них мають високий рівень такої мотивації. Визначено, що для цілеспрямованого й усвідомленого процесу набуття майбутніми магістрами освіти компетентності «навчатися впродовж життя» необхідно в рамках магістратури запровадити дисципліну «Андрогогіка», яка є ефективною методологією практикоорієнтованої професійної підготовки викладача вищої школи до навчання впродовж життя.

### Ключові слова:

майбутній магістр освіти; компетентність; навчання впродовж життя; андрагогіка; андрагогічна підготовка; неформальна освіта; неперервна освіта.

### Аннотация:

**Избаш Светлана, Усатый Виктор. Компетентность «обучаться на протяжении жизни» как компонент андрагогической подготовки будущих магистров образования.**

В статье проанализированы сущность и содержание компетентности «обучаться на протяжении жизни» у будущих магистров образования, определены главные задачи и преимущества такого образования. Обоснована актуальность компетентностного подхода к подготовке будущих магистров образования. Представлен анализ результатов констатирующего этапа эксперимента по формированию у будущих магистров образования компетентности «обучаться на протяжении жизни». Выяснено, что будущие магистры образования находятся на этапе активного обучения и усвоения основ профессиональной деятельности и в целом мотивированы к обучению на протяжении жизни, однако лишь половина из них имеют высокий уровень такой мотивации. Определено, что для целенаправленного и осознанного процесса формирования у будущих магистров образования компетентности «обучаться на протяжении жизни» необходимо в рамках магистратуры ввести дисциплину «Андрогогика», которая является эффективной методологией практикоориентированной профессиональной подготовки преподавателя высшей школы к обучению на протяжении жизни.

### Ключевые слова:

будущий магистр образования; компетентность; обучение на протяжении жизни; андрагогика; андрагогическая подготовка; неформальное образование; непрерывное образование.

### Resume:

**Izbash Svitlana, Usatyi Viktor. Competence of lifelong learning as a component of andragogical background of future masters of education.**

In the article the essence and maintenance of competence to lifelong learning of future masters of education, the main tasks and advantages of such education are determined. The urgency of the competence approach to the preparation of future masters of education is substantiated. The analysis of the results of the ascertaining stage of the experiment on the formation of competence to lifelong learning in future masters of education is presented. It was found out that the future masters of education are at the stage of active learning and mastering of the foundations of professional activity, on the whole they are motivated for lifelong learning, but only half of them have a high level of motivation for lifelong learning. It is determined that for the purposeful and conscious process of forming the competence to lifelong learning of the future masters of education, it is necessary to introduce the discipline "Andragogy", which is an effective methodology for constructing the practice-oriented vocational training of a teacher of higher education for lifelong learning in a master's program.

### Key words:

future master of education; competence; lifelong learning; andragogy; andragogical background; non-formal education; continuing education.

Постановка проблеми. XXI ст. концепція освіти впродовж життя набула ключового значення, адже сучасний світ стоїть перед викликами (економічними, соціальними та інформаційними), які кардинально впливають на розвиток освіти і культури як в окремих країнах, так і в контексті світового освітнього й соціокультурного простору.

Нині відбувається переосмислення цільових функцій освіти як системи, перегляд її стратегічних напрямів. Уся історія розвитку людини, історія розвитку освіти зумовлює висновок, що навчання – це основний вид діяльності людини. Як зазначав Я. Коменський, кожний вік підходить для навчання й у людини в житті загалом немає іншої мети, крім навчання [8, с. 17]. Неперервна освіта розвивалась, з одного боку, як педагогічна концепція, а з іншого – як феномен практики.

Сучасна освіта вже не є метою, завданням, привілеєм лише частини суспільства – молоді. Потрібне усвідомлення неперервності навчання як головного завдання сьогодення кожною людиною і суспільством загалом. На думку І. Зязюна, сенсом і метою освіти є людина в постійному (впродовж життя) розвитку [8, с. 20].

Традиційно в процесі формування освітньої політики враховувалась лише формальна освіта (тобто освіта в навчальному закладі з врученням документа про освіту державного зразка). Сьогодні континуум освіти доповнюється неформальною (освіта в навчальному закладі, у громадських організаціях або індивідуальні заняття з репетитором без отримання документа про освіту), інформальною освітою (індивідуальна пізнавальна діяльність людини в її повсякденному житті, яка не обов'язково має

спрямований характер). Тому однією з основних сучасних освітніх ідей модернізації системи освіти є концепція навчання впродовж життя, зорієнтована на людину в контексті забезпечення її зайнятості та активної громадянської позиції. Конституцією передбачається навчання як у межах, так і поза межами системи формальної освіти. Основним же ключовим умінням стають здатність здійснювати пошук нових знань і розвивати нові компетентності без підтримки з боку формальної освіти.

