

УДК 37.011.3-051:[005.963:165.412:316.48]

DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.1.2023.02>

Вікторія Стойкова,
ORCID iD 0000-0003-2862-1143
кандидат педагогічних наук,
заступник директора з науково-педагогічної роботи
Миколаївський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти
вул. Адміральська, 4-а, 54001, м. Миколаїв, Україна
viktoriya.stoykova@moippo.mk.ua

Оксана Кулешова,
ORCID iD: 0000-0002-4970-2500
старший викладач кафедри
педагогіки, психології та менеджменту освіти
Миколаївський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти
вул. Адміральська, 4-а, 54001, м. Миколаїв, Україна
oksana.kuleshova@moippo.mk.ua

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНИХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ ТА ЗАГРОЗ

У статті зроблено аналітичний огляд сучасних вітчизняних та зарубіжних досліджень щодо важливості врахування динаміки розвитку освітніх потреб педагогів під час моделювання програм підвищення кваліфікації та впливу ситуацій невизначеності, спричинених глобальними суспільними викликами та загрозами, на професійний розвиток педагогів, їхні освітні потреби та ставлення.

Об'єктивовано модельне розгортання емпіричних умовиводів. Серед них перша група означає реакції педагогів на ситуацію невизначеності. Друга характеризує вплив ситуації невизначеності на активізацію процесу професійного розвитку. Третя група розкриває ознаки процесу професійного та особистісного розвитку як акмеологічного явища.

Досліджено тенденції розвитку освітніх потреб педагогів в умовах глобальних суспільних викликів та загроз, зокрема таких, як подолання пандемії COVID-19 та повномасштабна війна в Україні, а саме: вплив ситуацій невизначеності на освітні потреби педагогів, їхні мотиви й преференції щодо форм і змісту професійного розвитку.

Здійснено порівняльний аналіз освітніх потреб педагогів закладів освіти України (керівників закладів освіти Миколаївської області) та керівників закладів середньої освіти Польщі. Виявлено, що освітні потреби обох цільових груп характеризуються високим рівнем спорідненості.

Перевірено припущення та доведено, що в умовах невизначеності прагнення до професійного розвитку не зазнає негативної динаміки, а зроблений вибір форм та змісту вирізняється усвідомленістю та обґрунтованістю, що впливає з необхідності здійснювати трудові функції в умовах змін.

Ключові слова: освітня потреба; професійні компетентності; професійний розвиток; ситуації невизначеності; суспільні виклики та загрози.

© Стойкова В. В., Кулешова О. А., 2023

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями.

Питання професійного розвитку й саморозвитку педагогічних працівників лежить в основі спроможності освітньої системи

до сталого функціонування та входить до групи професійних педагогічних компетентностей, охоплених професійним стандартом працівника. Окрема група трудових функцій покликана забезпечити здатність педагога до безперервного професійного розвитку, а сам педагог має уособлювати автодинамічну систему саморозвитку (Стойкова В. В., 2020). У такій системі всі процеси, зокрема їхня інтенсивність та періодичність, не залежать від початкових умов (зокрема природних здібностей і нахилів), а визначаються параметрами самої системи, зокрема процесами мотивації та процесами забезпечення зворотного зв'язку між джерелом зовнішньої енергії (речовини, інформації) та самою системою (особою, фахівцем). У попередніх розвідках встановлено, що комплекс потреб вищого рівня, які «виражаються в бажанні бути впевненим, компетентним, конкурентоспроможним, отримувати визнання й повагу, проявляти креативність і самостійність у прийнятті рішень, відборі засобів тощо» (Стойкова В. В., 2020), забезпечує стійкий зворотний зв'язок.

Із огляду на це актуалізується проблема прогнозування динаміки освітніх потреб педагогів, їх кореляції з глобальними, локальними та інституційними цивілізаційними процесами, оскільки саме потреби й запити фахівців є основою для розроблення освітніх та навчальних програм професійного розвитку (Проект Закону України «Про освіту дорослих», 2022). Ця ідея покладена в основу функціонування внутрішніх систем забезпечення якості інституцій задля задоволення потреб та очікувань споживачів освітніх послуг.

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. Поняття освітніх потреб і запитів здебільшого актуалізоване в контексті соціології освіти, філософії освіти, психології та теорії якості й потрактоване як «необхідність у комусь, чому-небудь, що вимагає задоволення», «умови, які змушують до чогось, спричиняють щось», «необхідність або бажання робити щось, діяти певним чином» або «те, без чого не можна обійтись» чи «вимоги, які необхідно задовольнити» (Бусол В. Т.,

2005).

Потреби як властивість усього живого, яка спонукає його до активності або викликає інші реакції, розглядає М. Надольний (Надольний М., 2002). Дослідник пов'язує процеси задоволення потреб із процесами споживання (речовини, енергії, інформації), а також зі створенням нових предметів потреби.

Проблема встановлення та врахування освітніх потреб і запитів здобувачів освіти чітко узгоджується з ключовими принципами організації професійного розвитку педагогів: принципом гуманізації післядипломної освіти (Н. Г. Протасова, В. В. Олійник, В. А. Семиченко, В. І. Бондар та ін.) та принципом андрагогізації освітнього процесу в системі освіти дорослих (С. І. Сисоєва, С. В. Івашньова, Л. Б. Лук'янова, Т. М. Сорочан та ін.) і лежить в основі формування андрагогічної компетентності педагогів (М. Ноулз, В. М. Піддячий, І. О. Зель, Н. М. Бібік, О. І. Огієнко та ін.). Принцип гуманізації післядипломної педагогічної освіти педагогів зокрема забезпечує варіативність (елективність) змісту, форм, термінів організації освітнього процесу, пропозиції до яких формуються на основі врахування різних освітніх потреб педагогів та пронизують змістовий, особистісно-психологічний і організаційний аспекти діяльності системи й тим самим є гарантом дотримання й реалізації прав людини на освіту, самовизначення, самореалізацію та вільний ендогенний розвиток особистості (Протасова Н. Г., 1999).

На нашу думку, гуманістичні принципи синергетично резонують із принципами андрагогіки, згідно з якими провідна роль у власній освіті належить самому фахівцеві. Процес навчання має бути максимально індивідуалізованим: спиратися на потреби, внутрішні сили особистості, природне прагнення людини до саморозвитку й самовдосконалення, що стимулюватиме зростання цих потреб (Протасова Н. Г., 1999; Пехота О. М., Пуцов В. І., Набока Л. Я., Старєва А. М., 2006).

Цікавими в контексті дослідження ролі усвідомлення педагогом власних освітніх потреб для свого професійного

розвитку є розвідки групи польських науковців, які досліджують зв'язок між пізнавальною діяльністю вчителя та його практичним досвідом педагогічної діяльності.

