

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ АВІАЦІЙНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ЛІНГВІСТИКИ ТА СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЙ
КАФЕДРА СОЦІОЛОГІЇ ТА ПОЛІТОЛОГІЇ

ДОПУСТИТИ ДО ЗАХИСТУ
Завідувачка випускової кафедри
_____О.А. Хомерікі
«____»_____2022 р.

ДИПЛОМНА РОБОТА
ВИПУСКНИКА ОСВІТНЬОГО РІВНЯ БАКАЛАВР
ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ 054 «СОЦІОЛОГІЯ»
ОПП «Соціологія»

Тема: Самоосвіта як соціальний феномен

Текст роботи містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

Виконавець: студент СЛ – 411 **Негода Олександр Романович**

Керівник: кандидат соціологічних наук, доцент, доцент кафедри соціології та політології Михайлич Олександр Володимирович

Нормоконтролер: _____ Стригуль М.В.

КИЇВ 2022

РЕФЕРАТ

Дипломна робота містить: 87 сторінок, 12 рисунків, 1 таблиць, 44 посилань на літературні джерела.

Об'єкт дослідження: самоосвіта.

Мета роботи: виявити характер самоосвіти як соціального феномену.

Методи дослідження: досягнення мети та реалізація завдань дослідження забезпечувалися шляхом використання як загальнонаукових, так і соціологічних методів. Загальнонаукові методи: порівняльно-історичний (для дослідження генезису концепцій з вивчення процесу самоосвіти), метод аналізу і типологізації – при вивченні функцій самоосвіти, системно-структурний (при аналізі структури й видів).

Предмет дослідження: самоосвіта як соціальний феномен.

Для досягнення поставленої мети в роботі вирішуються наступні завдання:

1. Розглянути основні соціологічні підходи дослідження самоосвіти;
2. Визначити поняття й функції самоосвіти;
3. Дослідити структуру й види самоосвіти;
4. Проаналізувати емпіричні практики вивчення самоосвіти

В дипломній роботі розглянуто систематизацію основних соціологічних підходів дослідження самоосвіти, а також розробка програми та інструментарію соціологічного дослідження самоосвіти.

Ключові слова: САМООСВІТА, ФЕНОМЕН, АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД, СТРУКТУРА, СИМВОЛ, ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА.

ABSTRACT

Thesis contains: 86 pages, 12 figures, 1 tables, 44 references to literary sources.

Object of research: self-education.

Purpose: to identify the nature of self-education as a social phenomenon.

Research methods: the achievement of mega and the implementation of research objectives were ensured through the use of both general and sociological methods. General scientific methods: comparative - historical (to study the genesis of concepts for studying the process of self-education), method of analysis and typology in the study of self-education functions, systemic structural (UAH analysis of structure and types).

Subject of research: self-education as a social phenomenon.

To achieve this goal the following tasks are solved in the work:

1. To consider the main sociological approaches to the study of self-education;
2. Define the concepts and functions of self-education;
3. Investigate the structure and types of self-education;
4. Analyze the empirical practices of the study of self-education.

The thesis considers the Systematization of basic sociological approaches to the study of self-education, as well as the development of programs and tools for sociological research of self-education.

Keywords: SELF-EDUCATION, PHENOMENON, ANTHROPOLOGICAL APPROACH, STRUCTURE, SYMBOL, REMOTE EDUCATION.

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СОЦІОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ САМООСВІТИ	9
1.1. Основні соціологічні підходи дослідження самоосвіти	9
1.2. Поняття й функції самоосвіти	26
1.3. Структура й види самоосвіти	36
Висновок до першого розділу	50
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНІ ПРАКТИКИ ВИВЧЕННЯ САМООСВІТИ	53
2.1. Уподобання щодо способів навчання і самоосвіти: вторинний соціологічний аналіз	53
2.2. Програма та інструментарій соціологічного дослідження	70
Висновок до другого розділу	75
ВИСНОВКИ	77
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	83

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасні умови постіндустріального суспільства, «економіки знань», суттєві зміни в соціокультурній та соціально-економічній сферах суспільства, прискорення темпів старіння знань, стрімке скорочення «періоду напіврозпаду компетенцій» (П. Берто), розширення інформаційних потоків, нестабільність на ринку праці, зміна статусу багатьох професій, орієнтація освіти на подолання обмежень предметно-знаннєвої парадигми освітнього простору, поширення інформальної освіти актуалізують завдання підготовки майбутніх фахівців, здатних адаптуватися у швидкозмінних професійних та особистісних ситуаціях, самостійно здобувати та освоювати нову інформацію, бути готовими до мобільності на ринку праці, критично мислити, самостійно приймати обґрунтовані рішення, максимально використовувати власні можливості, оволодівати способами організації власного мислення й діяльності.

Особливого значення в процесі підготовки компетентних фахівців різного профілю до умов сучасного ринку праці та формування конкурентоспроможності кожної людини набуває формування культури самоосвітньої діяльності. Самоосвіта є засобом вирішення протиріччя між дискретним характером ступенів організованого навчання та неперервністю процесу зміни економіки, науки, техніки й технології соціальних і виробничих процесів, необхідністю оновлення творчого потенціалу особистості та нерівномірністю цього процесу у зв'язку з віковими особливостями й розгорненістю в часі процесу розвитку соціальної зрілості людини. Вирішення цього протиріччя можливе лише в процесі самоосвітньої діяльності особистості, що здійснюється протягом усього життя та передбачає, з одного боку, пізнання й перетворення світу, а з іншого, - розвиток і самовдосконалення власних діяльнісних можливостей,

гармонізацію особистісних та суспільних інтересів, установку на самовдосконалення із суспільно корисною метою.

У сучасних умовах розвитку соціально-культурної сфери особливого значення набуває постійне підвищення рівня компетентності фахівців сфери культури та мистецтва, здатних забезпечити високу якість соціально-культурного процесу, діяльність системи закладів культури та освіти. Разом з тим, рівень розвитку професійних компетенцій та особистісних якостей цих фахівців не завжди відповідає вимогам сьогодення. Постає очевидним, що знання та вміння, отримані фахівцем у закладі вищої освіти, доволі швидко втрачають свою актуальність та стають недостатніми для якісної організації освітнього процесу, що у свою чергу передбачає неперервне оновлення знань та професійної компетентності.

Довідка про ступінь наукової розробки теми дипломного дослідження. Питання самоосвіти і саморозвитку цікавили філософів стародавнього світу (Платон, Солон), освіта на кожному життєвому етапі людини стала предметом роздумів просвітників (Ж.-Ж. Руссо Д. Дідро, , М. Монтень), представники класичної педагогічної школи (Й. Песталоцці, Я. Коменський, К. Ушинський, А. Дістервег, В. Сухомлинський) наголошували на необхідності самоосвіти.

Проблема культури самоосвітньої діяльності розглядається в міждисциплінарному контексті філософського, соціологічного, культурологічного, психолого-педагогічного знання. У контексті онтологічних категорій «буття», «діяльність» як феномен людської життєдіяльності самоосвіту та самоосвітню діяльність розглядали М. Бердяєв, М. Бахтін, М. Мамардашвілі, В. Швирьов та ін.

Соціологічні аспекти самоосвіти та самоосвітньої діяльності репрезентовано в дослідженнях О.Хомерікі, В.Чепак, І.Чудовської, Г. Зборовського, І. Грабовець, І. Шахової, О. Шукліної, В.Кудоярової, А.Агаларової, Я. Зоськи.

Концептуальні ідеї щодо неперервної освіти, реалізації концепції «навчання впродовж життя» представлено в дослідженнях Б. Гершунського, В.Вершловського, В. Онушкина, О. Новикова, Ф. Перегудова та ін.

Особливої уваги в контексті дослідження проблеми культури самоосвітньої діяльності студентської молоді заслуговують наукові розробки щодо проблем культури розумової праці (О. Зубра, Н. Валєєва), культури навчальної діяльності студентів (В.Крайник, В. Косирев, М. Солдатенко, А. Кучерявий), самоменеджменту (Ю. Васильченко, Г. Архангельський, М. Лукашевич).

Мета і завдання виконання дипломної роботи.

Метою є виявити характер самоосвіти як соціального феномену.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити наступні **завдання:**

1. Розглянути основні соціологічні підходи дослідження самоосвіти;
2. Визначити поняття й функції самоосвіти;
3. Дослідити структуру й види самоосвіти;
4. Проаналізувати емпіричні практики вивчення самоосвіти

Об'єкт дослідження: самоосвіта.

Предмет дослідження: самоосвіта як соціальний феномен.

Методи дослідження. Досягнення мети та реалізація завдань дослідження забезпечувалися шляхом використання як загальнонаукових, так і соціологічних методів. Загальнонаукові методи: порівняльно-історичний (для дослідження генезису концепцій з вивчення процесу самоосвіти), метод аналізу і типологізації – при вивченні функцій самоосвіти, системно-структурний (при аналізі структури й видів).

Наукова новизна отриманих результатів полягає у систематизації основних соціологічних підходів дослідження самоосвіти; розробці програми та інструментарію соціологічного дослідження самоосвіти.

Коротка довідка про структуру роботи. В структуру роботи входять вступ, два розділи, висновки, список використаних джерел, який налічує 44 найменування.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СОЦІОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ САМООСВІТИ

1.1. Основні соціологічні підходи дослідження самоосвіти

Розуміння специфіки соціологічного дослідження самоосвіти базується на таких його особливостях, як міждисциплінарність та мультипарадигмальність.

Існуючі дослідження самоосвіти з позицій педагогіки, психології та соціології показують, що при всіх міждисциплінарних відмінностях не існує чітко визначених кордонів між соціологічним, психологічним, педагогічним підходами. Психологія, педагогіка й соціологія як науки безпосередньо поєднуються, розглядаючи самоосвіту в якості одного з основних фундаментальних особистісних феноменів, що визначають життєвий шлях людини (груп людей), їх численні способи діяльності, у яких відбувається освіта, виховання, формування особистості, її соціалізація.

У психологічному плані самоосвіта вимагає аналізу внутрішньо-особистісного механізму його здійснення, мотивації на індивідуальному рівні. У цілому самоосвіта виявляється особливістю конкретного суб'єкта, оскільки пов'язана з його самоорганізацією й саморозвитком. Інакше кажучи, самоосвіта в психологічних дослідженнях - це те, що концентрує свою увагу саме на особистості.

У педагогіці трактування самоосвіти пов'язана з розглядом її в якості області організації освітньої діяльності, навчально-виховного впливу на особистість із метою сприйняття нею важливості даного виду діяльності. Педагогічна точка зору на самоосвіту реалізується через показ індивідові того, як треба здійснювати цей процес.

На відміну від психологічного й педагогічного, соціологічний аналіз самоосвіти пов'язується з таким його суб'єктом, як група людей. Соціолог у

випадку дослідженні самоосвіти цікавиться не конкретним індивідом, що виступає у ролі особистості, що займається своєю самоосвітою, не її індивідуальні неповторні потреби та інтереси, що пов'язані з цією сферою. Соціолог цікавиться саме а типовими, масовими аспектами самоосвіти, тими, що повторюються та притаманні для цілих груп людей. Мова йде про тенденції, характерні для соціальних спільнот, включених у цей вид діяльності, та місці самоосвіти в способі життя людей.

Передумовою плідного й цілеспрямованого аналізу самоосвіти має бути взаємозв'язок теоретико-методологічних підходів соціології, педагогіки, психології, при цьому інтегративну функцію має виконувати соціологічний підхід. Це обумовлене особливою роллю соціології як методологічної науки й основи соціально-гуманітарного знання, а також тим, що соціологія вивчає самоосвіту подвійно - як соціальний і як особистісний феномен, тоді як інші науки характеризують її тільки як індивідуально-особистісне явище [12].

Порівняльна характеристика соціологічного, педагогічного й психологічного підходів має своєю основою аналіз загального й відмінного у соціологічному, психологічному й педагогічному підходах до самоосвіти. Основними критеріями, що дозволяють здійснити їхнє зіставлення, виступають суб'єкт, об'єкт, предмет, ціль і роль кожного з підходів.

За першим критерієм - суб'єктом соціологічного підходу є соціальна група (спільність), психологічного - особистість (індивід), педагогічного - особистість (індивід), колектив.

За другим критерієм - об'єкт усіх підходів збігається - це знання, інформація.

За третім критерієм - предметом соціологічного підходу є комбінація соціальних і внутрішньо-особистісних детермінант самоосвіти як вільної діяльності, здійснюваної на основі вільного вибору й спрямованої на задоволення потреб у соціалізації, самореалізації, підвищенні освітнього, професійного, наукового й культурного рівнів, одержанні задоволення й насолоди. Предметом психологічного підходу до самоосвіти є його

мотивації, механізм їх дії на індивідуально-особистісному рівні. Предметом педагогічного підходу виступає організаційна, методична й змістовна структури самоосвітньої діяльності.

З погляду четвертого критерію метою соціологічного підходу виявляється аналіз самоосвіти в системі суспільних відносин, виявлення її сутності, змісту, соціальної ролі й соціальних функцій, місця серед основних форм діяльності, а також потреб, ціннісних орієнтацій, мотивів соціальних груп. Метою психологічного підходу стає вивчення внутрішньо-особистісних механізмів здійснення самоосвіти, педагогічного - розгляд структури навчально-виховного впливу на особистість, що займається самоосвітою, характеристика організаційних форм здійснення самоосвітньої діяльності.

Нарешті, за п'ятим критерієм - ролі кожного з підходів у вивченні самоосвіти - соціологічний підхід виступає як методологічна основа для інтеграції знань, отриманих іншими науками, внутрішньо-особистісні й організаційно-методичні аспекти яких, будучи розглянуті в контексті соціальних детермінант, поєднуються в якесь системне "самоосвітнє" ціле. Роль психологічного підходу полягає в одержанні знання про мотивацію самоосвіти на індивідуально-особистісному рівні й механізмах її здійснення. Роль педагогічного підходу полягає у виявленні змісту самоосвіти на рівні індивіда або навчального колективу й характеру навчально-виховного впливу його організаційно-методичного забезпечення [24].

Спільність усіх трьох підходів (соціологічного, психологічного, педагогічного) полягає в аналізі взаємодії процесів ідентифікації особистості з її базисними потребами, в тому числі й такий, як потреба в самоосвіті. Однак завдяки соціологічному підходу, на відміну від інших, підкреслюється, що за допомогою самоосвіти особистість включається в соціум і в той же час здатна дистанціюватися від нього; вона може відчувати себе частиною суспільства, референтної групи, авторитетної спільноти (це одне з основних призначень самоосвіти), а може - тільки самою собою. Властиво, у цьому й полягає цінність самоосвіти для особистості.

Усі три підходи дозволяють розглядати самоосвіту стадійно:

а) як фактор первинної соціалізації, де домінують соціально задані, не контрольовані індивідом детермінанти (соціологічний і частково педагогічний підходи);

б) як фактор вторинної соціалізації, коли особистість створює власний світ образів і діє відповідно до них (соціологічний і психологічний підходи).

Соціологічний підхід виступає важливим засобом виявлення самоосвіти як потужного фактору соціальної ідентифікації (психологічний і педагогічний підходи на відміну від соціологічного підкреслюють момент індивідуально-особистісної ідентифікації), яка в рамках первинної соціалізації направляє соціальними інститутами, у рамках вторинної - дає широкий простір для самовизначення особистості.

Отже, самоосвіта є складним об'єктом, що залучає увагу ряду наук (насамперед педагогіки, психології, соціології), кожна з яких вивчає його під власним кутом зору. Соціологія в силу своєї специфіки орієнтована на інтеграцію знання, отриманого іншими науками, тому бачить необхідність досліджувати самоосвіту в рамках комплексного аналізу із застосуванням сукупності соціально-гуманітарних і загальнонаукових теоретичних підходів: інституціонального, діяльнісного, процесуального, системного, суб'єктного. У цьому нам бачиться особливість соціологічної методології дослідження самоосвіти, коли застосування загальнонаукового методу, що має евристичний потенціал у вивченні конкретного феномена, здійснюється, переломлюючись через специфіку соціології як науки.

У соціології, що реалізує інтегративну функцію, аналіз феномена самоосвіти можливий у контексті двох соціологічних галузей: соціології освіти й соціології знання. Історично так склалося, що дані галузі традиційно використовують різні теоретичні парадигми: позитивістську, феноменологічну, структурно-функціональну й ін. Задана цієї традицією мультипарадигмальність досліджень самоосвіти може бути реалізована через сукупність соціогуманітарних підходів. Деякі з них (перераховані вище)

застосовуються в дослідженні освіти, інші, такі як інституціональний (але вже з позицій феноменологічної соціології), культурологічний, аксіологічний, комунікативний, семіологічний, - у дослідженні знання.

Виявлення сукупності теоретико-методологічних соціогуманітарних підходів до дослідження самоосвіти дає можливість реалізувати теоретичні переваги зазначених парадигм соціологічного знання й використовувати найбільш перспективні методологічні напрацювання галузей соціології, що вивчають самоосвіту. Специфіка методології соціології самоосвіти полягає в продуктивному синтезі дослідницьких підходів, орієнтованих на аналіз сутнісних характеристик самоосвіти. Зазначені підходи до вивчення самоосвіти чи навряд доречно ранжувати у якій-небудь ієрархічній системі, оскільки ми маємо справу з їхніми багатомірними взаємодіями [17].

Проте хотілося б особливо зупинитися на так званому *антропологічному підході*. Він пронизує всю методологію дослідження самоосвіти. Даний підхід не стільки має “інструментальні” можливості аналізу, скільки задає певну “розмірність” у використанні інших загальнонаукових методів. З погляду антропології особливого значення набуває бачення самоосвіти як сфери реалізації самості людини, її глибинного особистісного потенціалу. У рамках антропологічної характеристики самоосвіта - це те, що створює людину, “утворює”, формує її в умовах процесу “самосоціалізації”.

Інституціональний підхід до освіти (і до самоосвіти як його частини) покликаний показати, як, за рахунок яких механізмів здійснюється процес перетворення суспільної потреби в освіті й самоосвіті у внутрішній інтерес людини до цього виду діяльності. Розглядаючи освіту як відкриту систему, на її “вході” ми виявляємо дію сукупності конкретних соціальних інститутів освіти (дошкільної, шкільної, професійної освіти й ін.), а на “виході” - самоосвітню діяльність індивіда.

Чим більш ефективною й насиченою по змісту і по формах буде “робота” соціального інституту освіти, тим більше ефективною стане

самоосвітня діяльність індивіда. Однак ця залежність не детермінована жорстко й однолінійно. Багато чого обумовлене не тільки тем, як буде “працювати” сам соціальний інститут освіти, що включає:

- функціонування освітніх установ;
- осіб, уповноважених виконувати соціальні, організаційні й управлінські функції й ролі в сфері освіти;
- ефективність норм і принципів відносин між учасниками освітнього процесу;
- дія санкцій за невиконання соціальних ролей, норм і стандартів поведінки в освіті;
- нарешті, виділювані матеріальні засоби (суспільні будинки, устаткування, фінанси і ін.).

Проблема полягає також у тому, як і наскільки готовий індивід сприймати надавані йому соціальним інститутом освіти можливості з метою освоєння знань і інформації, чи схильний він до цього виду діяльності, чи сформовані в нього установки й ціннісні орієнтації, чи ефективна мотивація на освіту і самоосвіту.