Отже, освіта впродовж життя має забезпечити кожній особистості гармонійний розвиток, виховуючи в кожній людині свідому потребу в підвищенні рівня знань, і стати основним видом діяльності суспільства. Але сьогодні недостатньо обґрунтованим залишається питання формування в майбутніх магістрів освіти компетентності «навчатися впродовж життя» як складника андрагогічної підготовки. Велике значення має формування основних професійних компетентностей у майбутніх викладачів на засадах андрагогіки, оскільки магістр освіти – це доросла людина й формування його як фахівця-професіонала повинно відбуватись на андрагогічних засадах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема навчання впродовж життя стала предметом наукового пошуку багатьох зарубіжних науковців (Д. Аспін (D. Aspin), В. Дакворс (V. Duckworth), М. Лейсестер (M. Leicester), П. Скейлс (P. Scales), Дж. Таммонс (J. Tummons), Дж. Фільд (J. Field) та ін.), які працювали над педагогічними та філософськими аспектами цього питання. Серед українських науковців навчання впродовж життя досліджували Л. Айзікова, Л. Корчагіна, Л. Пуховська, М. Степко, І. Швець та ін. Але вважаємо, що в українській педагогічній науці недостатньо приділяється уваги розкриттю різних аспектів означеної проблеми, тому спробуємо здійснити подальші наукові пошуки в цій сфері.

Удосконалення системи освіти шляхом упровадження компетентнісного підходу активно обговорюється в педагогічній науці. Розв'язання окресленої проблеми започатковано в працях Дж. Равена, А. Андреева, І. Зимньої, А. Хуторського, Г. Селевка, Є. Павлютенкова, О. Пометун, О. Овчарук та інших вітчизняних і зарубіжних дидактів.

В умовах сьогодення проблема освіти дорослих вивчається в багатьох аспектах: філософсько-концептуальному й аксіологічному (В. Андрущенко, Т. Браже, А. Даринський, Л. Лесохіна, В. Луговий, В. Подобєд); соціокультурному (С. Вершловський, В. Горшкова, Ф. Кунігхем, Б. Любимов,

Л. Лесохіна, Є. Тонконога, В. Онушкін та ін.); історико-педагогічному (Л. Вовк, Н. Лобанова, Є. Огарьов, Є. Соколовська та ін.). При цьому слід зауважити, що проблема навчання впродовж життя розглядається не лише на концептуальному, а й на методичному рівні, про що, зокрема, свідчать спеціальні дослідження з форм і методів навчання дорослих (О. Аніщенко, Ж. Вітлін, Л. Вовк, І. Зязюн, В. Козаков, Л. Лук'янова, А. Марон, Н. Ничкало, С. Прийма, Т. Шадріна та ін.).

Аналіз актуальних досліджень дав змогу з'ясувати, що питання формування в майбутніх магістрів освіти компетентності «навчатися впродовж життя» не знайшло широкого вивчення в українській науці й розглядається фрагментарно. На сьогодні ця проблема є досить актуальною і потребує подальшого визначення єдиних підходів до її теоретичного обґрунтування.

Формулювання цілей статті. Мета статті – проаналізувати сутність і зміст компетентності «навчатися впродовж життя» як складника андрагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти й схарактеризувати результати констатувального етапу експерименту щодо формування в них цієї компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для досягнення мети статті вважаємо за необхідне узагальнити накопичений досвід вивчення проблеми формування компетентності «навчатися впродовж життя». Для цього з'ясуємо сутність поняття «навчання впродовж життя».

Прийняття Концепції нової української школи та Закону України «Про освіту» (від 5 вересня 2017 р.) [5, с. 380] сприяло визнанню на законодавчому рівні необхідності формування як в учнів загальноосвітніх шкіл, так і в майбутніх учителів і викладачів компетентності «навчатися впродовж життя».

У 2006 році Європейський парламент і Рада Європейського Союзу ухвалили Рекомендації ключових компетентностей для навчання протягом усього життя [6]. Розвиток ключових компетентностей, їх перевірка й запровадження компетентнісно-орієнтованої освіти й професійної підготовки мають бути підтримані шляхом створення належної практики для кращого сприяння працівникам освіти в їхньому прагненні підвищувати рівень власної освіти для впровадження нових та інноваційних форм викладання. Саме тому ці Рекомендації, виходячи з досвіду останнього десятиліття, покликані розв'язати проблему реалізації компетентнісно-орієнтованої освіти, професійної підготовки та навчання загалом.

Визначення набору ключових компетентностей, необхідних для самореалізації,

працевлаштування й соціальної інтеграції людини стало актуальним завданням останнього десятиліття не тільки через соціальні та економічні причини. Спеціальна увага була приділена вдосконаленню базових навичок, інвестуванню у вивчення мов, удосконаленню цифрових і підприємницьких компетентностей, значущості спільних цінностей у функціонуванні суспільства й мотивуванню молоді до участі в наукових дослідженнях.

Для розв'язання проблеми розвитку ключових компетентностей у навчанні впродовж усього життя підтримка повинна бути забезпечена на всіх рівнях освіти, підготовки й напрямках навчання: розвиток якості дошкільної освіти для подальшого зміцнення шкільної освіти й забезпечення дієвого навчання; розвиток професійно-технічної, фахової передвищої та вищої освіти; забезпечення підвищення кваліфікаційної підготовки дорослих. Ці Рекомендації охоплюють широкий спектр освіти, професійної підготовки, формальне та неформальне навчання впродовж усього життя. Вони також адресовані установам і організаціям, зокрема соціальним партнерам і громадським організаціям, що мають направляти й підтримувати людей у вдосконаленні їхніх навичок і вмінь з раннього віку й упродовж усього життя. Ці Рекомендації цілком дотримуються принципів субсидиарності та пропорційності [6].

