

Університет менеджменту освіти НАПН України  
Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти  
Кафедра університетської освіти і права  
Фундація «СОСОДІ» в Познані (Польща)

**ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ  
У ПЕРСПЕКТИВІ ЗМІН:  
ІННОВАЦІЇ, ТЕХНОЛОГІЇ, ПРОГНОЗИ**

**КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ**

За науковою редакцією  
*Алли Василюк*  
*і Анджеея Стоговського*

Київ-2017

**УДК 374.7**

**ББК 74.4**

Рекомендовано до друку Вченою радою  
ЦППО Університету менеджменту освіти НАПН України  
(протокол № 5 від 19 вересня 2017 року)

Рецензенти:

**Т. Поясок**, доктор педагогічних наук, професор,  
Кременчуцький національний університет імені  
Михайла Остроградського

**О. Михайличенко**, доктор педагогічних наук, професор,  
Сумський державний педагогічний університет імені  
А.С. Макаренка

Літературний редактор

**П. Бондарчук**

О 72 Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології,  
прогнози: колективна монографія /За ред. А. Василюк, А. Стоговського.  
– Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2017. – 248 с.

**ISBN 978-617-640-346-3**

У монографії розглядаються теорія і практика освіти дорослих та управління її якістю. Визначено нові моделі та форми професійного розвитку. Проаналізовано сучасні технології освіти дорослих. Окреслено професійні ролі та функції андрагогів.

Видання адресоване науковцям, аспірантам, слухачам післядипломної педагогічної освіти, педагогічним працівникам, викладачам та студентам ВНЗ.

**УДК 374.7.**

**ББК 74.4.**

Видано за кошти голови Фондації «COCODI» у м. Познані  
Анджея Стоговського.

**ISBN 978-617-640-346-3**

© Василюк А., Стоговський А., 2017

© Видавець ПП Лисенко М.М., 2017

# ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>5</b>
<b>ЧАСТИНА I. ОСВІТА МІЖ ТЕОРІЄЮ ТА ПРАКТИКОЮ .....</b>	<b>8</b>
<b>Розділ 1. Виклики для освіти дорослих у контексті модернізації системи освіти .....</b>	<b>8</b>
<i>Алла Василюк</i> Теоретико-методологічні підходи до дослідження проблеми освіти дорослих .....	8
<i>Олена Отич</i> Освіта дорослих у суспільстві знань .....	31
<i>Марина Дей</i> Світові тенденції розвитку освіти дорослих .....	48
<i>Василь Базелюк</i> Виклики та перспективи освіти дорослих в Україні .....	58
<i>Тетяна Лукіна</i> Теоретичні засади управління якістю освіти дорослих .....	68
<i>Алевтина Молчанова</i> Аксіологічні засади культурологічного компоненту освіти дорослих .....	77
<i>Віктор Олійник</i> Відкрита післядипломна педагогічна освіта: нові моделі та форми професійного розвитку .....	93
<i>Василь Базелюк</i> Компетентнісний підхід в освіті дорослих.....	109
<b>Розділ 2. Форми освіти дорослих – приклади польських рішень .....</b>	<b>121</b>
<i>Marcin Białas</i> Edukacja dorosłych w obszarze Pedagogiki Specjalnej .....	121
<i>Мартин Бялас</i> . Навчання дорослих у контексті спеціальної педагогіки .....	121

<i>Andrzej Stogowski, Kinga Stogowska</i> Erwachsenenbildung: die Alphabetisierung und die Integration am Beispiel des Deutschlernens in Bayern .....	132
<i>Андрей Стоговський, Кінга Стоговська</i> Освіта дорослих: подолання неграмотності й інтеграція на прикладі вивчення німецької мови у Баварії .....	132
<i>Adam Czabański</i> Edukacja dorosłych w zakresie wiedzy suicydologicznej .....	168
<i>Адам Чабанський</i> . Освіта дорослих зі сфери суїцидологічних знань.....	168
<b>ЧАСТИНА II. ІННОВАЦІЇ І ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ.....</b>	<b>181</b>
<b>Розділ 1. Окремі інновації в освіті дорослих.....</b>	<b>181</b>
<i>Інна Отамась</i> Інновації як засіб підвищення якості освіти дорослих.....	181
<i>Anna Blacha, Alicja Brożek, Kalina Maćkowiak, Marcin Nowicki, Alicja Płóciniczak</i> Edukacja dorosłych w obszarze promocji i ochrony zdrowia.....	188
<i>Анна Бляха, Аліція Брожек, Каліна Мацьковяк, Мартин Новицький, Аліція Плочінічак</i> .....	188
Освіта дорослих у сфері профілактики і охорони здоров'я.....	188
<b>Розділ 2. Сучасні освітні технології та якість навчання дорослих.....</b>	<b>208</b>
<i>Марина Шевчук, Наталія Яковець, Анна Жихарєва</i> Проектування нових технологій для освіти дорослих .....	208
<i>Тамара Сорочан</i> Професійні ролі та функції андрагогі .....	219
<i>Ніна Діденко</i> Інноваційні підходи до освіти фахівців у сфері публічного управління та адміністрування .....	225
Наші автори .....	243

*Безграмотними у XXI ст. будуть не ті,  
хто не вмiє читати i писати,  
а ті, хто не вмiє вчитися,  
розучуватися i переучуватися*

Елвін Тоффлер

## ВСТУП

Проблема розвитку і функціонування навчання дорослих у наш час розглядається у контексті популярної в світі загальної освітньої концепції, окресленої як навчання упродовж усього життя (*lifelong learning*). Відповідно відбувається радикальна зміна поглядів на освіту дорослих. Якщо у середині ХХ ст. переважала компенсаторно-адаптаційна функція освіти дорослих, яка полягала в усуненні недоліків і прогалин раніше здобутих знань, то в останніх десятиліттях ХХ ст. ця функція набула інтегрального характеру (через технічні та соціальні перетворення та посилення динаміки процесів і явищ навколишнього світу). Почав формуватися новий підхід до освіти дорослих як до сфери можливостей у працевлаштуванні, зміни професій тощо. Найголовнішою стала вимога «навчитися вчитися».

Освіта дорослих на сьогодні є однією з важливих теоретичних та практичних проблем, перегляд публікацій із якої свідчить про найрізноманітнішу направленість і масштабність дослідницьких пошуків.

Не є виключенням представлена читачам монографія, яка має міждисциплінарний характер, і присвячена дослідженням феномену освіти дорослих у контексті трансформацій в науці й освіті на тлі переходу до інноваційного розвитку українського і польського суспільств.

У монографії розглянуто багатоаспектні проблеми освіти дорослих, а саме: теоретико-методологічні підходи до дослідження освіти дорослих, світові тенденції її розвитку та значення у суспільстві знань, теоретичні засади управління якістю освіти дорослих, компетентнісний підхід та особливості навчання дорослих, інновації як засіб підвищення якості їх освіти, інноваційні підходи до освіти фахівців у сфері публічного управління та адміністрування. А також – методи проектування нових технологій для освіти дорослих, професійні ролі та функції андрагогів.

Розглянуті загальнонаукові підходи свідчать про багатофакторність, багатомірність феномену освіти дорослих та вказують на її міждис-

циплінарний характер. Їх інтеграція дозволяє цілісно дослідити різні аспекти функціонування системи освіти дорослих, виявити її зв'язок із соціумом, культурою, ідеалами та цінностями суспільства, а також обґрунтувати тенденції її розвитку.

Здійснено спробу схарактеризувати філософські напрями і теорії як методологічне підґрунтя освіти дорослих. Результатами фундаментальних досліджень у галузі освіти дорослих є узагальнюючі концепції, які підводять підсумок теоретичним і практичним досягненням педагогіки дорослих, або пропонують моделі розвитку педагогічних систем освіти дорослих на прогностичній основі. Самі концепції, зазвичай, ґрунтуються на провідних філософських напрямих і теоріях, які дають змогу розкривати діалектику освіти дорослих, визначати та вирішувати її протиріччя, виявляти взаємозв'язок кількісних і якісних змін, досліджувати стадії поступу, а також розглядати освіту дорослих як важливий чинник розвитку особистості та суспільства.

Оскільки в монографії вміщено статті зарубіжних авторів в оригіналі, доцільним є представлення їх коротких анотацій.

Зокрема, стаття Мартина Бяласа *«Навчання дорослих у контексті спеціальної педагогіки»* представляє спеціальну педагогіку у нормативному, практичному та рефлексійному контексті, а також підкреслює її значення для освіти дорослих. Автор вказує, що спеціальна педагогіка трактує людину з особливими потребами як гідну людську особу, і не концентрується на її інвалідності. Натомість відноситься до такої людини як до отримувача знань. Звідси в методології спеціальної педагогіки виховання і навчання дорослих розглядається по-новому, де старіння та інвалідність є складними, однак не освітніми проблемами.

Стаття Анджея і Кінґи Стоговських *«Ліквідація неграмотності у дорослих іноземців та їх інтеграція (на прикладі вивчення німецької мови у Баварії)»* представляє проблему неграмотності емігрантів і біженців у контексті німецької, зокрема баварської інтеграційної та освітньої політики. Автори вказують на широку перспективу суспільних змін у Німеччині, що пов'язано із масовою еміграцією з 2015 р. людей з африканських, арабських та ісламських культурно-мовно-етнічних регіонів. А також – на шляхи вирішення проблем щодо подолання неграмотності. У статті наведено приклади використання різних шляхів активізації навчального інтересу, зокрема арт-терапії та комплексу дидактичних методів по сприянню вивчення німецької мови, а також

формування відповідних західноєвропейських цивілізаційних (соціальних та культурних) уявлень і знань.

Адам Чабанський у своїй статті *«Освіта дорослих зі сфери суїцидологічних знань»* піднімає надзвичайно складну і одночасно дуже актуальну проблему освіти дорослих як знаряддя запобігання самогубств. Автор зосереджується не стільки на теоретичних міркуваннях із цього приводу (хоча вказує на його психолого-педагогічні та соціологічні аспекти), а скоріше, на аналізі проведених досліджень з молодими людьми, представивши широкий масштаб цього явища. Вказує, що відсоток людей, які вчиняють самогубство, є порівняно вищим від жертв нещасних випадків. Такі тривожні результати й одночасна обмеженість у суспільстві знань щодо самогубств серед дорослих людей вимагають міждисциплінарного підходу до розробки моделей освіти дорослих, що поєднує в собі необхідні елементи соціології, педагогіки та психології.

Група авторів (Анна Бляха, Аліція Брожек, Каліна Мацьковяк, Мартин Новицький, Аліція Плочінічак) у статті *«Освіта дорослих у сфері профілактики і охорони здоров'я»* аналізують проблеми просвітницької дієтології, стосунків між дорослим пацієнтом та лікарем, а також напрями профілактики захворювань. Результати досліджень, проведених в ході освітніх акцій та профілактичних дій, наводять їх на висновки, що немає вікового обмеження, за яким пропаганда здоров'я та реалізація профілактики не мала б позитивного ефекту. На думку авторів, необхідним є навчання здорового способу життя, особливо серед дорослого населення, у яких зміна харчових звичок, способу життя та фізичної активності може істотно поліпшити якість життя (зокрема у людей похилого віку), зменшити загострення хронічних хвороб або загроз появи розсіяного склерозу. Освіта із охорони здоров'я дорослих полегшує відповідну підготовку до медичних процедур (здачі аналізів та ін.), правильний курс лікування і реабілітації, а також має значний вплив на швидше одужання.

# **ЧАСТИНА I**

## **ОСВІТА МІЖ ТЕОРІЄЮ ТА ПРАКТИКОЮ**

### **РОЗДІЛ 1. ВИКЛИКИ ДЛЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ**

*Алла Василюк*

#### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ**

*Майбутнє освіти та її здатність до оновлення  
залежить від розвитку освіти дорослих*

Паул Ленгран

Високоосвічені громадяни – важлива складова соціально-економічного розвитку і добробуту кожної країни. У «Меморандумі з освіти впродовж життя» (*A Memorandum of Lifelong Learning*), прийнятому на Лісабонському саміті Ради Європи (2000), проголошено неперервну освіту як головну політичну програму суспільства, ґрунтованого на знаннях; соціальної єдності та зайнятості.

Невід'ємною складовою неперервної освіти є освіта дорослих, яка забезпечує професійний і особистісний розвиток дорослого населення, їх активну участь у суспільному, культурному й політичному житті. За даними світової статистики, загальна кількість дорослих, які навчаються, перевищує сумарну кількість дітей і молоді, охоплених освітніми інституціями. Передусім це пов'язано зі зростанням обсягів інформації та удосконаленням технічних пристроїв з її передачі й перетворення. Тому тих знань, які набувають випускники вищих шкіл, вже недостатньо для ефективної професійної діяльності.

Зростаюча значущість освіти дорослих стає загальновизнаним фактом. Однак у різних країнах вона реалізується по-різному, з урахуванням конкретних умов, специфіки відповідного законодавства. Щодо України, то негативні демографічні тенденції, зміни на ринку праці, проблеми безробіття та наявність функціональної неграмотності вимагають від політиків зі сфери освіти перегляду стратегічних напрямів розвитку й підвищення якісного рівня навчання людей дорослого віку, їх загальної освіти, професійної підготовки і перепідготовки.



Особливого значення освіта дорослих набула в останні десятиліття ХХ і на початку ХХІ ст. Її теоретичне підґрунтя забезпечує відносно нова наука андрагогіка, яка висвітлює умови функціонування освіти дорослих, відповідальність соціальних партнерів (держави, суспільства, родин, працедавців) із питань якості загальної та професійної освіти, виховання і просвітництва громадян. Ключовою справою андрагогіки є пошуки нової моделі навчання дорослих, розробка теоретичних концепцій, сучасних технологій навчання дорослих та ін.

Науковий інтерес із проблем теорії освіти дорослих становить доробок вітчизняних учених, зокрема А. Вербицького, С. Вершловського, М. Громкової, С. Вершловського, І. Колесникової, Т. Ломтевої, Л. Лук'янової, А. Митіної, Н. Ничкало, В. Олійника, В. Подобеда, Н. Протасової, Л. Сігаєвої та ін. Визнаними зарубіжними науковцями у галузі андрагогіки вважаються М. Ноулз, М. Нокс, Д. Кид, Ф. Пеггелер, П. Джарвіс, П. Ленгран, Р. Сміт, Е. Торндайк, Т. Александр, Х. Радницка, Л. Турос, Ю. Полтужицький та ін. Зокрема, навчання дорослих як соціальний процес розглядають Дж. Лейв, Е. Венгер, К. Герген. Визначення освіти дорослих через використання статусу дорослих учнів, а також створення умов для активізації навчання запропоноване Ш. Меррієм і Р. Брокеттом. Аналіз динаміки теорій навчання дорослих здійснено Е. Холтоном, Р. Суонсоном, Дж. Драпером.

### **Загальнонаукові підходи до дослідження проблем освіти дорослих**

Феномен освіти дорослих науковцями розглядається як соціально-педагогічне, соціально-економічне та соціально-культурне явище, а також як процес та складна цілісна система. Тому для розуміння і дослідження механізмів розвитку й функціонування освіти дорослих важливого значення набуває вибір загальнонаукових підходів.

Сам термін «підхід» широко використовується як категорія наукової методології. Як зауважує О. Кукуєв, «підхід» визначається як методологічний засіб, методологічна основа дослідження, методологічне підґрунтя для вирішення поставленої проблеми<sup>1</sup>.

Р. Юнацкевич пропонує відповідний комплекс загальнонаукових підходів, а саме: системний, комплексний, цілісний, особистісний, діяль-

---

<sup>1</sup> Современные подходы в образовании / ред. А. Кукуев, В. Шевченко. — Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2010.

нісний, особистісно-діяльнісний, змістовий, формальний, логічний, моральний, якісний, кількісний, історичний, феноменологічний, сутнісний та одиничний<sup>2</sup>. Інші дослідники, зокрема О. Кукуєв та О. Огієнко виокремлюють синергетичний, цивілізаційний, парадигмальний, аксіологічний, акмеологічний, культурологічний, соціологічний і андрагогічний підходи. Розглянемо деякі із названих підходів детальніше.

Зокрема, системний підхід виступає методологічною орієнтацією дослідження та дає можливість проникнути у суть механізму функціонування освіти дорослих (яка відрізняється наявністю різнорівневих і багатомірних підсистем із численними зовнішніми та внутрішніми зв'язками); скласти чітку картину взаємодії її складових. А також – пізнати освіту дорослих у перспективі розвитку, розкрити її особливості як відкрити систему, що взаємодіє із зовнішнім середовищем, відрізняється наявністю сукупності взаємозв'язаних дій і функцій, необхідних для здійснення освітнього процесу. Отже, даний підхід сприяє системному дослідженню всіх параметрів освіти дорослих (теоретичних основ, історії розвитку системи та аналізу проблем, концепцій, моделей функціонування освіти тощо).

Комплексний підхід передбачає об'єднання формального, неформального та інформального сегментів освіти у складні комплекси навчання, виховання й розвитку дорослих.

Важливим є особистісно-діяльнісний підхід. Жодне психологічне явище, зокрема процес, стан чи властивість дорослого як індивіда не може бути правильно зрозумілим без врахування його особистісної специфіки, інтересів і потреб. Свідомість і діяльність дорослого не протилежні один одному, але й не тотожні, а утворюють єдність; психіка може бути правильно зрозуміла та пояснена, якщо вона розглядається як продукт розвитку і результат діяльності дорослої людини. Отже, особистісно-діяльнісний підхід передбачає, що процес виховання і навчання дорослого повинен розглядатися із урахуванням особистісних позицій його учасників у режимі активної цілеспрямованої діяльності. А результати навчання (знання, уміння, світогляд, розвиток особистості) виявляються наприкінці такої діяльності.

Змістовий підхід відповідно вимагає звернення до змісту явищ і процесів освіти дорослих (які вивчаються), з'ясування сукупності їх

---

<sup>2</sup> Юнацкевич Р. Теория образования взрослых: становление, проблемы, задачи. Монография. – СПб.: ИОВ ПАНИ, 2009. – С. 7-8.

елементів та взаємодій між ними; використання фактів, даних спостережень, досвіду й виведення із них теоретичних суджень.

Формальний підхід передбачає виявлення у процесах навчання дорослих відносно незалежних структур (правил, операцій, методів, форм), за посередництвом яких розкривається їх змістова сторона.

Логічний підхід означає розгляд кожного явища, процесу освіти дорослих із точки зору законів логіки, тобто з точки зору науки про закони і форми відображення у мисленні розвитку об'єктивного світу.

Моральний підхід сприяє етичному оцінюванню результатів діяльності дорослих у процесі неперервної освіти у контексті запобігання шкоди як кожній людині, так і суспільству.

Якісний і кількісний підходи. Якісний підхід спрямований на виявлення сукупності ознак, властивостей і особливостей процесу освіти дорослих, тоді як кількісний – на виявлення характеристик різних явищ освіти дорослих на певних рівнях розвитку або інтенсивності присутніх їм властивостей, що вимірюються у величинах і числах.

Феноменологічний підхід використовують для опису спостережуваних, зазвичай мінливих характеристик процесу освіти дорослих. Асутнісний слугує виявленню внутрішніх, глибинних стійких сторін, механізмів і рушійних сил виховання і навчання дорослих.

Одиничний підхід передбачає вивчення окремих явищ, процесів освіти дорослих. Тоді як загальний підхід спрямований на пошук зв'язків, закономірностей, типологічних рис явищ та процесів освіти дорослих<sup>3</sup>.

На думку О. Огієнко, синергетичний підхід розглядає освіту дорослих як відкриту, складну, нерівноважну систему, що утворюється із багатьох підсистем різного рівня, структур та змісту, яка функціонує у турбулентному непередбачуваному контексті, здатна до самоорганізації з метою оптимального розвитку внутрішніх факторів. Людині відводиться роль творчого суб'єкта, що винаходить способи оптимального впливу на самого себе, і водночас, на систему освіти.

Зокрема, О. Огієнко презентує використання синергетичного підходу на інтегративно-регулятивних та детермінованих рівнях: метарівні, який являє собою синергетичну взаємодію системи освіти дорослих із зовнішнім середовищем; макро- мезо-, мікрорівні, що розкривають

---

<sup>3</sup> Юнацкевич Р. Теория образования взрослых: становление, проблемы, задачи. Монография. – СПб.: ИОВ ПАНИ, 2009. – С. 8.

внутрішні інтегративні зв'язки субсистемного характеру. Як стверджує авторка, «це особливо важливо при вирішенні такого завдання системного та синергетичного підходу, як логіка та координація внутрішньо-системних зв'язків елементів вищих та нижчих рівнів й встановлення між ними не тільки прямого (вплив вищих на характеристики нижчих), а й зворотнього (супідрядність взаємовпливу нижчого та вищого порядку елементів) взаємного зв'язку»<sup>4</sup>.

Також О. Огієнко доводить значимість акмеологічного підходу, який «доцільно розглядати як базисне узагальнююче поняття акмеології, що акумулює сукупність принципів, методів, прийомів, засобів організації і побудови теоретичної та практичної діяльності, орієнтованих на прогноз якісного результату в освіті дорослих, високий рівень продуктивності й професійної зрілості». Водночас акмеологічний підхід дає змогу з'ясувати суб'єктивні та об'єктивні чинники, які сприяють досягненню вершин професіоналізму. До об'єктивних відносять рівень та якість освіти, яка була отримана людиною, а до суб'єктивних – її здібності, компетентності.

До ознак акмеологічного підходу належать: орієнтація на «акме» – вдосконалення на всіх етапах життєдіяльності людини; розвиток свідомості й діяльності груп, переконаність у можливості масового вдосконалення; оптимістичний погляд на людину та її майбутнє, виражений у антропологічному акмеїзмі, використання акмеологічного проектування вищих досягнень особами і групами. О. Огієнко зауважує, що через акмеологічні закономірності розвитку та самореалізації дорослої людини можна визначити особливості її навчання<sup>5</sup>.

О. Кукуєв акцентує, що для побудови теорії освіти дорослих необхідний андрагогічний підхід, орієнтований на синергетичну методологію. Однак звертає увагу на той факт, що в окремих дослідженнях (А. Глазиріної, С. Філіна, Л. Ліневич, С. Змейова) андрагогічний підхід розглядається лише з точки зору створення оптимальних умов для реалізації освітнього процесу дорослих. Натомість у жодному із них цей підхід не розглядається як методологічна категорія педагогіки. І зауважує, що

---

<sup>4</sup> Огієнко О. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія / За ред. Н. Ничкало. – Суми: Еллада, 2008. – С. 65.

<sup>5</sup> Огієнко О. Акмеологічний підхід у контексті освіти дорослих [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://lib.iitta.gov.ua/6043/1/Огієнко\\_О.І.\\_пед.\\_майстер.\\_І.\\_Зязюна.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/6043/1/Огієнко_О.І._пед._майстер._І._Зязюна.pdf)

андрагогічний підхід має використовуватися у контексті парадигми гуманної педагогіки, найвищою вартістю якої є особистість людини<sup>6</sup>.

Цивілізаційний підхід може слугувати як один із шляхів розкриття сутності, перспектив та стратегій розвитку освіти дорослих. Важливим механізмом у цивілізаційному підході є традиції, що забезпечують формування, передачу та функціонування феномену культури. Саме через них відбувається зв'язок минулого із сучасним. Г. Корнетовим виділено традиції педагогічних цивілізацій, а саме: культурно-зумовлені стереотипи, що детермінують характер педагогічного впливу як соціальної дії; співвідношення, пріоритети в освіті інтелектуально-пізнавальної, мотиваційно-ціннісної та морально-практичної сфер; тенденції домінуючої орієнтації механізмів соціалізації на репродуктивне відтворення або на вільну творчість; стереотипи постановки й вирішення проблеми співвідношення особистого і суспільного<sup>7</sup>.

Сутність парадигмального підходу вбачається у поєднанні ціннісних орієнтацій, теоретичних ідей, методів і засобів наукової діяльності. Даний підхід уможливорює розкриття загальних та конкретно-історичних форм функціонування освіти, визначення генезису багатьох педагогічних явищ і процесів, виявлення тенденцій та концептуалізації педагогічного знання, вибір форми постановки і вирішення освітніх проблем. Разом з тим, методологічний простір у цій царині становить своєрідну ризоморфну структуру, у якій перетинаються різні напрями й підходи до парадигмального осмислення феномену освіти. Однак усі вони розглядають мету освіти, базові цінності, тип відносин між тими, хто навчається і тими, хто навчає, а також результати процесу освіти.

Застосування цивілізаційного та парадигмального підходів у дослідженні теорії та проблем освіти дорослих зумовлює використання аксіологічного та культурологічного підходів. Зокрема, аксіологічний підхід дозволяє виявити вплив суспільних ідеалів на мету, зміст та інші аспекти освіти дорослих. Набули актуальності висновки про цінності як вищі принципи, на основі яких забезпечується порозуміння як у малих соціальних групах, так і у суспільстві в цілому. Виявляються гео-політичні, соціальні, історико-культурні чинники розвитку громадян-

---

<sup>6</sup> Кукуев А.И. Андрагогический подход в педагогике. – Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. – С. 11. – 328 с.

<sup>7</sup> Корнетов Г. Цивилизованный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г. Корнетов – М.: ИТПиМИО, 1994. – С. 86.

ськості та патріотизму. А також ідеї про цінності, пов'язані з виживанням людини і людства в цілому, та цінності, зорієнтовані на самореалізацію людини. Тоді як культурологічний підхід пояснюється певним взаємозв'язком та взаємодією культури, досвіду людства та освіти. Це дає можливість розглядати освіту дорослих як культурний процес, що здійснюється у культуровідповідному середовищі, усі компоненти якого наповнені людськими смислами та слугують людині, дають можливість реалізовувати культурний саморозвиток й самовизначення у світі культурних цінностей.

Застосування соціологічного підходу в дослідженні дає змогу виявити соціальні функції та протиріччя, місце та роль освіти дорослих у системі соціальних відносин та процесів, у динаміці та трансформації суспільства<sup>8</sup>.

### **Філософські напрями і теорії як методологічне підґрунтя освіти дорослих**

Результатами фундаментальних досліджень у галузі освіти дорослих є узагальнюючі концепції, які підводять підсумок теоретичним і практичним досягненням педагогіки дорослих або пропонують моделі розвитку педагогічних систем освіти дорослих на прогностичній основі. Самі концепції, зазвичай, ґрунтуються на провідних філософських напрямках і теоріях, які дають змогу розкривати діалектику освіти дорослих, визначати та вирішувати її протиріччя, виявляти взаємозв'язок кількісних і якісних змін, досліджувати стадії поступу, а також розглядати освіту дорослих як важливий чинник розвитку особистості та суспільства. До таких фундаментальних філософських напрямів і теорій відносять лібералізм, прагматизм, біхевіоризм, прогресивізм, технократизм, радикалізм, конструктивізм, гуманізм та інші.

#### **Лібералізм**

Центральне місце в ліберальній філософії посідає особистість, її права та свободи. Провідна ідея лібералізму полягає у наданні можливості доступності до освіти усім людям, незалежно від рівня їх добробуту та соціального становища. Освіті приділяють важливу роль у набутті навичок і знань, що формують політичну і громадянську актив-

---

<sup>8</sup> Огієнко О. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія / За ред. Н. Ничкало. – Суми: Еллада, 2008. – С. 71.

ність й компетентність осіб, їх соціальний досвід та економічне зростання. Прихильники лібералізму Н. Батлер, К. Гоул, Дж. Ньюмен, Дж. Рассел та ін. вважали, що освічене суспільство повинно забезпечити підвищення стандартів життя його громадян, а також соціальну стабільність і баланс. Відтак, метою освіти дорослих має бути підготовка інтелектуальних, культурних, інформованих і духовно збагачених громадян. На їх думку, навчання дорослих має ґрунтуватися на культивуванні інтелекту, оволодінні фактичними знаннями, систематичному навчанні та формуванні навичок аналітичного мислення.

У ліберальній освіті дорослих вважається, що:

1. Найважливішим є розвиток інтелектуальних здібностей людини у широкому сенсі (розумових, моральних і духовних);
2. Знання та розвиток людини важливіші за інформацію;
3. Зміст освіти дорослих має відповідати їх потребам, а освіта має стати неперервною.

Ліберальна освіта дорослих приділяє велику увагу теоретичному мисленню, ставить філософію, релігію та гуманітарні науки вище природничих. У філософії лібералізму викладач є експертом, який займає провідне місце у навчальному процесі. Й. Елаес і С. Меррієм зазначають: «Доки людина буде займатися пошуком істини, розвитком своїх моральних якостей, прагненням до духовних і релігійних поглядів, до прекрасного в житті і природі, ліберальна традиція в освіті буде потужною силою»<sup>9</sup>.

### **Прагматизм**

Філософія прагматизму – це філософія успіху та особистої користі. Прихильники філософії прагматизму Е. Ліндеман, Д. Фішер та ін. вважають, що мета освіти полягає у розвитку суспільства шляхом особистісного зростання кожного громадянина. Основоположники прагматичної педагогіки Дж. Дьюї, В. Джеймс та Ч. Пірс стверджують, що шлях до успіху пролягає через освіту, а життєдіяльність людини, її зростання (соціальними та професійними сходами) зумовлено сукупністю природжених інстинктів, успадкованих від батьків. Зокрема, Дж. Дьюї надає особливого значення ролі народної освіти, здатної захистити суспільство від будь-яких соціальних потрясінь. У теорії Дж. Дьюї простежуються витоки популярності освіти, особливо вищої.

---

<sup>9</sup> Elias J. Philosophical foundations of adult education / Elias J., Merriam S. 3 ed. – Malabar, FL: Krieger Publishing Company, 2004, p. 42.

Прагматизм розвиває емпіричну епістемологію (що відрізняється від ідеалізму і раціоналізму), апелює до досвіду та інтерпретує його через переживання людини. Прагматисти наголошують на незавершеності, випадковості людського досвіду та його наслідках. Освіта для них є експериментальним процесом; методом, за допомогою якого вирішуються проблемні ситуації, що виникають упродовж взаємодії людини зі світом.

За час свого існування прагматична педагогіка зазнавала значних змін. У 1970-ті роки через орієнтацію на соціалізацію та адаптацію молодого покоління отримала своє друге життя у вигляді неопрагматичної педагогіки. Її представники П. Гудман, Л. Кремін, Д. Свіфт, У. Файнберг та ін. звернулися до ідей Дж. Дьюї і розвивали основні положення прагматичної педагогіки із урахуванням вимог сучасності<sup>10</sup>.

М. Берубе, Т. Брамелд, Ф. Ньюмен, Г. Шейн та ін. стверджували, що система освіти може стати головним засобом соціальних змін і розвитку суспільства. На їх думку мета навчання полягає в тому, щоб навчити людей не лише умінню вижити, але й пристосуватися до середовища і впливати на нього.

### **Біхевіоризм**

Біхевіористичний напрям ґрунтується на ідеї, що людину можна сформувати за заздалегідь заданим бажаним зразком. Для біхевіористів поведінка – це сукупність спостережуваних і фіксованих реакцій на стимули середовища. Сукупність зв'язків «стимул – реакція» доступні спостереженню та опису. Звідси поведінку дорослого у процесі навчання можна розглядати як здатність вирішувати проблеми через спроби і помилки, поки він не досягне бажаного успіху. Подібна реакція при багаторазовому повторенні може автоматизуватися. Таким чином, біхевіоризм ігнорує суб'єктивний світ людини, робить його виключно об'єктом і результатом зовнішніх впливів.

Як зауважує Л. Горбунова, згідно з біхевіоризмом, освіта дорослих виступає механізмом змін поведінки та активності дорослої особи. Людина розглядається як складно організована ієрархія рефлексів або соціальних навичок, в якій провідну роль відіграють внутрішні блоки самоефективності («можу – не можу»), суб'єктивної значущості та дос-

---

<sup>10</sup> Теоретико-методологічні засади розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [Http://book.net/index.php?p=achapter&bid=18982&chapter=1](http://book.net/index.php?p=achapter&bid=18982&chapter=1)



тупності, що пов'язується із очікуванням отримання підкріплення на основі досвіду. Ці блоки створюють когнітивну мотивацію (Д. Зиглер, А. Х'єлл). Така поведінкова освітня філософія використовує емпіричні методи, а результатом навчання є зміни у поведінці людини.

Оскільки біхевіоризм принципово націлений на індивідуальне і соціальне виживання, то акцент робиться на формування навичок і вмінь як учитися. Учитель повинен створити оптимальне середовище для формування поведінки, яка забезпечує виживання. Він управляє навчальним процесом і направляє навчання. Біхевіористські концепти розглядають освіту на основі стандартів. Учні є активними і у змозі продемонструвати поведінку, яку можна вивчити і виміряти. Важливими рисами в біхевіоризмі є підзвітність і пунктуальність – правила, яких для успішного навчання повинні дотримуватися учителі і учні. Сильною стороною біхевіоризму є встановлення чітко визначених цілей і вибір матеріалу, який працює на такі цілі і завдання. Професійна підготовка та вчительські сертифікати є біхевіористською практикою<sup>11</sup>.

### **Прогресивізм**

Прогресивізм розглядає освіту дорослих з емпіричної точки зору. Спираючись на досвід людини як на основу процесу навчання, обґрунтовує доцільність надання практичних знань й умінь, підвищення соціальної відповідальності людини, що дозволяє не лише адаптуватися у суспільстві, але надає знання й уміння до креативних дій на покращення суспільства. Подібно до біхевіоризму, прогресивізм прагне до того, щоб мета освіти була індивідуальною і соціальною. Однак, метою прогресивістської освіти є скоріше поліпшення, ніж виживання, яке досягається через емансипацію учня<sup>12</sup>.

Згідно з прогресивістичним вченням, викладач не є «мудрецем», як за ліберальною традицією. Натомість він стає «гідом», який допомагає дорослій людині (як учню) організовувати, стимулювати, здійснювати та оцінювати навчальний процес. Пріоритетними є експериментальний і проблемний підходи до навчання.

Представники прогресивізму одностайні у поглядах на навчання дорослих, звільнене від авторитету підручника, зубріння, читання

---

<sup>11</sup> Горбунова Л. Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики: монографія. – Суми, 2015. – С. 147.

<sup>12</sup> Там само.

напам'ять. Натомість вказують на його практичне спрямування із опорою на життєвий досвід учнів. Сучасний шлях розвитку прогресивістичної педагогічної школи – це шлях її трансформації в учіння, в якому поєднуються ідеї, запозичені з педагогічних, філософських, антропологічних, психологічних і соціологічних концепцій<sup>13</sup>.

### **Технократизм**

Серед новітніх напрямів філософії освіти дорослих відомою є технократична, розвиток якої пов'язано із впливом науково-технічної революції, сучасного виробництва і філософсько-соціологічних теорій «технотронного суспільства» (З. Бжезинський), «постіндустріального суспільства» (Д. Бел), «нового індустріального суспільства» (Дж. Гелбрейт), «наукового суспільства» (П. Друкер) тощо.

Представники технократизму, зокрема Р. Гатчинз, стверджують, що суспільство майбутнього ґрунтується на знаннях, в якому освіта відіграє ключову роль. Подібні позиції відстоює В. Гарман, який вважає, що у майбутньому світом правитиме науково-технічна еліта, яка отримала ґрунтовну наукову підготовку в коледжах і університетах. Вплив технократизму виявився у посиленні викладання предметів природничо-математичного циклу як основного шляху підготовки науково-технічної еліти, а також у вирішенні проблеми доступності до вищих шкіл. Різні представники американської педагогічної громадськості вважають, що педагоги-технократи недооцінюють роль соціальної, психологічної і емоційної складової у визначенні сучасної освіти, надмірно вірять у прогрес науки, яка поліпшить життя людства. І що технократична педагогіка розглядає науку і техніку у відриві від суспільних відносин, пред'являючи вищій школі переважно вимогу якісної підготовки компетентних майбутніх працівників із значним обсягом інтелектуальних умінь та навичок.

### **Радикалізм**

В основу радикального напрямку покладено марксистські ідеї щодо необхідності здійснення радикальних революційних заходів у різних суспільних сферах для його розбудови. Філософія радикалізму наголошує на соціальній ролі освіти дорослих, а також визначає соціально-політичні та економічні зміни, які вимагають критичного осмислення й особистої

---

<sup>13</sup> Elias J. Philosophical foundations of adult education / Elias J., Merriam S.; 3 ed. – Malabar, FL: Krieger Publishing Company, 2004, p. 68.

участі. Прихильниками радикальної філософії освіти дорослих є П. Фрейре, І. Ілліч, Дж. Мезіроу, Дж. Холт, Г. Жиру, П. Макларен та ін.

Зокрема, П. Фрейре визначає мету освіти – звільнити людину від будь-якого приниження. Онтологічну місію людини він вбачає у тому, щоб бути суб'єктом, відмовитися від так званої «культури мовчання». А також доводить необхідність залучення до системи освіти дорослих широких верств населення, що сприяє радикальній трансформації суспільства. На його думку, перспективною є концепція «постановки проблеми», за якою освіта надає можливість викладачам і учням стати суб'єктами освітнього процесу. За П. Фрейре, провідною метою навчання дорослих є створення умов для розвитку критичного мислення, яке дасть людині силу та енергію, що примусять її діяти і радикально змінювати ситуацію у суспільстві<sup>14</sup>.

Представник цього напрямку філософії освіти І. Ілліч у книзі «*Deschooling society*» (Дешколяризація суспільства) презентує концепцію людини в системі відкритої освіти. Сутність його ідеї зводиться до наступного: 1) заперечення монополії освітніх закладів на освіту, їхня деінституціоналізація через здатність до консервації й тиражування стереотипів, міфів, ідеологічних штампів і підтримку нерівності в освіті; 2) диверсифікація шляхів освіти через створення своєрідної мережі з обміну знань; 3) відмова від *Homo Faber* як освітнього ідеалу, який зорієнтований на активне перетворення оточуючого середовища.

На думку І. Ілліча, освітнім ідеалом має стати людина, яка визнає автономність і значимість індивідуальної свободи в міжособистісному спілкуванні, будує стосунки із людьми та природою на основі взаємоповаги, творчості, етичної самоцінності<sup>15</sup>.

Інший представник радикальних змін в освіті, Дж. Мезіроу, збагатив теорію освіти дорослих поняттям «перспектива», що має особливе значення для суб'єкта навчального процесу. Перспектива – це поле індивідуальних характеристик, у межах яких людина усвідомлює себе як особистість. Межі перспективи визначаються соціальними ролями людини. На його переконання, процес навчання пов'язаний не стільки із отриманням нових знань або навичок, скільки із розширенням меж

---

<sup>14</sup> Freire P. *Pedagogy of the Oppressed* / P. Freire. – N. Y.: Herder and Herder, 1970. P. 32.

<sup>15</sup> Філософія освіти: навч. пос. / за ред. В. Андрущенко, І. Передборської. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 51-52.

перспективності та розуміння дійсності. Дж. Мезіроу вказував, що у процесі навчання з'являється нова інтерпретація попереднього досвіду, яка відкриває можливості для входження в суспільне життя у новій якості.

### **Конструктивізм**

Ідеям конструктивізму як філософського напрямку присвячено праці К. Адельмана, Дж. Дьюї, Ж. Піаже, А. Шюца. Сутнісною характеристикою конструктивістської дидактики є діяльнісний підхід із опорою на активність того, хто навчається. Технології, розроблені у межах конструктивізму, споріднені багатьом розвивальним концепціям і технологіям, зокрема таким як проектне навчання, концепція самореалізації людини та ін. Із позицій конструктивізму кожна людина впродовж життя конструює своє власне розуміння навколишньої дійсності. Саме тому кожна людина унікальна за своїм баченням світу, переконаннями, світоглядом і цінностями. Звідси ключовими ідеями конструктивізму є теоретичний і концептуальний релятивізм, важливість контексту, критичне мислення й так зване трансформувальне навчання. Його основні представники у теорії освіти дорослих – Дж. Мезіроу, С. Брукфілд та Ю. Габермас, концепції яких базуються на наступних положеннях:

- знання неможливо передати тому, хто навчається, а лише можна створити відповідні умови для їх самостійного набуття;
- здійснення мотивації навчання через включення тих, хто навчається, в пошук, дослідження й вирішення проблем, безпосередньо пов'язаних із реальною ситуацією;
- проектування змісту та методів навчання у відповідності до потреб тих, хто навчається;
- створення умов для реалізації індивідуального підходу до вирішення проблеми, розвитку критичного мислення у тих, хто навчається шляхом зіткнення протилежних точок зору, розкриття протиріч під час обговорення;
- поняття, теорії, алгоритми та закони розглядаються як абстракції, які людина створює у процесі дослідження реального світу. Відповідно до цих абстракцій, навчання є похідною від реального вивчення навколишньої дійсності. Саме тому конструктивізм передбачає націленість того, хто навчає, на «живе», а не штучне навчання, на роботу з оригіналом,

а не із його похідними, тим самим стимулюючи тих, хто навчається, до самостійного дослідження, формулювання гіпотез та відкриття законів;

- той, хто навчає, виступає лише як консультант, організатор та координатор дослідницької навчально-пізнавальної діяльності дорослих, які є повноцінними співучасниками процесу навчання і поділяють відповідальність за результати процес та навчання<sup>16</sup>.

### Гуманізм

Гуманістична філософія (засновники А. Маслоу і К. Роджерс) розглядає дорослу людину як активного суб'єкта навчального процесу, що сприяє її розвитку та удосконаленню. Розвиток людини представлено як розгортання вроджених тенденцій до самоактуалізації. Самостійність вважається природною властивістю дорослої людини. Вона допомагає обґрунтувати самоврядування, самоорганізацію як найбільш прийнятний метод навчання у дорослому віці. На думку вчених (А. Маслоу, М. Ноулза, К. Роджерса), мета освіти дорослих полягає у розвитку їхнього особистісного потенціалу. Серед головних положень гуманістичної філософії, яка обґрунтовує можливості й передумови навчання дорослих, є наступні: від народження людина є позитивною істотою; індивідууми є вільними і автономними, відтак можуть самостійно приймати рішення; кожна особистість є унікальною із необмеженим потенціалом для свого розвитку; індивідууми прагнуть до повної самоактуалізації; люди відчувають відповідальність за себе і за інших. Освіта дорослих розглядається як незавершений процес, що не піддається жорсткому плануванню і обумовлений потребами людини на різних етапах її життєдіяльності<sup>17</sup>.

Гуманістична філософія освіти дорослих слідує деяким основним принципам, а саме: людська природа є природним благом; на поведінку впливають воля і автономія; індивідуальність і можливість є безмежними і їх необхідно підживлювати; концепт самості передбачає самореалізацію; поведінка пояснюється сприйняттям світу; індивіди є відповідальними за людство.

---

<sup>16</sup> Огієнко О. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія / О. Огієнко / За ред. Н. Ничкало – Суми, 2008. – С. 60.

<sup>17</sup> Витярис В. Теоретико-методологические подходы к исследованию проблемы образования взрослых [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-podhody-k-issledovaniyu-problemy-obrazovaniya-vzroslyh>

Підстави гуманістичної освіти складаються із наступних складових: поняття самості; те, що дорослий визначає себе з погляду накопичення унікального набору життєвого досвіду; що готовність дорослого вчитися пов'язана із завданнями розвитку, унікальними для цієї стадії життя; що дорослі мають мотивацію негайного застосування отриманих знань<sup>18</sup>.

Відповідно до гуманістичного підходу, педагог допомагає у навчанні, але не управляє навчанням учнів. Педагог і учні є партнерами. Концепти, які визначають гуманістичну філософію, включають в себе: експериментальне навчання, індивідуальність, самокерованість та самоактуалізацію. У межах гуманістичної ідеї успішність процесу навчання дорослих залежить від цілеспрямованості та здатності мобілізувати власні зусилля на систематичну наполегливу працю над собою, подолання труднощів у сходженні до власної творчої індивідуальності. Роль знань має велике особистісне значення, оскільки знання сприяють розвитку внутрішнього світу людини, її відчуттів, емоцій, допомагають зрозуміти свій внутрішній світ. Дотримуючись такої думки, гуманісти висувають концепцію релевантності змісту освіти як критерія відбору навчального матеріалу.

Психологічним підґрунтям гуманістичної педагогіки є відома теорія потреб А. Маслоу, в якій представлено своєрідну класифікацію потреб. На думку автора, кожна людина народжується з певним набором потреб. Після задоволення нижчих потреб, їх місце займають вищі. Усвідомлена потреба, зазвичай, стає мотивом діяльності. Багато мотивів знаходяться у підсвідомості, інстинктах. Після їх «виведення» на рівень свідомості вони допомагають вирішувати проблеми збереження індивідуума та його прогресу. Потреби вищого порядку сильно корелюють із почуттям особистісної автономії та прагненням до самореалізації, ніж потреби нижчого рівня. Цей факт підтверджує головну тезу теорії А. Маслоу. В. Вітярис зауважує, що одним із провідних завдань освіти є збагачення мотивації дорослих<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Горбунова Л. Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики: монографія. – Суми: Університетська книга, 2015. – С. 147.

<sup>19</sup> Вітярис В. Теоретико-методологические подходы к исследованию проблемы образования взрослых [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-podhody-k-issledovaniyu-problemy-obrazovaniya-vzroslyh>

Поза тим, для вироблення коректного розуміння і практичної організації процесу навчання дорослих теоретики – андрагоги також звертаються до гештальт-психології, когнівістичної та діяльнісної теорій.

У цілому, еволюція ідей філософських і психологічних наук призвела до усвідомлення провідної ролі у процесі навчання того, хто навчається. Це слугувало науковцям істотним підґрунтям для розроблення концепції андрагогічного підходу до організації навчального процесу.

За останні три десятиліття сформувався новий напрям філософії освіти дорослих, основною метою якого є аналіз і обґрунтування особистісної і суспільної когнітивно-комунікативної трансформації – філософії трансформативної освіти дорослих, в якій вбачається перспектива освіти в умовах переходу до нового способу цивілізаційного розвитку – інформаціоналізму<sup>20</sup>.

### **Концепції освіти дорослих**

Відомо, що концепції (від лат. *conception* – погляд) створюються для того, щоб певним магістральним чином визначати напрям багатьох наступних суджень про їх предмети і задавати особливі, спеціальні концептуальні напрями діяльності для багатьох проектів і людей<sup>21</sup>.

Особливу популярність отримала концепція «освіти для виживання» (*survival education*), що з'явилася на початку 1970-х років у США. Основними представниками цієї концепції були Р. Амара, Дж. Джоунс, Д. Кауфман, Д. Манн, Ф. Ньюмен, М. Скрівен, які вважали, що головна мета освіти полягає у навчанні виживати в умовах конфліктів і колізій. Ними визначено два шляхи розвитку освіти у межах виживання. Перший – спеціальні програми навчання і виховання, що включають проблеми соціального й особистісного характеру. Прихильники такого шляху ігнорують завдання всебічного і, особливо, розумового розвитку, заявляючи, що знання соціальних і особистісних питань важливіше, ніж когнітивний розвиток здібностей.

---

<sup>20</sup> Горбунова Л. Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики: монографія. – Суми: Університетська книга, 2015. – С. 149.

<sup>21</sup> Обоснование Российской концепции непрерывного образования взрослых [Текст]: монография / А. Теслинов, В. Безлепкин, В. Петров и др. Москва: МИМ ЛИНК, 2014, с. 6.

Натомість прибічники другого підходу розглядали «освіту для виживання» як залучення учнів у життя громади. Ідея навчання через громади набула широкого резонансу і викристалізувалася в самостійну концепцію громадської освіти (*community education*). В американській педагогічній літературі цій концепції відповідають різні назви: «навчання через участь» (*learning through participation*), «навчання через діяльність» (*learning through acting*). Головна мета такого навчання – сприяння взаєморозумінню між членами громади, вирішення існуючих проблем чи складних ситуацій у громаді. Особливістю такого навчання є добровільна згода на участь, частота зміни ролей у групі. М. Ноулз назвав громаду лабораторіями навчання, що допомагають слухачам та групам краще і успішніше вирішувати свої проблеми, тобто природним середовищем для втілення програм для дорослих.

Головне, що відрізняє навчання дітей від навчання дорослих – це наявність досвіду в останніх і використання його в освіті. Саме досвід дає людині зрілість, одночасно й породжує проблеми, які дорослі люди прагнуть вирішити у процесі навчання. Навчальний процес – це засіб для вирішення власних труднощів у реальному житті – таке сприйняття дорослого учня. Виходячи із такої позиції, за кордоном склалися емпіричні теорії навчання (М. Ноулз, Э. Гуссерль, А. Нокс, Д. Колб, Р. Фрай, П. Джарвис, Д. Шон, та ін.).

Зокрема М. Ноулз у своєму дослідженні з організації навчання дорослих зробив припущення щодо характеристики дорослих учнів, а саме:

1. *Самооцінка.* Дорослі особи більш незалежні (ніж діти) й спроможні до самоконтролю і відповідальності. Найкраще зробити навчання ненав'язливим, забезпечивши слухачів керівництвом та підтримкою. Одночасно вони повинні мати можливість самостійно відкривати для себе нову інформацію й застосовувати її відповідно до власних освітніх потреб.

2. *Досвід дорослих учнів.* У дорослому віці вже накопичено певний багаж досвіду та пам'яті, на який можна спиратися у процесі навчання. Навчання дорослих більш цілеспрямоване, ніж навчання дітей. Звідси важливо використовувати їх конкретний досвід, щоб показати, яке відношення навчальний матеріал має до учня.

3. *Готовність учитися.* Дорослі з більшою зацікавленістю вивчатимуть матеріал, орієнтований на рішення конкретних завдань, пов'язаних із професійним і соціальним розвитком.



4. *Орієнтація на навчання.* Дорослі дивляться на навчання по-іншому: вони більш сконцентровані на терміновій необхідності у знаннях, а не на більш тривалому їх застосуванні. Їх освітні потреби орієнтовано швидше на конкретні завдання, ніж на предмет у цілому. Наприклад, дитина вивчає алгебру, а дорослий може вивчати сферу застосування певного типу рівнянь, щоб вирішити конкретне фінансове питання. Найкраще працюють приклади із реального життя, створені спеціально для слухачів або організації, в якій вони працюють.

5. *Мотивація до навчання.* У той час як більшість дітей мають зовнішню мотивацію до навчання (учителі, батьки), велика частина дорослих мають власну мотивацію та налаштування на результат.

Також М. Ноулзом було визначено комплекс принципів, важливих для успішної організації навчання дорослих людей, зокрема:

- необхідно розкривати перед дорослими учнями перспективність індивідуального розвитку і самовдосконалення;
- допомагати їм усвідомити власний інтерес і очікування від навчання;
- встановлювати зв'язок між життєвими проблемами та можливостями навчання (нова робота, народження дитини та ін.);
- звертатися до слухачів як до особистостей із великим багажем життєвого досвіду;
- заохочувати атмосферу довіри і взаємодопомоги у навчальній групі;
- викладач має зайняти рівну позицію зі слухачами щодо відкриття для себе нових знань;
- всіляко підтримувати активний інтерес і мотивацію до навчання;
- уміти працювати на тому рівні, на якому знаходяться слухачі;
- допомагати поєднувати нові знання з наявними практичним досвідом слухачів;
- формувати звичку контролю над власним розвитком у навчальному процесі.
- для ефективності навчальних модулів слухачі повинні мати можливість застосувати знання у професійній діяльності або в житті;
- дидактичний матеріал має концентруватися на чітких та конкретних завданнях, а не на певну узагальнену тему<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Ноулз М. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики / Малкольм Ноулз. – Москва: Педагогика, 1970. – 236 с.

За логікою М. Ноулза, ці принципи послідовно реалізуються на наступних етапах освітнього процесу: створення умов, що сприяють навчанню; відпрацювання механізму взаємодії зі слухачами (у всіх напрямках); визначення пріоритетів і об'єктів вивчення; визначення того, яким життєвим досвідом володіє кожен з учнів; розробка найбільш оптимальних (з точки зору всіх учасників процесу) методів і форм навчання; аналіз засвоєного матеріалу і постановка нових завдань. Таким чином, найбільш важливою вимогою М. Ноулз вважає визнання дорослого учня як автономного та відповідального суб'єкта навчального процесу, думка якого має таке ж вагоме значення, як і викладача закладу.

У контексті досліджень феномену освіти дорослих актуальною є проблема інтелектуального і морального розвитку індивіда, його здатності навчатися у будь-якому віці. Аналіз способів тестування інтелекту міститься в роботах К. Шайє і С. Уілліса. Про важливі когнітивні здібності на більш пізньому етапі дорослості, які виходять далеко за рамки формально-операційних, вказують М. Комменс, Ф. Річардс, К. Армон. Класифікація здібностей до навчання, що розвиваються тільки в дорослому віці, містяться у роботах С. Брукфілда.

Стадії когнітивного розвитку Ж. Піаже стали основою для моделей навчання дорослих, які розроблено В. Перрі, М. Беленкі, Б. Клінши, Н. Голдбергером, Дж. Тарулом.

Сучасну теоретичну базу досліджень у галузі освіти дорослих становлять ідеї та положення концепції неперервної освіти, яка перетворилася в один із головних складників гуманістичної педагогіки, оскільки вказує на необхідність створення людині оптимальних умов для постійної освіти, яка повинна вести до високого рівня загального та професійного розвитку.

Філософсько-педагогічна ідея неперервної освіти передбачає цілепокладання як сукупність декількох змістових складових. По-перше, пролонговане цілеспрямоване засвоєння особистістю соціокультурного досвіду із використанням усіх ланок освітньої системи. По-друге, дотримання принципів організації чинної системи освіти, освітньої політики, спрямованої на створення умов для навчання людини впродовж усього її життя. По-третє, забезпечення логічного взаємозв'язку і наступності різних ланок освіти. Особливий акцент в освіті дорослих зроблено на підвищенні кваліфікації, перепідготовці кадрів у процесі зміни професії,

адаптації до зміни соціальних умов, тобто процесах, які відбуваються за межами базової освіти<sup>23</sup>.

Концепція неперервної освіти є ідеєю, яка оживлює весь освітній процес та вимагає всебічного й рівномірного розвитку всього суспільства. Вона є заповіддю нового стилю життя, в якому переплітаються праця та навчання, є способом його інтелектуалізації. Неперервна освіта також означає реальний та необхідний зв'язок процесу навчання і виховання з політичною, економічною та суспільною системою країни. У світлі цієї концепції навчання і життя тісно переплітаються, збагачуючи одне одного. Навчання, як і праця, стає засобом існування людини ХХІ століття.

Теоретичні дослідження щодо організації та інтернаціональної взаємодії неперервної освіти дорослих очолюють різні міжнародні інституції, зокрема Інститут освіти ЮНЕСКО (Гамбург) та міжнародний інститут планування освіти (Париж). Вагомий внесок у поширення освіти дорослих на світових теренах відбувається за сприяння Міжнародного інституту освіти (США), Швейцарської організації освіти дорослих, Міжнародного педагогічного центру у Франції, Національного інституту освіти дорослих у Великій Британії, Міжнародного інституту педагогічних досліджень у Гамбурзі та ін.

## Висновки

Розглянуті загальнонаукові підходи свідчать про багатофакторність, багатомірність феномену освіти дорослих, й вказують на її міждисциплінарний характер. Їх інтеграція дозволяє цілісно дослідити різні аспекти функціонування системи освіти дорослих, виявити її зв'язок із соціумом, культурою, ідеалами та цінностями суспільства, а також обґрунтувати тенденції її розвитку.

Дослідження впливу прогресивних філософських напрямів та теорій на розвиток системи освіти дорослих дає змогу стверджувати, що сучасна освіта дорослих ґрунтується на певному комплексі ідей, які здатні суттєво змінити її головні цілі і завдання відповідно до соціальних вимог сучасного демократичного суспільства.

---

<sup>23</sup> Лук'янова Л. Концептуальні положення освіти дорослих [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/7\\_NND\\_2009/Pedagogica/43099.doc.htm](http://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Pedagogica/43099.doc.htm)

Незважаючи на різні теоретичні погляди науковців, освіта дорослих переважно розглядається як процес, що здійснюється впродовж усього життя, завдання якого полягають у створенні умов для задоволення освітніх потреб громадян, їх можливостей для професійного розвитку та самореалізації, підвищення ефективності й результативності їхньої життєдіяльності.

Пошуки нових теоретичних концепцій вважаються ключовою справою для подальшого розвитку системи освіти дорослих.