На думку З. Мисляковського, учитель, який бажає вдосконалити свою роботу з учнями, шукає нові практичні рішення, а це передбачає можливість і потребу вчитися та відкривати нові знання (Mysłakowski Z., 1969). Набування нових знань – це так само можливість особистісного та професійного розвитку, яке відбувається в акті духовного пізнання, зумовленого рухом думки. Щоб почати рух думки, необхідна відповідна відправна точка, що лежить у сфері реальних, а не штучних ситуацій, у сфері практичного досвіду. Цю думку підхоплює й розвиває В. Зачинський, підкреслюючи важливість для пізнавальної діяльності вчителя практичного досвіду (Zaczyński W., 1997). Учений структурує процес формування критичного досвіду педагога, який формується у три етапи:

- первинний досвід, що охоплює все, чим учитель володіє на момент здійснення професійної діяльності;
- активна рефлексія – ядро процесу накопичення педагогічного критичного досвіду; до елементів цієї рефлексії належать: аналіз, порівняння, виділення важливих ознак, узагальнення, гіпотеза, перевірка, спостереження;
- реконструйований досвід – результат дослідження вчителя, критичне ставлення до власної дидактичної та навчальної діяльності. Накопичення критичного педагогічного досвіду створює спіраль, що відображає цикл постійного вдосконалення. Відтак критичний досвід потрібно розглядати як навчальну особисту кваліфікацію педагога та бажаний складник його професійної кваліфікації.

Подальшого розвитку описана теорія набуває в працях В. Гоуека, який доводить, що право педагога викладати, яке впливає з його формальної професійної кваліфікації, потребує нині постійної легітима-

ції – через рефлексію над світом, собою та своєю професійною роллю. А швидкоплинні зміни зовнішніх умов практичної діяльності та постійні виклики й соціальні кризи відповідно прискорюють появу нових професійних та освітніх потреб і скорочують оптимальний час на їхнє задоволення (Gołek B., 2010).

Відтак окремим компонентом у задоволенні потреб є здатність особи до їх адекватного усвідомлення, яка ґрунтується на спроможності фахівця здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності, добирати умови й ресурси професійного розвитку, аналізувати власні можливості, визначати оптимальний зміст і форми професійного розвитку, критерії й показники його результативності.

Така здатність «залежить у цілому від умов та рівня культурно-історичного розвитку соціального суб'єкта. Усвідомлення предмета потреби набуває форми мети: відповідно шляхів, способів, засобів їх досягнення...» (Надольний М., 2002). Погоджуючись із висновками дослідника, зазначимо, що умови функціонування та рівень розвитку соціального суб'єкта суттєво впливають як на здатність усвідомлювати потреби так і на їхню сутність (зміст). Аналогічний висновок робить Т. О. Лукіна в дослідженні, спрямованому на виявлення зв'язку між потребами керівників закладів загальної середньої освіти та розвитком їхньої професійної компетентності. Дослідниця доводить, що «освітні потреби керівників закладів середньої освіти різних країн в основному віддзеркалюють сучасні суспільні та освітні трансформації» (Лукіна Т. О., 2022).

Варто зазначити, що попри достатній інтерес у наукових та професійних колах до питань урахування освітніх потреб педагогів під час проектування освітніх програм професійного розвитку проблема сутності та динаміки останніх потребує окремого наукового дослідження. **Актуальність** визначеної проблеми посилюють також об'єктивні умови функціонування національних і регіональних систем освіти, пов'язані зокрема з такими глобальними суспільними викликами й загрозами, як подолання пан-

демії COVID-19 та повномасштабної війни в Україні.

Мета статті – виявлення тенденцій розвитку освітніх потреб педагогів в умовах глобальних суспільних викликів та загроз.

Реалізація мети здійснюватиметься через виконання таких **завдань**:

- дослідити вплив ситуацій невідомості, спричинених глобальними суспільними викликами та загрозами на професійний розвиток педагогів, їхні освітні потреби та ставлення;
- установити освітні потреби педагогів у період пандемії COVID-19 та повномасштабної війни в Україні (на прикладі керівників закладів загальної середньої освіти Миколаївської області);
- провести порівняльний аналіз освітніх потреб педагогів України (Миколаївська область) та Польщі за аналогічний період.

Виклад основного матеріалу.

Аналітичний огляд сучасних вітчизняних і зарубіжних досліджень.

Вивчення динаміки та стану освітніх потреб педагогів є важливим процесом для більшості розвинених освітніх систем та входить до переліку функцій установ, які опікуються професійним розвитком педагогів. Моніторингова процедура здійснюється систематично на різних рівнях (державному, регіональному, інституційному) та переслідує різні освітні й організаційні цілі.

Розглянемо питання на прикладі освітньої системи Польщі. За основу візьмемо низку офіційних документів та матеріалів, розміщених у вільному доступі на сайті Міністерства національної освіти і науки Польщі (<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka>), Центрі розвитку освіти, який є загальнонаціональним державним закладом підготовки вчителів (<https://bip.ore.edu.pl/>), органів управління освітою при місцевих органах самоврядування республіки Польща.

Систему підготовки та професійного розвитку педагогів формує мережа спеці-

альних установ, відповідальних за організацію відповідної діяльності. До них належать центри підготовки (освіти) вчителів, педагогічні центри, центри педагогічної інформації та інші аналогічні установи – PDN (загалом на сайті Міністерства національної освіти і науки подано перелік 43 інституцій). Із метою підготовки фахівців таких установ розроблено спеціальну модель та програму підготовки й консультування (ORE, 2021 а).

Програма розрахована на 124 години і містить 7 модулів. Серед них такі: Методологія визначення освітніх потреб для навчання та консультування педагогів (16 год); Проектування й підтримка навчальних та консультаційних заходів із урахуванням методології змішаного навчання (16 год); Оцінка якості навчальної та консультаційної діяльності центрів професійного розвитку (PDN) (16 год); Підтримувальна професійна освіта як освіта високої якості для всіх споживачів освітніх послуг. Функціональне оцінювання в освітній практиці: від ідентифікації потреби та добору засобів до процесів супроводу й підтримки. Методика підтримки дитячих садків, шкіл та інших освітніх установ (24 год); Робота з групами педагогів із різноманітними освітніми потребами: урахування принципів універсального дизайну для професійного навчання (12 год), предметне різноманіття та рівні освіти (24 год); Співпраця центрів професійного розвитку (PDN) із зовнішнім середовищем – правові, організаційні аспекти, кращі практики (8 год); Розвиток персоналу центрів професійного розвитку (PDN) (8 год).

Варто наголосити, що модуль присвячений опануванню методології визначення освітніх потреб для навчання та консультування педагогів, є базовим та обов'язковим для опанування фахівцями центрів професійного розвитку (PDN). Серед питань, які охоплює модуль, порушуються такі:

- Типи потреб у навчанні: поточні, адаптаційні та розвивальні, організаційні, суб'єктивні, правові, економічні тощо.
- Умови для визначення потреб у навчанні: освітні, організаційні,

правові, розвиток техніки та технології та інші.

- Сфери визначення потреб у навчанні та консультуванні вчителів школи / дитсадка / іншого закладу освіти.
- Уплив зовнішніх та внутрішніх чинників на освітні потреби.
- Цільові групи, їхні особливості.
- Визначення цілей освітньо-консультаційного процесу.
- Джерела інформації про освітні та консультаційні потреби.
- Методи та засоби, що використовують для вивчення освітніх потреб.
- Методологія створення власних інструментів для визначення потреб у навчанні та консультуванні.
- Отримання та оброблення кількісних і якісних даних.
- Аналіз зібраних даних і визначення обсягу тренінгових і консультаційних потреб і пріоритетів.

У програмі чітко простежуємо модель функціонування центрів професійного розвитку (PDN) від системи заходів, спрямованих на встановлення освітніх потреб, добирання змісту, засобів, їхньої реалізації до врахування впливів зовнішніх та внутрішніх факторів та встановлення якості організованих заходів, що підтверджує ступінь важливості порушеного питання не лише в наукових колах, а й у практичній освітній діяльності.