Застосування інституціонального підходу до освіти й самоосвіти викликає необхідність відповісти на запитання: чи може самоосвіта розглядатися в якості соціального інституту? Відповідь на це питання має бути скоріше негативною навіть в умовах різкого зростання ролі самоосвіти при переході до інформаційного суспільства. Самоосвіта не має ряду ознак соціального інституту, залишаючись лише сферою діяльності, її видом, елементом способу життя, підсистемою освіти. Самоосвіта не характеризується наявністю спеціальних, створених для неї норм, не має системи своїх установ і організацій, особливої категорії осіб, зайнятих у цьому процесі (не говорячи вже про матеріальні ресурси - фінансах, устаткуванні, спеціальних суспільних будинках і т.д.). Є лише окремі установи, наприклад бібліотеки, працівники яких є особами,

уповноваженими виконувати відповідні функції по створенню умов для самоосвітньої діяльності. Але це окремий випадок, системи тут немає.

Проте застосування інституціонального підходу до самоосвіти не тільки цілком виправдане, але і є важливою методологічною процедурою з ряду причин. По-перше, самоосвіта розглядається не тільки як автономне соціальне явище, але і як елемент освіти. По-друге, різноманітні інституціональні механізми служать соціальною базою реалізації самоосвіти, сама ж вона, влітаючись у всілякі види діяльності, виступає інноваційною основою процесів інституціоналізації. По-третє, загальноцивілізаційні тенденції актуалізації самоосвітньої діяльності в інформаційному суспільстві так чи інакше приведуть до часткової інституціоналізації цього виду діяльності.

Інституціональний підхід дозволяє охарактеризувати самоосвіту з боку інтересів, потреб її суб'єктів і їх узгодження, взаємозв'язків, взаємодій з потребами інституту освіти, можливостями всієї освітньої сфери й ще ширше - суспільства в цілому. Потреба в самоосвіті виступає складовою частиною потреби в освіті як однією з фундаментальних потреб людини. Потреба в самоосвіті виступає не тільки як спосіб розвитку особистості, але і як засіб задоволення інших потреб. Це відбувається тоді, коли надається можливість вільного вибору варіанта діяльності й, отже, задоволення потреби в самоосвіті [32].

Потреба в самоосвіті можна розглядати як цілісний особистісний феномен, що має широке соціальне значення. Від ступеня задоволення цієї потреби залежать не тільки соціальне самопочуття людини, її місце в соціальній групі й у системі суспільних відносин, але й стан цієї системи, у цілому рівень розвитку суспільства. Чим вище ступінь задоволення потреб людей у самоосвіті, тим більше шансів у суспільства просунутися вперед у своєму розвитку. Отже, суспільство має бути зацікавлене в створенні умов для перетворення освіти й самоосвіти в привілейовану соціальну сферу.

Визнаючи правомірність і необхідність системного підходу до освіти, поки що значно більші перспективи має саме інституціональний аналіз.

По-перше, інституціональні характеристики освіти тісніше зв'язують її із суспільними структурами й змінами, тоді як системний підхід орієнтує на дослідження й розуміння освіти як чогось автономного, самостійного, не дуже пов'язаного з іншими соціальними системами в рамках суспільства.

По-друге, інституціональний підхід припускає розгляд освіти як стійкої й динамічної форми організації громадського життя людей, пов'язаної з їхнім навчанням і вихованням. Системний підхід націлює на аналіз внутрішньої структури освіти, її елементів і зв'язків між ними.

Нарешті, по-третє, інституціональний погляд на освіту виявляє необхідність визначення її суб'єктів у їхній тісній взаємодії, тоді як системний підхід значною мірою знеособлений. У цьому випадку немає необхідності говорити про суб'єктів освіти, про ті або інші учасники освітнього процесу, оскільки дослідників цікавить лише сама система.

Продовжуючи обговорення переваг в ході соціологічного аналізу освіти інституціонального або системного підходу, поставимо те ж питання відносно самоосвіти. Здавалося б, системний підхід до нього є більш кращим, оскільки самоосвіту ми розглядаємо як структурний елемент освіти. Однак названий вище третій аспект відмінностей інституціонального й системного підходів ставить усе на свої місця. Для аналізу самоосвіти вирішальне значення набуває проблема його суб'єкта. Знеособлений, “безсуб'єктний” підхід до самоосвіти навряд чи представляє інтерес із погляду соціологічного аналізу. Говорити про самоосвіту взагалі, як про щось універсальне, поза конкретним суб'єктом не має змісту [11].

Особливо необхідно підкреслити наявність антропологічної традиції в рамках інституціоналізму, яка транслюється через теоретичні підходи соціології знання до дослідження самоосвіти. Аналіз місця й ролі індивідуальної самоосвітньої діяльності в становленні й розвитку соціального інституту освіти й відповідно інституціонального впливу на

динаміку самоосвіти є важливим методологічним засобом вивчення досліджуваного феномена, тоді як системний підхід до освіти, припускає виділення в її структурі різних рівнів і шаблів, таких як дошкільна, шкільна, професійна освіта, навряд чи відкриває нові обрії перед соціологами, що вивчають самоосвіту.

Проте інституціональний підхід сполучений з дослідженням взаємодії соціальних спільнот у сфері освіти, пов'язаним з виявленням протиріч, що стосуються суб'єктивних думок, позицій, ціннісних орієнтацій, установок, інтересів соціальних груп. Застосування інституціонального підходу дає можливість виявити шляхи зміцнення зв'язків між ланками освітньої системи, обумовлені необхідністю використовувати різні фактори соціального характеру й результати дії інших соціальних інститутів.

Отже, аналіз освіти в рамках інституціонального підходу виявляється більш плідним у плані соціологічного дослідження самоосвіти. Роль системного підходу у вивченні проблем самоосвіти вбачається в тому, що він повинен стати організуючим, інтегруючим, систематизуючим початком в об'єднанні знання, отриманого в ході використання названих вище підходів.

Є ще один підхід, який допомагаючи зрозуміти як соціальний інститут освіти впливає на перетворення освіти (і самоосвіти) в один з основних видів діяльності людини. Це культурологічний підхід. Доцільність його застосування до аналізу самоосвіти обумовлена максимальним охопленням, відомістю безлічі культурних факторів, що детермінують цей вид діяльності.

Перетворення самоосвіти й освіти в індивідуально значимі види діяльності може відбуватися тільки в тому випадку, якщо особистістю будуть усвідомлені цінності освіти й самоосвіти, якщо вони переломляться через її потреби й інтереси.

Аксіологічний підхід допомагає осмислити істотні протиріччя, що виникають між цінностями - цілями й цінностями - інтересами освіти й самоосвіти. Якщо перші вимагають для своєї реалізації інструментальних дій, більше того, самі можуть мати інструментальний характер, то другі, що

ґрунтуються на інтересі, скоріше гедоністичні. Цей нюанс досить важливий. Коли людина прагне до самоосвіти заради задоволення, заради насолоди, яку одержує в цьому процесі, коли нею рухає тільки інтерес до знання, спрага пізнання, цікавість відкривача нового, тоді цінність цього виду діяльності особливо значима.

Що стосується культурологічного підходу до освіти й самоосвіти, той його вплив важко переоцінити. В умовах глобалізації сучасних процесів порушуються традиційні форми передачі соціального досвіду, він втрачає свою цілісність, а культура, освіта - роль опори й транслятора. У цих умовах самоосвіта, розглянута як соціокультурний процес розвитку, самореалізації особистості, виступає необхідною умовою збереження суб'єктності, цілісності людини. Самоосвіта є одним зі стрижневих, активних елементів взаємозалежних і взаємообумовлених процесів соціальної адаптації й соціалізації особистості [35].

Самоосвіта, таким чином, - це актуальний образ культури. Виконуючи важливі соціокультурні функції, самоосвіта сприяє активному включенню індивідів у соціальне середовище, виступає засобом відтворення цілісності суспільства й особистості. Домінанта самоосвітньої діяльності в способі життя людини нерідко обумовлена високою питомою вагою справді культурного значення цього виду діяльності, його наповненістю якимось культурним інваріантом, який завжди створює навколо себе певну ауру. Ми маємо на увазі прагнення до самоосвіти заради оволодіння новими знаннями, досягнення більш високого культурного рівня.

Підхід до самоосвіти, пов'язаний з характеристикою його як певного виду діяльності в структурі способу життя людини, може бути визначений як діяльнісний. Суб'єктом такої діяльності може виступати не тільки особистість, але й соціальна група. Однак у контексті антропологічних традицій соціології особливе значення набуває діяльнісний підхід щодо вивчення індивідуально-особистісних характеристик самоосвіти.

Можна говорити про відоме протиріччя між інституціональним і діяльнісним підходами до самоосвіти. Якщо суть першого полягає в підкресленні суспільного характеру соціального інституту освіти (і самоосвіти як її елемента), то другий виявляє насамперед індивідуально-особистісний початок самоосвіти. Якщо перший акцентує увагу на соціальній регуляції освітнього процесу, то другий - на індивідуальній регуляції (саморегуляції) самоосвіти. Якщо перший фіксує можливість соціального захисту освіти й самоосвіти за допомогою створення якісної нормативної бази й механізмів її дотримання, то другий свідчить лише про необхідність пошуку засобів “самозахисту” особистості в сфері самоосвіти.

Самоосвіта як вид діяльності, що сприяє здійсненню особистісної самореалізації, тісно пов'язана із процесами соціалізації й індивідуалізації особистості. Засвоєння сукупності суспільних відносин (соціалізація) можлива тільки в індивідуальній формі й проявляється в першу чергу за допомогою діяльності людини. Самоосвіта саме й виявляється одним з видів діяльності, який виявляє ступінь присвоєння особистістю суспільних відносин, реалізації її сутнісних сил.

У самоосвіті проявляється індивідуальний характер соціалізації. Тут може йти мова про особливості самоосвітньої діяльності як окремого індивідуума, так і соціальної групи з усередненими типовими показниками характеристик цього виду діяльності.

Діяльнісний підхід тісно пов'язаний з комунікативним, у рамках якого самоосвіта розуміється як вид комунікації, і семіологічним, де вона розглядається як знакова, у першу чергу текстова, діяльність. Теорія комунікації й теорія знаків (знакових систем), виступаючи в єдності й будучи загальнонауковим методологічним засобом міждисциплінарного синтезу, дозволяють здійснити дослідження самоосвіти з погляду механізмів її реалізації й способів саморегуляції сфери знання суб'єкта самоосвіти.

Суб'єкт самоосвіти інтеріоризує знання в процесі й з приводу взаємообміну діяльністю з іншими соціальними суб'єктами, тому самоосвіту

доцільно розглядати в якості комунікації як виду соціальної взаємодії суб'єкт-суб'єктного типу. Одним зі способів вивчення даної комунікативної системи є аналіз технологій знакового спілкування. Уся комунікативна діяльність опосередкована знаками, тому розробка проблем самоосвіти припускає звертання до аналізу знакових процесів, знакових і символічних структур і систем.

Поняття знакової діяльності є наскрізним для ряду наук: семіотики, соціальної філософії, соціології, лінгвістики. Кожна з них реалізує той аспект знакової діяльності, який найбільше тісно пов'язаний із предметом даної науки і її специфікою. Ми розглядаємо тут знакове спілкування як форму реалізації соціальних зв'язків між людьми й спосіб трансляції певного типу знання, властивого тій або іншій соціальній організації.

Оскільки самоосвітня діяльність реалізується не тільки особистістю, але й сукупним соціальним суб'єктом (соціальною групою, спільністю, інститутом, соціумом), та самоосвіта як аспект знакового спілкування виявляє себе на всіх рівнях соціокультурної організації суспільства. Це підкреслює необхідність вивчення не тільки ситуативних форм самоосвіти, але і її фундаментальних, глибинних характеристик, що впливають на характер суспільного розвитку, формування ціннісно-нормативних систем соціуму, трансформацію соціокультурних стереотипів через індивідуальну самоосвітню діяльність на рівні повсякденних практик суб'єкта [14].

Застосування аналізу технологій знакового спілкування дає можливість досліджувати самоосвіту як опосередковану соціальну взаємодію “суб'єкт самоосвіти - текст”. Текст виступає як релікт, хоронитель минулої й справжньої культури, як втілення результатів людської діяльності. Тексти створюються протягом усієї історії людства. Їхнє походження, тимчасові й просторові характеристики, детермінованість певним соціокультурним контекстом і особистісними особливостями творця обумовлюють специфічність самоосвіти як соціального виду взаємодії. Це пов'язано з тим, що опонентом суб'єкта самоосвітньої діяльності виступають типізовані

соціальні конструкти, норми, цінності, представлені з різним ступенем узагальненості у вигляді тексту як квінтесенції культури.

Самоосвіта являє собою знакове спілкування різного рівня організації. Текст (текстова діяльність) - її найвищий рівень. Це усвідомлена, цілеспрямована, мотивована діяльність, що припускає заздалегідь вироблені інструментальні навички й соціально-психологічні характеристики суб'єкта. У самоосвіті текстова діяльність має самостійне значення, оскільки припускає специфічні способи реалізації комунікативно-пізнавальних актів і має власну соціально-психологічну структуру. Тому практичне оволодіння навичками текстової діяльності - це автономне педагогічне завдання, яке припускає навчання навичкам роботи з текстами, формування мотиваційної сфери текстової діяльності, оптимізацію соціокультурної взаємодії “суб'єкт - позатекстова реальність”.

Текстова діяльність як самостійний вид самоосвітньої діяльності визначає стратегію розв'язання комунікативно-пізнавальних і соціально-практичних проблем суб'єкта самоосвіти (професійних, морально-етичних, естетичних, соціально-психологічних і ін.), але в силу їх складності й різноманіття має багаторівневу структуру, що дозволяє говорити про створення її моделі, вбудованої в цілісний процес самоосвіти.

Структура текстової діяльності визначається соціокультурним середовищем (більш широко - її історичним контекстом) і формується залежно від індивідуальних процедур сприйняття, розуміння, інтерпретації як одиниць комунікативно-пізнавальної дії суб'єкта самоосвіти. У силу цього самоосвіта знаходить у своїй завершеній формі діалогічність, що представляє взаємне породження текстів партнерами - соціальними суб'єктами.

Безперечно, існує самоосвітня діяльність і за межами значеннєвої взаємодії соціокультурні стереотипи, що наприклад неусвідомлено переймають (звичаї, ритуали). У цьому випадку самоосвітня діяльність виступає як стихійний процес, що визначається зовнішнім впливом, а не

самоосвітніми зусиллями особистості. Наявність значеннєвого контакту диференціює самоосвітню діяльність по ступеню усвідомленості, рівню вмотивованості, характеру самоорганізаційних зусиль суб'єкта самоосвіти.

Значеннєвий контакт визначає й рівень діалогічності самоосвіти, що, у свою чергу, є показником її соціальної ефективності. Діалогічність самоосвіти виступає механізмом соціальної взаємодії, оптимізує соціальні зв'язки, підсилює соціокультурний взаємообмін у рамках системи “особистість - соціум”. Ефективна самоосвіта є базою духовного виробництва суспільства й основою соціальних інновацій, актуалізуючи обмін діяльністю між соціальними суб'єктами; вона впливає на суспільну свідомість і суспільну практику людей.

Необхідно відзначити, що комунікативний і семіологічний підходи до вивчення самоосвіти тут тісно переплітаються з культурологічним. Це проявляється також у тому, що соціальна роль самоосвіти як комунікативної (текстової) діяльності бачиться в засвоєнні й трансляції досвіду, цінностей, норм, ідеалів, відтворенні соціокультурних зразків, реалізації функції соціальної пам'яті, актуалізації свідомості й практичної діяльності особистості, формуванні суспільної думки й суспільної свідомості в цілому.

Простором самоосвіти для суб'єкта є спектр текстів, інтерпретація яких обумовлена культурною традицією, що визначає індивідуальну активність суб'єкта по “перекладу” тексту. Даний “переклад” припускає знання соціокультурного коду. Фрагменти тексту, до яких він незастосовний, не є носіями змісту.

Ідентичність коду в різних соціальних суб'єктів типологізує їх індивідуальні самоосвітні стратегії, множинність яких свідчить про соціокультурне різноманіття як базу індивідуальної самореалізації. Саме тому процедура інтерпретації припускає необхідність вибору. Можливість багаторазових інтерпретацій приводить до значеннєвої варіативності, що робить креативну функцію самоосвіти найбільш вираженою.

Соціальним змістом і результатом самоосвіти як комунікативної взаємодії є процес самоорганізації сфери знання соціального суб'єкта. Механізм самоорганізації суб'єкта самоосвіти може бути розглянутий як тип автокомунікації. Самоосвіту тут можна порівняти із процесом вивчення мови. Дорослий засвоює іноземну мову через розуміння її законів і правил, дитина опановує мову, навіть не усвідомлюючи мовних норм. Суб'єкт самоосвіти виступає тим й іншим одночасно. Він освоює змістовну сторону тексту й одночасно інтуїтивно осягає його контекстове навантаження.

Автокомунікація різних рівнів існує в єдності. Так, таємні особистісні відкриття проте досить часто не виступають у ролі приватних. Будучи оприлюднені, вони часом мають сильний суспільний резонанс, що ще раз підтверджує їхню соціальну обумовленість і багаторівневу детермінацію.

Автокомунікація служить або для вкорінення певного типу знання у свідомості й діяльності особистості, або для його трансформації. Процеси автокомунікації виконують подвійні функції: стабілізаційні й інноваційні. Самоосвітня діяльність суб'єкта в силу цього являє собою соціальну базу формування сфери знань, соціокультурних стереотипів соціального цілого й у той же час виступає інноваційною основою розвитку соціальних процесів різних рівнів.

На особистісному рівні самоосвітня стратегія являє собою індивідуальну форму освоєння знання. Його відтворення або “ревізія” час від часу протікає у вигляді автокомунікації. Текст у цьому випадку відіграє роль не інформаційного засобу, а транслятора певного типу знання й того соціокультурного коду, індивідуальна установка на який формує самоосвітню стратегію особистості [18].

Функціонально особистість використовує текст прагматично як повідомлення, але властивість тексту вбирати в себе певний тип знання й виступати його репрезентантом породжує ситуації самоосмислення й трансформують свідомість особистості. Так, читання професійних текстів приводить до зсуву картини світу, появи відчуття себе професіоналом,

умінню бачити світ крізь професійні рамки. У результаті професійний текст стає не тільки моделлю осмислення реальності, але й способом самоорганізації особистості. Необхідно відзначити, що ці властивості властиві не обов'язково професійним текстам, але й будь-яким іншим.

Механізм автокомунікації реалізує відтворення сфери знання суб'єкта самоосвіти на рівні й особистості, і сукупного соціального суб'єкта, тобто соціальної групи, спільності й інших соціальних утворень. “ Соціальна функція автокомунікації як засобу й інструмента самоосвіти полягає у відтворенні й розвитку культури через індивідуальне й групове засвоєння й організацію соціальних змістів і значень.

Необхідно особливо підкреслити символічний аспект вивчення самоосвітньої діяльності. Оскільки текст є виразником певного соціального символу (гроші, багатство - святість, духовна досконалість), те він несе в собі стратегії його досягнення. Розпізнавання й освоєння символіки тексту реалізується в індивідуальних самоосвітніх стратегіях особистості і є однією зі складових її текстової діяльності. Дослідження символічного оформлення самоосвітньої діяльності суб'єкта, вивчення самоосвіти як процесу відбиття регулятивних можливостей соціальних символів - одне із самостійних напрямків у дослідженні самоосвіти.