Пильна увага до проблеми освіти дорослих пояснюється вимогами, які постали перед фахівцями сьогодні. Так, наприклад, Л. Сігаєва зауважує, що нове покоління для досягнення соціального успіху протягом життя має, у середньому, чотири рази змінювати сферу професійної діяльності. А фахівці, які зайняті в одній галузі тривалий час, мають підвищувати свою кваліфікацію не рідше, ніж один раз на три роки. Міжнародна статистика свідчить, що в працівників з низьким рівнем кваліфікації ризик стати безробітним учетверо вищий, ніж у кваліфікованих спеціалістів. А на думку М. Кларіної, у теорії і практиці неперервної освіти особливий наголошується на освіті дорослих поза межами базової освіти: набуття професійної кваліфікації та підвищення її; перепідготовка в процесі зміни професії; освіта в процесі адаптації до соціальних і виробничих умов, що постійно змінюються; освіта дозволля тощо [10, с. 224].

Нове розуміння єдиної системи неперервної освіти зводиться до певного комплексу освітніх закладів і органів управління, що забезпечують організаційну та змістовну єдність і взаємозв'язок усіх ланок освіти, які спільно та скоординовано розв'язують проблеми загальноосвітньої, політехнічної та професійної

підготовки людини впродовж життя. Важливість цього визначення має інтегративний характер. Використання в ньому таких понять, як єдність, координація, наступність, взаємозв'язок загальної та професійної освіти, дає змогу сформулювати визначення системи навчання впродовж життя. Так, зокрема, С. Змейов навчання впродовж життя визначає як діяльність з навчання, що здійснюється протягом життя з метою вдосконалення знань, умінь і компетенцій в інтересах особистісного, громадянського й соціального життя [3, с. 56].

Н. Ничкало зауважує, що неперервність професійної освіти як світова тенденція почала формуватись у другій половині ХХ ст. Саме в цей період посилилася тенденція до міжнародного співробітництва в галузі професійної освіти. Насамперед ідеться про широку діяльність ООН, ЮНЕСКО, Міжнародної організації праці (МОП), які ухвалили документи з проблем професійного навчання різних категорій населення.

Освітній процес як складник життєдіяльності особистості – від дошкільного до післяпенсійного віку – спрямований на задоволення потреб у самовдосконаленні та самовираженні в усіх сферах життя через набуття певних компетентностей, є відповіддю на необхідність самоствердження в суспільстві й пов'язаний з перспективами більшої конкурентоспроможності.

У короткому термінологічному словнику «Освіта дорослих» зазначено, що освіта впродовж життя є найбільш універсальною і охоплює всі форми освіти дорослих (сімейну, шкільну, вищу, продовжену професійну, суспільну). Це не технічний або юридичний термін з точно визначеним змістом, а здебільшого загальнокультурний термін на позначення нової парадигми переходу від поетапної ступеневої системи освіти до індивідуальної. На сучасному етапі розвитку суспільства відбувається перехід від концепції «освіти на все життя» до концепції «освіти впродовж життя», провідними принципами якої є: нові базові вміння для всіх з метою забезпечення неперервного доступу до освіти, набуття й оновлення вмінь, необхідних в інформаційному суспільстві; збільшення інвестицій у людські ресурси; інноваційні методики викладання й учіння для системи неперервної освіти – «довжиною та шириною в життя»; нова система оцінювання здобутої освіти для врахування й визнання результатів неформальної та інформальної освіти; розвиток наставництва та консультування з метою забезпечення вільного доступу до інформації про освітні можливості людини по всьому світу тощо [9, с. 65].

На думку Л. Лук'янової та О. Аніщенко, навчання впродовж життя – це стратегічний напрям розвитку світової системи освіти. У 80-х роках ХХ ст. деякі авторитетні міжнародні організації (Організація економічної співпраці та розвитку (ОЕСР), ЮНЕСКО, Рада Європи) оприлюднили Концепцію навчання впродовж життя, а в 1996 р. міністри держав ОЕСР метою освітньої політики визнали «навчання впродовж життя для всіх верств населення». У 2003 р. на Берлінській конференції міністрів освіти держав-учасниць Болонського процесу сприяння розвитку безперервної освіти ввійшло до числа основних цілей створення загальноєвропейського освітнього простору. У середньому 40% населення країн Європи активного віку (24-65 років) бере участь в освітніх програмах, що стимулюється наданням субсидій, грантів, частковою (до 50%) компенсацією плати за навчання [9, с. 62].