## Література

1. Бідюк Н. Розвиток системи освіти дорослих у США (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал / голов. ред. А. Сбруєва. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А. Макаренка, 2015. – № 1 (45). – С. 3-10.

2. Василюк А. Неперервна освіта // Наукові записки / Ніжин. держ. пед. ун-т. імені Миколи Гоголя. – Ніжин, 2003. – Психолого-педагогічні науки. – № 3. – С. 50-54.

3. Витярис В. Теоретико-методологические подходы к исследованию проблемы образования взрослых [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-podhody-k-issledovaniyu-problemy-obrazovaniya-vzroslyh>

4. Горбунова Л. Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики: монографія. – Суми: Університетська книга, 2015. – 710 с.

5. Змеев С. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. – Москва: ПЕР СЭ, 2003. – 207 с.

6. Кукуев А.И. Андрагогический подход в педагогике. – Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. – 328 с.

7. Лук'янова Л. Концептуальні положення освіти дорослих [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/7\\_NND\\_2009/Pedagogica/43099.doc.htm](http://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Pedagogica/43099.doc.htm)

8. Ноулз М. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики / Малкольм Ноулз. – Москва: Педагогика, 1970. – 236 с.

9. Огієнко О. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія / О.І. Огієнко / За ред. Н.Г. Ничкало – Суми: Еллада, 2008. – 444 с.

10. Огієнко О. Акмеологічний підхід у контексті освіти дорослих [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://lib.iitta.gov.ua/6043/1/Огієнко\\_О.І.\\_пед.\\_майстер.\\_І.\\_Зязюна.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/6043/1/Огієнко_О.І._пед._майстер._І._Зязюна.pdf)
11. Протасова Н. Актуальні проблеми теорії і практики управління освітою дорослих в Україні. // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Луганськ: Вид-во «Ноулідж», 2013. – Вип. 7. – С. 149-158.
12. Современные подходы в образовании /ред. А. Кукуев, В. Шевченко. – Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2010.
13. Юнацкевич Р. Теория образования взрослых: становление, проблемы, задачи. Монография. – СПб.: ИОВ ПАНИ, 2009 – 90 с.
14. Andersen C A. Methodology of comparative education // International Review of Education. – 1961. – № 7. – P. 13-38.
15. A Memorandum on Lifelong Learning // Commission of the european communities. Brussels, 30.10.2000 [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum\\_on\\_Lifelong\\_Learning.pdf](http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf) Дата 4.05.2017
16. Bar R.B. From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education / R. B. Bar, J. Tagg // Change. – 1995. – November–December. – P. 13-25.
17. Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji Dwudziestego Pierwszego Wieku pod przewod. J.Delorsa; przetł. z fr. W.Grabczuk. – Warszawa: SOP, 1998. – 271 s.
18. Elias J. Philosophical foundations of adult education / Elias J., Merriam S.; 3 ed. – Malabar, FL: Krieger Publishing Company, 2004. – 286 p.
19. Johansen B. P. Human Resource Development Worldviews of Adult Learning in the Workplace: A Core Concept in Human Resource Development / Johansen B.P., McLean G. N. // Advances in Developing Human Resources. – 2006. – №8. – P. 321-328.
20. Freire P. Pedagogy of the Oppressed / P. Freire. – New York: Herder and Herder, 1970. – 210 p.
21. Rogers C, Freedom To Learn / Carl Rogers, H. Jerome Freiberg. – New York: Merrill, 1994. – 352 p.
22. Knowles M. S. The Adult Learner, Sixth Edition: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development /

M. S. Knowles, E. F. Holton, R.A. Swanson ;6 ed. – Houston, TX: Butterworth-Heinemann, 2005. – 390 p.

23. Malewski M. Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej. – Wrocław, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, 1998. – 199 s.

24. Malcolm S. Knowles Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki / Malcolm S. Knowles, Elwood F. Holton III, Richard A. Swanson. – Warszawa: Wyd. Naukowe PWN SA, 2009. – 323 s.

25. Osiecka-Chojnacka J. Kształcenie dorosłych w wybranych krajach Unii Europejskiej //Kancelaria Sejmu. Biuro Studiów i Ekspertyz. Wydział analiz ekonomicznych i społecznych. – № 980, 2003. – 16 s.

26. Zinn L. M. Identifying your philosophical orientation. In M. W. Galbraith (Ed.), Adult learning methods: A guide for effective instruction / L.M. Zinn. – Malabar, HMKrieger, 1990.- 414 p.

## ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У СУСПІЛЬСТВІ ЗНАНЬ

### Знання, особистість і освіта у суспільстві знань

Перехід людства до інноваційного типу прогресу на початку III тисячоліття ознаменувався трансформацією постіндустріального суспільства в інформаційне, яке в перспективі перетвориться на суспільство знань. У цьому суспільстві наука і знання стануть основною інституціональною цінністю<sup>1</sup> й набудуть функції легітимації домінування<sup>2</sup>.

Конституювання суспільства знань пов'язується філософами й науковцями передусім із появою нової – віртуальної – реальності, а також із бурхливим розвитком інформаційно-комунікаційних, мультимедійних та хмарних технологій. Саме вони зумовили народження Галактики Google з притаманною їй інформаційною культурою, в якій взаємодія «Людина – Людина» та «Людина – Техніка» поступається місцем взаємодії «Людина – Знак» (або, більш точно, «Людина – Інформація, закодована у знаках»). Стрімко розвиваючись, Галактика Google змінює існуючий культурний і освітній «ландшафт» на інформаційні, де головним центром розповсюдження знань та інформації стає не педагог, а Інтернет; ціннісні установки та моделі поведінки людей формуються не під впливом освітніх закладів, а під впливом ЗМІ та соціальних мереж; наука все більше «зростається» зі своїми прикладними аспектами, перетворюючись на «технонауку»<sup>3</sup>, а інновації й нові знання генеруються переважно бізнесовими структурами, які найбільше в них зацікавлені.

Деонтологізація і десакралізація знання призводить, з одного боку, до розвінчування міфу «Знання – Сила» й заміни його на «Знання – Добробут»<sup>4</sup>, а з іншого, до усвідомлення того, що у світі, за висловом голови

---

<sup>1</sup> Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – М.: Academia, 2004 – 778 с. – С. 57.

<sup>2</sup> Кремень В. Г. Світ знання: людина, наука, освіта / В. Г. Кремень. – К.: Знання України, 2016. – 87 [1] с. – С. 8.

<sup>3</sup> Кремень В. Г. Світ знання: людина, наука, освіта / В. Г. Кремень. – К.: Знання України, 2016. – 87 [1] с. – С. 20.

<sup>4</sup> Култаєва М. Д. Амбівалентність евристичного потенціалу конструкту «суспільства знань»; резерви і перспективи оновлення змісту сучасної освіти / М. Д.

Директорату з освіти і навичок (PISA) А. Шлейхера, більше ніхто не платить людині за те, що вона знає (адже Google знає усе, ) – а платять лише за те, що вона може зробити зі своїм знанням, тобто за її компетентність.

Виходячи з цього, суспільство знань висуває вимоги до освіченої людини не як до «знаючої», а як до «компетентної» – носія різноманітних ключових та інструментальних компетентностей (які і є індикаторами якості сучасної освіти), виробника знань, користувача й водночас ланки глобальної інформаційної мережі. Саме така людина є головною цінністю суспільства знань.

Привертаючи увагу до нових пріоритетів суспільного розвитку на початку нового століття, М. Згуровський зазначає, що якщо комунікаційне та інформаційне суспільства базувалися на технологіях, то суспільство знань, – на людях-творцях, озброєних технологіями. Тому, окрім технологічного виміру, це суспільство має конституювати себе в гуманітарному, мас-медійному, культурологічному та освітньо-науковому вимірах<sup>5</sup>. У зв'язку з цим освіта у суспільстві знань перетворюється на теорію і практику підготовки когнітивних працівників, які працюють зі знаннями та інформацією (*knowledge worker*).

### **Ознаки освіти суспільства знань**

З огляду на це, освіта у суспільстві знань повинна, за М. Згуровським, мати такі ознаки<sup>6</sup>:

1. Людський вимір знань, урахування того, що останні створюються й розвиваються людьми і пов'язані з тим, що роблять і думають люди, тому вони не можуть бути суто раціональними, а мають набути особистісного забарвлення, стати індивідуально значущими для людини. Інакше вона не матиме мотивації їх здобувати.

2. Перетворення знань на товар, який може купуватися, зберігатися, розповсюджуватися, продаватися, бути предметом обміну. Оскільки цей інформаційний товар залежить від творчого потенціалу особистості, то слід приділяти постійну увагу актуалізації, розвитку і збагаченню цього потенціалу.

---

Култаєва // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів. – К.: Педагогічна думка, 2011. – С. 230.

<sup>5</sup> Згуровський М. Шлях до інформаційного суспільства – від Женеви до Тунісу /М. Згуровський // Дзеркало тижня. – № 34 (562), 3-9 вересня 2005. – С. 4.

<sup>6</sup> Згуровський М. Шлях до інформаційного суспільства – від Женеви до Тунісу /М. Згуровський // Дзеркало тижня. – № 34 (562), 3-9 вересня 2005. – С. 4.



3. Інтернаціональний характер знань, внаслідок чого вони набувають глобального змісту й змінюють конфігурацію геополітичних сфер впливу у світі. Традиційні географічні та політичні кордони між країнами вже не відіграють тієї вирішальної ролі, як було у ХХ столітті. Деякі країни та великі компанії здатні створювати нові знання, захищати і продавати їх, інші є переважно користувачами чужих знань. За цією ознакою відбувається перегрупування країн світу і транснаціональних компаній на могутні та залежні. З'являються нові альянси, території, могутні влади, що групуються з метою вироблення та володіння глобальними знаннями (наприклад, 45 країн – учасниць Болонського процесу, Євросоюз тощо).

4. Міждисциплінарність, проблемна орієнтованість та інтегративність знань, адже проблеми, які мають вирішуватися за допомогою їх використання, стають усе більш складними і взаємопов'язаними, й не піддаються розв'язанню звичними для технократичного суспільства методами. У зв'язку із цим для людини набувають більшої цінності фундаментальні, системні, міждисциплінарні знання, необхідні для ефективного оперування різноманітними обсягами даних при вирішенні нових, нестандартних завдань. Тому найголовніше місце відводиться аналітичним здібностям особистості, її спроможності точно формулювати проблеми й гіпотези, вбачати у величезних сукупностях даних певні закономірності, вирішувати складні міждисциплінарні завдання: «Наразі ніхто не заперечує, що основним капіталом сучасного суспільства є людина, здатна до пошуку і засвоєння нових знань і прийняття нестандартних рішень...»<sup>7</sup> (В. Кремень).

5. Мережевий характер процесу створення і розповсюдження нових знань, за якого головними його елементами стають вузли (окремі люди, групи людей, установи та організації) і гілки, що реалізують зв'язки між вузлами й розвиваються природно й довільно. У результаті формуються розгалужені мережі людей, установ та організацій (без кордонів), в яких відбувається створення нових знань та обмін ними, виробництво інтелектуальної продукції (наприклад, програмного забезпечення), проводяться фінансові операції, культурологічні обміни і ще величезна

---

<sup>7</sup> Кремень В. Г. Світ знання: людина, наука, освіта / В. Г. Кремень. – К.: Знання України, 2016. – 87 [1] с. – С. 5.

кількість інших видів взаємодії між людьми<sup>8</sup>. Сучасні бази даних і бази знань у різних розділах науки відіграють роль гігантських «сховищ» для нескінченних фактів та базових істин, а глобальні комп'ютерні мережі стають потужними інструментами для високошвидкісного доступу до них із будь-яких куточків світу. За цих умов важливу роль відіграє вміння людини оперувати новим видом інформації – метаданими – великими масивами, кластерами уніфікованих за певною ознакою даних і знань, здійснювати пошук та виокремлення метаданих зі світових інформаційних ресурсів, цілісно аналізувати їх при виконанні досліджень і розв'язанні нових проблем<sup>9</sup>. Як зазначає В. Кремень, співвідношення між «мертвим» знанням і живим мисленням» стрімко змінюється на користь живого, як і співвідношення між «минулим» (опредметненим у машинах, приладах), і «живою» працею, діяльністю»<sup>10</sup>.

### **Освіта упродовж життя як головна умова професійного розвитку особистості у суспільстві знань**

Динамічне оновлення різних сфер суспільного життя вимагає від людини здатності оперативно і мобільно реагувати на ці постійні й неперервні зміни. Намагаючись встигнути за ними, вона має, перш за все, постійно відстежувати динаміку цих змін, а по-друге, прагнути не просто адаптуватися до них, а хоча б на крок їх випереджувати. Особливо це стосується професіоналів, які хочуть зберегти і розвинути свій високий фаховий рівень і конкурентоспроможність на сучасному ринку праці. Для того, щоб утриматися на професійній вершині, вони мають безперервно розвиватися і самовдосконалюватися упродовж усього професійного життя, черпаючи необхідні знання з різних джерел. Це зумовило зміну освітньої парадигми індустріального суспільства «Освіта на все життя» на нову парадигму «Освіта упродовж життя» (*lifelong learning – LLL*) й спричинило стрімкий розвиток освіти дорослих, що конституюється у єдності формальної, неформальної та інформальної складових із переважанням двох останніх.

---

<sup>8</sup> Згуровський М. Шлях до інформаційного суспільства – від Женеви до Тунісу / Михайло Згуровський // Дзеркало тижня. – № 34 (562), 3-9 вересня 2005. – С. 4.

<sup>9</sup> Згуровський М. Шлях до інформаційного суспільства – від Женеви до Тунісу / Михайло Згуровський // Дзеркало тижня. – № 34 (562), 3-9 вересня 2005. – С. 5-6.

<sup>10</sup> Кремень В. Г. Світ знання: людина, наука, освіта / В. Г. Кремень. – К.: Знання України, 2016. – 87 [1] с. – С. 12.

## **Іманентні ознаки освіти дорослих**

Освіта дорослих визначається в Енциклопедії освіти (2008) як «практичне втілення андрагогічних закономірностей і принципів, розроблених андрагогікою як галуззю психолого-педагогічних досліджень»<sup>11</sup>.

Важливими характеристиками освіти дорослих, що актуалізуються у суспільстві знань, є:

- неперервність, відкритість, активна інтеграція її із медіа-освітою;
- інформаційна доступність, що ставить під сумнів домінуючу роль педагогів у навчанні та взагалі необхідність здобуття дорослою людиною освіти у традиційних навчальних закладах;
- втрата чіткості меж освітнього процесу й однозначної заданості їх лише роками навчання особистості у закладі освіти;
- наближення навчання і виховання до конкретної сутності людини, її здібностей і потреб;
- зростання ролі суб'єкта у проектуванні освітнього процесу й перетворенні його на спосіб реалізації «авторства» свого життя, планування кар'єри і здобуття свого місця у світі;
- усвідомлення того, що знання – не мета, а засіб її досягнення;
- рефлексивне засвоєння знання (постійний перегляд соціальної реальності у контексті нової інформації);
- міждисциплінарність, модульність змісту освіти, відповідність його можливостям особистості та рівню її домагань;
- побудова навчання як діалогу суб'єкта із суб'єктом;
- не пасивне слухання чи спостереження, а активне залучення дорослої людини до самостійного здобуття знань;
- пріоритет самоосвіти упродовж усієї професійно-освітньої діяльності.

## **Педагогічна взаємодія між суб'єктами освіти дорослих**

Ці характеристики зумовлюють зміну педагогічних позицій учасників освітнього процесу та стосунків між ними. Означені стосунки стають паритетними і людиноцентричними: тобто їх метою є не просто оволодіння особистістю, яка навчається, певною системою знань та

---

<sup>11</sup> Болтівець С. І. Освіта дорослих людей в Україні / С. І. Болтівець // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 616.

інформації, а задоволення її потреби у здобутті саме того знання, яке є особисто важливим для неї, і в засвоєнні способів його застосування на практиці. Відповідно до цього змінюється місія, роль і поле діяльності як освітніх закладів, так і викладачів-андрагогів. Таким чином, методологія й політика навчання дорослих спрямовуються не стільки на озброєння їх знаннями, скільки на розвиток самостійності і критичності їхнього мислення. У такій ситуації, вважає В. Сизов, «підвищення якості освіти, самостійності навчальних закладів та суб'єктів навчання безпосередньо пов'язані. Чим вища самостійність, тим вища якість. Чим вища урегульованість, тим нижча і якість освіти, і знань випускників»<sup>12</sup>.

Усвідомлення цього на законодавчому рівні виявляється у закріпленні у статті 1 Закону України «Про вищу освіту» таких нових для української освіти понять, як «академічна свобода» та «автономія вищого навчального закладу»<sup>13</sup>.

### **Тенденції розвитку освіти дорослих у суспільстві знань**

Викладене вище дозволяє окреслити тенденції розвитку освіти дорослих у суспільстві знань:

- зростання академічної мобільності учасників освітнього процесу на світовому рівні (так, надзвичайний і повноважний посол Франції в Україні Ізабель Дюмон зазначила у своєму виступі на відкритті XXX Міжнародної освітньої виставки «Освіта за кордоном» (17.11.2016 р.), що до 2050 р. у зарубіжних ВНЗ буде навчатися 20% студентів з усього світу);
- трансформація традиційних закладів формальної освіти у відкриті, де реалізуються on-line освіта, SMART-освіта, інноваційна освіта;
- інтернаціоналізація освіти;
- зростання самостійності та автономності суб'єктів освітнього процесу (ВНЗ, студентів, викладачів);
- реальна індивідуалізація освіти, проектування тими, хто навчається, індивідуальних освітніх траєкторій і змісту освіти, визначення обсягу, форм і тривалості навчання;
- зміна ролі викладача з транслятора нових знань на навігатора у морі інформації, який здійснює педагогічний супровід;

---

<sup>12</sup> Сизов В. С. Форсайт-исследования системы образования / В. С. Сизов // Философия хозяйства. – 2015. – № 3. – С. 175-186. – С. 181.

<sup>13</sup> Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

- залучення до управління освітою і навчальними закладами не вчених і педагогів, а професійних менеджерів (з одного боку, це сприятиме професіоналізації управлінської діяльності у галузі освіти, але з іншого, на нашу думку, може призвести до загрози вирішення управлінських проблем за рахунок освітніх, оскільки останні можуть бути не зрозумілими керівнику навчального закладу, який не є освітянином за фахом).

### **Зміст та організація освіти дорослих у суспільстві знань**

Узагальнення викладених вище тенденцій зумовлює висновок, що освіта дорослих докорінно змінює підходи до проектування змісту й організації навчання та розвитку особистості, покладаючи в основу андрагогічний і технологічний підходи в освіті, і переорієнтовуючи її на забезпечення психолого-педагогічного та організаційного супроводу самостійної освітньої діяльності дорослої людини, що реалізується за розробленою нею індивідуальною освітньою траєкторією. З огляду на це, японський вчений-футуролог Мічіо Каку передбачає, що у наступні 50 років освіта взагалі стане індивідуальною справою кожного, і буде здійснюватися без педагога чи андрагога, за принципом «тільки ти і комп'ютер»<sup>14</sup>. Університети збережуться, але це будуть переважно відкриті віртуальні ВНЗ, навчання в яких ґрунтуватиметься на хмарних сервісах. Ті, хто відвідуватиме лекції у традиційних навчальних закладах, будуть вважатися невдахами, про яких говоритимуть: «Він не зміг сам сконструювати свою освіту»<sup>15</sup>.

Водночас, розвиток відкритості освіти та її індивідуалізація за рахунок симбіозу «гаджет – людина»<sup>16</sup>, на нашу думку, несе у собі загрози гуманітарного характеру, оскільки зумовлює підміну педагогічного спілкування лише одним з його аспектів – комунікацією, інформаційним обміном, що не передбачає виховуючих міжособистісних стосунків учителя і учня. А вони, безперечно, є більш важливими, ніж інформація, якою обмінюються ці суб'єкти освітнього процесу.

---

<sup>14</sup> Кремень В. Г. Світ знання: людина, наука, освіта / В. Г. Кремень. – К.: Знання України, 2016. – 87 [1] с. – С. 13.

<sup>15</sup> Громова Т. Митіо Каку: Учеба уже не будет базироваться на запоминании [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dsnews.ua/society/mitio-kaku-ucheba-uzhe-ne-budet-bazirovatsya-na-zapominanii-28082014231600>

<sup>16</sup> Кремень В. Г. Світ знання: людина, наука, освіта / В. Г. Кремень. – К.: Знання України, 2016. – 87 [1] с. – С. 13.

## Технології, які застосовуються в освіті дорослих

Проблеми розвитку освіти у суспільстві знань спонукали науковців до пошуку оптимальних підходів до їх вирішення. З метою обговорення цих підходів і моделей освіти було проведено ряд всесвітніх наукових конгресів і зустрічей (WSIS)<sup>17</sup>. Важливим результатом цих заходів стало прийняття Декларації принципів<sup>18</sup> та Програми дій<sup>19</sup>, необхідних для адаптації освіти до умов глобального інформаційного суспільства початку XXI століття.

Нові пріоритети розвитку освіти у суспільстві знань знайшли своє відображення у Болонській декларації та Лісабонській стратегії, якими серед основних напрямів модернізації освіти визначено: 1) підвищення її конкурентоспроможності шляхом збільшення інвестицій у наукові дослідження та зміцнення єдиного ринку; 2) створення належних умов для наукових досліджень, формування сприятливого простору для творчості та інновацій; 3) упровадження європейських стандартів змісту освіти та європейських освітніх кваліфікацій; 4) зростання мобільності педагогічних працівників; 5) заміна репродуктивних освітніх технологій на інноваційні.

Сутність цих технологій стисло та змістовно сформулював президент НАПН України академік В. Кремень у формулі: «Створи замість повтори»<sup>20</sup>. Саме з ними, а також зі спроможністю їх виробляти, споживати і застосовувати пов'язуються сьогодні місце і роль будь-якої держави на світовій арені.

Останнім часом у педагогічній науці розроблено цілу низку інноваційних педагогічних технологій, які оптимально підходять для роботи із дорослими. Серед них найбільш ефективними є технології педагогічної підтримки (О. Газман)<sup>21</sup> й створення відчуття успіху, які

---

<sup>17</sup> Підсумкові документи Всесвітнього саміту з питань інформаційного суспільства (Женева 2003 – Туніс 2005) // <http://apitu.org.ua/wsisis>

<sup>18</sup> Женевська Декларація принципів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://apitu.org.ua/wsisis/dp>

<sup>19</sup> Туніська програма для інформаційного суспільства [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://apitu.org.ua/wsisis/tp>

<sup>20</sup> Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с. – С. 93.

<sup>21</sup> Газман О. С. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании / О. С. Газман. – М., 1986.

актуалізують суб'єктність дорослої людини, що навчається. А в процесі професійного удосконалення педагогів, як засвідчує практика, високі результати дає технологія організації педагогічної взаємодії у Центрі педагогічної майстерності.

### **Технологія педагогічної підтримки О. Газмана**

Перша технологія спрямована на формування «свободоздатної особистості», її вільний індивідуальний саморозвиток. Гідна людини мета виховання – розвиток її як вільної індивідуальності, що розуміється не як самодостатність, незалежність кожного від усіх, а як така свобода, що реалізується через відповідальне служіння іншим, виявляється у зв'язках з іншими людьми<sup>21</sup>.

Для досягнення особистістю зазначеної мети їй необхідна педагогічна підтримка, яка розуміється О. Газманом як система педагогічної діяльності, що розкриває особистісний потенціал людини, передбачаючи допомогу їй у подоланні соціальних, психологічних, та особистісних труднощів; процес визначення дорослою людиною, за підтримки педагога, власних інтересів, цілей і можливостей, а також шляхів подолання перешкод (проблем), які заважають їй зберегти свою людську гідність та самостійно досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя<sup>22</sup>.

Свободу особистості вчений-педагог розглядає як мету (внутрішня свобода волі, моральний закон у собі), як процес (задоволення потреб, інтересів, запитів, реалізації творчих здібностей) та як умову самовтілення свободи саморозвитку людини. Таким чином, проблема становлення особистості у педагогіці підтримки виступає як проблема її індивідуального саморозвитку, а педагогічний процес як суб'єкт-суб'єктні стосунки, співробітництво, співтворчість педагога-андрагога й дорослої людини, в яких домінує рівний, взаємовигідний обмін особистісними сенсами й досвідом.

Предметом підтримки в особі дорослої людини стають її здібності до рефлексії, альтруїзму, вільного вибору, прийняття самостійного й відповідального рішення, самоконтролю й самоорганізації, тобто до всьо-

---

<sup>21</sup> Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология / Г. М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. – С. 259-260.

<sup>22</sup> Газман О. С. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании / О. С. Газман. – М., 1986.

го того, що актуалізує її досвід та допомагає позитивній, соціально значущій самореалізації.

Педагогічна підтримка й пов'язані з нею піклування та захист проявляються зовнішньо – як система спільних дій андрагога та дорослого щодо розв'язання його проблем і конфліктів, гальмування й зняття негативних впливів оточення, а внутрішньо – як реалізація цінностей, прийнятих у якості основи міжособистісних стосунків (емпатії, розуміння, прийняття, співробітництва)<sup>23</sup>.

Модель освіти, яка відповідає парадигмі педагогіки свободи, принципово відрізняється від парадигми традиційної педагогіки знань. Педагог-андрагог, який її реалізує, не прагне вести дорослу людину за собою, керувати її розвитком, а намагається слідувати за нею, створювати умови для її самовизначення, самоідентифікації й самореалізації, підтримувати її у здійсненні своєї самості, допомагати у вирішенні власних проблем. Така модель підтримуючої педагогічної взаємодії виключає тиск педагога-андрагога на дорослу людину, що незмінно супроводжується неприйняттям нею педагогічних цілей, вольовою протидією їм.

Умовами забезпечення педагогічної підтримки О. Газман визначає наступні:

1. Згода особистості на допомогу й підтримку (а краще, прохання у них: «Допоможи мені це зробити самому» (М. Монтессорі)).
2. Спирання на наявні сили й потенційні можливості особистості й віра у них («Ти це можеш», «Я вірю в тебе»).
3. Орієнтація на здатність особистості самостійно долати перешкоди (але при цьому слід враховувати, щоб ці перешкоди були посильними для конкретної людини).
4. Спільність, співдія, співробітництво, співтворчість.
5. Конфіденційність (анонімність).
6. Доброзичливість та безоцінність.
7. Безпека, захист здоров'я і прав, людської гідності, психологічний комфорт і створення атмосфери творчого горіння.
8. Реалізація принципів «Не нашкодь», «Підтримай і допоможи».
9. Рефлексивно-аналітичний підхід до процесу та результату навчання, виховання, розвитку й саморозвитку особистості.

---

<sup>23</sup> Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология /Г. М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. – С. 260.



Визначаючи етапи педагогічної підтримки за О. Газманом<sup>24</sup>, поділяємо їх на:

1. Діагностичний – фіксація факту, сигналу проблемності, проектування умов діагностики передбачуваної проблеми, встановлення контакту з дорослою людиною, яка хоче навчатися, проговорювання проблеми із нею самою, спільна оцінка проблеми з точки зору значущості її для неї.

2. Пошуковий – пошук спільно із дорослим, який хоче навчатися, причин виникнення проблеми/труднощів, погляд на ситуацію збоку (прийом «очима іншого»).

3. Договірний – проектування спільних дій педагога й дорослої людини, яка хоче навчатися, (розподіл функцій та відповідальності за розв'язання проблеми), налагоджування договірних стосунків та укладання договору в будь-якій формі.

4. Діяльнісний:

а) діє доросла людина, яка хоче навчатися: з боку педагога – схвалення її дій, стимулювання, звернення уваги на успішність самостійних кроків, заохочення ініціативи;

б) діє педагог: координація дій спеціалістів у навчальному закладі та поза ним, пряма невідкладна допомога дорослій людині, яка хоче навчатися.

5. Рефлексивний – спільне обговорення успіхів та невдач попередніх етапів діяльності, констатація (фіксування) факту розв'язуваності проблеми або переформулювання утруднень; осмислення педагогом та дорослим, який хоче навчатися, нового досвіду життєдіяльності.

Цінність педагогіки підтримки полягає в тому, що педагог-андрагог не нав'язує дорослій людині, яка хоче навчатися, своїх цілей, а робить її цілі своїми. Ця педагогіка спрямована на те, щоб допомогти особистості пізнати себе, відчути свою унікальність та неповторність, реалізувати власну індивідуальність, вибудувати власний життєвий шлях та знайти оптимальні способи його освоєння.

### **Технологія створення відчуття успіху**

Ця технологія передбачає ґрунтування в освітньому процесі на позитивних сторонах дорослої людини, яка хоче навчатися, формування в неї впевненості у своїх силах, створення атмосфери емоційного піднесення, яка надихає її на подолання труднощів. При цьому неприпус-

---

<sup>24</sup> Газман О. С. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании / О. С. Газман. – М., 1986.

тимо акцентувати увагу людини на її промахах і недоліках. Позитивний емоційний фон взаємостосунків між педагогом-андрагогом і дорослою людиною, відчуття підтримки з боку педагога дає їй відчуття захищеності і потрібності, робить привабливою будь-яку діяльність, позитивно впливає на стиль відносин та атмосферу у закладі освіти та в системі неформальної освіти дорослих.

### **Технологія професійного розвитку педагогів у Центрі педагогічної майстерності**

Активне розроблення та реалізація навчальними закладами у своїй діяльності інноваційних технологій сприяє перетворенню цих закладів на регіональні центри педагогічної майстерності й професійного саморозвитку педагога. На їх базі розвивають свої професійні якості та набувають педагогічного досвіду викладачі інших навчальних закладів, залучаючись до діяльності шкіл молодого вчителя, шкіл передового педагогічного досвіду, шкіл професійної чи професійно-художньої майстерності, літніх шкіл педагогічної майстерності тощо.

Цінний досвід такої роботи накопичений у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка, Київському професійно-педагогічному коледжі імені Антона Макаренка, у Миколаївській Академії дитячої творчості та інших вищих, професійно-педагогічних і загальноосвітніх навчальних закладах, які стали центрами розвитку педагогічної майстерності в Україні. Основою технології професійного саморозвитку педагогів у цих центрах є проектування ними індивідуальних освітніх програм і траєкторій розвитку своїх професійних та особистісних якостей, що у сукупності забезпечують досягнення ними певного рівня педагогічної майстерності. Таким чином, кожен центр, фактично, готує педагогічні кадри сам для себе, починаючи з:

- 1) аналізу змісту та результатів своєї діяльності;
- 2) визначення проблемних моментів і формулювання головної проблеми, яку слід розв'язати спільними зусиллями;
- 3) оформлення освітнього запиту – і завершуючи;
- 4) розробленням плану, програми дій та конкретизацією їх в індивідуальних технологіях розвитку педагогічної майстерності викладачів;
- 5) реалізацією цих планів, програм і технологій на основі встановлення продуктивної педагогічної взаємодії з викладачами і методистами Центру;

б) аналізом результатів їх упровадження.

З огляду на це, складовими технології професійного розвитку педагогів у Центрі педагогічної майстерності є: мотивація, надання необхідної науково-методичної інформації педагогам, які приступають до саморозвитку, а також забезпечення сприятливих умов і надання педагогічної підтримки у процесі неперервного професійного самовдосконалення кожному педагогу відповідно до його професійних потреб і запитів, рівня домагань та власних можливостей. При цьому здійснюється науково- і навчально-методичний супровід, науково-педагогічний консалтинг як усього педагогічного колективу навчального закладу у цілому, так і конкретних викладачів.

Логіка комунікативної взаємодії педагога зі своїми консультантами така: від відкриття перед ним привабливості його професійного саморозвитку й окреслення перспективи його професійного зростання – до психологічної й педагогічної діагностики ним своїх особистісних і професійних здібностей і здатностей, розроблення й реалізації індивідуальної програми професійного розвитку і саморозвитку і на цій основі – до досягнення бажаного результату й тієї професійної вершини, яка була визначена ним за мету на початку роботи. А далі цей алгоритм реалізується вже на іншому, більш високому рівні – й так, допоки педагог буде бачити перспективи свого особистісно-професійного зростання і прагнути їх досягти.

Для забезпечення ефективності реалізації комунікативної педагогічної взаємодії учасників Центру педагогічної майстерності, спрямованої на допомогу їм у професійному саморозвитку доцільно застосувати у цьому процесі комплекс «Педагогічна майстерність».

Перша частина комплексу – підручник з педагогічної майстерності<sup>25</sup> – містить, окрім цікавого і ґрунтовного теоретичного матеріалу, супроводжуваного реальними прикладами з життя та описом ситуацій з літературних творів діагностичні методики для виявлення своїх сильних і слабких сторін, проблемні питання для педагогічних роздумів, педагогічні вправи на розвиток певних якостей і компетентностей, вправи на моделювання різних видів педагогічної діяльності; завдання для аналізу різноманітних аспектів педагогічної діяльності та самоаналізу; педагогічні ситуації, що потребують аналізу і розв'язання; ділові ігри,

---

<sup>25</sup> Педагогічна майстерність: підруч. / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., доп. і перероб. – К.: СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.

теми для мікрОВикладання, тематику творчих робіт та рефератів, алгоритм опису передового педагогічного досвіду, зразки карток передового педагогічного досвіду педагога-майстра тощо.

Друга частина комплексу – хрестоматія<sup>26</sup>, в якій вміщено уривки з педагогічних, психологічних, мистецтвознавчих та науково-популярних творів, думки мудрих, що відображають цінний досвід професійного і особистісного саморозвитку педагога і допоможуть йому у самоосвітній роботі з удосконалення своєї педагогічної майстерності.

Третьою складовою комплексу є навчальний посібник з історії педагогічної майстерності<sup>27</sup>, у якому висвітлено її історичні витoki, здійснено ретроспективний аналіз історії її становлення і прогностичне обґрунтування перспектив розвитку теорії і практики педагогічної майстерності у суспільстві знань.

Четвертою частиною комплексу є підручник для викладачів професійної школи<sup>28</sup>, зміст якого охоплює теоретичний матеріал і практичні завдання, спрямовані на виявлення сутнісних ознак професійно-педагогічної діяльності та педагогічної дії викладача ПТНЗ; ознайомлення з технологіями розвитку та саморозвитку його особистісних і професійних якостей, технологіями педагогічної взаємодії (зокрема, педагогічного навіювання, розуміння психологічного стану учнів за їхніми невербальними реакціями тощо); визначення структури, критеріїв і рівнів його педагогічної майстерності; характеристику особливостей педагогічного спілкування, педагогічної естетики, педагогічної етики та педагогічної культури викладача професійної школи, аналіз педагогічних ситуацій, розв'язання педагогічних задач тощо. Головний акцент у структуруванні змісту підручника зроблено не на педагогічній теорії, а на реальній педагогічній дії, для ефективної реалізації якої потрібна ця теорія.

Опрацьовуючи проаналізований вище комплекс, учасники Центру педагогічної майстерності починають краще розуміти себе і отримують практичні поради та рекомендації, які допомагають їм у педагогічній взаємодії та в роботі над собою.

---

<sup>26</sup> Педагогічна майстерність: хрестоматія: навч. посібник // упоряд.: І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., доп. і перероб. – К.: СПД Богданова А. М., 2008. – 462 с.

<sup>27</sup> Лаврінєнко О. А. Історія педагогічної майстерності: навч. посібник / Олександр Лаврінєнко. – К.: Богданова А. М., 2009. – 328 с.

<sup>28</sup> Отич О. М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи: підручник / О. М. Отич. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 208 с.

Таким чином, Центр педагогічної майстерності – це своєрідний «тренувальний зал» для педагогічних працівників; форма інформально-неформальної педагогічної освіти, що передбачає їхню індивідуальну навчально-пізнавальну діяльність, яка організується ними самими, здійснюється за підтримки викладачів-андрагогів і методистів Центру відповідно до індивідуальної освітньо-розвивальної траєкторії і реалізується у продуктивній комунікативній взаємодії учасників цього процесу.

## Висновки

Узагальнюючи викладене у статті, зазначимо, що, безперечно, майбутнє освіти – за інноваційними педагогічними технологіями, які відкриють нові можливості для реалізації найнагальніших освітніх завдань і забезпечать найбільш повну самореалізацію і саморозвиток усіх суб'єктів освітнього процесу. Водночас, і в інформаційному суспільстві, і в суспільстві знань, і в суспільствах, наступних за ними, на наше глибоке переконання, роль педагога у навчально-виховному процесі залишиться пріоритетною, адже освітні технології розробляються й реалізуються людьми. І в цьому зв'язку повністю погоджуємося з К. Ушинським у тому, що «жодна програма викладання, жодна методика виховання (*додамо – жодна освітня технологія*), якою б гарною вона не була, якщо вона не перейшла у переконання вихователя, то залишиться мертвою літерою, яка не має ніякої сили насправді. Найпильніший контроль у цій справі не допоможе. Вихователь ніколи не може бути сліпим виконавцем інструкції: не зігріта теплою його особистого переконання, вона не буде мати ніякої сили. Поза сумнівом, багато залежить від загального порядку у закладі, але найголовніше завжди буде залежати від особистості безпосереднього вихователя, що стоїть обличчям до обличчя з вихованцем: вплив особистості вихователя на юну душу (*а тим більше, на дорослу людину – курсив авт.*) складає ту виховну силу, яку неможливо замінити ані підручниками, ані моральними сентенціями, ані системою покарань та заохочень. Багато, звичайно, означає дух закладу, але цей дух живе не у стінах, не в папері, а у характері більшості вихователів і звідти вже переходить у характер вихованців»<sup>29</sup>. Тому на порозі ХХІ століття освітянам важливо виробити такі інноваційні технології для роботи з

---

<sup>29</sup> Ушинский К. Д. Родное слово / К. Д. Ушинский // Собр. соч.: В 11-ти т. – М., 1949. – Т.6. – С. 89.

дорослими, які забезпечать оптимальне поєднання педагогічних інновацій з гуманістичною сутністю освітньої й самоосвітньої діяльності, щоб інновації були гуманними, а гуманістичний зміст освіти дорослих – інноваційним.

## Література

1. Айсмонтас Б. Б. Теория обучения / Б. Б. Айсмонтас. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 176 с.
2. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – М.: Academia, 2004. – 778 с.
3. Беспалько В. Слагаемые педагогической технологии / В. Беспалько. – М., 1989.
4. Болтівець С. І. Освіта дорослих людей в Україні / С. І. Болтівець // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 616.
5. Газман О. С. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании / О. С. Газман. – М., 1986.
6. Громова Т. Митио Каку: Учеба уже не будет базироваться на запоминании // <http://www.dsnews.ua/society/mitio-kaku-ucheba-uzhe-nebet-bazirovatsya-na-zapominanii-28082014231600>
7. Женевська Декларація принципів // <http://apitu.org.ua/wsis/dp>
8. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: / <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
9. Згуровський М. Шлях до інформаційного суспільства – від Женеви до Тунісу / Михайло Згуровський // Дзеркало тижня. – №34 (562), 3-9 вересня 2005. – С. 4-6.
10. Зязюн І. Людські якості є основоположними / І. Зязюн // Професійно-технічна освіта. – 2004. – № 1. – С. 15-16.
11. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: навч. посіб / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
12. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология: учеб. пособие / Г. М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005.
13. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.

14. Кремень В. Г. Світ знання: людина, наука, освіта / В. Г. Кремень. – К.: Знання України, 2016. – 87 [1] с.
15. Култаєва М. Д. Амбівалентність евристичного потенціалу кон-структу «суспільства знань»; резерви і перспективи оновлення змісту сучасної освіти / М. Д. Култаєва // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів. – К.: Педагогічна думка, 2011. – С. 230.
16. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и кон-струирования учебного процесса / В. М. Монахов. – Волгоград, 1995.
17. Олійник В. В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта і дистанційне навчання в запитаннях і відповідях: наук.-метод. посіб. / В. В. Олійник; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – К.: А.С.К., 2013. – 312 с.
18. Отич О. М. Основи педагогічної майстерності викладача про-фесійної школи: підручник / О. М. Отич. – Кіровоград: Імекс-ЛТД. – 208 с.
19. Педагогічна майстерність: підруч. / [І. А. Зязюн, Л. В. Кра-мущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., доп. і перероб. – К.: СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
20. Підсумкові документи Всесвітнього саміту з питань інформацій-ного суспільства (Женева 2003 — Туніс 2005) // <http://apitu.org.ua/wsis>
21. Сазоненко Г. С. Концептуальні засади перспективних освітніх технологій / Г. С. Сазоненко // Перспективні освітні технології: наук.-метод. посіб. / за ред. Г. С. Сазоненко. – К.: Гопак, 2000.
22. Сизов В. С. Форсайт-исследования системы образования / В. С. Сизов // Философия хозяйства. – 2015. – № 3. – С. 175-186.
23. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання / П. І. Сікорський. – Львів: Сполом, 2000.
24. Туніська програма для інформаційного суспільства // <http://apitu.org.ua/wsis/tp>
25. Ушинский К. Д. Родное слово / К. Д. Ушинский // Собр. соч.: В 11-ти т. – М., 1949. – Т.6. – С. 165-197.
26. Чернилевский Д. В., Филатов О. К. Технология обучения в высшей школе: учеб. изд-е / Д. В. Чернилевский, О. К. Филатов; под ред. Д. В. Чернилевского. – М.: Экспедитор, 1996. – 228 с.

## **СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ**

Глобалізаційні та євроінтеграційні виклики сьогодні диктують створення якісно нового формату освітнього середовища. Відсутність симбіозу між освітою та ринком праці спонукає особистість на постійне підвищення своєї кваліфікації. Саме тому освіта дорослих є невід'ємною складовою створення єдиної і цілісної системи сталого розвитку суспільства і держави.

Найважливішою ознакою фахівців різних спеціальних підготовок був і залишається рівень їх професіоналізму. Увесь цивілізаційний світ підтримує та впроваджує в реальність концепцію навчання впродовж життя, де освіта дорослих є ключовим та невід'ємним його елементом. Адже перед сучасною дорослою людиною постає безліч викликів, які обумовлюють необхідність постійно навчатись, підвищувати свою кваліфікацію, іноді навіть змінювати свою спеціальність. Держава ж у цьому питанні виступає гарантом забезпечення та гарантом надання освіти для всіх верств населення [1].

Посилення ролі освіти дорослих у розвитку сучасного суспільства, пояснюється загальними процесами прискорення соціально-економічних, науково-технічних та соціокультурних змін як на глобальному, так і на локальному рівнях; розумінням того, що освіта дорослих є найважливішим інструментом суспільного розвитку, чинником усунення суперечностей між зрослими вимогами сучасної епохи та сучасною парадигмою освіти. Саме освіта дорослих відкриває шлях до входження людини у сучасне високотехнологічне суспільство та її адаптації в ньому, відіграє провідну роль у забезпеченні інтелектуального потенціалу суспільства та збереженні культурної самобутності країни, стає важливим механізмом розвитку конкурентоспроможності держави. Проте аналіз практики освіти дорослих в Україні свідчить, що реформування тієї галузі здійснюється занадто повільними темпами, не створено сучасної законо-давчої бази, не використовуються можливості соціального партнерства, не усвідомлюється потенціал неформальної та інформальної освіти дорослих, не розроблено андрагогічні засади навчання дорослої людини.

Одним із шляхів вирішення зазначених проблем в умовах інтеграції України до європейського та світового освітнього простору, процесів



глобалізації, інтернаціоналізації, забезпечення мобільності людей, вхо-дження в інформаційне суспільство є не тільки звернення до найкращих зразків вітчизняної педагогічної спадщини, а й врахування загальних тенденцій європейського розвитку освіти дорослих, результатів між-народних досліджень, прогресивних ідей зарубіжного досвіду.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що впродовж останнього десятиріччя українськими науковцями активно здійснювалися порів-няльно-педагогічні дослідження розвитку освіти у найбільш розвинених країнах – США, Німеччині, Канаді, Франції, Великій Британії та ін., досліджувалися загальні проблеми навчання і виховання, реформування освіти, різні аспекти сучасної освітньої політики, тенденції розвитку освіти, підготовки виробничого і педагогічного персоналу (Н. Абашкіна, В. Кудін, О. Глузман, Т. Десятов, В. Жуковський, Т. Кошманова, М. Ле-щенко, Н. Лавриченко, О. Матвієнко, Л. Пуховська, І. Руснак, А. Сбру-єва, О. Сухомлинська, Л. Хомич та ін.). Значний інтерес становлять праці зарубіжних науковців з проблем неперервної освіти (Р. Дейв, Ж. Делор, Е. Джелпі, Е. Едвардс, І. Кален, Д. Кідд, П. Ленгранд, Е. Фор, Т. Хюсен, Д. Хьюсман та ін.).

Слід зауважити, що світ змінюється, тому і освіта повинна зміню-ватися. Суспільство знаходиться в процесі трансформації, що вимагає розвитку професійних знань, які необхідні як суспільству так і економіці, сьогодні та в майбутньому.

Систематична робота у галузі освіти дорослих розпочалася із заснуванням у 1951 році Інституту освіти ЮНЕСКО основними зав-даннями якого, були проведення досліджень стосовно освіти дорослих і неперервної освіти та розширення програм грамотності дорослого насе-лення; вивчення потенціальних можливостей неформальної освіти у кон-тексті концепції освіти впродовж життя; підтримка взаємодії та партнер-ства суб'єктів освіти дорослих. За період діяльності даної організації було проведено понад 400 міжнародних конференцій, симпозіумів, зустрічей, семінарів, круглих столів, творчих майстерень, курсів, які є дієвим інструментом досягнення угод та обговорення актуальних проб-лем. Найбільш значущими подіями, які сприяли формуванню основних напрямів розвитку освіти дорослих у світовому контексті стали п'ять міжнародних конференцій з освіти дорослих.

Якщо перша міжнародна конференція, яка відбулася у 1949 році у данському місті Ельсинорі (прийняло участь 27 країн) була присвячена

визначенню значення та ролі освіти дорослих у соціально-економічному розвитку країн, формуванню цілей освіти дорослих, які здебільшого фокусувалися на освіті для робочих та для роботи, для дозвілля, ролі університетів, то Монреальська конференція 1960 року акцентувала увагу на міжнародних перспективах розвитку освіти дорослих, визначенні змісту, методів, форм та механізмів організації освіти дорослих та заклала основи для підготовки педагогів для освіти дорослих, для інтенсивного розвитку освіти дорослих у світі [2, р.48].

Наступна конференція пройшла у 1972 році у Токіо. Спираючись на підготовлені документи ЮНЕСКО «Ретроспективне міжнародне дослідження освіти дорослих» та «Освіта дорослих у контексті неперервної освіти», на конференції вирішувалося питання, «яким чином освіта дорослих може зробити свій внесок у процес демократизації та оновлення освіти, в економічній, соціальній та культурній розвиток нації, розвиток особистості, допомогти злагоді та співпраці між народами» Важливим висновком конференції стало усвідомлення того, що освіта дорослих є важливою складовою системи неперервної освіти та «інтегральним фокусом всієї освітньої системи» [3, р.101].

Разом з тим, у 1972 р. була проголошена доповідь Фора, в якій були використані два взаємопов'язані поняття «суспільство яке навчається» і «освіта протягом усього життя» [4, р.42].

Відповідно до даної доповіді, в силу прискорення технічного прогресу і наростання темпів соціальних перетворень, не можна очікувати, що людині протягом життя буде досить отриманої початкової освіти. Школа, залишаючись основним засобом передачі систематизованих знань, повинна доповнюватися іншими компонентами соціального життя людини, – соціальними інститутами, робочим середовищем, сферою дозвілля, засобами масової інформації. У доповіді говорилося також про право і необхідність для кожної людини здобувати освіту з метою власного особистісного, соціального, економічного, політичного і культурного розвитку. Освіту впродовж усього життя було названо в цьому документі ключовим елементом політики в галузі освіти в країнах, що розвиваються і розвинених країнах [5].

Наступним кроком була Паризька конференція освіти дорослих 1985 року, яка визначила на наступні 12 років стратегію розвитку освіти дорослих у світі, виходячи з того, що освіта дорослих це, водночас, продукт суспільства та впливова сила, що здатна змінити суспільство;

перетворення у суспільстві та цілі розвитку суспільства спонукають до змін у системах освіти та, навпаки, цілі освіти призводять до соціальних, економічних, культурних та політичних реформ; слід усувати усі перепони, що обмежують доступ до освіти; ЮНЕСКО є координатором міжнародної співпраці на різних рівнях; існує необхідність забезпечення взаємозв'язку між неформальною та формальною освітою дорослих; розгляду неформальної освіти як еквіваленту формальної [6, р. 27].

У 1996 році Делор у своїй доповіді запропонував комплексну концепцію освіти на основі двох ключових понять – «навчання протягом усього життя» і «чотири базові принципи освіти: вчитися бути, знати, робити і жити разом». Сама по собі доповідь не стала програмою для проведення реформ в галузі освіти, однак була відправною точкою для роздумів і дискусій про пріоритети політики в цій галузі [7, р. 118].

З точки зору постановки конкретних завдань поставлених Делором та започаткуванням глибоких практичних реформ освіти дорослих в усьому світі особливе значення мають рішення і документи П'ятої Міжнародної конференції з освіти дорослих, яка відбулася у 1997 році в Гамбурзі. У Гамбурзькій Декларації сформульовано кардинальний висновок про перспективи розвитку освіти дорослих у світі, зокрема, підкреслюється, що «освіта дорослих це не тільки право; це – один з ключів, що відкриває двері у ХХІ століття. Ця освіта є результатом активної громадянської позиції та умовою для всебічної участі у житті суспільства.

Це потужна концепція, яка сприяє екологічному стійкому розвитку, демократії, справедливості, рівноправності чоловіків та жінок, науковому, соціальному та економічному розвитку... Освіта дорослих може допомогти у процесі формування особистості та зробити життя осмисленим» [8, р. 17].

Механізмом реалізації Гамбурзької декларації стала програма «Плани на майбутнє», що була конкретизована у трьох проектах: тиждень освіти дорослих під егідою ЮНЕСКО, одна година на день для навчання дорослих, декада грамотності дорослих для Африки. Зазначимо, що діяльність ЮНЕСКО у галузі освіти здійснюється у тісній співпраці з багатьма міжнародними державними та неурядовими організаціями, національними комісіями країн – членів ЮНЕСКО. Однією з потужніших таких організацій є Європейський Союз та Рада Європи. У цьому контексті Рада Європи розробила стратегічні напрямки стосовно дослідження проблем освіти дорослих, яким відповідали певні проекти: «Організація, зміст та методи освіти дорослих» (1973-1977 рр.),

«Розвиток освіти дорослих» (1977-1980 рр.), «Освіта дорослих та розвиток» (1982-1986 рр.), «Освіта дорослих та соціальні зміни» (1987-1992 рр.), «Освіта дорослих, демократія та розвиток» (1994-1996 рр.), «Освіта для демократичної громадськості» (1997-2001 рр.). У їх виконанні були задіяні більшість європейських країн, сотні проектів отримали фінансову підтримку, що дало можливість одержати вагомі висновки у контексті їх екстраполяції на глобальні, регіональні та національні контексти [9, р.286].

Якщо ми будемо досліджувати термінологію, яка застосовується в Європейському Союзі, то ми можемо побачити *Continuing education* (безперервна освіта) та *Adult education* (освіта дорослих), але більше зустрічається поняття «навчання упродовж життя» (*Lifelong learning*).

Розвиток понятійного апарату та правового регулювання, можна прослідкувати розглянувши нормативно-правову базу Європейського Союзу, та всі виклики, з якими вона зіткнулась.

Основним завданням освіти в європейському контексті є сприяння розвиткові громадянської свідомості, що базується на таких цінностях, як солідарність, демократія, рівноправність і взаємоповага.

З початку заснування Європейського економічного співтовариства, а саме в Договорі про створення ЄЕС, підписаному в Римі 25 березня 1957р., не було порушено питань освіти; у ньому визначено лише засади спільного ринку. Проте ст. 118 і 128 Римського договору окреслювали дії, що стосувалися професійної освіти і підвищення кваліфікації. Водночас було вирішено, що з цією метою влада європейської спільноти діятиме у тісній співпраці з країнами-членами і з урахуванням громадської думки. Планували також спільні консультації для обговорення тих внутрішніх проблем окремих країн у цій сфері, які цікавитимуть міжнародні організації. Вирішено, що загальні засади втілення у життя спільної політики країн-членів ЄЕС у сфері освіти будуть окреслюватися найвищим органом – Європейською Радою. Діяльність ЄС в освітній сфері очолює і координує Європейська Комісія в особі Комісара з питань освіти, культури, багатомовності та молоді. У галузі освіти та професійної підготовки завдання Європейської Комісії полягало у зміцненні та сприянні безперервному навчанню.

Особливе зацікавлення освітою викликане економічними потребами – рушійною силою інтеграційних процесів у багатьох інших сферах. Однак освіту Римський договір не розглядав як пріоритетний напрям, зокрема такий, як сільське господарство, фінанси чи митна політика.

Протягом 1957–1992 рр. ЄС постійно намагався врегулювати питання освітньої політики через низку правових актів та спільних дій [10].

Маастрихтський договір 1992 р. був переломним у галузі освітньої політики на європейському рівні. Освітній сектор на законодавчому рівні було включено до спільної стратегії, спрямованої на підготовку молоді до дорослого життя в ЄС. Затверджена стратегія у галузі освіти характеризується відмовою від уніфікації освітніх політик країн-членів – за законодавством ЄС організація та зміст освіти є їхньою власною прерогативою. Відповідно до «принципу доповнюваності», ЄС може лише підтримувати та доповнювати діяльність країн-членів в окремих галузях освіти для підсилення «духу європейства». До таких сфер, згідно з законодавством, зараховано й освіту. Ст. 149 і 150 цього договору присвячено освіті та виробничій практиці [11].

Після Маастрихтського договору видано значну кількість важливих документів, пов'язаних з політикою освіти. Першою була Зелена книга 1993 р. про європейський вимір в освіті, яка заохочує країни-учасниці розглянути майбутні напрями освітньої політики на європейському рівні і як ця політика повинна співіснувати з національними освітніми політиками. Дискусія, викликана Маастрихтським договором і Зеленою книгою, спричинила вихід у світ в листопаді 1995 р. Білої книги про навчання та викладання. Зелена книга: освіта – навчання – викладання; перешкоди в транснаціональній мобільності, яку прийняла Єврокомісія наступного року, визнала існування труднощів у втіленні ідей у життя. Подальша дискусія з приводу освітньої політики завершилася прийняттям 1997 р. двох важливих документів: «Навчання в інформаційному суспільстві – план дій Європейської освітньої ініціативи, 1996 – 1998» та «До Європи знань». Амстердамський договір 1997 р. наголошував на важливості європейського громадянства, яке є очевидною передумовою для освіти. Ця тема розвинена у виданні «Навчання для активного громадянства в ЄС» [12, р. 242-243].

У березні 2000 року Європейська рада прийшла до висновку, що ЄС повинен визначити нові базові навички, щоб забезпечити через навчання протягом усього життя, ключові заходи у відповідь Європи на глобалізацію і перехід до економіки, заснованої на знаннях, а також було підкреслено, що людина є основним активом в Європі. У вересні того ж року видано документ «Глобалізація освіти і навчання», підготовлений Комітетом з освіти і культури. Наступного року Єврокомісія прийняла

Меморандум про навчання впродовж усього життя, яким розпочала процес консультацій по всій Європі з метою визначення когерентних стратегій та практичних шляхів стимулювання навчання для всіх протягом усього життя.

Результати консультацій покладено в основу плану дій, опублікованого 21 листопада 2001 р. під назвою «Комюніке з реалізації європейського простору довготривалого навчання». Прийняття цього документа сприяє втіленню визначеної Лісабонською конвенцією стратегічної мети, щоб Європа стала найбільш конкурентоспроможним, найдинамічнішим (таким, що базується на знаннях) суспільством у світі. Освітня рада 14 лютого 2002 р. обговорювала можливість створення Європейського простору довготривалого навчання, відзначивши досягнення на цьому шляху Великобританії і Скандинавських країн. Іншими подібними документами були «План дій розвитку мобільності» (грудень, 2000), «План дій е-навчання» (травень, 2001) та «План дій розвитку навчання і мобільності» (січень, 2002) [13].