Самоосвіта як форма життєдіяльності індивідуального або колективного порядку виступає в дискретній формі у вигляді конкретних актів і станів. Але в той же час вона являє собою нероздільний просторово-часовий континуум, оскільки цілісність суб'єкта самоосвіти навряд чи може бути структурована в якійсь тимчасовій або лінійній послідовності. У процесі самоосвіти особистість звертається до історичного минулого або до сьогодення й майбутнього.

Що стосується суб'єктного підходу, те можливо його двояке застосування в аналізі самоосвіти. Суб'єктний підхід лежить в основі рівневого аналізу феномена самоосвіти. Суб'єктний підхід може виступати не тільки методологічним засобом, але й інструментом побудови методики.

Отже, соціологічна наука включає у свій методологічний арсенал цілий спектр соціально-гуманітарних підходів, які вона певним чином адаптує з метою інтерпретації такого специфічного соціологічного феномена, як самоосвіта. Кожний з них має своє пізнавальне завдання, характер якої залежить як від когнітивних особливостей самого підходу, так і від специфіки об'єкта дослідження самоосвіти.

Отже, соціологічний підхід до самоосвіти може бути охарактеризований як комплексний, що вбирає в себе риси й сторони антропологічного, інституціонального, системного, культурологічного, аксіологічного, діяльнісного, процесуального, комунікативного, семіологічного підходів. Їхньою особливістю є те, що вони взаємодоповнюють один одного, реалізуючи такі характеристики методології соціології самоосвіти, як міждисциплінарність і мультипарадигмальність.

Сукупність розглянутих підходів до аналізу самоосвіти виступає системоутворюючим елементом подальшого процесу конструювання методології соціологічного дослідження самоосвіти й лежить в основі його понятійного аналізу, виявлення функціональних, структурних, видових характеристик.

1.2. Поняття й функції самоосвіти

Самоосвіта являє собою освіту за допомогою саморозвитку, самоevolюції. Етимологія слова демонструє дихотомію змісту й форми, де “освіта” виступає як форма для розгортання внутрішнього змісту явища. Сутнісна природа феномена (“само”) проявляється в його предметній формі (“освіта”).

Результат самоосвіти - виникнення нової системної якості. “Само” припускає активну пізнавальну й організаційну сторону процесу самоосвіти, якій властивими є розвиток за внутрішнім планом і протистояння зовнішнім впливам.

Самоосвіта передбачає саморефлексію, самопізнання, тобто гносеологічний аспект самоствердження суб'єкта. Внутрішня динаміка поняття самоосвіта проглядається через поляризацію не тільки онтологічного й гносеологічного, але також об'єктивного й суб'єктивного, свідомого й несвідомого, необхідності й волі, самоствердження й самозаперечення, індивідуалізації й співучасті. У сфері свідомого самоосвіта є процесом здійснення вільного особистісного вибору самого себе.

На відміну від зазначених вище соціально-філософських аспектів аналізу поняття самоосвіти, соціологія реалізує дещо інший підхід до самоосвіти. Якщо соціальна філософія ставить проблему статусу поняття самоосвіти, то соціологія розглядає його зі сторони суб'єктів, механізмів реалізації, видів, рівнів, соціальної детермінації, процесу й соціальних функцій. Соціально-філософський аналіз самоосвіти виступає як теоретична база для вибудовування соціологічної методології вивчення даного явища.

Соціологічна методологія, що редукує соціально-філософські й теоретико-соціологічні уявлення про самоосвіту до сукупності

загальнонаукових і соціогуманітарних підходів, дозволяє розглядати самоосвіту під різними кутами зору, тобто в якості:

- елемента соціального інституту освіти;
- системи;
- виду діяльності;
- соціальної цінності;
- соціокультурного феномена;
- типу комунікативної взаємодії;
- способу знакового спілкування;
- соціального процесу.

Кожний з підходів припускає певний спосіб аналізу, а в якості його провідного інструмента - розробку системи понять, що відбивають специфіку того аспекту самоосвіти, який є предметом дослідження в рамках даного підходу.

Поняття “самоосвіта” виступає центральною структурною ланкою в цій системі й одним із провідних методологічних елементів. Проаналізуємо існуючі дефініції самоосвіти. Відзначимо насамперед, що в багатьох роботах, у тому числі в словниках (філософських, соціологічних, педагогічних, психологічних, розумних) терміну “самоосвіта” немає. Причини цього полягають, з одного боку, у недооцінці місця й ролі самоосвіти як особливо значимого феномена в житті суспільства, соціальних груп, особистості, з іншого боку - у підході до нього як складової частини елементу освіти й виховання [16].

У самому загальному виді самоосвіта розглядається як здобуття знань шляхом самостійних занять без допомоги викладача. Очевидно, що це не соціологічна характеристика поняття, а лише уявлення про нього на рівні повсякденного здорового глузду, що розкриває основні ознаки самоосвіти: самостійність роботи над собою в області одержання знань.

З соціологічної точки зору, самоосвіта - це система внутрішньої самоорганізації по засвоєнню досвіду поколінь, спрямованої на власний

розвиток.

Ознаками самоосвіти є:

- усвідомленість у виборі змісту, методів і форм;
- добровільність, самостійність пізнавальної діяльності;
- позитивне відношення до неї;
- індивідуальність процесу пізнання.

Основними характеристиками самоосвіти є:

- глибоко особистісний характер (що веде до розгляду змісту, структури й процесу самоосвіти на рівні структури особистості);
- цілеспрямованість і систематичність, що стає можливим лише у випадку усвідомлення особистістю значимості процесу самоосвіти.

Самоосвіта - це засіб здобуття знань на додаток до тих, які молоде покоління одержує в школах, навчальних закладах, це один із засобів безмежного всебічного розвитку людей. Самоосвіта, очевидно, завжди буде самостійною ланкою в системі освіти, доповнюючи стаціонарне навчання, забезпечуючи індивідуалізацію культурного розвитку особистості.

В умовах становлення сучасних інформаційних суспільств, основною характеристикою яких стає створення, поширення й споживання інформації, не просто різко зросла роль самоосвіти, більше того – вона стала домінуючим видом діяльності значної частини населення. У цих умовах незрозуміло, що значить додаткова освіта, а що - основна.

Можливо акценти із традиційного бачення пропорцій освіти й самоосвіти мають суттєво зміститися у бік нового розуміння ролі самоосвіти. Причому цей зсув може означати не так прості кількісні зміни в пропорціях, як їх функціональний перерозподіл.

Тому різко зростає значимість вільного вибору виду освіти (а значить, і самоосвіти), створення для цього необхідних суспільних умов. Природно, усе це може відбуватися в результаті зростаючих потреб особистості в самоосвіті. Адже вибір самоосвіти- наслідок вибору себе як особистості. У

свою чергу, досягнення цих цілей можливо на основі саморегуляції й самоврядування процесом самоосвіти.

Визначення самоосвіти в рамках діяльнісного підходу, виходячи з уявлень про самоосвіту як вільну діяльність може бути таким: Самоосвіта - це вид вільної діяльності особистості (соціальної групи), що характеризується її вільним вибором і спрямований на задоволення потреб у соціалізації, самореалізації, підвищенні культурного, освітнього, професійного й наукового рівнів, одержання задоволення від реалізації особистістю своїх духовних потреб [32].

Характеризуючи сутність самоосвіти як вільної діяльності, можна виявити подібність із підходами до соціально-філософського визначення сутності вільного часу. Незалежно від характеру дії людей у різні епохи історії вільна діяльність визначала родову сутність вільного часу. Вільна діяльність тут розуміється як реальний тимчасовий “простір”, вивільнений від непорушних занять, що становить об'єктивну основу вільної діяльності. Вільна діяльність це прагнення людини “освоїти” час, не оглядаючись, без тиску вибрати заняття; це здатність суб'єкта здійснити поставлену мету “зі знанням справи” (суб'єктивний аспект вільної діяльності).

Тотожність у розумінні підходів до визначення сутності вільного часу й самоосвіти не є випадковою. Вона обумовлене тим, що самоосвіта є змістом, точніше, однією зі складових змісту вільного часу, тому сутнісні характеристики останнього цілком можуть бути використані при розгляді самоосвіти.

Але мова йде не просто про вільну діяльність як сутнісну характеристику самоосвіти. Сутнісна характеристика повинна бути доповнена переліком якісних особливостей цього виду діяльності. Такими виступають можливість для особистості вільного вибору й реалізація цієї можливості, самоорганізація, самостійна робота над собою у вигляді одержання нового знання, нової інформації, саморегуляція цієї діяльності.

Завершуючи змістовний аналіз поняття самоосвіти, необхідно підкреслити, що в його основу закладено кілька критеріїв:

- вільної діяльності;
- самореалізації особистості й задоволення її різноманітних потреб;
- поєднання самоосвіти з її суб'єктом;
- підвищення загального рівня культури й освіти;
- соціалізації.

Оскільки визначення дане в рамках соціологічного підходу до самоосвіти, важливо відзначити, що воно визначається в першу чергу як вид діяльності.

Особливість цього визначення полягає в тому, що воно має операціональний характер і може бути трансформоване в програму (у тому числі - методичний інструментарій) емпіричного соціологічного дослідження самоосвіти. Представлене в рамках соціологічного аналізу, визначення містить у собі не тільки сутнісно-змістовну характеристику самоосвіти, але й вказує на її функції, суб'єкт, призначення. •

Формулювання зазначеного визначення здійснено з позицій діяльнісного підходу в соціології, тому воно має як свої переваги, так і обмеження. Останні пов'язані зі складністю феномена самоосвіти, дослідження якого здійснюються різними науками й відрізняються мультипарадигмальним характером. Повертаючись до аналізу методології самоосвіти, необхідно відзначити, що в рамках окреслених методологічних принципів дослідження самоосвіти можливі й інші її дефініції, сформульовані з акцентом на комунікативних, знакових, суб'єктних, процесуальних, соціокультурних характеристиках самоосвіти.

Класифікацію функцій самоосвіти також можна здійснювати крізь призму різних методологічних підходів, вибір яких залежить від того, який тематичний ракурс вивчення самоосвіти вибраний дослідником.

Суб'єктний підхід дозволяє здійснити рівневу диференціацію функцій самоосвіти, аналіз яких доцільно співвіднести із соціорегулятивними

механізмами сфери знання. Рівневі характеристики цих соціорегулятивних механізмів корелюють із соціальними функціями самоосвіти, властивим індивідуальному й сукупному соціальному суб'єктові.

Функціональну характеристику самоосвіти можна почати з аналізу соціетального рівня її соціальних детермінант і функцій. Охарактеризуємо функції самоосвіти, пов'язані із процесами її інституціональної регуляції. У першу чергу тут мова йде про соціальний інститут освіти.

Характеризуючи функції самоосвіти, необхідно співвідносити їх з функціями освіти. Освіта є одним із впливових соціальних інститутів суспільства, що виконує численні функції економічного, соціального, культурного характеру:

- формування й відтворення соціально-професійної структури суспільства й працівників, що володіють необхідними знаннями, вміннями й навичками;
- відтворення й зміна соціальної структури суспільства в цілому і її конкретних елементів зокрема;
- соціальна мобільність;
- соціалізація особистості;
- відтворення й розвиток матеріальної й духовної культури різних соціальних груп суспільства.

Функціональна характеристика освіти (а отже, і самоосвіти як її елемента) націлює на аналіз її зв'язків з виробництвом, наукою, культурою. Розвиток освіти й самоосвіти, природно, залежить від їхнього стану, функціонування, але в той же час і впливає на них, певною мірою навіть визначаючи багато параметрів названих соціальних інститутів і систем.

Оскільки самоосвіта виступає елементом освіти (як форми діяльності), вона реалізує певною мірою і її функції. Однак, володіючи специфікою з погляду сутності й змісту, самоосвіта відрізняється й наявністю власних функціональних характеристик.

Загальноцивілізаційна тенденція актуалізації самоосвіти й поступового переносу акценту з освітньої діяльності на самоосвітню приведе до того, що остання буде виявляти все більший вплив на розвиток суспільства через зміну його економічних, соціальних, культурних підсистем і впливати на процеси соціокультурної динаміки в цілому. Механізми подібних впливів таким чином можна розглядати на рівні соціальних інститутів, соціальних спільнот та особистості.

Самоосвіта не є соціальним інститутом, але виступає складовою будь-якої інституціональної діяльності, тому може бути розглянута в якості елемента специфічної сфери соціальної взаємодії різних спільнот, включених у спільну діяльність. Це може бути самоосвітня діяльність, яка реалізує у процесі взаємодії соціальних спільнот функції соціалізації, розвитку особистості й суспільних (економічних, соціальних, політичних і інших) структур”, тобто функції інституту освіти, а може бути й будь-яка інша діяльність [5].

Особистість включається в соціальну взаємодію, використовуючи можливості соціалізації самоосвіти. Це значить, що в процесі самоосвіти вона засвоює зразки поведінки соціальних груп, у які вона входить, співвідносячи свою поведінку з їхніми нормами й цінностями. З одного боку, соціалізуючись, міняється й сама особистість, що ідентифікує себе з певними соціальними ролями й статусними характеристиками, з іншого боку - у процесі засвоєння членами соціальної групи системи групових цінностей і норм реалізується соціальна саморегуляція даного виду соціального об'єднання. Регулятивна функція самоосвіти відносно соціальної групи сполучається з функцією соціального розвитку провідного виду діяльності даної групи й системи соціальних відносин у ній.

Розглядаючи в якості суб'єкта самоосвіти особистість, необхідно підкреслити, що в процесі самоосвіти вона задовольняє цілий ряд потреб і соціалізується. Саме ці два критерії: реалізація (задоволення) потреб і соціалізація - у першу чергу дозволяють характеризувати функції самоосвіти.

З погляду першого критерію можна говорити про такі функції самоосвіти задоволення потреб у підготовці до праці, професії, освітнього процесу, спілкування, проведення вільного часу, сімейно-побутової діяльності тощо. Особливе місце тут займає гедоністична функція самоосвіти, що полягає в одержанні насолоди від цього виду діяльності як самоцілі. Значені функції самоосвіти супроводжують самореалізація особистості, її самоактуалізація, самоорганізація, самоконтроль, самовизначення.

З погляду другого критерію - соціалізації - є сенс вести мову про такі функції самоосвіти, як прилучення з її допомогою до певної соціальної групи, її специфічної сфери знання, її цінностям і нормам. З функцією соціалізації співвідноситься така функціональна характеристика самоосвіти, як соціальна самоідентифікація, що полягає в освоєнні соціальних ролей, що відповідають певним статусним характеристикам суб'єкта.

У рамках зазначених двох функцій зовнішні об'єктивні умови й внутрішні потреби особистості реалізуються через певну сукупність інтересів, що піддаються конкретному соціологічному дослідженню. Можна виділити такі групи інтересів особистості у самоосвіті:

- професійно-трудоий інтерес у сфері самоосвіти, що виступає як упевненість у тому, що результати даного виду діяльності будуть впроваджені в реальний процес праці й професійного вдосконалювання;
- матеріальний інтерес до самоосвіти, що полягає в розумінні зв'язку між ростом культурно-освітнього рівня й підвищенням винагороди за наявні й застосовані знання;
- соціально-статусний інтерес до самоосвіти, що полягає в усвідомленні залежності соціального визнання й просування від рівня культурно-освітньої компетентності й творчої ініціативи;
- моральний інтерес у сфері самоосвіти, що є спонукальною силою поваги й самоповаги особистості в рамках суспільної атмосфери значимості й затребуваності знань;

- соціально-педагогічний інтерес до самоосвіти як фактору ствердження людини як зразка, прикладу утвореної особистості для власної родини (особливо дітей) і навколишнього соціального середовища.

- духовний інтерес до самоосвіти як засобу самореалізації особистості, підвищення її освітнього, культурного, наукового рівня.

Реалізація даних інтересів у самоосвітній діяльності може бути розглянута через співвідношення мети й засобу. Самоосвіта виступає як мета (самоціль) і як засіб для реалізації яких-небудь цілей (наприклад, підготовки до праці, професії, нового для людини виду діяльності і т.д.). У першому випадку ми маємо справу з розумінням самоосвіти як цінності (самоцінності), що має глибоке індивідуально-особистісне значення без конкретно окреслених наслідків. Це усвідомлення процесуальної цінності самоосвіти як такого виду діяльності, що приносить насолоду сам по собі.

У такому випадку самоосвіта дозволяє людині залишитися наодинці із собою, заглибитися у власний світ думок і переживань, відчувати труднощі й страждання, пов'язані із проникненням у нові області знання, і радість від успішного подолання труднощів. Самоосвіта дає можливість людині випробувати щасливі миттєвості відкриття для себе чогось нового, причому зробити це самому, без сторонньої допомоги й участі інших людей. Отже, самоосвіта - це засіб відчувати себе самим собою.

У другому випадку (самоосвіта як засіб підготовки до праці, професії, нового для людини виду діяльності) ми маємо справу з інструментальним відношенням до нього. Мова йде про те, що самоосвіта виявляється інструментом реалізації різних потреб людини, що лежать за межами задоволення інтересу довідатися щось нове, важливе для себе самого. Це інструментальна якість самоосвіти пов'язана з досягненням певних цілей і завдань у сферах економіки, політики, науки, культури, у цілому - професійної діяльності й приводить до розуміння самоосвіти як виду діяльності, що має не тільки глибокий індивідуально-особистісний, але й соціальний початок.

Розгляд функцій самоосвіти припускає подальшу розробку методології соціологічного дослідження самоосвіти через аналіз її структури й видів.

1.3. Структура й види самоосвіти

Застосування традиційного поняття “структура”, що використовується в соціології з метою моделювання соціальних процесів і явищ, не зовсім оптимально в дослідженні самоосвіти, оскільки розуміння структури самоосвіти з погляду її будови не дає істотного приросту позитивного знання. Специфіка самоосвіти як об'єкта дослідження вимагає для її аналізу використання поняття структури, що відрізняється динамічними характеристиками (на відміну від традиційного статичного його трактування). Тому для аналізу самоосвіти доцільно використовувати поняття структури, прийняте в ряді постструктуралістських концепцій, зокрема в теорії структурації Е.Гідденса.

Е.Гідденс розглядає структуру як порядок відтворення соціальних практик у часі й просторі. На його думку, люди своїми діями роблять структури не як окостенілі інституціональні утворення, а як живі соціальні практики, що постійно змінюються. Тому структуру він відносить до правил трансформації соціальної системи.

Структура може впливати на поведінку людини завдяки знанню нею правил і вмінню використовувати ресурси. Е.Гідденс вважає, що структура, реалізуючи принцип дуальності, виступає засобом і результатом соціальних практик, які вона регулярно організує. Структура, за Е.Гідденсом, - не тільки “зовнішній”, але й “внутрішній” фактор поведінки людини, тому її аналіз припускає звертання до сфери знання - “загального” і індивідуально-особистісного [12, С. 40-73].

Використовуючи дані положення, можна сказати, що структура самоосвіти - це певним чином організована сукупність її соціальних практик. У даній дефініції важливі наступні моменти:

- наявність дії (соціальні практики);

- різноманіття дії (сукупність практик);
- організованість дії за допомогою певних правил;
- динамічна рівновага між дією й структурою.