Варто зазначити, що в нинішніх умовах освітні системи зазнають суттєвого дестабілізаційного впливу як самими цивілізаційними процесами (трансформацією індустріального суспільства в інформаційно-знаннєве), так і процесами невизначеності, які супроводжують глобальні виклики й загрози, зокрема пов'язані з пандемією COVID-19 та повномасштабною війною в Україні, які несуть загрозу світовому порядку.

Питання впливу таких факторів на поведінку особистості дедалі більше висвітлюють розвідки вітчизняних (Н. Афанасьєва, О. В. Давидова, Л. Карамушка, В. Наумова, І. Пономаренко та ін.) та зару-

біжних (М. А. Флорес, В. Дружка, І. Фігероа-Сеспедес, А. Мадрид Зан, В. Лозовецька, Л. Лісовський та ін.) дослідників.

У контексті порушеного питання доцільно актуалізувати низку досліджень про розвиток толерантності фахівців до ситуацій невизначеності. Колектив вітчизняних науковців дослідив зв'язок між процесом професійного становлення фахівця та психологічними чинниками розвитку толерантності до мінливих складних ситуацій невизначеності (Кокарева А., Лузік Е., Ладогубець Н., Михеева Т., 2022), що характеризується толерантним ставленням фахівців до новизни, мінливості й складності ситуацій, готовності до прийняття нових умов діяльності та взаємодії, пошуку альтернативних рішень, винахідливості, адаптивності.

На нашу думку, здатність фахівця до прийняття ситуації невизначеності та пошуку конструктивних способів виходу із такого типу ситуацій формує підвалини професійного розвитку педагогів в умовах невизначеності. Цілком імовірно вона має подвійний вплив – з одного боку на професійний розвиток фахівця, з іншого на особистісний (Перегончук Н. В., 2016), що виявляється в успішній адаптації фахівця до умов глобальних викликів і загроз, підвищенні рівня психічного і фізичного здоров'я, особистісному зростанні й самоактуалізації.

Із погляду О. В. Давидової, вплив таких ситуацій не просто сприяє професійному розвитку, а зумовлює своєрідний фазовий перехід у відкритій системі компетентностей і трансформації внутрішньої структури системи, за якої відбувається різкий стрибок певної характеристики та утворення нової ідентичності. Такий перехід виявляється в логіці нелінійності, незворотності та невизначеності (Давидова О. В., 2016).

Проблему професійного розвитку в контексті виникнення ситуацій нестабільності та невизначеності, пов'язаних із пандемією COVID-19, активно вивчають зарубіжні педагоги, психологи та соціологи. За кілька останніх років проведено низку досліджень, які доводять не лише склад-

ність професійної діяльності та розвитку педагогів, що пов'язані з фізичними, психологічними, технологічними, психічними, соціальними та іншими факторами вияву ситуацій нової реальності, але й доводять, що такі ситуації є каталізаторами розвитку педагогічних і технологічних інновацій та інтенсивності професійного розвитку вчителів (Moorhouse B. Luke, Wong K. M., 2022), стимулюють активізацію креативності та творчості, пошук нестандартних рішень для професійної діяльності й розвитку (Anderson R. C., Bousselot T., Katz-Buoincontro J. & Todd J., 2021).

На окрему увагу заслуговує модель агентського процесу творчих дій і результатів під час кризи (Beghetto R. A., 2021), оскільки найвищим виявом професійного розвитку педагога є синергетичний рівень сформованості професійної компетентності – педагог здатний генерувати нові знання, створювати дієві технології відповідно до виробничих потреб та педагогічних ситуацій (Стойкова В. В., 2018). Здатність здійснювати акт творчості в кризових ситуаціях серед іншого свідчить про готовність педагога до професійного розвитку й удосконалення професійної майстерності.

Така модель базується на семи компонентах: *творча впевненість* – упевненість у своїй здатності мислити та діяти творчо є передвісником творчих дій під час кризи; *творчий ризик* – бажання йти на творчий ризик є необхідним наступним кроком, щоб подолати певні виклики, які виникають у період кризи; *творча дія* – є агентурною реакцією під час кризи і, як мінімум, потребує індивідуальної (організаційної чи суспільної) впевненості для досягнення творчих результатів і готовності йти на необхідні для цього ризики; *творчі результати* – творча діяльність під час кризи може зумовити результати, які вважатимуть новими та значущими, навіть якщо ці результати сприйматимуть на більш суб'єктивному рівні та в тимчасовому часовому масштабі; *уникнення відповідальності* – якщо люди вважають, що в кризові часи їм бракує волі, то вони, ймовірно, здійснюватимуть свої дії, базуючись на вимогах чи вказівках інших авторитетних осіб, *вто-*

ринні ризики – захоплення творчою діяльністю в кризових ситуаціях може призвести до зниження відчуття самозбереження та підвищити ймовірність виникнення вторинних ризиків для фахівців, *вторинні результати* – будь-яка діяльність має дві сторони вияву, зокрема вторинні результати є побічними результатами або небажаним наслідком творчої діяльності.

Цікавим у контексті вивчення впливу ситуацій невизначеності на стратегії поведінки педагогів щодо проєктування власного професійного розвитку є дослідження В. Наумової (Наумова В., 2020). Дослідниця доводить, що такі ситуації суттєво впливають на поведінку педагогів, та вказує на найвищий пріоритет у реалізації стратегії поведінки «Пильність», що свідчить про «тенденцію робити більш зважені усвідомлені вчинки, уникати імпульсивних рішень, намагання досягти найбільш чітких уявлень про власні цілі та мотиви щодо підвищення кваліфікації». Наступною за пріоритетністю є реалізація поведінкової стратегії «Уникнення». Учена встановила, що «напруга педагогів у мотиваційному конфлікті прийняття рішення переживається як надмірна і сама ситуація вибору має значущу негативну цінність для них і вирішується під впливом зовнішніх факторів». На третьому місці стратегія поведінки «Гіперпильність», під час якої виявляється панічна імпульсивність у разі, «коли під час прийняття рішення, людина перебуває під великим стресом через можливі втрати суб'єктивно цінних ресурсів, часових обмежень або через суб'єктивно низьку оцінку власних можливостей у пошуку рішення». Найменше педагоги в ситуаціях невизначеності реалізують стратегію «Прокрастинація», під час якої спостерігаємо зволікання у прийнятті певного рішення. Дослідниця, підсумовуючи результати проведеного дослідження, указує на свідомий вибір педагогами стратегії поведінки в ситуації невизначеності щодо прийняття рішення умов власного професійного розвитку.

Проведений аналітичний огляд сучасних вітчизняних і зарубіжних досліджень щодо впливу ситуацій невизначеності, спричинених глобальними суспільними

викликами та загрозами на професійний розвиток педагогів, їхні освітні потреби та ставлення дає підстави зробити висновок про модельний характер розгортання емпіричних умовиводів, згрупованих за спільними ознаками.

Серед них перша група умовиводів означає реакції педагога на ситуацію невизначеності.

I. Педагог виявляє толерантність до ситуації невизначеності.

Педагог виявляє готовність до прийняття нових умов діяльності.

Педагог уникає імпульсивних рішень та здійснює усвідомлений вибір і дії.

Друга група умовиводів характеризує вплив ситуації невизначеності на активізацію процесу професійного розвитку.