План розвитку європейської освіти, ухвалений у лютому 2002 р. на зібранні Освітньої ради, передбачав поліпшення якості та ефективності системи освіти, полегшення доступу до освіти для кожного та створення освітньої бази для зовнішнього світу.

Відповідні положення нашли своє вираження у Лісабонській стратегії, яка була затверджена в 2005 році. На підставі стратегії у грудні 2006 року прийнята Рекомендація Європейського Парламенту та Ради (2006/962 / ЕС) «Про ключові компетентності безперервної освіти» (*On key competences for lifelong learning*). Її основні положення вказували на необхідність формування ключових компетентностей громадянами ЄС, в процесі навчання упродовж життя, з метою адаптації до глобальних змін та нових викликів з якими стикнувся Європейський союз. Рекомендація була направлена на групи людей з низькими базовим навичками, зокрема, з низьким рівнем грамотності учнів, що кинули школу, безробітних і тих, хто повертається на роботу після тривалої відпустки; літніх людей, мігрантів і людей з обмеженими можливостями.

Лісабонський договір 2007 р. розділив рівні компетенції у різних сферах політики між державами-членами ЄС за трьома категоріями: виключна, спільна та допоміжна. Згідно з договором ЄС матиме виключну компетенцію у сфері митного союзу, запровадження правил конкуренції, необхідних для функціонування внутрішнього ринку, збере-

ження морських біологічних ресурсів у рамках спільної політики у сфері рибальства, а також спільної комерційної (торговельної) політики. Спільна компетенція передбачає таке: держави не можуть реалізовувати компетенцію у сферах, де це вже зробив ЄС, зокрема таких, як внутрішній ринок, економічна, соціальна та територіальна з'єднаність, сільськогосподарська політика та політика у сфері рибальства, за винятком збереження морських біологічних ресурсів, де Союз має виключну компетенцію, довкілля, захист прав споживачів, транс'європейські мережі, транспорт, енергетика, простір свободи, безпеки та правосуддя, питання, що стосуються охорони здоров'я. У рамках допоміжної компетенції Євросоюз може здійснювати діяльність, спрямовану на підтримку, координацію та доповнення дій держав-членів. Вона охоплює такі сфери: охорона та поліпшення здоров'я, промисловість, культура, туризм, освіта, молодь, спорт та професійне навчання, цивільний захист (запобігання лихам) та адміністративна співпраця [14].

Із 2007 р. Європейська Комісія об'єднала свої освітні та навчальні ініціативи під одним дахом – в межах Програми освіти в продовж життя, мета якої полягає у забезпеченні особам на всіх етапах їхнього життя можливостей навчання по всій Європі.

У жовтні 2010 року прийнято Рішення Ради ЄС «Про керівні принципи політики зайнятості держав – членів» [15], які спрямовані на сприяння прийняттю ефективних стимулів для безперервного навчання, з метою забезпечення кожному дорослому можливість перекваліфікуватися або підвищити свою кваліфікацію.

Враховуючи положення Рішення Ради та Стратегії Європи 2020, навчання дорослих є життєво важливим компонентом безперервного навчання, що охоплює весь спектр формальних, неформальних і неофіційних навчальних заходів.

Слід зазначити, що в 2011 році Рада ЄС приймає Резолюцію «Про оновлений європейський порядок навчання дорослих» № 2011/С 372/01 [16]. Резолюція вказує на те, що навчання дорослих може зробити значний внесок для економічного розвитку ЄС. У зв'язку з цим, існує також значна потреба активізувати зусилля по досягненню даної мети, шляхом забезпечення освіти, як найменше для 40% молодих людей. Вирішення цього завдання сприятиме розвитку конкурентоспроможної економіки, заснованої на знаннях і інноваціях, використанні в повній мірі своїх ресурсів і людського капіталу.

Проте процес формування Європейського освітнього простору ще триває. ЄС приділяє значну увагу «навчанню упродовж життя» (lifelong learning), здатному допомогти європейцям покращувати або змінювати кваліфікацію упродовж всього життя, і, відповідно, краще інтегруватися на динамічному ринку праці Європи.

## Висновки

Сучасний розвиток України визначається в загальному контексті європейської інтеграції. Але, перспективними шляхами використання європейського та міжнародного досвіду освіти дорослих в Україні слід визначити збереження і адекватне представлення вітчизняного досвіду освіти дорослих у європейському освітньому просторі; розбудову правового поля з урахуванням європейських тенденцій надання пріоритетності освіті у ході широкого обговорення реального стану і конкретної оцінки галузі всіма партнерами освітнього процесу; запровадження науково обґрунтованої і справедливої системи матеріального стимулювання, яка передбачає тісний зв'язок з підвищенням кваліфікації; встановлення суттєвих надбавок до заробітної плати на основі підвищення рівня кваліфікації.

## Література

1. Титаренко Д. В. Джерельна база управління освітою дорослих в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/db/2015-2/doc/3/01.pdf>
2. Second World Conference on Adult Education. Montreal, Canada 21-31 August 1960. – Montreal: UNESCO, 1960. – 48p
3. Third World Conference on Adult Education. Final Report. Tokyo, 25 July – 7 August 1972. – Tokyo: UNESCO, 1972. – 101p.
4. Morgan, John; White, Ian. Looking backward to see ahead: the Faure and the Delors reports and the post-2015 development agenda. Neuwied, Luchterhand, 2013, № 4, стр. 40-43.
5. Carolyn Medel-Añonuevo, Toshio Ohsako and Werner Mauch. Revisiting lifelong learning for the 21st century. Hamburg, Germany,



UNESCO Institute for Education, 2001, [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/revisitingLLL.pdf>

6. Fourth World Conference on Adult Education. Final report. Paris, 19-29 March 1985. – Paris: UNESCO, 1985. – 27p.

7. Colin N. Power, Learning: a means or an end? A look at the Delors Report and its implications for educational renewal. Power, Prospects (1997) 27: 186. <https://doi.org/10.1007/BF02737164>.

8. Fifth World Conference on Adult Education. The Hamburg Declaration on Adult Learning 14 – 18 July 1997. – Hamburg: UNESCO, 1997. – 17p.

9. Council of Europe. 40 years of cultural cooperation 1954-1994. – Strasbourg: Council of Europe, 1997. – 286p.

10. Activities of the European Union – Education, Training, Youth. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://europa.eu/pol/educ/index\\_en.htm](http://europa.eu/pol/educ/index_en.htm)

11. Treaty establishing the European Community (Articles 149 to 150). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://europa.eu.int/eur-lex/lex/en/treaties>

12. Європейський Союз: політика, економіка, право: навч. посібник / За ред. Н. В. Антонюк, М. М. Микієвича. – Львів, 2005. – С. 242–243.

13. Європейський Союз: політика, економіка, право: навч. посібник / За ред. Н. В. Антонюк, М. М. Микієвича. – Львів, 2005. – С. 243; Іванюк І. Освітня політика: навч. пос. / І. Іванюк ; – К.: 2006. – 226 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.taxon.kiev.ua/cgi-bin/p.cgi?a=tvr&t=130&s=&g=50&lng=ua>

14. Мовчан Ю. Лісабонський договір — новий етап європейського конституціоналізму / Ю. Мовчан // Журнал Верховної Ради України –Вісн. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.viche.info/journal/1259/>

15. OJL 308, 24.11.2010, p. 46 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.L\\_.-2010.308.01.0046.01.ENG&toc=OJ:L:2010:308:TOC](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.-2010.308.01.0046.01.ENG&toc=OJ:L:2010:308:TOC)

16. EUR-Lex – 32011G1220 (01) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C\\_.-2011.372.01.0001.01.ENG#ntr6-C\\_2011372EN.01000101-E0006](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.-2011.372.01.0001.01.ENG#ntr6-C_2011372EN.01000101-E0006)

## **ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ**

Реформування освіти, яке здійснюється сьогодні в Україні, кардинально змінює зміст і структуру освіти. Радикальна перебудова існуючої системи освіти є актуальною тому, що вона вже не відповідає сучасним вимогам і не може забезпечити своєчасної підготовки людей до вирішення нових глобальних проблем. Ці проблеми в науковій літературі називають викликами ХХІ століття. Якісно нові виклики, які постають перед суспільством і сучасною системою освіти, вимагають її серйозної інституційної модернізації, зміни змісту та стратегічної цільової орієнтації.

Освіта повинна запропонувати такі способи реагування на подібні виклики, які б враховували все різноманіття світоглядних підходів та альтернативних систем знань, а також задіяти нові можливості в сфері науки і технологій, в тому числі і досягнення в області нейронаук і цифрових технологій. Переосмислення мети освіти і організації навчання набуває в цьому контексті особливої актуальності.

Потрібна освіта, яка буде супроводжувати людину протягом усього життя. Така освіта активізує продуктивну діяльність людини у будь-якому віці, забезпечує їй запас життєвої міцності, сприяє кращому облаштуванню в житті, досягненню матеріального, соціального та духовного благополуччя. Така освіта є ключем до нового життя, допомагає вирішити життєві і професійні проблеми, покращити особисте, сімейне, професійне, громадське життя.

Складовою безперервної освіти є освіта дорослих, яка якісно відрізняється від інших сфер освіти змістом, формами, технологіями, методами, способами навчання. Вона, насамперед, відноситься до сфери формальної освіти, яка чітко структурована і надає дорослому учню по завершенні навчання відповідний документ, а також поєднує в собі інформальну і неформальну освіту.

Освіта дорослих здатна істотно змінити життя і відкрити нові можливості: навчання у формальній та інформальній системі освіти; розкриття художнього і культурного потенціалу людини; залучення до здорового способу життя, поліпшення шансів працевлаштування [3].

Необхідність освіти дорослих сьогодні обумовлена динамікою соціального і науково-технічного прогресу, змінами у змісті й характері праці та суспільній діяльності людей, збільшенням вільного часу і можливостей його раціонального використання. Звернення до освіти дорослих в нашій та інших країнах викликано запитом ринку праці, де головними вимогами до фахівця є компетентність і професіоналізм. Це актуалізувало у багатьох дорослих потребу в підвищенні кваліфікації, перепідготовці або оволодінні новою професією.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми**

В умовах сьогодення освіта дорослих є одним із головних інструментів успішного протистояння викликам, з якими стикається Європа і наша країна. Ґрунтовно розглядають проблеми освіти дорослих такі зарубіжні дослідники, як С. Вернер, Т. Грехем, Д. Кемпбел, А. Роджерс, С. Хоул та інші. Освіту дорослих США досліджували такі вітчизняні вчені як Н. Бідюк, І. Фольварочний, Р. Беланова, С. Сисоєва, О. Лещинський, П. Чередниченко, О. Сухомлинська та ін.. Російську модель освіти дорослих досліджували В. Василькова, С. Владіславлев, С. Вершловський, Б. Тетенькин та ін.. Окремі аспекти освіти дорослих у сучасній українській освіті досліджували С. Болтівець, В. Даниленко, Р. Дронікова, Б. Матвієнко, Н. Ничкало, С. Саган, Л. Сігаєва, І. Цимбалюк.

### **Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття**

В Україні, як і в багатьох розвинених країнах світу, приділяється значна увага вирішенню науково-практичних проблем освіти дорослих, розробляються й успішно реалізуються різноманітні освітні програми і навчально-методичні комплекси, здійснюється підготовка андрагогів, які оволодівають новітніми методиками навчання і розвитку дорослих, проводяться науково-практичні конференції та методологічні семінари присвячені проблемі освіти дорослих тощо. Однак, недостатньо дослідженою залишається проблема викликів, що постають перед освітою дорослих, аналіз і характеристика яких допоможе всім зацікавленим особам усвідомити і трансформувати проблему викликів у можливості і ресурси, які забезпечать необхідні умови для їх успішного подолання.

Поняття «освіта дорослих» визначається як «увесь комплекс організованих процесів освіти, незалежно від змісту, рівня і методів,

формальних чи інших, що продовжують або доповнюють освіту, яку отримують в школах і вишах, а також практичне навчання, завдяки яким особи, що розглядаються суспільством як дорослі, розвивають свої здібності, збагачують знання, покращують технічну і професійну кваліфікацію або отримують нову орієнтацію і змінюють свої погляди і поведінку в подвійній перспективі всебічного особистого розвитку та участі в збалансованому і незалежному соціальному, економічному і культурному розвитку» [7].

Відповідальність за життя, політику й економіку сьогодні покладається на плечі дорослих. Міжнародне співтовариство вважає, що освіта дорослих є ключем до XXI століття. Будучи частиною системи безперервної освіти, освіта дорослих здійснюється з метою адаптації громадян до постійних змін, що відбуваються в суспільстві та економіці. Європейська і українська освіта дорослих переживають постійні перетворення, метою яких є вирішення проблем, що виникають як в самих освітніх системах, так і у зв'язку з інтеграційними процесами. Це передбачає не лише професійну підготовку і навчання, а й виховання людини нового типу, яка характеризується творчим і динамічним ставленням до культури, що дозволить зосередитися на вивченні навколишнього світу і на використанні нових підходів в ім'я більшої справедливості, соціальної рівності і глобальної солідарності. Освіта повинна навчати людей культурної грамотності, заснованої на повазі, рівноправ'ї та гідності, допомагаючи звести воедино соціальні, економічні та екологічні аспекти сталого розвитку [4].

Сьогодні в українській освіті ми вирішуємо нові завдання: входження в європейський освітній простір, приєднання до болонського процесу тощо. Водночас освіту варто співвідносити не з тим рівнем виробництва, який ми маємо нині, а з тим, який би ми хотіли мати, враховуючи при цьому глобалізаційні зміни, що їх переживає світова спільнота.

Нова суспільна трансформація змушена ставити і вирішувати такі проблеми, які не виникали раніше. Йдеться не лише про «невидиму руку» ринкових відносин, але й «невидиму руку» суспільства, моралі, культури, котрі обумовлюють не стільки ринкові, скільки інші види саморегуляції, вирощуючи і соціалізуючи людину не лише в межах сім'ї, родичів, сусідів, професійного колективу, а й суспільства в цілому, яке вже неможливо підміняти економікою або зводити до неї [5].

Прагнення забезпечити сталий розвиток нашої держави вимагає від нас уміння вирішувати проблеми і долати суперечності як загального, так і локального характеру, а також бачити перспективи. Нові можливості для обмінів, співробітництва і солідарної взаємодії відкриває розвиток різноманітних інноваційних технологій у всіх сферах життя. Водночас ми є свідками зростання культурної та релігійної нетерпимості, військової агресії з боку Росії. Ці та інші проблеми і виклики примушують освітян спрямовувати основні зусилля на їх вирішення і подолання.

Але перед тим, як більш докладно і аргументовано розглянути змістовну сутність дефініції «виклик» та її складових, нам, насамперед, потрібно з'ясувати важливе для нашого дослідження визначення поняття «виклик». Український тлумачний словник подає таке трактування цього поняття: ««виклик» – це вимога, спонукання до будь-яких дій, відносин. Заклик до змагання, до участі в чому-небудь. Категорична, різка пропозиція вступити в боротьбу, поєдинок або дія спрямована на те, щоб втягнути у поєдинок» [8].

Виклики – це обставини, які не можна ігнорувати, від них не можна залишатись осторонь. З одного боку виклики супроводжують розвиток суспільства, а з іншого, вони за своєю суттю є такими проблемами, для яких далеко не завжди можна знайти конкретне правильне рішення. Виклик – це проблема глобального масштабу, яка, в свою чергу, складається з безлічі «підпроблем», причому для кожної країни, народу, ситуації ця проблема має різні варіанти вирішення, або взагалі є невирішуваною. У цьому випадку її призначення – дати поштовх для народження чогось абсолютно нового, іноді навіть ще невідомого людству. Разом з тим, виклик, який не сприймається суспільством (уста-новою, закладом), може перетворитися на загрозу, а загроза найчастіше призводить до кризи.

Таким чином на виклик не можна не реагувати, якщо ми не хочемо опинитися на узбіччі життя і прогресу. Зрозуміло, що освіта не може самостійно вирішити всі проблеми розвитку країни, однак освіта може і повинна сприяти реалізації нової моделі розвитку.

На сучасному етапі сфера освіти знаходиться на порозі серйозних стратегічних викликів, які зумовлюють її розвиток в доступному для огляду майбутньому. Серед ключових викликів слід, перш за все, відзначити глобалізацію, запит суспільства на індивідуалізацію і безперервність освіти, якісне підвищення технологічності та ефективності роботи освітніх установ в світі.

У цьому ряду на першому місці знаходяться, звичайно, процеси глобалізації, які охоплюють і систему вищої освіти, що призводить, перш за все, до посилення конкуренції між університетами як всередині країни, так і на світовому ринку освітніх послуг [2, с. 67-73].

До глобальних трендів в сфері освіти відноситься повсюдний доступ до інтернет-ресурсів, зростання масштабів дистанційного навчання, перенесення освіти у віртуальний простір. Наприклад, аудиторія компанії Coursera, заснованої в 2012 році, є одним із лідерів ринку масової онлайн-освіти, за три роки існування сайту перевищила 15 млн. осіб, із них 350 тис. слухають російськомовні курси, які розробляються приблизно 10 університетами – партнерами компанії, а по всьому світу з цією компанією співпрацюють понад 100 університетів [6].

Ще одним викликом вітчизняній системі вищої освіти є зростаючий запит суспільства й економіки на безперервність та індивідуалізацію освіти, під якими розуміється розвиток різноманітних інструментів, що забезпечують можливість включення в процес безперервної освіти різних груп населення протягом тривалого періоду їх життя при одночасному врахуванні потреб конкретних споживачів освітніх послуг, що вимагає диверсифікації і модульної організації освітніх програм. Одним із способів найбільш ефективного врахування потреб дорослих учнів може бути аналіз і обробка університетами даних про переваги, які отримали ті, хто завершив навчання. Подібний метод вже давно застосовується і відмінно себе зарекомендував у споживчому секторі бізнесу.

Існують також виклики, пов'язані з розвитком неперервної професійної освіти. У даний час частка населення, зайнятого в програмах підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки, становить приблизно п'яту частину, що, очевидно, є недостатнім. Слід зазначити, що у бізнесу є реальна потреба в тому, щоб співробітники отримували додаткову професійну освіту. Спостерігається нестача фахівців, що володіють технічними, управлінськими, економічними компетентностями, а також компетентностями, пов'язаними із володінням інформаційними технологіями. Таким чином, однією з вимог часу стає корпоративне навчання.

Важливим викликом українській системі освіти дорослих є якісне підвищення технологічності та ефективного функціонування, що виражається в істотній оптимізації існуючих освітніх процесів і системи управління, підвищенні прозорості діяльності, впровадженні нових

освітніх і управлінських технологій, якісному підвищенні їх ефективності. Особливої актуальності ці проблеми набувають в рамках вищої школи України, де сильна бюрократизація процесів поєднується з їх негнучкістю і відсутністю динамічності.

Крім того, до найбільш масштабних специфічних і притаманних Україні викликів часу слід віднести:

а) демографічний виклик, пов'язаний зі зниженням кількості абітурієнтів ВНЗ в останні 10 років приблизно на 50%;

б) зниження загальноосвітнього рівня випускників шкіл при одночасному відтоку найбільш підготовлених абітурієнтів з регіонів до столичних вузів і за кордон;

в) конструювання оновленої мережі університетів, реорганізації вищих навчальних закладів шляхом ліквідації, об'єднання або приєднання.

Ці виклики вимагають зміни управлінської моделі та стратегії розвитку вищих навчальних закладів України. Якщо раніше університети, як правило, реалізовували стратегію екстенсивного зростання, що дозволяло їм

економити на масштабах впровадження інновацій, то зараз все більш очевидним є перехід до інтенсивного розвитку. Сильним університетам потрібна велика концентрація управлінських, педагогічних, організаційних та фінансових зусиль, щоб подолати зазначені вище реорганізаційні процеси.

Усі ці реформи спрямовано на ефективне виконання університетами наступних чотирьох функцій: забезпечення соціально-культурного розвитку суспільства; проведення наукових досліджень, як фундаментального, так і прикладного характеру; розвиток підприємництва та комерціалізації інновацій як майданчика модернізаційних проектів; забезпечення кадрами сфери промисловості, послуг, громадського сектора економіки і системи державного і муніципального управління.

На цей момент загальноновизнаною є важливість освіти дорослих як в становленні людини, так і в розвитку системи освіти і суспільства в цілому. У багатьох країнах освіта дорослих стає об'єктом державної політики. У той же час в нашій країні освіта дорослих ще не займає свого чільного місця в системі освіти, спостерігається наміри окремих політиків і освітян приєднати заклади післядипломної освіти до профільних університетів, що на нашу думку, може знищити унікальну систему, яка має багаторічний досвід підготовки та підвищення кваліфікації дорослих. Адже в умовах стрімких соціально-економічних змін, ускладнення суспільного життя перед закладами, що здійснюють освіту дорослих поста-

ють нові важливі завдання: зниження рівня безробіття; раціональна професійна орієнтація звільнених фахівців; професійна підготовка звільнених із збройних сил воїнів АТО; професійне навчання та соціальна інтеграція внутрішньо переміщених осіб і мігрантів; активне попередження подій на ринках праці; соціальний, професійний і персональний розвиток дорослої людини.

Ще однією із відомих проблем освіти є відрив отриманих знань від реальної практики. Сьогодні не настільки важливий обсяг засвоєної інформації, скільки вміння її розуміти, знаходити, вибирати головне, систематизувати, використовувати для вирішення життєвих проблем. У процесі навчання дорослі люди:

- отримують знання про людські ресурси, гармонійний розвиток людини, типи мислення, механізми самоорганізації і саморозвитку людини;
- виконують практичні роботи, що формують уміння правильно визначати і досягати мету, будувати гармонійні відносини з людьми, підтримувати своє здоров'я, зберігати психоемоційну стійкість;
- беруть участь у дискусіях, обговорюють актуальні проблеми кращого облаштування життя, ведення сімейної економіки, виховання дітей;
- освоюють методи гармонізації і підтримки фізичного, інтелектуального і духовного здоров'я, опановують способи зняття фізичного, розумового і психоемоційного напруження.

Технологія навчання така, що сам освітній процес є не інформуванням, а діяльністю, в процесі якої дорослі набувають досвіду вирішення проблем. У процесі навчання передаються не тільки знання, а й тип мислення, спілкування, дії. Учасники переосмислюють свої життєві уявлення і приходять до нових знань, понять, установок свідомості і поведінки. Сам процес пізнання здійснюється в режимі безперервної зміни різних видів діяльності.

Кінцевими результатами освіти дорослих є:

- розвиток активності, самостійності, творчості;
- підвищення трудової мобільності, ділової підприємливості;
- реальна участь людей у місцевому самоврядуванні;
- прагнення до досягнення матеріального добробуту та здорового способу життя;
- зниження кількості правопорушень особливо серед молоді, послаблення конфліктності в місцевих осередках;
- розширення сфери підприємництва.



Реальні успіхи дорослих говорять про те, що освіта є соціальною технологією зміни мислення, спілкування, дії, яка сприяє самовизначенню людини в мінливому світі і поліпшенню її індивідуальних якостей, розширює шанси застосування дорослими своїх здібностей, знань і умінь на ринку праці, стимулює освіту, творчість і підприємливість. Освіта не дає дорослим людям просто пасивно адаптуватися до соціально-економічних змін, а активізує їхню особисту перетворювальну діяльність.

Підсумковим результатом навчання є залучення дорослих до соціального проектування. Активна участь людей в соціальних проектах – доказ того, що саме освіта дорослих дозволяє їм успішно вирішувати життєві проблеми, навчає людей вмінню працювати з проблемою: усвідомити, запобігти, вирішити.

Якою може стати освіта дорослих в найближчій перспективі? Найпростіша відповідь – вона стане драйвером нового суспільства з новою економікою, заснованою на знаннях. Освіта буде впроваджувати в суспільство нові цінності. До цих цінностей відносяться: академічна свобода, самоврядування; організація проектних колективів на принципах самоорганізації; динамізм стрімкого генерування і освоєння нового знання і компетентностей; уміння концентрувати інтелектуальні й фінансові ресурси на ключових точках зростання.

Освіта дорослих переміститься у віртуальний простір і створить там новітню «реальну» систему освіти. Вона не буде відображенням інфраструктури освіти в реальному світі, оскільки буде розвиватися в просторі необмежених освітніх ресурсів. Проте ще належить створити стрижневі елементи, що забезпечать мобільність і довіру до цієї системи. Освіта відноситься до довірчих благ, тому механізми визнання усіма стейкхолдерами документів про освіту (атестатів, дипломів, сертифікатів) є цілковито необхідними. Це механізми оцінки якості та валідації програм, репутація професури, педагогів і пропонованих ними програм і курсів, прозорі процедури перевірки на відповідність стандартам, те, що називається побудовою системи сигналів і фільтрів. Такі механізми повинні перетинати систему при переході від одного рівня до іншого, при взаємодії з ринком праці, оскільки роботодавці повинні бути впевнені в кваліфікації претендентів-фахівців. Освіта дорослих працюватиме на символічному ринку брендів, тому без створення нових брендів і активного ребрендингу віртуальна система освіти залишиться тільки додатком до реального світу.

Самим важливим і обмеженим ресурсом в освіті дорослих майбутнього буде час. Виклики сучасного суспільства вимагають розвитку креативного потенціалу та творчих здібностей як умови успішної професійної кар'єри. Крім сучасних знань, великого значення набувають універсальні управлінські навички – уміння працювати у рамках проєктного підходу, створювати команду, бути лідером, шукати й аналізувати інформацію, що дозволить бути набагато мобільнішою на ринку праці, переходити із однієї сфери в іншу.

Освіта допомагатиме людині управляти собою, і це стане ключовою компетентністю. Управління собою (розвитком самостійності і відповідальності) означає оволодіння основними універсальними навичками: регулятивними, комунікативними, пізнавальними, а також способами діяльності, що застосовуються як в рамках освітнього процесу, так і при вирішенні реальних життєвих і професійних проблем.

Сьогодні ми живемо в інформаційному суспільстві. Це суспільство зростаючих багатих, в тому числі й освітніх, ресурсів, технології оволодіння якими значно змінилися, стали більш складними. Ми страждаємо від інформаційних перевантажень, від невміння орієнтуватися в морі інформації, швидко аналізувати, робити висновки [1]. Багато роботодавців скаржаться на те, що професійних знань випускникам вистачає, однак приймати рішення і брати на себе відповідальність навіть у стандартній, а тим більше в нестандартній ситуації вони не вміють. У перспективі для освіти дорослих характерними методами навчання будуть такі, що орієнтовані на діяльнісні принципи, на актуалізацію майбутнього в сьогоденні, на те, що прийнято називати *action-education* і *action-research*. Для цього навчальні заклади освіти дорослих повинні володіти технологіями управління за результатами та мати свободу отримання і використання ресурсів. Це не скасовує принципів прозорого бюджетування і громадського контролю, а навпаки – змушує використовувати ці механізми максимально ефективно.

У майбутньому ключовими організаторами освіти дорослих стануть такі навчальні заклади, в яких будуть одночасно реалізовуватися такі типи процесів: розробка освітніх технологій, що забезпечують інтеграцію проєктних і дослідницьких завдань в навчальний процес; розробка проєктів, пов'язаних із розвитком різних технологій; використання інтерактивних і тренінгових форм навчання; проведення досліджень фун-

даментального та прикладного характеру. Ефективне поєднання всіх цих процесів при створенні і відновленні освітніх програм буде забезпечувати їх конкурентоспроможність та конкурентоспроможність закладів освіти, що здійснюють освіту дорослих.

## Висновки

Освіта дорослих має задовольняти потреби людини в усвідомленні сенсу життя, свого місця в соціумі, свого людського і громадянського обов'язку. Пріоритетними завданнями освіти дорослих в умовах сьогодення є формування культури соціального й екологічного мислення, розуміння проблем глобальної взаємозалежності, формування нових цінностей і уявлень про справжню громадянськість у все більш глобально взаємозалежному і складному світі. Освіта дорослих має залучати дорослих учнів до активних роздумів над проблемами створення необхідних умов забезпечення сталого економічного розвитку країни, соціальної справедливості, екологічної стабільності, поліпшення якості життя, досягнення і збереження безпечного стабільного миру, поваги до різноманітності світових культур та народів.

Для сучасної освіти дорослих неприйнятні навчальні програми, які носять економікоцентричний і вузькотехнічний характер. Її соціокультурна, світоглядна функція вимагає активної, свідомої, відповідально осмисленої навчально-пізнавальної діяльності, яка стимулювала б інтелект, громадянськість, високу культуру моральної самосвідомості особистості.

Система освіти дорослих виступає найбільш важливим із соціальних ресурсів. Дорослі, що навчаються в цій системі, набувають нові компетентності, за допомогою яких пристосовуються до змін у суспільстві. Чим нижча частка дорослих, що інтегруються в безперервну освіту, тим нижча частка духовного виробництва, тим слабкіше адаптивні можливості суспільства в цілому.

Освіта дорослих є ключовим компонентом цілісної і всеосяжної системи навчання і освіти протягом усього життя, забезпечує організацію освітнього процесу і здобуття особами вищої освіти, післядипломної освіти з урахуванням їхніх покликань, інтересів і здібностей. Вона являє собою найважливішу сферу, яка спроможна дати відповідь на ті виклики, з якими стикається суспільство.

## Література

1. Гершунский Б.С. Образование как религия третьего тысячелетия: гармония знания и веры / Б.С. Гершунский. – М.: Педагогическое общество России. 2001. – 128 с.
2. Ислакаева Г.Р., Зулькарнай Н.У. Региональная политика в сфере высшего профессионального образования в условиях усиления международной конкуренции // Вестник УГАЭС. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2013. № 2. – С. 67–73.
3. Манифест по образованию взрослых в XXI веке. Режим доступа: [http://www.eaea.org/media/policyadvocacy/manifesto/manifesto\\_ru\\_web.pdf](http://www.eaea.org/media/policyadvocacy/manifesto/manifesto_ru_web.pdf)
4. Образование: сокровитное сокровище» («Доклад Делора», 1996 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ifap.ru/library/-book201.pdf>
5. Овдієнко Л. Освіта в інформаційному суспільстві: ризики і тенденції розвитку. Режим доступу: <http://profspilka.kiev.ua/publikacii/-vazhlyva-informaciya/1430-osvta-v-nformacynomu-susplstv-riziki-tendycyi-rozvitku.html>
6. Петрова И. «Читать лекции на камеру нас никто не учил»: как сделать свой курс на Coursera [Электронный ресурс]. URL: <https://theoryandpractice.ru/posts/9608-coursera-diy>
7. Рекомендация о развитии образования взрослых (1976 г.) – [электронные текстовые данные]. – URL: <http://www.lexed.ru/mpravo/razdel2/?doc4.html>.
8. Український тлумачний словник. Режим доступу: [http://ukrainian\\_explanatory.academic.ru](http://ukrainian_explanatory.academic.ru)

*Тетяна Лукіна*

### **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ**

Проблема управління якістю освіти на всіх освітніх рівнях набула особливої важливості як у теоретичних дослідженнях, так і в практиці

освітян з середини ХХ століття, коли у сферу освіти почали запроваджувати загальні підходи та технології управління якістю освіти як кінцевої продукції виробництва. Але згодом відбулися зміни у концептуальному баченні поняття якості освіти та управління нею, що базувалися на врахуванні сутнісних особливостей, відмінностей якості освіти особистості, освітнього процесу і управління ним від характеристик якості продукції у сфері матеріального виробництва.

Однією із складових системи неперервної освіти виступає освіта дорослих, науковий апарат якої є предметом вивчення зарубіжних і вітчизняних вчених (Й. Полтужицький, М. Ноулз, Т. Десятов, С. Коваленко, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, В. Олійник, О. Огієнко, Н. Протасова, В. Пуцов, Л. Сігаєва, С. Сисоєва та ін.).

Визначення та обґрунтування теоретичних засад управління якістю освіти дорослих у нашому дослідженні побудовано за такою логікою: аналіз поняття «освіта дорослих», визначення її відмінних ознак, структури, форм реалізації, що обумовлює необхідність розробки інструментів і способів забезпечення її якості; з'ясування сутності поняття «якості освіти дорослих» як управлінської категорії з позицій розуміння її як освітньої системи, освітнього процесу, а також як рівня освіченості особистості. Останнє дає підстави говорити про можливість і доцільність управління якістю освіти дорослих як про окремий вид діяльності і специфічний процес, що підпорядковується певним правилам.

Уперше визначення поняття «освіта дорослих» було представлено на Генеральній конференції ЮНЕСКО в Найробі у 1976 році. У Рекомендаціях цієї конференції зазначалося, що «освіта дорослих є одним з найважливіших чинників впливу на життєдіяльність соціуму, на всі його структурні елементи. Вона виступає механізмом регулювання соціальної поведінки, засобом соціального контролю, інструментом стабілізації соціокультурної ситуації. У контексті міжнаціональних проблем освіта дорослих стає найважливішим цивілізованим чинником гармонізації міжнаціональних і міждержавних відносин» [14].

Освіта дорослих розглядається як одне з прав людини, що має бути забезпечене для всіх як обов'язкова умова для створення і збереження особистого, соціального та економічного добробуту, що завжди важливо як для конкретного індивіда, так і для суспільства в цілому [15].

Поняття «освіта дорослих» у вітчизняній науці на сьогодні не має однозначного тлумачення, також відсутнє і унормоване визначення його

у правових документах, що значно ускладнює можливість практичного втілення технологій та механізмів управління якістю освіти загалом та освіти дорослих зокрема. Так, в Енциклопедії освіти (2008) С. Болтівець визначає освіту дорослих людей в Україні як «практичне втілення андрагогічних закономірностей і принципів, розроблених андрагогікою як галуззю психолого-педагогічних досліджень» [3, с. 616], що ніяк не співзвучне із тлумаченням поняття «освіта», яке наведено у цьому ж виданні, як «процесу і результату засвоєння особистістю певної системи наукових знань, практичних умінь і навичок, і пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-етичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості» [Там само, с. 614].

В енциклопедичному словнику «Освіта дорослих» (2014) українські вчені (В. Луговий, Ж. Таланова, О. Слюсаренко) визначають освіту дорослих (від англ. *adult education*) у контексті європейських підходів до визначення її сутності, і тлумачать як освіту, «що спеціально призначена для осіб, які вважаються дорослими, та має на меті вдосконалення їх освітніх і професійних кваліфікацій, подальший розвиток здібностей, покращення, відновлення або оновлення знань, умінь, інших компетентностей для завершення рівня формальної освіти, зокрема в новій галузі» [11, с. 276]. Порівняємо це визначення із наведеним у глосарії Європейського простору вищої освіти, де «освіта дорослих» подається як «уся структура організованого освітнього процесу, незалежно від його змісту, рівня та форми, офіційної чи іншої, незалежно від того, чи є цей процес продовженням або зміною первинної освіти, отриманої в школі, коледжі або університеті, а також упродовж навчання, коли особи, що вважаються дорослими в суспільстві, якому належать, покращують свої технічні або професійні кваліфікації, продовжують розвивати свої здібності, збагачувати свої знання з метою: завершити рівень формальної освіти; отримати знання і навички з нової галузі; оновити або осучаснити свої знання в конкретній галузі» [4].

На думку Н. Протасової, освіта дорослих являє собою складне соціоекономічне та соціокультурне утворення, до її складу «входить низка різнопланових компонентів – післядипломна освіта фахівців різних спеціальностей та напрямів діяльності; підготовка і перепідготовка кваліфікованих робітників, освіта безробітного населення; освіта людей

похилого віку та освіта осіб з особливими потребами; здоров'язберігаюча освіта та ін.» Причому, зазначає дослідниця, «ці компоненти є настільки різними за своїм спрямуванням, охоплюють людей різного віку, інтересів і освітніх потреб, по-різному організовані та функціонують, що дану освітню ланку важко назвати цілісною системою» [12, с. 150].

Освіта дорослих, на відміну від інших структурних складових системи освіти, може бути реалізована у різних формах – формальній, неформальній та інформальній [8, с. 10].

Вивчення теоретичних засад освіти дорослих та способів її реалізації здійснюється у межах андрагогіки, яка базується на тезі про те, що основну роль у процесі навчання відіграє той, хто навчається. Виходячи з цього стає зрозумілою думка Т. Десятова стосовно того, чому освіта дорослих відрізняється від освіти дітей і молоді «своїми цінностями і мотивами, метою і завданнями, змістом і формою організації, способами контролю й оцінки, а отже, і своїми результатами» [1, с. 186].

У контексті зазначеного вище логічним є з'ясування сутності поняття «якості освіти дорослих». Зазначимо, що воно загалом є предметом наукових дискусій упродовж останніх кількох десятиліть. Порівняльний аналіз цього поняття як об'єкту управління здійснено автором у монографії [8]. Нами визначено, що якість освіти є динамічною категорією, яка визначає якість життя окремої людини і усього суспільства у цілому. Для організації діяльності з управління якістю освіти обґрунтована доцільність розгляду якості освіти як освітньої системи, як освітнього процесу і як рівня освіченості особистості. Якість освіти на кожному освітньому рівні характеризується і оцінюється через низку показників (індикаторів) якості.

Ухвалений у 2014 р. закон України «Про вищу освіту» унормував поняття якості вищої освіти як «рівня здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти» [5]. Ця дефініція дещо відрізняється від визначення якості освіти за міжнародним стандартом ISO 9000:2001, згідно з яким якість освіти – це сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу або його результату, які надають їм здатність задовольняти освітні потреби всіх суб'єктів навчально-виховного процесу (учнів і студентів, їхніх батьків, викладачів, роботодавців, управлінців тощо, тобто державу і суспільство загалом). Останнє визначення підкреслює активну участь, суб'єктність тих, хто навчається, їх право

визначати (замовляти) зміст освіти, оцінювати освітній процес, освітні послуги тощо. Саме цей аспект максимально відповідає сутності та особливостям освіти дорослих, про що йшлося вище.

Як нами зазначалося в енциклопедичному словнику [11, с. 465], якість освіти дорослих проявляється у тому, наскільки здобута освіта дає можливість людині реалізувати свій потенціал, творчі здобутки та прагнення, забезпечити достойне життя і матеріальний добробут. Якість освіти дорослих розглядається нами як збалансована відповідність освітнього рівня дорослої людини численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, що встановлюється з метою виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення встановленої якості [там само]. Отже, визначення якості освіти автоматично викликає необхідність вимірювання, оцінювання та управління цією якістю.

Управління якістю освіти є самостійним напрямом управлінської діяльності, який відіграє велику роль у втіленні завдань державної освітньої політики, забезпеченні ефективності й результативності освітнього процесу. Стратегія державної кадрової політики на 2011-2020 роки, ухвалена Указом Президента України від 1 лютого 2012 року № 45/2012, акцентує увагу на розвиток системи підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів на основі модернізації форм і методів навчання з урахуванням специфіки галузі чи сфери управління, на надання фахівцям спеціальних знань, формування вмінь, необхідних для виконання роботи за певною професією (посадою), наголошує на необхідності реформування системи професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти з метою забезпечення здобуття якісної освіти [13].

Значну увагу проблемам управління освітою дорослих приділяли українські вчені Л. Лук'янова, Н. Протасова, І. Бугрун та ін. Зокрема Н. Протасова, розглядаючи актуальні проблеми теорії і практики освіти дорослих, зазначає, що для ефективного вирішення завдань, які поставлені сучасним життям перед освітою дорослих, необхідно сформулювати її нове концептуальне бачення та віднайти науково обґрунтовані та реалістичні шляхи вирішення управлінських проблем, а саме: нормативно-правове забезпечення; децентралізацію управління; підвищення ролі громадськості в управлінні освітою дорослих, розвиток державно-громадського управління та відповідне кадрове забезпечення [12, с. 150-154].



Л. Лук'янова у Концепції освіти дорослих зазначає, що серед напрямів реалізації її у галузі управління є «розроблення механізмів державно-громадського управління системою освіти дорослих і забезпечення ефективних зв'язків між освітніми установами і ринком праці та ... залучення неурядових організацій і громадських рухів для розвитку, координації, управління якістю й фінансування освіти дорослих..» [9, с.13].

Розкриваючи проблеми управління якістю освіти дорослих, визначення її теоретичних засад, інструментів реалізації та методів оцінювання досягнутих результатів, варто відзначити наявність специфіки та суттєвих відмінностей цієї структурної ланки системи освіти від інших, впливу на якість освіти та її оцінювання численної кількості зовнішніх і внутрішніх чинників, відсутність концептуальної моделі національної системи оцінювання якості освіти дорослих та ін.

І. Фольварочний, аналізуючи історико-педагогічні тенденції в освіті дорослих на рубежі ХХ-ХХІ ст., виявив посилення активності громадських інститутів (організацій, асоціацій) Європейського Союзу в питаннях удосконалення теорії і практики освіти дорослих, управління цією освітою та визначення її якісних показників [14].

У розвинених країнах світу в останні роки виокремилися тенденції щодо залучення громадськості до управління освітою [6; 12, с. 312] загалом та якістю освіти зокрема, через участь у формуванні суспільних вимог до якості освіти, визначення перспективних напрямів публічної освітньої політики, контроль та суспільне визнання досягнутих результатів функціонування освітньої галузі. Управління якістю освіти визначено одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики України, спрямованим на забезпечення конституційного права громадян на рівний доступ до якісної освіти. Управління якістю освіти – це діяльність, яку здійснюють як органи державного управління, так і органи громадського самоврядування, громадські організації, наукові установи тощо.

В енциклопедії державного управління зазначено, що управління якістю освіти (від англ. – *education quality management*) – це «специфічний вид суспільної діяльності, що спрямована на підтримку та поліпшення якості й результативності функціонування галузі освіти в цілому та загальноосвітнього, культурного і професійного рівня підготовки молоді. Управління якістю освіти – процес переведення якості освіти як об'єкта управлінського впливу в стан, що характеризується заздалегідь визначеними й обґрунтованими показниками якості освіти» [2, с. 620-622].

Говорячи про управління якістю освіти дорослих, варто зазначити, що це багатогранний процес, який можна розглядати як суб'єкт-суб'єктну взаємодію, що здійснюється як через зовнішній управлінський вплив (управління якістю системи освіти дорослих, управління якістю формальної освіти дорослих, управління якістю організації освітнього процесу тощо), так і шляхом самоуправлінської діяльності того, хто навчається, як активного суб'єкта освітнього процесу, спрямованого на досягнення нового освітнього результату (знання, компетентності, кваліфікації тощо), що відповідає освітнім потребам і прагненням особистості.

Процес управління якістю освіти дорослих можна розкласти на кілька складових, серед яких основоположну роль будуть відігравати процеси забезпечення необхідних умов (нормативно-правових, структурно-організаційних, ресурсних, кадрових, технологічних та ін.) для досягнення потрібної якості освіти. Внесені до українського законодавства (Закон України «Про вищу освіту» 2014 р. [5]) зміни затвердили створення системи забезпечення якості вищої освіти в Україні, до складу якої входять системи внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості освіти та освітньої діяльності.

Управління якістю освіти дорослих ґрунтується на певних принципах, які враховують специфіку дорослої аудиторії, розмаїття форм реалізації цієї освіти та її основне призначення. Ці принципи зумовлені потребою дорослої людини у вирішенні професійних і життєвих проблем, професійному удосконаленні та кар'єрному зростанні, що й визначає мотивацію у здобутті освіти (або її продовженні). Відповідно, зміст освіти дорослих формується з урахуванням потреб суспільства (і держави) та усвідомлених освітніх потреб людини, що навчається. Саме орієнтація на реальні та індивідуалізовані освітні потреби дорослої людини створює підґрунтя для успішного опанування нею змісту освіти, а отже, й сприяє підвищенню якості здобутої освіти.

Принципи управління якістю освіти дорослих розглядаються нами як певні фундаментальні твердження, загальні положення, правила і норми діяльності, що регулюють відносини між суб'єктами, що забезпечують необхідну якість освіти, реалізують освітній процес та здійснюють управління якістю цієї освіти.

Серед принципів управління якістю освіти дорослих можна виокремити низку тих, які є загальними для реалізації діяльності з управління якістю освіти загалом, незалежно від рівня освіти. Наприклад, принципи

об'єктивності, законності, демократизму, детермінованості, децентралізованості управління, гласності, професійної компетентності, відповідності методів і форм управлінської діяльності органів їх функціям і організації, постійного удосконалення форм і методів управління, відкритості доступу до інформації та деякі інші [8, с. 116-123].

Ключовими принципами, що покладені в основу організації освіти дорослих і, безумовно, забезпечують потрібну їй якість, є:

- орієнтації змісту освіти на освітні потреби безпосереднього споживача, його професійний і життєвий досвід;
- використання активних і практичних форм і методів роботи;
- адаптованість результатів до потреб роботодавців,
- відповідності управлінського впливу реальним потребам і запитам споживачів освітніх послуг та постійно змінюваним вимогам ринку праці;
- постійного поліпшення й удосконалення технологій і методів оцінювання досягнутих дорослими результатів освіти;
- вибірковості інформації за її корисністю для особистості відповідно до її потреб;
- відкритості показників і критеріїв якості освіти, результатів навчання;
- поєднання державної і громадської форм в управлінні якістю освіти, перенесення акцентів з державної на незалежну систему оцінювання досягнутих результатів якості освіти;
- превалювання суспільно-значущої оцінки результатів освіти дорослої людини.

Таким чином, управління якістю освіти дорослих як діяльність має бути спрямована на об'єднання зусиль державних і недержавних органів, самих громадян, які навчаються, та забезпечення комплексу необхідних умов, способів і засобів для реалізації права людини на освіту, удосконалення свого професійного та інтелектуального рівнів, осучаснення знань і професійних компетентностей у конкретній галузі.

## Література

1. Десятов Т.М. Тенденції розвитку освіти дорослих: європейський досвід / Тимофій Михайлович Десятов // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – Вип. 1 (8) 2014. – С. 182 -190.

2. Енциклопедія державного управління: у 8 т. / Нац. акад. держ. упр. при Президентові України ; наук.-ред. колегія: Ю. В. Ковбасюк (голова) та ін. – К.: НАДУ, 2011. – Т. 4: Галузеве управління / наук.-ред. колегія: М. М. Іжа (співголова), В. Г. Бодров (співголова) та ін. – 2011. – 648 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Глосарій Європейського простору вищої освіти / авт.- укл.: І. І. Бабин, В. А. Ликова, І. Г. Павлова, М. В.Яковлева; за заг. ред. д-ра психол. наук, проф., акад. НАПН України О. Я. Чебикіна. – Одеса: Видавець М.П. Черкасов, 2011. – 212 с.
5. Закон України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 року № 1556-VII [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
6. Квятковський С. М. Тенденції змін в управлінні освітою у країнах Європейського Союзу / Стефан М. Квятковський [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://referatu.net.ua/newreferats/27/183164>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
7. Коваленко С.М. Тенденції розвитку освіти дорослих в Англії (остання чверть ХХ – початок ХХІ ст.): дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Коваленко Світлана Миколаївна. – К., 2005.
8. Лукіна Т.О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні: [монографія] / Тетяна Олександрівна Лукіна. – К.: Вид-во НАДУ, 2004. – 292 с.
9. Лук'янова Л. Концепція освіти дорослих / Лариса Лук'янова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – Вип. 3 (1) 2011. – С 8- 16.
10. Ничкало Н.Г. Андрагогіка в системі педагогічних наук / Н. Г. Ничкало // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. – К.; Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2009. – Вип. 1. – С. 7-19.
11. Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка; [упоряд.: Н.Г. Протасова, Ю.О. Молчанова. Т. В. Куренна; ред. рада: В.Г. Кремень, Ю.В. Ковбасюк, Н.Г. Протасова та ін.]; акад. пед. наук України, Нац. акад. держ. упр. При Президентові України [ та ін. ]. – К.: Основа, 2014. – 496 с.
12. Протасова Н.Г. Актуальні проблеми теорії і практики управління освітою дорослих в Україні / Наталія Георгіївна Протасова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – Вип. 7. – 2013. – С. 149 – 159.

13. Стратегія державної кадрової політики на 2011 – 2020 роки. Указ Президента України від 1 лютого 2012 року № 45/2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/45/2012>.

14. Фольварочний І.В. Історико-педагогічні тенденції в освіті дорослих (друга пол. ХХ – поч. ХХІ століття) / І.В. Фольварочний // Вісник Запорізького національного університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/80.html>.

15. Шестая международная конференция ЮНЕСКО по образованию взрослых / Белен, Бразилия, 1-4 декабря 2009 г. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working\\_documents/confinteavi\\_annotated\\_agenda\\_ru.pdf/](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/confinteavi_annotated_agenda_ru.pdf/). – Загол. з екрану. – Мова укр.

*Алевтина Молчанова*

## **АКСІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ**

Економічна, соціальна і культурна різноманітність сучасного світу вимагає окремих для кожного регіону рішень, водночас – дотримання універсальних і транснаціональних цінностей, які визначено у доповіді ЄС «Освіта для Європи» (2000). До них віднесено: права людини (гідність людини), захист її прав і свобод; демократична правова держава; рівні можливості індивідів; побудова «культури миру»; відмова від насильства; повага до інших людей, повага до прав національних і етнічних меншин, солідарність між людьми, сталий розвиток; культурна ідентичність, охорона здоров'я, планування сім'ї, боротьба з бідністю; захист екосистеми; відповідальність кожної людини. На цій підставі було визначено стратегічні цілі освіти: рівність можливостей у галузі освіти; демократизація освіти; розвиток творчої діяльності людини; самотворення; повага до відмінностей.

Формування з другої половини ХХ століття нової ціннісної парадигми освіти як єдиного загальноцивілізаційного (а згодом і загальнопланетарного) феномену йшлося під гаслом об'єднання Європи у спільний економічний і соціополітичний простір. Змінювалися цінності освіти,

формування яких ще здійснюється під впливом загальноєвропейських інтеграційних процесів і розгортається у двох напрямках: розвитку співпраці між провідними європейськими університетами (відповідно до угоди про Велику Хартію Університетів) та об'єднання в єдине європейське освітнє середовище національних систем освіти і науки на засадах спільних вимог, критеріїв і стандартів. Метою євроінтеграційних процесів в освіті і науці стала потреба консолідувати уряди Європи та педагогічну громадськість навколо справи підвищення конкурентоздатності освіти і науки на світовому рівні [3].

Важливим джерелом натхнення для реформ освіти є міжнародні звіти в галузі освіти, адже вони пропонують нові поняттєві і аналітичні категорії (надії і виклики), визначають стратегічні цілі, до яких треба прагнути. Ці ідеї відображено в аксіологічному, антропологічному, технологічному і соціальному принципах освітніх реформ у країнах ЄС. Ці правила створюють якісно нову аксіологічну пропозицію для освітньої політики і напрямів реформ у галузі освіти. Їх розширення і збагачення можна знайти у звіті: «*Learning: the treasure within*»

Для розвитку освіти і науки найбільш важливими є: нова глобальна етика і зміцнення культурного аспекту освіти, ентропія соціальної і освітньої реальності, позитивне бачення майбутнього, що потребує поступового переходу до довгострокового гуманітарно і етично орієнтованого мислення. Натомість негативні тенденції бачення майбутнього такі: скорочення часового горизонту, локалізм, дегуманізація життя, криза цінностей і їх релятивізм. Разом з новим розумінням освіти змінилися її цілі, головні цінності та їх ієрархії. Основним завданням освіти стає підготовка кожного індивіда до творчої участі в культурі й інформаційній цивілізації [28].

Освіта, готуючи людину до життя, здійснює не тільки просвітницьку (знаннєву чи компетентністну), а й аксіологічну функцію, яка формує цінності, що складають основу світогляду людини, її морального і духовного світу. У сучасних умовах освітні системи Європи корелюють свій зміст за знаннями і у ціннісному вимірі. Існують міжнародні домовленості, які визначають аксіологічний зміст освіти і делегують вимоги до національних систем освіти.

Наприкінці ХХ століття відомий теоретик філософії освіти і прогнозист Б. Гершунський зазначав, що ціннісний (аксіологічний) аспект освіти має розглядатися у трьох взаємопов'язаних блоках: як державна

цінність; як цінність суспільства; як особистісна цінність [8, с. 39]. Цю позицію підтверджує сучасний німецький філософ Ю. Хабермас, який вважає, що освітні потреби та інтереси є джерелом магістральних прагнень людства, детермінантом соціокультурної і цивілізаційної специфіки [27].

Реальність сучасного життя актуалізує проблему людиноцентризму в різних її вимірах. Відбувається адаптація освітнього процесу до потреб особистості, створення умов для її саморозвитку й самореалізації. Інтенсифікація інтеграційних процесів, перехід до суспільства знань посилюють роль освіти дорослих як невід'ємної складової освітньої системи і важливого чинника розвитку держави. Освіта в ХХІ ст. розвиватиметься відповідно до чотирьох «підвалин»: вчитися, щоб знати; вчитися, щоб працювати і бути компетентним; вчитися, щоб розуміти інших; вчитися, щоб розвиватися. Особливого значення набуває зміна концепції «Освіта на все життя» на концепцію «Освіта впродовж життя», основу якої складає доступність, відкритість, міжкультурність, універсалізація змісту, технологічна інноваційність. Навчання протягом усього життя є серцебиттям суспільства, його освітнім і культурним пульсом [28, с. 52].

На початку ХХІ ст. освіта дорослих перетворюється із засобу на мету розвитку людини, що уможливорює утвердження її провідної ролі, мета якої полягає у самореалізації особистості, розвитку її соціальних зв'язків, формуванні вмінь, необхідних для виконання різних функцій самовираження. Складається цілісна, гнучка, відкрита національна система освіти дорослих, спрямована на задоволення поточних і перспективних освітніх потреб особистості. У змісті освіти дорослих як складової освіти впродовж життя виокремлюють три основні компоненти: навчання в широкому сенсі (функціональна, соціальна, комп'ютерна та ін.); професійне навчання (професійна підготовка, перепідготовка, підвищення кваліфікації (*job qualification*)); загальнокультурна додаткова освіта (*life qualification*).

Для України актуальність освіти дорослих зумовлена додатковими чинниками, серед яких: необхідність адаптації дорослого населення до нових соціально-економічних умов; суттєве зниження зайнятості економічно активного населення, показників доходів; суттєве старіння населення країни; зростання безробіття; втрата необхідного рівня кваліфікації різними категоріями молоді та дорослих. В умовах інформаційного суспільства знання і відповідні кваліфікації стають пріоритетними цінностями в житті людини. Швидка застарілість інформації та потреба її

оновлення вимагають постійної підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації великої кількості людей.

Головною метою і цінністю освіти дорослих стає формування потреби і можливості вийти за межі набутого досвіду, здійснити особистісну самореалізацію шляхом неперервного і гнучкого самонавчання упродовж життя. Це сприятиме їх відповідності вимогам інноваційної освіти, що характеризується розвиненою психолого-педагогічною діагностикою, суб'єктно адаптованими освітніми технологіями, фактичним здійсненням особистісно орієнтованого підходу, диверсифікацією, соціальною мобільністю і професіоналізмом, синтезом крос-культурного простору [15, с. 13].

Досвід розвинених країн, де життєва та освітня компетентність дорослого населення дозволяє підтримувати їх конкурентоспроможність на міжнародній арені, має стати прикладом для України у розвитку її професійної освіти. Її метою є відновлення професійного розвитку дорослих на основі оволодіння ними необхідними знаннями, компетентностями, професійно важливими й особистісними якостями, що сприяють їх професійній самореалізації.

За європейською традицією, яку покладають в основу більшості сучасних педагогічних вимірювань, компетентнісному підходу притаманні вісім ключових компетентностей: комунікація рідною мовою (*communication in the mother tongue*); комунікація іноземною мовою (*communication a foreign language*); математична грамотність і базова предметна компетентність у природничих науках і технології (*mathematic literacy and basic competence in science and technology*); інформатична компетентність (*digital competence*); вміння вчитися, або навчальна компетентність (*learning-to-learn*); міжособистісна і громадянська компетентність (*inter personal and civic competence*); підприємницька компетентність (*entrepreneurship*); загальнокультурна компетентність (*cultural expression*) [19]. Ці компетентності є базовими для формування професійної комунікативної культури як цільного інтегрального динамічного утворення, що характеризується наявністю у фахівця рис, які дозволяють йому легко встановлювати нові ділові контакти, гнучко орієнтуватися в комунікативній ситуації, швидко обирати потрібний стиль поведінки, вміло використовувати професійні та комунікативні вміння.