Розглянемо деякі із соціальних практик.

Це пізнавальні практики, які припускають здійснення процедур самопізнання, самоідентифікації, виступають як освоєння того або іншого виду знання (повсякденного, наукового, міфологічного і т.д.). Упорядкування знання на індивідуально-особистісному рівні, однак, процесом пізнання не обмежується. Не менш важливим сутнісним компонентом самоосвіти поряд з пізнавальною діяльністю виступає й перетворювальна, спрямована на зміну індивіда й навколишнього світу.

Пізнавальні практики є засобом самоосвіти й виконують інструментальну роль. Практико-перетворювальна діяльність також може бути розглянута в якості засобу або механізму самоосвітнього процесу, ціль якого - самореалізація, саморозвиток суб'єкта самоосвіти в рамках певного соціального контексту.

Пізнавальна й перетворювальна соціальні практики створюють самоосвіту як якусь структуру, яка є, з одного боку, їх результатом, з іншого боку - способом, "правилом" організації.

Тому, відмовившись від шляху класифікації практик самоосвіти, відзначимо, що їх сутнісною характеристикою й системостворчою якістю є процес соціального конструювання. Поняття соціального конструювання розроблене в соціології знання. Воно відбиває взаємодетермінацію соціальних відносин і сфери знання, тому має певний потенціал, будучи застосоване до аналізу структури самоосвіти.

Самоосвіта може бути процесом конструювання (самоконструювання) знання особистості, суть якого полягає у єдності практико-пізнавальних процедур. Аналіз конструювання знання особистості - це відповідь на запитання про те, яким чином об'єктивна реальність перетворюється в суб'єктивні значення особистості і як вони, у свою чергу, об'єктивуються в

діяльності й системі відносин. Не менш важливим є з'ясування того, яким чином процеси конструювання знання особистості детермінують соціальний контекст, впливають на формування соціального простору.

Процес конструювання (самоосвіти) на індивідуальному рівні замикається із проблемою усвідомлюваного й неусвідомленого (свідомого й несвідомого). Необхідно мати на увазі, що знання не виступає тільки у формі теоретичного відбиття реальності. На рівні повсякденної свідомості воно являє собою повсякденне знання, крім того, за різні сфери дійсності “відповідальні” різні види знання, тому самоосвіту необхідно розглядати як освоєння всього комплексу знання.

Розглядаючи інші види знання (професійне, моральне, релігійне, художнє, міфологічне й ін.), можна говорити про те, що вони лежать в основі певних соціальних просторів. Самоосвіта в глобальному змісті є збирання світів воєдино через їхнє освоєння й інтеріоризацію.

Різні сфери реальності (соціальні простори) упорядковані, об'єктивовані в типізованих, систематизованих зразках та мові. Вони виступають як інтерсуб'єктивний світ особистості, розділюваний нею з іншими людьми. Можливість переміщення в цих просторах і конструювання власного індивідуально-особистісного знання припускає освоєння інших сфер реальності в процесі самоосвіти.

Перехід з однієї реальності в іншу утруднений у першу чергу проблемами мови, а їх інтеграція - проблемою інтерпретації однієї реальності мовою іншої.

Перехід до нової для суб'єкта самоосвіти соціальної сфери супроводжується освоєнням комплексу культурних універсалій (мови, символів, системи норм, звичаїв, традицій і т.д.), що транслиують знання та представляють собою можливість безперервної об'єктивації особистісного досвіду. Культурні універсалії є “фабрикою значень”, які становлять основу соціального конструювання знання особистості.

Отже, самоосвіта - це освоєння соціальних просторів через мову, символи, типові соціальні конструкти, образи, види діяльності. Конструювання виступає як осмислене, усвідомлене освоєння соціальної дійсності, при якому є актуалізованими процеси самопізнання, самоідентифікації, саморегуляції.

Прилучення за допомогою самоосвіти до соціального запасу знання через конструювання власної сфери знань сприяє певному “розміщенню” індивідів у суспільстві й виникненню відповідних відносин (ієрархії) між ними. Сам розподіл знання між індивідами визначає їхнє місце в суспільстві. Індивід, підключаючись до різних сфер знання, вишиковує на цій основі свої відносини з іншими. Тому самоосвіта виступає як освоєння іншої, невідомої раніше реальності, підключення до її ресурсів (освоєння мови, норм і цінностей, характерних типізацій) у процесі реалізації власних правил (вибудовування системи відносин “особистість - соціальна спільність”).

Для соціальної групи суть самоосвіти полягає у конструюванні соціального простору, у процесі якого виникає цілісність самої групи. Для групи самоосвіта виступає як конструювання світу соціальних значень, соціальних відносин, цінностей і норм, у рамках яких можливо її об’єктивування як соціального цілого [19].

З одного боку, теоретичні складності аналізу самоосвіти полягають у визначенні того, якою мірою формування цілісності особистості залежить від соціальних факторів, наскільки цінності й цілі, що визначають самоосвітню діяльність, а також сам процес конструювання знання особистості, детерміновані соціальним контекстом. З іншого боку, теоретичні проблеми зв’язані також і з виявленням механізму конструювання самого соціального простору за допомогою індивідуальних самоосвітніх процесів. Тому аналіз самоосвіти на індивідуально-особистісному рівні (де особистість виступає як типологічна характеристика групи) необхідно співвідносити з розглядом самоосвіти самої соціальної групи.

Тут особливе місце займає конструктивістська функція самоосвіти (самоосвіта, розглянута як конструювання), тісно пов'язана із процесами інституціоналізації. Самоосвіта соціальної групи являє собою форму соціальної взаємодії, що реалізує інституціональні зв'язки.

Самоосвіта в рамках інституціоналізованих відносин є засіб підтримки структури суспільства й властивого йому соціального порядку, що розуміються як безперервне людське виробництво, продукт людської діяльності. Процеси виникнення, підтримки й передачі соціального порядку можуть бути проаналізовані через структурні механізми самоосвіти, у якості яких виступають форми міжгрупового розподілу знання й діяльності, процеси конструювання оптимального ціннісно-нормативного контексту діяльності груп і т.д.

Однак особливе значення самоосвіти соціальної групи полягає в тому, що воно виходить за рамки існуючих інститутів, здійснюючи процес розвитку інституціональних зв'язків. Самоосвіта як вид діяльності, з одного боку, детермінована характером інституціонального розвитку суспільства, з іншого боку - виходить за межі інституціональних соціальних стереотипів, визначаючи нові типи соціальної організації суспільства. У цьому полягає її інноваційна роль.

Інноваційна суть самоосвіти для особистості полягає у відкритті нових сфер знання, відносин, видів діяльності. Інноваційний момент самоосвіти групи пов'язаний з формуванням нового соціального контексту, тобто нового шару знання, оволодіння яким робить групу цілісним організмом, поглиблює її інтеграцію, підвищує рівень організації.

Результати самоосвітньої діяльності груп об'єктивуються у вигляді інституціональних форм (у системі статусних позицій суб'єктів, їх соціальних ролей, внутрігрупових і міжгрупових відносин, нормативних структурах), що складають соціальний контекст самоосвітньої діяльності індивіда. Засвоєння останнім соціокультурних зразків діяльності в процесі інституціональної взаємодії є індивідуальною формою самоосвіти. Функціонування й видозміна

будь-якого соціального інституту обумовлені й прямо пов'язані з індивідуальною самоосвітньою діяльністю.

Іншим порядковим рівнем є самоосвіта соціуму. Соціум може визначатися як більша стійка соціальна спільність, що характеризується єдністю умов життєдіяльності людей у якихось істотних відносинах і внаслідок цього спільністю культури. Вища форма соціуму - суспільство як цілісна соціальна система. Соціум розуміється як якийсь автономний соціальний освіта (соціум школи, фірми, підприємства; соціумом є держава, суспільство в цілому), що функціонує по специфічних, властивим йому законам. Самоосвіта соціуму визначається взаємодією різних соціальних груп і соціальних інститутів. Конструювання знання соціуму пов'язане з елементами самопізнання, розкриття потенційних можливостей соціального цілого, його соціальною організацією, соціальним керуванням, прогнозуванням, проектуванням, реалізацією певного історичного шляху.

Отже, структуру самоосвіти варто розглядати крізь призму процесів соціального конструювання знання особистості, соціальної групи, соціуму. Самоосвіта реалізується через систему соціальних практик, будучи, з одного боку, їх результатом, з іншого боку - формою організації. Оскільки соціальне конструювання знання виступає як системна якість, синтетична характеристика соціальних практик самоосвіти, то воно дає уявлення про його структуру й служить методологічною базою аналізу структурних характеристик самоосвіти.

Розглянувши структуру самоосвіти, звернемося до класифікації її видів.

Загалом єдиної систематизації й типологізації самоосвіти бути не може. Це пояснюється різними причинами. По-перше, соціологія, будучи мультипарадигмальною наукою, реалізує різні підходи до опису й поясненню даного феномена. По-друге, систематизація видового різноманіття самоосвіти, виступаючи в якості засобу організації наукового знання, можлива залежно від цілей і завдань наукового дослідження. Тому автономні

класифікації, що конструюють різні підсистеми самоосвіти, можуть бути досить різноманітні. По-третє, явище самоосвіти не перебуває повністю в юрисдикції соціології, а вивчається також соціальною психологією, психологією, педагогікою. На соціетальному рівні соціологічне дослідження самоосвіти доцільно співвідносити із соціально-філософським, культурологічним, антропологічним знанням. Тому видове різноманіття самоосвіти і його систематизацію ускладнюють як рівень аналізу, так і стереотипи інших наук, що досліджують даний феномен.

Застосування системного аналізу припускає співвіднесення структури самоосвіти зі структурою освіти як значною мірою пов'язаних між собою. У літературі освіта розглядається в структурному плані під різними кутами зору. Традиційний підхід зводився до виділення в структурі освіти дошкільної, шкільної (початкової, неповної середньої, повної середньої), професійно-технічної, середньої спеціальної й вищої освіти.

Усі види освіти, по суті, розглядаються у зв'язку з їхнім цільовим призначенням. Ціль одного - підготувати людину до професійної діяльності, до праці, мета другого - допомогти опанувати цінності культури, що часто визначають як підготовку до життя в широкому змісті слова. Усі види освіти характеризуються як засоби підготовки людини до праці, інших форм діяльності, до включення в систему соціальних зв'язків і відносин.

Логіка багатьох інтерпретацій освіти приблизно така: спочатку потрібно отримати освіту, а потім жити, працювати, досягати мети. І навіть міркування про безперервну освіту, яка повинна тривати все життя по суті не міняють цю логіку. У кожному разі вимальовується позиція: освіта для якихось цілей, що лежать за її межами [28].

Подібні класифікації й міркування цілком можна було б застосувати й до самоосвіти. Але здається, що вони представляли б стару, а не сучасну парадигму самоосвіти. У новій інтерпретації освіта і особливо самоосвіта виступають не як засіб для досягнення якоїсь нової мети, а як ціль, як зміст життєдіяльності людини.

Процес самоосвіти і є життя, особлива її частина зі своїми плюсами й мінусами, насолодами й прикростями, досягненнями й труднощами. У цьому змісті завдання освітніх установ, шкіл у першу чергу, має полягати в тому, щоб включити молодь не в процес підготовки до праці, а в саме життя. Освіта і особливо самоосвіта це і є життя, зі своїми святами й буднями, відкриттями й розчаруваннями, радостями й прикростями, протиріччями й перешкодами.

Таким чином, застосування системного аналізу до освіти з метою виділення видів самоосвіти не має позитивних результатів. Це пояснюється, насамперед проблемою неповного поєднання структур освіти й самоосвіти, що приводить до звуження видового різноманіття самоосвіти.

Настільки ж природнім, як і використання системного аналізу, є застосування інституціонального підходу до виділення й класифікації видів самоосвіти. Специфіка соціальної регуляції самоосвіти окремими інститутами приводить до видових відмінностей у самоосвіті. Це пов'язано з тим, що інституціональна регуляція самоосвіти викликається породженою в надрах соціального інституту потребою в певному типі соціального суб'єкта з набором функціональних характеристик, що відповідають сутнісним параметрам даного соціального інституту.

Без сумніву, інституціональний вплив припускає саму загальну видову диференціацію самоосвітньої діяльності. Однак специфіка виду соціального інституту, з яким зв'язано або в рамках якого здійснюється самоосвіта, накладає свій відбиток на характер останнього. Інституціональний вплив чітко окреслює суб'єкт самоосвіти, тобто ті соціальні групи, які включені в інституціональну діяльність; він визначає зміст самоосвіти (її інваріантну й варіативну складові, функціональну й нормативну сторони) та її характер. Ці параметри можуть служити додатковими критеріями для класифікації видів самоосвіти в контексті інституціонального підходу.

Досить доцільним є застосування процесуального підходу, за допомогою якого здійснюється розгляд видів самоосвіти через аналіз

соціального простору й соціального часу. У його рамках можна виділити кілька критеріїв класифікації.

З погляду тимчасової локалізації самоосвіта може здійснюватися або в робочий, або у вільний час. При цьому самоосвіта в робочий час, як правило, пов'язана з досягненням яких-небудь професійних, виробничих цілей і завдань, тоді як самоосвіта у вільний час може бути пов'язана або з ними, або з вирішенням проблем зовсім іншого характеру (загальногуманітарного, культурного, гедоністичного - одержання насолоди від читання, роботи над собою і т.д.).

Із цією класифікацією тісно пов'язана інша - за критерієм спрямованості самоосвіти. Тут можна говорити про такі її види, як професійна й загальнорозвиваюча самоосвіта, які стосуються досягнення тих же, що й у першому випадку, цілей: виробничо-професійних або загальногуманітарних, культурних, гедоністичних і т.д.

Тимчасова характеристика самоосвіти може різнитися залежно від обсягу часу (кілька годин підряд, іноді цілий день, наприклад субота або неділя, або невеликі інтервали - півгодини, година). Досить близькими до наведених видів є регламентована й нерегламентована самоосвіта.

З погляду просторової локалізації самоосвіта може здійснюватися на роботі, вдома, у суспільних установах, призначених для цієї діяльності (бібліотеки). Враховуючи специфіку цього виду діяльності, який вимагає порівняно обмеженого простору (кімната або кут у квартирі, стіл у читальному залі, робочий кабінет або місце в установі, на підприємстві, комп'ютер, верстат і т.д.), ми повинні разом з тим відзначити необхідність переміщень у просторі для здійснення самоосвіти.

Вони викликані об'єктивною необхідністю задоволення потреби людини в самоосвіті в різних просторових (а по суті змістовних) середовищах: десь потрібні книги, яких немає або вдома, або в бібліотеці тощо.

Із просторовою локалізацією самоосвіти певним чином пов'язана її класифікація за таким критерієм, як організація цього виду діяльності. У цьому випадку можна говорити про інституціоналізовану та не інституціоналізовану самоосвіту.

У першому випадку мається на увазі наявність установ і організацій інституціонального характеру, що забезпечують процес самоосвіти саме в них. У другому випадку цей процес протікає поза рамками таких установ і організацій. До зазначеної класифікації примикає ще одна, критерієм якої виявляються сфери самоосвіти. Це можуть бути сфери економічної, політичної й іншої самоосвіти.

Відзначимо, що і тимчасова, і просторова локалізація самоосвіти як критерії виділення її видів являють собою умови й форми її здійснення. Основними ж критеріями процесуального підходу є змістовні.

Серед змістовних критеріїв виділяються цільові, що показують, заради досягнення яких цілей здійснюється самоосвіта. Це можуть бути цілі професійного росту, удосконалювання в професійному плані в цілому. Такими цілями є досягнення в роботі конкретного характеру (наприклад, хочеться придумати якийсь певне вдосконалення, винайти що-небудь, що міняє технологію конкретного виробничого процесу). У якості цілей самоосвіти виступає ріст культурного рівня, вихід на нові рубежі поінформованості в якійсь сфері знання. Виділення видів самоосвіти відповідно до її цілей, як бачимо, виявляється досить варіативним.

Ще одним змістовним критерієм класифікації самоосвіти виявляється мотивація. Вона зв'язана певним чином з її метою, але не прямо, а опосередковано. Якщо зобразити процес самоосвіти у вигляді лінії, то мотивація була б його початковою точкою, а ціль - кінцевою. Між ними розташовувалися б ті елементи структури особистості, які становлять у своїй сукупності й взаємозв'язку основні її механізми: мотиваційний, диспозиційний, механізм пам'яті. Це інтереси, потреби, ціннісні орієнтації, установки, диспозиції й ін., що стосуються самоосвіти. Кожний із цих

елементів структури особистості є конкретним змістовним критерієм самоосвіти. Однак в даному випадку ми спеціально розглядаємо лише кінець (ціль самоосвіти) і початок (її мотивацію), причому саме в зазначеній послідовності.

Справа в тому, що для багатьох соціальних груп і людей самоосвіта не є внутрішньою потребою, життєвою необхідністю, а виявляється видом діяльності, яким слід займатися для досягнення певних цілей. Тому, по суті, цілі диктують мотивацію й виступають провідним елементом у складному механізмі самоосвіти. Цілі як би самі перетворюються в мотиви цього виду діяльності.

Говорячи про суб'єктні критерії, тобто про застосування суб'єктного підходу до виділення видів самоосвіти, необхідно відзначити глибокі відмінності в її змісті, обумовлені тим, які соціальні групи є її носіями. Взагалі для аналізу самоосвіти проблема її суб'єкта набуває великого значення. Знеособлений, “безсуб'єктний” підхід до самоосвіти є безперспективним, хоча б тому, що далеко не всі соціальні групи характеризуються вираженою наявністю в структурі їх способу життя такого виду діяльності як самоосвіта.

З точки зору названого критерію можна стверджувати наступне:

- існують соціальні групи, для яких цей вид діяльності є необхідним, оскільки без нього вони не в змозі виконувати свої головні соціальні ролі - педагога, ученого, учня, художника (артиста) тощо;
- існує ряд соціальних груп, для яких самоосвіта не є характерний видом діяльності та елемент їхнього способу життя, їхні основні професійні ролі не вимагають самоосвітньої діяльності, однак у способі життя окремих представників таких груп працівників вона може мати місце;
- існують такі соціальні групи, для яких самоосвіта є важливим засобом їх соціальної (професійної) мобільності. Мова йде про використання цього виду діяльності для переходу в новий соціальний (професійний) статус.

Так, здійснення атестації педагогічних кадрів дозволяє їм, активно використовуючи самоосвіту, переходити на новий, більш високий професійний рівень (що пов'язано з одержанням більш високої категорії й супроводжується підвищенням оплати праці). У таких випадках джерелом самоосвітньої активності можуть виступати як мотиви, що виражають матеріальний інтерес, так і орієнтації на заняття нової, більш високої соціально-професійної позиції.

Ще один значимий для соціолога суб'єктний критерій класифікації видів самоосвіти - віковий. Відповідно до нього можна говорити про відмінності, що існують у самоосвіті серед дітей, підлітків, молоді, дорослого населення. Зрозуміло, на специфіку їхньої самоосвіти накладає відбиток весь спосіб життя, у першу чергу визначальні його види діяльності - гра, навчання, праця. Однак і вікові параметри не залишаються осторонь, так чи інакше впливаючи на вибір самоосвіти й способи її здійснення.