II. Ситуація невизначеності є каталізатором особистісного та професійного розвитку.

Третя група умовиводів розкриває ознаки процесу професійного та особистісного розвитку як акмеологічного явища.

III. Розвиток відбувається незворотно в процесі фазового переходу за нелінійними законами. Результатом є нова невизначена (непрогнозована) ідентичність, здатна досягти найвищого (синергетичного) ступеня розвитку.

Відтак можемо зробити припущення, що в умовах невизначеності прагнення до професійного розвитку не має зазнавати негативної динаміки, а зроблений вибір форм та змісту має вирізнятися усвідомленістю та обґрунтованістю, що впливає з необхідності здійснювати трудові функції в умовах змін.

У цьому контексті практичною основою для перевірки зробленого припущення стали результати дослідження освітніх потреб керівників закладів освіти України на прикладі керівників закладів освіти Миколаївської області та Польщі.

Порівняльний аналіз освітніх потреб педагогів України (Миколаївська область) та Польщі.

Для порівняння освітніх потреб керівників закладів обрано дослідження, яке проводилось у 2020–2021 роках у Респуб-

ліці Польща в рамках проекту «Підтримка органів місцевого самоврядування в управлінні освітою, спрямована на розвиток шкіл» (ORE, 2021 b). Дослідження проводив Національний Центр розвитку освіти на замовлення Міністерства освіти і науки Польщі та за підтримки Європейського соціального фонду. Мета дослідження полягала в тому, щоб вивчити потреби в навчанні керівників шкіл в умовах глобальних викликів, пов'язаних із поширенням коронавірусу і, як наслідок, зміни звичних умов функціонування закладів освіти, зокрема необхідність здійснювати освітній процес у дистанційному форматі. Аналітика про освітні запити потенційних споживачів освітніх послуг Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти взята з моніторингового дослідження регіонального рівня (2022 рік) «Освітні потреби педагогів Миколаївщини», респондентами якого зокрема були й керівники закладів загальної середньої освіти. Опитування орієнтоване на виявлення пріоритетів у змісті, формах професійного розвитку та мотивації до нього і призначене для моделювання програм підвищення кваліфікації на 2023 рік.

Порівняємо цільові групи учасників досліджень.

На запрошення взяти участь у дослідженні (Польща) відгукнулися 2 433 директори шкіл, що забезпечувало необхідний мінімальний рівень реалізації вибірки, який установили організатори на рівні 3 %. Довірча ймовірність (точність) становила 95 %, довірчий інтервал (похибка) – 1 %. Участь у дослідженні взяли представники всіх регіонів Польщі, що відповідно до адміністративного поділу та наведеної організаторами інформації становило 64 % керівників шкіл із сільських регіонів (сільських гмін), 24 % – місько-сільських гмін, 12 % – міських регіонів (міських гмін, міст із правами повіту).

До участі в опитуванні на Миколаївщині долучилися 207 керівників закладів загальної середньої освіти, серед яких 37,7 % із міської місцевості, 62,3 % із сільської. Вибіркову сукупність дослідження розраховували за методикою простої

випадкової вибірки. Довірча ймовірність (точність) становить 95 %, довірчий інтервал (похибка) – 5 %, що дозволяє екстраполювати результати опитування на всю генеральну сукупність керівників закладів освіти Миколаївської області.

Обидва дослідження проводили з дотриманням правил проведення вибірових спостережень: довірча ймовірність (точність) обох досліджень становить 95 %, довірчий інтервал (похибка) відрізняється, але перебуває у рамках норми. Цей факт дозволяє здійснювати порівняння й аналітичні узагальнення результатів досліджень.

Виявлено, що частка міських і сільських шкіл в обох дослідженнях є майже однаковою, що свідчить про однаковий розподіл типів шкіл у структурі генеральної сукупності.

Характеристики цільових груп за іншими ознаками мали певні відмінності. За стажем роботи респондентів на посаді директора школи найбільшу частку у вибірці (Польща) займали особи з найменшим та найтривалішим стажем роботи на досліджуваній посаді (27 % працювали директором не більше 5 років, стільки ж – понад 20 років), 5–10 років – 15 %, 10–15 років – 17 %, 15–20 років – 14 %.

За стажем роботи на керівній посаді респонденти (Миколаївщина) розподілилися так: до 3 років – 15,9 %; від 3 до 10 років – 19,8 %; від 11 до 20 років – 31,9 %; від 21 до 30 років – 16,9 %; понад 30 років – 15,5 %.

Найбільшу частку в польській вибірці становили люди віком від 46 до 55 років (45 %), у миколаївській – респонденти у віці від 51 до 60 років (42,5 %). Більше третини польських респондентів (36 %) були у віці 56–65 років, понад чверть керівників закладів освіти Миколаївщини мали вік від 41 до 50 років (27,1 %). Водночас варто зазначити, що частка керівників віком понад 60 років у Польщі становить лише 1 %, а на Миколаївщині цей показник складає 12,1 %.

Під час опитування керівників закладів освіти Польщі запитували про поточну потребу щодо вдосконалення професійних компетентностей. Зокрема 84 % респон-

дентів заявили, що бачать таку потребу, лише 16 % сказали, що не відчують необхідності підвищувати власну компетентність. Дещо частіше цю потребу бачать жінки (85 % жінок проти 77 % чоловіків), а також люди з найбільшим стажем роботи на цій посаді (87 %).

Основною причиною потреби брати участь у заходах із професійного навчання серед керівників польських закладів освіти є бажання та потреба в набуванні нових навичок. Такої думки дотримуються 82 % директорів. Другою важливою мотивацією, яку вказали більше семи з десяти респондентів, є потреба оновити свої знання (72 %). Відповідь, яку обрали 65 % керівників шкіл, – це бажання підвищити професійну кваліфікацію. Трохи менш важливим був обмін досвідом, бажання налагодити співпрацю та знайомства – таку причину вказали четверо з десяти респондентів (40 %).

Важливо зауважити, що польське освітнє законодавство не передбачає вимоги про обов'язкове щорічне підвищення кваліфікації, а відтак такий значний відсоток поточної потреби вдосконалення професійних компетентностей свідчить про стійку внутрішню мотивацію польських керівників до професійного розвитку.

Згідно з українським освітнім законодавством педагогічні працівники зобов'язані щорічно підвищувати кваліфікацію, тому дослідити таку змінну як внутрішня вмотивованість до професійного розвитку є доволі складним завданням. Проте під час дослідження була зроблена спроба виявити найбільш значущий мотив для професійного розвитку. 92,2 % керівників вказали, що таким мотивом є набуття ними компетентностей, необхідних для успішного виконання трудових функцій.

Іншим вектором аналізу була форма навчання. Польські директори найчастіше вказували на інтерес до дистанційного навчання у формі електронного або онлайн-навчання. Такий тип обрали більше половини тих, хто бажав підвищити свою професійну компетентність (56 %).

Серед пропонованих керівникам із Миколаївщини форматів організації підви-

щення кваліфікації однаково прийнятним виявився очний (34,8 %) та дистанційний (навчання у II половині дня) (34,8 %). Змішаний обрали 20,8 % респондентів. Дистанційний (навчання у I половині дня) – 9,7 %. Такий розподіл відповідей свідчить про майже однакові преференції у формі навчання в обох групах респондентів.