Навчання впродовж життя ґрунтується на чотирьох основних компонентах: можливість працевлаштування, адаптація, підприємництво, рівні можливості [3, с. 67]. У Концепції нової української школи (2016 р.) визначено 10 груп ключових компетентностей, серед яких окремо виділено компетентність «навчатися впродовж життя» [7, с. 13]. Ключові компетентності розглядаються як однаково важливі, оскільки кожна з них може допомогти досягти успішного життя в суспільстві знань. Крім того, компетентності взаємопов'язані між собою. Компетентності в оволодінні мовою, грамотність, робота з числами та інформацією, володіння інформаційними технологіями є основою для навчання, а вміння навчатись упродовж життя підтримує всю освітню діяльність. Такі навички та якості, як критичне мислення, творчий підхід, ініціативність, розв'язання проблем, оцінка ризиків, ухвалення рішень та емоційний інтелект проходять наскрізною лінією через всю Концепцію нової української школи і покладені в основу всіх десяти ключових компетентностей. Навчання впродовж життя є інтегративним елементом усього життя людини, коли здійснюється тісний взаємозв'язок базової і додаткової освіти. У такому контексті освіта впродовж життя передбачає: підвищення кваліфікації, перепідготовку, післядипломну освіту, набуття нових знань на різних курсах, аспірантуру, докторантуру, самоосвіту.

Реалізація Концепції навчання впродовж життя передбачає створення всіх необхідних умов для того, щоб людина здобула необхідну їй, суспільству й державі освіту в зручних для неї та бажаних для суспільства часі та формах, адекватних завданням досягнення поставленої мети і темпам навчання. Ми погоджуємось

з думкою В. Шарко, що андрагогічний підхід до професійної підготовки дає змогу критично оцінити рівень своїх знань, умінь, навичок, виявити недоліки в підготовці та спрямувати власні дії на подолання недоліків або ефективне планування подальшої роботи [11, с. 46]. На наше переконання, складником професійної підготовки майбутніх магістрів освіти за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки» є андрагогічна підготовка, яка реалізується в різних формах і ґрунтується на таких принципах:

- наступності базової та додаткової освіти;
- взаємозв'язку організації освіти дорослих та самоосвіти;
- гнучкості й диференціації змісту освіти;
- єдності навчання та практичної діяльності;
- стимулюванні навчальних досягнень.

Як ми зазначали в наших працях, обов'язковою умовою андрагогічної підготовки є формування специфічних андрагогічних знань і способів діяльності в процесі вивчення андрагогічно спрямованих навчальних дисциплін або окремих модулів та практичної підготовки, організація навчального процесу на андрагогічних принципах і за допомогою інтерактивних методів навчання дорослих [5, с. 121]. Андрагогічна підготовка є складним процесом набуття педагогом фахових навичок роботи з дорослими, що спирається на андрагогічні знання, наслідком яких є формування належного рівня готовності викладача до андрагогічної діяльності. Сьогодні андрагогічна підготовка потрібна майбутнім магістрам освіти, цільовою групою навчання яких будуть дорослі учні [4, с. 82].

Важливим засобом андрагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти є навчальна дисципліна «Андрагогіка». Можливості андрагогіки у формуванні компетентності «навчатися впродовж життя» пов'язані з орієнтацією майбутніх магістрів освіти на творчі пошуки, на необхідність аналізувати свою професійну діяльність, розробляти конкретні рекомендації щодо подальшого вдосконалення своєї діяльності, застосовувати форми і методи активного навчання дорослих. При цьому, ми врахували висновки С. Шарова щодо важливого значення самоосвіти студентів як цілеспрямованої самостійної навчальної діяльності особистості з удосконалення наявних і засвоєння нових спеціальних (фахових) знань та їх творчого використання в процесі практичної діяльності [12, с. 76].

У зв'язку з тим, що в педагогічній науці формування в майбутніх магістрів освіти компетентності «навчатися впродовж життя» не досліджувалось досить ретельно, а обґрунтування змісту та структури вивчення

навчальної дисципліни «Андрагогіка» в практиці професійної підготовки майбутніх магістрів освіти немає зовсім, то виникає необхідність експериментального дослідження ефективності впливу навчальної дисципліни «Андрагогіка» на формування у майбутніх магістрів освіти компетентності «навчатися впродовж життя». Експериментальна робота охоплювала констатувальний і формувальний етапи. У цій статті пропонуємо аналіз результатів констатувального етапу експерименту, метою якого було визначити наявний рівень компетентності «навчатися впродовж життя» у майбутніх магістрів освіти за трьома критеріями: мотиваційний, операційний і рефлексивний.

Для проведення експериментального дослідження ми застосували такі методики: «Діагностика мотивації навчання впродовж життя Ч. Спілбергера» (модифікація А. Прихожан, С. Ізбаш), «Діагностика мотивації щодо використання різних форм неформальної освіти» (модифікація С. Ізбаш, В. Усатий), анкети: «Пріоритетні освітні потреби в навчанні

впродовж життя», «Володіння ключовими компетентностями для навчання впродовж життя» (модифікація С. Ізбаш, В. Усатий) та «Потреба в саморозвитку» (Г. Сиротенка).

Експериментальне дослідження проводилось на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. В експерименті взяли участь майбутні магістри освіти та викладачі університету як експерти. Загальна кількість майбутніх магістрів освіти, залучених до експериментальної роботи, становила 80 осіб, кількість експертів (викладачі) – 76 осіб. Результати констатувального експерименту надані за основними критеріями формування компетентності «навчатися впродовж життя» – мотиваційним, операційним та рефлексивним.