Аналіз видів самоосвіти можна здійснити й у рамках діяльнісного підходу. Видові характеристики самоосвіти визначені вже об'єктивним буттям діяльності соціального суб'єкта в суспільстві. Типологічна заданість діяльності соціальною структурою суспільства визначає характер самоосвіти. Інакше кажучи, затребуваність соціального суб'єкта певного рівня організації й певного типу й рівня діяльності обумовлює характер його самоосвіти.

У контексті діяльнісного підходу самоосвіту можна охарактеризувати як систему видів діяльності. Стосовно результату діяльності самоосвіта виступає як:

- *оцінний* вид діяльності, що представляє собою форму самооцінки соціальним суб'єктом власної залученості до сфери групи, соціуму й оцінку умов реалізації самоосвітньої активності. Самоосвіта може виступати і як зовнішня форма оцінки будь-якого виду діяльності. Будучи показником, з одного боку, затребуваності самоосвітньої активності, з іншого боку - умов її реалізації, самоосвіта являє собою оцінку характеру й рівня будь-якої діяльності, що включає самоосвітню як свою складову;

- *прогностичний* вид діяльності, коли самоосвіта вибудовується соціальним суб'єктом з орієнтацією на прогнозовані майбутні результати. Рівень розвитку й характер протікання самоосвіти може створити умови для прогнозу майбутнього розвитку системи відносин і характеру знання в будь-якій сфері життєдіяльності особистості;

- *конструктивістський* вид діяльності, що представляє собою форму самоконструювання суб'єкта самоосвітньої діяльності.

Стосовно процесу діяльності самоосвіта може виступати як:

- *адаптивний* вид діяльності, в основі якого лежать інструментальні потреби в пристосуванні до соціальних умов;

- *“самореалізаційний”* вид діяльності, що має провідною метою саморозвиток суб'єкта самоосвіти.

Стосовно сфер реалізації діяльності самоосвіта може бути:

- професійна;
- соціокультурна;
- релігійна;
- моральна;
- економічна;
- правова;
- сімейно-побутова тощо.

Культурологічний підхід при аналізі самоосвіти на рівні соціальних груп і особистості є настільки ж продуктивний, як і при розв'язанні соціетальних проблем, зокрема для виявлення типології індивідуальних самоосвітніх стратегій особистості.

Застосування семіологічного підходу дозволяє говорити про існування так званої символічної самоосвіти, що представляє собою умову, форму й певний механізм будь-якої самоосвітньої діяльності. У той же час символічна самоосвіта є певне позначення результатів самоосвітньої діяльності й закріплення їх у статусних позиціях особистості, у структурі соціальних зв'язків і відносин.

Якщо символ - це відбиття в гранично концентрованому виді соціальних зв'язків і відносин, що склалися в рамках груп або соціуму, то символічна самоосвіта індивіда являє собою особистісну інтеріоризацію соціокультурних символів, їх індивідуальну інтерпретацію. Особливість символічної самоосвіти полягає в тому, що вона не є одним з підвидів самоосвіти (як економічна, сімейно-побутова, культурна), а пронизує всі види самоосвітньої діяльності.

Самоосвіту завжди супроводжує символічна боротьба, пов'язана зі зміною самосприйняття й сприйняття соціального світу. Символічна самоосвіта - це поле боротьби за виживання й особистості, і групи, і соціуму в соціальному світі. Це боротьба за певне бачення світу, відстоювання системотворчих особистісних і групових цінностей.

Види символічної самоосвіти також можна виділяти із цілого ряду критеріїв, використовуючи дихотомічний розподіл на інституціоналізоване й неінституціоналізоване, особистісно-статусне й соціально-статусне, соціально прийнятне й соціально неприйнятне тощо. Крім того, символічна самоосвіта може бути диференційоване за рівнем символічної влади (див.: Бурдые П. Початку. М., 1994. С.204) і залежно від сфер детермінації (політичної, економічної, освітньої й ін.), перелік яких також визначає різноманіття її видів.

Висновки до першого розділу

Підводячи підсумки, необхідно відзначити, що аналіз таких особливостей соціологічного дослідження самоосвіти, як полідисциплінарність і мультипарадигмальність, показав, що вони, безумовно, відповідаючи складності й багатомірності об'єкта дослідження, багато в чому визначають процедури конструювання методології галузі. Вона у зв'язку із зазначеними характеристиками відрізняється ускладненістю, багатомірністю взаємодії методологічних підходів наукового дослідження самоосвіти.

Єдиного універсального поняття самоосвіти дати неможливо, оскільки самоосвіта вивчається як елемент соціального інституту освіти, як система, вид діяльності, соціальна цінність, соціокультурний феномен, тип комунікативної взаємодії, спосіб знакового спілкування, соціальний процес тощо. Тому формулювання поняття залежить і від теоретичного ракурсу досліджень самоосвіти, і від вибору методологічних засобів.

У роботі виділяється поняття самоосвіти в контексті діяльнісного підходу - як виду вільної діяльності особистості (соціальної групи), що характеризується її вільним вибором і спрямованого на задоволення потреб у соціалізації, самореалізації, підвищенні культурного, освітнього, професійного й наукового рівнів, одержання задоволення від реалізації особистістю її духовних потреб.

У сфері функціональних характеристик самоосвіти, був застосований суб'єктний підхід, закладений в основу визначення предмета соціології самоосвіти. Це дозволило розглянути функції самоосвіти на рівні особистості, соціальної групи і соціуму в цілому. При цьому на особистісному рівні самоосвіта характеризується функціями індивідуалізації, індивідуально-особистісної самореалізації, саморозвитку, саморегуляції, задоволення потреб у різних видах діяльності. Самоосвіти на рівні соціальної

групи властиві функції соціалізації, соціальної ідентифікації, соціальної регуляції, соціального розвитку. Для самоосвіти на соцієтальному рівні характерні функції розвитку соціальних інститутів (освіти, культури, науки, виробництва, ринку та ін.), регуляції соціальної структури суспільства, процесів соціальної мобільності, соціокультурної динаміки.

Постановка ж проблеми структурних характеристик самоосвіти вирішується неоднозначно. Аналізуючи їх, не варто відходити від класичного трактування структури й реалізуємо її при класифікації видів самоосвіти. При цьому використовуються різні критерії структурування залежно від того, у контексті якого методологічного підходу здійснюється аналіз структурних характеристик самоосвіти.

У рамках інституціонального підходу виділяються такі види самоосвіти, як професійна, політична, економічна тощо. За допомогою процесуального підходу можна структурувати самоосвіту за критерієм просторової й тимчасової локалізації (через аналіз соціального простору й соціального часу самоосвіти), виділяючи такі її види, як самоосвіта в робочий і вільний час, професійна й загальнорозвиваюча самоосвіта, інституціоналізована й неінституціоналізована самоосвіта тощо. Процесуальному підходу також властиве використання таких змістовних критеріїв структурування самоосвіти, як її мета й мотиви.

Суб'єктний підхід дає можливість структурувати самоосвіту залежно від її носіїв - різних соціальних груп і шарів. У контексті діяльнісного підходу самоосвіта може бути охарактеризована як система видів діяльності. Стосовно процесу діяльності самоосвіта може бути адаптивною і самореалізаційною, стосовно її результату - оцінною, прогностичною, конструктивістською, стосовно сфер реалізації діяльності - професійною, релігійною, економічною, правовою, моральною, сімейно-побутовою тощо.

Використання культурологічного підходу дозволяє виділити різні види самоосвіти в рамках його технологій: доіндустріальних, індустріальних і постіндустріальних. У межах семіологічного підходу розглядається

символічна самоосвіта, яка структурується як соціально-статусна й індивідуально-статусна, соціально прийнятна й соціально неприйнятна, інституціоналізована й неінституціоналізована.

Посткласичні уявлення про структуру самоосвіти дає змогу застосувати ряд феноменологічних ідей, запозичених із соціології знання, адаптувавши їх до досліджень самоосвіти. Постструктуралістський інваріант структури дає можливість розглянути самоосвіту як систему відтворення соціальних практик і в цій якості здійснити її аналіз як способу саморегуляції знання й результату соціокультурної детермінації.

Конституювання нової галузі соціологічного знання - соціології самоосвіти - вимагає здійснення дослідницького процесу на всіх рівнях: від формулювання принципів наукового вивчення й створення методології до розробки методики.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНІ ПРАКТИКИ ВИВЧЕННЯ САМООСВІТИ

2.1. Уподобання щодо способів навчання і самоосвіти: вторинний соціологічний аналіз

Профільний ресурс Modern Workplace Learning обробив дані 7,5 тис. анкет своїх відвідувачів і передплатників і з'ясував, яким способом навчання (у рамках своєї професійної діяльності) віддають перевагу люди по усьому світу. У підсумковому дослідженні є детальний аналіз за критеріями віку, статі, регіону, розміру компанії (включаючи фрілансерів) [43].

Важливо, що дослідження проводилося ще до пандемії коронавірусу, і, з'ясувалося, що конференції й дистанційне навчання практично у всіх випадках було в самому низу пріоритетів.

Табл.2.1.

	Не важливо	Частков о важливо	Дуже важливо	Необхі дно	Сума "дуже важливо" і "необхідно"
Повсякденна робота	1	6	29	64	93
Самостійний пошук знань	1	7	33	59	92
Пошук в інтернеті	3	20	31	46	77
Зворотний зв'язок від керівництва	5	20	38	37	75
Веб-ресурси	3	24	41	32	73
Коучинг/ менторство	7	23	45	25	70
Професійне співтовариство	5	29	40	26	66
Ресурси компанії	7	31	35	27	62

Блоги й новинні стрічки	13	44	29	14	43
Дистанційне навчання	17	44	27	12	39
Конференції	18	51	26	5	31
Аудиторні заняття	28	42	23	7	30

Для кожного з варіантів навчання в таблиці зазначені частки респондентів у відсотках, що вибрали ту або іншу ступінь важливості. В останній колонці представлена частка респондентів, для яких даний спосіб навчання в цілому важливий (сума відповідей «дуже важливо» і «необхідно»). Способи навчання відсортовані в порядку зниження цієї загальної важливості для аудиторії — по останній колонці.

Виділені жирним поля вказують на саму популярну відповідь для кожного зі способів навчання.

Проаналізуємо ці цифри в розрізі географії, масштабів організації, статі й віку респондентів, а також їх ролей у компанії. Умовні позначки:

- Not Important (N) – не важливо
- Quite Important (Q) - частково важливо
- Very Important (V) - дуже важливо
- Essential (E) - необхідно

Як з'ясувалося, національна культура суттєво впливає на цінність, яку кожний зі способів навчання дає респондентам. В опитуванні брали участь жителі 72 країн, які для простоти автори дослідження об'єднали в групи:

- США (22%)
- Великобританія й Ірландія (20%)
- Канада (9%)
- Океанія (12%): Австралія, Нова Зеландія, Фіджі, Американське Самоа
- Континентальна Європа (22%): Франція, Німеччина, Нідерланди, Бельгія, Ліхтенштейн, Люксембург, Австрія, Швейцарія, Угорщина, Данія, Швеція, Норвегія, Фінляндія, Іспанія, Португалія, Італія, Греція, Туреччина,

Кіпр, Мальта, Польща, Болгарія, Румунія, Сербія, Хорватія. Словенія, Чеська Республіка, Боснія й Герцеговина, Албанія, **Україна**

- Азія (6%): Індія, Сінгапур, Гонконг, Японія, В'єтнам, Корея, Філіппіни, Таїланд, Індонезія, Китай, Тайвань, **Росія**, Казахстан

- Близький Схід і Африка (4%): Єгипет, Йорданія, Саудівська Аравія, ОАЕ, Катар, Ліван, Ізраїль, Ємен, Нігерія, Гана, Уганда, Камерун, Південна Африка, Намібія, Мадагаскар

- Південна Америка й Карибський басейн (2%): Мексика, Бразилія, Чилі, Перу, Аргентина, Ямайка, Тринідад і Тобаго.

Примітно, що дослідники Україну віднесли до континентальної Європи, в той час як Росію – до Азії.

Рис.2.1. Географічний чинник

USA (22%)							
div		N	Q	V	E	V+E	div
	1 Daily work	1	7	33	59	92	-1
	2 Knowledge sharing	1	10	36	53	89	-3
	3 Web search	3	18	33	46	79	2
up 1	4 Web resources	3	22	40	35	75	2
up 3	5 Company resources	5	24	42	29	71	9
dn 2	6 Manager feedback	4	26	38	32	70	-5
dn 1	7 Coach/mentor	5	30	44	21	65	-5
dn1	8 Prof Network	5	35	38	22	60	-6
	9 Blogs and feeds	12	44	28	16	44	1
	10 Elearning	18	40	22	20	42	3
	11 Conferences	19	49	27	5	32	1
	12 Classroom training	33	43	19	5	24	-6

CANADA (9%)							
div		N	Q	V	E	V+E	div
	1 Daily work	2	4	25	69	94	1
	2 Knowledge sharing	2	10	25	63	88	-4
	3 Web search	2	22	34	42	76	-1
	4 Manager feedback	6	22	31	41	72	-3
up1	5 Coach/mentor	10	21	37	32	69	-1
dn1	6 Web resources	6	32	40	22	62	-11
up1	7 Company resources	4	40	25	31	56	-6
dn1	8 Prof Network	12	38	29	21	50	-16
up1	9 Elearning	18	41	28	13	41	2
up2	10 Classroom training	24	38	26	12	38	8
dn2	11 Blogs and feeds	21	48	21	10	31	-12
dn1	12 Conferences	28	46	19	7	26	-5

UK & IRELAND (20%)							
div		N	Q	V	E	V+E	div
	1 Daily work	0	3	32	65	97	4
	2 Knowledge sharing	0	7	38	55	93	1
	3 Web search	3	15	30	52	82	5
	4 Manager feedback	2	16	39	43	82	7
	5 Web resources	1	22	39	38	77	4
	6 Coach/mentor	5	23	48	24	72	2
	7 Prof Network	3	34	42	21	63	-3
	8 Company resources	10	30	36	24	60	-2
	9 Blogs and feeds	12	44	29	15	44	1
	10 Elearning	18	51	26	5	31	-8
up 1	11 Classroom training	26	45	25	4	29	-2
dn1	12 Conferences	14	57	25	4	29	-1

CONTINENTAL EUROPE (22%)							
div		N	Q	V	E	V+E	div
	1 Daily work	1	7	25	67	92	-1
	2 Knowledge sharing	1	7	31	61	92	0
up4	3 Prof Network	3	23	46	28	74	8
dn 1	4 Web search	4	24	31	41	72	-5
	5 Web resources	2	26	41	31	72	-1
dn 2	6 Manager feedback	11	23	37	29	66	-9
dn1	7 Coach/mentor	10	25	46	19	65	-5
	8 Company resources	9	37	34	20	54	-8
	9 Blogs and feeds	13	41	36	10	46	3
	10 Elearning	16	43	31	10	41	2
up1	11 Conferences	16	46	33	5	38	7
dn1	12 Classroom training	30	37	26	7	33	3

OCEANIA (12%)							
div		N	Q	V	E	V+E	div
up1	1 Knowledge sharing	1	4	24	71	95	3
dn1	2 Daily work	1	4	25	70	95	2
up1	3 Manager feedback	0	15	36	49	85	10
dn1	4 Web search	3	20	28	49	77	0
	5 Web resources	2	22	46	30	76	3
up1	6 Prof Network	7	19	41	33	74	8
dn1	7 Coach/mentor	8	21	39	32	71	1
	8 Company resources	5	38	27	30	57	-5
	9 Blogs and feeds	12	37	35	16	51	8
	10 Elearning	21	48	22	9	31	-8
up1	11 Classroom training	24	47	18	11	29	-1
dn1	12 Conferences	20	58	20	2	22	-9

ASIA (4%)							
div		N	Q	V	E	V+E	div
	1 Daily work	0	6	27	67	94	1
	2 Knowledge sharing	0	6	37	57	94	2
up1	3 Manager feedback	6	10	37	47	84	9
up2	4 Coach/mentor	6	10	45	39	84	14
up3	5 Company resources	6	14	39	39	78	16
dn1	6 Web resources	6	18	47	29	76	3
dn4	7 Web search	3	24	22	51	73	-4
dn1	8 Prof Network	4	31	37	28	65	-1
up1	9 Elearning	10	37	33	20	53	14
up2	10 Classroom training	30	39	14	17	31	1
dn2	11 Blogs and feeds	10	59	17	14	31	-12
dn1	12 Conferences	20	49	21	10	31	0

MIDDLE EAST & AFRICA (2%)							
div		N	Q	V	E	V+E	div
	1 Daily work	0	7	29	64	93	0
up1	2 Web search	0	14	39	47	86	9
up3	3 Coach/mentor	0	14	64	22	86	16
dn2	4 Knowledge sharing	4	11	39	46	85	-7
dn1	5 Manager feedback	4	18	39	39	78	3
dn1	6 Web resources	4	21	50	25	75	2
	7 Prof Network	0	29	43	28	71	5
	8 Company resources	11	40	29	21	50	-12
up1	9 Elearning	4	46	36	14	50	11
dn1	10 Blogs and feeds	7	43	36	14	50	7
	11 Conferences	7	57	32	4	36	5
	12 Classroom training	29	46	25	0	25	-5

Детальну картину для кожної групи країн візьмемо з оригінальної статті, але на висновках зупинимося з усіма подробицями, оскільки там є ряд цікавих моментів:

- У США помітно поступовий зсув уваги з навчальних курсів на веб-ресурси. Аудиторні заняття цінуються менше, чим тренери й керівники. Цінність професійного співтовариства — нижче середнього.

- У Канаді важливіше традиційні способи внутрішнього навчання в компаніях, а не зовнішні ресурси або мережева взаємодія.

- У Великобританії й Ірландії керівників як джерело знань цінують у середньому більше, чим в інших країнах, а дистанційна освіта популярністю користується не дуже.

- Для фахівців з континентальної Європи професійне спілкування з керівниками й тренерами особливо цінне. Більш високу цінність (щодо інших груп) мають конференції.

- В Океанії цінується зворотний зв'язок від керівництва. Зовнішні ресурси — блоги й новинні стрічки, а також професійні співтовариства — оцінюються в середньому вище, чим в інших групах, а дистанційне навчання й конференції — нижче.

- В Азії (до якої віднесли й Росію) дистанційне навчання цінується набагато вище, а ресурси компанії — нижче, чим в інших географічних регіонах. Керівники й тренери оцінюються високо, а блоги й новинні стрічки — нижче, чим в інших регіонах.

- Вибірка на Близькому Сході й в Африці невелика, через що її було складно детально аналізувати. Але тут високо цінується дистанційне навчання, тренери й наставники, а аудиторні заняття не такі популярні.