Фактом стає необхідність переосмислити проблеми професійності, праці, свідомості, цінностей із урахуванням світоглядних смислів рин-



кової економіки і енергій капіталу, помножених на людські бажання й прагнення [22]. Перспективи реформування освіти науковці різних країн пов'язують з культурологічним компонентом професійної підготовки не тільки молоді, але й дорослих. Саме культурологічний компонент будь-якої професії поширює можливості людини у процесах пізнання та навчання і стає компетентнісною основою її життєвого і професійного зростання. Культурологічна основа діяльності людей – це фактор їх ціннісного відношення до середовища і ставлення до світу. Сучасна тенденція розриву між культурою як широким соціальним явищем і культурою окремої особи як її носія призводить до інфляції духовних цінностей.

Наукова громадськість України (В. Андрущенко, І. Бех, С. Гончаренко, Ю. Зіньковський, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кудін, О. Отич та ін.) також опікується цією проблемою, підкреслюючи високу технологічність людського суспільства, яка, на жаль, зменшує його духовність. Це гірке спостереження має мінімізуватися гуманітарною освіченістю як надійним витоком духовності, що є істинним мірилом людяності. Епоха технологій має бути забезпечена готовністю людства до їх безпомилкового сприйняття лише на благо суспільства.

Соціологи також змушені визнати, що прогрес економіки обертається регресом у духовності й моралі. Людина з моральними вадами не може стати надійним фахівцем. Згадується польський письменник С. Лец з його іронічним: «Культурні трапляються навіть серед освічених».

Оновлюючи програми підготовки фахівців, слід передбачати необхідність для випускників усіх ланок освіти оволодіння скарбами культури, формування у них життєвих орієнтирів на підвалинах загальноновизнаних і вироблених народами норм і вимог моральності та гуманізму [18, с. 207]. У сучасних умовах переосмислення цінностей проблема аксіологічних орієнтацій особистості набуває особливого значення в моральному та професійному становленні усіх категорій, що набувають професійну освіту у навчальних закладах і установах. Це зумовлено протиріччями між: багатими гуманістичними традиціями української духовності й браком результативної педагогічної технології їх передачі іншим поколінням; віковими потребами пошуку моральних орієнтирів молоді і недостатньою організацією цілеспрямованої виховної роботи в навчальних закладах; необхідністю реалізації діалогу, взаємодії в освітньому процесі як умови формування ціннісних орієнтацій вихованців і реальною наявністю монологу викладача.

Саме це має бути аксіологічною складовою професійної компетентності будь-якого фахівця. Доцільність цього визначається необхідністю дорослої людини пристосовуватися до швидкоплинних змін і явищ навколишнього світу. У зв'язку із цим важливо підкреслити роль післядипломної педагогічної освіти, яка є цінністю та складовою загальної системи освіти. Вона визначається як галузь освіти дорослих, що забезпечує неперервне вдосконалення професійної майстерності та компетентності суб'єктів навчання. Доцільно підкреслити, що система післядипломної освіти є високоінтелектуальним сектором, у якому інтелектуальний капітал має пріоритетне значення напрямів стратегічного розвитку навчальних закладів, що водночас впливає на освітню політику держави, окремих соціальних груп (структур, організацій) тощо [20, с. 37].

Задоволення соціальних і ціннісних потреб людини споконвічно визначалося мотивацією зміцнення державних основ. На жаль, країна не має чіткої позиції щодо забезпечення успішної діяльності випускників вищих та інших навчальних закладів. Багато талановитих науковців, спеціалістів, фахівців від'їжджає в інші країни. У прийнятій Радою Європи ще у 1994 р. постанові з питань роботи з обдарованою молоддю наголошується, що ні одна країна не може дозволити собі розкіш розкидатися талантами, а відсутність своєчасного вияву інтелектуального та іншого потенціалу є ганебним для кожного суспільства. Досягнення молодих має стати цінністю для держави [22].

Цінність як специфічна категорія людського мислення тісно пов'язана з потенційними когнітивними формами, а також з категорією смислу. «Смисл у широкому розумінні є мірою прилучення людини до певних явищ, подій, ситуацій. У спеціальному розумінні, смисл (та повнота інформації, яка потрібна для виділення предмета дослідження з універсуму, лематизація філософських смислів) – це проблема пошуку людино-розмірних характеристик пізнання, тієї людської присутності у світі, що задає та задається входженням людини в буття» [17, с. 6].

Ціннісно-сміслова концептосфера українознавства як одна з фундаментальних основ педагогіки розглядає проблеми формування нового ладу соціокультурного буття нації, низки нормативно-ціннісних структур, створення нової світоглядної парадигми, спрямованої на визначення самобутності існування людини як автономної особистості, що вимагає теоретичного обґрунтування нових аксіологічних імперативів в усвідомленні суспільної потреби інтеграції української нації в світову цивіліза-

цію. Вчення про цінності (аксіологія) з'ясовує якості і властивості предметів, явищ, процесів, здатних задовольняти потреби, інтереси і бажання людей. Термін «аксіологія» вперше використав французький філософ П. Лапі на початку ХХ ст. (1902 р.) для визначення нового окремого розділу філософії [9].

Багатоманітність тлумачень поняття «цінність» породжує різноманітні аксіологічні інтерпретації світу культури. У сучасних джерелах поняття «цінність» вживається в різних значеннях. Узагальнено можна виокремити такі специфічні підходи до визначення цінності, хоча їм усім притаманний високий рівень суперечливості: цінність отожднюється з новою ідеєю, яка виступає як індивідуальний чи соціальний орієнтир; цінність сприймається як розповсюджений суб'єктивний образ чи уявлення, що має людський вимір; цінність є синонімом культурно-історичних стандартів. Нам імпонує думка В. Абушенко, яка «аксіологію» розуміє як філософську дисципліну, що досліджує цінності в якості смислоутворюючих основ людського буття, які спрямовують і мотивують людське життя, діяльність і конкретні дії та вчинки [1].

Проблема формування ціннісної орієнтації є міждисциплінарною. Дослідженням ціннісної свідомості, ціннісного відношення педагога до своєї діяльності займається етика. Структуру цінностей, механізми їх формування і розвитку, функції оцінювального і ціннісного відношення – досліджує етична і психологічна науки в їх єдності і взаємозв'язку. Аналіз того, як здійснюється формування здатності людини до вираження оцінювального і ціннісного відношення до світу, до інших і до себе – це пріоритет педагогічної науки [2, с. 30]. Отже, ця проблема становить теоретичний і практичний інтерес для педагогіки, яка до сьогодні ще не в повному обсязі використовує накопичене іншими науками знання. Педагогіка не вивчає ціннісну свідомість людини, на відміну від філософії, етики, психології в межах об'єкта їх наук. Педагогіка звертається до даних наук і використовує різний тип наукового знання опосередковано (для створення концепцій формування і розвитку ціннісної свідомості людини) або безпосередньо (в конкретній ситуації в залежності від вирішуваних завдань в процесі підготовки людини до професійної діяльності).

Аксіологія є однією з фундаментальних проблем для усього гуманітарного, соціально-наукового пізнання та професійної освіти. Тому аналіз цінностей в якості аксіологічного компонента входить не тільки у

філософські, але і в інші чисельні соціологічні, педагогічні, психологічні, етнологічні та інші концепції [26, с. 29]. Необхідність аксіологічного підходу у вивченні педагогічних явищ заснована науковою школою В. Сластьоніна. Так, вчений обґрунтовує, що саме цей підхід виконує теоретико-методологічну функцію і є системно-інтегративною методологією, яка лежить в основі гуманістичної педагогіки. Він також є системоутворюючим чинником в організації діяльності суб'єктів педагогічного процесу [25, с. 27].

Галузь педагогічної аксіології визначає ціннісні основи педагогіки і дозволяє через ціннісні пріоритети в освіті визначити особливе положення людини, її внутрішній світ в педагогічній системі. Зрозуміло, що стан освітньої сфери, її розвиток і перспективи залежать від аксіосфери педагога, тобто доцільно підкреслити роль й актуальність педагогічної аксіології, яка привертає увагу до проблем ціннісних орієнтацій суб'єктів освітнього процесу.

Педагогічна аксіологія – це наука про цінності освіти, в яких представлена система знань, принципів, норм, канонів, ідеалів, які регулюють взаємодію в освітній сфері і формують багатоаспектний компонент стосунків в структурі особистості. Вивчаючи особливості ціннісних орієнтацій, важливо підкреслювати їх феномен, який полягає у тому, що саме цінності надають стійкості особистості педагога і фахівця, визначають принципи їх поведінки, спрямовують інтереси і потреби особистості, регулюють мотиваційну сферу в системі освіти.

Великий арсенал цінностей вимагає їх упорядкування на підставі певної системоутворюючої ознаки. Типологія цінностей є одним із методів наукового пізнання, який дозволяє на основі структурно-системного підходу групувати системи об'єктів за допомогою узагальненої ідеалізованої моделі.

Одна з перших типологій цінностей була запропонована на початку ХХ сторіччя вченим Г. Мюнстербергом. Вона виявляла закономірність побудови ціннісного осмислення світу людиною. Умовно автор поділяв її на дві групи: цінності буття і цінності культури. Через логічне, естетичне, етичне, метафізичне наповнення світу пропонується виділити основні цінності життя (речі, гармонія, ріст, стан у зовнішньому світі, оцінювання, щастя, порятунок у внутрішньому світі, любов, одкровення в найближчому оточенні та ін.) і цінності культури (у зовнішньому світі – природа, всесвіт, образотворче мистецтво; у внутрішньому світі – розум,

музика, влада, поверхня; у найближчому оточенні – історія, поезія, людство та ін.).

У психології відомо декілька класифікацій цінностей. Одна з них розглядає три основні категорії цінностей: цінності першої категорії (творчі) актуалізуються в діях; цінності другої категорії (переживання) реалізуються у пасивному сприйнятті світу власною свідомістю; третя категорія – цінності відношень, що вважаються вищими [16, с. 102].

Після появи ціннісної проблематики одразу ж виникло питання «культурних цінностей». Розвиток культури особистості в освітньому просторі та повсякденних реаліях соціального буття є також предметом педагогічної аксіології. Головна ідея культурологічної концепції полягає в необхідності прагнення виховувати людину культури через збереження культури як середовища, через діалог культур та наповнення освіти смислами. Вихідне положення культурологічної концепції пов'язане з ціннісним ставленням до людини як самоцілі, до пошуку «людини в людині». Саме тому провідним в організації освіти особистості повинен бути культурологічний підхід. Студент, слухач системи післядипломної педагогічної освіти відповідно до культурологічної концепції, – це суб'єкт освіти, здатний до культурного саморозвитку, а педагог, викладач – з'єднувальна ланка між людиною, що навчається, і культурою, людиною, яка веде до світу культури (цінностей). З огляду гносеологічного та семантичного змісту, поняттю «педагогічна культура», у зв'язку з його багатозначністю (полівалентністю), складно дати визначення. Поняття «культура» в сучасній науковій літературі має більше 250 тлумачень.

«Людина культури, – на думку сучасного педагога і філософа І. Зязюна, – це втілення зразків культурного єства в людині: свободи, гуманності, творчості, духовності, адаптивності. Цілісна людина культури в сучасному уявленні – це не властивості і функції, не сума доброчинностей і еталонів культурності, а людина, що здатна з максимальною ефективністю реалізувати свої індивідуальні здібності і свої інтелектуальні та моральні можливості. Ідея незавершеності людської особистості пояснює постійне прагнення людини культури до творчості, саморозвитку, до самореалізації. Вершиною людських доброчинностей, безумовно, є моральні якості, без яких неможливо долати дегуманізацію суспільства в умовах ринкових відносин» [12, с. 96]. Тому важливі саме культурологічні основи становлення педагога, фахівця, формування його рис і якостей, що притаманні творчій, освіченій високоморальній людині.

Цінності фахівця – це внутрішній, емоційно опанований регулятор його роботи, який моделює зміст і характер власної професійної діяльності. Характеристика рівня компетентності працівника, його ставлення до праці і себе як суб'єкта праці визначається у професійній педагогіці як професійна культура. Поняття «культура виробництва», «культура праці» і «професійна культура» співвідносяться між собою як категорії спільного, особливого і одиничного, утворюючи логічно категоріальну систему: культура виробництва характеризує якість сукупної праці, культура праці – її якість на конкретному об'єкті, професійна культура – соціально-професійна якість суб'єкта праці [10].

Для перспектив розвитку освіти дорослих важливим аспектом є визначення структури професійної культури, що включає соціальний (особливо ціннісний), власне професійний і морально-мотиваційний компоненти. Соціальний компонент відображає вміння працювати у колективі, самодисципліну, ініціативність, соціальну і творчу активність, відповідальність за результати і наслідки праці. Морально-мотиваційний компонент виявляється у ставленні до праці як до потреби, у вмінні працювати в команді, у потребі в самоосвіті, розвитку особистісної та професійної культури, що є основою комунікативної взаємодії.

Професійна комунікативна культура – цільне інтегральне динамічне утворення, що характеризується наявністю у фахівця рис, які дозволяють йому легко встановлювати нові ділові контакти, гнучко орієнтуватися в комунікативній ситуації, швидко обирати потрібний стиль поведінки, вміло використовувати комунікативні вміння.

Культурологічна основа діяльності людей – це зона їх ціннісного ставлення до світу. Оволодіння культурою сприяє особливій – емоційно-образній – формі пізнання, що розширює можливості цього процесу для людини і стає компетентнісною основою його життєвого і професійного зростання [23, с. 2.].

Професійна компетентність передбачає глибокі знання і широку ерудицію в науково-предметній галузі, вміння співпрацювати, нестандартне мислення, володіння інноваційною тактикою і стратегією, методами вирішення творчих завдань. З часом нові знання і технології застарівають. Існує навіть одиниця виміру старіння знань фахівця – так званий «період напіврозпаду компетентності», що означає тривалість часу після закінчення навчального закладу, коли в результаті старіння знань, у міру появи нової інформації, компетентність спеціаліста

знижується. Саме культурологічна компетентність педагога зможе допомогти дорослій людині зорієнтуватися в інтенсивних трансформаціях сучасності [21].

Світ цінностей багатоманітний. Досить докладно типологія цінностей подана В. Крижком [16], В. Огнев'юком [24] та ін. Ці аспекти стають проблемами дисертаційних досліджень. Переважно цінності поділяються на нижчі, матеріальні (ті, що задовольняють біологічні потреби) і вищі, або духовні цінності. За змістом духовні цінності поділяються на релігійні, моральні, естетичні, політичні, правові та ін. (відповідно говорять про моральний, політичний та правовий нігілізм). Існує поділ цінностей на індивідуальні, колективні (партикулярні) та універсальні (вселюдські). Універсальні цінності існують як включені в контекст кожної із культур, націй чи цивілізацій, означаючи добро (благо), свободу, істину, правду, творчість, красу, корисність, віру, надію, любов.

Аксіологічними роздумами наповнені твори Г. Сковороди, Т. Шевченка, П. Куліша, М. Драгоманова, дослідження П. Сорокіна, М. Шаповала, М. Грушевського та ін. Цінностей і ціннісних орієнтацій стосувалися праці відомих вітчизняних психологів: Л. Божовича, О. Леонтьєва. Ідея цінностей є провідною в працях А. Макаренка та В. Сухомлинського. Зокрема у педагогічній спадщині В. Сухомлинського центральне місце посідає концепція гуманістичної педагогіки.

Вивченню аксіологічного потенціалу педагогіки присвячені праці багатьох науковців, зокрема С. Анісімова, Н. Асташова, І. Бежа, О. Бондарчук, О. Вишневського, Л. Гавриленко, Т. Дем'янчук, І. Зязюна, Т. Зюзіної, П. Ігнатенко, П. Кононенко, В. Оліфіренка, С. Павлюк, Е. Помиткіна, В. Рибалка, Д. Руденка, М. Стельмаховича, Л. Султанової, Т. Усатенко, Л. Хомич, В. Ядова та ін. У працях цих учених аналізуються сутність аксіології, поняття про ціннісні орієнтації, їх структура та класифікації, можливі шляхи розвитку аксіосфери особистості й соціальних груп. Аналіз педагогічних концепцій дозволяє зробити висновок про те, що ціннісні пріоритети в них зорієнтовані на особистість і можуть розглядатися як фундамент освіти і основне джерело її функціонування. Специфіка ціннісних позицій педагогів підсилює особистісну складову освіти і дозволяє побачити якісну своєрідність педагогічного процесу.

Серед українських дослідників слід відмітити О. Вишневського, який у роботі «Сучасне українське виховання» відтворює певну систему цінностей національного виховання («Кодекс вартостей»). Автор поділяє

їх на п'ять груп: абсолютні вічні цінності; національні цінності; громадянські цінності; сімейні цінності; цінності особистого життя. Йдеться про те, що морально-етичні цінності усвідомлюються людським індивідом як система абсолютних ідеалів або як кодекс моральних правил, що реалізується через практичне втілення [5].

У сучасній педагогічній науці проблема формування системи цінностей викладача, вчителя актуалізується при вирішенні ряду питань: гуманізації освітнього процесу в закладах освіти (С. Гончаренко, Ю. Мальований, І. Смолюк, Р. Скульський, Г. Шевченко та ін.); формування особистості викладача, його професійно-педагогічної культури (І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Мороз, М. Нікандров, В. Сластьонін та ін.). Проблема аксіологічного підходу для аналізу освітніх процесів стає однією з актуальних тем досліджень.

Актуальними і сучасними є прогностичні висновки Б. Гершунського про ієрархію цінностей й цілей освіти, що мають підійматися до вищих людських поривань, життєвих ідеалів і пріоритетів. Тільки на такому – смислоутворюючому – рівні можна оцінювати їх істинну ефективність. Ми поділяємо думку вченого, що мета життя кожної людини складається із найбільш повної життєвої самореалізації, а це, в свою чергу, означає максимально можливу користь, яку вона може принести самій собі, своїм рідним, суспільству, в якому вона живе, людській цивілізації в цілому. Тому смисл життя як найбільш місткий світоглядний та аксіологічний параметр, який має безпосереднє відношення до сфери освіти, може і повинен стати об'єктом спеціального дослідження [7, с. 7].

Зміни у ціннісній структурі – процес масштабний; він стосується практично всіх прошарків і груп дорослого населення. Нові соціальні цінності праці вплинули і на індивідуальний вибір професії дорослої людини: все частіше зростає потреба в якісній професійній освіті, що дає людині можливість в умовах конкуренції забезпечити гідне місце в житті.

Згідно з соціологічними опитуваннями, для значної частини дорослих, первинними цінностями стають цінності життя (для деяких – буквально виживання), добробуту; росте цінність пізнання: знання для людини як особистості в більшій мірі стають реальною можливістю через освіту покращити свою людську якість і якість життя у цілому.

Становлення нової освітньої парадигми відбувається в умовах глобалізації, фундаменталізації освіти, переходу до постіндустріального інформаційного суспільства. Сучасні перетворення в освітній сфері



повинні відповідати підготовці людини, здатної удосконалювати свої особистісні якості, відтворювати і розширювати свій життєвий та професійний досвід. Актуальною залишається проблема збереження та розвитку духовних пріоритетів, пошуку шляхів набуття індивідом професійних якостей на засадах міжособистісної етнокультурної взаємодії.

Визнання аксіологічної функції освіти як пріоритетної дає можливість реалізувати вищу мету освіти – повноцінний розвиток людських якостей.

В аспекті педагогічної аксіології особливо важливо відмітити, що проблема цінностей загострюється в період радикальних суспільних змін, коли відбувається переорієнтація, переоцінка цінностей. За таких обставин активізується потяг до вічних цінностей, які пропонують етика, культурологія, релігія, загострено сприймається девальвація моральних чеснот – справедливості, порядності, відповідальності, обов'язку. Кожен поступ суспільства і цивілізацій у часі й просторі, вимагає інших форм соціального співжиття, іншої, досконалішої етики. Як відзначає академік

І. Зязюн, у наш час в силу цілого ряду обставин увага до ціннісного виховання практично зникла, а тому налагодження ансамблю ідеалів і цінностей у більшості випадків пускається на самоплив. На думку вченого, нині як ніколи постає питання про аксіологічну безпеку – один із важливих аспектів інформаційної безпеки [11].

Не випадково серед комплексу підходів до здійснення підготовки фахівців різних ланок освіти актуалізується саме культурологічний, гуманістично-ціннісний (особистісний) підхід, в основу якого покладено гуманістичні положення психології та педагогіки. Сутність цього підходу полягає в тому, що: людина – це найвища цінність в існуючому світі; кожна людина – унікальна, неповторна, своєрідна, тому необхідно визнавати її автономію, право йти своїм шляхом, розкривати свої смисли як безцінну потенційну можливість життя. Найціннішою властивістю людини є її намагання розвивати свої творчі можливості, самозмінювати себе, управляти власним розвитком, що має забезпечувати конструктивні особистісні зміни, можливості безоцінного позитивного сприйняття іншої людини, справжнього і щирого самовираження, а також активної професійної взаємодії на засадах партнерства, спільної діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу. На цій основі можливим є створення розвивального соціального середовища, в якому поступово складаються групові норми й цінності професійного вдосконалення та особистісного розвитку [14, с. 21].

У контексті нашої теми заслуговує на увагу проект «Prometheus», що пропонує безкоштовну освітню діяльність, в рамках якої стартує перший український онлайн-курс з культурології. Ця наука інтегрує в собі велику кількість практик з інших дисциплін – з філософії, мистецтвознавства, соціології, педагогіки та ін. Матеріали для курсу підготували викладачі Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, які, відчуваючи нові освітні тенденції, створили новоформатний курс і вирішили поділитись авторськими напрацюваннями не тільки зі своїми студентами, але й з усіма охочими. Курс містить вісім складових: культурологія як наука і навчальна дисципліна, мистецтво новітніх технологій, культура як освіта, релігія і культура, традиційні культури Сходу, культурологія ментальності, теорія масової культури, екранна культура. Навчання максимально персоналізується завдяки актуальності змістовної складової. Освіта отримує шанс стати «людинотворчистю»: комфортна мовчанка слухацької аудиторії, як це буває на звичайних лекціях, просто унеможливиться, адже онлайн навчання створює формат, коли звертаються не до всіх, а до кожного [6]. Важливо підкреслити, що більшість навчальних закладів й установ у своєму уставі закладають аксіологічно-сміслові позиції як інтелектуальний потенціал результатів освітнього процесу. Наприклад, структура навчального середовища авіаційного університету (м. Київ) традиційно створюється на основі системи багатоаспектних компонентів, до яких входять особистісні аксіологічні питання, інформаційно-сміслові проекти, організаційно-діяльнісний, професійно-креативний аспекти тощо [4, с. 8].

Отже, аксіологія ствердилась як особлива галузь знання. Ця наука виходить на новий етап свого розвитку (ціннісний релятивізм постмодернізму, компаративістська філософія, герменевтичні теорії, філософія і соціологія знання, філософія і соціологія освіти тощо), пов'язаний з тлумаченням філософії як самосвідомості культури, як рефлексії над її суміжними (смісловими і ціннісними) засадами, як засобу конструювання і освоєння нових релігій, мистецтв і наук. Аксіологія як теорія доповнюється феноменологією цінностей: історія як генетичне пізнання цінностей, соціологія як репрезентація типів і ієрархій ціннісних систем, культурологія як конкретний цілісний аналіз автономних культурних утворень [13, с. 26].

Аксіологія повертає філософське і гуманітарне пізнання до аналізу феноменів особистості, смислів і виправдання людського буття та його

ідеалів. Ціннісна орієнтація людини є елементом структури її особистості, яка функціонує на свідомому рівні. Вона визнається провідним чинником в мотивації людської діяльності, зокрема і в професійній.

Культурологічний компонент змісту будь-якої професії сприяє цілеспрямованій творчій діяльності дорослої людини і виступає як багатофункціональна система, що вбирає в себе різноманітні аспекти людської діяльності. Це категорія, що характеризує створене людьми середовище проживання та самореалізації, яка виступає джерелом регулювання соціальної взаємодії. Саме тому аксіологічні засади цього компонента полягають в ціннісних основах освіти, в яких представлена система знань, принципів, норм, ідеалів, що регулюють взаємодію суб'єктів освітнього процесу і забезпечують їх розвиток.

## Література

1. Абушенко В. Аксіологія // Библиотека «Полка букиниста»/ Режим доступу: <http://polbu.ru/philosophy/>
2. Аксіологічний підхід – основа формування цілісної особистості майбутнього педагога: Монографія / За заг. ред. Л.О.Хомич. – Київ – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2010. – 143 с.
3. Андрущенко В. Інтеграція цінностей: педагогічний досвід Європи. Стаття перша. Велика Хартія Університетів / Вища освіта України, 2013. – №1. –с.5 – 10
4. Барановська Л. Вплив освітнього середовища ВНЗ на якість підготовки майбутніх фахівців / Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації.– Київ: 2017.– с. 38
5. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посіб / О.Вишневський. – К.: Знання, 2008. – 566 с.
6. Герасименко В. Перший онлайн-курс з культурології / Освіта, 2017. – № 3-4. – с.3
7. Гершунский Б. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования /Б. Гершунский. – //Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3-7
8. Гершунский Б. Философия образования: [монограф.] / Б.С.Гершунский.–М.: Флинта, 1998. – 298 с.
9. Губин В, Полищук В., Емельянов Б., Ганопольский М. История и философия науки: основные имена и понятия. – М.: Litres, 2017. – 457 с.

10. Єгорова Є. Ціннісні орієнтації старшокласників в умовах соціально-економічного реформування українського суспільства // Педагогічний процес: теорія і практика: Збірн. наук. праць. Вип. 2. – Київ: «ЕКМО». – 2004. – 414 с.
11. Зязюн І. Криза цінностей – катастрофа суспільств і держав // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: Зб. наук. праць. – 2010. – №2. – С. 7 – 19.
12. Зязюн І. Філософія педагогічної дії: Монографія / І.Зязюн – Черкаси. Вид. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
13. Концептосфера педагогічної аксіології: Матеріали філософсько-методологічного семінару «Аксіологічна концептосфера педагогічної освіти» / [І. Зязюн, Н. Ничкало, Л. Хомич, Т. Усатенко та ін.] – К.: 2009. – 141 с.
14. Концептуальні засади психолого-педагогічної підготовки конкурентоздатного фахівця в умовах післядипломної педагогічної освіти (на вибірці науково-педагогічних працівників) / Л. Сергеева, О. Бондарчук, М. Скрипник, А. Молчанова, О. Філь; Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менедж. освіти». – К., 2015. – 27 с.
15. Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні (Проект) / Укл.: В. Андрущенко, І. Зязюн. – К., 2011. – 16 с.
16. Крижко В. Антологія аксіологічної парадигми освіти. Навч. посібник / В. Крижко. – К.: Освіта України, 2005. – 440 с.
17. Кримський С. Запити філософських смислів / С. Кримський – К.: ПАРАПАН. – 2003. – 239 с.,
18. Кудин В. Образование в судьбах народов (Дидактика нового времени). – К.: ПП «Гама-Принт». – изд.второе, доп. – 2007. – 218 с.
19. Ляшенко О. Тест загальної навчальної компетентності: новий погляд на стару проблему // Педагогіка і психологія. 2015. – № 4. – С. 38-43.
20. Молчанова А. Закономірності та інновації післядипломної освіти: сучасні виклики // Післядипломна освіта: виклики сучасності із перспективи соціальної освіти: збірник наукових праць / За ред. А. Василюк, А.Стоговського. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М.– 2016. – С. 35-44.
21. Молчанова А.О.Особливості розвитку сучасних педагогічних технологій // Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць. – Вид-во: ДВНЗ «Криворізький національний університет», Кривий Ріг. – 2015. – Вип. 45. – С. 168 – 175.

22. Молчанова А.О., Талалуєва Н.О. Аксиологічна мотивація як інтегративний аспект сучасної професійної освіти. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти [Текст]: зб. наук. праць / За ред. Л.Л.Товажнянського, О.Г.Романовського. – Вип.18 (22). – Харків: НТУ «ХП», 2008. – С. 10-16.

23. Ничкало Н. Увагу приділяємо співпраї з роботодавцями / Педагогічна газета – 2014. – № 3 (235). – С. 2.

24. Огнев'юк В. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. Огнев'юк. – К.: Знання України, 2003. – 450 с.

25. Слостєнін В. Аксиологические основания образования //Ценностные приоритеты общего и профессионального образования: Мат. международной научно-практической конференции.– Ч. 1. – М., 2000.– С. 27.

26. Султанова Л. Теоретичні засади педагогічної аксіології в системі підготовки майбутнього педагога / Аксиологічний підхід – основа формування цілісної особистості майбутнього педагога: Монографія / За заг. Ред. Л.Хомич. – Київ – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2010. – С. 28-37.

27. Хабермас Ю. Пізнання й інтерес. Читанка з філософії: У 6 кн.– К.: Довіра, 1993.– Кн.: Зарубіжна філософія ХХ ст. – С. 228-238.

28. Яніцька-Панек Т. Цілі в світовій, європейській та польській освітній політиці // Педагогіка і психологія. – 2017. – №1. – С. 49-55.

*Віктор Олійник*

## **ВІДКРИТА ПІСЛЯДИПЛОМНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: НОВІ МОДЕЛІ ТА ФОРМИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ**

Міністр освіти і науки Л. Гриневич зазначила у своєму виступі у Торговельно-промисловій палаті, що уся вітчизняна система підвищення кваліфікації базується сьогодні на діяльності закладів післядипломної освіти, важливість яких в умовах реформування освітньої галузі неможливо переоцінити, адже жодна реформа не спрацює, якщо вчитель і керівник навчального закладу не будуть мотивовані й підготовлені до її здійснення.

Концепція нової української школи передбачає формування протягом 2019-2022 років нової, більш ефективної та якісної, системи

підвищення їхньої кваліфікації, на основі свідомого підвищення конкуренції на ринку освітніх послуг у галузі післядипломної освіти. Механізмом цього є встановлення фіксованого обсягу годин на післядипломне навчання (150 год.) й надання освітянам права самим обрати місце і спосіб фахового вдосконалення: відвідувати заняття у різних викладачів закладів формальної і неформальної післядипломної освіти, вивчати ті навчальні дисципліни й теми, які є для них більш цікавими та потрібними, і в такий спосіб накопичувати навчальні модулі. Заклади післядипломної освіти, з одного боку, мають вступити у конкурентну боротьбу за слухачів, а з іншого – отримують можливість для розвитку свого експертного потенціалу, оскільки саме на них буде покладено функцію оцінювання якості здобутої слухачем післядипломної освіти та рівня його компетентності й зарахування результатів підвищення ним своєї кваліфікації, що буде підтверджене наданням відповідного сертифікату, який буде визнаватися уповноваженими органами й уможливить отримання слухачем певної категорії та місця роботи.

### **Нова філософія розвитку системи післядипломної педагогічної освіти**

Оновлення системи післядипломної педагогічної освіти вимагає уточнення її нормативно-правових та організаційно-методичних засад, а також формування її нової філософії, відповідно до якої підвищення кваліфікації педагогічних працівників розуміється з двох позицій: традиційної і як шабля розвитку їхньої професійної кар'єри. Пріоритет в останньому випадку надається тим працівникам, які можуть зробити особистий внесок у теорію та практику освітнього процесу. Такий підхід до проблеми підвищення кваліфікації характерний для багатьох євро-пейських та світових систем освіти і, на нашу думку, доцільний в Україні, оскільки реально індивідуалізує процес відбору кандидатів на підвищення кваліфікації та їх наступне навчання за індивідуальними навчальними програмами і планами.

Існуючий порядок відбору кандидатів на підвищення кваліфікації для проходження атестації та конкурсу себе віджив. Нова філософія підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників зумовлює необхідність змін в організації відбору кандидатів на навчання.

Відбір кандидатів, на сьогодні, здійснюється комісією. Голова комісії – керівник (заступник керівника) навчального закладу, установи,

організації. Комісія оцінює конкретні (цифри, факти) результати педагогічної діяльності кандидата за 1-2 роки та організовує зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО) із залученням спеціалістів незалежних установ систем оцінювання якості вищої освіти та ЗНО.

Основний метод ЗНО – комп'ютерне тестування. Орієнтовний зміст контрольних тестів містить суттєві питання за трьома основними розділами: нормативно-правове та організаційне забезпечення освітнього процесу; сучасні освітні технології; актуальні проблеми спеціальності. Можливі також й інші варіанти. Розроблення механізму оцінювання рівня підготовки працівника не викликає труднощів й за умови прийняття цієї ідеї, він, у принципі, може бути створений та впроваджений у відносно короткі терміни.

За аналогією з вищою освітою, підвищення кваліфікації працівника доцільно, на нашу думку, здійснювати як за рахунок бюджету, так і за контрактом. За рахунок бюджету необхідно надавати можливість підвищити кваліфікацію найбільш підготовленим творчим працівникам, які якісно виконують свої професійні обов'язки та активно беруть активну участь у науково-методичній роботі; іншим – за контрактом, між працівником і навчальним закладом – виконавцем. Оплата за контрактом може здійснюватися як за рахунок особистих коштів, так і за рахунок інших джерел. Така філософія підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (нагорода за досягнення за рахунок бюджету) посилить мотивацію успішної діяльності, професійного зростання, наукової діяльності працівників закладів ППО. Збільшиться рівень їхньої самооцінки, виникнуть реальні можливості кар'єрного зростання.

Кандидат-бюджетник – нове явище в системі ППО. Він чітко планує зміст підвищення кваліфікації, здійснює усвідомлений вибір навчального закладу-виконавця, авторитетного наукового керівника. За час підвищення кваліфікації слухач-бюджетник, як правило, створює новий науковий (методичний) продукт, що необхідний йому у професійній діяльності.

Нова філософія ППО зумовлює необхідність її нової організації на засадах упровадження ідей відкритої освіти, які дозволяють гідно зустріти виклики інформаційного суспільства й відреагувати на трансформацію освітнього запиту щодо підготовки фахівців освітньої галузі високої якості, вмотивованих на ефективну діяльність в умовах динамічних змін за різних, навіть несприятливих умов. Ці ідеї спонукають до суттєвого переформатування післядипломної педагогічної освіти, пере-

ходу до освітніх систем відкритого типу, що функціонують на засадах застосування мережевих технологій, децентралізації та демократизації освіти, відкритого формування структури і обсягів освітньої та професійної підготовки фахівців.

### **Можливості впровадження елементів відкритої освіти в системі ППО**

Сьогодні вкрай важливо, ґрунтуючись на принципах відкритої освіти, організувати безперервний процес розвитку інформаційно-комунікаційної, професійної та психологічної компетентностей особистості в системі удосконалення педагогічних кадрів. Така освіта суттєво відрізняється від традиційної, вона є освітньою системою більш високого рівня і більшою мірою відповідає цілям і задачам інформаційного суспільства. Відкрита освіта становить собою гнучку систему отримання знань, доступну будь-якому бажаному без аналізу його освітнього цензу та регламентації періодичності й тривалості навчання, що розвивається на основі формалізації знань, їх передачі і контролю з використанням інформаційних і педагогічних технологій.

Перетворення післядипломної педагогічної освіти на відкриту систему може відбуватися на основі різних підходів, принципів і моделей відкритої освіти. Так, В. Гравіт і С. Антощук пропонують перебудову системи ППО шляхом формування в адміністративних межах областей так званих «округів післядипломної педагогічної освіти» [2; 3].

Другий шлях переходу ППО до системи відкритого типу передбачає створення відкритих університетів. Ми спільно з членами ради ректорів (директорів) Всеукраїнської громадської організації «Консорціум закладів післядипломної освіти» 22.12.2015 р. прийняли рішення щодо заснування Українського відкритого університету післядипломної освіти, головним навчальним та науково-методичним центром якого став ДВНЗ «УМО» НАПН України, а його навчальними центрами – 14 обласних інститутів ППО та дві академії неперервної освіти. Члени та учасники УВУПО зберігають свою юридичну та господарську самостійність, мають рівні права та обов'язки. Отже, другий шлях впровадження принципів, моделей та елементів відкритої освіти в ППО має перевагу. Він простіший, менш витратний, базується на існуючій системі ППО, реальних навчальних закладах ППО та відповідає європейському та світовому підходам до проблеми.



Створення в рамках «Консорціуму закладів післядипломної освіти» (де-юре) відкритого університету європейського типу (УВУПО) – це тільки початок. Необхідно за короткий термін (1-2 роки) вирішити цілу низку проблем, організаційного та освітнього характеру. Але першочерговим завданням є домогтися забезпечення статусу УВУПО діючого вищого навчального закладу, освітня діяльність якого відповідала б принципам відкритої освіти. Ці ідеї неодноразово висловлювалися нами на різних наукових і освітянських зібраннях з проблем розвитку післядипломної освіти, вони були викладені нами, зокрема, у цьогорічній Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні, з якою ви можете познайомитися на сайті НАПН.

Особливістю сучасної системи ППО є безперервність процесу професійного становлення та розвитку педагогів на різних етапах професійної кар'єри, на курсах підвищення кваліфікації та в міжкурсовий період. Щороку понад 123 тис. педагогічних, науково-педагогічних працівників і керівників закладів освіти здійснюють підвищення кваліфікації у закладах ППО, системою методичної роботи у міжкурсовий період охоплюється близько 400 тис. працівників галузі. Це висуває високі вимоги до рівня кваліфікації працівників закладів ППО, які мають надавати якісні освітні послуги усім категоріям працівників: від учителя до директора школи, завідувача кафедрою, проректора, ректора вищого навчального закладу.

### **Моделі професійного розвитку фахівців у системі відкритої післядипломної освіти**

Ефективна система післядипломної освіти потребує визначення відповідного нормативно-правового забезпечення, запровадження накопичувальної системи професійного розвитку педагогів, використання інформаційно-комунікаційних технологій, відкритої освіти, можливостей інформальної освіти для професійного розвитку працівників.

Складність і багатовекторність процесу професійного розвитку педагогів зумовлюють необхідність практичного застосування декількох моделей у практиці післядипломної освіти (компетентнісної, диференційованої, диверсифікованої, кластерної, пролонгованої, накопичувальної та особистісно орієнтованої).

Заклади ППО з їх потужним інформаційним, науковим, методичним, навчальним і просвітницьким потенціалом мають сприяти демократичним перетворенням у державі та у кожному регіоні зокрема. Тому важливою є підтримка цих інституцій з боку держави та регіональних органів влади, розвиток матеріально-технічної бази, поповнення актуальною науковою та методичною літературою, сучасними засобами навчання, належне фінансування. Без досконалої системи ППО неможливе здійснення модернізації та реформування освіти України.

Низку важливих і перспективних завдань для розвитку системи післядипломної освіти України дуже складно, а інколи, взагалі не під силу розв'язати окремому закладу післядипломної освіти. Тому успіх упровадження усіх цих інноваційних форм професійного розвитку особистості залежить від об'єднання зусиль установ післядипломної освіти, що дозволить створити інноваційну систему перепідготовки й підвищення кваліфікації керівних, педагогічних та науково-педагогічних кадрів відповідно до європейських стандартів.

**Український відкритий університет  
післядипломної освіти (УВУПО) – провайдер інноваційних змін  
у системі професійного розвитку працівників системи ППО**

Із цією метою Всеукраїнською громадською організацією «Консорціум закладів післядипломної освіти» за ініціативи Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» НАПН України (УМО) та підтримки регіональних органів влади засновано Український відкритий університет післядипломної освіти (УВУПО), до структури якого увійшли на партнерських засадах 17 обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти з різних регіонів України на чолі з ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України (мал. 1.).

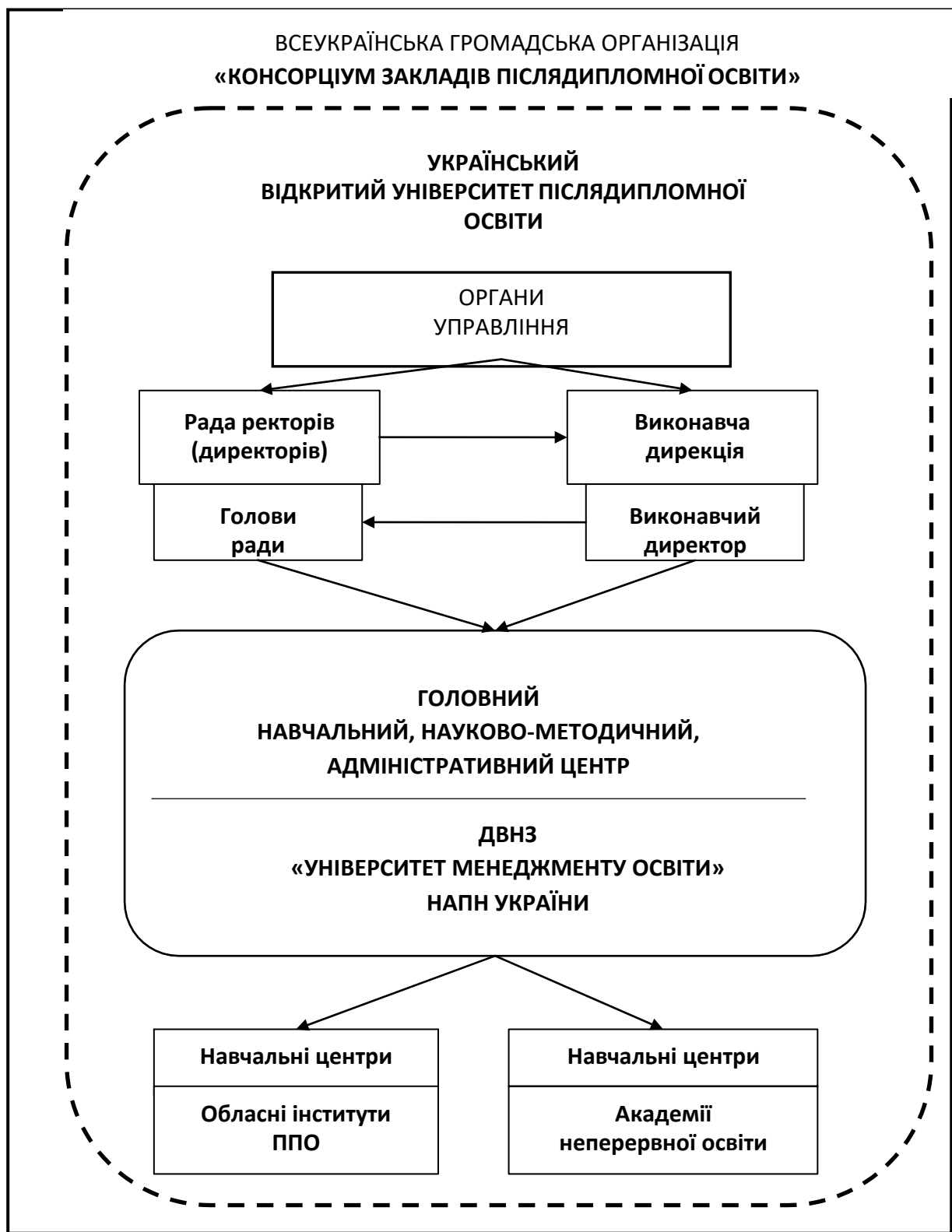
УВУПО – перший в Україні самоврядний (автономний) навчальний заклад типу розподіленого університету, який, реалізуючи освітню політику держави щодо оптимізації мережі вищих навчальних закладів, забезпечує координацію діяльності закладів післядипломної освіти і спрямовує її на реалізацію законодавства про освіту, приведення змісту післядипломної освіти і освіти дорослих у відповідність до європейських освітніх стандартів, модернізацію освітньої інфраструктури, розроблення навчально-методичного забезпечення діяльності закладів післядипломної

освіти, впровадження інноваційних підходів до неперервного розвитку особистості фахівця на засадах взаємодії формальної, неформальної та інформальної освіти.

Перспективними напрямами діяльності УВУПО є: об'єднання зусиль установ-партнерів з метою створення умов для координації освітньо-наукової, навчально-методичної, організаційно-педагогічної та інших видів діяльності для виконання спільних освітньо-наукових, економічних та соціальних завдань, а також практичної реалізації інноваційних проєктів у сфері освіти і науки; провадження ліцензованої освітньої діяльності, спрямованої на забезпечення виконання державного замовлення та угод щодо підготовки, спеціалізації, перепідготовки, підвищення кваліфікації та стажування фахівців у галузях знань «освіта», «соціальні і поведінкові науки», «управління та адміністрування» та ін.; створення тимчасових творчих колективів для здійснення фундаментальних та прикладних наукових досліджень; підвищення якості організації освітнього процесу в ІІІО, організація й координація освітньої та науково-методичної діяльності установ-партнерів; розвиток кадрового потенціалу; представлення інтересів та захист прав установ-засновників УВУПО у відносинах з фізичними та юридичними особами, забезпечення соціальному захисті учасників освітнього процесу; участь у підготовці та обговоренні законопроектів у галузі освіти.

УВУПО планує звернення з ініціативою до законодавчих органів та органів управління вищою освітою про внесення змін до чинних нормативних актів у галузі вищої та післядипломної освіти або розроблення нових нормативно-правових документів; здійснення міжнародної діяльності у сфері освіти і науки відповідно до чинного законодавства шляхом укладання угод про освітнє та наукове співробітництво.

Завдяки спільним зусиллям закладів-засновників він має стати центром одержання нових знань у системі освіти дорослих, каталізатором розвитку галузі післядипломної педагогічної освіти, осередком підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів для цієї освітньої галузі, ініціатором інноваційних перетворень та проєктів.



*Мал. 1. Структура Українського відкритого університету післядипломної освіти (УВУПО)*

Обираючи за основу парадигму освітнього лідерства, УВУПО спрямовує свою діяльність на:

- розширення і диверсифікацію освітніх послуг із використанням потенціалу кращих викладачів і залученням працівників-практиків, що відповідає сучасним тенденціям світового досвіду;

- формування бази освітніх програм для післядипломної освіти та підвищення кваліфікації фахівців, які мають випереджувальний характер і потрібні для реалізації освітньої реформи;

- визначення відповідно до отриманих ліцензій кількості і змісту модульних навчальних програм, які можуть надаватися УВУПО як на базі УМО, так і на базі інших ІППО за участю кращого професорсько-викладацького складу з видачею сертифікатів, що потребує створення відповідного сертифікаційного центру;

- підвищення ролі і статусу університету та інших ІППО як освітніх, інтелектуальних центрів, що реалізують місію неперервної освіти та забезпечують науково-методичний супровід освітньої реформи;

- створення спільного з регіональними інститутами центру навчально-тренінгових програм для проведення тренінгів, практичної підготовки і перепідготовки фахівців, запровадження програм освітнього лідерства тощо;

- створення спільного з регіональними інститутами інформаційно-консалтингового центру за професійним спрямуванням для надання інформаційно-консультативних послуг, актуальної інформації професійного спрямування;

- залучення зарубіжних партнерів до участі в програмах післядипломної освіти та підвищення кваліфікації фахівців;

- моніторинг трансформації інституційних та організаційних змін в університеті та регіональних ІППО для переходу на новий якісний рівень функціонування та розвитку.

Особливе значення надається професійному розвитку керівників освітніх закладів як лідерів в освіті, архітекторів освітньої інституції. Ефективність виконання цієї ролі значною мірою визначається рівнем володіння керівником базовими основами теорії організаційного розвитку та здатністю їх ефективно використовувати у практичній діяльності в сучасних умовах. Саме для такої категорії в першу чергу необхідно створювати належні умови та середовища для навчання креативному мисленню, критичному мисленню, рефлексивному мисленню та етичному мисленню.

Із цією метою на базі провідного закладу УВУПО – ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» у 2017 році організовано курси підвищення кваліфікації директорів опорних шкіл.

У рамках УВУПО важливо запровадити постійне оцінювання ефективності програм професійної підготовки. Таке оцінювання передбачає оцінку реакції та міри задоволеності учасників, а також оцінку навчальних результатів у формі професійних компетентностей та виявлення їх впливу на практичну діяльність (поведінкові зміни, стимульовані процесом навчання).

Наразі відбувається розроблення таких важливих документів як: концепція «Лідерство у педагогічній та післядипломній педагогічній освіті», Програма розвитку лідерства в системі педагогічної та післядипломної педагогічної освіти, Програма впровадження європейського виміру в сфері педагогічної та післядипломної педагогічної освіти.

Для знаходження балансу між стилем роботи, продуктивністю, економією, інновацією та ефективністю слід використовувати такі інструменти як: бенч-маркінг (*benchmarking*), бенч-навчання (*benchlearning*), виключення рівня (*elimination of a level*), аналіз споживачів (*customer analysis*), початок з урахуванням та обґрунтуванням витрат та потреб (*zero-base start*), органіограма (*organigraph*) тощо.

Щоб досягти успіху у цих різновидах діяльності, необхідно постійно підвищувати рівень експериментальної та дослідницької діяльності.

### **Основи освітньої діяльності в Українському відкритому університеті післядипломної освіти**

Перехід традиційної освітньої діяльності членів УВУПО на рейки відкритої освіти вимагає, по-перше, системного аналізу існуючої ситуації і, по-друге, визначення реальних шляхів переходу до систем (елементів) відкритого типу. Члени УВУПО – це вищі навчальні заклади ППО переважно за традиційними формами та методами. Вони різні за рівнем розвитку та забезпечення і, звичайно, за результатами діяльності.

У той же час для переходу до принципово нового типу освітньої діяльності необхідні чітко сплановані спільні дії членів УВУПО, що керовані єдиним центром.

Основу таких дій, на нашу думку, можуть скласти положення вище розглянутої моделі відкритої освіти, а саме:

- підвищення ступеня свободи вибору педагогічним працівниками місця навчання, програми, часу та темпу післядипломної освіти;
- посилення ролі самостійної роботи слухачів в освітньому процесі, перегляд принципів її організації, змісту та забезпечення;
- підвищення об'єктивності, достовірності та надійності педагогічного контролю та оцінювання кінцевих результатів освітньої діяльності.

Таким чином, до пріоритетних напрямів діяльності при переході в ППО від традиційних до відкритих освітніх систем слід, на нашу думку, віднести:

- комплектування;
- самостійну роботу слухачів;
- педагогічний контроль та оцінювання кінцевих результатів.

Спільна діяльність членів УВУПО за зазначеними вище напрямками може бути успішною за умов чіткого планування та якісного управління процесом з боку Ради ректорів (директорів).

Вільний вибір місця та навчальних програм можливе тільки при наявності ринку освітніх послуг. У післядипломній педагогічній освіті його необхідно формувати. Для цього слід значно покращити інформаційну та рекламну діяльність.

З цією метою та відповідно до вимог статті 16.3 Закону України «Про вищу освіту» [1] на офіційних веб-сайтах навчальних закладів – членів УВУПО має розміщуватися та систематично коригуватися інформація про можливості ВНЗ, наукову, методичну роботу тощо. Інформація має бути структурованою, сформованою та розміщуватися на офіційній сторінці сайту за єдиною для всіх членів УВУПО формою. Це дозволить повною мірою підвищити достовірність та надійність інформації, запобігти неточностям та помилкам тощо.

Організацію комплектування членів УВУПО слухачами розглянуто в роботі В.В. Олійника, В.О. Гравіта [4]. Рекомендовано на першому етапі зберегти існуючий порядок з одночасним розгортанням системи зарахування на навчання абітурієнтів за індивідуальними заявками (як очно, так і дистанційно).

Досвід провідних країн світу свідчить, що освітній процес у відкритих університетах за рубежем значно відрізняється від традиційного. Тому для переходу в освітньому процесі УВУПО на принципи та моделі відкритої освіти необхідні: перехідний період; ретельність, грамотна підготовка; всебічне якісне забезпечення та компетентне управління.

Підлягають перегляду форми навчання, організація та забезпечення освітнього процесу, ролі викладача та ін. Має бути поступовий перехід від загальних для спеціальності (категорії) навчальних планів та програм до індивідуальних, що забезпечують формування індивідуальних пізнавальних траєкторій.

Здійснюється перегляд відносин партнерства в системі студент/слухач – викладач, посилюється роль надійності педагогічного контролю, підвищується достовірність його даних, вводиться в дію єдина для всіх членів УВУПО методика оцінювання результатів освітнього процесу за кінцевими результатами.

Отже, як зазначено вище, для введення УВУПО до діючих в Україні ВНЗ необхідно виконати значний обсяг різних заходів, причому в найкоротші терміни.

Далі деякі роз'яснення щодо суті проблеми.

Основними формами навчання в УВУПО слід вважати дистанційну та очно-дистанційну. Допускається в окремих випадках обґрунтоване застосування інших форм навчання, що встановлені для ВНЗ законом України «Про вищу освіту» (стаття 49).

На сьогодні члени УВУПО здійснюють освітню діяльність переважно за очною формою навчання. На дистанційне навчання відводиться у середньому 2-3%, а на очно-дистанційне – 15-20%.

У той же час, як свідчить досвід, ефективна реалізація основних переваг відкритої освіти без широкого застосування якісних технологій дистанційного навчання неможлива. До першочергових завдань щодо перетворення УВУПО в успішно функціонуючий ВНЗ є завдання швидкого переходу його членів на дистанційні, очно-дистанційні форми навчання. Це завдання цілком посилене, так як теоретичні та практичні аспекти проблеми уже розроблені (ДВНЗ «УМО» НАПН України) і у більшості членів УВУПО є необхідні технічні та технологічні можливості. Справа за керівництвом інститутів ППО та академій неперервної освіти.

Якщо провідною організаційною формою освітнього процесу зарубіжних Відкритих Університетів (мегауніверситетів) є чітко організована, якісно забезпечена, контрольована самостійна робота слухачів і студентів, то самостійна ж робота в системі ППО в Україні щодо організації і змісту поки що не відповідає вимогам відкритої освіти.



Самостійна робота в УВУПО має бути:

- *активною*. Жодної сторінки підручника, а різні види занять;
- *індивідуальною*. Вільний вибір завдань, тем, форм, методів відповідного переліку;
- *методично забезпеченою*. Для кожного навчального модуля та категорії слухачів структуроване, формалізоване методичне забезпечення на паперових та електронних носіях;
- *професійно направленою*. Під час самостійної роботи розробляються матеріали (документи) щодо забезпечення освітнього процесу та ін.

Слухачі повинні мати вільний, необмежений доступ до зарубіжних та вітчизняних інформаційно-освітніх ресурсів (сайтів, електронних бібліотек, баз даних тощо).

Новий освітній процес, основною традиційною формою якого є самостійна робота, вимагає перегляду низки застарілих положень традиційного навчання. Зростає значущість застосування дистанційного навчання, технологій взаємодії і, головне, змінюється роль та місце викладача в навчальному процесі.

Викладач у системі відкритої освіти, як зазначено вище, це партнер студента/слухача, організатор та керівник його навчальної роботи, консультант.

Принципово нові функції викладача у відкритій освіті вимагають нових знань, умінь, компетентностей, технологічного забезпечення процесу їх засвоєння. З цих позицій, в рамках УВУПО доцільно організувати при УМО тематичні курси з підвищення кваліфікації педагогів-членів УВУПО за програмою «викладач у системі відкритої освіти».

Підготовка педагогічних кадрів нової формації для УВУПО – складний, тривалий (2-3 роки), і, в якійсь мірі, хворобливий процес. Для його прискорення доцільно більш глибоко вивчити досвід роботи європейських відкритих університетів, посилити міжнародне співробітництво в галузі відкритої освіти.

Одне із найважливіших положень моделі відкритої освіти – це індивідуалізація освітнього процесу та відкрите планування. Головна мета індивідуалізації освітнього процесу – це формування для кожного студента/слухача індивідуальної траєкторії навчання, що враховує особистісні потреби, запити та інтереси.

Основним інструментом індивідуалізації освітнього процесу є індивідуальний навчальний план студента/слухача. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» студент/слухач має право брати участь у фор-

муванні свого індивідуального навчального плану (стаття 62.21) з обсягом вибіркових дисциплін (модулів) не менш 25% від загального (стаття 62.10) [1].

Заслуговує на увагу досвід кафедри відкритих освітніх систем та інформаційно-комунікаційних технологій ЦППО УМО НАПН України щодо індивідуалізації освітнього процесу. На кафедрі слухачі вільно вибирають із спеціального переліку теми випускних робіт (1 із 35) та модулі для самостійної роботи (2 із 5).

На сьогодні кожний член УВУПО має свою власну систему педагогічного контролю та свою методику оцінювання результатів освітнього процесу. Вони не тотожні, різні за якістю та за результатами їх застосування. По суті достовірно оцінити ситуацію в ППО та прогнозувати її подальший розвиток сьогодні складно.