За мотиваційним критерієм проводилось опитування майбутніх магістрів освіти та експертів за методикою «Діагностика мотивації навчання впродовж життя Ч. Спілбергера» (модифікація А. Прихожан, С. Ізбаш). Результати діагностики наведено в табл. 1.

*Таблиця 1*

**Результати діагностики мотивації до навчання впродовж життя (у %)**

Показники мотивації до навчання впродовж життя	Рівні					
	високий		середній		низький	
	студ.	викл.	студ.	викл.	студ.	викл.
Пізнавальна активність	56,7	25	40	66,7	3,3	8,3
Мотивація досягнення	60,1	16,6	36,6	75,1	3,3	8,3

Аналіз отриманих результатів діагностики мотивації до навчання впродовж життя засвідчив, що за показником «пізнавальна активність» у 56,7% майбутніх магістрів освіти й у 25% викладачів спостерігається високий рівень мотивації до навчання впродовж життя. У 40% майбутніх магістрів освіти й у 66,7% викладачів рівень мотивації – середній і лише у 3,3% майбутніх магістрів освіти й у 8,3% викладачів спостерігається низький рівень мотивації. За результатами аналізу можемо констатувати, що за показником «пізнавальна активність» серед майбутніх магістрів освіти переважає високий рівень мотивації (56,7%), а серед викладачів – середній (66,7%). Такі результати свідчать про те, що вияв пізнавальної активності у студентів вищий, ніж у викладачів.

За показником «мотивація досягнення» у 60,1% майбутніх магістрів освіти й у 16,6% викладачів спостерігається високий рівень мотивації до навчання впродовж життя. У 36,6% майбутніх магістрів освіти та у 75,1% викладачів – рівень мотивації середній, а у 3,3% майбутніх магістрів освіти й у 8,3% викладачів зафіксовано низький рівень

мотивації. Отже, за показником «мотивація досягнення» майбутні магістри освіти демонструють високий рівень (60,1%), а викладачі – середній (75,1%). Можемо твердити, що майбутні магістри освіти більш мотивовані на досягнення успіху протягом життя, ніж викладачі. Такі результати пояснюються тим, що майбутні магістри освіти перебувають на етапі активного навчання й засвоєння основ професійної діяльності, а викладачі вже досягли відповідного рівня професійного розвитку, і процес їхньої пізнавальної активності та мотивації досягнення уповільнився.

Дослідження мотивації щодо використання різних форм неформальної освіти майбутніми магістрами освіти й викладачами університету проводилось за методикою «Діагностика мотивації щодо використання різних форм неформальної освіти» (модифікація С. Ізбаш, В. Усатий). Результати наведено в табл. 2.

Дані табл. 2 свідчать, що у викладачів університету переважає такий показник мотивації щодо використання різних форм неформальної освіти, як спілкування з однодумцями, ровесниками (58,3%), а

у майбутніх магістрів освіти – отримання нових знань (50%) і реалізація творчих здібностей (30%). Менш значущими для викладачів виявились такі показники, як отримання нових знань (8,3%), реалізація творчих здібностей (16,7%) і власний варіант – можливість для самореалізації (16,7%), а для майбутніх магістрів освіти – власний варіант – інтерес до розвитку (3,3%), спілкування з однодумцями, ровесниками (16,7%). Зауважимо, що в обох опитуваних групах такий показник мотивації, як подолання відчуття самотності, зовсім не був

виявлений, що вказує на те, що дві групи респондентів не відчують соціальну ізоляцію, а тому мають мотивацію щодо використання різних форм неформальної освіти. Водночас усі опитувані виявили інтерес до неформального навчання й оцінили його як можливість для саморозвитку й появу нових перспектив.

Для виявлення найбільш пріоритетних освітніх інтересів респондентів ми провели опитування щодо освітніх потреб у навчанні впродовж життя. Результати наведено в табл. 3.

Таблиця 2

## Результати дослідження мотивації щодо використання різних форм неформальної освіти (у %)

Показники	Частота (кількість)		Відсотки	
	студенти	викладачі	студенти	викладачі
Спілкування з однодумцями, ровесниками	5	7	16,7	58,3
Отримання нових знань	15	1	50	8,3
Реалізація творчих здібностей	9	2	30	16,7
Подолання відчуття самотності	-	-	-	-
Ваш варіант	1	2	3,3	16,7
Разом	30	12	100	100

Таблиця 3

## Пріоритетні освітні потреби в навчанні впродовж життя (у %)

Показники	Частота (кількість)		Відсотки	
	студенти	викладачі	студенти	викладачі
Здоровий спосіб життя	4	3	13,3	25,1
Декоративно-прикладне мистецтво	2	1	6,7	8,3
Психологія особистісних стосунків	14	2	46,6	16,7
ІТ- технології	3	1	10	8,3
Вивчення іноземних мов	2	2	6,7	16,7
Дизайн	2	1	6,7	8,3
Політика, право	2	1	6,7	8,3
Ваш варіант	1	1	3,3	8,3
Разом	30	12	100	100