В анкеті респондентів просили вказати розміри організації, у якій вони працюють. Відповіді розподілилися в такий спосіб:

- 66% працюють у компаніях зі штатом більш 250 людей
- 11% — у колективах розміром від 50 до 250 людей
- 7% у компаніях з 10-49 співробітниками

- 15% — у малому бізнесі (до 10 людей)

Рис.2.2. Розмір організації

<10 PEOPLE (15%)								>250 PEOPLE (66%)							
div		N	Q	V	E	V+E	div	div		N	Q	V	E	V+E	div
	1 Daily work	1	6	33	60	93	0	div	1 Daily work	1	6	28	65	93	0
	2 Knowledge sharing	1	10	23	66	89	-3	div	2 Knowledge sharing	1	7	35	57	92	0
	3 Web search	2	20	32	46	78	1	div	3 Web search	3	19	32	46	78	1
	4 Web resources	3	23	40	34	74	1	div	4 Manager feedback	5	19	36	40	76	1
up 2	5 Prof Network	5	21	45	29	74	8	div	5 Web resources	3	23	41	33	74	1
	6 Manager feedback	10	17	39	34	73	-2	div	6 Coach/mentor	6	24	45	25	70	0
	7 Coach/mentor	12	18	45	25	70	0	div	7 Company resources	7	27	36	30	66	4
up 1	8 Blogs and feeds	11	37	34	18	52	9	dn1	8 Prof Network	5	30	40	25	65	-1
dn 1	9 Company resources	12	39	33	16	49	-13	div	9 Blogs and feeds	13	45	30	12	42	-1
	10 Elearning	20	38	31	11	42	3	div	10 Elearning	15	45	28	12	40	1
up 1	11 Classroom training	33	34	26	7	33	3	div	11 Conferences	17	52	25	6	31	0
dn1	12 Conferences	20	50	27	3	30	-1	div	12 Classroom training	26	45	22	7	29	-1

У цілому дані свідчать про те, що розмір організації не виявляє істотного впливу на цінність різних способів навчання. Але є пара моментів. Люди, які працюють у невеликих організаціях, більшою мірою цінують зовнішні джерела: веб-ресурси, блоги, професійні мережі, і в меншій — внутрішні ресурси компанії. Автори дослідження припустили, що причиною цього є відсутність (на відміну від більших компаній) у малого бізнесу бюджету для формування гідних внутрішніх ресурсів.

В опитуванні брало участь 64% жінок і 36% чоловіків. Порівняння переваг кожної із груп не демонструє майже ніякої різниці — за винятком невеликих деталей. Здається, для жінок зворотний зв'язок від керівника значить трохи більше, чим для чоловіків, у той час як чоловіки вище цінують професійні мережі.

Рис.2.3. Стать

FEMALES (63%)								MALES (36%)							
div		N	Q	V	E	V+E	div	div		N	Q	V	E	V+E	div
	1 Daily work	1	5	28	66	94	1			1	6	31	62	93	0
	2 Knowledge sharing	1	6	33	60	93	1			1	9	33	57	90	-2
	3 Web search	3	19	32	46	78	1			2	21	31	46	77	0
	4 Manager feedback	4	18	40	38	78	3			7	23	33	37	70	-5
	5 Web resources	2	22	43	33	76	3			3	26	40	31	71	-2
	6 Coach/mentor	6	25	45	25	70	0			10	22	43	25	68	-2
	7 Prof Network	5	31	38	26	64	-2			4	26	45	25	70	4
	8 Company resources	5	33	34	28	62	0			10	29	35	26	61	-1
	9 Blogs and feeds	13	42	32	13	45	2			12	46	27	15	42	-1
	10 Elearning	15	45	28	12	40	1			19	43	26	12	38	-1
	11 Conferences	18	50	27	5	32	1			19	52	26	4	30	-1
	12 Classroom training	27	44	22	7	29	-1			30	38	24	8	32	2

Критерій віку учасників опитування дозволяє зробити кілька цікавих спостережень. Серед учасників були:

- 9% — молодше 30 років;
- 20% — у віці від 31 до 39 років,
- 34% учасників — за 40,
- 25% — за 50,
- 8% — за 60 років.

Рис.2.4. Вік

UNDER 30s (9%)								AGE 30-39 (20%)							
div		N	Q	V	E	V+E	div	div		N	Q	V	E	V+E	div
Up 1	1 Knowledge sharing	0	6	25	69	94	2			0	5	26	69	95	2
Dw 1	2 Daily work	0	7	21	72	93	0			1	4	30	65	95	3
Up 1	3 Manager feedback	3	13	38	46	84	9	Up 1	3 Manager	1	15	38	46	84	9
Up 2	4 Coach/mentor	4	21	31	44	75	5	Up 2	4 Coach/mentor	5	15	45	35	80	10
Up 2	6 Company resources	6	25	37	32	69	7	Dw2	5 Web search	4	20	23	53	76	-1
Dw 2	7 Web resources	7	27	42	24	66	-7	Dw1	6 Web resources	4	26	37	33	70	-3
Dw5	8 Web search	2	33	25	40	65	-12	Up 1	7 Company resources	7	31	33	29	62	0
Dw1	8 Prof Network	11	37	35	17	52	-14	Dw1	8 Prof Network	3	37	36	24	60	-6
Up1	9 Elearning	15	42	30	13	43	4	Up1	9 Elearning	15	45	24	16	40	1
Up 2	10 Classroom training	17	46	21	16	37	7	Up 2	10 Classroom training	21	40	29	10	39	9
Up 1	11 Conferences	27	38	29	6	35	4	Dw 2	11 Blogs and feeds	13	50	26	11	37	-6
Dw 3	12 Blogs and feeds	24	49	18	9	27	-16	Dw 1	12 Conferences	14	55	24	7	31	0

AGE 40-49 (34%)							
div		N	Q	V	E	V+E	div
	1 Daily work	0	7	24	69	93	0
	2 Knowledge sharing	1	7	34	58	92	0
	3 Web search	2	20	35	43	78	1
	4 Manager feedback	5	18	39	38	77	2
	5 Web resources	1	28	41	30	71	-2
Up 1	6 Prof Network	4	27	41	28	69	3
Dw 1	7 Coach/mentor	5	28	47	20	67	-3
	8 Company resources	10	29	38	23	61	-1
	9 Blogs and feeds	12	42	32	14	46	3
	10 Elearning	18	45	26	11	37	-2
Up 1	11 Classroom training	27	44	21	8	29	-1
Dw 1	12 Conferences	18	54	24	4	28	-3

AGE 50-59 (28%)							
div		N	Q	V	E	V+E	div
	1 Daily work	1	6	36	57	93	0
	2 Knowledge sharing	1	11	36	52	88	-4
	3 Web search	4	17	35	44	79	2
Up 1	4 Web resources	3	19	44	34	78	5
Up 2	5 Prof Network	4	26	45	25	70	4
Dw 2	6 Manager feedback	6	27	38	29	67	-8
Dw 1	7 Coach/mentor	10	25	47	18	65	-5
	8 Company resources	3	36	33	28	61	-1
	9 Blogs and feeds	11	41	33	15	48	5
	10 Elearning	17	46	28	9	37	-2
	11 Conferences	17	50	29	4	33	2
	12 Classroom training	34	39	22	5	27	-3

OVER 60 (8%)							
div		N	Q	V	E	V+E	div
Up 1	1 Knowledge sharing	3	4	33	60	93	1
Dw 1	2 Daily work	3	9	39	49	88	-4
	3 Web search	1	14	29	56	85	8
Up 1	4 Web resources	2	13	49	36	85	12
Up 2	5 Prof Network	3	25	36	36	72	6
Up 2	6 Company resources	8	32	31	29	60	-2
Dw 1	7 Coach/mentor	15	26	36	23	59	-11
Dn 4	8 Manager feedback	16	27	27	30	57	-18
	9 Blogs and feeds	7	39	34	20	54	11
	10 Elearning	14	37	31	18	49	10
	11 Conferences	13	46	36	5	41	10
	12 Classroom training	38	44	16	2	18	-12

Дві наймолодші категорії респондентів оцінюють джерела знань зовсім не так, як аудиторія в цілому. Вони надають набагато більшу значимість внутрішнім ресурсам і діям, ніж зовнішнім. Тобто вони більшою мірою зосереджені на виконанні поточної роботи, а не на вивченні професії в більш широкому змісті.

У більш дорослої аудиторії (40–50 років) ситуація міняється: зовнішній світ для них здобуває більшу важливість, а роль керівника або тренера йде на другий план.

Для фахівців за 60 керівник має найменшу значимість. Ця аудиторія цінує те, що дає знання ззовні, — дистанційне навчання, конференції. При цьому аудиторні заняття представляються їм малозначимими.

Не вдаючись у стереотипи про покоління, зробимо важливий висновок: на різних етапах розвитку кар'єри фахівці цінують різні можливості навчання. Тобто використання тільки одного підходу явно не задовольнить усіх. А ще, імовірно, це підкреслює важливість керівників, тренерів і наставників для молодих співробітників.

Рис.2.5. Робоча роль

NON-MANAGERIAL (42%)								LINE MANAGERS (10%)							
div		N	Q	V	E	V+E	div	div		N	Q	V	E	V+E	div
Up1	1 Knowledge sharing	1	8	33	58	91	-1		1 Daily work	0	4	36	60	96	3
Dn1	2 Daily work	1	8	28	63	91	-2		2 Knowledge sharing	1	12	27	60	87	-5
	3 Web search	2	22	27	49	76	-1	Up 1	3 Manager feedback	4	20	39	37	76	1
Up 1	4 Web resources	4	24	38	34	72	-1	Dn 1	4 Web search	4	25	38	33	71	-6
Dn 1	5 Manager feedback	5	25	37	33	70	-5	Up 1	5 Coach/mentor	6	23	41	30	71	1
	6 Coach/mentor	9	25	41	25	66	-4	Up 2	6 Company resources	8	26	39	27	66	4
	7 Prof Network	5	33	36	26	62	-4	Dn 2	7 Web resources	0	35	42	23	65	-8
	8 Company resources	8	31	32	29	61	-1	Dn 1	8 Prof Network	4	34	41	21	62	-4
	9 Blogs and feeds	14	44	27	15	42	-1		9 Blogs and feeds	8	53	29	10	39	-4
	10 Elearning	15	43	30	12	42	3		10 Elearning	14	54	24	8	32	-7
	11 Conferences	20	48	27	5	32	1		11 Conferences	15	53	29	3	32	1
	12 Classroom training	28	42	24	6	30	0		12 Classroom training	17	54	20	9	29	-1

MIDDLE MANAGERS (17%)								SENIOR MANAGERS (24%)							
div		N	Q	V	E	V+E	div	div		N	Q	V	E	V+E	div
Up 1	1 Knowledge sharing	0	7	35	58	93	0		1 Daily work	1	3	28	68	96	3
Dn 1	2 Daily work	1	7	27.0	65	92	-1		2 Knowledge sharing	1	4	36	59	95	3
	3 Web search	2	19	35	44	79	2	Up 1	3 Manager feedback	3	15	40	42	82	7
	4 Manager feedback	5	18	35	42	77	2	Dn 1	4 Web search	3	16	33	48	81	4
	5 Web resources	4	22	45	29	74	1		5 Web resources	1	21	43	35	78	5
	6 Coach/mentor	5	21	50	24	74	4	Up 1	6 Prof Network	2	24	43	31	74	8
Up 1	7 Company resources	7	25	38	30	68	6	Dn 1	7 Coach/mentor	5	23	47	25	72	2
Dn 1	8 Prof Network	5	33	43	19	62	-4		8 Company resources	3	38	37	22	59	-3
	9 Blogs and feeds	15	44	29	12	41	-2		9 Blogs and feeds	11	42	33	14	47	4
	10 Elearning	21	44	24	11	35	-4		10 Elearning	17	42	24	17	41	2
Up 1	11 Classroom training	22	43	24	11	35	5		11 Conferences	15	51	30	4	34	3
Dn 1	12 Conferences	18	51	25	6	31	0		12 Classroom training	34	39	20	7	27	-3

Вікові відмінності безумовно проявляються і в робочих ролях. Але вік і робочі ролі (тим більше управлінські) все ж не завжди однозначно співвідносяться. Однак примітно, що зворотний зв'язок від керівника й коучінг мають меншу цінність для тих, хто займає неуправлінські позиції.

Керівники нижчої ланки більшою мірою цінують внутрішні, а не зовнішні ресурси, хоча їх переваги змінюються в міру того, як вони стають старшими. Таким чином, є деяка кореляція між віком і управлінською роллю. І цей факт явно підкреслює потенціал навчання для підтримки менеджерів, оскільки в міру розвитку вони все частіше використовують зовнішні ресурси для допомоги у своїй повсякденній роботі.

Рис.2.6. Фрілансери

NOT EMPLOYEED/FREELANCE (7%)								
div			N	Q	V	E	V+E	div
Up 1	1	Knowledge sharing	0	9	23	68	91	-1
Dn 1	2	Daily work	0	9	31	60	91	-2
	3	Web search	2	16	33	49	82	5
Up 3	4	Prof Network	5	16	46	33	79	13
	5	Web resources	4	21	44	31	75	2
Dn 2	6	Manager feedback	14	16	33	37	70	-5
Up 2	7	Blogs and feeds	10	37	35	18	53	10
Dn 2	8	Coach/mentor	11	21	49	19	68	-2
Dn 1	9	Company resources	14	37	26	25	51	-11
	10	Elearning	19	42	34	5	39	0
Up 1	12	Classroom training	35	35	25	5	30	0
Dn 1	11	Conferences	17	60	19	4	23	-8

Авторам дослідження найцікавішим здався профіль тих, хто перебуває на поза штатом або на фрілансі, — таких в опитуванні було 8%. Вони високо цінують навчання в ході щоденної роботи, але при цьому розвиток через професійні мережі й доступ до зовнішніх веб-ресурсів, блогів і стрічок новин для них важливіше, чим внутрішні корпоративні ресурси й курси. Вони в середньому нижче оцінюють конференції, що, імовірно, пов'язане з витратами зі своєї кишені й тим, що вони можуть ефективно використовувати інші підходи.

Імовірно, у майбутньому ця тенденція стане ще актуальнішою, оскільки людство все більше відходить від концепції «одне робоче місце на все життя», і кожний має брати на себе відповідальність за своє навчання й розвиток. Як було відзначено вище, для молодих фахівців це ще не так — вони як і раніше дуже зосереджені на роботі, а не на власному майбутньому, і залежать від внутрішніх джерел навчання.

Їм необхідно допомогти не тільки отримати максимальну віддачу від повсякденної діяльності, а й усвідомити спектр можливостей, щоб вони навчалися та розвивалися. Саме вони потім допомагатимуть своїм організаціям виживати та процвітати у новому трудовому світі.

Далі розглянемо кожен із виділених 12 способів навчання окремо, розділивши їх на дві великі групи:

- навчання усередині робочого середовища (повсякденна робота, пошук знань у команді, зворотний зв'язок від керівництва, менторство й наставництво, дистанційне навчання, аудиторні заняття й ресурси компанії);
- навчання із зовнішнього середовища (веб-пошук і веб-ресурси, професійне співтовариство, блоги й стрічки новин, конференції).

Рис.2.7. Навчання усередині робочого середовища

DAILY WORK							KNOWLEDGE SHARING IN YOUR TEAM						
	N	Q	V	E	V+E	div		N	Q	V	E	V+E	div
UK & Ireland	0	3	32	65	97	4	Oceania	1	4	24	71	95	3
Senior managers	1	3	28	68	96	3	30-39s	1	4	30	65	95	3
Line managers	0	4	36	60	96	3	Senior managers	1	4	36	59	95	3
Oceania	1	4	25	70	95	2	Under 30s	0	6	25	69	94	2
30-39s	0	5	26	69	95	2	Asia	0	6	37	57	94	2
Canada	2	4	25	69	94	1	Females	1	6	33	60	93	1
Asia	0	6	27	67	94	1	Over 60s	3	4	33	60	93	1
Females	1	5	28	66	94	1	USA	0	7	38	55	93	1
Under 30s	0	7	21	72	93	0	UK & Ireland	0	7	38	55	93	1
40-49s	0	7	24	69	93	0	Middle managers	0	7	35	58	93	0
>250 people	1	6	28	65	93	0	OVERALL	1	7	33	59	92	
ME & Africa	0	7	29	64	93	0	Continental Europe	1	7	31	61	92	0
OVERALL	1	6	29	64	93		40-49s	1	7	34	58	92	0
Males	1	6	31	62	93	0	>250 people	1	7	35	57	92	0
<10 people	1	6	33	60	93	0	Non-managerial	1	8	33	58	91	-1
50-59s	1	6	36	57	93	0	Freelance	0	9	23	68	91	-1
Continental Europe	1	7	25	67	92	-1	Males	1	9	33	57	90	-2
Middle managers	1	7	27	65	92	-1	<10 people	1	10	23	66	89	-3
USA	1	7	33	59	92	-1	Canada	2	10	25	63	88	-4
Non-managerial	1	8	28	63	91	-2	50-59s	1	11	36	52	88	-4
Freelance	0	9	31	60	91	-2	Line managers	1	12	27	60	87	-5
Over 60s	3	9	39	49	88	-4	ME & Africa	4	11	39	46	85	-7

У самому верху рейтингу — повсякденна робота й шерінг знань у команді. Вони розглядаються майже всіма групами респондентів у якості основних способів навчання. Однак керівники нижчої ланки цінують ці способи обміну знаннями набагато менше, чим інші категорії. При цьому саме керівники нижчої ланки є ключем до успіху культури обміну знаннями в компанії, тому необхідно докладати зусиль, щоб допомогти їм в організації цієї цінності.

Аналіз двох інших способів навчання, що потрапили в категорію найважливіших, — зворотного зв'язка від керівника й менторства — дозволяє зробити цікаві висновки:

- Схоже, що наймолодші співробітники дійсно цінують зворотний зв'язок від керівництва, у той час як старші співробітники бачать у них менше змісту. Та ж аудиторія більше цінує менторство — люди до 30 років вважають його необхідним.
- Жінки цінують зворотний зв'язок від керівництва набагато більше, ніж чоловіки.
- У деяких регіонах, наприклад в Океанії й Азії, зворотний зв'язок від керівництва цінується більше. Також є регіони, де більшу роль відіграє менторство, — це Близький Схід, Африка й Азія [44].

Рис.2.8.

MANAGER FEEDBACK							COACH OR MENTOR						
	N	Q	V	E	V+E	div		N	Q	V	E	V+E	div
Oceania	0	15	36	49	85	10	ME & Africa	0	14	64	22	86	16
Asia	6	10	37	47	84	9	Asia	6	10	45	39	84	14
30-39s	1	15	38	46	84	9	30-39s	5	15	45	35	80	10
Under 30s	3	13	38	46	84	9	Under 30s	4	21	31	44	75	5
UK & Ireland	2	16	39	43	82	7	Middle managers	5	21	50	24	74	4
Senior managers	3	15	40	42	82	7	Senior managers	5	23	47	25	72	2
ME & Africa	4	18	39	39	78	3	UK & Ireland	5	23	48	24	72	2
Females	4	18	40	38	78	3	Oceania	8	21	39	32	71	1
Middle managers	5	18	35	42	77	2	Line managers	6	23	41	30	71	1
40-49s	5	18	39	38	77	2	Females	6	25	45	25	70	0
>250 people	5	19	36	40	76	1	>250 people	6	24	45	25	70	0
Line managers	4	20	39	37	76	1	OVERALL	7	23	45	25	70	0
OVERALL	5	20	38	37	75		<10 people	12	18	45	25	70	0
<10 people	10	17	39	34	73	-2	Canada	10	21	37	32	69	-1
Canada	6	22	31	41	72	-3	Males	10	22	43	25	68	-2
Males	7	23	33	37	70	-5	Freelance	11	21	49	19	68	-2
Freelance	14	16	33	37	70	-5	40-49s	5	28	47	20	67	-3
Non-managerial	5	25	37	33	70	-5	Non-managerial	9	25	41	25	66	-4
USA	4	26	38	32	70	-5	USA	5	30	44	21	65	-5
50-59s	6	27	38	29	67	-8	Continental Europe	10	25	46	19	65	-5
Continental Europe	11	23	37	29	66	-9	50-59s	10	25	47	18	65	-5
Over 60s	16	27	27	30	57	-18	Over 60s	15	26	36	23	59	-11

Традиційні способи навчання на робочому місці — аудиторні заняття й дистанційна освіта — займають дуже низькі позиції. Аудиторні заняття цінують молоді співробітники — можливо тому, що вони нагадують їм недавній досвід навчання в школі й вузі. Меншою мірою ці заняття цікавлять літніх співробітників, особливо фахівців зі США.