Серед варіантів форм проведення навчальних занять (пропонувалось обрати 3 варіанти), які найбільше сприяють професійному розвитку, керівники з Миколаївщини надали перевагу практичному заняттю (60,9 %). Майстер-клас обрали 44,9 %, тренінг – 39,6 %, педагогічну практику (відвідування закладів освіти) – 30,9 %, конференцію з обміну досвідом – 28,5 %, інтерактивну лекцію – 22,7 %, моделювання ситуацій – 17,9 % ділову та рольову ігри – 15 %, семінарське заняття – 13,5 %, «круглий стіл» – 12,6 %.

Відповідаючи на це питання, польські керівники надали перевагу поєднанню всіх цих форм навчання (39 %) та окремо відзначили майстер-класи (34 %). Найменш прийнятною для них видається лекційна форма, найбільше готові її використовувати лише 15 % директорів.

Задля виявлення преференцій у професійному розвитку керівників із Миколаївщини та формування на основі них пропозицій програм підвищення кваліфікації на 2023 рік було запропоновано обрати 3 найбільш прийнятних для них у 2023 році варіанти. Розподіл відповідей респондентів демонструє таку тенденцію у виборі: фахові курси (30 год) – 140 осіб (67,6 %); компетентісно та діяльнісно орієнтовані модулі (кейси) – 69 осіб (33,3 %); курси за педагогічним компонентом (30 год) – 50 осіб (24,2 %); курси за інклюзивним компонентом (30 год) – 40 осіб (19,3 %); сертифікований захід (заходи) – 25 осіб (11,6 %); курси за психологічним компонентом (30 год) – 20 осіб (10,1 %); курси за державомовним компонентом (30 год) – 20 осіб (10,1 %); курси за ціннісно-етичним компонентом (30 год) – 11 осіб (5,3 %); курси за цифровим компонентом (30 год) – 38 осіб (18,4 %); фахові курси для новопризначе-

них керівників (90 год) – 20 осіб (9,7 %).

Аналіз відповідей на питання про роль викладача інституту післядипломної педагогічної освіти, яка найбільш прийнятна для керівників та сприятиме високій результативності навчання, виявив, що для 36,7 % керівників закладів освіти Миколаївщини – це тьютор, для 33,3 % – коуч, для 17,9 % – фасилітатор, і лише 12,1 % респондентів вказали на традиційну модель – лектор.

Освітні потреби щодо змісту професійного розвитку наводимо окремо через суттєві відмінності в застосованому інструментарії досліджень (додатки 1, 2).

Процес виявлення актуальних освітніх потреб щодо змісту професійного розвитку респондентів Миколаївської області ґрунтувався на професійному стандарті керівника ЗЗСО, який є не лише інструментом стандартизації трудових функцій і професійних компетентностей, а й своєрідним еталоном для професійного розвитку (Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти», 2021). Респондентам пропонували визначити, якою мірою кожен із них особисто потребує професійного розвитку за визначеними складниками. Для шкалювання дослідники обирали метод полярних профілів зі шкалою: дуже потребує – певною мірою потребує – імовіріше не потребує – зовсім не потребує.

Надійність результатів забезпечує порівняння розподілу відповідей керівників закладів освіти на аналогічне питання в рамках моніторингу «Готовність системи ЗСО Миколаївщини до реалізації НУШ в базовій школі». Кореляція становить 0,8, що свідчить про дуже високу надійність.

Процес виявлення актуальних освітніх потреб респондентів щодо змісту професійного розвитку респондентів із Польщі ґрунтувався на дослідженні професійних компетентностей керівників закладів освіти в контексті державних вимог (ORE, 2020).

Респондентам пропонували визначити ступінь особистої потреби (від 1 до 7) в контексті аспектів професійного розвитку

за певними складниками.

Проведений аналіз відповідей дозволяє стверджувати, що найбільш затребуваними є професійні компетентності, що пов'язані зі змінами умов функціонування закладів освіти під час глобальних суспільних викликів та загроз; прогнозування ризиків, прийняття й виконання управлінських рішень, спрямованих на зниження їх імовірності та мінімізацію несприятливих наслідків; зміни повноважень керівників закладів освіти в контексті модернізації систем освіти та посилення рівня їхньої відповідальності за якість функціонування закладів освіти.

Підсумовуючи, зазначимо, що за результатами порівняння освітніх потреб керівників польських закладів освіти та керівників закладів освіти Миколаївщини виявлено таке:

- для респондентів з обох груп питання професійного розвитку в період глобальних суспільних викликів та загроз належить здебільшого до категорії пріоритетних;
- найбільш значущим мотивом для професійного розвитку є набуття керівниками закладів освіти компетентностей, необхідних для успішного виконання трудових функцій;
- серед форматів організації підвищення кваліфікації однаково привабливим виявився дистанційний;
- серед варіантів форм проведення навчальних занять обидві групи респондентів надали перевагу практичним формам навчання з опорою на досвід;
- для обох груп респондентів пріоритетним є зміст професійного розвитку, який віддзеркалює сучасні суспільні та освітні трансформації, зумовлені модернізацією національних освітніх систем;
- у структурі змістових освітніх потреб кожен із аспектів викликає професійний інтерес щонайменше у половини респондентів.

Висновки. Перспективи досліджень.

У ході проведеної розвідки досліджено тенденції розвитку освітніх потреб педагогів в умовах глобальних суспільних викликів та загроз, зокрема вплив ситуацій невизначеності на професійний розвиток педагогів, їхні освітні потреби та ставлення.

Об'єктивовано три групи емпіричних умовиводів, які означають реакцію педагогів на ситуацію невизначеності; характеризують вплив ситуації невизначеності на активізацію процесу професійного розвитку та розкривають характерні ознаки процесу професійного та особистісного розвитку як акмеологічного явища.

Виявлено освітні потреби керівників закладів загальної середньої освіти Миколаївської області в період пандемії COVID-19 та повномасштабної війни в Україні, які характеризуються високим рівнем мотивованості, повнотою змісту та обґрунтованістю обраних форм професійного розвитку.

Проведено порівняльний аналіз освітніх потреб педагогів України (на прикладі керівників закладів загальної середньої освіти Миколаївської області) та керівників закладів середньої освіти Польщі за аналогічний період. Завдяки дослідженню встановлено, що освітні потреби педагогів у період глобальних суспільних викликів та загроз характеризуються високим рівнем спорідненості мотивів, форм та змісту професійного розвитку.

Дані дослідження підтверджують припущення, що в умовах складних ситуацій невизначеності, спричинених пандемією COVID-19 та повномасштабною війною в Україні, професійний розвиток педагогів є для них пріоритетним завданням. Зовнішні виклики сприяють підвищенню ступеня усвідомлення зробленого вибору форм і змісту підвищення кваліфікації.

Перспективи розвідок охоплюватимуть вивчення динаміки освітніх потреб педагогів та способів їх урахування під час оперативного моделювання програм професійного розвитку.