Для всіх членів УВУПО необхідна єдина, науково обґрунтована, перевірена в експерименті система педагогічного контролю, а також методика оцінювання кінцевих результатів освітнього процесу. Тільки при виконанні цієї умови буде можливим об'єктивне оцінювання результатів діяльності як кожного члена УВУПО, так і Університету в цілому.

За основу при розробці загальної для всіх системи педагогічного контролю доцільно, на нашу думку, обрати напрацювання УМО НАПН України. Вони використовуються в реальному навчальному процесі ЦППО УМО НАПН України з 2010 року.

Так, у системі педагогічного контролю ЦППО використовуються дві підсистеми: зовнішня та внутрішня (мал. 2).

Перша містить вхідний, модульний та вихідний контроль та здійснюється методом комп'ютерного тестування; друга (диференційований залік, захист випускних робіт) – методом усного/письмового опитування.



*Мал. 2. Система педагогічного контролю ЦППО УМО НАПН України*

Оцінювання результатів педагогічного контролю здійснюється за першою підсистемою (комп'ютерне тестування в балах, шкала 100 балів), за другою – оцінки за національною шкалою (табл. 1).

Таблиця 1

**Оцінювання навчальних досягнень слухачів  
за результатами педагогічного контролю**

<b>Бали</b>	<b>Шкала ЄКТС</b>	<b><u>Національна шкала оцінок</u> Диференційований залік, захист випускних робіт</b>
90-100	A	Відмінно
82-89	B	Добре
74-81	C	
64-73	D	Задовільно
60-63	E	
35-50	FX	Незадовільно
1-14	F	

### Висновки

Заснування рішенням Ради ректорів/директорів від 22.12.2015 р. у рамках Всеукраїнської громадської організації «Консорціум закладів післядипломної освіти» Українського відкритого університету післядипломної освіти (УВУПО) є інноваційним кроком розвитку системи ППО. Проте для його розвитку необхідно в найкоротші терміни (2-3 роки) здійснити ряд заходів, а саме:

1. Уточнити можливість зняття низки обмежень при зарахуванні на навчання, наблизивши правила в УВУПО до європейських.
2. Розробити набір якісних навчальних програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників обсягом від 1 до 7 кредитів ЄКТС та розмістити їх у вільному доступі на офіційних веб-сайтах членів УВУПО.
3. Вважати за основну форму організації освітнього процесу самостійну роботу студентів/слухачів. Поліпшити її організацію, методичне та ІКТ забезпечення.

4. Створити умови для вільного та необмеженого доступу студентів/слухачів для вітчизняних та зарубіжних інформаційно-освітніх ресурсів.

5. Прискорити перехід всіх членів УВУПО переважно на дистанційну, очно-дистанційну форми навчання. Підвищити масштаби та якість застосування інформаційних, дистанційних та інтернет-технологій, технологій взаємодії.

6. Створити єдину для всіх членів УВУПО науково-обґрунтовану систему педагогічного контролю та методика оцінювання кінцевих результатів, використовуючи досвід європейських відкритих університетів та напрацювань вітчизняних вузів.

7. Здійснити підготовку педагогічних та науково-педагогічних працівників, методистів УВУПО до роботи в нових умовах за програмою «Педагог в системі відкритої освіти».

Отже, для переходу членів створеного УВУПО від традиційного навчального закладу до відкритого доведеться виконати великий обсяг конкретних організаційних, науково-методичних та практичних заходів при підтримці органів управління та всієї освітянської спільноти.

## Література

1. Закон України «Про вищу освіту»: офіц. текст. – Київ: Паливода А.В., 2014. – 44 с.

2. Антощук С.В., Гравіт В.О. Основи організації дистанційного навчання в післядипломній педагогічній освіті: наук. посіб. / С.В.Антощук, В.О.Гравіт. – Суми: НІКО, 2015. – 180 с.

3. Гравіт В.О., Антощук С.В. Ремонтуюмо наявну або будуюмо принципово нову систему післядипломної педагогічної освіти / В.О. Гравіт, С.В. Антощук // Післядипломна освіта в Україні. – 2016. – Вип. 1. С. 46-50.

4. Олійник В.В., Гравіт В.О. Чи потрібен післядипломній педагогічній освіті Відкритий університет європейського типу? / В.В. Олійник, В.О. Гравіт // Післядипломна освіта в Україні. – 2015. – Вип. 1 (36). С. 3-7.

## КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

Сучасні соціально-економічні умови, прискорення темпів розвитку українського суспільства вимагають значного підвищення кадрового потенціалу країни на основі реформування системи освіти та посилення ролі освіти дорослих.

Новою парадигмою педагогіки стає проектування освіти, спрямованої на саморозвиток і самореалізацію дорослих. У межах цієї парадигми, дорослий розглядається як суб'єкт самостійної пізнавальної діяльності. Відповідно, мета освіти дорослих полягає у формуванні професійної компетентності, розвитку потреб у знаннях-трансформаціях, знаннях-інструментах, політехнічних уміннях, що забезпечать їхню соціальну захищеність, професійну мобільність та творчий саморозвиток.

Концепція освіти дорослих (англ. *adult education*) сформувалася як самостійний науковий напрям у 70-х роках ХХ ст. Ґрунтовно розглядають зазначену проблему такі зарубіжні дослідники, як С. Вернер, Т. Грехем, Д. Кемпбел, А. Роджерс, С. Хоул та інші. Окремі аспекти освіти дорослих у сучасній українській освіті досліджували С. Болтівець, В. Даниленко, Р. Дронікова, Б. Матвієнко, Н. Ничкало, С. Саган, Л. Сіґаєва, І. Цимбалюк та ін.. Американську модель освіти дорослих досліджували такі вітчизняні вчені як Н. Бідюк, І. Фольварочний, Р. Беланова, С. Сисоєва, О. Лещинський, П. Чередниченко, О. Сухомлинська та ін.

Слід зазначити, що освіта дорослих сьогодні є однією з найбільш дискусійних і актуальних, що пояснюється специфікою загальнокультурного і освітнього рівня розвитку різних країн та неоднозначністю трактування поняття «доросла людина».

Освіта дорослих як галузь науки і одна з найбільш поширених сфер неперервної освіти успішно розвинулася в багатьох країнах світу, пройшовши шлях від невизначеності та хаотичності до невід'ємної складової навчальних програм закладів освіти. Освіта дорослих в Україні намагається адаптуватися до життєво важливих проблем дорослих, забезпечуючи відповідну якість їх соціально-професійного зростання.

В умовах стрімкого розвитку, поширення і доступності інформаційно-комунікаційних технологій і засобів трансляція готових знань не задовольняє потреби дорослих, відтак різко знижується функціональна значущість і привабливість традиційної організації навчання. Все більшого поширення набуває підхід, в рамках якого основним завданням освітнього процесу стає формування професійної компетентності, вмотивованого прагнення до безперервної самоосвіти, самовдосконалення, що забезпечує успішність особистісного і професійного зростання дорослих.

Поняття «дорослий», зазвичай, вживається без особливих пояснень, як зрозуміле кожному слово. Найпоширенішим трактуванням поняття «освіта дорослих» є його розгляд як будь-якої освітньої діяльності дорослої людини незалежно від змісту, професійної спрямованості, термінів і форм навчання, ступеня інституціалізації тощо. Єдиним критерієм є вік людини [10].

У нашому дослідженні ми будемо спиратися на думку Ю. Кулютіна, який визначає дорослу людину «як соціально сформовану особистість, здатну до прийняття рішень у відповідності до норм і вимог суспільства. Це суб'єкт суспільно-трудової діяльності, який самостійно діє у виробничому, громадському й особистому житті. Він відповідально приймає рішення, активно регулює свою поведінку» [11, с. 12].

Разом з тим, аналіз педагогічної теорії і практики свідчить про те, що в ній переважає постановка проблеми підвищення професіоналізму дорослих, що здійснюється в навчальному процесі та практично відсутні розробки структури, змісту, методів, засобів і організаційних форм освітньої діяльності, спрямованих на формування професійної компетентності дорослих.

У даний час спостерігається тенденція введення компетентнісного підходу в практичну складову освіти, розробляється зміст характеристик компетентності, компетенції, ключових кваліфікацій. Одним із першорядних завдань теоретичного обґрунтування компетентнісного підходу є визначення понять і термінів. У наукових публікаціях про компетентнісний підхід найважливішими поняттями є «компетенція» і «компетентність» та «компетентнісний підхід». Необхідно визначити кожен з них.

Дослідники розглядають дві протилежні точки зору на сутність компетентнісного підходу. Згідно з однією з них це поняття не містить принципово нових компонентів, що не входять в обсяг поняття «вміння» [1]. Інша точка зору базується на тому, що саме компетентнісний підхід

найбільш глибоко відображає основні аспекти процесу модернізації освіти. Цієї точки зору дотримується І. Фрумін [19], який вважає, що компетентнісний підхід проявляється як оновлення змісту освіти у відповідь на мінливу соціально-економічну реальність.

Компетентнісний підхід як узагальнену умову здатності людини ефективно діяти за межами навчальних сюжетів і навчальних ситуацій розглядає В. Болотов [3].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови знаходимо такі визначення вищезазначених понять: компетентність походить від латинського слова «*competens*» (*competentic*), що в перекладі означає належний, здібний. Компетентність – це певна сума знань особи, які дозволяють їй судити про що-небудь, висловлювати переконливу, авторитетну думку. Компетентний той, хто знає; хто має право за своїми знаннями або повноваженнями робити або вирішувати що-небудь, судити про що-небудь [4, с. 445].

У словнику «Професійна освіта» компетентність – це сукупність знань й умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [17].

Таким чином, у наведених визначеннях підкреслюються наступні сутнісні характеристики компетентності: володіння знаннями, вміннями та здібностями, необхідними для роботи за фахом та їх ефективного використання, що дозволяє плідно здійснювати професійну діяльність відповідно до встановлених вимог.

Вітчизняні і зарубіжні вчені трактують поняття «компетенція» і компетентність» дещо по-різному.

Наприклад, І. Зимня трактує компетенцію як сукупність знань і правила використання цих знань, а компетентність – як актуальний прояв компетенції, як інтелектуально й особистісно-обумовлений досвід соціально-професійної діяльності людини, як знання, на базі яких людина може використовувати компетенції [7].

Дещо інша позиція у Е. Зеєра [6]. Він вважає компетентність умінням в потрібний момент актуалізувати накопичені знання і вміння та використовувати їх в процесі реалізації своїх професійних функцій. У той же час В. Кричевський [9] стверджує, що загальновизнаного визначення терміна «компетентність» у вітчизняній науковій літературі ще не склалося, автор наводить такі його ознаки: наявність знань для успішної

діяльності; розуміння значення цих знань для практики; набір операційних умінь; творчий підхід до професійної діяльності.

Дж. Равен визначає поняття «компетентність» як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній області, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [14, с. 156]. Вченим дається і перше розгорнуте тлумачення феномена компетентності, що складається, на думку автора, «з великого числа компонентів, багато з яких відносно незалежні один від одного... деякі компоненти відносяться скоріше до когнітивної сфери, а інші – до емоційної... ці компоненти можуть замінити один одного в якості складових ефективної поведінки» [13, с. 253]. Як підкреслює автор, сутність всіх видів компетентності полягає в тому, що вони є «мотивованими здібностями», що проявляються в особистісно значущій для суб'єкта діяльності, причому при визначенні компетентності ціннісний аспект є вирішальним [13, с. 258]. У цій же роботі вчений наводить 37 видів компетентностей, серед яких: тенденція до більш ясного розуміння цінностей і установок по відношенню до конкретної мети, емоційне ставлення до діяльності, готовність і здатність до самонавчання, впевненість в собі й адаптивність, деякі характеристики мислення (зокрема, звичка до абстрагування, критичність, реакція на існуючу проблему), готовність до інновацій та здатність до прийняття рішень, здатність до колективної діяльності тощо [13, с. 281-296].

А. Маркова використовує термін «компетенція» і виділяє спеціальну, соціальну, особистісну та індивідуальну види професійної компетенції [12].

А. Хуторський, навпаки, сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів і необхідних, щоб якісно продуктивно діяти по відношенню до них, визначає як професійну компетенцію, а ступінь володіння людиною відповідною компетенцією, включаючи її особистісне ставлення до неї і предмету діяльності, називає компетентністю [20]. Ми погоджуємось з ним і вважаємо, що терміном «компетенція» слід характеризувати ту різноманітність знань, умінь, особистісних якостей, властивостей тощо, яким повинна володіти доросла людина відповідно до свого місця в соціальній та професійній діяльності, тобто компетенції можуть бути описані в термінах знань, умінь,



навичок, досвіду, здібностей, ціннісних орієнтацій тощо. Термін «компетентність» вказує на ступінь присвоєння особистістю змісту компетенцій, тобто це, перш за все, особистісна характеристика дорослої людини. При цьому компетентність може характеризувати оволодіння особистістю не однієї, а декількома компетенціями, зокрема, професійна компетентність може визначатися як оволодіння фахівцем усіма необхідними професійними компетенціями.

Таким чином, цілком допустимо розкривати зміст компетентності двома способами:

- через відповідні компетенції, зміст яких, має бути структурно і змістовно представлено у вигляді сукупності знань, умінь, навичок, досвіду, якостей і цінностей тощо;

- безпосередньо – через опис відповідних знань, умінь, здібностей, досвіду тощо, не використовуючи термін «компетенція».

На міжнародному рівні проблема компетентності знаходить своє відображення в матеріалах ЮНЕСКО, де окреслюється коло компетенцій, які вже повинні розглядатися всіма як бажаний результат освіти. Зокрема, в доповіді міжнародної комісії за освітою для XXI століття «Освіта: прихований скарб» Жак Делор визначив основні, глобальні компетентності, сформулювавши «чотири стовпи», на яких ґрунтується освіта: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити» [15, с. 37]. Про глобальність заявлених цілеорієнтирів свідчить, зокрема, таке формулювання, дане Жаком Делором: «навчитися робити, з тим, щоб оволодіти не тільки професійною кваліфікацією, а й в більш широкому сенсі компетентністю, яка дає можливість успішно поводити себе в різних ситуаціях і працювати в групі» [15, с. 37].

У 1996 році на симпозіумі в Берні за програмою Ради Європи заговорили про категорії «ключові компетентності», В. Хутмахер наводить прийнятий Радою Європи зміст п'яти ключових компетентностей. Це:

- політичні та соціальні: здатність приймати відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, ненасильницьки вирішувати конфлікти, брати участь в підтримці і поліпшенні демократичних інститутів;

- компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві, що перешкоджають прояву (відродженню) расизму і ксенофобії та розвитку нетолерантності – тобто, міжкультурні компетенції: прийняття відмінностей, повага до інших і здатність жити з людьми інших культур, мов і релігій;

- компетентності, що відносяться до володіння усною і письмовою комунікацією, в тому числі іншомовною;

- компетентності, пов'язані із зростанням інформатизації суспільства: володіння новими інформаційними технологіями, розуміння способів їх застосування, слабких і сильних сторін, здатність до критичного судження стосовно інформації, поширюваної мас-медійними засобами і рекламою;

- компетентності, пов'язані з розвитком «самості»: здатність учитися протягом життя як основи безперервного навчання в контексті як особистого професійного, так і соціального життя.

Говорячи про ключові (базові) компетентності, не можна не зупинитися на моделі, розробленій і прийнятій в рамках програми TUNING («Налаштування освітніх структур»), учасниками якої були понад 100 університетів з 16 країн, що підписали Болонську декларацію. Дана модель включає кілька груп компетентностей, об'єднаних в два блоки: загальні та спеціальні (професійні).

Групи загальних компетентностей співставні з охарактеризованими вище ключовими і містять такі підгрупи:

1. Інструментальні: когнітивні здібності (здатність розуміти і використовувати ідеї та міркування), методологічні здатності (здатність розуміти і керувати навколишнім середовищем, організувати час, вибудовувати стратегії навчання, приймати рішення і вирішувати проблеми), технологічні вміння (вміння, пов'язані з використанням техніки, комп'ютерні навички та здібності інформаційного управління), лінгвістичні вміння, комунікативні компетенції.

Інструментальні компетентності конкретизуються в наступних знаннях, уміннях і здібностях: здатність до аналізу і синтезу; здатність до організації та планування; базові знання з різних галузей; ретельна підготовка з основ професійних знань; письмова і усна комунікація рідною мовою; знання другої мови; елементарні навички роботи з комп'ютером; навички управління інформацією (уміння знаходити і аналізувати інформацію з різних джерел); здатність до вирішення проблем і прийняття рішень.

2. Міжособистісні: індивідуальні здібності, пов'язані з умінням виражати почуття і ставлення, критичним мисленням і здатністю до самокритики; соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці, уміннями працювати в групах, приймати соціальні

та етичні зобов'язання. Вони включають: здатність до критики і самокритики; здатність працювати в команді, в тому числі, міждисциплінарній, неоднорідній; навички міжособистісних відносин; здатність спілкуватися з фахівцями з інших сфер; здатність сприймати різноманітність та міжкультурні відмінності; здатність працювати в міжнародному середовищі; спільність етичних цінностей.

3. Системні: поєднання розуміння, ставлень і знань, що дозволяють адекватно сприймати співвідношення частин цілого і оцінювати місце кожного з компонентів в системі; здатність планувати зміни з метою вдосконалення системи і конструювання нових систем. До них відносяться: здатність застосовувати знання на практиці; дослідницькі навички; здатність вчитися; здатність адаптуватися до нових ситуацій; здатність народжувати нові ідеї (креативність); лідерство; розуміння культур і звичаїв інших країн; здатність працювати самостійно; здатність розробляти та управляти проектами; ініціативність і підприємницький дух; турбота про якість; прагнення до успіху [21].

Порівнюючи зміст зазначених груп компетентностей із ключовими, прийнятими Радою Європи, видно, що останні, по-суті, вказують на сферу реалізації інструментальних, міжособистісних і системних компетентностей, які, в свою чергу, конкретизують кілька абстрактних ключових, надаючи можливість технологізувати процес оволодіння ними.

Загальновідомо, що компетентність дорослої людини проявляється у професійній діяльності та професійному спілкуванні, і, отже, включає здібності, якості, досвід, знання, вміння і навички, необхідні для здійснення діяльності та спілкування в процесі цієї діяльності. Конкретний вибір зазначених показників визначається сутністю професійної діяльності, її змістом.

Сутність професійної компетентності фахівців розкривають у своїх роботах О. Бондарєва [2], В. Веснін [5], Г. Коджаспірова [8], В. Сластьонін [16], О. Тонгонога [18] та ін. Зокрема, В. Сластьонін визначає професійну компетентність як інтегральну характеристику ділових і особистісних якостей спеціаліста, яка відображає не тільки рівень знань, умінь і досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, а й соціально-моральну позицію особистості. У поняття «професійна компетентність» учений включає три аспекти: проблемно-практичний, смисловий та ціннісний. Різновидами професійної компетентності В. Сластьонін вважає

такі: практичну (спеціальну), соціальну, психологічну, інформаційну, комунікативну, екологічну, валеологічну [16]. Г. Коджаспірова характеризує професійну компетентність як володіння фахівцем необхідною сумою знань, умінь і навичок, які представляють основу формування професійної діяльності, спілкування і особистості фахівця – носія певних цінностей, ідеалів, свідомості [8]. В. Веснін окреслює професійну компетентність як здатність працівника якісно й безпомилково виконувати свої функції, як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно опановувати нові знання й швидко адаптуватися до змінних умов [5]. О. Тонгонога, визначаючи професійну компетентність керівника, називає її інтегральною якістю особистості, сплавом досвіду, знань, умінь і навичок [18].

Таким чином, на сьогоднішній день накопичилося достатньо визначень, які розкривають сутність понять «професійна компетентність». Одні автори характеризують компетентність з точки зору того, на що здатна компетентна людина (тобто з позиції результату формування компетентності), інші описують її структуру.

У структурі професійної компетентності О. Бондарєва виділяє наступні компоненти:

- функціональний: є системою набутих у вищі знань (гуманітарних, природничо-наукових, загально-професійних, спеціальних і спеціалізуються дисциплін), навичок творчої діяльності фахівця – з урахуванням їх глибини, об'єму, стилю мислення, норми етики, соціальних функцій;
- мотиваційний: включає мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки актуалізації у професійній діяльності;
- рефлексивний: включає комплекс навичок самоконтролю, самоаналізу, прогнозування результатів своєї діяльності;
- комунікативний: включає здатність налагоджувати міжособистісні стосунки, формулювати думки, дохідливо викладати інформацію, здійснювати професійні контакти [2].

На нашу думку, професійну компетентність дорослої людини (керівника коледжу/технікуму) можна представити як упорядковану, цілісну сукупність, що має певну структуру. Усі компоненти цієї структури є взаємопов'язаними і динамічними, оскільки професійна компетентність дорослого не є усталеним поняттям, і кожна конкретна ситуація вимагає певних здібностей, якостей особистості та готовності до здійснення діяльності. Ми пропонуємо таку сукупність компетентностей дорослої людини, і керівника коледжу/технікуму:

- базові: соціокультурна, правова, психологічна, комунікативна, інформаційно-комунікаційна;

- посадово-функціональні: концептуальна, моделююча, аналітико-діагностична, організаційна, маркетингова, фінансово-економічна.

Базові компетентності:

1) соціокультурна – здатність реалізовувати соціологічні, аксіологічні, андрагогічні, інноваційні принципи організації роботи з колективом коледжу/технікуму; адаптуватися до інноваційних процесів управлінської діяльності; налагоджувати зв'язки з освітніми організаціями, установами, соціальними службами для поліпшення умов діяльності коледжу/технікуму;

2) правова – здатність організовувати діяльність коледжу/технікуму відповідно до нормативно-правових механізмів менеджменту в освіті, вимог безпеки життєдіяльності, організаційно-фінансових можливостей коледжу/технікуму;

3) психологічна – здатність до толерантної взаємодії, спілкування, соціальної діяльності, до регулювання та стимулювання професійного зростання, удосконалення особистісних якостей, професійної адаптації викладацького складу, попередження професійного стресу та професійного «вигорання» науково-педагогічних працівників;

4) комунікативна – знання способів взаємодії з оточуючими і віддаленими людьми і подіями, навички роботи в групі, володіння різними соціальними ролями в колективі, вміння себе позиціонувати, ставити запитання, вести полеміку, дискусію, знання іноземних мов тощо;

5) інформаційно-комунікаційна – здатність використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності, формувати електронні бази даних, оновлювати наукову та науково-методичну інформацію.

Фахові компетентності (посадово-функціональні):

1) концептуальна – передбачає визначення теоретико-методологічної бази, стратегічних завдань, принципів розвитку та майбутньої діяльності коледжу/технікуму;

2) моделююча – спрямована на побудову управлінської діяльності керівника коледжу/технікуму на основі системного підходу з урахуванням ринкових умов у країні;

3) аналітико-діагностична – забезпечує контрольну-аналітичну діяльність керівника коледжу/технікуму з урахуванням новітніх техно-

логії та методик контролю та аналізу в управлінні вищим навчальним закладом;

4) організаційна – передбачає реалізацію завдань, що визначені в стратегічних, річних та інших планах коледжу/технікуму;

5) маркетингова – спрямована на удосконалення освітнього продукту коледжу/технікуму (освітніх послуг), просування його на ринку освіти, пропаганду та покращення іміджу коледжу/технікуму;

6) фінансово-економічна – забезпечує ефективне використання бюджетних коштів, пошук та залучення додаткових фінансів для подальшого розвитку коледжу/технікуму.

Обчислення рівнів професійної компетентності дорослих здійснюється методами математичної статистики за чітко визначеними критеріями і показниками.

## **Висновки**

Підсумовуючи результати нашого дослідження, слід зазначити, що професійна компетентність дорослої людини – основа ефективної діяльності та пізнання світу. Можна виділити наступні сутнісні характеристики професійної компетентності як істотного чинника освіти дорослих:

- ефективне використання здібностей дорослих, що дозволяє здійснювати професійну підготовку і діяльність відповідно до вимог займаної посади;

- оволодіння необхідними знаннями, вміннями і здібностями при одночасній самостійності та гнучкості під час вирішення актуальних професійних проблем;

- оптимальне поєднання знань, суб'єктного досвіду і установок, для ефективного виконання професійних завдань;

- набуття досвіду самостійного вирішення пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних та інших проблем;

- формування досвіду швидко і гнучко реагувати на динаміку обставин і середовища;

- формування здатності виконувати роботу з високим ступенем мобілізації, самоуправління, саморегулювання, саморефлексії, самооцінки;

- формування досвіду оцінювання рівнів власної професійної компетентності і компетентності інших за чітко визначеними критеріями і показниками.

## Література

1. Бершадский М. Е. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / М. Е. Бершадский // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136-143.
2. Бондарева Е.В. Направленность на формирование профессиональной компетентности как путь совершенствования экономического образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.ncstu.ru/content/\\_docs/pdf/conf/past/2003/xxxй/11А3.pdf](http://www.ncstu.ru/content/_docs/pdf/conf/past/2003/xxxй/11А3.pdf) – 10.01.2009.
3. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. – С. 23-26.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови /Укл. і гол. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
5. Веснин В.Р. Практический менеджмент персонала: Пособие по кадровой работе / В.Р. Веснин. – М.: Юрист, 1998. – 96 с.
6. Зеер, Э. Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования [Текст] / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2002. – № 2. – С. 31-50.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
8. Коджаспирова Г.М. Педагогика. – М.: Гардарики, 2004. – 528 с.
9. Кричевский, В. Ю. Профессиограмма директора школы [Текст] / В. Ю. Кричевский // Проблемы повышения профессиональной квалификации руководителей школ / [Е. П. Тонконогая, В. Ю. Кричевский, Е. В. Груданов и др.]; под ред. Е. П. Тонконогой; АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых. – М.: 1987. – С. 67.
10. Ковальчук Л.О. Система освіти зарубіжних країн: навчальний посібник / Л.О.Ковальчук, О.Б.Ковальчук. – Львів: Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2003. – 136 с.
11. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 305 с.
12. Маркова А. К. Психология профессионализма. – Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
13. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация /Джон Равен. — Москва: Когито-Центр, 2002. – 396 с.

14. Равен Дж. Педагогическое тестирование. Проблемы, заблуждение, перспективы / Пер. с англ. – Москва, 1999. – 234 с.
15. Образование: сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>.
16. Педагогика профессионального образования / под ред. В. А. Сластенина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
17. Професійна освіта: словник / [уклад. С.У.Гончаренко та ін.]; за ред. Н.Г.Ничкало. – К.: 2000. – 380 с.
18. Тонгоногая Е. П. Проблемы повышения квалификации руководителей школ. – Л.: ИОВ, 1989. – 127 с.
19. Фрумин, И. Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования [Текст]: [сред. шк.] / И. Д. Фрумин // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: материалы 9-й науч.-практ. конф., Красноярск, апр. 2002 г.: докл. на пленар. заседаниях, секциях и круглых столах: сб. / Краснояр. гос. ун-т; редкол.: В. В. Башев [и др.]. – Красноярск, 2003. – С. 33-56.
20. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской. – Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
21. Tuning. Educational Structures in Europe. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.unidesto.org/tuningeu/competences/generik.html>
22. Nutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the symposium berne, switzerland 27-30 March, 1996. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf>



## РОЗДІЛ 2. ФОРМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ – ПРИКЛАДИ ПОЛЬСЬКИХ РІШЕНЬ

*Marcin Białas*  
*Мартин Бялас*

### EDUKACJA DOROSŁYCH W OBSZARZE PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

### ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У СФЕРІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

#### Założenia edukacji dorosłych

Jednym z najważniejszych dokumentów oświatowych II połowy XX w. jest *Rekomendacja w sprawie rozwoju oświaty dorosłych*, uchwalona na jubileuszowej XXX Konferencji Generalnej UNESCO w Nairobi. Edukację dorosłych zdefiniowano tam jako «całokształt procesów kształcenia formalnych i nieformalnych, niezależnie od treści, metod, poziomu, stanowiących przedłużenie lub dopełnienie wykształcenia uzyskanego w szkołach – także kształcenie praktyczne, dzięki któremu dorośli członkowie społeczeństwa rozwijają swoje umiejętności, wzbogacają wiedzę, doskonala techniczne zawodowe kwalifikacje albo uzyskują nowe kwalifikacje, wzbogacają życie osobiste i pełniej uczestniczą w socjalnym, ekonomicznym i kulturowym rozwoju społeczeństwa»<sup>1</sup>.

Jak wynika z powyższej definicji, jedną z charakterystycznych cech tejże edukacji jest jej różnorodność, posiadająca swoistą specyfikę treści nauczania, programu, form organizacji oraz metod pracy. Owa różnorodność edukacji dorosłych, wynikająca z wielorakich potrzeb życia społecznego, daje możliwość stworzenia oferty, która winna być optymalnie dostosowana do możliwości czasowych i umysłowych oczekiwań odbiorców. Oferty służące stałemu doskonaleniu zasobów umysłowych i moralnych każdego zainteresowanego nią dorosłego człowieka<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Za: T. Aleksander, *Cele, kierunki i funkcje edukacji dorosłych*. W: Wprowadzenie do andragogiki. Red. t. Wujek, Warszawa 1996, s. 247.

<sup>2</sup> Tamże, s. 249 i n.

Stworzenie takiej propozycji jest możliwe dzięki interdyscyplinarnemu charakterowi edukacji dorosłych, którą rozwijają (wzbogacają) różnorodne gałęzie nauki. Edukacja dorosłych jest bowiem ściśle związana z wieloma dyscyplinami naukowymi, zarówno społecznymi, humanistycznymi, jak i przyrodniczymi, z których czerpie niezbędne dla siebie teoretyczne przesłanki, opierając się głównie na naukach o wychowaniu, filozoficznych, psychologicznych, socjologicznych, historycznych i biomedycznych. Najczęściej jednak związana jest z pedagogiką ogólną, pedagogiką pracy, pedagogiką społeczną, pedagogiką porównawczą, pedagogiką opiekuńczą oraz właśnie z pedagogiką specjalną<sup>3</sup>.

### **Pedagogika specjalna w służbie edukacji dorosłych**

Jak powszechnie wiadomo pedagogika specjalna jest dyscypliną zajmującą się osobami obciążonymi niepełnosprawnością oraz ich rehabilitacją (obok osób niedostosowanych społecznie i wybitnie uzdolnionych). Podmiotem tejże dyscypliny naukowej są zatem nie tylko dzieci upośledzone fizycznie czy umysłowo, ale także i dorośli oraz seniorzy z wykazującymi się wymienionymi wyżej brakami. W tym znaczeniu pedagogika specjalna rozpatruje wpływ owych braków: fizycznych czy też umysłowych, na sferę osobowości człowieka, wskazując na specyficzne zmiany, które są jakościowo różne od braków występujących u ludzi wypełni sprawnych. Dowodząc przy tym obrazowo, że każdy człowiek niepełnosprawny ma piętę achillesową (punkt słabości), oraz punkt archimedesowy (punkt siły), dzięki któremu można odkryć w nim taką moc, przez którą można go zmienić i mimo słabości (niepełnosprawności) ocalić pełnię jego człowieczeństwa<sup>4</sup>.

Definiuje się poprzez to istotę pedagogiki specjalnej jako praktyczną dziedzinę nauki, koncentrującą się na wyrównywaniu braków (słuchu, wzroku, swobodnego poruszania się, intelektu itd.), poprzez specjalistyczne działania rehabilitacyjne, z bezwzględnym dostrzeżeniem wartości każdej dotkniętej ową brakowością osoby. Podejmuje się działania, które nastawione są na społeczne potwierdzenie jej godności, odnalezienie przez nią miejsca w społeczeństwie, oraz poprawę jakości życia poprzez poprawę szans edukacyjnych i kulturowych<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> T. Wujek, *Andragogika i jej związki interdyscyplinarne*. W: Wprowadzenie do andragogiki. Red. t. Wujek, Warszawa 1996, s. 402.

<sup>4</sup> Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa 2001, s. 21.

<sup>5</sup> Tamże, s. 20.

## **Wymiar praktyczny pedagogiki specjalnej w refleksji o edukacji dorosłych osób niepełnosprawnych**

Pedagogika specjalna, której podmiotem zainteresowania są osoby odbiegające od normy psychofizycznej, w skutek złego stanu zdrowia, uszkodzenia lub braku analizatorów zmysłowych bądź narządów ruchu, albo też niewydolności mózgu, wymagający specyficznych metod prowadzenia rehabilitacji, wzbogaca dorobek edukacji dorosłych. Bazując na zgromadzonym, wypracowanym w praktyce, potencjale empirycznym, diagnostycznym i teoretycznym, podaje konkretne wskazania, wykorzystywane w działaniach rehabilitacyjnych dorosłych osób niepełnosprawnych. Dbając przy tym, aby człowiek niepełnosprawny mógł maksymalnie kompensować swoje braki, ale też dążył do zadowolenia osobistego i udziału w życiu społecznym<sup>6</sup>.

Dorośla osoba niepełnosprawna, realizująca swój potencjał rozwojowy, jest przecież zdolna, do osiągnięcia wielu sukcesów na polu osobistym czy zawodowym, mając przy tym wiele do zaoferowania innym osobom. W tym znaczeniu edukacja dorosłych, bazując na potencjale rozwojowym osób niepełnosprawnych, stymulowanym poprzez narzędzia wypracowane w dorobku pedagogiki specjalnej, otwiera dorosłym osobom niepełnosprawnym „możliwość” dokonywania w swoim życiu zmian, dzięki podejmowanemu wysiłkowi intelektualnemu, społecznemu, psychicznemu, czy też fizycznemu<sup>7</sup>. Przyczyniając się do lepszego przystosowania się osoby niepełnosprawnej do życia maksymalnie samodzielnego i szczęśliwego pomimo niepełnosprawności, do życia pożytecznego dla innych ludzi poprzez pełnienie ról społecznych w formie pracy zawodowej, życia rodzinnego i kulturalnego, oraz czerpania z tego życia satysfakcji i radości<sup>8</sup>.

### **Normatywny charakter pedagogiki specjalnej w edukacji dorosłych niepełnosprawnych**

Obok wymiaru praktycznego, koncentrującego się na metodach postępowania rehabilitacyjnego, procesach kompensacji, korektury i usprawniania zaburzonych funkcji, pedagogika specjalna wypełnia również charakter normatywny. Nie jest on bez znaczenia dla edukacji osób dorosłych, zwłaszcza niepełnosprawnych, bowiem pozwala na zbudowanie odpowiedzi na pytanie: «*Kim jestem – Ja – dorosły człowiek niepełnosprawny?*». W tym znaczeniu pedagogika specjalna stara się wyjaśnić problemy osób niepełno-

---

<sup>6</sup> Tamże, s. 28.

<sup>7</sup> T. Wnuk, *Andragogika i jej związki...*, dz. cyt., s. 23.

<sup>8</sup> Z. Sekowska, *Wprowadzenie...*, dz. cyt. 3.

sprawnych w aspektach najgłębszych<sup>9</sup>. Uwzględniając fragmenty wiedzy, które zgromadziły poszczególne nauki o człowieku, dbając o ich wspólne ujęcie, tak aby nie nabrały one całkowicie odrębnego charakteru. W edukacji dorosłych jest to bowiem ważne, zwłaszcza iż wzrastająca specjalizacja w wielu dziedzinach naukowych, w coraz większej mierze utrudnia tego rodzaju syntezę<sup>10</sup>. Rodząc niebezpieczeństwo, które niewątpliwie przekłada się na traktowanie osób niepełnosprawnych bez obranego fundamentu światopoglądowego, lub co gorsza pozwala na wielość i różnorodność możliwości traktowania tychże osób, które jest uzależnione od aktualnego kontekstu sytuacyjnego, nastawień społecznych czy zmieniającej się polityki<sup>11</sup>.

W tym aspekcie pedagogika specjalna, zajmująca się w ogólnym założeniu wyrównywaniem, kompensowaniem, braków osób niepełnosprawnych, wynikających z rodzaju ich niepełnosprawności, dowodzi, że owa brakowość jest bowiem immanentną cechą każdego człowieka. Może ona co prawda zakłócić funkcjonowanie intelektualne czy wolitywne dotkniętej niepełnosprawnością osoby, ale nie sięga głębi jego człowieczeństwa. Wynika z tego, iż żaden rodzaj niepełnosprawności (fizycznej czy intelektualnej) nie sięga tego wymiaru ludzkiego, który decyduje o godności osobowej człowieka<sup>12</sup>. Stąd też w myśl założeń pedagogiki specjalnej, osoba niepełnosprawna, w takim samym stopniu jak każda inna osoba, jest godna afirmacji i troski, bez względu na rodzaj swojej niepełnosprawności, jej stopień, oraz poziom wyników rehabilitacji. To godność, a nie jakakolwiek inna cecha lub cel, stanowić winna wystarczający motyw troski o właściwe warunki życia osób niepełnosprawnych i dalszego rozwoju<sup>13</sup>. Tezę tą potwierdzała, żyjąca w latach 1888-1967, «twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej i pionierka szkolnictwa specjalnego w Polsce»<sup>14</sup> Maria Grzegorzewska, twierdząc wymownie, że: «*Nie ma kaleki, jest człowiek*»<sup>15</sup>.

---

<sup>9</sup> Por. W. Chudy, *Sens filozoficzny kondycji człowieka niepełnosprawnego*. W: *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie*. Red. D. Kornas-Biela. Lublin: 1988.

<sup>10</sup> Por. Tamże, s. 143.

<sup>11</sup> M. Białas, *Niepełnosprawność osób w perspektywie metafizycznej*. W: *Specjalne potrzeby niepełnosprawnych. Special Needs of the disabled people*. Red. M. Białas. Kraków 2011.

<sup>12</sup> W. Chudy, *Powołanie osoby niepełnosprawnej w nauczaniu Papieża Jana Pawła II*, W: *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie*. Red. D. Kornas-Biela, Lublin 1988, s. 130.

<sup>13</sup> Por. K. Krakowiak, *Kim jest moje niesłyszące dziecko?* Lublin 2003.

<sup>14</sup> Z. Sekowska, *Wprowadzenie...*, dz. cyt., s. 17.

<sup>15</sup> Tamże, s. 21.

## **Refleksyjny charakter pedagogiki specjalnej w edukacji dorosłych niepełnosprawnych**

Pedagogika specjalna stawiająca sobie za podmiot działania dorosłą osobę niepełnosprawną, nie koncentruje się wyłącznie na zdiagnozowanym braku, określającym dany rodzaj jej niepełnosprawności, który poprzez kompleksowe działania stara się maksymalnie wyrównać. Pedagogika specjalna patrzy także na dorosłą osobę niepełnosprawną w perspektywie jej wieku, biorąc pod uwagę analizę procesu starzenia się w jej wymiarze indywidualnym i ponadindywidualnym<sup>16</sup>. Rozpatrując także problemy dorosłych osób niepełnosprawnych w relacji «Ja – człowiek dorosły – który z wiekiem staje się coraz bardziej niepełnosprawny».

Tak przyjęta perspektywa akcentująca problemy dorosłych osób niepełnosprawnych, które po pierwsze wynikają z egzystencjalnej brakowości, owego *in-validas* człowieka niepełnosprawnego. Po drugie wskazują na element starości, jako procesu stopniowego zniedołężnienia dorosłej osoby niepełnosprawnej. Osoby, która z wiekiem staje się coraz bardziej niepełnosprawna, tracąc wzrok, słuch, pamięć, witalność czy dostatecznie ograniczoną już na skutek swojego kalectwa sprawność fizyczną etc. Rodzi potrzebę refleksji w obszarze edukacji dorosłych, którą wypełnia właśnie pedagogika specjalna<sup>17</sup>. Jest ona niezwykle potrzebna dorosłej osobie niepełnosprawnej, bowiem nierzadko świadomość swojej niepełnosprawności, w kontekście procesu starzenia się, staje się u niej ciężarem nie do udźwignięcia. Stanowiąc dla refleksyjnego podmiotu, świadomego swojej kruchości swoiste zagrożenie.

### **Niepełnosprawność jako zagrożenie**

Wejście w kontekst relacji «Ja – człowiek dorosły – który z wiekiem staje się coraz bardziej niepełnosprawny», nierzadko u doświadczającej jej osoby wywołuje głęboki wstrząs. Dzieje się tak zwłaszcza wtedy, kiedy «dorosły» wchodzi w rzeczywistość swojej «*in-validas*» niejako «z otwartymi oczami»<sup>18</sup>. Jego świadomość dotycząca stanu swojej kondycji, wywołuje reakcję, którą umownie określić można jako «stawanie egzystencji», często objawiając się niemożnością działania, jako skutek doświadczenia tego co

---

<sup>16</sup> Ze: *Wstępu*, Wyzwania współczesnej gerontologii. Red. P. Błędowski, A. Stogowski, K. Wieczorowska-Tobis, Poznań 20013, s. 7.

<sup>17</sup> J. Stochmialek, *Edukacja i integracja społeczno-zawodowa osób niepełnosprawnych*. W: Wprowadzenie do andragogiki. Red. t. Wujek, Warszawa 1996, s. 238.

<sup>18</sup> A. Kałuży, *Sytuacje graniczne, epizody nuklearne oraz kryzysy jako zjawiska w procesie rozwoju*. „Archeus. Studia z bioetyki i antropologii filozoficznej», nr 5 (2005), s. 115.

mnie spotkało i nadal spotyka. Rodząc przez to poczucie krzywdy, wywołującej aksjologiczny i normatywny dyskomfort, powodujący utratę wewnętrznej integracji, harmonii oraz utraty poczucia sensu życia<sup>19</sup>.

Wynik takiej konfrontacji, owe stanięcie «oko w oko» ze swoim in-validas i coraz większym zniedołężnieniem w wyniku starzenia się, jako «stopniowych zmian powodujących pogorszenie funkcjonowania na wszystkich poziomach, począwszy od pojedynczej komórki, poprzez tkanki i narządy, aż do organizmu jako całości, [...], która kończy się śmiercią»<sup>20</sup>, przybiera różne skutki. Objawiając się często poczuciem anomii – pustki aksjonormatywnej, która z kolei prowadzi do niechybnego upadku, stanowiącego w skrajnych przypadkach «okazję do desperackiej ucieczki w nadużywanie leków, narkotyków, alkoholu, a nawet samobójstwa»<sup>21</sup>. Nierzadko również jawiąc się jako «utrata smaku życia», będąca wynikiem głębokiego rozczarowania tym, co mnie w życiu spotkało. Potęgując poczucie narastającego cierpienia, które się kumuluje, prowadząc nieuchronnie do «samounicestwienia»<sup>22</sup>.

W. Tatarkiewicz twierdzi, że «gdy człowiek doznaje w życiu wielu cierpień, to mają one tendencję do obejmowania całej jego świadomości. Odczuwane są wtedy ujemnie nawet te przeżycia, które same przez się są obojętne albo nawet mogłyby przy sprzyjającym nastawieniu być odczytane dodatnio. Jest to zjawisko, które można nazwać zjawiskiem dopełnienia cierpień: jeśli w «polu widzenia» świadomości przeważa kolor czarny, to świadomość ma tendencję do widzenia i reszty pola na czarno. Cierpienia doznane rozrastają się w świadomości jak kręgi na wodzie, w którą rzucony został kamień. Mówiąc bez przerośni (wyjaśnia dalej autor): przy *wielu cierpieniach każde przeżycie staje się łatwo nowym cierpieniem. A wtedy człowiek cierpiący staje się człowiekiem nieszczęśliwym*»<sup>23</sup>. Co w przypadku osoby dorosłej, zmagającej się ze swoją niepełnosprawnością, oraz starością, budzi refleksję nad własnym życiem. Obnażając nierzadko jej duchową nędzę. Zmieniając całkowicie obraz jej świata<sup>24</sup>.

---

<sup>19</sup> K. Jaspers, *Sytuacje graniczne*. W: Jaspers. Red. R. Rrudziński. Warszawa 1979, s.329.

<sup>20</sup> S. Kropińska, E. Zasadzka, A. Stogowski, K. Wieczorkowska-Tobis, *Początek starości w subiektywnej ocenie kobiet i mężczyzn*. Wyzwania współczesnej gerontologii. Red. P. Błędowski, A. Stogowski, K. Wieczorkowska-Tobis, Poznań 20013, s. 9.

<sup>21</sup> Por. Z. Kwieciński, *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. W: Humanistyka przełomu wieków. Red. J. Koziński. Warszawa 1999.

<sup>22</sup> J. Koziński, *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*. Warszawa 1988.

<sup>23</sup> W. Tatarkiewicz, *O szczęściu*. Warszawa 2003., s. 146 i n.

<sup>24</sup> H. Promieńska, *O niektórych dylematach naruszania zasad etyki w sytuacjach skrajnie egzystencjalnych*. W: *Etyka wobec sytuacji granicznych*. Red. D. Probuca, Kraków 2007.

## **«Ja» cierpiący w relacji z własną niepełnosprawnością – jako jeden z aspektów modelu przygotowania do starości**

W tym znaczeniu, pedagogika specjalna, mając na uwadze problemy dorosłych osób niepełnosprawnych, zmagających się ze swoim in-validas, oraz problemy wynikające z procesu ich starzenia się. Obok wskazania na całe spektrum środków, sposobów i metod, rehabilitacyjnych pozwalających na maksymalne wyrównywanie braków i ograniczeń. Proponuje wsparcie, które nie powinno być jednak rozumiane wyłącznie jako dostęp do świadczeń zdrowotnych, dostarczanie usług społecznych, czy też wypracowanie i wdrożenie właściwych narzędzi przeciwdziałania wykluczeniu, aktywizacji, oraz inkluzji, dorosłych starzejących się osób niepełnosprawnych<sup>25</sup>. Wsparciem, które proponuje pedagogika specjalna, jest model przygotowania się do starości przez osoby niepełnosprawne, który składa się z wielu aspektów.

Jednym z nich jest aspekt cierpienia, którego starzejące się dorosłe osoby niepełnosprawne doświadczają, i które to w ich przypadku wypływa z dwóch źródeł: pierwszego, które jest należne każdej osobie, i drugiego wynikającego z ich in-validas. W Tym znaczeniu pedagogika specjalna, wykorzystująca swój normatywny charakter, traktuje oba źródła doświadczanego przez dorosłą starzejącą się osobę niepełnosprawną jako podstawę do refleksji, do zastanowienia się, a w konsekwencji i do zmiany życia, która wydaje się nieodzowna dla optymalnego rozwoju dorosłej, starzejącej się dorosłej osoby niepełnosprawnej.

Owa zmiana, która jest wynikiem doświadczanego (podwójnego, nakładającego się) cierpienia, stanowić może dla starzejącej się dorosłej osoby niepełnosprawnej podstawę rozwoju, wymagając od niej nieustannego wzrastania. Jak twierdzi P. T. de Chardin: «nie daje szczęścia żadna zmiana, która nie jest wynikiem dążenia wzwyż»<sup>26</sup>. Jest to nic innego jak zmiana rośnięcia ku coraz większej świadomości w procesie wewnętrznego jednoczenia się czyli personalizacji.

W doświadczanej relacji «Ja – człowiek dorosły – który z wiekiem staje się coraz bardziej niepełnosprawny» proces ten winien rozpocząć się od przeorganizowania siebie<sup>27</sup>. Dzięki czemu starzejąca się dorosła osoba niepełnosprawna może wprowadzić w swoje życie większy ład, coraz większą

---

<sup>25</sup> Ze: *Wstępu*, Wyzwania współczesnej gerontologii. Red. P. Błędowski, A. Stogowski, K. Wieczorowska-Tobis, Poznań 20013, s. 7.

<sup>26</sup> P. T. de Chardin, *O szczęściu, cierpieniu, miłości*. Warszawa 2001, s. 12.

<sup>27</sup> K. Tarnowski, *Człowiek i transcendencja*, Wyd. Znak, Kraków 2007, s. 74.

spójność w swoje poglądy, uczucia, postępowanie. Może się rozwijać, a nawet wychodzić poza siebie, po to, by osiągnąć jeszcze wyższy poziom swej świadomości<sup>28</sup>. Korzystając potencjału swojej mądrości życiowej.

Zasoby intelektualne nie starzeją się przecież w takim samym sposób, jak ciało. Tak więc późną dorosłość cechuje nie tylko zdolność do syntezy i analizy doświadczeń (tzw. kompensacja biograficzna), która pozwala wybrać rozwiązanie lepsze czy bardziej owocne. Cechuje ją również możliwość pojmowania własnego położenia życiowego w świetle wartości transcendentnych, pozwalająca dorosłemu niepełnosprawnemu człowiekowi na przekraczanie samego siebie, a zatem i własnych ograniczeń, również tych wynikających z procesu starzenia się. Mądrość życiowa, inaczej wiedza życia, wynika bowiem ze gromadzonego doświadczenia oraz nabytych kompetencji. Jawiąc się jako najwyższa kategoria rozwoju intelektualnego człowieka. Charakteryzując się refleksyjnością myślenia, umożliwiającą myślenie praktyczne, czyli konfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyką, oraz dialektyczne łączenie przeciwstawieństw, a także relatywizm uwzględniający szeroki kontekst wydarzeń. Mądrość życiową charakteryzuje również transcendentna, polegająca na przekraczaniu własnego ograniczenia w ponownym odkrywaniu sensu życia<sup>29</sup>.

Nie tyle dzięki aktualizacji tkwiących w samym starzejącym się dorosłym człowieku niepełnosprawnym, jego ściśle indywidualnych możliwościach, ale w wyniku indywidualnej aktualizacji swojego człowieczeństwa jako takiego. Człowieczeństwa uratowanego mimo doświadczanej niepełnosprawności oraz procesu nieuchronnej starości<sup>30</sup>. Jeżeli starzejący się dorosły niepełnosprawny człowiek zdoła przewyciężyć, stoczyć wewnętrzną walkę i uratować zagrożone wartości, niekiedy nawet ponosząc klęskę – przegrywając bitwę, to już sama jego gotowość do walki zaowocuje mimo wszystko poczuciem zwycięstwa nad własną słabością. Zyska bowiem samowiedzę. M. de Unamuno twierdzi, że «mieć świadomość samego siebie, mieć osobowość znaczy wiedzieć i czuć, że jest się różnym od pozostałych istot, a do poczucia tej różnicy dochodzi się tylko przez zdarzenie, przez większy lub mniejszy ból, przez odczucie granicy. Świadomość samego siebie jest właśnie świadomością własnego ograniczenia»<sup>31</sup>.

---

<sup>28</sup> Por. P. T. de Chardin, *O szczęściu...*, dz. cyt., s. 12.

<sup>29</sup> T. Wnuk, *Andragogika i jej związki...*, dz. cyt., s. 24 i n.

<sup>30</sup> Por. K. Tarnowski, *Człowiek...*, dz. cyt., s. 71.

<sup>31</sup> M. de Unamuno, *O poczuciu tragiczności życia wśród ludzi i wśród narodów*. Kraków-Wrocław 1984, s. 156.



Dlatego też wejście w relacje «Ja – człowiek dorosły – który z wiekiem staje się coraz bardziej niepełnosprawny» choć «zewnątrznie» niekiedy bywa porażką, to w «środku» może okazać się doskonałą lekcją poznania samego siebie, przeorganizującą lub wzmacniającą dotychczas przyjętą hierarchię wartości. Lekcją, która odziera go ze złudzeń i uczy panowania nad swoją słabością, napełnia odwagą i hartuje. Ma tu bowiem miejsce jakiś rodzaj akceptacji, zarówno swojej niepełnosprawności, jak i swojej starości, oraz cierpienia które oba fenomeny wywołują. W tej akceptacji, w której nie znikają całkowicie elementy ich obcości i wrogości oraz chęć walki z nimi, zawiera się pewność, iż w cierpieniu, którego doświadcza starzejąca się dorosła osoba niepełnosprawna dochodzi do głosu to, czego samo cierpienie zburzyć już nie może<sup>32</sup>. Dla osoby starzejącej się dorosłej osoby niepełnosprawnej pewność ta staje się źródłem rozwoju, któremu nic już nie zagraża. Właśnie w tym znaczeniu J. Szczepański stwierdza, że «cierpienie jest najpowszechniejszym zjawiskiem życia. Co więcej, jest ono koniecznością rozwoju. Bez cierpienia nie ma korekty dążeń ludzkich i nie ma dążenia do doskonałości. Nie ma uczenia się i nie ma refleksji nad własnym postępowaniem»<sup>33</sup> – nie ma rozwoju.

## Zakończenie

Pedagogika specjalna obejmująca swoim zainteresowaniem i działalnością także dorosłe osoby niepełnosprawne, wskazuje na potrzeby wynikające zarówno z ich niepełnosprawności jak i problemy będące wynikiem starzenia się tej grupy osób<sup>34</sup>. Zaspokajanie tychże potrzeb, nie może jednak ograniczać się wyłącznie do kwestii wsparcia rehabilitacyjnego czy też proponowanej opieki medycznej. Adekwatne wsparcie starzejących się dorosłych osób niepełnosprawnych winno uwzględniać także element edukacyjny. Element ten nie może być jednak pojmowany wyłącznie w kategoriach uczenia się i instruowania, w celu lepszego przystosowania się do zaistniałych warunków pod względem fizycznym, pomimo niepełnosprawności, czy postępującego procesu starzenia się. Edukacja dorosłych musi także uwzględniać te elementy, które stanowią mogą refleksyjną pożywkę, pozwalającą starzejącej się osobie niepełnosprawnej,

---

<sup>32</sup> C. Piecuch, *Doniosłość egzystencjalna i etyczna doświadczenia sytuacji granicznej w ujęciu Karla Jaspersa*. W: *Etyka wobec sytuacji granicznych*. Red. D. Probuca, Kraków 2007.

<sup>33</sup> J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*. Warszawa 1984, s. 10.

<sup>34</sup> Z. Sekowska, *Wprowadzenie...*, dz. cyt., s. 36.

zrozumieć własne położenie życiowe w świetle transcendentnych wartości. Taka wiedza umożliwi bowiem starzejącej się dorosłej osobie niepełnosprawnej przekraczanie granic samego siebie i swoich własnych ograniczeń<sup>35</sup>.

W tym znaczeniu model przygotowania do starości, uwzględniający aspekt cierpienia, którego doświadczenie wiąże się z koniecznością gruntownego przebudowania światopoglądu, ponowną hierarchizacją wartości, czy też zwykłą readaptacją do coraz trudniejszych warunków życia. Wymaga od starzejącej się osoby niepełnosprawnej internalizacji treści, dotyczących zarówno istoty niepełnosprawności, jak i zagadnień starości, oraz zagrożeń z nich wynikających, a także refleksyjnego otwarcia się na wartości transcendentne, które również dostarcza pedagogika specjalna.

Bazując bowiem na fakcie głoszącym, «że wyznacznikiem mądrości życiowej jest większa w porównaniu z wcześniejszymi etapami życia refleksyjność, mniejsza impulsywność, wyciszenie, emocjonalna równowaga oraz inne spojrzenie na pewne sprawy»<sup>36</sup>. Internalizacja tychże treści umożliwia bowiem starzejącej się osobie niepełnosprawnej przyjęcie nowej perspektywy widzenia doświadczanej sytuacji. Wpływając na przewyższanie przez nią trudności, pokonywanie przeszkód, czy lepszą kontrolę nad wydarzeniami. Powodując, iż Ja – starzejący się dorosły człowiek niepełnosprawny – który z wiekiem staje się coraz bardziej niedołączony dzięki swojej sile mogą wyjść z «klatki» bezradności, poczucia straty, smutku, rozgoryczenia, rozczarowania i cierpienia, jak bowiem twierdzi Cyceeron «ludzie są jak kwiaty, stworzeni do tego, żeby się rozwijać».

## Literatura

1. Aleksander T. (1996): *Cele, kierunki i funkcje edukacji dorosłych*. W: Wprowadzenie do andragogiki. Red. t. Wujek, Warszawa: Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji.
2. Białas M. (2011): *Niepełnosprawność osób w perspektywie metafizycznej*. W: Specjalne potrzeby niepełnosprawnych. Special Needs of the disabled people. Red. M. Białas. Kraków: Wyd. Arson, s. 65-72.
3. Chardin de T. P. (2001): *O szczęściu, cierpieniu, miłości*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
4. Chudy W. (1988): *Sens filozoficzny kondycji człowieka niepełnosprawnego*. W: Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie. Red. D. Kornas-Biela. Lublin: RW KUL, s. 105-122.