Рис.2.9.

CLASSROOM TRAINING							E-LEARNING						
	N	Q	V	E	V+E	div		N	Q	V	E	V+E	div
30-39s	21	40	29	10	39	9	ME & Africa	4	46	36	14	50	11
Canada	24	38	26	12	38	8	Over 60s	14	37	31	18	49	10
Under 30s	17	46	21	16	37	7	30-39s	15	42	30	13	43	4
Middle managers	22	43	24	11	35	5	Under 30s	15	42	30	13	43	4
Continental Europe	30	37	26	7	33	3	USA	18	40	22	20	42	3
<10 people	33	34	26	7	33	3	Non-managerial	15	43	30	12	42	3
Males	30	38	24	8	32	2	<10 people	20	38	31	11	42	3
Asia	30	39	14	17	31	1	Senior managers	17	42	24	17	41	2
OVERALL	28	42	23	7	30		Canada	18	41	28	13	41	2
Non-managerial	28	42	24	6	30	0	Continental Europe	16	43	31	10	41	2
Freelance	35	35	25	5	30	0	>250 people	15	45	28	12	40	1
Oceania	24	47	18	11	29	-1	Females	15	45	28	12	40	1
Line managers	17	54	20	9	29	-1	OVERALL	17	44	27	12	39	
40-49s	27	44	21	8	29	-1	Freelance	19	42	34	5	39	0
>250 people	26	45	22	7	29	-1	Males	19	43	26	12	38	-1
Females	27	44	22	7	29	-1	40-49s	18	45	26	11	37	-2
UK&Ireland	26	45	25	4	29	-1	50-59s	17	46	28	9	37	-2
Senior managers	34	39	20	7	27	-3	Asia	17	46	28	9	37	-2
50-59s	34	39	22	5	27	-3	Middle managers	21	44	24	11	35	-4
ME & Africa	29	46	25	0	25	-5	Line managers	14	54	24	8	32	-7
USA	33	43	19	5	24	-6	Oceania	21	48	22	9	31	-8
Over 60s	38	44	16	2	18	-12	UK & Ireland	18	51	26	5	31	-8

Дистанційне навчання молоді аудиторією також затребуване, але, що цікаво, фахівці у віці «за 60» бачать у цій формі більше всього змісту. Серед тих, кому цей варіант навчання приносить найменше цінності, знову з'являються менеджери нижчої ланки. Можливо, їм здається, що така форма самоосвіти перериває повсякденну роботу.

Рис.2.10. Внутрішні ресурси компанії

COMPANY RESOURCES						
	N	Q	V	E	V+E	div
Asia	6	14	39	39	78	16
USA	5	24	42	29	71	9
Under 30s	6	25	37	32	69	7
Middle managers	7	25	38	30	68	6
>250 people	7	27	36	30	66	4
Line managers	8	26	39	27	66	4
30-39s	7	31	33	29	62	0
Females	5	33	34	28	62	0
OVERALL	7	31	35	27	62	
Non-managerial	8	31	32	29	61	-1
50-59s	3	36	33	28	61	-1
Males	10	29	35	26	61	-1
40-49s	10	29	38	23	61	-1
Over 60s	8	32	31	29	60	-2
UK & Ireland	10	30	36	24	60	-2
Senior managers	3	38	37	22	59	-3
Oceania	5	38	27	30	57	-5
Canada	4	40	25	31	56	-6
Continental Europe	9	37	34	20	54	-8
Freelance	14	37	26	25	51	-11
ME & Africa	11	40	29	21	50	-12
<10 people	12	39	33	16	49	-13

Про цінність внутрішніх ресурсів компанії можна зробити наступні висновки:

- Тут явно важливий культурний фактор: у деяких географічних регіонах цей спосіб цінують більше, чим в інших.
- Наймолодші співробітники цінують внутрішні ресурси більше — схоже, вони цінують усе, що можуть взяти від компанії для свого розвитку.
- Позаштатні співробітники вважають важливими тільки внутрішні ресурси компанії.
- Невеликі компанії, де працює не більш 10 людей, говорять про меншу важливість внутрішніх ресурсів. Імовірно, це пов'язано з бюджетними обмеженнями.

Підведемо висновки про навчання усередині робочого середовища

Менеджерам нижчої ланки потрібно:

- зрозуміти важливість турботи про свою команду, зокрема через зворотний зв'язок про роботу кожного, особливо молодих співробітників;
- забезпечити обмін знаннями усередині своєї команди;
- надати можливості наставництва й коучинга.

У компанії варто забезпечити можливість аудиторних занять, але тільки в тих сферах, де це необхідно. Паралельно можна перейти від формату дистанційного навчання, який забирає коштовний робочий час, до доступу до навчальних ресурсів за потребою (до яких можна звертатися в процесі роботи). У цілому компанія може допомогти співробітникам стати більш самодостатніми й впвненими у собі в контексті роботи.

Рис.2.11. Навчання із зовнішнього середовища

WEB SEARCH							WEB RESOURCES						
	N	Q	V	E	V+E	div		N	Q	V	E	V+E	div
ME & Africa	0	14	39	47	86	9	Over 60s	2	13	49	36	85	12
Over 60s	1	14	29	56	85	8	Senior managers	1	21	43	35	78	5
Freelance	2	16	33	49	82	5	50-59s	3	19	44	34	78	5
UK & Ireland	3	15	30	52	82	5	UK & Ireland	1	22	39	38	77	4
Senior managers	3	16	33	48	81	4	Females	2	22	43	33	76	3
USA	3	18	33	46	79	2	Oceania	2	22	46	30	76	3
Middle managers	2	19	35	44	79	2	USA	3	22	40	35	75	2
50-59s	4	17	35	44	79	2	Freelance	4	21	44	31	75	2
<10 people	2	20	32	46	78	1	ME & Africa	4	21	50	25	75	2
Females	3	19	32	46	78	1	<10 people	3	23	40	34	74	1
>250 people	3	19	32	46	78	1	>250 people	3	23	41	33	74	1
40-49s	2	20	35	43	78	1	Middle managers	4	22	45	29	74	1
Oceania	3	20	28	49	77	0	OVERALL	3	24	41	32	73	
OVERALL	3	20	31	46	77	0	Non-managerial	4	24	38	34	72	-1
Males	2	21	31	46	77	0	Continental Europe	2	26	41	31	72	-1
30-39s	4	20	23	53	76	-1	Males	3	26	40	31	71	-2
Non-managerial	2	22	27	49	76	-1	40-49s	1	28	41	30	71	-2
Canada	2	22	34	42	76	-1	30-39s	4	26	37	33	70	-3
Asia	3	24	22	51	73	-4	Asia	6	18	47	29	76	3
Continental Europe	4	24	31	41	72	-5	Under 30s	7	27	42	24	66	-7
Line managers	4	25	38	33	71	-6	Line managers	0	35	42	23	65	-8
Under 30s	2	33	25	40	65	-12	Canada	6	32	40	22	62	-11

Угорі рейтингу джерел навчання в зовнішньому середовищі виявилися веб-пошук і веб-ресурси. І тут є два цікаві спостереження:

- Увага до цих джерел міняється з віком. Наймолодші співробітники цікавляться цими можливостями найменше, у той час як самі вікові — навпаки, більше.
- Те ж саме стосується й управлінських ролей. Менеджери нижчої ланки цінують їх менше, чим менеджери середньої й старшої ланки.

При оцінці професійних співтовариств, блогів і стрічок новин (які потрапили в середину рейтингу), виділяються ті ж тенденції, але ступінь

значимості залежить від масштабу компанії. Ті, хто працюють у невеликих організаціях, цінують ці способи навчання вище.

Рис.2.12.

PROFESSIONAL NETWORKING							BLOGS & FEEDS						
	N	Q	V	E	V+E	div		N	Q	V	E	V+E	div
Freelance	5	16	46	33	79	13	Over 60s	7	39	34	20	54	11
Oceania	7	19	41	33	74	8	Freelance	10	37	35	18	53	10
Senior managers	2	24	43	31	74	8	<10 people	11	37	34	18	52	9
<10 people	5	21	45	29	74	8	Oceania	12	37	35	16	51	8
Continental Europe	3	23	46	28	74	8	ME & Africa	7	43	36	14	50	7
Over 60s	3	25	36	36	72	6	50-59s	11	41	33	15	48	5
ME & Africa	0	29	43	28	71	5	Senior managers	11	42	33	14	47	4
50-59s	4	26	45	25	70	4	40-49s	12	42	32	14	46	3
Males	4	26	45	25	70	4	Continental Europe	13	41	36	10	46	3
40-49s	4	27	41	28	69	3	Females	13	42	32	13	45	2
OVERALL	5	29	40	26	66		USA	12	44	29	15	44	1
Asia	4	31	37	28	65	-1	UK & Ireland	12	44	29	15	44	1
>250 people	5	30	40	25	65	-1	OVERALL	13	44	29	14	43	
Females	5	31	38	26	64	-2	Males	12	46	27	15	42	-1
UK & Ireland	3	34	42	21	63	-3	Non-managerial	14	44	27	15	42	-1
Non-managerial	5	33	36	26	62	-4	>250 people	13	45	30	12	42	-1
Line managers	4	34	41	21	62	-4	Middle managers	15	44	29	12	41	-2
Middle managers	5	33	43	19	62	-4	Line managers	8	53	29	10	39	-4
30-39s	3	37	36	24	60	-6	30-39s	13	50	26	11	37	-6
USA	5	35	38	22	60	-6	Asia	10	59	17	14	31	-12
Under 30s	11	37	35	17	52	-14	Canada	21	48	21	10	31	-12
Canada	12	38	29	21	50	-16	Under 30s	24	49	18	9	27	-16

Конференції, важливість яких у середньому невисока, більше цінуються віковими співробітниками. Позаштатні співробітники цінують їх менше, можливо, у зв'язку із уже згаданими зайвими витратами зі своєї кишені, а також у зв'язку з тим, що вони можуть вчитися іншими способами.

Рис.2.13.

CONFERENCES						
	N	Q	V	E	V+E	div
Over 60s	13	46	36	5	41	10
Continental Europe	16	46	33	5	38	7
ME & Africa	7	57	32	4	36	5
Under 30s	27	38	29	6	35	4
>250 people	13	52	31	4	35	4
Senior managers	15	51	30	4	34	3
50-59s	17	50	29	4	33	2
Females	18	50	27	5	32	1
USA	19	49	27	5	32	1
Non-managerial	20	48	27	5	32	1
Line managers	15	53	29	3	32	1
Asia	20	49	21	10	31	0
30-39s	14	55	24	7	31	0
Middle managers	18	51	25	6	31	0
OVERALL	18	51	26	5	31	
Males	19	52	26	4	30	-1
<10 people	20	50	27	3	30	-1
UK & Ireland	14	57	25	4	29	-1
40-49s	18	54	24	4	28	-3
Canada	28	46	19	7	26	-5
Freelance	17	60	19	4	23	-8
Oceania	20	58	20	2	22	-9

Підведемо висновки про навчання по зовнішніх джерелах. Автори дослідження виділили три ключові речі, які варто зробити компаніям:

- Потрібно допомогти співробітникам (особливо наймолодшим) навчитися цінувати джерела нових знань у зовнішньому світі. Варто також приділити увагу тому, щоб розвивати в них навички сучасного підходу до навчання.
- Треба допомогти менеджерам нижчої ланки зрозуміти важливість безперервної самоосвіти поза організацією й виділити для нього час.
- Направляти ресурси зовнішнього середовища усередину компанії, щоб вони були інтегровані в повсякденне робоче середовище.

2.2. Програма та інструментарій соціологічного дослідження

Суспільство, прогресуючи й ускладнюючись, підвищує свої вимоги до організації і якості освіти. Студенти й випускники сучасних вузів повинні не тільки володіти спеціальними знаннями, уміннями й навичками, але й прагнути до безперервної самоосвіти. Самоосвітня активність особистості – це необхідний компонент системи, що постійно розвивається, професійної освіти, яка вимагає відповідності змісту, форм і методів навчання сучасним стандартам підготовки кваліфікованого фахівця, а також є частиною життя будь-якої людини в сучасному суспільстві.

Головним надбанням індивіда є не дохід і накопичене майно, а він сам. Інвестиції в себе, у свою самоосвіту, розвиток і в практичне застосування своїх знань і вмінь - це найефективніше вкладення зусиль і засобів, тому що тільки це може забезпечити краще розуміння життя, що в підсумку допоможе знайти шлях самореалізації й досягти бажаного. Крім того, оскільки знання в цей час накопичується з великою швидкістю, то вітчизняна вища школа просто не встигає за всім масивом знань, і тому для сучасного студента однією з умов одержання якісної освіти, яка відкриває для нього більші перспективи, є самоосвіта.

Незважаючи на множинність уявлень про феномен самоосвіти, його обґрунтування й характеристики розмиті. Теоретичні й практичні підходи до проблеми самоосвіти традиційно представлені з позиції філософії й педагогічних технологій, а останнім часом ще й у контексті різних курсів по розвитку особистості й технічних ноу-хау, спрямованих на вдосконалення окремих особистісних якостей (мова, пам'ять, ерудиція) і досягнення життєвих цілей будь-якими способами.

У термін «самоосвіта» вкладають два різні змісти. По-перше, самоосвіта як самостійне оволодіння знаннями, у цьому випадку це слово є синонімічним до «самонавчання», але має вузький, більш практичний зміст.

По-друге, самоосвіта розуміється в більш широкому, гуманістичному змісті як самоосвіта самого себе, тобто будівництво, свідоме творення своєї особистості.

У цьому змісті суб'єкт не лише засвоює конкретне знання, інформацію, але й здобуває та засвоює всю створену людством культуру, вступає з нею в різноманітні взаємини, виробляючи й знаходячи в складному діалозі творчі й етичні якості. Самоосвіта в першому, більш вузькому, змісті стає частиною й підставою самоосвіти в широкому. Самоосвіта — це творча робота з розвитку своєї особистості, поглибленню світорозуміння між членами суспільства. У діалозі з культурою людина міняє всю структуру своєї особистості. Тому без самоосвіти немає саморозвитку, а без саморозвитку – немає самоосвіти.

Також слід розрізнити розведемо поняття «самонавчання» і «самоосвіта». Самонавчання традиційно визначається як процес самостійної освіти без особистої участі викладача, а самоосвіта - як спосіб оволодіння знаннями, навичками, уміннями з ініціативи самого суб'єкта навчання стосовно знань (чому займатися), обсягу й джерела пізнання, установа тривалості й часу проведення занять, а також вибору форм задоволення пізнавальних інтересів і потреб.

Неодмінним атрибутом і умовою безперервної й ефективної самоосвіти, активізації самостійної діяльності для створення нового образу є особиста мотивація людини, що визначається багато в чому потребами і запитам суспільства. Тому дослідження проблеми самоосвіти не може бути повним без розуміння мотиваційних характеристик даного феномена.

Однак визначення й опис мотиваційних характеристик самоосвіти на противагу мотивації навчання особистості в теорії й практиці відслідковується із труднощами. При цьому конкретне розуміння особливостей даного взаємозв'язку і його обґрунтування необхідно для формування продуктивного відношення до навчання й освіти сучасного студента, як особистості, так і майбутнього професіонала.

На підставі ступеня розробленості проблеми в науці й наявних досліджень методологічних основ самоосвіти, можливо виділити критерії самоосвіти й мотиваційні фактори, що впливають на рівень самоосвіти. До критеріїв самоосвіти необхідно віднести все, що зв'язане із прагненням до внутрішнього багатства особистості, духовного, професійного, загальнокультурного, фізичного й гармонічного розвитку, самореалізації. До мотиваційних факторів, що впливають на рівень самоосвіти тією чи іншою мірою, можливо, віднести весь спектр компонентів мотиваційної сфери. Однак, імовірно, у ряді всіх компонентів існують специфічні мотиваційні характеристики, які тісно сполучені з рівнем самоосвіти студентів.

Метою дослідження є вивчення характеристик самоосвіти сучасного студента.

Гіпотеза дослідження: мотиваційними характеристиками самоосвіти сучасних студентів є:

- 1) мотивація до стійкого соціального статусу;
- 2) спрямованість на спілкування;
- 3) спрямованість на творчу активність;
- 4) мотивація до особистісного змісту навчання;
- 5) досягнення успіху;
- 6) перевага внутрішніх мотивів над зовнішніми.

Питання до гайду фокус-групового дослідження.

1. Як часто Ви намагаєтеся робити свою роботу більш ергономічно?
2. Як часто Ви намагаєтеся ощадливо витратити свій час?
3. Як успішно Ви розставляєте пріоритети в справах?
4. Чи схильні Ви до витрачання зайвих сил і часу на той вид діяльності, який Вам не цікавий?
5. Для того, щоб володіти навчальним матеріалом, необхідно читати багато додаткової літератури?

6. Чи вважаєте Ви себе достатньо освіченим людиною?
7. Чи є у Вас бажання спілкуватися з людьми внутрішньо багатими й духовно розвиненими?
8. Чи є у Вас бажання збагачення своєї особистості?
9. Чи можна без професійного вдосконалювання бути освіченою людиною?
10. Чи ставите Ви собі за мету бути високо професійним у своїй роботі?
11. Чи здатні Ви раціонально застосовувати знання й навички в будь-якій ситуації?
12. У процесі свого навчання Ви використовуєте широкий діапазон технічних засобів?
13. Якщо Ви самі не можете обрати ефективні засоби навчання чи звертаєтеся до кого-небудь за допомогою?
14. Ви прагнете до професійної компетентності – високого рівню знань, умінь, навичок і досвіду?
15. Чи хотіли б Ви бути більш самостійним в одержанні знань по обраній спеціальності?
16. Як часто Вам доводиться самостійно шукати інформацію в словниках, книгах і журналах?
17. Як часто Вам необхідно читати додаткову літературу, спілкуватися з компетентними людьми, дивитися відео матеріали?
18. Чи потребуєте Ви мати більше часу для одержання додаткових знань і вмінь?
19. Чи цікаві Вам самостійні заняття?
20. Як часто Ви розвиваєте в собі нові вміння, що допомагають Вам в навчальній діяльності?
21. Чи хочете Ви тільки визначити етапи й можливості виконання заданої мені роботи в процесі навчання?

22. Як Ваші успіхи в навчанні залежать від самостійності у визначенні факторів ефективності одержання освіти?

23. Чи варто кожній людині навчитися правильно визначати фактори, які ведуть до відмінного результату в навчанні?