Аналіз освітніх потреб керівників закладів загальної середньої освіти Миколаївщини

Найбільш затребуваними для керівників закладів загальної середньої освіти Миколаївщини за сумою оцінок «дуже потребу» та «певною мірою потребу» виявилися такі компетентності: здатність

- визначати стратегію розвитку закладу освіти, зокрема стратегію цифрової трансформації, та здійснювати стратегічне планування (89 %);
- проектувати, розробляти документи щодо управління закладом освіти (88 %);
- до інноваційного управління розвитком закладу освіти (86 %);
- забезпечити участь закладу освіти в заходах / процедурах системи зовнішнього забезпечення якості освіт (84 %);
- керуватися в управлінській діяльності нормативно-правовими документами в галузі освіти (83 %);
- приймати й ухвалювати рішення, що ґрунтуються на оцінці наявних альтернатив і ризиків (83 %);
- використовувати технології проектування в управлінській діяльності (82 %);
- керувати процесами створення ефективного безпечного електронного (цифрового) освітнього середовища закладу та забезпечення умов для його ефективного використання (82 %);
- запровадити функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти (80 %);
- аналізувати та враховувати результати заходів системи зовнішнього забезпечення якості освіти (80 %);
- генерувати і впроваджувати в управлінську практику нові, перспективні ідеї, освітні інновації (80 %);
- укладати угоди (договори, контракти) (79 %);
- проводити внутрішній моніторинг якості освіти (79 %);
- управляти змінами (79 %);
- до здійснення самомотивації, саморозвитку і самореалізації, використання можливостей формальної, неформальної та інформальної освіти (79 %);
- ефективно залучати і використовувати матеріальні й фінансові ресурси відповідно до стратегічних цілей і завдань закладу освіти (79 %);
- забезпечувати організацію якісного освітнього процесу (79 %);
- до організації забезпечення інклюзивного навчання, психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими потребами (79 %).

Решта потреб розподілилися в діапазоні 69 % – 50 % респондентів.

Аналіз освітніх потреб керівників закладів середньої освіти Польщі

Результати опитування керівників закладів середньої освіти Польщі наводимо в контексті найбільш популярних пріоритетів, зазначених респондентами.

Учасники опитування вказали на потребу в умовах глобальних викликів і нестабільності коригувати традиційно розроблені стратегії розвитку закладу освіти та виявляють готовність пройти відповідне навчання для оволодіння навичками організовувати таку діяльність у кризових ситуаціях – 89 %.

Серед навичок, необхідних керівникам шкіл, керівники закладів освіти найчастіше називали діагностичні вміння (87 %). Учасники посилалися насамперед на потреби учнів (76 %), а також на таланти та інтереси педагогів (74 %) із погляду їх використання під час організації освітнього процесу. Також було наголошено на важливості вміння діагностувати людські (69 %) та матеріальні ресурси (64 %). Звертали увагу на унікальні в навколишньому середовищі ресурси, які потребують ретельно підібраних методів використання для організації освітнього процесу.

Для респондентів важливе значення в діагностичних компетентностях відведено вмінню проводити спостереження (88 %). Учасники описали важливість безпосереднього спостереження за діяльністю педагогів під час урочних та позаурочних заходів. Організація таких спостережень є непростою, адже візити директора вчителі сприймають як контроль. Важливо, що такі зустрічі є надійним джерелом інформації та використовуються для вдосконалення майстерності вчителів. Директори також бачать необхідність в опануванні опосередкованих способів контролю за діяльністю педагогів (82 %), а також за поведінкою учнів (79 %) і їхнім прогресом у навчанні (78 %).

Інші навички, які згадували учасники опитування: здатність до аналізу – 85 % (методи аналізу – 91 %, методи оброблення аналітичної інформації – 89 %, способи прийняття управлінських рішень – 86 %).

Достатньо високим рівнем відмічено навички планування (стратегічне – 94 %, тактичне – 91 %, операційне – 92 %), а також упровадження змін у діяльність колективу (78 %). Останнє вміння пов'язане з необхідністю внесення змін, продиктованих новими правовими рішеннями.

Учасники опитування акцентували на потребі в оволодінні вміннями організувати командну роботу (81 %), вмінні розподіляти завдання відповідно до компетенцій педагогів (75 %) та визначати коло обов'язків вчителів та інших працівників школи (73 %). Той факт, що директори звернули увагу на необхідність належної організації командної роботи, свідчить про те, що вчителі та інші суб'єкти, наприклад, батьки, цінують таку форму роботи.

Серед пріоритетних навичок респонденти також зазначають потребу в розвитку вмінь делегувати повноваження (74 %) та розподіляти відповідальність між членами колективу (73 %), опануванні методів роботи з персоналом, які би сприяли розкриттю особистого потенціалу та формуванню лідерських якостей у педагогів (79 %). Велика частка респондентів обрали як пріоритет розвиток лідерських якостей у керівників закладів освіти – 85 %.

Респонденти наголосили здебільшого на важливості вміння ініціювати співпрацю та мотивувати до неї всіх суб'єктів шкільного середовища: учнів, батьків, учителів та непедагогічний персонал – 75 %.

Для директора також важливим є вміння налагоджувати партнерські стосунки з суб'єктами оточення (79 %) та організувати комунікацію з керівними органами (70 %). Значна частка респондентів виокремили потребу в оволодінні прийомами залучення партнерів і спонсорів у місцевому середовищі – 81 %, а також в ознайомленні з ресурсами для забезпечення модернізації та підтримці належного стану матеріально-технічної та навчальної бази закладу освіти, які пов'язані з залученням коштів із різних джерел – 89 %.

За результатами опитування важливе місце також посідають уміння вибудувати добрі стосунки з батьками та залучати їх до шкільного життя – 88 %. Понад половини керівників указують, що цьому сприятиме вміння презентувати досягнення школи (іміджева діяльність керівника) та навички паблік-рілейшн – 56 %.

Дві третини респондентів пов'язують успішність управлінської діяльності керівника закладу освіти з навичками документування управлінських рішень (65 %), організації контролю за їхнім виконанням (61 %) та моніторинговою діяльністю керівника (75 %).

Керівники закладів освіти вказали на потребу в розвитку адаптаційних, соціальних компетентностей та міжособистісних навичок спілкування (84 %). Були згадані: навички ефективного спілкування (73 %), слухання (76 %), ведення переговорів (81 %), медіація (89 %), управління часом (52 %), основ коучінгу та наставництва (52 %), асертивність (59 %).

На думку значної кількості учасників опитування, емпатія (89 %), креативність (78 %) та вміння справлятися зі стресом (91 %) важливі у щоденній роботі директора школи, зумовленої динамічно мінливою реальністю (сучасними суспільними кризами й викликами) та повинні увійти до програм професійного розвитку керівників закладів освіти як обов'язковий компонент.

Також було оцінено підготовку керівників до віддаленого управління закладом освіти. Вісім із десяти респондентів (80 %) відчують готовність виконувати цю функцію, п'ята частина (20 %) висловили протилежну думку. Оцінка підготовки до дистанційного навчання не визначається віком чи стажем роботи на певній посаді. Натомість у питанні дистанційного управління закладом чоловіки почуваються впевненіше в цій ролі (86 % позитивних відповідей проти 79 % у жінок).

На наступному етапі респондентам запропоновано оцінити свої управлінські компетенції у сфері дистанційної освіти. Як і у випадку з оцінкою рівня зацікавленості в удосконаленні компетенцій, її проводили за семибальною шкалою, де чим вище значення, тим вищою є оцінка управлінських компетентностей.

Директори, які заявляють про підготовку до віддаленого управління закладом освіти, найчастіше оцінюють рівень своєї управлінської компетентності як помірний, тобто ставлять оцінки від 3 до 5 (65 %). Більше третини оцінюють його як високий – 35 % дали йому оцінку 6 або 7.

Найчастіше спостерігаємо оцінку 5, а середній рівень відповідав 5,19 балів, тобто між довільно визнаним середнім і високим рівнем управлінської компетентності.