Результати, наведені в табл. 3, свідчать про те, що для основної частини викладачів пріоритетними є теми, які стосуються здоров'я, здорового способу життя (25,1%); на другому місці – теми, що стосуються психології особистісних стосунків (16,7%) і вивчення іноземних мов (16,7%); третє місце посідають теми стосовно декоративно-прикладного мистецтва (8,3%), ІТ-технологій (8,3%), дизайну (8,3%), політики і права (8,3%). Для майбутніх магістрів освіти пріоритетними виявились теми, які стосуються психології особистісних стосунків (46,6%); на другому місці – здоровий спосіб життя (13,3%) та ІТ-технології (10,0%); третє місце посідають теми, що стосуються вивчення іноземних мов (6,7%), дизайну (6,7%), політики і права (6,7%). Серед викладачів 8,3% респондентів запропонували власний варіант для реалізації освітніх потреб, пов'язаних

з навчанням упродовж життя, а серед майбутніх магістрів освіти власний варіант запропонували 3,3%. Отже, проведене дослідження дає підстави твердити, що старше покоління розуміє важливість здорового способу життя більшою мірою, ніж молодь, проте для молоді, яка стоїть на порозі професійного розвитку, знання психології особистісних стосунків має особливо важливе значення. Отже, можемо констатувати, що з віком змінюються пріоритетні освітні потреби в навчанні впродовж життя.

За операційним критерієм – володіння ключовими компетентностями для навчання впродовж життя – дослідження в майбутніх магістрів освіти й викладачів проводилось за анкетною «Володіння ключовими компетентностями для навчання впродовж життя» (модифікація С. Ізбаш, В. Усатий). Результати наведено в табл. 4.

Результати володіння ключовими компетентностями для навчання впродовж життя (у %)

Ключові компетентності	Відповіді					
	добре володію		не зовсім володію		не володію	
	Рівні					
	високий		середній		низький	
	студ.	викл.	студ.	викл.	студ.	викл.
Грамотність	80	91,7	20	8,3	-	-
Мовна компетентність	26,7	25	73,3	66,6	-	8,3
Математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії	3,3	25	76,7	41,6	20	33,4
Цифрова компетентність	30	-	63,3	66,6	6,3	33,4
Особиста, соціальна та навчальна компетентність	66,7	58,4	33,3	41,6	-	-
Громадянська компетентність	83,3	75	16,7	25	-	-
Підприємницька компетентність	43,3	8,3	53,3	83,4	3,3	8,3
Компетентність культурної обізнаності та самовираження	90	91,7	10	8,3	-	-

Аналіз даних табл. 4 свідчить, що ступінь володіння ключовими компетентностями респондентами двох груп має три рівні: високий, середній та низький. Респонденти визначили основні компетентності, якими добре володіють (високий рівень), а саме: грамотність (у майбутніх магістрів освіти – 80%, у викладачів – 91,7%); компетентність культурної обізнаності та самовираження (у майбутніх магістрів освіти – 90%, у викладачів – 91,7%); громадянська компетентність (у майбутніх магістрів освіти – 83,3%, у викладачів – 75%); особиста, соціальна та навчальна компетентність (у майбутніх магістрів освіти – 66,7%, у викладачів – 58,4%). Особливо помітні розбіжності високого рівня у володінні підприємницькою компетентністю: у майбутніх магістрів освіти – 43,3%, на відміну від викладачів – 8,3%; математичною компетентністю та компетентністю в науках, технологіях та інженерії: у викладачів – 25%, на відміну від майбутніх магістрів освіти – 3,3% та цифровою компетентністю – у майбутніх магістрів освіти – 30%, на відміну від викладачів, у яких ця компетентність на високому рівні зовсім не виявлена.

Значних розбіжностей середнього рівня володіння ключовими компетентностями в майбутніх магістрів освіти й викладачів не виявлено. Усі опитувані мають приблизно однаковий відсоток володіння компетентностями для навчання впродовж життя на середньому рівні.

Зауважимо, що зафіксовано й низький рівень володіння ключовими компетентностями, а саме: математична компетентність і компетентність у науках, технологіях

та інженерії (33,4% – у викладачів та 20% – у майбутніх магістрів освіти); цифрова компетентність (33,4% – у викладачів і 6,3% – у майбутніх магістрів освіти) та підприємницька компетентність (8,3% – у викладачів і 3,3% – у майбутніх магістрів освіти); мовна компетентність, якою не володіють 8,3% викладачів університету.

Отже, детальний аналіз щодо володіння ключовими компетентностями для навчання впродовж життя свідчить про те, що здебільшого викладачі університету та майбутні магістри освіти володіють ключовими компетентностями та готові до навчання впродовж життя, але є певні компетентності, які розвинені на низькому рівні як у майбутніх магістрів освіти, так і у викладачів університету, що потребує цілеспрямованої роботи над їх розвитком. Такими компетентностями є: математична компетентність і компетентність у науках, технологіях та інженерії; цифрова компетентність; підприємницька компетентність; мовна компетентність.

Одним з найважливіших чинників розвитку особистості, її успішності в житті є наявність потреби в саморозвитку. Саморозвиток – це постійна робота над собою, самовдосконалення й вироблення особистісних якостей. У цьому процесі людина концентрується на власних бажаннях і цілях і постійно здобуває все нові й нові знання для їх досягнення. Цей процес є основним для досягнення життєвого успіху та запорукою навчання впродовж життя. Дослідження рівня потреби в саморозвитку (за рефлексивним критерієм) проводилось за методикою «Потреба в саморозвитку» (Г. Сиротенка), а результати наведені в табл. 5.