24. Чи важко почати самостійно, без помічників почати виконувати яке-небудь навчальне завдання?

25. Як часто Ви намагаєтеся одержати знання, уміння й навички, які не передбачені офіційною системою освіти, але необхідні особисто Вам для здійснення власних цілей?

Висновки до другого розділу

Як з'ясувалося, національна культура суттєво впливає на цінність, яку кожний зі способів навчання дає респондентам.

- У США помітно поступовий зсув уваги з навчальних курсів на веб-ресурси. Аудиторні заняття цінуються менше, чим тренери й керівники. Цінність професійного співтовариства — нижче середнього.

- У Канаді важливіше традиційні способи внутрішнього навчання в компаніях, а не зовнішні ресурси або мережева взаємодія.

- У Великобританії й Ірландії керівників як джерело знань цінують у середньому більше, чим в інших країнах, а дистанційна освіта популярністю користується не дуже.

- Для фахівців з континентальної Європи професійне спілкування з керівниками й тренерами особливо цінне. Більш високу цінність (щодо інших груп) мають конференції.

- В Океанії цінується зворотний зв'язок від керівництва. Зовнішні ресурси — блоги й новинні стрічки, а також професійні співтовариства — оцінюються в середньому вище, чим в інших групах, а дистанційне навчання й конференції — нижче.

- В Азії дистанційне навчання цінується набагато вище, а ресурси компанії — нижче, чим в інших географічних регіонах. Керівники й тренери оцінюються високо, а блоги й новинні стрічки — нижче, чим в інших регіонах.

У цілому дані свідчать про те, що розмір організації не виявляє істотного впливу на цінність різних способів навчання. Але є пара моментів. Люди, які працюють у невеликих організаціях, більшою мірою цінують зовнішні джерела: веб-ресурси, блоги, професійні мережі, і в меншій — внутрішні ресурси компанії.

Для жінок зворотний зв'язок від керівника значить трохи більше, чим для чоловіків, у той час як чоловіки вище цінують професійні мережі.

Авторам дослідження найцікавішим здався профіль тих, хто перебуває на поза штатом або на фрілансі, — таких в опитуванні було 8%. Вони високо цінують навчання в ході щоденної роботи, але при цьому розвиток через професійні мережі й доступ до зовнішніх веб-ресурсів, блогів і стрічок новин для них важливіше, чим внутрішні корпоративні ресурси й курси. Вони в середньому нижче оцінюють конференції, що, імовірно, пов'язане з витратами зі своєї кишені й тим, що вони можуть ефективно використовувати інші підходи.

Імовірно, у майбутньому ця тенденція стане ще актуальнішою, оскільки людство все більше відходить від концепції «одне робоче місце на все життя», і кожний має брати на себе відповідальність за своє навчання й розвиток. Як було відзначено вище, для молодих фахівців це ще не так — вони як і раніше дуже зосереджені на роботі, а не на власному майбутньому, і залежать від внутрішніх джерел навчання.

ВИСНОВКИ

Отже, самоосвіта є складним об'єктом, що залучає увагу ряду наук (насамперед педагогіки, психології, соціології), кожна з яких вивчає його під власним кутом зору. Соціологія в силу своєї специфіки орієнтована на інтеграцію знання, отриманого іншими науками, тому бачить необхідність досліджувати самоосвіту в рамках комплексного аналізу із застосуванням сукупності соціально-гуманітарних і загальнонаукових теоретичних підходів: інституціонального, діяльнісного, процесуального, системного, суб'єктного. У цьому нам бачиться особливість соціологічної методології дослідження самоосвіти, коли застосування загальнонаукового методу, що має евристичний потенціал у вивченні конкретного феномена, здійснюється, переломлюючись через специфіку соціології як науки.

У соціології, що реалізує інтегративну функцію, аналіз феномена самоосвіти можливий у контексті двох соціологічних галузей: соціології освіти й соціології знання. Історично так склалося, що дані галузі традиційно використовують різні теоретичні парадигми: позитивістську, феноменологічну, структурно-функціональну й ін. Задана цієї традицією мультипарадигмальність досліджень самоосвіти може бути реалізована через сукупність соціогуманітарних підходів. Деякі з них (перераховані вище) застосовуються в дослідженні освіти, інші, такі як інституціональний (але вже з позицій феноменологічної соціології), культурологічний, аксіологічний, комунікативний, семіологічний, - у дослідженні знання.

Самоосвіта як вид діяльності, що сприяє здійсненню особистісної самореалізації, тісно пов'язана із процесами соціалізації й індивідуалізації особистості. Засвоєння сукупності суспільних відносин (соціалізація) можлива тільки в індивідуальній формі й проявляється в першу чергу за допомогою діяльності людини. Самоосвіта саме й виявляється одним з видів

діяльності, який виявляє ступінь присвоєння особистістю суспільних відносин, реалізації її сутнісних сил.

У самоосвіті проявляється індивідуальний характер соціалізації. Тут може йти мова про особливості самоосвітньої діяльності як окремого індивідуума, так і соціальної групи з усередненими типовими показниками характеристик цього виду діяльності.

Отже, соціологічна наука включає у свій методологічний арсенал цілий спектр соціально-гуманітарних підходів, які вона певним чином адаптує з метою інтерпретації такого специфічного соціологічного феномена, як самоосвіта. Кожний з них має своє пізнавальне завдання, характер якої залежить як від когнітивних особливостей самого підходу, так і від специфіки об'єкта дослідження самоосвіти.

Отже, соціологічний підхід до самоосвіти може бути охарактеризований як комплексний, що вбирає в себе риси й сторони антропологічного, інституціонального, системного, культурологічного, аксіологічного, діяльнісного, процесуального, комунікативного, семіологічного підходів. Їхньою особливістю є те, що вони взаємодоповнюють один одного, реалізуючи такі характеристики методології соціології самоосвіти, як міждисциплінарність і мультипарадигмальність.

Сукупність розглянутих підходів до аналізу самоосвіти виступає системоутворюючим елементом подальшого процесу конструювання методології соціологічного дослідження самоосвіти й лежить в основі його понятійного аналізу, виявлення функціональних, структурних, видових характеристик.

Підводячи підсумки, необхідно відзначити, що аналіз таких особливостей соціологічного дослідження самоосвіти, як полідисциплінарність і мультипарадигмальність, показав, що вони, безумовно, відповідаючи складності й багатомірності об'єкта дослідження, багато в чому визначають процедури конструювання методології галузі. Вона у зв'язку із зазначеними характеристиками відрізняється ускладненістю,

багатомірністю взаємодії методологічних підходів наукового дослідження самоосвіти.

Єдиного універсального поняття самоосвіти дати неможливо, оскільки самоосвіта вивчається як елемент соціального інституту освіти, як система, вид діяльності, соціальна цінність, соціокультурний феномен, тип комунікативної взаємодії, спосіб знакового спілкування, соціальний процес тощо. Тому формулювання поняття залежить і від теоретичного ракурсу досліджень самоосвіти, і від вибору методологічних засобів.

У роботі виділяється поняття самоосвіти в контексті діяльнісного підходу - як виду вільної діяльності особистості (соціальної групи), що характеризується її вільним вибором і спрямованого на задоволення потреб у соціалізації, самореалізації, підвищенні культурного, освітнього, професійного й наукового рівнів, одержання задоволення від реалізації особистістю її духовних потреб.

У сфері функціональних характеристик самоосвіти, був застосований суб'єктний підхід, закладений в основу визначення предмета соціології самоосвіти. Це дозволило розглянути функції самоосвіти на рівні особистості, соціальної групи і соціуму в цілому. При цьому на особистісному рівні самоосвіта характеризується функціями індивідуалізації, індивідуально-особистісної самореалізації, саморозвитку, саморегуляції, задоволення потреб у різних видах діяльності. Самоосвіті на рівні соціальної групи властиві функції соціалізації, соціальної ідентифікації, соціальної регуляції, соціального розвитку. Для самоосвіти на соціетальному рівні характерні функції розвитку соціальних інститутів (освіти, культури, науки, виробництва, ринку та ін.), регуляції соціальної структури суспільства, процесів соціальної мобільності, соціокультурної динаміки.

Постановка ж проблеми структурних характеристик самоосвіти вирішується неоднозначно. Аналізуючи їх, не варто відходити від класичного трактування структури й реалізуємо її при класифікації видів самоосвіти. При цьому використовуються різні критерії структурування залежно від того,

у контексті якого методологічного підходу здійснюється аналіз структурних характеристик самоосвіти.

У рамках інституціонального підходу виділяються такі види самоосвіти, як професійна, політична, економічна тощо. За допомогою процесуального підходу можна структурувати самоосвіту за критерієм просторової й тимчасової локалізації (через аналіз соціального простору й соціального часу самоосвіти), виділяючи такі її види, як самоосвіта в робочий і вільний час, професійна й загальнорозвиваюча самоосвіта, інституціоналізована й неінституціоналізована самоосвіта тощо. Процесуальному підходу також властиве використання таких змістовних критеріїв структурування самоосвіти, як її мета й мотиви.

Суб'єктний підхід дає можливість структурувати самоосвіту залежно від її носіїв - різних соціальних груп і шарів. У контексті діяльнісного підходу самоосвіта може бути охарактеризована як система видів діяльності. Стосовно процесу діяльності самоосвіта може бути адаптивною і самореалізаційною, стосовно її результату - оцінною, прогностичною, конструктивістською, стосовно сфер реалізації діяльності - професійною, релігійною, економічною, правовою, моральною, сімейно-побутовою тощо.

Використання культурологічного підходу дозволяє виділити різні види самоосвіти в рамках його технологій: доіндустріальних, індустріальних і постіндустріальних. У межах семіологічного підходу розглядається символічна самоосвіта, яка структурується як соціально-статусна й індивідуально-статусна, соціально прийнятна й соціально неприйнятна, інституціоналізована й неінституціоналізована.

Посткласичні уявлення про структуру самоосвіти дає змогу застосувати ряд феноменологічних ідей, запозичених із соціології знання, адаптувавши їх до досліджень самоосвіти. Постструктуралістський інваріант структури дає можливість розглянути самоосвіту як систему відтворення соціальних практик і в цій якості здійснити її аналіз як способу саморегуляції знання й результату соціокультурної детермінації.

Конституювання нової галузі соціологічного знання - соціології самоосвіти - вимагає здійснення дослідницького процесу на всіх рівнях: від формулювання принципів наукового вивчення й створення методології до розробки методики.

Як з'ясувалося, національна культура суттєво впливає на цінність, яку кожний зі способів навчання дає респондентам.

- У США помітно поступовий зсув уваги з навчальних курсів на веб-ресурси. Аудиторні заняття цінуються менше, чим тренери й керівники. Цінність професійного співтовариства — нижче середнього.

- У Канаді важливіше традиційні способи внутрішнього навчання в компаніях, а не зовнішні ресурси або мережева взаємодія.

- У Великобританії й Ірландії керівників як джерело знань цінують у середньому більше, чим в інших країнах, а дистанційна освіта популярністю користується не дуже.

- Для фахівців з континентальної Європи професійне спілкування з керівниками й тренерами особливо цінне. Більш високу цінність (щодо інших груп) мають конференції.

- В Океанії цінується зворотний зв'язок від керівництва. Зовнішні ресурси — блоги й новинні стрічки, а також професійні співтовариства — оцінюються в середньому вище, чим в інших групах, а дистанційне навчання й конференції — нижче.

- В Азії дистанційне навчання цінується набагато вище, а ресурси компанії — нижче, чим в інших географічних регіонах. Керівники й тренери оцінюються високо, а блоги й новинні стрічки — нижче, чим в інших регіонах.

У цілому дані свідчать про те, що розмір організації не виявляє істотного впливу на цінність різних способів навчання. Але є пара моментів. Люди, які працюють у невеликих організаціях, більшою мірою цінують зовнішні джерела: веб-ресурси, блоги, професійні мережі, і в меншій — внутрішні ресурси компанії.

Для жінок зворотний зв'язок від керівника значить трохи більше, чим для чоловіків, у той час як чоловіки вище цінують професійні мережі.

Авторам дослідження найцікавішим здався профіль тих, хто перебуває на поза штатом або на фрілансі, — таких в опитуванні було 8%. Вони високо цінують навчання в ході щоденної роботи, але при цьому розвиток через професійні мережі й доступ до зовнішніх веб-ресурсів, блогів і стрічок новин для них важливіше, чим внутрішні корпоративні ресурси й курси. Вони в середньому нижче оцінюють конференції, що, імовірно, пов'язане з витратами зі своєї кишені й тим, що вони можуть ефективно використовувати інші підходи.

Імовірно, у майбутньому ця тенденція стане ще актуальнішою, оскільки людство все більше відходить від концепції «одне робоче місце на все життя», і кожний має брати на себе відповідальність за своє навчання й розвиток. Як було відзначено вище, для молодих фахівців це ще не так — вони як і раніше дуже зосереджені на роботі, а не на власному майбутньому, і залежать від внутрішніх джерел навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агаларова А. характеристика та основні принципи сучасної освітньої парадигми // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики, 2018, Вип. 79.
2. Агаларова К. А. Роль виховання в системі освіти // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики, 2019, Вип. 82.
3. Агаларова К. А., Сутула О. А. Сучасні тенденції реформування освіти // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики, 2018, Вип. 80.
4. Байдак Т.М., Болотова В.О. Уявлення сучасних школярів про майбутню професійну діяльність та кар'єру // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики. 2020. Вип. 86. С. 138–152.
5. Бакиров В.С. Ценностное сознание и активизация человеческого фактора. Харьков : Вища шк., 1988. 147 с.
6. Бех В. П., Туленков М. В. Освітня система інформаційного соціуму в дискурсі парадигмального прогнозу // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики, 2020, Вип. 85.
7. Бурдые П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / пер. С фр. Н.А. Шматко. Москва : Просвещение, 2007. 267 с.
8. Вища освіта в Україні і Болонський процес : навч.-метод. посіб. для підготов. магістрів, асп. та перепідготов. викл. вищ. навч. закл. / С. М. Гончаров, В. С. Мошинський; Нац. ун-т вод. госп-ва та природокористування. Рівне, 2005. 141 с.
9. Вооглайд Ю. Напутствие гражданину : учебное пособие. Таллинн, 2019. С. 267–303.
10. Гірник Г. Українська вища освіта очима української молоді в міжнародному розрізі // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики, 2018, Вип. 80.

11. Гидденс, Э. Элементы теории структуризации / Э. Гидденс. – Москва : Директ-Медиа, 2007. – 64 с..
12. Гринчук А. В. Социология безопасности: состояние и перспективы развития. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. 2010. № 1. С. 101–102.
13. Дьюї Д. Досвід і освіта / пер. з англ. М. Василечко. Лондон : Кальварія, 2003. 84 с.
14. Дюркгейм Э. Социология образования. Москва: ИНТОР, 1996. 80 с.
15. За два роки понад 30 тисяч українських студентів виїхали навчатися до Польщі. Правда ТУТ mediagroup. 2018. URL: <https://journal.diplom.ru/how-to/kakoformit-ssylku-v-spiske-literatury/> (дата звернення: 22.09.2019).
16. Зоська Я. В. Аналіз поняттєво-категоріального апарату дослідження споживання освітніх послуг Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики, 2019, Вип. 84.
17. Зоська Я. В. Соціокультурна зумовленість споживання освітніх послуг у сучасному українському суспільстві // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики, 2020, Вип. 85.
18. Кудоярова В. О. Освіта молоді як фактор забезпечення соціальної безпеки держави: теоретичний аспект // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики, 2018, Вип. 77.
19. Лукашевич М.П. Соціологія економіки. Київ : Каравела, 2005. 288 с.
20. Ляпіна Л.А. Якість вищої освіти в Україні та пропозиції щодо її покращення Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики, 2021, Вип. 91.
21. Ляховченко Н.В., Петрук В.А. Аналіз факторів, що впливають на вибір майбутньої професії старшокласниками. Вісник Вінницького політехнічного інституту. 2014. № 4. С. 125–128.

22. Митин Д. Н. Образовательная (учебная) миграция: понятие, проблемы и пути решения. Вестник РУДН. Серия: Политология. 2010. № 3. С. 123–133.
23. Молодь України – 2017 / Результати соціологічного дослідження. Тернопіль :ТОВ «Терно-граф», 2017. 72 с.
24. Москаленко Л.М. Виклики та ризики професійно-технічної освіти в Україні Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики, 2021, Вип. 89.
25. Назарко С. О., Іноземцева А. Е. Освітнянська міграція та її вплив на національний інтелектуальний капітал. Економіка та держава. 2014. № 6. С. 128–130.
26. Нечитайло И.С. Изменение общества через изменение образования: иллюзии или реальность? Монграфия. Харьков : Изд-во ХУА, 2015. 552 с.
27. Освітня реформа: результати та перспективи. Інформаційно-аналітичний збірник. Київ, 2019. 227 с.
28. Палкин В. А. Семья в условиях информационного общества. Імідж сучасного педагога. 2014. № 6. С. 49–52.
29. Парсонс Т. Система современных обществ / Пер. с англ. Л.А. Седова, А.Д. Ковалева. Москва : Аспект Пресс, 1998. 271 с.
30. Радчук Г. К. Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євро інтеграції. Матеріали регіонального науково-практичного семінару / за заг. ред. Г. В. Терещука. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. С. 84.
31. Ручка А.А. Ценностный подход в системе социологического знания. Київ : Наук. думка, 1987. 156 с.
32. Савченко О. О. Західна парадигма освіти на початку ХХІ століття (соціальнофілософський аналіз) : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Харк. ун-т Повітряних сил ім. І. Кожедуба. Харків, 2008. 14 с.

33. Сандугей В. В. Освітня міграція в контексті євроінтеграції вітчизняної економіки Східна Європа: Економіка, бізнес та управління. 2018. № 4.
34. Слободян О., Стадний Є. Українські студенти за кордоном: скільки та чому. CEDOS аналітичний центр. 2016. URL: <http://www.cedos.org.ua/uk/osvita/ukrainski->
35. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. Москва : Политиздат, 1992. 543 с.
36. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки. Київ: МОН України, 2020. 71 с.
37. Тоффлер Е. Третья хвиля: пер. с англ. Київ : Видавничий дім «Всесвіт», 2000. 480 с.
38. Фесенко А. М., Чорна В. О., Осипова Є. М. Освітня міграція української молоді за кордон як актуальна проблема сьогодення // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики, 2019, Вип. 83.
39. Хомерікі О. А. Модернізація вищої освіти в Україні: соціологічний аналіз : монографія. Вінниця : ПП «ТД «Едельвейс и К», 2013. 376 с.
40. Чепак В.В. Сучасні соціологічні концепції освіти як теоретико-методологічна альтернатива класичним підходам. Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. Збірник наукових праць. Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2009. Вип. 15. С. 570–575.
41. Чудовська І. А. Дистанційна освіта: проблеми та перспективи // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики, 2020, Вип. 88.
42. Чудовська І. А. Чи можна змінити освітні практики в Україні? // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики, 2020, Вип. 87.
43. An analysis of the value of the ways of learning at work: PART ONE // Режим доступу: <https://www.modernworkplacelearning.com/cild/mwl/litw-analysis/>

44. An analysis of the value of the ways of learning at work: PART TWO
// Режим доступа: <https://www.modernworkplacelearning.com/cild/mwl/lit-analysis-2/>