Опитування також показало, що найбільший інтерес викликає навчання з дистанційного управління закладом освіти, на що вказали понад три чверті респондентів (77 %). Наступні місця в рейтингу посіли: тренінги з правового регулювання дистанційної освіти (57 %), організації навчального та виховного процесів (55 %) і присвячені огляду та використанню обраних інструментів дистанційної освіти, тобто використанню таких месенджерів, як: MS Teams, Zoom, Google Meet тощо (51 %).

Решта потреб розподілилися в діапазоні 50 % – 35 % респондентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусол]. – К. : Ірпінь, 2005. – 1728 с.
2. Давидова О. В. Специфіка педагогічної діяльності вчителя та особливості її розвитку [Електронний ресурс] / О. В. Давидова // Вісник післядипломної освіти. Серія : Соціальні та поведінкові науки. – 2016. – Вип. 1. – С. 40–55. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vispdoso_2016_1_7.
3. Кокарева А. Професійне становлення майбутнього фахівця: психологічні чинники розвитку толерантності до невизначеності / А. Кокарева, Е. Лузік, Н. Ладогубець, Т. Михеєва // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія. – 2022. – № 20, С. 19–26. DOI: <https://doi.org/10.18372/2411-264X.20.16913>.
4. Лукіна Т. О. Освітні потреби керівника закладу загальної середньої освіти як індикатор розвитку професійної компетентності / Т. О. Лукіна // Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки». – 2022. – 20 (49). С. 106–129. DOI: [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2022-20\(49\)-106-129](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2022-20(49)-106-129).
5. Надольний М. Потреби // Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін. – Київ : Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України : Абрис, 2002. – С. 505. – 742 с.
6. Наумова В. Стратегія поведінки педагогів у ситуації невизначеності умов професійного розвитку / В. Наумова // Освітологічний дискурс. – 2020. – №1 (28), С. 55–63. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.1.5>.
7. Перегончук Н. В. Ситуація невизначеності перехідного періоду розвитку суспільства як психологічна умова формування професійної компетентності майбутнього психолога [Електронний ресурс] / Н. В. Перегончук // ScienceRise. – 2016. – № 3(1). – С. 41–45. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/text_2016_3%281%29_9.
8. Пехота О. М. Андрагогічні проблеми у підготовці викладачів для системи післядипломної освіти / О. М. Пехота, В. І. Пуцов, Л. Я. Набока, А. М. Старєва. – К. : [б. в.], 2006. – 96 с.
9. Про освіту дорослих [Електронний ресурс] // Проект Закону України вноситься Кабінетом Міністрів України 22 лютого 2022 року. – Режим доступу : <https://ips.ligazakon.net/document/Л106948А?an=2>.
10. Протасова Н. Г. Теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти педагогів в Україні : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н. Г. Протасова; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1999. – 31 с.
11. Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти» [Електронний ресурс] / Наказ Міністерства економіки України від 17.09.2021 № 568–21. – Режим доступу : <http://surl.li/nuvk>.
12. Стойкова В. В. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній освіті до організації мережевого профільного навчання старшокласників [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 : захищена в Київському університеті імені Бориса Грінченка, м. Київ 06.02.2018 : / Стойкова В. В. – К., 2018. – 378 с.
13. Стойкова В. В. Саморозвиток педагога: від максим педагогічної спадщини Я. Чепіги до регіонального проекту / В. В. Стойкова // Вересень. – 2020. – № 2–3 (85–86). – С. 118–129.
14. Anderson R. C. Generating buoyancy in a sea of uncertainty: Teachers creativity and well-being during the COVID-19 pandemic / R. C. Anderson, T. Boussetot, J. Katz-Buoincontro, J. Todd // *Frontiers in psychology*. – 2021. – № 11. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.614774>.

15. Beghetto R. A. How times of crisis serve as a catalyst for creative action: An agentic perspective // Creativity and Innovation in Times of Crisis (COVID-19): Frontiers in psychology. – 2021. – № 11. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.614774>.
16. Gołek B. Poznawcze potrzeby nauczycieli. – Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Wydanie I, 2010. – p. 186.
17. Luke Moorhouse B., Wong K. M. The COVID-19 Pandemic as a catalyst for teacher pedagogical and technological innovation and development // Teachers' perspectives, Asia Pacific Journal of Education. – 2022. – № 42. – p. 105–120. DOI: <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1988511>.
18. Model szkoleń i doradztwa dla pracowników placówek doskonalenia nauczycieli (PDN) / Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE). – Warszawa, 2021 a. – 10 p.
19. Mysłakowski Z. Proces kształcenia i jego wyznaczniki. – Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych: Warszawa, 1969. – p. 131.
20. Potrzeby szkoleniowe dyrektorów szkół i placówek oświatowych oraz pracowników jednostek samorządów terytorialnych odpowiedzialnych za realizację zadań oświatowych w okresie pandemii COVID-19: Raport z badania / Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE). – Warszawa, 2021 b. – 38 p.
21. Umiejętności dyrektorów szkół i placówek w kontekście wymagań stawianych szkole przez państwo / Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE). – Warszawa, 2020. – 8 p.
22. Zaczyński W. Praca badawcza nauczyciela. – Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne: Warszawa, 1997. – p. 13.

TRENDS IN EDUCATIONAL NEEDS OF TEACHERS DURING GLOBAL CHALLENGES

Stoikova Viktoriia,

Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.)

Deputy Director for Scientific and Pedagogical Work

Mykolaiv In-Service Teachers Training Institute

4-a Admiralska Street, 54001, Mykolaiv, Ukraine

viktoriya.stoykova@moippo.mk.ua

Kuleshova Oksana,

senior teacher

Department of Pedagogy, Psychology

and Education Management

Mykolaiv In-Service Teachers Training Institute

4-a Admiralska Street, 54001, Mykolaiv, Ukraine

oksana.kuleshova@moippo.mk.ua

The article offers an analytical review of contemporary domestic and international studies concerning the significance of considering the evolving educational needs of teachers when designing professional development programs. It also explores the influence of uncertain situations arising from global social challenges and threats on the professional development of teachers, as well as their educational needs and attitudes.

The article summarizes the deployment of empirical conclusions from a model. The first group of conclusions pertains to the teacher's reaction to situations of uncertainty, which includes showing tolerance to uncertainty, readiness to accept new conditions of activity, avoiding impulsive decisions, and making informed choices and actions. The second group

of conclusions pertains to the role of situations of uncertainty in activating the process of professional development. The third group of conclusions focuses on the characteristics of professional and personal development as an acmeological phenomenon. It was found that development under the influence of uncertainty occurs irreversibly, following non-linear laws of phase transition. As a result of such a transition, a new, undefined (unpredicted) identity is formed, capable of achieving the highest (synergistic) level of development.

The article examines the trends in the development of educational needs among teachers in the context of global social challenges and threats, including the COVID-19 pandemic and the full-scale war in Ukraine. In particular, it analyzes the impact of situations of uncertainty on teachers' educational needs, motives, and preferences with regard to the forms and content of professional development.