## Результати діагностики потреби в саморозвитку (у %)

Рівень потреби в саморозвитку	Частота (кількість)		Відсотки	
	студенти	викладачі	студенти	викладачі
Високий рівень – активно реалізує свої потреби в саморозвитку	26	4	86,7	33,3
Середній рівень – немає стійкої системи саморозвитку	4	6	13,3	50
Низький рівень – перебування на стадії зупинки саморозвитку	-	2	-	16,7
Разом	30	12	100	100

На підставі результатів, наведених у табл. 5, ми дійшли висновку, що в групі «викладачі» 16,7% респондентів перебувають на стадії зупинки саморозвитку, у 50% – немає стійкої системи саморозвитку й лише 33,3% серед опитуваних викладачів активно реалізують свої потреби в саморозвитку. Водночас у групі «майбутні магістри освіти» 86,7% респондентів активно реалізують свої потреби в саморозвитку й лише 13,3% опитаних майбутніх магістрів освіти не мають стійкої системи саморозвитку, а зупинка в саморозвитку в цій групі зовсім не зафіксована. Отже, ми можемо констатувати той факт, що з віком потреба в саморозвитку знижується. Разом з тим, усі опитувані виявили інтерес до неформального навчання й оцінили його як можливість для саморозвитку та появу нових перспектив.

Висновки. Узагальнюючи викладені вище результати констатувального експерименту, ми дійшли висновку, що викладачі-експерти мають нижчий рівень сформованості мотивації до навчання впродовж життя, пізнавальної активності та мотивації досягнення, ніж студенти – майбутні магістри освіти. Це пов'язано, очевидно, з тим, що викладачі університету вже мають вагомий досвід досягнення професійного й особистісного зростання, досягли відповідного рівня саморозвитку, тому процес їхньої пізнавальної активності та мотивації досягнення уповільнився. Також підкреслимо, що у викладачів на етапі їхнього професійного навчання не було сформовано настанову на необхідність навчатися впродовж життя. Майбутні магістри освіти загалом мотивовані до навчання впродовж життя, але лише половина з них (56,7% за показником «пізнавальна активність» і 60,1% за показником «мотивація досягнення») мають високий рівень. Тому для більш цілеспрямованого й усвідомленого процесу формування компетентності «навчатися впродовж життя» ми запропонували ввести в навчальні плани

підготовки магістрів освіти за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки» дисципліну «Андрагогіка», яка покликана сформувати компетентність «навчатися впродовж життя» в майбутніх магістрів освіти, яких готують як викладачів вищої школи.

Формування компетентності «навчатися впродовж життя» в майбутніх магістрів освіти на засадах андрагогіки є досить актуальною проблемою як для науки, так і для практичної діяльності. Організація навчання майбутніх магістрів освіти на засадах андрагогіки мотивує до усвідомленого навчання впродовж життя та підвищення зацікавленості в особистісному й професійному розвитку майбутніх магістрів освіти, усвідомленню власної відповідальності за результати навчання, дає змогу персоналізувати процес навчання, підвищити його ефективність. Тому, на нашу думку, саме андрагогіка в рамках магістратури може стати ефективною методологією практикоорієнтованої професійної підготовки викладача вищої школи до навчання впродовж життя. У процесі професійної підготовки в магістратурі майбутній викладач – магістр освіти повинен засвоїти закономірності, концепції, теорії, принципи, методи навчально-виховного процесу у вищій школі й навчитись використовувати їх на практиці. Це є надзвичайно важливим, оскільки сьогоdnішній магістрант завтра сам здійснюватиме підготовку студентів у вищих навчальних закладах і відповідатиме за неї, а також формуватиме у студентів мотивацію до навчання впродовж життя.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо в організації, проведенні та аналізі результатів другого етапу експериментальної роботи – лінійного формуального експерименту, метою якого буде дослідження ефективності впливу навчальної дисципліни «Андрагогіка» на формування в майбутніх магістрів освіти компетентності «навчатися впродовж життя».

## Список використаних джерел

1. Аносов И. П., Избаш С. С. Интерактивные методы обучения в преподавании дисциплины «Основы педагогического мастерства». *Модернизация системы*

## References

1. Vezirov, T. G. (2014). Modernization of the system of continuous education: a collection of materials of the VI International Scientific and Practical Conference, July