---

<sup>35</sup> T. Wnuk, *Andragogika i jej związki...*, dz. cyt., s. 24 i n.

<sup>36</sup> Tamże. S. 24.

5. Chudy W. (1988): *Powołanie osoby niepełnosprawnej w nauczaniu Papieża Jana Pawła II*, W: *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie*. Red. D. Kornas-Biela, Lublin: RW KUL, s. 123-149.
6. Jaspers K. (1979): *Sytuacje graniczne*. W: Jaspers. Red.R. Rrudziński, Warszawa: PWN.
7. Kałuży A. (2005): *Sytuacje graniczne, epizody nuklearne oraz kryzysy jako zjawiskaw procesie rozwoju*. «Archeus. Studia z bioetyki i antropologii filozoficznej», nr 5, s. 113-129.
8. Kozielecki J. (1988): *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*. Warszawa: Wyd. PWN.
9. Krakowiak K. (2003): *Kim jest moje niesłyszące dziecko?* Lublin: Wyd. GAUDIUM.
10. Kropińska S., Zasadzka E., Stogowski A., Wieczorkowska-Tobis K., (2013): *Początek starości w subiektywnej ocenie kobiet i mężczyzn*. Wyzwania współczesnej gerontologii. Red. P. Błędowski, A. Stogowski, K. Wieczorowska-Tobis, Poznań: Wyd. WSNHiD.
11. Kwieciński Z. (1999): *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. W: *Humanistyka przełomu wieków*. Red. J. Kozielecki. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak», s. 51-77.
12. Piecuch C. (2007): *Doniosłość egzystencjalna i etyczna doświadczenia sytuacji granicznej w ujęciu Karla Jaspersa*. W: *Etyka wobec sytuacji granicznych*. Red. D. Probuca, Kraków: Wyd. «Impuls», s. 37-46.
13. Szczepański J. (1984): *Sprawy ludzkie*. Warszawa: Wyd. «Dom Słowa Polskiego».
14. Unamuno de M. (1984): *O poczuciu tragiczności życia wśród ludzi i wśród narodów*. Kraków-Wrocław: Wydawnictwo Literackie.
15. Wujek T. (1994): *Andragogika i jej związki interdyscyplinarne*. W: *Wprowadzenie do andragogiki*. Red. t. Wujek, Warszawa 1996, s. 391-406.
16. *Wyzwania współczesnej gerontologii*. Red. P. Błędowski, A. Stogowski, K. Wieczorowska-Tobis, Poznań 2013.
17. Sękowska Z. (2001): *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Wyd. APS.
18. Stochmialek J. (1996): *Edukacja i integracja społeczno-zawodowa osób niepełnosprawnych*. W: *Wprowadzenie do andragogiki*. Red. t. Wujek, Warszawa 1996, s. 237- 244.
19. Tarnowski K. (2007): *Człowiek i transcendencja*, Wyd. Znak, Kraków 2007.
20. Tatarkiewicz W. (2008): *O szczęściu*. Warszawa: Wyd. PWN.

*Andrzej Stogowski, Kinga Stogowska*

*Анджеї Стоговський, Кінга Стоговська*

**ERWACHSENENBILDUNG IM BEREICH DER  
ALPHABETISIERUNG UND INTEGRATION AM BEISPIEL DES  
DEUTSCHLERNENS IN BAYERN**

**ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ: ПОДОЛАННЯ НЕГРАМОТНОСТІ Й  
ІНТЕГРАЦІЯ НА ПРИКЛАДІ ВИБЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ  
У БАВАРІЇ**

Im Zusammenhang mit der Implementierung von Ideen der europäischen und sozialen Integration steht die Europäische Union vor dem äußerst wichtigen Problem im Bereich der Bildung, vor allem in Bezug auf die Erwachsenenbildung<sup>1</sup>. Es geht hier um die Erschaffung eines entsprechenden Bildungssystems zur Implementierung von Programmen, die sich durch eine vielfältige Herangehensweise an den Menschen als Empfänger der Bildungsdienstleistungen und Teilnehmer von Bildungsprozessen auszeichnet. Dies erfordert sowohl die Erreichung eines bestimmten Bildungsgrades als auch:

1. Vorbereitung für die Eingliederung in den Arbeitsmarkt;
2. Erwerb entsprechender Berufsqualifikationen und sozialer Kompetenzen;
3. Ausstattung des Einzelnen mit unentbehrlichen Werten in Bezug auf die kulturelle und nationale Identität;
4. Ausbildung der Offenheit des Einzelnen gegenüber den kulturellen oder ethnischen Unterschieden;
5. Ausbildung der Fähigkeit, sich selbst zu verbessern, weiterzubilden und weiter zu qualifizieren (das lebenslange Lernen) – Lifelong Learning;
6. Konfrontation mit neuen bildungs- und erziehungsbezogenen Herausforderungen, wie z.B. der Analphabetismus, der sekundäre oder

---

<sup>1</sup> Vgl. Memorandum der Europäischen Kommission über lebenslanges Lernen (2000), Strategie der lebenslangen Entwicklung bis zum Jahr 2010 (2003), CONFINTEA VI. – UNESCO-Konferenz über Erwachsenenbildung (2009) sowie Dokumente, z.B.: «It's Never too Late to Learn»; «It's Always a Good Time to Learn» und andere. Vgl. [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:CS:DOC](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:CS:DOC;); [http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558_en.pdf) – Zugriffsdatum 23.11.2016.

funktionale Analphabetismus als die Angehörigen einer bestimmten Nation als auch die zuwandernden Migranten betreffendes Problem <sup>2</sup>.

Die Liste ist nicht erschöpfend und lässt einige Großbereiche unberücksichtigt:

a. Die Axiologie<sup>3</sup> – Erziehung zu den Werten, die im Hinblick auf die großen Migrationsströme von Personen mit diversen religiösen und ethischen Anschauungen sowie moralischen Einstellungen in Richtung Europäische Union eine wachsende Rolle spielen;

b. Gesellschaftspolitik, darunter: familienfreundliche Politik, Versicherungspolitik, Arbeitsmarktbezogene Lösungen usw.

c. Wirtschaftspolitik usw.,

Die obigen Bereiche bilden zusammen ein holistisches Bild der Entwicklungspolitik des jeweiligen Landes und der ganzen EU<sup>4</sup>.

Die Inspirationen eines solchen Ansatzes findet man unter anderen in der Emanzipationspädagogik – «die das Individuum oder eine Gruppe von den Abhängigkeiten, Druck sowie Aberglauben befreit». Die Erwachsenenbildung sollte der Weg zu Gleichberechtigung oder zur Verselbständigung des Individuums oder einer Gruppe werden, und in ihrem Rahmen die Alphabetisierung, die reale Chancen bietet, mit der Diskriminierung zu brechen und nachhaltige Entwicklung u.Ä. zu ermöglichen<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> Stopińska-Pajac A. «Edukacja dorosłych dla wspólnego świata» (Erwachsenenbildung für eine gemeinsame Welt). Die Beteiligung von polnischen Bürgern in der internationalen andragogischen Zusammenarbeit (die erste Hälfte des 20. Jhs.), [In:] A. Stopińska-Pajak (Hrsg), Chowanna. Między przyszłością a przeszłością edukacji dorosłych. (Zwischen Zukunft und Vergangenheit der Erwachsenenbildung) Band 2(25) Jahr XLIX (LXII), Katowice 2005, s. 126-140.

<sup>3</sup> Kostkiewicz J. Aksjologiczna edukacji dorosłych. Zaniechania i potrzeby (Axiologische Erwachsenenbildung. Unterlassungen und Bedürfnisse), [In:] A. Stopińska-Pajak (Hrsg), Chowanna. Między przyszłością a przeszłością edukacji dorosłych. (Zwischen Zukunft und Vergangenheit der Erwachsenenbildung) Band 2(25) Jahr XLIX (LXII), Katowice 2005, s. 141-147.

<sup>4</sup> Vgl. Bericht zum Austausch von internationalen Erfahrungen im Bildungs- und Alphabetisierungsbereich im multilateralen Grundvig-Projekt: Methoden des informellen Lernens – der europäische Austausch von beruflichen Erfahrungen zwischen den in Grundfertigkeiten und Alphabetisierung spezialisierten Trainern. Handbuch; Wydawnictwo Polskie Łódź 2015, übersetzt von M. Gałaj.

<sup>5</sup> Der Ideenstifter für diese Lösung war Paulo Freire – brasilianischer Rechtsanwalt, sozialer Aktivist, dessen Nationales Alphabetisierungsprogramm bis heute ein wunderbares Beispiel an sozialer Beeinflussung durch Bildung darstellt und für gekonnte Diagnostizierung bildungsgebundener und sozialer Bedürfnisse unter Erwachsenen steht.

Im Bereich der Erwachsenenbildung wird die Diskussion von politischen, sozialen und wissenschaftlichen Kreisen um die mögliche Eliminierung von Kommunikations- und linguistischen Barrieren sowie von Defiziten und Unterlassungen im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung immer intensiver<sup>6</sup>.

Eine der Bemühungen um die Beseitigung des Analphabetismus und die Suche nach neuen Lösungen im Bildungsberiech, insbesondere in der Erwachsenenbildung ist u.A. das strategische Dokument zur Verhinderung der Ausgrenzung und Förderung der persönlichen Entfaltung, in welchem der Ausschuss der Regionen schon vor über 6 Jahren postulierte «den Kampf gegen den Analphabetismus in die horizontalen Ziele der nach 2010 überarbeiteten Lissabon-Strategie zu einzubinden und ihn in die strategischen Leitlinien der Gemeinschaft zur Verwaltung des Europäischen Sozialfonds einzuschließen»<sup>7</sup>. Die Autoren dieser Strategie weisen darauf hin, dass die Alphabetisierungsmaßnahmen eine sofortige Implementierung in jeder Altersgruppe erfordern, vor allem unter Personen über 45 Jahre. Es ist bezeichnend, dass der Analphabetismus, zwar nicht im gleichen Ausmaß, doch sowohl in Landgemeinden als auch in Ballungsräumen ein Problem darstellt, sowie direkt oder indirekt Berufstätige und Migrantengruppen betrifft. Der Analphabetismus kann allerdings zur gesellschaftlichen Ausgrenzung führen, vor allem in der öffentlichen (Grund-)Schulbildung und auf dem Arbeitsmarkt, dabei ist dies im letzteren Fall auf die niedriger bezahlte Arbeit von Personen ohne fachliche Qualifikation, ohne Ausbildung usw. zurückzuführen<sup>8</sup>.

Der Analphabetismus (*gr. αναλφαβητος* der die Buchstaben nicht kennt) – bedeutet das Abhanden Lese- und Schreibfertigkeit unter Erwachsenen. Der UNESCO-Bericht vom 2015 spricht von einer 781 Millionen großen

---

<sup>6</sup> Przybylska E. Alfabetyzacja i edukacja podstawowa osób dorosłych jako wyzwanie terażniejszości (Alpabetisierung und Grundschulbildung unter Erwachsenen als die Herausforderung der Gegenwart, Toruń 2011, S. 28-39. Vgl. Pleskot-Makulska K. Alfabetyzacja jako istotny obszar edukacji dorosłych w Stanach Zjednoczonych (Alphabetisierung als wichtiger Bereich der Erwachsenenbildung in den Vereinigten Staaten, [In:] Edukacja Dorosłych 2/2011, s. 237-250.

<sup>7</sup> Ausschuss der Regionen 2010.

<sup>8</sup> Vgl. B. Cichomski, M. Bojanowski, T. Jerzyński, J. Madej, M. Zieliński, Determinanty i konsekwencje alfabetyzmu funkcjonalnego Polaków. Rekomendacje dla reformy systemu edukacyjnego – Raport Instytutu Studiów Społecznych UW (Determinanten und Konsequenzen des funktionalen Analphabetismus unter Polen. Empfehlungen für die Reform des Bildungssystems – Bericht des Instituts für Sozialstudien der Warschauer Universität, Warschau 2001.

Population von Analphabeten weltweit, wobei Frauen in dieser Gruppe dominieren. Zwar wird dank der Proklamierung durch UNESCO des 8. September zum «Internationalen Alphabetisierungstag» das Augenmerk auf dieses wichtige Problem gelenkt,<sup>9</sup> das Problem «dass die Lese- und Schreibfertigkeit immer noch ein Privileg ist»<sup>10</sup> wird damit jedoch nicht gelöst. Die in Polen durchgeführten langjährigen Längsschnittuntersuchungen haben laut Z. Kwieciński gezeigt, dass unter den Probanden während der Grundschulausbildung, in weiteren Etappen der Ausbildung und im Erwachsenenleben die Unterschiede gefestigt und die Schwierigkeiten vertieft werden. Dies bedeutet, dass Maßnahmen auf einer möglichst frühen Bildungsetappe ergriffen werden müssen, damit die Erfolgchancen in der Bekämpfung von Analphabetismus und anderen Formen von Ausgrenzung in der Bildung erhöht werden können<sup>11</sup>. Vom Ausmaß des Problems zeugt u.A. die Tatsache, dass die Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO), eine der größten OVN-Einrichtungen, das größte, 1990 in Jomtien aufgestellte Bildungsprogramm umsetzt (UN EFA), und im laufenden Jahrhundert eines der zwei sog. Bildungsjahrzehnten (2003-2012 und 2005-2014) ausgerechnet der Alphabetisierungs-Problematik gewidmet hat<sup>12</sup>, darunter den Problemen der Bildung als der höchsten Priorität, der Frauenausbildung, den Änderungen von Lehrinhalten und -formen sowie den «Forschungsvorsätzen und der konzeptuellen Bearbeitung im Bereich der Alphabetisierung/der Grundausbildung für Erwachsene»<sup>13</sup> usw.

Heutzutage wird zwischen dem vollständigen, dem teilweisen, dem sekundären und dem funktionalen Analphabetismus unterschieden. Unter dem

---

<sup>9</sup><http://erasmusplus.org.pl/miedzynarodowy-dzien-alfabetyzacji-i-tydzien-alfabetyzacji-w-europie/http://www.unesco.org/new/en/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-days/literacy-day> <https://ec.europa.eu/epale/pl/content/miedzynarodowy-dzien-alfabetyzacji> – Zugriff am 22.11.2016.

<sup>10</sup> Śliwerski präsentiert eine interessante Analyse von UNESCO-Berichten in Bezug auf den Analphabetismus und Alphabetisierung von Erwachsenen, vgl. Śliwerski, B.: *Problem analfabetyzmu w świetle raportów UNESCO* (Das Problem des Analphabetismus im Licht der UNESCO-Berichte), «Nowa Szkoła», 2/2000.

<sup>11</sup> Kwieciński Z. «Poziom elementarnej alfabetyzacji a poziom jakości życia w dorosłości» (Das Niveau der Alphabetisierung vs. Lebensqualität im Erwachsenenleben, *Psychologia wychowawcza*, 1-2/2012, s. 161-172.

<sup>12</sup> Mehr dazu: [www.unesco.org/en/esd](http://www.unesco.org/en/esd) Zugriff am 23.11.2016.

<sup>13</sup> Börjesson, Inga: „Alfabetyzacja i kształcenie podstawowe w Niemczech» (Die Alphabetisierung und Grundausbildung in Deutschland), [In:] Słowińska, Sylwia (Hrsg), *Dyskursy młodych andragogów nr 12* (Diskurse junger Andragogen Nr. 12), Zielona Góra 2011, S. 57-66.

vollständigen Analphabetismus versteht man das völlige Fehlen der Lese- und Schreibfertigkeit. Der Begriff teilweiser Analphabetismus (der sog. Halbanalphabetismus) – bezieht sich auf das Fehlen einer der obengenannten Fertigkeiten (meistens allerdings der Schreibfertigkeit bei vorhandener Lesefertigkeit). Vom sekundären (wiederkehrenden) Analphabetismus ist bei zuvor erworbener Lese- und Schreibfertigkeit die Rede. Er tritt auf, wenn die zuvor erworbenen Fertigkeiten nicht genutzt und nicht gefestigt werden. Die letzte unterschiedene Form des Analphabetismus ist dessen funktionale Variante. Diese bedeutet das Fehlen der Fertigkeit, die Sprache in Schrift als Kommunikationsmittel zu verwenden, und zwar bei vorhandener Lese- und Schreibfertigkeit. Dies führt zur mangelnden Fähigkeit «geschriebene Texte (...) auf dem zum effektiven Handeln in der modernen Welt zu verstehen; in der Praxis ist die betroffene Person (...) nicht in der Lage, an einen einfachen Text analytisch heranzugehen, um daraus die wichtigsten Informationen herauszupicken, sie versteht nicht die durch die Massenmedien übermittelten Informationen».<sup>14</sup> Bei dieser Form des Analphabetismus ist es wichtig, den Zusammenhang zwischen dem durch den Betroffenen erworbenen und dem von ihr erwarteten (notwendigen, erforderlichen, erwünschten) Grad der Kenntnisse der Schriftsprache in den Alltagssituationen<sup>15</sup>. Es wird angegeben, dass in vielen hochindustrialisierten und auf Immigration orientierten Ländern dieses Phänomen aus wirtschaftlichen Gründen auf Personen mit begrenztem Verständnis von geschriebenen Texten erweitert wird (darunter Schriftdekodierung, Verständnis, Verfassung eines verständlichen Textes). In diese Definition werden auch andere Anforderungsbereiche eingeschlossen (im Alltag erforderliche Kompetenzen), z.B.

Grundwissen in Mathematik, Computerbedienung, Recht und Politik.<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> T. Pilch (Hrsg), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku (Pädagogische Enzyklopädie des 21. Jhs.), Warschau 2003, T. 1. S. 115f.

<sup>15</sup> Vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Überarbeitete Neuauflage – Mai 201, s. 181: „Interkulturelle Kompetenz und Landeskunde: Alltagsrelevante Rechte (z. B. das Recht auf freie Arztwahl); Rechte und Pflichten im Umgang mit Ärzten (z. B. Schweigepflicht von Ärzten); Rechtliche Folgen durch Leistung von Unterschriften; Die Bedeutung von «Höflichkeit»; Feilschen in Deutschland; Rechte als Kunde.

<sup>16</sup> Börjesson, Inga: Alfabetyzacja i kształcenie podstawowe w Niemczech (Alphabetisierung und Grundausbildung in Deutschland), [In:] Słowińska, Sylwia (Hrsg.), Dyskursy młodych andragogów nr 12 (Diskurse junger Andragogen Nr. 12), Zielona Góra 2011, S. 57-66.



Es ist bemerkenswert, dass im deutschen Sprachraum Analphabetismus wie folgt differenziert wird:

a) nach der zeitlichen Ursache des Phänomens: primärer und sekundärer Analphabetismus,

b) nach der kognitiven Ursache des Phänomens: vollständiger und funktionaler Analphabetismus<sup>17</sup>.

Der im Artikel erwähnte Ausschuss der Regionen 2010 empfiehlt Folgendes im Bereich der Erwachsenenbildung:

a. Die Inangsetzung einer Informationskampagne zum Analphabetismus und zur Alphabetisierung;

b. Tabubruch in Bezug auf den Analphabetismus;

c. Ermöglichung den durch den Analphabetismus betroffenen Personen, die notwendige Hilfe zu bekommen;

d. Aufstellung und Verbesserung von Mechanismen zur Identifizierung von vom Analphabetismus betroffenen oder durch funktionalen Analphabetismus ernsthaft bedrohten Personen

e. Förderung und Hilfe bei der praktischen Umsetzung des Konzepts des lebenslangen Lernens u.A.<sup>18</sup>

In diesem Kontext ist auch der sog. Zweite Globale Bericht zur Erwachsenenbildung, wo fünf Auslegungen des funktionalen Analphabetismus zu finden sind. Unter Anderem heißt es dort, dass der Analphabetismus als Lese-, Schreibe- und Rechenfertigkeit (angesehen auch als eine kognitive Fertigkeit oder als eine Sammlung von kognitiven Prozessen) verstanden werden kann; bzw. als eine in verschiedenen Situationskontexten praktisch genutzte Fertigkeit (wie z.B. die Adaptationsfähigkeit, bei der Eingliederung in eine Familie oder ein Arbeitsumfeld); als ein Set von gesellschaftlichen und kulturellen Praktiken, die in spezifischen sozioökonomischen, politischen, kulturellen und sprachlichen Kontexten vorkommen; als die Fertigkeit des Individuums, sich selbst zu entwickeln und seine eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen zur Erreichung individueller Ziele; als Instrument einer kritischen Reflexion und der Tätigkeit zur Unterstützung gesellschaftlicher

---

<sup>17</sup> Zeitebene: primär und sekundär; Kenntnisebene: total und funktional. Vgl. Hubertus, Peter (1995):

Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute?; [In:] H. Brugelmann, H. Balhorn, I. Fussenich (Hrg.), Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil, s. 250-262.

<sup>18</sup> Ausschuss der Regionen 2010.

Umwandlungsprozesse – in diesem Fall als kritischer oder transformativer Alphabetismus bezeichnet<sup>19</sup>.

Zur Beseitigung dieser negativen Erscheinung ist die richtige Auseinandersetzung mit dem Problem geringer Kompetenzen im Bereich der *literacy*‘ (eng. für Lese- und Schreibfertigkeit) notwendig. Dies wird im Alfabund deutlich hervorgehoben: «Funktionaler Analphabetismus ist gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Diese schriftsprachlichen Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um gesellschaftliche Teilhabe und die Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen (...). Dies ist gegenwärtig zu erwarten, wenn eine Person nicht in der Lage ist, aus einem einfachen Text eine oder mehrere direkt enthaltene Informationen sinnerfassend zu lesen und/oder sich beim Schreiben auf einem vergleichbaren Kompetenzniveau befindet»<sup>20</sup>.

### **1. Charakteristik von Zielgruppen, Ziele und Etappen der Alphabetisierungsmaßnahmen in Bezug auf Ausländer.**

Das erste Jahrzehnt des 21. Jhs. brachte in der Pädagogik die Überzeugung mit sich, dass man die sog. Kanonischen Modelle der Erwachsenenunterrichtung verwerfen soll, vor allem im Fremdsprachenunterricht, und sich stattdessen der mehrdimensionalen und vielseitigen Bildung zuwenden soll. Aufgrund des kulturellen Reichtums, der kontextuellen Einflüssen und aktuellen Änderungen in den Kommunikationsprozessen und Kanälen erfordert die Erwachsenenbildung – als auch die Alphabetisierung, radikale Umwandlungen. In seinen Untersuchungen zum Fremdsprachenlehrprozess haben D. Barton und M. Hamilton eine terminologische Änderung vorgeschlagen, und zwar den Begriff der «MultiAlphabetisierung» anstelle des der Alphabetisierung. Der Begriff sollte die zahlreichen Kommunikationswege samt der für die Globalisierungsepoche charakteristischen kulturellen und linguistischen Vielfalt zum Ausdruck bringen, und dabei mit der Tradition brechen, die linguistische Erwachsenenbildung als ein stabiles System bzw.

---

<sup>19</sup> Vgl. Global Report on Adult Learning and Education UNESCO; 2013, s. 20-22.

<sup>20</sup> Alfabund (2010): Definition: Funktionaler Analphabetismus. [www.grundbildung.de/daten/grundlagen/definition/](http://www.grundbildung.de/daten/grundlagen/definition/) – Stand: 22.11.2016

Sammlung von einheitlichen Gesetzen und Regel anzusehen<sup>21</sup>. Die durch die englischen Forscher vorgeschlagene „multialphabetisierende Bildung| sollte ein dynamisches und elastisches Model darstellen, dass sich an die Spezifik der jeweiligen am Bildungsprozess teilnehmenden Gesellschaftsgruppe darstellt. Das Modell würde die kulturelle und kontextuale Vielfalt umfassen, und dabei den Erwerb solcher kognitiven, sozialen, persönlichen und beruflichen Kompetenzen fördern, die im Alltag erwünscht sind oder erfordert werden (gesellschaftlich, auf dem Arbeitsmarkt usw.) Die obigen Vorschläge stellen im Hinblick auf die Herausforderungen der Prozesse der sprachlichen Bildung auch in Deutschland (hier: in Bayern) einen wertvollen Ansporn dar. Die Sprachkursleiter dürfen sich nicht auf den «Standard-Sprachunterricht» begrenzen, sondern müssen die sich aus kultureller, sprachlicher, mentalitäts- oder weltanschauungsbezogener Vielfalt ergebenden Unterschiede zwischen den einzelnen Teilnehmergruppen berücksichtigen. Dies gibt eine Vorstellung von dem Aufwand, der für die Erstellung von Curricula sowie für die Auswahl von didaktischen Methoden, die die Überschreitung von bisherigen starren Grenzen in der Linguistik und die Entwicklung und Festigung persönlicher Kompetenzen zur Entschlüsselung des kulturellen und linguistischen «Quiz», sowie der für diejenigen, die nur eine «offizielle Version» beherrscht haben, oft unverständlichen Codes ermöglichen, notwendig ist.<sup>22</sup> Das Problem der Kommunikation wird nicht nur in Bezug auf die Alltagskommunikation sondern vielmehr in Bezug auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes besonders wichtig. In diesen Bereichen werden die Beteiligten mit besonderen Schwierigkeiten im Verständnis und in der Kommunikation innerhalb lokaler Gemeinschaften konfrontiert<sup>23</sup>.

---

<sup>21</sup> Ved. Barton D., Hamilton M., Local literacies: reading and writing in one community, Routledge London 1998, S. 5-25.

<sup>22</sup> Es scheint selbstverständlich, zumal jeder, der einer Fremdsprache mächtig ist, mit einem Dialekt konfrontiert worden ist, durch den die —ihm bisher gut bekannte Fremdsprache| unverständlich wurde. Beispiele: Polnisch – der lokale Dialekt von Poznań, Schlesien oder die kaschubische Sprache; die Varianten der deutschen in den einzelnen Ländern: Sachsen, Bayern usw.

<sup>23</sup> Ebenda. Der Artikel von Barton Hamilton bezieht sich zwar auf die Spezifik des englischsprachigen Raumes, doch die Problematik gilt nach wie vor auch für andere Länder der EU. Die Autoren sehen deutliche Konnotationen und Ähnlichkeiten in Bayern, wo die sprachliche Bildung von Erwachsenen es erfordert, mit den Besonderheiten der lokalen Kultur und Tradition dieses Bundeslandes konfrontiert zu werden, als auch mit der Spezifik der Verwendung der schwäbischen Sprachvariante im Alltag, im Arbeitsumfeld, in den öffentlichen Einrichtungen usw.

Deshalb enthalten die strategischen BAMF-Dokumente: den Hinweis auf die drei allgemeinen Ziele der Alphabetisierungskurse<sup>24</sup> und zwar 1) Die Antwort für die funktionale Alphabetisierung der Erwachsenen (Ausländer, Migranten, Flüchtlinge) zu finden; 2) Den Weg zur Stärkung sozialer Integrationsfähigkeit, kultureller Kompetenzen und Traditionen durch entsprechende Unterrichtsmethoden zu finden<sup>25</sup>; 3) Die beiden obergenannten Ziele zur Kohärenz durch die (Deutsch-)Kenntnisse in Wort und Schrift auf das Niveau A2 bringen.

Es gibt viele Bereiche, in denen ein individueller Erwachsener entsprechende Sprachkompetenzen erwerben sollte. Schließlich beziehen sich diese nicht nur auf die alltäglichen Geschäfte, sondern auch auf die Fähigkeit, mit Arbeitsmarkt- und Sozialversicherungseinrichtungen zu kommunizieren, Themen im Bereich Ethik und Kultur (Weltanschauung, Religion, kulturelle Anforderungen) sowie Bildung und Erziehung (Kontakte mit Bildungseinrichtungen für Kindern, Unterstützung der Kinder beim Lernen usw.) aufzunehmen. So verstanden, erfordert die Alphabetisierung eine «neue» Herangehensweise. S. Nickel bemerkt, dass diese neue Vorstellung der Alphabetisierung sich historisch aus einigen wichtigen Phasen ergibt<sup>26</sup>.

In der ersten Phase wurde das Phänomen des Analphabetismus ignoriert, negiert, geleugnet oder reduziert (interpretiert als eine individualisierte Ursache und nicht als ein gesellschaftliches Problem gesehen. In der zweiten Phase «wurde zwar zugestanden, dass es Erwachsene mit unzureichenden Lese- und Schreibkenntnissen gebe, die Ursachen wurden jedoch weiterhin individualisiert»<sup>27</sup>. Die dritte Phase zeigt, dass es zugestanden wurde: zum Erwerb ausreichender Kenntnisse sind die Unterstützung seitens der Familie und der entsprechende Gesundheitszustand notwendig. Ohne diese Faktoren werden keine ausreichenden Schrift- und Lesefertigkeiten erworben. Erst in

---

<sup>24</sup> Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Überarbeitete Neuauflage – Mai 2015, s. 48.

<sup>25</sup> Vgl. H. Meyer, *Unterrichts-Methoden, II: Praxisband*, Berlin 1987 und G. King, *Counselling Skills for Teachers*, Buckingham 1999.

<sup>26</sup> S. Nickel, *Alphabetisierung Erwachsener: Zielgruppe, Definition und geschichtliche Entwicklung der Alphabetisierungspraxis*, Leipzig 2014, s. 7-8. Ganze Beschreibung bei: P. Hubertus, *Bildungspolitische Aspekte der Alphabetisierungsarbeit*. In: *Ausgeblendet und vergessen? Analphabetismus in Deutschland*, Köln, s. 45-56.

<sup>27</sup> Es wurde behauptet, dass es sich um Menschen handle, die ihre Kenntnisse nach der Schule verlernt hätten, weil sie sie nicht angewendet haben («sekundärer Analphabetismus»).

der vierten Phase «gerieten allmählich die Schule und die didaktische Gestaltung des Unterrichts in das Blickfeld der Bildungspolitik. Es wurde analysiert, dass Nicht-Lernen ein strukturelles Problem der Schule sein könnte. Präventive Maßnahmen in Form von Verbesserungen schulischen Lehrens und Lernens seien erforderlich, hieß es nun»<sup>28</sup>. In der fünften Phase hingegen kommen das immer stärkere Bewusstsein und soziale Mitverantwortung für die Erschaffung und Einführung entsprechender Grundausbildungs- und Alphabetisierungsformen in Bezug auf Erwachsene zur Geltung. In dieser Phase stärkt sich die Erkenntnis, dass die Unterstützung für erwachsene Analphabeten zur Herstellung eines richtigen Bildungsumfeldes sowie eines sozial-kulturellen Rahmens für die junge Generation beiträgt.

Besonders allarmierend ist die Tatsache, dass 37 % aller Analphabeten in Indien leben. Ein äußerst großer Prozentsatz von Analphabeten tritt in folgenden Ländern auf: Niger – 86,6%<sup>29</sup>; Burkina Faso – 80,8%; Gambia – 69,1% und Äthiopien – 66,8%. Hohe Prozentsätze von Analphabeten werden auch in den folgenden Ländern verzeichnet: Afghanistan, Nepal und Pakistan (entsprechend: 62,9-68,5%; 64,1%; 60,6%)<sup>30</sup>. Auch über die beunruhigenden Statistiken in Syrien ist nicht hinwegzuschauen (Analphabeten 20-23%, darunter Frauen 26-28%!) und Eritrea<sup>31</sup>, wobei im letzteren Fall die Angaben von großen Abweichungen betroffen sind (23%-43%)<sup>32</sup>. Die gewählten Länder werden in dem vorliegenden Artikel nicht nur wegen ihrer hohen Position in dieser negativen Statistik erwähnt, sondern vor allem wegen der hohen Zahl der Angehörigen dieser Länder unter den Immigranten in der Bundesrepublik Deutschland.

---

<sup>28</sup> S. Nickel, *Alphabetisierung Erwachsener: Zielgruppe, Definition und geschichtliche Entwicklung der Alphabetisierungspraxis*, Leipzig 2014, S. 7-8.

<sup>29</sup> Die Angaben beziehen sich auf die Altersgruppe 15+.

<sup>30</sup> Vgl. <http://www.polskieradio.pl/130/2787/Artykul/926430,Analfabetyzm-wstydlivy-problem-swiata> Zugriff am 20.11.2016 und vgl. Steele, Jonathan (2011). *Ghosts of Afghanistan: Hard Truths and Foreign Myths*. Counterpoint Press, Lanham, MD Adamec, Ludwig (2011). *Historical Dictionary of Afghanistan*. Scarecrow Press, Lanham, MD

<sup>31</sup> P. Drabik, Warum geht Eritrea niemanden was an?

[http://www.wiadomosci24.pl/artykul/erytrea\\_dlaczego\\_nikogo\\_nie\\_obchodzi\\_162380.html](http://www.wiadomosci24.pl/artykul/erytrea_dlaczego_nikogo_nie_obchodzi_162380.html), Zugriff am 20.11.2016

Mehr dazu auf der Webseite von Eritrean Ministry of Information: <http://www.shabait.com/index.php> Zugriff am 21.11.2016.

<sup>32</sup> B. Kaczorowski, *Wielki Encyklopedyczny Atlas Świata* (Großer Enzyklopädischer Weltatlas), Band 10. Süd-Westasien, Warschau 2006, S. 32–39.

Es seien einige Werte genannt, die den Ausmaß des Problems veranschaulichen.

Innerhalb von nur 8 Jahren (2007-2015) ist die Zahl der in Deutschland Zuflucht suchenden über 20-fach gestiegen. Mehr als die Hälfte der Zuwanderer in Deutschland (beinahe 477 000 Personen) haben Asyl beantragt, wovon 7% es wiederholt getan haben<sup>33</sup>. Die größten ethnischen Gruppen unter den Zuwanderern in den deutschen Bundesländern bis 2014 waren: Syrier (14,2%), Serben (10,7%), Afghanen (8,8%) und Iraker (6%)<sup>34</sup>. Nach dem EASY-System<sup>35</sup> weist das Jahr 2015 hingegen eine weitere Zuwanderung von Bevölkerung aus: Kosovo, Albanien, Irak, Afghanistan und Syrien (entsprechend 33049; 69426; 121662; 154046; 428468 Personen)<sup>36</sup>. Bezeichnend ist die Tatsache, dass die Migrantenzahl (Immigranten und Flüchtlinge), die in Deutschland ankommen, die Gesamtzahl der Zuwanderer in anderen europäischen Ländern überschritten hat. Diese enorme 'Flüchtlingswelle' hat jegliche Schätzung um über 200-300 Tausend überschritten (sic!) und einen Wert von (nur in Bezug auf das sog. 'provisorische Verzeichnis der Asylbewerber') von beinahe 1,1 Mio. erreicht.<sup>37</sup> Laut Statistik hat sich die national-ethnische Struktur der Population Deutschlands in den letzten vier Jahren der Migration und Zuwanderung so stark verändert, dass 2014 Migranten oder Personen mit Migrationshintergrund 20,3% dh. 16,4 Mio. der Bewohnerschaft darstellten.<sup>38</sup> Dies ist einer der Gründe, warum die Alphabetisierung und Analphabetismus-Prävention samt der begleitenden sozialen Integration für Deutschland eine «*sine qua non*»-Bedingung für die Ermöglichung der Integration von Migranten- und Flüchtlingen.

Die Alphabetisierung und Erwachsenenbildung auf dem Grundniveau sind in durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung zur Priorität der Bildungspolitik für die Periode 2008 – 2012 gemacht worden. Dies brachte mit sich die Notwendigkeit, den Ausmaß der Erscheinung des funktionalen

---

<sup>33</sup> BAMF 2015: Mehr Asylanträge in Deutschland..., S. 3.

<sup>34</sup> Migrationsbericht 2014..., S. 76.

<sup>35</sup> Erstverteilung von Asylbegehrenden.

<sup>36</sup> BMF 2015: Mehr Asylanträge in Deutschland ..., S. 6.

<sup>37</sup> (BAMF) 2015: Mehr Asylanträge in Deutschland als jemals zuvor, S. 6.

<sup>38</sup> Migrationsbericht 2014..., s. 142. Vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Verteilung der Asylbewerber 2016. In Bayern, dem für diesen Artikel relevanten Bundesland, betrug 2015 die Zahl der Asylanträge 71168 (nach Nordrhein-Westfalen), was in den Finanzhilfen für die Asylbewerber Ausdruck fand (über 15,5% des für ganz Deutschland bestimmten Betrags).

Analphabetismus in Deutschland zu identifizieren und definieren, sowie Untersuchungen durchzuführen, die die Auswahl bzw. Erschaffung von besseren Werkzeugen für diesen Bildungsbereich ermöglichen. Die *Leo – Level-One-Studie*-Initiative hat sich die Identifizierung und Messung von «Erwachsenenkompetenzen im Lesen, Schreiben und Textverstehen» zum Ziel gestellt, um die Gruppe von Personen zu identifizieren, die sich für die niedrigste Alphabetisierungsstufe qualifizieren, dh. der funktionalen Analphabeten»<sup>39</sup>. Für die Bedürfnisse dieser Studie ist angenommen worden, dass der «funktionale Analphabetismus dann vorliegt, wenn die Kompetenzen des einzelnen Erwachsenen in Schrift unter dem für die Erfüllung bestimmter gesellschaftlicher Anforderungen notwendigem Niveau liegen. Diese Kompetenzen im Bereich des schriftlichen Ausdrucks werden als unentbehrlich für die Ermöglichung der Beteiligung am Gesellschaftsleben und die Wahrnehmung individueller Selbstverwirklichungschancen angesehen»<sup>40</sup>.

Für die Untersuchungszwecke hat man sich einer 6-Punkte-Skala bedient, wo die Einstufung eines Probanden unter den ersten drei Stufen die Feststellung des funktionalen Analphabetismus bei dieser Person bedeutet. In der ersten Stufe wird die Fertigkeit bestätigt, die einzelnen Buchstaben zu lesen und aufzuschreiben. In der zweiten Stufe wird die Fertigkeit untersucht, ganze Wörter zu lesen und aufzuschreiben. Die dritte Stufe bezieht sich auf die Fertigkeit, Sätze zu lesen und aufzuschreiben. Die drei letzten Stufen dieses System bestätigen entsprechend: ausreichende, gute und sehr gute Kompetenzen im Lesen und Schreiben<sup>41</sup>.

Die folgende Tabelle veranschaulicht dieses Phänomen in Bezug auf Deutschland<sup>42</sup>:

---

<sup>39</sup> E. Przybylska (rec.): Anke Grotluschen, Wibke Riekman [Hrsg.], *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland*, Münster 2012, s. 11

<sup>40</sup> E. Przybylska (rec.): Anke Grotluschen, Wibke Riekman [Hrsg.], *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland*, Münster 2012, s. 11.

<sup>41</sup> Dieser Problematik gilt das ganze zweite Kapitel von: Grotluschen A., Riekman W., *Funktionaler Analphabetismus*, op. cit. Nach dem dort präsentierten System werden in die vierte Stufe qualifizierten Personen offiziell nicht als funktionale Analphabeten angesehen, obwohl der Kompetenzgrad dieser Personen unbefriedigend bzw. wenig befriedigend ist. (Fußnote AS, KS).

<sup>42</sup> Vgl. A. Grotluschen, W. Riekman K. Buddeberg, Hauptergebnisse der leo. – LevelOne-Studie. [In:] Grotluschen, Anke & Riekman, Wiebke (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster 2012, s. 11-53.

### Größenordnung des Funktionalen Analphabetismus

Anzahl (hochgerechnet)	Literalität	Alpha- Level	Anteil der erwachsenen Bevölkerung (in %)	Anzahl (hochgerechnet)
0,3 Mio.	Funktionaler Analphabetismus	$\alpha$ 1	0,6	0,3
2,0 Mio.		$\alpha$ 2	3,9	2,0
5,2 Mio.		$\alpha$ 3	10,0	5,2
7,5 Mio.	<b>Zwischen- summe</b>		<b>14,5</b>	<b>7,5</b>
13,3 Mio.	Fehlerhaftes Schreiben	$\alpha$ 4	ca. 25,85	13,3
30,8 Mio.		$> \alpha$ 4	ca. 59,65	30,8
51,6 Mio.	Summe		100	51,6

Aufgrund früher Untersuchungen und Meinungen ist die Auffassung erhalten worden, dass der Analphabetismus und fehlende Ausbildung eine wichtige Ursache der gesellschaftlichen Ausgrenzung und Diskriminierung der jeweiligen Gruppe sind sowie deren Defizite im Bildungsbereich, sowie in der sozialen und persönlichen Sphäre und im Familienumfeld vertieft<sup>43</sup>. Die in den letzten Jahren in Deutschland geführten Untersuchungen haben diese Überzeugung widerlegt, indem sie auf die durch die betroffenen Personen aufgewiesenen für das Alltagsleben und die Arbeit sowie für die Erhaltung der für diese Personen richtigen Lebensqualität notwendigen Kompetenzen hinwiesen. Ein großer Bereich ist hier allerdings unberücksichtigt geblieben, und zwar der Bereich, in dem diejenigen, die das Lesen und Schreiben nicht entsprechend beherrscht haben, auf beträchtliche, oft unüberwindbare Barrieren stießen. Diese Bereiche waren die Pflichtschule (Bildung) und der Arbeitsmarkt, wo die Arbeit dieser Personen unterschätzt und gering bezahlt wurde und nach wie vor wird<sup>44</sup>.

<sup>43</sup> U.H. Bittlingmayer, S. Drucks, J. Gerdes, J. Bauer, *Die Wiederkehr des funktionalen Analphabetismus in Zeiten wissensgesellschaftlichen Wandels* [In:] *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*, G. Quenzel, K. Hurrelman (Hrsg), Wiesbaden 2010, S. 350.

<sup>44</sup> Osoby poszkodowane pod względem edukacyjnym dysponują wieloma kompetencjami i aspiracjami, które tracą na ważności i sile podczas przejścia przez system oświaty oraz na progu świata pracy (In der Bildung benachteiligte Personen verfügen über



Die Determination deutscher Bildungsbehörden in der Auseinandersetzung mit diesem Problem legt nahe, dass die bisherigen Maßnahmen den Anfang eines intensiven Programms zur Reduzierung des funktionalen Analphabetismus darstellen<sup>45</sup>. In dieser Hinsicht folgt Deutschland das Beispiel anderer Länder der Europäischen Union, z.B.: Großbritannien, Frankreich, Österreich, die die Bekämpfung des funktionalen Analphabetismus zur Priorität ihrer Bildungspolitik gemacht haben<sup>46</sup>. Demnach behält das vor über fünfzig Jahren durch polnische Pädagogen formulierte Postulat seine Bedeutung: «Der Kampf gegen den Analphabetismus darf sich nicht auf das anfängliche Beibringen von Lese- und Schreibfertigkeiten begrenzen, er sollte vielmehr die ehemaligen Analphabeten in weitere Ausbildung einschließen, die in verschiedenen, an die Bedürfnisse und Psyche eines Erwachsenen angepassten Formen ihnen die Möglichkeit gibt, sich im kulturell weiter zu entwickeln sowie sich im Rahmen des lebenslangen Lernens beruflich weiterzubilden»<sup>47</sup>.

Die Notwendigkeit, sich dem Problem der Integration der Zuwanderer zu stellen, wird in den durch den Bundestag im Laufe der Jahre verabschiedeten Migrationsgesetzen widerspiegelt. Hier ist vor allem das Gesetz zu Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und Integration von Unionsbürgern und Ausländern<sup>48</sup> vom 2005 zu nennen. Nach

---

viele Kompetenzen und haben viele Ziele, die im Laufe der Bildung und an der Schwelle des Berufslebens an Bedeutung und Stärke verlieren. Vgl. auch:

I. Białycki, Alfabetyzm funkcjonalny (Funktionaler Analphabetismus), «Res Publika nowa» 1996, Nr. 6, S. 70-71.

U. Bauer et al., Zwischenbericht: Die Ideologie des funktionalen Analphabetismus, [http://www.uni.due.de/imperia/md/content/biwi/bauer/typenbericht\\_05111.pdf](http://www.uni.due.de/imperia/md/content/biwi/bauer/typenbericht_05111.pdf); Zugriff am 21.11.2016.

<sup>45</sup> <http://www.dw.com/pl/75-mln-analfabet%C3%B3w-w-niemczech/a-36561734>  
Zugriff am 30.11.2016

<sup>46</sup> E. Przybylska (rec.): Anke Grotlüschen, Wibke Riekman [Hrsg], Funktionaler Analphabetismus in Deutschland [Analfabetyzm funkcjonalny w Niemczech], Münster 2012, S. 298: [In:] Kultura i Edukacja 2014, Nr. 2 (102), S. 232-240. Vgl. Ewa Solarczyk-Ambrozik, Oświata dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości między nowoczesnością a postmodernizmem, (Die Erwachsenenbildung in der wandelnden Wirklichkeit zwischen der Moderne und Postmoderne) [In:] Agnieszka Stopińska-Pająk (Hrsg), Chowanna. Między przyszłością a przeszłością edukacji dorosłych (Zwischen Zukunft und Vergangenheit der Erwachsenenbildung). Band 2 (25) Jahr XLIX (LXII), Katowice 2005, S. 56-68.

<sup>47</sup> J. Landy-Tołwińska, Z. Matulka, Absolwenci kursów nauczania początkowego (Abgänger der Grundkurse), Warschau 1970, S. 5

<sup>48</sup> Zuwanderungsgesetz – Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern

dieser Regelung wird als Grundlage einer erfolgreichen Integration der Zuwanderer mit der deutschen Gesellschaft die Fähigkeit angesehen, mit dieser Gesellschaft frei zu kommunizieren als auch die Entwicklung bzw. Unterstützung von den Kompetenzen dieser Personen auf dem Arbeitsmarkt. Diese Unterstützung bezieht sich u.A. auf die Finanzierung von Deutschkursen und den sog. Integrationskursen, als auch der beruflichen Bildung<sup>49</sup>.

Laut den im Rahmen von «Level-One Studien» geführten Untersuchungen, wurden den einzelnen Gruppen von Erwachsenen Kenntnisse vermittelt, je nach den bei den Betroffenen vorhandenen und den von ihnen potentiell erwartetem sprachlichen Kompetenzen. Jeder Stufe entsprach jeweils die Häufigkeit der Kurseinheiten als auch die prozentuale Angabe in Bezug auf die Teilnahme an Alphabetisierungskursen.

Dies ergibt ein folgendes Bild:

*Abbildung 2*

**Welche Kompetenzen verfügen die Teilnehmer/innen an Alphabetisierung**

<b>Alpha-Level</b>	<b>Fähigkeiten</b>	<b>Häufigkeit</b>	<b>Prozent</b>
$\alpha 1$	Buchstabene	24	6,8
$\alpha 2$	Wortebene	139	39,6
$\alpha 3$	Satzebene	83	23,6
$\alpha 4$	Textebene	68	19,4
$> \alpha 4$		37	10,5
<b>GESAMT</b>		<b>351</b>	<b>100,0</b>

Der obigen Tabelle ist zu entnehmen, dass die größte Gruppe der Alphabetisierungskurse-Teilnehmer über die notwendigen Kompetenzen im Bereich der Kenntnisse des Alphabets verfügt, und die zweitgrößte auch auf dem Level der Wörter. Es ist interessant, dass beinahe 30% der Teilnehmer der Alphabetisierungskurse nach den geltenden Definitionen nicht als Analphabeten eingestuft werden können. Es kann ein Hinweis sein auf ein überdurchschnittliches Bewusstsein dieser Gruppe in Bezug auf die Notwendigkeit, seine sprachlichen und Kommunikationskompetenzen ständig zu erweitern; sich nach dem Konzept des lebenslangen Lernens weiter zu bilden und seine auf dem Arbeitsmarkt erforderten und zur vollständigen

---

<sup>49</sup> Mehr zu den Regelungen siehe J. Dobrowolska-Polak, N. Jackowska, M. Nowosielski, M. Tujdowski, Niemcy po zjednoczeniu. Społeczeństwo – wielokulturowość – religie (Deutschland nach der Wiedervereinigung. Gesellschaft – Multikulturalismus – Religionen, Poznań 2013, s. 138-139 auch 155f.

Beteiligung am sozial-kulturell-wirtschaftlichen Leben Deutschlands notwendigen Qualifikationen und Kompetenzen zu erhöhen<sup>50</sup>. Damit wird zweifellos ein Beitrag zur Bestimmung der Motivation zur Teilnahme an Alphabetisierungskursen geleistet, und stellt eine Hilfe zur Vorbereitung entsprechender Unterrichtswerkzeuge und -methoden für die einzelnen Stufen der «Alphakurse» dar.

In seiner Analyse des geschichtlich-kulturellen und methodologischen Kontextes der Durchführung von «Alphakursen» in Deutschland, weist S. Nickel darauf hin, dass die Schrift ein für die jeweilige (nationale, sprachliche) Gruppe charakteristisches Zeichensystem darstellt, das die Zusammenhänge abbildet, die zwischen den Erscheinungen und deren phonetischer und graphischer Fixierung auftreten (das sog.: phonologische Grundprinzip). Die Schrift kann allerdings ohne die Kenntnis der jeweiligen Sammlung von Regeln, die die graphische Fixierung und Entschlüsselung bestimmter Laute als Zeichensystem (Buchstaben) determinieren, keinerlei direkt interpretiert werden (morphologisches, lexikalisches und syntaktisches Prinzip).<sup>51</sup> Somit sollte jede Stufe der « $\alpha$ -Kurse» unter Behaltung entsprechender Proportionen die folgenden strategischen Lösungen berücksichtigen: «Logographemische Strategie», «Alphabetische Strategie», «Orthographische Strategie», die weiter entsprechen in Maßnahmen mit folgender Zielsetzung umgesetzt werden:

a) Orientierungshilfe für den Empfänger (den Schüler, Kursteilnehmer) auf die Visualisierung der gehörten und ausgesprochenen Fremdsprache in der Form von Zeichen und Zeichengruppen (Buchstaben, Wörter);

b) Die Einführung korrekter schriftlicher Fixierung von Wörtern unter Berücksichtigung die Vielfalt gesprochener und geschriebener Sprachen, die von den Kursteilnehmern benutzt werden. Dies kann also die Einführung von den mit den bezeichneten Dingen, Personen und Erscheinungen verbundenen Buchstaben umfassen (zum Beispiel der Buchstabe A für das Wort „AUTO“) und die Eliminierung von falschen graphischen Fixierungen, z.B. der konsonantischen Fixierung (im Falle von einigen Ausgangssprachen) oder der fonetischen Fixierung (z.B. Alfa statt Alpha; czius statt «Tschüs» usw.);

c) Die richtige graphische Fixierung von Wörtern und Sätzen u.Ä. Dies erfordert von Lehrern eine häufige Änderung der Herangehensweise zum Thema während des Ablaufs des Kurses aufgrund der unterschiedlichen Erwerbsfähigkeit in Bezug auf die Rechtschreibungsregeln durch Teilnehmer

---

<sup>50</sup> S. Nickel, Alphabetisierung..., op. cit., S. 19.

<sup>51</sup> Ebenda.

unterschiedlicher nationaler Angehörigkeit und mit unterschiedlichem kulturell-sprachlichen Hintergrund. Das Fehlen einer methodologisch flexiblen doch zugleich konsequenten in Bezug auf Anforderungen Einführung der Rechtschreibung kann bei den Kursteilnehmern die Unfähigkeit zur Folge haben, das gehörte Wort mit der graphischen Form zu integrieren und somit die Grenzlinie des funktionalen Analphabetismus jemals zu überschreiten.<sup>52</sup>

## **2. Alphabetisierungs- und Integrationskonzept am Beispiel des Vorschlags des Bundesamtes für Migranten und Flüchtlinge der Bundesrepublik Deutschland (BAMF).**

Strategische Projekte bezüglich der Alphabetisierung und Integration, die durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge vorgeschlagen wurden, stoßen mehrmals auf Schwierigkeiten mit ihrer Implementierung durch die Lehrer in einzelnen Bundesländern. Es wird häufig angenommen, dass die Anforderungen, die in «Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Überarbeitete Neuauflage» (2015) angegeben wurden, als Strategie für die Bildung und Integration der erwachsenen Migranten gelten. Ihre methodische Implementierung wird aber den kulturellen und rechtlichen Normen der einzelnen Bundesländer überlassen. Deshalb verläuft die Erreichung der Programmziele von BAMF auf verschiedene Art und Weise, die von Bevölkerungs-, Kultur- und Gesellschaftsfaktoren in einzelnen Bundesländern abhängt. Dies schlug sich u.a. darin nieder, dass die Liste der Lehrbücher für  $\alpha$ -Kurse wird jeweils durch BAMF bestätigt, aber die Schulen, die diese Kurse leiten, haben eine Möglichkeit, das beste Lehrbuch nach ihrem Ermessen zu wählen. Dies gilt auch für die Methoden und die anderen didaktischen Materialien in der Bildungsarbeit. Ihre Auswahl, die Implementierung des anerkannten Lehrplans, die Auswahl der aktivierenden Methoden, sowie die Verwendung der innovativen Konzepte und Anschauungsmaterialien gelten häufig als individueller Beitrag der Schulen und/oder der Lehrer, die die ww.  $\alpha$ -Kurse leiten, und weiter – aller Fremdsprachenlehrer<sup>53</sup>.

---

<sup>52</sup> Mehr zu diesem Thema in: A. Börner, Sprachbewußtheit funktionaler AnalphabetInnen am Beispiel ihrer Äußerungen zu Verschriftlichungen, Frankfurt 1995.

<sup>53</sup> B. Czwartos, Motywująca rola strategii antycypacji na lekcji języka obcego, [in:] A. Michońska-Stadnik, Zdzisław Wąsik (bearb.), Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych, Vol. 2.2, Wrocław 2008, S. 23-34 und Jędrzejowska Izabela, Tłumaczenie jako element motywujący w dydaktyce języków obcych, [in:] A. Michońska-Stadnik, Zdzisław Wąsik (bearb.), Nowe spojrzenia op. cit., S.35-42.

Bei der Implementierung der Projekte von BAMF treten so viele Fragen auf, dass ihre völlige Besprechung den Rahmen dieser Bearbeitung überschreiten würde. Trotzdem, um die Komplexität der Strategie für die Bildung und Alphabetisierung der Erwachsenen hervorzuheben, versuchen wir auf die wichtigsten Fragen hinzuweisen. Um diese zu veranschaulichen, werden sie in Form von einer Tabelle dargestellt, die Folgendes beinhaltet: die wesentlichen Fragen im Rahmen von der Erreichung der Bildungsziele, das durch BAMF vorgeschlagene Konzept, sowie der kurze Kommentar, der aus der eigenen Beobachtungen der Lehrer resultiert, die die  $\alpha$ -Kurse leiten.

Abbildung 3

### Alphabetisierungs- und Integrationskonzept des BAMFs.<sup>54</sup>

Frage	BAMF – Konzept
1. Mit welcher Priorität würden Sie mündliche Sprachkenntnisse und schriftsprachliche Kenntnisse in einem Alphabetisierungskurs vermitteln?	<p><i>Nicht in jedem Fall kann davon ausgegangen werden, dass mit zunehmender Länge des Aufenthaltes in Deutschland ein höherer sprachlicher Kenntnisstand vorhanden ist. Unter anderem der Grad der Integration, insbesondere die Anzahl an Kontakten mit der deutschen Sprache, die Motivation, diese zu erlernen, oder die Länge einer beruflichen Beschäftigung sind Faktoren, die den Umfang der sprachlichen Kenntnisse mitbestimmen. So gibt es Teilnehmende, die, obwohl sie erst seit wenigen Monaten in Deutschland sind, über gute Deutschkenntnisse verfügen, und ebenso Teilnehmende, die seit über 20 Jahren in Deutschland leben und kaum ein Wort Deutsch verstehen.</i></p>
<p><b>Eigene Meinung und Beobachtungen</b>  Die Lehrer weisen darauf hin:  a. Die Motivierung<sup>55</sup> finden, die als die Grundlage für die Teilnahme der einzelnen Teilnehmer an <math>\alpha</math>-Kursen gilt;</p>	

<sup>54</sup> Die Projekte von BAMF wurden aufgrund von: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Überarbeitete Neuauflage – Mai 2015, S. 10-213, sowie Leipziger Lehrgang für DAZ-Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen mit MigrantInnen. Modul 1. Ziele und Inhalte der Alphabetisierungsarbeit/Zielgruppen. Herder-Institut, Universität Leipzig, bearbeitet.

<sup>55</sup> Die Frage der Motivierung wurde in einer ausführlichen Monografie besprochen: Anna Michońska-Stadnik, Zdzisław Wąsik (bearb.), Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych, Vol. 2.2, Wrocław 2008.