The authors conducted a comparative analysis of the educational needs of teachers in educational institutions in Ukraine, focusing on the heads of educational institutions in the Mykolaiv region, and the heads of secondary education institutions in Poland. The study revealed a high degree of similarity in the educational needs of teachers in both groups. The majority of respondents from both groups identified professional development as a priority issue. The most significant motive for professional development was acquiring the necessary competencies for successful job performance by the heads of educational institutions. Among the various formats for organizing professional development, remote learning is equally attractive to both groups. As for options for the forms of conducting training classes, both groups of respondents preferred practical forms of training based on experience. For both groups of respondents, the content of professional development, which reflects modern social and educational transformations caused by global challenges and threats, and the processes of modernization of national educational systems, is a priority. The most sought-after professional competencies are related to changes in the powers of educational institution heads in the context of education system modernization, expansion of institutional autonomy, and increasing responsibility for their functioning results. The assumptions were tested and it was proven that in conditions of uncertainty, the desire for professional development does not decrease, and the choice of forms and content is characterized by awareness and reasonableness due to the need to perform job functions in changing conditions.

Keywords: *educational need; professional competences; professional development; situations of uncertainty; social challenges; threats.*

REFERENCES

1. About adult education // Draft Law of Ukraine introduced by the Cabinet of Ministers of Ukraine on February 22, 2022. Retrieved from: <https://ips.ligazakon.net/document/JI06948A?an=2> (ukr).
2. Anderson R. C. Generating buoyancy in a sea of uncertainty: Teachers creativity and well-being during the COVID-19 pandemic / R. C. Anderson, T. Bousselot, J. Katz-Buoincontro, J. Todd // *Frontiers in psychology*. – 2021. – № 11. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.614774> (eng).
3. Beghetto R. A. How times of crisis serve as a catalyst for creative action: An agentic perspective. // *Creativity and Innovation in Times of Crisis (COVID-19): Frontiers in psychology*. – 2021. – № 11. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.614774> (eng).
4. Davydova, O. V. (2016). Spetsyfika pedahohichnoi diialnosti vchytelia ta osoblyvosti yii rozvytku [The specifics of the teacher's pedagogical activity and peculiarities of its development]. *Visnyk pislidyplomnoi osvity. Seriya: Sotsialni ta povedinkovi nauky*. Vyp. 1, 40–55. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vispdoso_2016_1_7 (ukr).

5. Gołek B. *Poznawcze potrzeby nauczycieli*. – Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Wydanie, I – 2010. – p. 186 (pol).

6. Kokarieva, A., Luzik, E., Ladohubets, N. & Mykheieva, T. (2022). *Profesiine stanovlennia maibutnoho fakhivtsia: psykholohichni chynnyky rozvytku tolerantnosti do nevyznachenosti* [Professional formation of the future specialist: psychological factors in the development of tolerance to uncertainty]. *Visnyk Natsionalnoho aviaitsiinoho universytetu. Serii: Pedagogika, Psykholohiia*, 20, 19–26. DOI: <https://doi.org/10.18372/2411-264X.20.16913> (ukr).

7. Luke Moorhouse B. & Wong K. M. The COVID-19 Pandemic as a catalyst for teacher pedagogical and technological innovation and development. / *Teachers' perspectives, Asia Pacific Journal of Education*. – 2022. – 42. 105–120. DOI: <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1988511> (eng).

8. Lukina, T. O. (2022). *Osvitni potreby kerivnyka zakladu zahalnoi serednoi osvity yak indyktor rozvytku profesiinoi kompetentnosti* [Educational needs of the head of a general secondary education institution as an indicator of the development of professional competence]. *Visnyk pislidyplomnoi osvity. Serii «Pedagogichni nauky»*, 20 (49), 106–129. DOI: [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2022-20\(49\)-106-129](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2022-20(49)-106-129) (ukr).

9. Model szkoleń i doradztwa dla pracowników placówek doskonalenia nauczycieli (PDN) / Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE). – Warszawa, 2021 a. – 10 p. (pol).

10. Mysłakowski Z. *Proces kształcenia i jego wyznaczniki*. – Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych: Warszawa, , 1969. – p. 131 (pol).

11. Nadolnyi, M. *Potreby* [Potreby]. In *Filosofskiy entsyklopedychnyi slovnyk* (Eds. V. I. Shynkaruk ta in.) (2002). [Philosophical encyclopedic dictionary]. Kyiv: Instytut filosofii imeni Hryhoriia Skovorody NAN Ukrainy: Abrys, 505 (ukr).

12. Naumova, V. (2020). *Stratehiia povedinky pedahohiv u sytuatsii nevyznachenosti umov profesiinoho rozvytku* [The strategy of teachers' behavior in the situation of uncertainty of the conditions of professional development]. *Osvitolohichni dyskurs*, 1 (28), 55–63. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.1.5> (ukr).

13. Perehonchuk, N. V. (2016). *Sytuatsiia nevyznachenosti perekhidnoho periodu rozvytku suspilstva yak psykholohichna umova formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho psykholoha* [The situation of uncertainty of the transition period of the development of society as a psychological condition for the formation of the professional competence of the future psychologist]. *ScienceRise*, 3(1), 41–45. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/text_2016_3%281%29__9 (ukr).

14. Piekhota, O. M., Putsov, V. I., Naboka, L. Ya. & Starieva, A. M. (2006). *Andrahohichni problemy u pidhotovtsi vykladachiv dlia systemy pislidyplomnoi osvity* [Andragogical problems in the training of teachers for the postgraduate education system]. K. (ukr).

15. *Potreby szkoleniowe dyrektorów szkół i placówek oświatowych oraz pracowników jednostek samorządów terytorialnych odpowiedzialnych za realizację zadań oświatowych w okresie pandemii COVID-19* / Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE). – Warszawa, 2021 b. – 38 p. (pol).

16. *Profesiinyi standart «Kerivnyk (dyrektor) zakladu zahalnoi serednoi osvity»* Nakaz Ministerstva ekonomiky Ukrainy vid 17.09.2021. № 568–21 [Professional standard «Head (director) of a general secondary education institution» Order of the Ministry of Economy of Ukraine dated September 17, 2021 № 568–21]. Retrieved from: <http://surl.li/nuvk>. (ukr).

17. Protasova, N. H. (1999). *Teoretyko-metodychni osnovy funktsionuvannia systemy pislidyplomnoi osvity pedahohiv v Ukraini* [Theoretical and methodological foundations of the functioning of the system of postgraduate education of teachers in Ukraine]. (Extended abstract of doctor's thesis). *Natsionalnyi pedahohichni un-t im. M. P. Drahomanova*. K., 1999 (ukr).

18. Stoikova, V. V. (2018). *Pidhotovka kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv u pisliadyplomnii osviti do orhanizatsii merezhevoho profilnoho navchannia starshoklasnykiv* [Preparation of heads of general educational institutions in postgraduate education for the organization of network profile training of high school students]. (Candidate's thesis). Kyivskyi un-t im. B. Hrinchenka. Kyiv (ukr).

19. Stoikova, V. V. (2020). Samorozvytok pedahoha: vid maksym pedahohichnoi spadshchyny Ya. Chepihy do rehionalnoho proiektu [Self-development of a teacher: from the maxims of the pedagogical legacy of Ya. Chepiga to the regional project]. *Veresen*, 2–3 (85–86), 118–129 (ukr).

20. Umiejętności dyrektorów szkół i placówek w kontekście wymagań stawianych szkole przez państwo / Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE). – Warszawa, 2020. – 8 p. (pol).

21. *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* (Ed. V. T. Busol). (2005). [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. K.: Irpin (ukr).

22. Zaczyński W. Praca badawcza nauczyciela. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne: Warszawa, 1997. – p. 13 (pol).