- непрерывного образования: сб. материалов VI Международной научно-практической конференции, 10-12 июля, 2014 г./ под общ. ред. профессора Т. Г. Везирова. Махачкала: АЛЕФ (ИП Овчинников М. А.), 2014. С. 267–275.
2. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38-39. С. 380. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 25. 05. 2018);
  3. Змеєв С. И. Основы андрагогики: учеб. пособие. Москва: Флинта, 1999. 151 с.
  4. Ізбаш С. С. Проблема андрагогічної підготовки педагогічного персоналу як викладачів для освіти дорослих. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2017. №1. С. 80–85.
  5. Ізбаш С. С. Формування компетентності навчатися впродовж життя у майбутніх магістрів освіти на засадах андрагогики. *Професійна педагогіка і андрагогіка: актуальні питання, досягнення та інновації*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Кривий Ріг, 20-21 листопада 2017 р.) / за ред. О. О. Лаврентьєвої, Т. М. Мішеніної. Кривий Ріг, 2017. С. 120–123.
  6. Ключові компетентності для навчання протягом усього життя – Європейські рамки установки. Рекомендації парламенту і Ради Європи 17 січня 2018 р. URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf> (дата звернення: 25. 05. 2018).
  7. Концепція Нової української школи. URL: <http://mon.gov.ua/2016/12/05/konczepczya.pdf> (дата звернення: 25. 05. 2018).
  8. Луговий В. І. Управління освітою: навчальний посібник для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності «Державне управління». Київ: Вид-во УАДУ, 1997. 304 с.
  9. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник. Київ-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2014. 108 с.
  10. Сігаєва Л. Е. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.): монографія / за ред. С. О. Сисоевої / НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. Київ: ТОВ «ВД "ЕКМО"», 2010. С. 217–238.
  11. Шарко В. Д. Андрагогічний підхід до організації навчання вчителів у системі післядипломної освіти: метод. посібник. Херсон: Олді-плюс, 2003. 96 с.
  12. Шаров С. В. Дидактичні умови організації диференційованої самостійної навчальної діяльності студентів педагогічного університету: монографія. Мелітополь: Люкс, 2011. 162 с.
  - 10-12, 2014. In: I. P. Anosov, & S. S. Izbash (Eds.), *Interactive methods of teaching in the teaching of the discipline "Fundamentals of pedagogical skill"*. Makhachkala: ALEF (IP Ovchinnikov M.A., 267–275. [in Russian]
  2. Law of Ukraine "On Education" (2017, September, 5). *Information from the Verkhovna Rada*. 38-39, 380. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian]
  3. Zmeev, S. I. (1999). *Fundamentals of andragogy. Tutorial*. Moscow: Flinta. [in Russian]
  4. Izbash, S. S. (2017). The problem of andragogical training of pedagogical staff as teachers for adult education. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Series: Pedagogy, 1*, 80–85. [in Ukrainian]
  5. Lavrent'eva, O. O., Mishenina, T. M. (2017). Professional pedagogy and androgology: topical issues, achievements and innovations: materials of the International Scientific and Practical Conference, Kryvy Rih, November 20-21, 2017. In: S. S. Izbash (Eds.), *Formation of competence to lifelong learning of future masters of education on the basis of andragogy*. Kryvy Rih. 120–123. [in Ukrainian]
  6. Key competences for lifelong learning are European frameworks. (2018, January, 17). *2018 Recommendations of the Parliament and Council of Europe*. Retrieved from <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf> [in Ukrainian]
  7. *Concept of the New Ukrainian School*. Retrieved from: <http://mon.gov.ua/2016/12/05/konczepczya.pdf> [in Ukrainian]
  8. Luhovyi, V. I. (1997). *Education Management: Tutorial*. Kiev: UADU. [in Ukrainian]
  9. Lukyanova, L. B. & Anishchenko, O. V. (2014). *Adult Education: A Short Term Dictionary*. Nizhyn: PP Lysenko M.M. [in Ukrainian]
  10. Sihaeva, L. E. (2010). *Development of adult education in Ukraine (the second half of the twentieth century — the beginning of the XXI century. Monograph*. Kiev: OOO "VD" EKMO ". 217–238. [in Ukrainian]
  11. Sharko, V. D. (2003). *An Andragogical Approach to Teaching Teacher Training in the Post-Graduate Education System: Methodological Manual*. Kherson: Oldi-plus. [in Ukrainian]
  12. Sharov, S. V. (2011). *Didactic conditions of organization of differentiated independent educational activity of students of the pedagogical university. Monograph*. Melitopol: Luks. [in Ukrainian]

Рецензент: д.пед.н., професор Лук'янова Л.Б.

**Відомості про авторів:**

Ізбаш Світлана Сергіївна  
 izbashes@gmail.com  
 Мелітопольський державний педагогічний  
 університет імені Богдана Хмельницького  
 вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,  
 Запорізька обл., 72312, Україна

**Усатий Віктор Сергійович**

19vik07tor94@gmail.com  
 Мелітопольський державний педагогічний  
 університет імені Богдана Хмельницького  
 вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,  
 Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2475

Матеріал надійшов до редакції 30. 05. 2018 р.  
 Прийнято до друку 14. 06. 2018 р.

**Information about the authors:**

**Izbash Svitlana Serhiivna**  
 izbashes@gmail.com  
 Bohdan Khmelnytsky Melitopol  
 State Pedagogical University  
 20 Hetmans'ka St., Melitopol,  
 Zaporizhia region, 72312, Ukraine

**Usatyi Viktor Serhiiovych**

19vik07tor94@gmail.com  
 Bohdan Khmelnytsky Melitopol  
 State Pedagogical University  
 20 Hetmans'ka St., Melitopol,  
 Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2475

Received at the editorial office 30. 05. 2018.  
 Accepted for publishing 14. 06. 2018.