- b. Für die innengeleitete Motivierung sorgen;
  - c. Die proaktive Einstellung zum Deutschlernen und zu der deutschen Kultur entwickeln;
  - d. Die Sprache als Mittel oder Weg darstellen:
    - zur besseren Kommunikation mit der Umgebung (Bekanntem, Nachbarn, Einkaufen usw.);
    - zur einfacheren Kommunikation in sozialen Fragen (Formalitäten in solchen Bereichen wie Versicherungen, Steuern, Banken, Postamt usw.);
    - um eine bessere Arbeitsstelle zu finden (eine besser bezahlte und/oder an die berufliche Qualifikationen angepasste Arbeit) und berufliche Qualifikationen auszubauen (durch die Teilnahme an den Kursen usw.).<sup>56</sup>
- Man muss auch unterstreichen, dass die Teilnehmer (wie sie selbst zugeben) schon nach zwei Lernmodulen über die bessere Sprachkenntnisse verfügen, die dazu beitragen:
- a) Sicherheitsgefühl: eine Fähigkeit, sich telefonisch (1 Fall) oder direkt (2 Fall) zu verständigen, um einen Unfall oder einen gefährlichen Zwischenfall zu melden;
  - b) Selbständigkeit und Unabhängigkeit von dem Übersetzer/Dolmetscher oder Vormund: Arztbesuch (eigener oder der Familienmitglieder), Erledigung der amtlichen Angelegenheiten, Kontakt mit der Schule, dem Kindergarten, dem Gemeindeamt usw.

<p>2. Wie würden Sie zur Einstufung der unterschiedlichen Gruppen von Teilnehmenden (primäre Analphabeten, funktionale Analphabeten und Zweitschrifterwerbsteilnehmer) in die entsprechenden Module der Alphabetisierungskurse vorgehen?</p>	<p><i>Zur Einstufung der Zielgruppe für Alphabetisierungskurse liegt durch den integrierten Alpha-Baustein im verbindlichen „Einstufungssystem für die Integrationskurse in Deutschland“ seit 2007 ein bundeseinheitliches standardisiertes Einstufungsverfahren vor. Es stellt zunächst den grundsätzlichen Alphabetisierungsbedarf eines Teilnehmenden fest und führt damit im Resultat zu einer Empfehlung für die Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs. Darüber hinaus erlaubt das Verfahren eine grobe Zuordnung zu den beschriebenen drei Hauptzielgruppen der Alphabetisierungskurse (primäre und funktionale Analphabeten sowie Zweitschriftler).</i></p>
--	---

<sup>56</sup> Man soll hervorheben werden, dass die Beziehung zwischen einem Schüler und einem Lehrer, die im Unterricht entsteht, spielt eine sehr wichtige Rolle im Leben der Schüler: «Häufig ist die Beziehung wichtiger, denn ohne dieser Beziehung können wir nicht kommunizieren. Wenn diese Beziehungen richtig aufgebaut werden, kann man viel gegenseitig davon erlernen. Die Menschen können keine Arbeit finden, denn sie sind nicht imstande, sich mit ihrem Arbeitgeber zu verständigen. Es passiert, dass ein Problem, das gelöst wurde, kehrt in der Zukunft wieder».

*Es gibt aber keine ideale Einstufung: Selbst bei einer „genauen“ Einstufung sind Schereneffekte, die auch im DaZ-Bereich üblich sind, verstärkt zu erwarten. Da die Teilnehmenden außerhalb des Unterrichts mehr sprachlichen als schriftsprachlichen Input erhalten, können sich ihre sprachlichen Kompetenzen schneller entwickeln. So können primäre Analphabeten ohne Deutschkenntnisse nach einem längeren Aufenthalt im deutschsprachigen Raum und im Kontakt mit der deutschen Sprache mündliche, kommunikative Kompetenz erwerben. Schriftsprachliche Kompetenzen dagegen können kaum ungesteuert erworben werden. Selbst Kinder im besten Lernalter und unter guten Bedingungen eignen sich ohne Unterrichtung das Lesen und Schreiben – von Ausnahmefällen abgesehen – nicht an.*

### **Eigene Meinung und Beobachtungen**

Nach den Lehrern gibt es einige Voraussetzungen, die die Arbeit mit einer Sprachgruppe erleichtern, z.B. die entsprechende Struktur einer Gruppe, u.a. Anzahl der Teilnehmer<sup>57</sup>, Homogenität. Diese letzte Eigenschaft betrifft solche Fragen wie: a) Sprachkenntnisse bevor dem Kurs b) Kenntnisse der geschriebenen Muttersprache und c) Zugehörigkeit zur sprachlichen (kulturellen) Gruppe der Teilnehmer. Obwohl es unterstrichen wird, dass die Verschiedenartigkeit einer Gruppe nicht nur eine Herausforderung für einen Lehrer, sondern auch eine Abwechslung für andere Teilnehmer darstellt, ist es empfehlenswert, einige wichtige Fragen an dieser Stelle aufzuführen. Es wurde beobachtet, dass der sogenannte «Einstufungstest» gewissenhaft, sowohl schriftlich als auch mündlich, durchgeführt werden muss. Die schriftlichen Teste für die  $\alpha$ -Kurse 1 Kandidaten kamen oft als nicht ausgefüllt oder – wie die Teilnehmer zugegeben haben – willkürlich ausgefüllt – zurück. Erst dann, als eine Prüfung individuell/mündlich durchgeführt wurde, konnte sie die Sprachkenntnisse der zukünftigen Teilnehmer nachprüfen. Dabei konnte Man auch prüfen, ob sie unterschreiben, ihren Namen selbst buchstabieren (abschreiben) und einen Bleistift oder Kuli halten können. Nach den Lehrern wurden die einheitlichen Gruppen bevorzugt, d.h. solche, in denen die Teilnehmer über dieselbe Kenntnisse der geschriebenen Sprache verfügen. Beträchtliche Unterschiede in dieser Hinsicht, auch wenn die Teilnehmer über dieselbe Kenntnisse der gesprochenen Sprache verfügen, sind eine große Schwierigkeit. Die Anfänger werden dadurch entmutigt – ihre

<sup>57</sup> s. Frage 8 in dieser Tabelle.

Motivierung sinkt und sie bedürfen mehr Zeit und Unterstützung von einem Lehrer. Auf die Fortgeschrittenen wirken sie sich demotivierend oder ermüdend aus. Zweifellos erleichtern die Kenntnisse der geschriebenen Muttersprache das Lernen von Deutsch, seinen Regeln und Schreibweisen. Verschiedene Abstammungen der Teilnehmer, sowohl sprachliche, als auch kulturelle, erleichtern – auch nach den Teilnehmern – die Integration mit anderer Kultur und anderen Sitten, die in Deutschland gelten. Was die höheren Niveaus von  $\alpha$ -Kursen angeht, sollen die Lehrer in diesem Fall die sogenannte ‘Binnendifferenzierung’ einschließen, als die Lehrmethoden für die Gruppen, die sprachlich nicht einheitlich sind und andere sprachliche Niveaus vertreten. Zusätzlich soll man die Motivierung der Personen mit dem so genannten ‘Mittelstufe-Syndrom’<sup>58</sup> ausbauen.

3. In welcher Sprache würden Sie alphabetisieren?

*Der vorgeschlagene modulare Aufbau ist auf die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch (L2) ausgerichtet und damit auf die gleichzeitige Vermittlung von Deutschkenntnissen. Die Alphabetisierung erfolgt deshalb in der Zweitsprache Deutsch und nicht in der Muttersprache (L1) der Teilnehmenden*

### **Eigene Meinung und Beobachtungen**

In der Fremdsprachendidaktik finden verschiedene Methoden Anwendung, von den informierenden, über die aktivierende, bis zu den engagierenden. In manchen von ihnen werden eine richtige Erkennung des Schülerpotenzials und eine flexible Anpassung der Lehrinhalte sowie der Arbeitsformen und Methoden<sup>59</sup> unterstrichen.

In Schulsystemen von vielen Ländern legt man ständig (leider!) mehr Wert auf die Grammatik einer Fremdsprache, die den Schülern in ihrer Muttersprache übermittelt wird, als auf ihre Kommunikationsfähigkeit. Diese Einstellung resultiert oft aus der Erfüllung des Rahmenlehrplans, der bei der Versetzung in die nächste Klasse erforderlich ist. In den Fremdsprachenschulen und in  $\alpha$ -Kursen findet die Anpassung des Ziels und Tempo an das Niveau einer Gruppe durch die Verbindung des Erwerbs der Sprachkompetenzen mit der Rechtschreibung und der kulturellen und sozialen Integration statt. Deshalb basieren die  $\alpha$ -Kurse auf dem Lernen der deutschen Sprache. Die Lehrer und Teilnehmer von  $\alpha$ -Kursen benutzen die Online-Wörterbücher und Übersetzungsprogrammen, die ermöglichen, in

<sup>58</sup> K. Sradomska, Powracające i utrwalające się błędy, syndrom «średnio-zaawansowania» – o rozbudzeniu motywacji do osiągnięcia postępów w grupowym uczeniu się języka przez młodzieŜ i dorosłych, [in:] A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik (bearb.), Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych, Vol. 2.2, Wrocław 2008, s. 53-62.

<sup>59</sup> Ausführlich darüber in: Meyer H., Unterrichts-Methoden, II: Praxisband, Berlin 1987.



<p>Sonderfällen komplizierte Begriffe oder Phrasen zu erklären. Hier finden auch die Bildwörterbücher<sup>60</sup> sowie die Wörterbücher mit Programmen, die ermöglichen, die korrekte Aussprache eines bestimmten Wortes, einer Phrase oder der ganzen Aussage abzuhören.<sup>61</sup></p>	
<p>4. Welchen Stellenwert würden Sie dem autonomen Lernen in Alphabetisierungskursen einräumen?</p>	<p><i>In Alphabetisierungskursen kommt dem Bereich des autonomen Lernens mit seinen verschiedenen Aspekten eine sehr wichtige Rolle zu, da die Teilnehmenden häufig aus einem bildungsfernen Umfeld stammen und aus diesem und anderen Gründen die soziale Integration erschwert sein kann.<sup>16</sup> Bei der Vermittlung der sprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen findet daher der Aspekt des autonomen Lernens im Rahmen der vorhandenen Lernvoraussetzungen durch den Einsatz entsprechender Unterrichtsmethoden stets Berücksichtigung. Motivation und Nachhaltigkeit in den Alpha-Kursen werden gestärkt, wenn bei den Teilnehmenden die Bewusstheit für den eigenen Lernprozess und das Selbstvertrauen in die eigenen Möglichkeiten entwickelt werden. Unter Beachtung ihrer spezifischen Lebens- und Erfahrungswelt sollen die Teilnehmenden u. a. Strategien und Techniken ausbilden, mit deren Hilfe sie ihre eigene gesellschaftliche Realität bewusster analysieren und ihr Lernen selbstständiger organisieren können. Es geht im weitesten Sinne um Selbstbestimmung und die Befreiung aus Abhängigkeiten durch die Entwicklung von Handlungskompetenz im Unterricht und außerhalb. Da das schriftsprachliche Niveau im Basis-Alpha-Kurs noch niedrig ist, bieten sich Übungen zur Arbeit mit visuellen Elementen des DaZ-Lehrwerkes, z. B. Fotos, an, die dazu genutzt werden</i></p>

<sup>60</sup> z.B. M. Brinitzer, V. Damm, Grammatik sehen. Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache, Ismaning 2005; G. Specht, J. Forßmann (Herg.), Bildwörterbuch Deutsch, München 2016; V. Marquart, C.Rühmer (Herg.), S. Salih (Übers.), Visuelles Wörterbuch arabisch-deutsch, München 2016. Bei dem letzten Punkt soll man unterstreichen, dass die Rechtsschreibung des Titels arabisch-deutsch in der Originalversion inkorrekt ist (*sic!* Es soll Arabisch-Deutsch sein!) und die Schüler visuell irreführt! Umso mehr, als man im arabischen Sprachraum einen Großbuchstabe in der Mitte von einer Wortfolge verwendet, was in Schreibunterricht in  $\alpha$ -Kursen sichtbar ist. Zusätzlich sind alle Wörter des Originaltitels der ganzen Serie großgeschrieben. (Bilingual Visual Dictionary Arabic).

<sup>61</sup> V. Marquart, C.Rühmer (Herg.), S. Salih (Übers.), Visuelles Wörterbuch arabisch-deutsch, München 2016.

*können, beispielsweise Wortschatz und Redemittel zu aktivieren oder einzuführen. (...) Dennoch sollte der Versuch unternommen werden, bereits im Basis-Alpha-Kurs erste Lernstrategien zu vermitteln. Diesbezüglich können beispielsweise bereits wichtige Arbeitsweisen des Unterrichts wie z. B. Die kooperative Zusammenarbeit in Teilnehmergruppen eingeführt werden.*

### **Eigene Meinung und Beobachtungen**

In klassischer Bildungsphilosophie von Platon über Aristoteles bis zum christlichen Realismus von Thomas von Aquin wird darauf hingewiesen, dass ein Schüler in seiner methodologischen Bildung sein Höchstpotenzial erwerben soll.<sup>62</sup> Auch heute soll man nach einer solchen Methode suchen, die auf der bestimmten Bildungsstufe die beste Methode ist. Aber keiner, sogar der beste Unterricht, kann selbstständiges Lernen ersetzen. Es ist selbstverständlich, dass um die Wirksamkeit des Unterrichts zu erhöhen, soll man die aktivierenden Methoden anwenden (Anwendung von Kunst, Multimedia, Interaktion, Rollen und Dialogen spielen), die die Effizienz um 30 bis 80 Prozent erhöhen. Es ist auch erforderlich, eine proaktive Einstellung auszuarbeiten und nach der Stärkung des so genannten „autonomen Lernens“ zu streben. Für die Personen, die als „innengeleitet“ gelten, ist das eine natürliche Einstellung. Autonomes Lernen ermöglicht, die innere Motivierung, den Wunsch nach Verwirklichung der Träume und Ziele und die Ausdauer bei der Überwindung von Schwierigkeiten und Problemen zum Erfolg zu machen. Die anderen Personen brauchen die Unterstützung der Lehrer, der Berater oder – in besonderen Fällen – der Therapeuten, um selbstständig und systematisch zu lernen, die Verantwortung für ihren Erfolg in der Schule, in der Arbeit und im Leben zu übernehmen.<sup>63</sup> Deshalb sind autonomes Lernen und proaktive, verantwortliche Einstellung in Bildung der Erwachsenen so wichtig. Um diesen Prozess zu unterstützen, sollen die Lehrer über entsprechende pädagogische, soziale und – mindestens im erforderlichen Umfang – psychologische – Kompetenzen verfügen (Entwicklungspsychologie, Psychologie des Lernens).<sup>64</sup>

<sup>62</sup> Ausführlich darüber in: G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003.

<sup>63</sup> Część 2. Motywująca rola nowych technologii i autonomizujących form pracy w nauczaniu języków obcych, [in:] A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik (bearb.), *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, Vol. 2.2, Wrocław 2008, S. 85-166 und Sobkowiak P., *Negocjowanie programu nauczania w klasie jako czynnik motywujący do uczenia się języka obcego*, [in:] A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik (bearb.), *Nowe spojrzenia na op. cit.*, S.155-166.

<sup>64</sup> Vgl. King G., *Counseling Skills for Teachers*, Buckingham 1999.

<p>5. Welche Inhalte sollten in Alphabetisierungskursen behandelt werden?</p>	<p><i>Primäres Ziel des Basis-Alpha-Kurses ist es, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die für den Besuch des Aufbau-Alpha-Kurses A notwendig sind. Mit ihrem Erwerb werden die Grundalphabetisierung und die Vermittlung elementarer Deutschkenntnisse – insbesondere im mündlichen Bereich – abgeschlossen (A1.1). Weiteres Ziel ist die Hinführung der Teilnehmenden zu einer selbstgesteuerten und lernerzentrierten Arbeitsweise, welche für die Arbeit in den Aufbau-Alpha-Kursen A, B und C zum Teil vorausgesetzt wird. Anzubahnen ist zudem die Umsetzung weiterer Ziele im Bereich der interkulturellen Kompetenz, der Landeskunde, der Medienkompetenz oder auch von Themen aus der Grundbildung (Unter Grundbildung werden im Folgenden grundlegende Kenntnisse in Mathematik und weiteren Bereichen wie Geschichte, Politik, Biologie, Physik etc. verstanden. [...]), welche etwa im Kontext von Projektarbeit angesprochen werden können.</i></p>
---	--

### **Eigene Meinung und Beobachtungen**

Eine sehr wichtige Frage in der Bildung der erwachsenen Migranten ist die Stärkung ihres Sicherheitsgefühls und Selbstständigkeit. Die Teilnehmer der  $\alpha$ -Kurse haben mehrmals die Lehrer nicht danach gefragt, dass sie ihnen grammatische oder stilistische Phänomene beibringen, sondern dass sie über die Feste, Feier, Feierlichkeiten und damit verbundenen Sitten, die in ihren Gemeinden stattfinden, erzählen. Der Lehrer *„nolens volens“* bekam ein Autorität und Motivierender in dieser Hinsicht.<sup>65</sup> Manche kulturelle und soziale Themen, die normalerweise am Ende des Kurses vorkommen sollen, waren für die Teilnehmer so wichtig, dass sie früher besprochen wurden. Auch Sitten und Bräuche, die in den Ländern mit europäischer und judenchristlicher Tradition verwurzelt sind, kamen wie ein ungeklärtes Rätsel für die Menschen anderer kulturellen und weltanschaulichen Provenienz vor. Deshalb sollen die  $\alpha$ -Kurse die Elemente der alltäglichen Situationen, Feste und Feierlichkeiten, sowie Elemente des gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Lebens beinhalten. Bezug auf die gegenwärtige Lebenssituation und Probleme der Teilnehmer, als auch ein Versuch, die Antworten auf die quälende Fragen (Lebensfragen) zu finden, können (und in

<sup>65</sup> Über die motivierende Rolle des Lehrers: Targońska J., Nauczyciel jako czynnik motywujący?, [in:] A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik (bearb.), Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych, Vol. 2.2, Wrocław 2008, S. 227-238.

vielen Fällen sollen) als eine gute thematische Basis für die Einführung des neuen Wortschatzes, Dialogenbildung, Engagieren durch Drama – Rollenbildung – gelten; die Einführung ins ein ganz neue Ausmaß der sprachlichen und sozialen Kommunikation. Das ist ein Entgegenkommen gegenüber der experimentellen und pragmatischen Pädagogik von Dewey. Die Arbeit mit einem Schüler, besonders mit einem Erwachsenen, soll in dieser Darstellung durch die Lösung der von einem Schüler genannten Problemen und Fragen verlaufen. Einerseits ist die Rolle der Bildung und  $\alpha$ -Kurse als Bewahrung der Tradition und Sicherung der kulturellen Kontinuität angesehen; andererseits ist das der Erwerb der neuen Werte, die Annahme der neuen Herausforderungen, die sich in einer bestimmten kulturellen und sozialen Realität abspielen.<sup>66</sup>

<p>6. Welche Methode/Methoden sollten bei der Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen zum Einsatz kommen?</p>	<p><i>Für die Durchführung von Alpha-Kursen wird ein breites Spektrum an methodischem Wissen vorausgesetzt. Die Kenntnis von der Methodenvielfalt und die kursbezogene Anwendung verschiedener Methoden ist folglich unabdingbar. Nur auf diese Weise kann angemessen auf die unterschiedlichen Fähigkeiten und Kenntnisse der Teilnehmenden reagiert werden. Auch die erfolgreiche Binnendifferenzierung im Alphabetisierungsunterricht hängt entscheidend von den Kenntnissen der Kursleiter über methodische Vorgehensweisen ab. Dies schließt für diese und für spätere Phasen der Alpha-Kurse auch das Wissen über Methoden zur Förderung des autonomen Lernens und die Fähigkeit zu deren sachgerechter Anwendung ein.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- die <b>analytische Methode</b>, beschreibt den Weg von den größeren Einheiten der Sprache (Sätze und Wörter) zu den kleineren Einheiten (Buchstaben und Laute).</li> <li>- (...) von den kleineren Einheiten (Buchstaben und Laute) zu den größeren Einheiten (Silben, Morpheme, Wörter und Sätze) und wird als <b>synthetische Methode</b> bezeichnet.</li> </ul> <p><i>Beispiele für weitere Methoden im Anfangsunterricht sind etwa:</i></p> <p>a) die <b>Silbenmethode</b>, nach welcher Silben vermittelt werden</p>
---	---

<sup>66</sup> Ausführlich darüber in: J. Dewey, Experience and Education, New York 1938. Insbesondere die Seiten 25-31. S. auch: Miłuła K., Wpływ treści kulturo- i krajoznawczych na wzmocnienie motywacji u studentów filologii obcych, [in:] A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik (bearb.), Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych, Vol. 2.2, Wrocław 2008, S.43-52.

b) die **Anlautmethode**, nach welcher Buchstaben und die dazu gehörigen Lautwerte über den Gebrauch von Anlautbildern eingeführt werden

c) die **Sinnlautmethode**, nach welcher Buchstaben und ihre Laute nach Situationen eingeführt werden („s“ für das Summen einer Fliege oder „h“ für das Anhauchen)

d) die **Artikulationsmethode**, nach der die Teilnehmenden einen Einblick in die Artikulationsart und den Artikulationsort der behandelten Lautwerte bekommen

Beispiele für weitere Methoden im fortgeschrittenen Unterricht sind:

1) In der **Morphem-Methode** werden die Morpheme der deutschen Sprache zum Gegenstand des Alphabetisierungsunterrichts. Ziel ist es, dass die Teilnehmenden häufige Morpheme beherrschen und auf diese Weise Wörter wie z. B. „ver-lieb-t“ oder „ver-reisen“ leichter schreiben und lesen können.

2) Der **Spracherfahrungsansatz** stellt das Weltwissen und das sprachliche Wissen der Teilnehmenden in den Mittelpunkt der Alphabetisierungsarbeit.

Im Rahmen des Spracherfahrungsansatzes werden Texte angefertigt, die von den Teilnehmenden selbst diktiert oder aufgeschrieben werden und über sie berichten. Diese Texte werden dann als Grundlage für zahlreiche Übungen genommen, z. B. für Übungen nach der Morphem-Methode. Hier wird sehr deutlich, dass **Methodenvielfalt** der einzig gangbare Weg in der Alphabetisierungsarbeit ist.

### **Eigene Meinung und Beobachtungen**

Man kann annehmen, als in dieser Bearbeitung besprochen wurde, dass je mehr verschiedene Methoden es in einem Bildungsprozess gibt, umso besser. Das ist von besonderer Wichtigkeit in Alphabetisierung der Erwachsenen in der neuen sprachlichen und kulturellen Realität. Die Fremdsprachendidaktik, besonders im Falle von der „zweiten Sprache“ (Deutsch als Zweitsprache) bedarf, dass die Teilnehmer einen neuen Sprachcode in anderer, häufig unverständlicher kulturellen und weltanschaulichen Realität erlernen<sup>67</sup>. Die Auswahl der aktivierenden Methoden, in

<sup>67</sup> M. Bieszczanin, Przystwajanie słownictwa języka obcego a motywacja, [in:] A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik (bearb.), Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych, Vol. 2.2, Wrocław 2008, S. 11-22 und Szymankiewicz K., Motywowanie do nauki języka obcego poprzez otwarcie na wielojęzyczność i wielokulturowość, [in:] A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik (bearb.), Nowe spojrzenia op.cit., S. 63-72.

denen Multimedia, Kunst und Musik eingeschlossen werden und die alle Sinne engagieren, soll den Teilnehmern ermöglichen, die einzelnen Wörter, Phrasen und Regeln nicht nur sich besser zu merken, sondern auch, sozusagen natürlich, diese in einem praktischen, sozialen Kontext zu setzen. Wichtig ist, dass die Lehrer, die die  $\alpha$ -Kurse leiten, ihre Methoden flexibel anwenden, und zwar durch Beobachtungen der Wirksamkeit dieser Methoden und der Perzeptionsfähigkeiten der Schüler.

7. Welche speziellen Schwierigkeiten gibt es in Alphabetisierungskursen durch die gleichzeitige Vermittlung von mündlichen und schriftsprachlichen Kenntnissen?

*Wie bereits angesprochen, bedingen sich beide Progressionslinien zum Teil gegenseitig: Sprachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten lassen sich in bestimmten Bereichen ohne einen Zugriff auf die Schriftsprache kaum ausbilden. Zugleich endet die Ausbildung schriftsprachlicher Kompetenzen ohne die Einbeziehung sprachlicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten schnell in einer Sackgasse. Im Rahmen dieses Konzepts wird in den Anhängen G-J als Orientierung eine entsprechende sprachliche und schriftsprachliche Progression vorgeschlagen. In den Fällen, in welchen der erste Kursabschnitt von Teilnehmenden besucht wird, die über keine Deutschkenntnisse verfügen, ist zu erwägen, ob und wie durch die Wahl geeigneter Inhalte zunächst eine zweitsprachliche Basis geschaffen werden kann. In solchen Fällen kommt der mündlichen Vermittlung von Deutschkenntnissen eine große Bedeutung zu, sodass die Vermittlung einiger der vorgeschlagenen schriftsprachlichen Inhalte auf einen späteren Zeitpunkt, z. B. in den zweiten Kursabschnitt, verlagert wird.*

### **Eigene Meinung und Beobachtungen**

Wenn man bisherige Überlegungen in Betracht zieht, soll man zugeben dass die größte Schwierigkeit, wenn es um gleichzeitiges Lehren der gesprochenen und geschriebenen Sprache geht, in der Divergenz dieser zwei besteht. Sie basiert, u.a., auf: 1. der eindeutigen und direkten Unübersetzbarkeit der gesprochenen Sprache ins geschriebene und offizielle Sprache und umgekehrt; 2. der Benutzung von Volksmund eines bestimmten Bundeslandes, Regions oder Subregions durch die lokale Gemeinschaft in alltäglicher Kommunikation, der von der offiziellen Sprache der Bundesrepublik Deutschland abweicht 3. der praktischen Seite der gesprochenen Sprache, die in alltäglicher Kommunikation genügend ist, um die Arbeit zu finden, Formalitäten direkt und telefonisch zu erledigen, die Ämter zu besuchen, Einkäufe zu machen usw., und die sehr oft die Lernenden dabei behindern, die geschriebene Sprache zu erwerben, als weniger nützlich und in den

Hintergrund gedrängt.<sup>68</sup> Eine zusätzliche Schwierigkeit stellt eine Funktion dar, die Kommunikation scheinbar erleichtert, und zwar durch die Erleichterung des Schreibens in Multimediageräten (Autokorrektur, Autovervollständigung, SMS-Nachrichten, Emoticons, usw.). Einerseits – wie die Teilnehmer selbst zugeben – ist das eine unschätzbare Hilfe in der Telefon-, Computer-, und Internetkommunikation; andererseits ist das eine spezifische Barriere darin, sich dazu zu zwingen, das korrekte Schreiben und Lesen zu erlernen.

8. Wie viele Lernende sollte ein Alphabetisierungskurs haben?

*Bei Alphabetisierungskursen beträgt die Höchstteilnehmerzahl eines Kursabschnitts 12 Personen. Das Bundesamt kann vor Beginn eines Kursabschnitts auf Antrag Ausnahmen von der Höchstteilnehmerzahl zulassen. Der Antrag ist zu begründen und hat die konkrete Teilnehmerzahl, mit der der Kursabschnitt durchgeführt werden soll, zu benennen. Die in der Genehmigung festgelegte Teilnehmerzahl gilt für alle folgenden Kursabschnitte. Auf Grund bisheriger Erfahrungen in der Alphabetisierungsarbeit mit Migrantinnen und Migranten und unter Berücksichtigung der Erfahrungen in der muttersprachlichen Alphabetisierung deutscher funktionaler Analphabeten wird eine Anzahl von 8 Teilnehmenden für optimal gehalten.*

### **Eigene Meinung und Beobachtungen**

In den Vorschlägen von BAMF wurde die Meinung von vielen Methodikern berücksichtigt, dass die optimale Fremdsprachengruppe maximal 12 Personen, und in bestimmten Fällen – 8 Personen zählen soll.<sup>69</sup> Eine kleinere Gruppe ermöglicht (nach den Stufen und Regeln der Bildung der Team-Identität)<sup>70</sup> nicht nur die

<sup>68</sup> Die Teilnehmer der Kurse weisen darauf hin, dass die Ämter fertige Formulare für die Interessenten vorbereiten, auf denen deskriptive Antworten kaum möglich sind. Die Dateneinführung schränkt sich häufig auf die korrekte Schreibweise des Namens, der Adresse, Versicherungs- und Bankkontonummer ein. Die anderen Fragen basieren auf dem Antwort-Wahl-Verfahren, in dem das richtige Feld mit «x» markiert werden soll. Bei der Ausfüllung des Formulars stehen die Beamten oder Ansprechpartner zur Verfügung. (eigene Anmerkung)

<sup>69</sup> Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Überarbeitete Neuauflage – Mai 2015, s.30. Ähnlich in Polen, nach dem polnischen Bildungsministerium: DKOS – 5002 – 9/06, Kraków 2007, z.B. in dem Lehrplan für Didaktik der englischen Sprache für die Anfänger von M. Kłębowska werden auch die Gruppen von 10-12 Personen genannt.

<sup>70</sup> Es geht hier um u.a.: Bildung, Auseinandersetzung, Normalisierung und Handlung einer Gruppe und Realisierung des Teams (z.B. effektive Verwendung von Zeit und Platz), die Bildung der Unterstützung- und Motivierungssystem (z.B. Flexibilität, öffentliche Liebe und Anerkennung), die Rolle des Lehrers (Kennenlernen mit den

<p>Effektivität des Lernens in solcher Gruppe zu erhöhen, sondern auch die Teilnehmer zu integrieren.<sup>71</sup> Die Arbeit mit einer Gruppe, die aus 12 Personen besteht, bietet mehr Möglichkeiten an, wenn es um die Methoden der Arbeit in Kleingruppen (2,3,4,6 Personen) geht: Bildung der Dialoge, Rollenabspielung, kreative Arbeit, Problemlösung.<sup>72</sup></p>	
<p>9. Welche Ziele sollten Alphabetisierungskurse verfolgen?</p>	<p><i>Zum Ersten soll versucht werden, dem Ziel der funktionalen Alphabetisierung möglichst nah zu kommen. Zum Zweiten soll die soziale Integrationsfähigkeit der Teilnehmenden durch Autonomie fördernde und an Nachhaltigkeit orientierte Unterrichtsmethoden gestärkt werden.<sup>25</sup> Zum Dritten wird – eng gekoppelt an die beiden erstgenannten Ziele – die Vermittlung von Deutschkenntnissen bis zur Niveaustufe A2.2 nach dem GER angestrebt.</i></p>
<p><b>Eigene Meinung und Beobachtungen</b></p> <p>In Bezug auf die im ersten Teil dieser Bearbeitung besprochenen Fragen soll man die integrierende Rolle des Erwerbs von solchen Sprachkompetenzen betonen, die einen messbaren Einfluss auf den Erwerb und die Stärkung der Alltagskommunikation haben.</p>	
<p>10. Welche Qualifikationen und/oder Erfahrungen sollten Leitende von Integrationskursen mit Alphabetisierung haben?</p>	<p><i>Der Alphabetisierungsunterricht und das vorliegende Konzept stellen hohe Anforderungen an die Lehrkräfte im Alphabetisierungsbereich. Aus diesem Grund ist im besonderen Maße darauf zu achten, dass die Kursleiter über eine Qualifikation verfügen, welche sie in die Lage versetzt, angemessen auf die besonderen Schwierigkeiten der Alphabetisierungsarbeit zu reagieren. Für die Kursleiter von Alphabetisierungskursen gilt daher folgendes Qualifikationsprofil:</i></p> <p><i>1) Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen <b>müssen</b> vom Bundesamt für die Tätigkeit als Lehrkraft in Integrationskursen (nach § 15 Abs. 1 oder 2 IntV) zugelassen sein.</i></p> <p><i>2) Über diese Zulassung hinaus müssen Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen (des Bundes) zusätzlich eine ausreichende fachliche Qualifikation und Eignung im</i></p>

Teilnehmern, Aufgeschlossenheit, Respekt) usw. Vgl.. B. B. Bajcar, Budowanie zespołów, Wrocław SWPS 2014, Link: Zugang am 30.11.2016.

<sup>71</sup> S. A. Chybicka, Psychologia twórczości grupowej. Jak moderować zespoły twórcze i zadaniowe? Warszawa 2006.

<sup>72</sup> S. M. Robson, Grupowe rozwiązywanie problemów, Warszawa 2005.



*Bereich der Alphabetisierungsarbeit nachweisen (§ 15 Abs. 3 Satz 2 IntV) und für das Unterrichten in Alphabetisierungskursen vom Bundesamt zugelassen sein.*

*3) Fehlen ausreichende Qualifikationen, können diese zum Beispiel durch Teilnahme an der „Additiven Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen“ erworben werden.*

### **Eigene Meinung und Beobachtungen**

Die Anforderungen bezüglich der beruflichen Qualifikationen und Erfahrung in Fremdsprachenlehren (Deutsch) sind selbstverständlich. Die Verbindung der Qualifikationen, die die Kenntnis der Methoden einer Fremdsprachendidaktik, der Gruppenarbeit, Durchführung der Kurse, Implementierung (auch: Entwerfen der Programme) bestätigen, gemeinsam mit der erworbenen Erfahrung im Lehren der Erwachsenen stellen eine Garantie dar, dass die Effektivität der  $\alpha$ -Kurse erhöht wird. Gleichzeitig gibt es in Deutschland keine deutliche und durchschaubare Regel, die ermöglichen, dass die  $\alpha$ -Kurse durch die Personen durchgeführt werden, die zwar über die erforderlichen Sprachkenntnisse (C1) und methodologische (pädagogische) Fähigkeiten verfügen, aber diese wurden nicht durch das Studium in Germanistik im Bereich des Lehrens der Erwachsenen erworben. In den Projekten von BAMF wird zwar festgestellt, dass diese Kompetenzen durch die zusätzlichen Kurse ergänzt werden können, aber die Interpretationsfreiheit der «ausreichenden fachlichen Qualifikation und Eignung» ist eigentlich unklar.<sup>73</sup>

Diese Frage bleibt offen. Es soll aber hervorgehoben werden, dass die Lehrer, die die  $\alpha$ -Kurse leiten, sollen sich bei der Durchführung dieser schwierigen und verantwortlichen Aufgabe Standing engagieren, die Flexibilität und Konsequenz verbinden und über eine spezifische «Einbildungskraft» verfügen. Diese Einbildungskraft ermöglicht den Menschen, «ihr kreatives Potenzial zu verstehen und entwickeln. Dank dieser Kraft finden die Menschen innovative Lösungen der schwierigen Probleme [...], gewinnen gegenseitiges Vertrauen und finden neue Rollen für sich selbst in der Realität, die sich ständig verändert»<sup>74</sup>.

---

<sup>73</sup> Die Fragen bleiben offen: wer eignet sich besser, um einen Kurs zu leiten: ein Muttersprachler ohne methodologische Unterstützung (die durch mehrstündige Kurse ergänzt wird) oder ein Migrant mit erforderlichen Deutschkenntnissen (C1, mindestens „gut“ benotet), der eine pädagogische Vorbereitung und Bildung hat (nicht nur im sprachlichen Bereich) und über die «Erfahrung, eine Fremdsprache zu sprechen», «Erfahrung, ein Migrant zu sein» verfügt.

<sup>74</sup> G. Morgan, Wyobrażenia organizacyjna. Nowe sposoby postrzegania, organizowania i zaradzania, Warszawa 2001, s. 29.

## Schlusswort

Alphabetisierung ist eines der wichtigsten Themen im Bereich der Erwachsenenbildung und wird es als Kernbildungsprogramme vieler Länder der Europäischen Union gestellt. Wegen der Massenmigration (die in den letzten Jahren in nie gekanntem Ausmaß stattgefunden haben) wurde es sich auch als eine der wichtigsten Fragen im Bereich der Integrationspolitik der Bundesrepublik Deutschland identifiziert. Die Autoren sahen viele gemeinsame Punkte der Bereich der Erwachsenenbildung für verschiedene Länder, zeigend die besondere Charakteristik der Alphabetisierung in Deutschland, einschließlich des Freistaat Bayerns.

Die Gesetze, Verordnungen und andere strategische Maßnahmen suchen nach die Antwort auf die Fragen der Alphabetisierung in der breiteren Perspektive der Integrationspolitik und Bildung in Deutschland. Lehrbücher und methodische Studien zeigen die Notwendigkeit der sogenannten Kohärenz für den neuen Ansatz in der Lehre und Führungsmethodik: die Wissenheit der deutschen Sprache mit Fähigkeiten und Kompetenzen in den Bereichen und Themen so unterrichten, damit die Teilnehmer eigene Stelle auf dem Arbeitsmarkt finden zu können und die uneingeschränkte Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben in Deutschland zu finden. Deutschunterricht und Integrationsprozess der Migranten und Flüchtlingen mit der deutschen Gesellschaft in den einzelnen Bundesländern fordern:

1. die Anwendung der Finanzierungsinstrumente, die den Ausländern die Teilnahme an einem Alphakurs ermöglichen könnten;
2. die Selektion der geeigneten Lehrkräfte und die Möglichkeit ihrer andauernden Berufsentwicklung;
3. die Verwertung der innovativen Arbeitsmethoden und Arbeitswerkzeuge;
4. die Einbeziehung in die Alphakurse der Themen aus dem Bereich: Alltagskommunikation, Kultur und Politik. Nur die Verbindung aller oben genannten Faktoren gibt die reale Chance, die von BAMF vorausgesetzten Bildungs- und Sozialziele erreichen zu können.

## Literaturverzeichnis

1. Adamec L. Historical Dictionary of Afghanistan. Scarecrow Press, Lanham, MD 2011.
2. Alfabund (2010) Definition: Funktionaler Analphabetismus. [www.grundbildung.de/daten/grundlagen/definition/](http://www.grundbildung.de/daten/grundlagen/definition/) – Stand: 22.11.2016
3. Barton D., Hamilton M., Local literacies: reading and writing in one community, Routledge London 1998, p. 5-25.
4. Bauer U. i in. Zwischenbericht: Die Ideologie des funktionalen Analphabetismus, [http://www.uni.due.de/imperia/md/content/biwi/bauer/typenbericht\\_05111.pdf](http://www.uni.due.de/imperia/md/content/biwi/bauer/typenbericht_05111.pdf) ; dostęp 21.11.2016.
5. Bialecki I. Alfabetizm funkcjonalny, «Res Publica nowa» 1996, nr 6, s. 70-71.
6. Bieszczanin M., Przystawianie słownictwa języka obcego a motywacja, [w:] Michońska-Stadnik A., Wąsik Z. (red), Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych, Vol. 2.2, Wrocław 2008, s. 11-22.
7. Bittlingmayer U.H., Drucks S., Gerdes J., Bauer J., Die Wiederkehr des funktionalen Analphabetismus in Zeiten wissenschaftlichen Wandels [ In:] Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten, G. Quenzel, K. Hurrelman (Hrsg), Wiesbaden 2010, s. 350.
8. Börjesson I., Alfabetyzacja i kształcenie podstawowe w Niemczech, [w:] Sylwia Słowińska (Hrsg), Dyskursy młodych andragogów nr 12, Zielona Góra 2011, s. 57-66.
9. Börner A., Sprachbewußtheit funktionaler AnalphabetInnen am Beispiel ihrer Äußerungen zu Verschriftlichungen, Frankfurt 1995.
10. Brinitzer M., Damm V., Grammatik sehen. Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache, Ismaning 2005.
11. Brugelmann H., Balhorn H., Fussenich I. (Hrg.), Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil 1995.
12. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Überarbeitete Neuauflage – Mai 2015.
13. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Mehr Asylanträge in Deutschland als jemals zuvor (2015).

14. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Verteilung der Asylbewerber 2016.

15. Chybicka A., Psychologia twórczości grupowej. Jak moderować zespoły twórcze i zadaniowe? Warszawa 2006.

16. Cichomski B., Bojanowski M., Jerzyński T., Madej J., Zieliński M., Determinanty i konsekwencje alfabetyzmu funkcjonalnego Polaków. Rekomendacje dla reformy systemu edukacyjnego – Raport Instytutu Studiów Społecznych UW, Warszawa 2001.

17. Czwartos B., Motywująca rola strategii antycypacji na lekcji języka obcego, [w:] Michońska-Stadnik A., Wąsik Z. (red), Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych, Vol. 2.2, Wrocław 2008, s. 23-34.

18. Dewey J., Experience and Education, New York 1938.

19. Dobrowolska-Polak J., Jackowska N., Nowosielski M., Niemcy po zjednoczeniu. Społeczeństwo – wielokulturowość – religie, Poznań 2013.

20. Gałaj M. (tłum.) Metody kształcenia nieformalnego – europejska wymiana doświadczeń zawodowych między trenerami umiejętności podstawowych i alfabetyzacji. Podręcznik, Łódź 2015.

21. Global Report on Adult Learning and Education UNESCO 2013.

22. Grotlüschen A., Riekman W. [Hrsg.], Funktionaler Analphabetismus in Deutschland [Analfabetyzm funkcjonalny w Niemczech], Münster 2012.

Grotlüschen A., Riekman W., Buddeberg K., Hauptergebnisse der leo. – LevelOne-Studie. [In:] Grotlüschen, Anke & Riekman, Wiebke (Hrsg.), Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster 2012, S. 11-53.

23. Gutek G.L., Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji, Gdańsk 2003.

24. Hubertus P., Bildungspolitische Aspekte der Alphabetisierungsarbeit. In: Ausgeblendet und vergessen? Analphabetismus in Deutschland, Köln, s. 45-56.

25. Hubertus, Peter (1995), Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute?; [In:] H. Brugelmann, H. Balhorn, I. Fussenich (Hrg.), Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil 1995, s. 250-262.

26. Jędrzejowska I., Tłumaczenie jako element motywujący w dydaktyce języków obcych, [w:] Michońska-Stadnik A., Wąsik Z. (red), Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych, Vol. 2.2, Wrocław 2008, s. 35-42.

27. Kaczorowski B., Wielki Encyklopedyczny Atlas Hwiata, t. 10. Azja Południowo-Zachodnia, Warszawa 2006, s. 32-39.
28. King G., Counseling Skills for Teachers, Buckingham 1999.
29. Kłębowska M., Program nauczania języka angielskiego, Kurs dla początkujących..., dopuszczony do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, nr w wykazie: DKOS – 5002 – 9/06, Kraków 2007.
30. Kostkiewicz J., Aksjologiczna edukacji dorosłych. Zaniechania i potrzeby, [w:] Agnieszka Stopińska-Pajak (Hrsg), Chowanna. Między przyszłością a przeszłością edukacji dorosłych. Tom 2(25) Rok XLIX (LXII), Katowice 2005, s. 141-147.
31. Kwieciński Z., Poziom elementarnej alfabetyzacji a poziom jakości życia w dorosłości, Psychologia wychowawcza, 1-2/2012, s. 161-172.
32. Malinowska J., Doradcy osób dorosłych o konstruowaniu relacji poradniczej, [w:] S. Słowińska, Dyskursy młodych andragogów, s. 151-168.
33. Marquart V., Rühmer C. (Herg.), S. Salih (Übers.), Visuelles Wörterbuch arabisch-deutsch, München 2016.
34. Memorandum Komisji Europejskiej w sprawie kształcenia ustawicznego (2000).
35. Meyer H., Unterrichts-Methoden, II: Praxisband, Berlin 1987.
36. Miłułka K., Wpływ treści kulturo- i krajoznawczych na wzmocnienie motywacji u studentów filologii obcych, [w:] Michońska-Stadnik A., Wąsik Z. (red), Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych, Vol. 2.2, Wrocław 2008, s.43-52.
37. Morgan G., Wyobrażenia organizacyjna. Nowe sposoby postrzegania, organizowania i zarządzania, Warszawa 2001.
38. Nickel S., Alphabetisierung Erwachsener: Zielgruppe, Definition und geschichtliche Entwicklung der Alphabetisierungspraxis, Leipzig 2014.
39. Pleskot-Makulska K., Alfabetyzacja jako istotny obszar edukacji dorosłych w Stanach Zjednoczonych, [w:] Edukacja Dorosłych 2/2011, s. 237-250.
40. Przybylska E. (rec.) Anke Grotlüschen, Wibke Riekmann [Hrsg], Funktionaler Analphabetismus in Deutschland [Analfabetyzm funkcjonalny w Niemczech], Münster 2012, s. 298: [In:] Kultura i Edukacja 2014, nr 2 (102), s. 232-240.
41. Przybylska E., Alfabetyzacja i edukacja podstawowa osób dorosłych jako wyzwanie teraźniejszości, Toruń 2011, s. 28-39.
42. Robson M., Grupowe rozwiązywanie problemów, Warszawa 2005.

43. Siek-Piskozub T., Aleksandra W., Motywująca funkcja muzyki i piosenki w nauczaniu języka obcego, [w:] Michońska-Stadnik A., Wąsik Z. (red), Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych, Vol. 2.2, Wrocław 2008, s. 143-154.

44. Słowińska S. (Hrsg), Dyskursy młodych andragogów nr 12, Zielona Góra 2011.

45. Sobkowiak P., Negocjowanie programu nauczania w klasie jako czynnik motywujący do uczenia się języka obcego, [w:] Michońska-Stadnik A., Wąsik Z. (red), Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych, Vol. 2.2, Wrocław 2008, s.155-166.

46. Solarczyk-Ambrozik E., Oświata dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości między nowoczesnością a postmodernizmem, [In:] Agnieszka Stopińska-Pajak (Hrsg), Chowanna. Między przyszłością a przeszłością edukacji dorosłych. Tom 2(25) Rok XLIX (LXII), Katowice 2005, s. 56-68.

47. Specht G., Forßmann J. (Herg.), Bildwörterbuch Deutsch, München 2016.

48. Sradomska K., Powracające i utrwalające się błędy, syndrom «średniozaawansowania» – o rozbudzaniu motywacji do osiągania postępów w grupowym uczeniu się języka przez młodzieŜ i dorosłych, [w:] Michońska-Stadnik A., Wąsik Z. (red), Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych, Vol. 2.2, Wrocław 2008, s. 53-62.

49. Steele J., Ghosts of Afghanistan: Hard Truths and Foreign Myths, Lanham MD 2010.

50. Stopińska-Pajak A., Edukacja dorosłych dla wspólnego świata. Udział Polaków w międzynarodowej współpracy andragogicznej (pierwsza połowa XX wieku), [w:] Agnieszka Stopińska-Pajak (Hrsg), Chowanna. Między przyszłością a przeszłością edukacji dorosłych. Tom 2(25) Rok XLIX (LXII), Katowice 2005, s. 126-140.

51. Stopińska-Pajak A. (Hrsg), Chowanna. Między przyszłością a przeszłością edukacji dorosłych. Tom 2(25) Rok XLIX (LXII), Katowice 2005.

52. Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010 (2003).

53. Szymankiewicz K., Motywowanie do nauki języka obcego poprzez otwarcie na wielojęzyczność i wielokulturowość, [w:] Michońska-Stadnik A., Wąsik Z. (red), Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych, Vol. 2.2, Wrocław 2008, s. 63-72.

54. Targońska J., Nauczyciel jako czynnik motywujący?, [w:] Michońska-Stadnik A., Wąsik Z. (red), Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych, Vol. 2.2, Wrocław 2008, s. 227-238.

Internetseitenverzeichnis

[www.unesco.org/en/esd](http://www.unesco.org/en/esd) Stand: 23.11.2016.

<http://erasmusplus.org.pl/miedzynarodowy-dzien-alfabetyzacji-i-tydzien-alfabetyzacji-w-europie/> Stand: 22.11.2016.

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:CS:DOC;> Stand: 23.11.2016.

[http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558_en.pdf) Stand: 23.11.2016.

<http://www.dw.com/pl/75-mln-analfabet%C3%B3w-w-niemczech/a-36561734>

Stand: 05.12.2016.

<http://www.polskieradio.pl/130/2787/Artykul/926430,Analfabetyzm-wstydlivy-problem-swiata> Stand: 20.11.2016

<http://www.shabait.com/index.php> Stand: 21.11.2016.

<http://www.unesco.org/new/en/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-days/literacy-day> Stand: 22.11.2016.

<https://ec.europa.eu/epale/pl/content/miedzynarodowy-dzien-alfabetyzacji> Stand: 22.11.2016.

[http://www.wiadomosci24.pl/artykul/erytrea\\_dlaczego\\_nikogo\\_nie\\_obchodzi\\_162380.html](http://www.wiadomosci24.pl/artykul/erytrea_dlaczego_nikogo_nie_obchodzi_162380.html), Stand: 20.11.2016

[https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiCYrijsXRAhUhDcAKHcR\\_B2sQFggcMAA&url=https%3A%2F%2Fportal.swps.edu.pl%2Fdocuments%2F80447%2F0%2FBudowanie%2Bzespo%25C5%2582%25C3%25B3w\\_materia%25C5%2582y\\_22.10.2014.doc%2F22f04d86-8f84-4fb1-b618-97e141f56947&usg=AFQjCNGOFgkj7dCIQG\\_vfL64gtkHciSYrQ](https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiCYrijsXRAhUhDcAKHcR_B2sQFggcMAA&url=https%3A%2F%2Fportal.swps.edu.pl%2Fdocuments%2F80447%2F0%2FBudowanie%2Bzespo%25C5%2582%25C3%25B3w_materia%25C5%2582y_22.10.2014.doc%2F22f04d86-8f84-4fb1-b618-97e141f56947&usg=AFQjCNGOFgkj7dCIQG_vfL64gtkHciSYrQ)

Bajcar B., Budowanie zespołów, Wrocław SWPS 2014 Stand: 30.11.2016

Drabik P., Erytrea Dlaczego nikogo nie obchodzi?

[http://www.wiadomosci24.pl/artykul/erytrea\\_dlaczego\\_nikogo\\_nie\\_obchodzi\\_162380.html](http://www.wiadomosci24.pl/artykul/erytrea_dlaczego_nikogo_nie_obchodzi_162380.html),

## **EDUKACJA DOROSŁYCH W ZAKRESIE WIEDZY SUICYDOLOGICZNEJ**

### **ОСВІТА ДОРОСЛИХ У СФЕРІ СУЇЦИДОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ**

#### **Wstęp**

Od roku 2009 liczba samobójstw w Polsce przekroczyła 6 tysięcy, osiągając nawet 6300 przypadków. Liczba prób samobójczych szacowana być może na nawet 90 tysięcy rocznie. To oznacza, że problem zachowań samobójczych w sposób bezpośredni i pośredni dotyka każdego roku setki tysięcy Polaków. Każde samobójstwo wywołuje emocje dotykające całe kręgi społeczne zawierające dziesiątki osób znających samobójcę. Jeśli weźmiemy pod uwagę, że według szacunków Światowej Organizacji Zdrowia co trzy sekundy na świecie ktoś podejmuje próbę samobójczą, a co 40 sekund w wyniku tych działań umiera jedna osoba<sup>1</sup>, to skala zjawiska musi przerażać. Szacunki pokazują, że w naszych czasach samobójstwa są przyczyną większej liczby zgonów, niż wypadki komunikacyjne<sup>2</sup>. W samej tylko Unii Europejskiej w wyniku samobójstwa umiera każdego roku 58 tysięcy mieszkańców, natomiast w wypadkach komunikacyjnych traci życie około 50 tysięcy ludzi<sup>3</sup>.

Zarówno próby samobójcze, jak i przede wszystkim samobójstwa mają poważne konsekwencje dla rodziny i przyjaciół. W rodzinach osób, które podjęły próbę autodestrukcji pojawia się chroniczny niepokój, który wiąże się z ryzykiem ponownego podjęcia takiej próby. O innych kosztach pisze A.Grzywa, A.Kucmin i T.Kucmin: «Oprócz kosztów emocjonalnych, samobójstwa wiążą się również ze znacznymi kosztami ekonomicznymi związanymi z opieką lekarsko-psychologiczną, opieką nad rodzinami osób, które popełniły samobójstwo oraz utratą określonego potencjału ekono-

---

<sup>1</sup> Światowa Organizacja Zdrowia i Polskie Towarzystwo Zapobiegania Samobójstwom. Poradnik dla pracowników podstawowej opieki zdrowotnej. Genewa – Warszawa, 2003, s. 1-24.

<sup>2</sup> C.Simon, H.Everitt, T.Kendrick, Oxford Handbook of General Practice. Oxford University Press. London, 2005, s. 980-981.

<sup>3</sup> Światowa Organizacja Zdrowia: *European health for all database*, czerwiec 2004, <http://www.euro.who.int/hfadb>



micznego»<sup>4</sup>. Można szacować, że w wyniku samobójstw i prób samobójczych ludzkość ponosi straty ekonomiczne rzędu wielu miliardów dolarów<sup>5</sup>. Te dane ujawniają, jak znacznym problemem z zakresu zdrowia publicznego są samobójstwa. Badania trendów uprawniają do twierdzenia, że liczba ofiar zamachów samobójczych wzrośnie w roku 2020 do 1,5 miliona rocznie<sup>6</sup>.

Należy przy tym pamiętać, że nie wszystkie samobójstwa zostają ujawnione. Niektóre zgony spowodowane zatruciem gazem, czadem, lub zgony w wypadkach samochodowych nie są traktowane jak samobójstwa i w związku z tym nie są wliczane do oficjalnych statystyk. Trudno jest w każdym analizowanym przypadku stwierdzić, dlaczego niektóre osoby podejmują decyzję o popełnieniu samobójstwa, podczas gdy inne podejmują zachowania alternatywne. Większości samobójstw można zapobiec. W tej antysuicydalnej działalności wyróżnia się Światowa Organizacja Zdrowia, która m.in. ustanowiła Światowy Dzień Zapobiegania Samobójstwom 10 września, oraz moderuje funkcjonowaniem wielu programów edukacyjnych dotyczących samobójstw. Oprócz globalnych, ponadnarodowych przedsięwzięć antysuicydalnych, warto wskazać też na działania o zasięgu bardziej lokalnym, ale pożytecznym z punktu widzenia zwalczania zachowań samobójczych w społeczeństwie. Zastanawiając się nad skuteczną profilaktyką antysuicydalną na plan pierwszy wysuwa się konieczność upowszechnienia edukacji dorosłych w tym zakresie. Wychodząc z założenia, że edukacja dorosłych w zakresie wiedzy o zjawisku zachowań samobójczych powinna być propagowana zwłaszcza wśród przedstawicieli zawodów medycznych, pojawiła się inicjatywa uruchomienia na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu wykładowa fakultatywnego na którym ta wiedza byłaby przekazywana. Przez 12 lat funkcjonowania wykładowa pt: «Społeczne aspekty samobójstw» przewinęło się przez niego wielu studentów (N=1215) reprezentujących takie kierunki studiów, jak: Zdrowie Publiczne, Położnictwo, Pielęgniarstwo, Fizjoterapia, Elektro-radio-logia, Ratownictwo Medyczne i Terapia Zajęciowa. Oprócz tych działań w ramach edukacji dorosłych prowadzi się szkolenia z wiedzy o zjawisku samobójstw, które skierowane są do osób dorosłych stykających się w swojej pracy zawodowej z tą problematyką.

---

<sup>4</sup> A.Grzywa, A.Kucmin, T.Kucmin, *Samobójstwa – epidemiologia, czynniki, motywy i zapobieganie*. Część II, w: «Polski Mercuriusz Lekarski», 2010, XXVIII, s. 174.

<sup>5</sup> B.Mroziak, *Światowy Dzień Zapobiegania Samobójstwom – 10 września 2006*, «Suicydologia», 2006, tom 2, s. 120-124.

<sup>6</sup> *The World Health Report, 2001: Mental health: new understanding, new hope*, World Health Organization, Genewa, 2001, s. 1-169.

## Idea edukacji dorosłych a problematyka samobójstw.

Twierdzenie, że profilaktyka antysuicydalna powinna być poprzedzona edukacją dorosłych wymaga merytorycznego uzasadnienia. Idea edukacji dorosłych w Polsce rozwija się od okresu 20-lecia międzywojennego. Już we wczesnych latach 30-tych XX wieku powstawały uniwersytety ludowe wyrastające z tradycji skandynawskiej. Wybitne postacie tamtych czasów, takie jak Antoni Koziół czy ks. Antoni Ludwiczak podkreślali znaczenie tych instytucji w edukacji całego społeczeństwa<sup>7</sup>. Współcześnie edukacja dorosłych w Polsce jest propagowana w czasopiśmie naukowym, takich jak wydawany od 1993 roku kwartalnik naukowy «Edukacja ustawiczna dorosłych» oraz wydawany przez Akademickie Towarzystwo Andragogiczne półrocznik «Edukacja dorosłych». Ponadto warto zwrócić uwagę na publikacje w czasopiśmie «Rocznik Andragogiczny», «Kwartalnik Edukacyjny», «Chowanna» oraz «Forum Oświatowe». W licznych publikacjach podkreśla się tradycje edukacji dorosłych, ale pokazuje się też na wyzwania, jakie przed nią stoją. Pisze się więc o wykorzystaniu nowoczesnych technologii informatycznych w ofercie edukacyjnej dla dorosłych<sup>8</sup>. W jaki sposób można uzasadnić wykorzystanie edukacji dorosłych w ramach profilaktyki antysuicydalnej? Odpowiedzi dostarcza w swoich pracach T.Maliszewski podkreślając, że jednym z zadań jakie formułuje się wobec instytucji oferujących edukację dla dorosłych jest podejmowanie działań na rzecz grup czy jednostek społecznie wykluczonych i defaworyzowanych<sup>9</sup>. Problematyka zachowań samobójczych zawiera szczegółowe zagadnienia dotyczące osób po próbach samobójczych a także rodzin i bliskich osób, które popełniły samobójstwo, a podlegają społecznemu piętnowaniu. B. Śliwerski jeszcze wyraźniej ukazuje potrzebę edukacji dorosłych w zakresie wiedzy z zakresu suicydologii. Pisze, że człowiek uświadamiając sobie, czym jest sytuacja życiowa, zaczyna postrzegać ją jako rzeczywistość historyczną, którą może zmienić. Fatalistyczne wizje świata

---

<sup>7</sup> T.Maliszewski *Pomiędzy tradycjami a przyszłością edukacji dorosłych*, „Edukacja Dorosłych” 2012, nr 2, s. 43-57.

<sup>8</sup> A.Fabiś, A.Stępniak-Pająk (red.), *Uczący się dorosły w zmieniającym się świecie*, Wyd. Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białym, Bielsko-Biała 2010.

<sup>9</sup> T.Maliszewski, *Folk High School-School for Life. On Traditions of Adult Education in the Context of Educational Needs of the Future*, w: E.Sapia-Drewniak, Z.Jasiński, H.Bednarczyk (eds.), *Adult Education at the Beginning of the 21<sup>st</sup> Century. Theoretical and Practical Contexts*, Opole University, Opole-Radom-Bonn 2002, s. 144-153.

zostają zastąpione przez dążenie do przemian i poszukiwań, które pozwalają na upodmiotowienie jednostki<sup>10</sup>. Otóż to właśnie upodmiotowienie jednostki chroni ją przed podejmowaniem zachowań eskapistycznych, których skrajną postacią są zachowania samobójcze. Z kolei M.Kowalski i D.Falcman piszą wprost, że śmierć to jest zadanie edukacji całościowej, to problem andragogiki<sup>11</sup>. Problem ten obejmuje też zjawisko samobójstwa. Warto przyjrzeć się tematowi proponowanemu studentom Wydziału Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu na wykładzie fakultatywnym dotyczącym problematyki samobójstw.

### **Zakres materiału prezentowanego studentom Wydziału Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu podczas wykładu fakultatywnego «Społeczne aspekty samobójstw».**

Wykład fakultatywny prowadzony jest na zajęciach trwających 15 godzin wykładowych (15 x 45 minut). Nie jest to czas podczas którego można by zanalizować wszelkie społeczne aspekty autodestrukcyjnych zachowań ludzkich. Tym niemniej podczas wykładów można podjąć kwestie szczególnie istotne oraz interesujące studentów. Przedmiot kończy się napisaniem przez studentów pracy z zakresu poruszanych zagadnień szczegółowych. Studenci za odbycie zajęć otrzymują 1 punkt ECTS.

Program wykładów z tego fakultatywu zakłada poruszenie następujących zagadnień szczegółowych:

1. Problematyka definiowania samobójstwa (Durkheim, Stengel, Weisman, Lansberg, definicja WHO). Tu również zagadnienie zachowań granicznych, które trudno jednoznacznie zdefiniować. Analizie poddano tu liczne przykłady, co do których nie łatwo orzec, czy są to samobójstwa, wypadki, czy zabójstwa.

2. Skala zjawiska samobójstw na świecie. Przedstawione tu zostają rozmiary i charakterystyka zachowań samobójczych w Polsce, w poszczególnych krajach europejskich, a także w Chinach, Japonii, Iranie, Afganistanie, Stanach Zjednoczonych, Meksyku i Australii.

3. Wielkie religie wobec zjawiska samobójstw (chrześcijaństwo – katolicy, protestanci, prawosławni; religia żydowska; islam; buddyzm, hinduizm).

---

<sup>10</sup> B.Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, w: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty.*, Tom 1, pod red. M. Dudzikowej, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wyd. Pedagogiczne, Gdańsk 2007, s. 52.

<sup>11</sup> M.Kowalski, D.Falcman, *Śmierć jako pretekst do niektórych wymiarów prawdy bycia (rozważania etyczno-andragogiczne)*, «Edukacja Dorosłych» 2011, 1(64), s. 14.

Pokazane są tu różne tradycje, odłamy, a także sytuacje, gdy oficjalna doktryna bywała liberalizowana, np. podczas wojny.

4. Samobójstwa w sektach (sekte Donatystów, Katarowie zwani Albigenami, sekta Świątynia Ludu, sekta Gałąź Dawidowa, Wielkie Białe Bractwo Yusmalos, Zakon Świątyni Słońca, Wyższe Źródło, sekty satanistyczne). Analizie poddane są tu mechanizmy psychomanipulacyjne stosowane w sektach i oddziałujące zwłaszcza na ludzi młodych, zagubionych. Podczas wykładu omawiane są także przykłady samobójstw w sektach w Polsce.

5. Wybrane socjologiczne teorie samobójstw – analiza krytyczna (teoria E.Durkheima, teoria M.Halbwachsa, teoria A.Henry i J.Short, ekologiczna koncepcja samobójstw P.Sainsbury, teoria D.Lestera i A.Lee-naars'a).

6. Samobójstwa podczas wojny – charakterystyka zjawiska.

7. Zjawisko samobójstw altruistycznych (samobójstwa konspiratorów, spontaniczne samobójstwa na polu walki, samobójstwa będące protestem politycznym, samobójcze ataki terrorystyczne – motywacje organizacja, mechanizmy i przebieg incydentów).

8. Zagadnienie żałoby po samobójczej śmierci. Tu nacisk położony jest na poznanie elementów składających się na syndrom przeżywania żałoby po samobójstwie bliskiej osoby. Analizie poddane są konkretne sytuacje szczegółowe, ubogacone o wykład na temat możliwości pomocy takim osobom i rodzinom.

9. Samobójstwa «zaraźliwe» i pakt samobójczy. Informacje o mechanizmach rządzących powtarzającymi się całymi seriami samobójstw dostarczają studentom wiedzy na temat mocy oddziaływania niektórych samobójstw i inspirowania kolejnych ofiar.

10. Problematyka profilaktyki presuicydalnej i postsuicydalnej.

Należy podkreślić, że podczas wykładów studenci mogą zadawać pytania i prosić o rozwinięcie także innych aspektów zachowań samobójczych ludzi. Niekiedy po formalnym zakończeniu wykładu trwa jeszcze dyskusja i zadawane są przez studentów szczegółowe pytania. Warto nieco dokładniej przyjrzeć się percepcji omawianych zajęć fakultatywnych w oczach studentów Wydziału Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu.

**Studenci Wydziału Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Medycznego im.  
Karola Marcinkowskiego w Poznaniu na temat fakultatywu  
«Społeczne aspekty samobójstw».**

Studenci wybierający ten fakultatyw (spośród ponad stu trzydziestu innych) wypowiadają się pozytywnie na temat zakresu poruszanych zagadnień szczegółowych jak i formy prowadzenia zajęć. Od samego początku wykłady o społecznych aspektach samobójstw cieszą się sporym zainteresowaniem. Studenci uczęszczający na ten wykład fakultatywny rozliczani są z obecności, ponadto na zakończenie piszą esej na zaproponowany przez prowadzącego szczegółowy temat mieszczący się w rozwijanych na wykładzie zagadnieniach. Dobrze widziana na tych zajęciach jest także aktywność studentów uczestniczących w rozwijających się niekiedy dyskusjach. Studenci uważają zajęcia za interesujące nie tylko ze względu na unikalne zagadnienia tam poruszane, ale także ze względu na konkretne informacje dotyczące stosowania wybranych form profilaktyki antysuicydalnej.

Wśród uczestników fakultatywu największą grupę stanowili studenci Zdrowia Publicznego (N=445). Najczęściej byli to studenci I i II roku studiów licencjackich. Drugą pod względem wielkości grupę stanowili studenci Fizjoterapii (N=322), zazwyczaj I roku studiów licencjackich lub I roku studiów uzupełniających magisterskich. Znaczną liczebnie grupę stanowili także studenci Pielęgniarstwa (N=223). Tu przeważali studenci II roku studiów uzupełniających magisterskich. W zajęciach brało udział 113 studentów Ratownictwa Medycznego (najczęściej studenci I i II roku studiów licencjackich) i 56 Położnictwa. Ponadto wśród studentów, którzy ukończyli te zajęcia było 30 z Elektrowizji a także 26 z Terapii Zajęciowej, przede wszystkim z I i II roku studiów licencjackich. Nie ulega wątpliwości, że fakultet ten jest wybierany przede wszystkim przez studentów pierwszych lat studiów licencjackich. Wydaje się zatem, że młodzi ludzie, którzy nie dawno zakończyli przeżywanie późnych faz adolescencji, nadal interesują się zagadnieniami, które zazwyczaj nurtują młodzież doświadczającą samobójstw rówieśników. Podczas wykładów w ramach omawianego fakultatywu studenci często przyznają, że do wyboru tych zajęć skłoniły ich osobiste doświadczenia związane z samobójstwem czy próbą samobójczą bliskiego człowieka (członka rodziny, przyjaciela, kolegi z klasy etc). Wielu spośród tych młodych ludzi pragnie zgłębić motywacje rządzące zachowaniami samobójców. Bardzo ważne jest dla nich zrozumienie niepowtarzalności społecznych splotów okoliczności generujących zachowania samobójcze, zwłaszcza rówieśników.

Immanentną częścią fakultatywu są rozmowy prowadzone z poszczególnymi uczestnikami podczas przerw lub już po formalnym zakończeniu wykładu. Niektórzy młodzi ludzie dzielą się podczas tych rozmów swoimi osobistymi doświadczeniami suicydalnymi, opowiadają o swoich przeżyciach związanych ze śmiercią samobójczą bliskiej osoby. Rozmowy te przybierają wówczas formę pierwotnej terapii, podczas której osoba doświadczona suicydalnymi przeżyciami ma szansę wreszcie otworzyć się i opowiedzieć o swoich dylematach, cierpieniach.

Studenci pozwalają sobie na uwagi odnoszące się do ich niewiedzy o problemie samobójstw, do nieumiejętności dostrzegania oznak zagrożenia samobójstwem. Przykładem niech będą następujące wypowiedzi studentek I roku Fizjoterapii:

*„Jednak coś się działo... Zawsze się dzieje, tyle, że my tego nie zauważamy! Naiwni ślepcy!”*

*„Bardzo ruszyło mnie to, że pozornie szczęśliwy chłopak przeżywał w swoim życiu takie tragedie, które zmusiły go do tak drastycznych kroków, a my byliśmy całkiem obok, a jednak daleko!”*

*„Kilka dni temu odnalazłam jej internetowy pamiętnik. Gdybym tylko знаła go wcześniej. Kto wie, może nie doszłoby do tej tragedii. Kiedy czytam jej wpisy, łzy same cisną się do oczu. /.../ Nie wyobrażałam sobie jak straszny może być ból istnienia. /.../ Ada skończyłaby 20 lat. Miałyśmy świętować jej urodziny jak zawsze razem”...*

Studentka I roku Terapii Zajęciowej zadaje sama sobie interesujące pytania dotyczące dostrzegania oznak zagrożenia samobójstwem u innej osoby: *„/.../ czy człowiek będąc istotą społeczną jest w stanie zauważyć i zainteresować się problemem bliskich osób, czy też jest to wyjątek od reguły, która stanowi, iż człowiek nie jest z natury osobą samolubną, która jednak interesuje się osobami bliskimi. Z drugiej też strony można postawić tezę, iż być może interesuje się cudzymi problemami w sposób wybiórczy lub z uwagi na ograniczenia percepcyjne nie jest w stanie od razu zauważyć zmian psychologicznych u drugiej osoby?”*

Możliwość podzielenia się informacjami z kimś uważnie słuchającym, stanowi pierwszy krok służący „oswojeniu” problemu. Takie rozmowy mają nieocenioną wartość terapeutyczną dla samych studentów. Poza tym dostarczają młodzieży studenckiej szerokich zasobów wiedzy na temat sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Podczas rozmów, które niekiedy rodzą się spontanicznie podczas trwania wykładu, studenci zadają mnóstwo pytań, które można podzielić na kilka grup tematycznych:

- jakie są oznaki zagrożenia samobójstwem,
- jak można pomóc osobom osieroconym przez samobójcę (analiza szczegółowych przypadków),
- charakterystyka zachowań samobójczych w Polsce (cechy społeczno – demograficzne samobójców i niedoszłych samobójców, metody autodestrukcji).

Pytania najczęściej dotyczą dylematu, czy można w ogóle pomóc osobie ze skłonnościami samobójczymi. Podczas zajęć studenci przygotowują krótkie eseje, w których opisują przypadki tak zwanych samobójstw altruistycznych, zapamiętane przez ich dziadków, najczęściej jeszcze z czasów II wojny światowej lub podejmują inne tematy mieszczące się w szeroko pojętej tematyce społecznych aspektów samobójstw. W tych esejach nie chodzi tylko o opisanie owych przypadków zachowań suicydalnych, ale także o ich ocenę, o możliwości podejmowania zachowań alternatywnych w stosunku do zachowań samobójczych. Niektórzy studenci piszą o swoim doświadczaniu śmierci samobójczej albo w rodzinie, albo w środowisku rówieśniczym. Są tu analizowane niepowtarzalne sploty okoliczności wywołujące dążenia samobójcze i samobójstwa. Tu również młodzież często dzieli się swoimi osobistymi przemyśleniami, które posiadają nieocenioną wartość antysuicydalną. Oto przykłady takich wypowiedzi:

Kobieta lat 19, studentka I roku Zdrowia Publicznego: *«Każda śmierć porusza całą rodzinę i bliskich zmarłego, a śmierć samobójcza w sposób szczególny. /.../ Takiej rodzinie potrzebne jest wsparcie z zewnątrz, gdyż rzadko sami są w stanie poradzić sobie z tak trudną sytuacją, która często spada na nich niespodziewanie /.../ Nie można takich ludzi zostawiać samych sobie, bo to tylko potwierdziłoby ich obawy, że to oni są winni tego, co się stało oraz że otoczenie uważa tak samo./.../ To właśnie członkowie rodziny, przyjaciele, znajomi, sąsiedzi są ważnym źródłem wsparcia i to ich gotowość do udzielenia najprostszej nawet pomocy w zakresie codziennych obowiązków może okazać się bezcenna. Najważniejszym elementem terapii jest obecność drugiej osoby, gotowej nawet w milczeniu wysłuchać i przede wszystkim nie oceniać».*

Kobieta lat 21, studentka II roku Pielęgniarstwa: *«Gdyby ludzka obojętność choć trochę się ocieplila, gdyby człowiek zaczął dostrzegać człowieka nie tylko kiedy coś od niego potrzebuje, ale zwłaszcza wtedy, gdy ten drugi liczy na naszą pomoc, to samobójstwa nie byłyby ani przymusem ani wyborem. Życie ludzkie jest najpiękniejszym darem Boga, który mam*

*pomnażać, a nie zatracać. Przeszkody są po to poustawiane na ścieżkach życia, by je dzielnie pokonywać, a nie omijać».*

*Kobieta lat 20, studentka I roku Ratownictwa Medycznego: «Sam fakt, że rodzice usilnie starali się zataić to, co się stało nawet przed najbliższą rodziną, jest dla mnie przerażający. Nie chodzi o to, by rozpowiadać wszystkim o problemie, ale nie można też udawać, że go nie ma. Ucieczka w niczym nie pomoże, a tylko powoduje kolejne ucieczki i życie w kłamstwie. Zmowa milczenia z czasem może stać się nie do zniesienia. /.../ Lęk przed rozmową z własnym dzieckiem, ciągle przeszukiwanie jego pokoju, czytanie notatek zamiast rozmowy, jest dla mnie nie do przyjęcia».*

*Kobieta lat 20, studentka Zdrowia Publicznego: «Do dnia dzisiejszego temat samobójczej śmierci wciąż wywołuje u ludzi tyle strachu, że nie wiedzą jak podejść do rodziny ofiary samobójstwa. Jednocześnie uczucia naznaczenia i wstydu, towarzyszące często sytuacji samobójstwa sprawiają, że członkowie rodziny zaczynają się izolować. Skutkiem tego jest fakt, że nie zauważa się potrzeb rodziny samobójcy». Dalej respondentka odnosi się do oddziaływania samobójstwa na najbliższe otoczenie: «Kiedy ktoś odbiera sobie życie, to cios, jakim jest śmierć, działa jak fala uderzeniowa, rażąca wokół wszystkich, którzy znali tę osobę i mieli z nią kontakt. /.../ W szczególny sposób i najmocniej uderzone zostają osoby najbliższe, na które wiadomość o śmierci członka rodziny spada zwykle zupełnie niespodziewanie. /.../ W przypadku samobójstwa pozostaje na zawsze boleśnie raniąca świadomość członków rodziny, iż stracili kogoś ukochanego w wyniku jego własnej decyzji odejścia ze świata. Żałoba po samobójstwie jest inna!».*

*Mężczyzna lat 21, student Fizjoterapii: «Czasem jakieś traumatyczne przeżycie powoduje, że czujemy się jak w jakimś koszmarze, mamy wrażenie, że to wszystko co się stało to jakiś głupi film i odrzucamy od siebie wszelkie myśli na dany temat./.../ Rodzice oprzytomnieli i zaczęli rozmawiać z własnym dzieckiem. Z czasem dotarło do nich, że najlepsi lekarze nie dadzą dziecku najcenniejszego wsparcia, takiego jakie mogą dać tylko rodzice./.../ Uważam, że bez wsparcia rodziców i szczerzej rozmowy młody człowiek nie poradzi sobie dobrze z tym, co w nim siedzi. Nawet jeśli wokół niego znajdzie się mnóstwo wybitnych specjalistów, a zabraknie wsparcia rodziców, będzie czuł się odrzucony. Co więcej, myślę, że od relacji w domu zależy również to, czy ktoś zdecyduje się na próbę samobójczą».*

*19-letnia studentka Fizjoterapii zauważyła, że współcześnie w wielu rodzinach istnieją deficyty komunikacji a ponadto brak wzajemnego zaufania.*



Odnosi te problemy do osób popełniających samobójstwo: *«Jednak w tym wszystkim zastanawia i zatrważa mnie, jak bardzo ludzie nie potrafią żyć w prawdzie. Jak boją się ufać najbliższym, szukać u nich pomocy./.../ Prośba o pomoc często nie jest tylko oznaką słabości, ale też dojrzałości i pokory».*

Wykłady z fakultatywu «Społeczne aspekty samobójstw» posiadają nie tylko walory poznawcze, ale jak się okazuje także praktyczne. Studenci wykazują zainteresowanie wszystkimi przedstawianymi na wykładach szczegółowymi zagadnieniami, jednak wyraźnie aktywizują się i emocjonalnie angażują wówczas, gdy podejmowane są tematy dotyczące szeroko pojętej profilaktyki samobójstw. Wydaje się, że to dobrze świadczy o studentach Wydziału Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, którzy poza wiedzą ogólną na temat zachowań suicydalnych człowieka, pragną posiadać także wiedzę praktyczną, służącą ograniczeniu tego społecznego fenomenu.

## **Wnioski**

- Wykład fakultatywny: «Społeczne aspekty samobójstw» traktować można jako element profilaktyki antysuicydalnej w dwóch aspektach:
  - a) pomaga w zrozumieniu studentom pułapek związanych z podejmowaniem zachowań samobójczych;
  - b) informuje studentów o całym wachlarzu działań wpisujących się w szeroko pojętą profilaktykę presuicydalną i postsuicydalną.
- Po wykładach studenci uzyskują konkretną wiedzę i umiejętności, które mogą być przez nich wykorzystane przy podejmowaniu działań antysuicydalnych. Jak dotąd ponad siedmiuset studentów Wydziału Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, otrzymało takie umiejętności.
- Studenci zadają wiele pytań dotyczących konkretnych sytuacji suicydalnych, co może oznaczać istnienie ogromnego zapotrzebowania wśród tych młodych ludzi na wiedzę koncentrującą się na podejmowaniu praktycznych działań antysuicydalnych. Być może należało by zatem na tym fakultecie zwrócić jeszcze większą uwagę na przekazywanie wiedzy o istniejących sposobach przeciwdziałania samobójstwom. Można także pomyśleć o stworzeniu w ramach odrębnego już fakultatywu cyklu wykładów na temat bogatej gamy działań z zakresu profilaktyki presuicydalnej i postsuicydalnej.

- Wśród tematów, które warto przedstawić studentom w wersji rozszerzonej zaliczyłbym między innymi:

- Zasady postępowania z rodziną przeżywającą żałobę po samobójstwie bliskiego.

- Oznaki świadczące o zagrożeniu samobójstwem (z analizą przypadków).

- Profilaktyka postsuicydalna dla młodzieży doświadczonej samobójstwem rówieśnika.

- Zasady postępowania z osobami po próbie samobójczej.

- Zasady postępowania z rodzinami osób po próbie samobójczej.

- Podczas takich zajęć studenci mogli by swobodnie dyskutować o możliwych strategiach działania w poszczególnych przypadkach dotyczących anonimowych, ale konkretnych osób. Istotne było by zatem wypracowanie wśród studentów umiejętności brania udziału w dyskusji na ten temat, oraz rozwinięcie empatii.

- Ważne jest wyrobienie wśród studentów przeświadczenia, że samobójstwo jest zachowaniem antyspołecznym, rujnującym strukturę społeczną od poziomu mikrostrukturalnego (rodziny) do poziomu społeczeństwa globalnego (np. wskaźniki ekonomiczne). Wydaje się być uprawniony pogląd, że studenci uczelni medycznej nie powinni dopuszczać do siebie ewentualności niesienia pomocy osobie pragnącej popełnić samobójstwo. Celem wykładu fakultatywnego «Społeczne aspekty samobójstw» lub innych wykładów fakultatywnych skupiających się już wyłącznie na profilaktyce samobójstw powinno być pokazanie szkodliwego charakteru działań podejmowanych przez niektóre kliniki w Szwajcarii oferujące zorganizowanie i pomoc w dokonaniu samobójstwa osobom starszym i schorowanym.

Wśród działań mających za cel rozwinięcie edukacji dorosłych w zakresie wiedzy suicydologicznej należy wymienić szkolenia prowadzone przez członków Polskiego Towarzystwa Suicydologicznego oddział wielkopolski. Szkolenia te obejmują przedstawicieli zawodów stykających się z problematyką zachowań samobójczych. Przykładowo w roku 2015 odbyły się w Poznaniu całodniowe szkolenia dla pracowników Ośrodków Interwencji Kryzysowej (23 osoby), oraz dla negocjatorów policyjnych (39 osób). Wśród osób podlegających szkoleniu znajdowali się także pracownicy socjalni. W roku 2016 przeprowadzono szkolenia dla kuratorów sądowych z Wielkopolski (34 osoby) oraz dla nauczycieli poznańskich gimnazjów i liceów ogólnokształcących (108 osób). Działania podejmowane w ramach edukacji dorosłych na temat problematyki zachowań samobójczych muszą być nadal rozwijane i upowszechniane.

## Literatura

1. Aleksander T., (red.), *Środowisko wychowawcze i edukacja dorosłych w dobie przemian*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
2. Aleksander T., (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty edukacji kultu-ralnej oraz oświaty dorosłych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
3. Aleksander T. i Barwińska D., (red.), *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*, Wydawnictwo: Uniwersytet Jagielloński, Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Kraków – Radom 2007.
4. Boczukowa B., *Jak kształcić dorosłych: refleksje andragoga*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.
5. Dubas E., *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2000.
6. Fabiś A. i Stępnia-Pająk A., (red.), *Uczący się dorosły w zmieniają-cym się świecie*, Wydawnictwo Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Biała, Bielsko-Biała 2010.
7. Grzywa A., Kucmin A., Kucmin T., *Samobójstwa – epidemiologia, czynniki, motywy i zapobieganie*. Część II, w: «Polski Mercuriusz Lekarski», 2010, XXVIII, s. 174.
8. Jankowski Dz., Przyszczypkowski K., *Podstawy edukacji dorosłych – zarys problematyki*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003.
9. Kławsiuć – Zduńczyk A., *Poradnictwo całonocne jako element wsparcia w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014.
10. Kostkiewicz J., *Aksjologia edukacji dorosłych*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004.
11. Kowalski M., Falcman D., *Śmierć jako pretekst do niektórych wymiarów prawdy bycia (rozważania etyczno-andragogiczne)*, «Edukacja Dorosłych» 2011, 1(64), s. 14.
12. Maliszewski T., *Folk High School-School for Life. On Traditions of Adult Education in the Context of Educational Needs of the Future*, w: E.Sapia-Drewniak, Z.Jasiński, H.Bednarczyk (eds.), *Adult Education at the Beginning of the 21<sup>st</sup> Century. Theoretical and Practical Centexts*, Opole University, Opole-Radom-Bonn 2002, s. 144-153.
13. Maliszewski T., Obracht – Prondzyński C., *Pomorski KUL-uniwersytet ludowy Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego*, w: T.Aleksander

(red.) *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego (Materiały I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego – Kraków, 23-24 czerwca 2009)*, tom 2, KNP PAN – Zespół Pedagogiki Dorosłych, IPUJ – Zakład Pedagogiki Społecznej i Andragogiki, FROWiS, ITeE-PIB, Kraków 2009, s. 353-364.

14. Maliszewski T., *Pomiędzy tradycjami a przyszłością edukacji dorosłych*, „Edukacja Dorosłych” 2012, nr 2, s. 43-57.

15. Mroziak B., *Światowy Dzień Zapobiegania Samobójstwom – 10 września 2006*, «Suicydologia», 2006, tom 2, s. 120-124.

16. Podgórny M., (red.), *Człowiek na edukacyjnej fali: współczesne konteksty edukacji dorosłych*, Oficyna Wydawnicza «Impuls», Kraków 2005

17. Sapia – Drewniak E., (red.), *Problemy edukacji i kultury dorosłych na Opolszczyźnie*, Uniwersytet Opolski Wydawnictwo, Opole 2002

18. Simon C., Everitt H., Kendrick T., *Oxford Handbook of General Practice*. Oxford University Press. London, 2005, s. 980-981.

19. Stochmiątek J., *Kryzysy życiowe osób dorosłych: refleksje andragogiczne i edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2015.

20. Suchy S., *Edukacja dorosłych pracowników i bezrobotnych*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010.

21. Śliwerski B., *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, w: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty.*, Tom 1, pod red. A.Dudzikowej, M.Czerepaniak – Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2007.

22. Światowa Organizacja Zdrowia: *European health for all database*, czerwiec 2004, <http://www.euro.who.int/hfadb>

23. Światowa Organizacja Zdrowia i Polskie Towarzystwo Zapobiegania Samobójstwom. *Poradnik dla pracowników podstawowej opieki zdrowotnej*. Genewa – Warszawa, 2003, s. 1-24.

24. *The World Health Report, 2001: Mental health: new understanding, new hope*, World Health Organization, Genewa, 2001, s. 1-169.

25. Wołk Z., *Edukacja dorosłych w perspektywie integrowania się Europy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 2000.

## **ЧАСТИНА II**

# **ІННОВАЦІЇ І ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ**

### **РОЗДІЛ 1. ОКРЕМІ ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ**

*Інна Отамась*

#### **ІННОВАЦІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ**

У повсякденному житті людини особлива увага звертається на використання широких можливостей сучасних технологій.

Успішне формування особистості у сучасних закладах освіти може здійснюватися лише на основі органічного поєднання навчально-виховної роботи з практичною трудовою діяльністю. Навчальний процес організовується з урахуванням можливостей сучасних технологій та орієнтується на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності, а також швидкої адаптації до змін і розвитку в соціально-культурній сфері, у галузях техніки, технологій, системах управління й організації праці в умовах ринкової економіки.

Упровадження у навчальний процес сучасних інформаційних, зокрема, комп'ютерно-орієнтованих і телекомунікаційних технологій, відкриває нові способи і надає широкі можливості для подальшої диференціації загального та професійного навчання, всебічної реалізації творчих, пошукових, особистісно-орієнтованих, комунікативних форм навчання, підвищення його ефективності, мобільності й відповідності запитам практики. Нова програма сучасної освіти висуває на передній план особистісноорієнтоване навчання. Низка вчених (В. Г. Кремень, Л. С. В-готський, Н. Ф. Тализіна, Г. С. Костюк, Д. М. Брунер та ін.) підкреслюють близькість навчально-творчої діяльності і творчості взагалі. Актуальність проблеми полягає в тому, що у сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень освіти значною мірою залежатиме від результативності запровадження технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання.

В Україні помітно зростає актуальність освіти дорослих як невід'ємної складової освіти впродовж життя, розвиток якої пов'язаний із

соціальними, психологічними, педагогічними, науково-технічними, економічними та іншими чинниками, техніко-технологічними зрушеннями у світовій економіці. Особливого значення набуває зміна концепції «освіта на все життя» на концепцію «освіта впродовж життя». В усіх регіонах країни створюються осередки освіти для різних категорій дорослих. Вони функціонують як самостійні інституції, а також як підрозділи загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих навчальних закладів, закладів післядипломної педагогічної освіти та бібліотек. Розширюється коло провайдерів освітніх послуг із формальної і неформальної освіти дорослих. На засадах партнерства відбувається консолідація зусиль органів державної влади, громадських організацій, громад і бізнесових структур для розвитку освіти різних категорій дорослих, створення доступної, ефективної, результативної освітньої інфраструктури регіонів, а в глобальному масштабі – громадянського суспільства в Україні. В умовах інтенсифікації глобалізаційних, інтеграційних процесів, переходу до суспільства знань посилюється роль освіти дорослих як важливого чинника суспільного прогресу, конкурентоспроможності держави. Відбувається адаптація освітнього процесу до потреб особистості, створення умов для її саморозвитку й самореалізації. За таких умов освіта перетворюється із засобу на мету розвитку людини, що уможливорює утвердження її провідної ролі, мета якої полягає у формуванні вмій, необхідних для виконання різних функцій: самовираження, самореалізації, розвитку соціальних зв'язків та умінь діяти. В основу освіти дорослих, як зазначено в документах Організації економічного співробітництва і розвитку, Інчхонській декларації ЮНЕСКО «Освіта 2030: забезпечення загальної інклюзивної і справедливої якісної освіти та навчання впродовж життя» (2015 р.), покладено доступність, відкритість, міжкультурність, універсалізацію змісту, технологічну інноваційність.

За даними ЮНЕСКО, технологія навчання розглядається як системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання і засвоєння знань із урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії. Проектування технології навчання означає моделювання навчального процесу, тобто проектування змісту дисципліни, форм організації навчального процесу, вибір методів і засобів навчання див. (мал. 1). Технології дистанційного навчання складаються з педагогічних та інформаційних технологій дистанційного навчання.

За рахунок комп'ютерів підвищується якість освіти, створюються новітні освітні технології, забезпечується висока швидкість доступу до

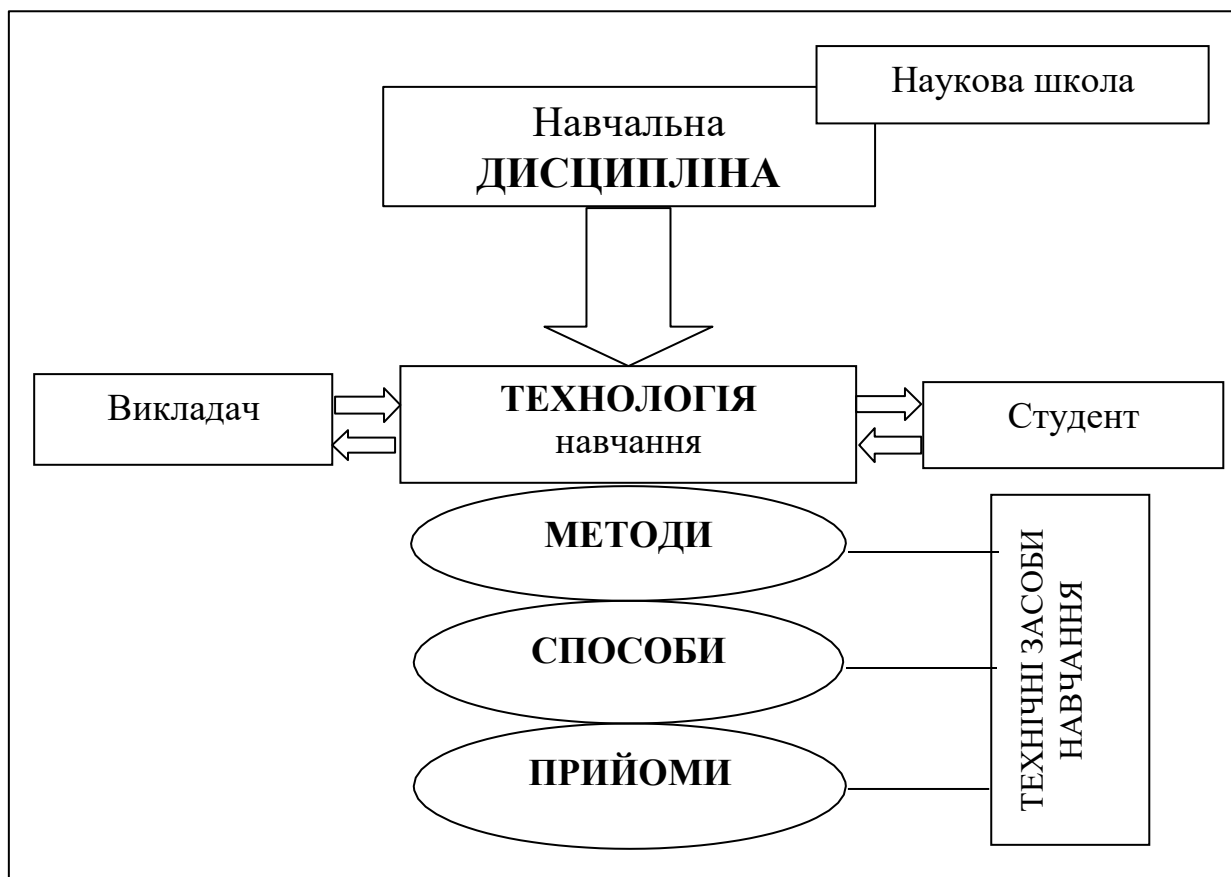
інформації та оновлення знань; сьогодні можна казати і про експортування освітніх послуг завдяки створенню глобальних освітніх систем. Нові технології навчання вимагають також нових стандартів вимірювання якості, які відрізняються від стандартів, що використовуються для традиційних навчальних програм.

Виділяють такі групи технологій дистанційного навчання.

1. Кейс технологія – технологія, що діє на основі наборів (кейсів) навчально-методичних комплексів, інших навчально-методичних матеріалів як на паперовому, так і на електронному носіях (CD, DVD дисках), відеолекцій, навчально-тренувальних комплексів. Взаємодія між учасниками навчального процесу в цьому випадку відбувається за допомогою традиційної пошти, факсу, телефону.

2. Мережеві технології діють на основі комп'ютерних мереж, тобто сукупності комп'ютерів, з'єднаних за допомогою каналів зв'язку в єдину систему. Їх поділяють на три основних класи: локальні, регіональні й глобальні.

3. Телекомунікаційні технології діють на основі інформаційних навчальних ресурсів, представлених у вигляді цифрових бібліотек, відеолекцій, відеоконференцій, відеоконсультацій.



*Мал. 1* Моделювання навчального процесу

У змісті освіти дорослих, як складової освіти впродовж життя, виокремлюють три основні компоненти: навчання грамотності в широкому сенсі (функціональної, соціальної, комп'ютерної тощо); професійне навчання (професійна підготовка, перепідготовка, підвищення кваліфікації (*job qualification*)); загальнокультурна додаткова освіта, не пов'язана з трудовою діяльністю (*life qualification*).

Європейська комісія об'єднала різні освітні й навчальні ініціативи в єдину Програму навчання впродовж життя (*Lifelong Learning Programme*), що прийшла на зміну програмам професійного та дистанційного навчання, які набули поширення до 2006 року. Необхідність упродовження освіти впродовж життя зумовлена зрушеннями в усіх сферах життєдіяльності, пов'язаними зі змінами в технологіях, використанням нової техніки, розвитком світового ринку з високим рівнем конкуренції між країнами<sup>1</sup>.

Потреби сучасного життя зумовлюють пошуки нових форм організації навчально-виховного процесу, зокрема, занять та використання комп'ютерних технологій та Інтернету.

За останні 25 років Україна пройшла шлях від елементів комп'ютеризації навчання та управлінської діяльності до широкого використання комп'ютерної техніки як потужного засобу навчання в складі автоматизованих систем різного рівня інтелектуальності і сфер освітнього застосування. Наступний етап інформатизації освіти характеризується використанням інноваційних інформаційних і телекомунікаційних технологій, засобів мультимедійних технологій і систем віртуальної реальності, а також філософським осмисленням процесу інформатизації освіти та його соціальними наслідками. Важливими результатами останніх років є:

- створення комп'ютерно-технологічної платформи відкритої освіти на всіх її рівнях – від дошкільної до післядипломної, та освіти впродовж життя, що базується на використанні технологій хмарних обчислень;
- удосконалення технічного оснащення комп'ютерними системами навчальних закладів, кабінетів, лабораторій, майстерень, бібліотек;
- оновлення педагогічних технологій, методичного забезпечення та змісту дистанційного й електронного навчання на основі використання ІКТ;

---

<sup>1</sup> Кремень В. Г. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні /за ред. В. Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с.



– запровадження нових форм організації освітнього процесу, форм і методів навчання (електронного навчання, мобільного навчання, спільного навчання, смарт навчання, STEM освіти, відкритих он-лайн курсів, змішаного навчання, соціального навчання) на основі хмарно орієнтованих технологій, технологій Веб 2.0 та сервісів електронних соціальних мереж;

– створення та розвиток комп'ютерно орієнтованого освітньо-науового середовища на основі національних інтегрованих електронних загально-системних програмно-апаратних засобів, навчальних і наукових ресурсів;

– упровадження відкритих навчальних систем, що базуються на широкому використанні електронних науково-освітніх ресурсів, науко-метричних баз відкритих журнальних систем та електронних бібліотек;

– розвиток комплексних наукових досліджень проблем інформатизації освіти;

– формування та розвиток інформаційної культури та ІК-компетентностей.

Упровадження сучасних інформаційних технологій в освіті є однією із актуальних проблем методики викладання предмета. Сучасний викладач зобов'язаний уміти користуватися сучасними засобами навчання, насамперед, для того, щоб забезпечити одне з найголовніших прав людини – право на якісну освіту<sup>2</sup>. Оснащення навчального кабінету комп'ютерною технікою і доцільне використання її на заняттях стає обов'язковим атрибутом навчальних закладів на сьогоднішній день. У процесі занять активно використовуються інформаційно-комунікаційні технології, цифрові освітні ресурси, оскільки звернення до нових інформаційних технологій та їх ефективне застосування сприяє особистісній орієнтації педагогічного процесу, підвищенню пізнавальної активності людини та покращує ефективність управління навчальною діяльністю.

Комп'ютер в освіті виступає, передусім як:

- джерело навчальної інформації; засіб ілюстрації та мультимедіа;
- засіб індивідуалізації та диференціації навчання;
- засіб моделювання і проектування;
- засіб збору, зберігання й опрацювання навчальної інформації.

---

<sup>2</sup> Тхоржевський Д. О. Методика трудового та професійного навчання / Д. О. Тхоржевський. – К.: ДІНІТ. – 2000. – 242 с.

До головних дидактичних функцій, що мають бути реалізовані за допомогою комп'ютерних технологій у процесі навчання, відносяться: пізнавальна; розвивальна; дослідницька; комунікативна.

Відомо, що найефективніший вплив на людину здійснює та інформація, яка одночасно впливає на кілька органів чуття, і запам'ятовується вона тим краще і міцніше, чим більше каналів сприймання було активізовано. На сучасному етапі розвитку освіти мультимедіа дає змогу об'єднувати в одній комп'ютерній програмно-технічній системі текст, звук, відеозображення, графічне зображення та анімацію. Завдяки багатовекторності режимів роботи комп'ютера існує чимало способів використання його можливостей для удосконалення різноманітних аспектів навчального процесу. Одним з ефективних напрямів використання інформаційних технологій у навчальній діяльності є створення комп'ютерних навчальних матеріалів з різних предметів та ефективно, розумне поєднання з іншими навчальними матеріалами. Кожен із застосовуваних інформаційних компонентів має власні виражальні засоби та дидактичні можливості, спрямовані на забезпечення оптимізації процесу навчання на заняттях.

Таким чином, модернізація системи освіти пов'язується, насамперед, з уведенням в освітнє середовище інноваційних технологій, в основу яких покладено цілісні моделі навчально-виховного процесу, засновані на діалектичній єдності методології та засобів їх здійснення<sup>3</sup>. Інновації можуть бути різними за масштабом, за потенціалом, можуть належати до різних складових навчально-виховного процесу, але вони мають бути мотивовані й орієнтовані на конкретного викладача, який працює в конкретному навчальному закладі з конкретними слухачами. Саме тому мультимедійні програми як своєрідний засіб навчання, можуть забезпечити принципово нову якість: обмін інформацією між слухачем і технічною системою відбувається у діалоговій формі, за нерегламентованим сценарієм, який кожного разу будується слухачем по-новому, на його розсуд, а сама комп'ютерна технологія навчання органічно вписується в класичну систему, розвиває і раціоналізує її, забезпечуючи нові можливості щодо організації паралельного навчання і контролю знань, надає реальну можливість практичного впровадження індивідуалізованого навчання.

---

<sup>3</sup> Осипчук О.В. Впровадження інноваційних педагогічних технологій у навчальний процес // Інфоурок. – 2010. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://infourok.ru/vprovadzhennya\\_nnovacynih\\_](http://infourok.ru/vprovadzhennya_nnovacynih_)

Отже, на початку ХХІ ст. під впливом динамічних глобалізаційних процесів у світі освіта дорослих, як складник освіти впродовж життя, набуває рис транснаціонального характеру. Її розвиток детермінується впливом світової фінансової кризи, нагальними потребами у перепідготовці й навчанні вразливих та інших верств дорослого населення. В основу освіти дорослих покладено доступність, відкритість, міжкультурність, універсалізацію змісту, технологічну інноваційність. Освіта дорослих перетворюється із засобу на мету розвитку людини.

Найважливішими завданнями реформування освіти в Україні є підготовка освіченої, творчої особистості та формування її фізичного й морального здоров'я. Вирішення цієї проблеми передбачає психолого-педагогічне обґрунтування змісту й методів навчально-виховного процесу. Завдяки використанню новітніх технологій можливим і доступним є навчання з використанням інтерактивних методів, а саме: презентації, мозкового штурму, кейс-методу, методу критичного мислення, вікторини, бліц-опитування тощо. Сьогодні неможливо навчати людину старими методами. Знань стало так багато, професійні навички стали настільки різноманітними, що їх неможливо передати в повному обсязі в межах традиційних методів, шляхом ретрансляції, позбавленої емоційності. Отож, розвиток високих технологій відкриває перед нами широкі перспективи для використання інноваційних особистісно орієнтованих методик у навчанні, не лише дає змогу поліпшити розуміння, активізувати пізнавальний інтерес, а й сприяє розвитку дослідницьких, комунікативних та творчих навичок людини під час навчання.

## Література

1. Бекеш Ю. Р. Огляд систем дистанційного навчання популярних ВНЗ України / Ю. Р. Бекеш, Л. М. Матієшин, Ю. О. Серов // Інноваційні комп'ютерні технології у вищій школі: мат. 5-ї наук.-практ. конф., м. Львів, 19–21 листопада 2013 р. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2013. – С. 44-48.

2. Кремень В. Г. Ми повинні готувати «інноваційну людину» / В. Г. Кремень // День: щод. всеукр. газ. – № 198, четвер, 15 листоп. 2007.

3. Кремень В. Г. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст.

голови), О. Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ: Педагогічна думка, 2016. – 448 с.

4. Мкртчян І. В. Новітні технології як засіб підвищення якості освіти // Управління освіти Миколаївської міської ради. – 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita-mk.org.ua/>

5. Мазур М. П. Розвиток дистанційного навчання в Україні як складової інформатизації сучасного суспільства / М. П. Мазур // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2014. – № 1. – С. 71-75.

6. Осипчук О. В. Впровадження інноваційних педагогічних технологій у навчальний процес // Інфоурок. – 2010. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://infourok.ru/vprovadzhennya\\_innovatsiy\\_nih\\_pedagogichnih\\_tehnology](http://infourok.ru/vprovadzhennya_innovatsiy_nih_pedagogichnih_tehnology)

7. Тхоржевський Д. О. Методика трудового та професійного навчання / Д. О. Тхоржевський. – К.: ДІНІТ. – 2000. – 242 с.

*Anna Blacha, Alicja Brożek, Kalina Maćkowiak,  
Marcin Nowicki, Alicja Płóciniczak*

*Анна Бляха, Аліція Брожек, Каліна Мацьковьяк,  
Мартин Новицький, Аліція Плочінічак*

## **EDUKACJA DOROSŁYCH W OBSZARZE PROMOCJI I OCHRONY ZDROWIA**

### **ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У СФЕРІ ПРОФІЛАКТИКИ І ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я**

#### **Wstęp**

Zgodnie z definicją Światowej Organizacji Zdrowia (*World Health Organization-WHO*), zdrowie jest pojmowane jako kompletny dobrostan a nie jedynie brak choroby. Aby osiągnąć stan zdrowia wśród populacji, należy zatem położyć duży nacisk na prewencję obejmującą zarówno profilaktykę pierwotną jak i wtórną. Holistyczne podejście do zdrowia obejmuje połączenie promocji zdrowia jak i edukacji zdrowotnej, które stanowią interdyscyplinarne i kompatybilne ze sobą nauki. Zakres ich obejmuje wiele różnorodnych dzied-

zin począwszy od medycyny, diagnostyki poprzez pedagogikę, dietetykę, pielęgniarstw, na socjologii skończywszy. Do zadań pracowników służby zdrowia poza niesieniem pomocy, ratowaniem życia czy sprawowaniu ulgi w cierpieniu, należy również działalność edukacyjna. Ma ona nie tylko podnosić kwalifikacje personelu medycznego, ale także propagować wśród pacjentów celowe działania ukierunkowane na zdrowie. Do zachowań prozdrowotnych zaliczamy między innymi: racjonalne odżywianie, aktywność fizyczną, unikanie stresu, samokontrolę zdrowia, poddawanie się badaniom profilaktycznym, a w razie zachorowania- zgłaszanie się do lekarza i postępowanie zgodnie z jego zaleceniami<sup>4</sup>. Zachowania te nie tylko zapewniają dobre samopoczucie, ale także wpływają korzystnie na społeczny aspekt funkcjonowania poszczególnych jednostek w społeczeństwie.

Edukacja jest procesem toczącym się na każdym etapie rozwoju jednostki. Liczne prace dowodzą, że nie ma granicy wiekowej, powyżej której promocja zdrowia i wdrażanie profilaktyki nie odniosłyby pozytywnego efektu<sup>5</sup>. Jednakże optymalizacja nauczania wymaga zaangażowania profesjonalistów, osób dysponujących doświadczeniem i rozległą wiedzą, stąd też obserwuje się znacznie wyższy odsetek zachowań prozdrowotnych u aktywnych seniorów, będących słuchaczami Uniwersytetów Trzeciego Wieku. Istotą edukacji zdrowotnej jest jej charakter proaktywny i przedterapeutyczny, a brak wiedzy o profilaktyce oraz niekorzystne zachowania zdrowotne, a także poczucie braku choroby, aż do momentu wystąpienia objawów są główną przyczyną rozwoju chorób cywilizacyjnych (cukrzyca, nadciśnienia tętniczego, zespołu metabolicznego, nowotworów). Wskazuje to bezsprzecznie na konieczność prowadzenia edukacji zdrowotnej w każdym wieku, zwłaszcza u osób dorosłych, u których zmiana nawyków, zwyczajów żywieniowych, stylu życia oraz aktywności fizycznej w znaczący sposób mogą przyczynić się do poprawy jakości życia w wieku podeszłym<sup>6</sup>, zmniejszenia chorobowości oraz śmiertelności, a w młodszych grupach wiekowych zapobieganiu rozwojowi chorób.

---

<sup>4</sup> Zych A.A. Leksykon gerontologii, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010. 278 s.

<sup>5</sup> Muszalik M., Zielińska- Więzkowska H., Kędziora- Kornatowska K., et al.: Ocena wybranych zachowań sprzyjających zdrowiu wśród osób starszych w oparciu o Inwentarz Zachowań Zdrowotnych Juczyńskiego w aspekcie czynników socjo-demograficznych. *Probl Hig Epidemiol* 2013, 94(3), s. 509-513.

<sup>6</sup> Banaszek M., Andruszkiewicz A. Zachowania zdrowotne. W: Promocja zdrowia tom II. (red). PZWL, Warszawa 2010, s. 70-81.

Należy podkreślić, że edukacja osoby dorosłej jest możliwa na każdym z etapów współpracy z pacjentem – skuteczna profilaktyka powiązana z edukacją umożliwia prewencję rozwoju chorób. Edukacja w fazie diagnozowania ułatwia współpracę w zakresie odpowiedniego przygotowania się do badań, prawidłowego przebiegu procedur. W okresie leczenia edukacja stanowi ważny element wspomagający proces terapeutyczny, natomiast podczas rehabilitacji umożliwia szybszy powrót do zdrowia i samodzielności<sup>7</sup>. Przedstawiciele zawodów medycznych najczęściej edukują pacjentów w trakcie wizyt poprzez konkretne przykłady postępowania, rady i wskazówki. Członkowie różnorodnych towarzystw naukowych rozszerzają swoją działalność poprzez prowadzenie warsztatów, wykładów, seminariów czy szkoleń w ramach współpracy z instytucjami zrzeszającymi poszczególne grupy zainteresowanych słuchaczy.

Autorzy niniejszego opracowania są nie tylko praktykami w swoich dziedzinach, ale również poprzez działalność naukową zarówno na Uniwersytecie Medycznym jak i będąc aktywnymi członkami towarzystw naukowych: m.in. Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego, Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Laboratoryjnej, Towarzystwa Internistów Polskich, dzielą się swoimi obserwacjami na temat problematyki wymagającej szczególnego rozpropagowywania wśród osób dorosłych zarówno u pacjentów, ich rodzin jak i opiekunów.

## **1. Znaczenie edukacji dorosłych w dietetyce i zdrowym stylu życia**

Prawidłowe odżywianie jest podstawowym sposobem na zachowanie zdrowia i zapobieganie wielu chorobom. Problematyka ta jest szczególnie ważna w obliczu rosnącego udziału osób starszych w ogólnej populacji. Szacuje się, że w 2025 r. grupa polskich seniorów stanowić będzie 25% wszystkich mieszkańców. Stwarza to poważny problem nie tylko zdrowotny, ale także socjalny, ekonomiczny i społeczny, zwłaszcza, że dynamiczny proces starzenia się polskiego społeczeństwa, częstokroć postrzegany i przedstawiany jest jako zjawisko negatywne. Z wiekiem wzrasta ryzyko rozwoju chorób cywilizacyjnych, w tym choroby niedokrwiennej serca i cukrzycy typu 2. Wdrożenie odpowiedniego stylu życia na każdym etapie choroby zapobiega jej

---

<sup>7</sup> Lizak D., Goździalska A., Seń M., et al. Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna – obowiązek czy wyzwanie dla pracowników ochrony zdrowia w XXI wieku? W: Działania opiekuńcze w profilaktyce i terapii, (red.) Goździalska A., Jaśkiewicz J., Dębska G. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM, 2014, s. 35-44.

dalszemu rozwojowi oraz ewentualnej niepełnosprawności<sup>8,9</sup>. Styl życia w starości jest uwarunkowany nabytymi wcześniej postawami: wobec własnego zdrowia: nawykami dotyczącymi prawidłowego odżywiania, aktywności fizycznej, umiejętnościami radzenia sobie ze stresem oraz ograniczeniem stosowania używek. Badania naukowe dostarczyły wielu dowodów na pozytywny wpływ tych zachowań na zdrowie i jakość życia, jednak, zachowania zdrowotne dorosłych nie są doskonałe. Do najczęściej potwierdzanych badaniami naukowymi obszarów zachowań antyzdrowotnych zaliczamy zaburzenia odżywiania i niską aktywność fizyczną<sup>10</sup>. Edukacja żywieniowa jest ważna w profilaktyce chorób cywilizacyjnych. Zarówno osoby dorosłe jak i seniorzy często nie utożsamiają zdrowia z odpowiednim stylem odżywiania. Wierzą, że choroby cywilizacyjne pojawiają się wraz z wiekiem. Nadmierne spożycie energii, tłuszczu, cholesterolu i węglowodanów prostych należą do typowych błędów w odżywianiu. Towarzyszy temu zmniejszenie gęstości odżywczej diety (tj. proporcji budulcowych i regulujących składników odżywczych do energii), prowadzące do potencjalnych niedoborów, głównie witamin K, D, E i B12 i składników mineralnych (wapnia, magnezu i potasu).

Dostarczanie witaminy D z pożywieniem jest ważne, nie zaspokaja jednak zapotrzebowania na tę substancję. W związku ze zmniejszoną ekspozycją na światło słoneczne suplementacja witaminy D w miesiącach jesienno-zimowych jest konieczna w naszej szerokości geograficznej (w dawkach uzgodnionych z lekarzem). Należy zwrócić uwagę na spożycie błonnika pokarmowego, zbyt niskie w stosunku do rekomendacji w grupie osób dorosłych. Żywność pochodzenia roślinnego, bogatą w błonnik pokarmowy (produkty zbożowe z pełnego przemiału, warzywa strączkowe i inne oraz owoce) ma wysoką gęstość odżywczą. Zazwyczaj są one niskokaloryczne i bogate w witaminy, minerały oraz aktywne fitozwiązki. Do korzyści zdrowotnych wynikających ze spożywania żywności bogatej w błonnik

---

<sup>8</sup> Dziedzic B., Sienkiewicz Z., Imiela. J. Analiza wybranych zachowań zdrowotnych osób po 65 roku życia ze stwierdzoną chorobą niedokrwienną serca Analysis of selected health behaviors of people over 65 years of age with diagnosed coronary heart disease. GERONTOLOGIA POLSKA (2015), s. 3.

<sup>9</sup> Rybowska A. Powszechne przekonania dotyczące wybranych zachowań żywieniowych w opinii konsumentów. EKONOMIKA i ORGANIZACJA GOSPODARKI ŻYWNOŚCIOWE (2016), s. 45.

<sup>10</sup> Rybowska A. Powszechne przekonania dotyczące wybranych zachowań żywieniowych w opinii konsumentów. EKONOMIKA i ORGANIZACJA GOSPODARKI ŻYWNOŚCIOWE (2016), s. 45.

pokarmowy zaliczamy poprawę profilu lipidowego, glikemii, redukcję masy ciała i ilości trzewnej tkanki tłuszczowej oraz zapobieganie zaparciom. Wraz ze spożyciem produktów będących dobrym źródłem błonnika pokarmowego wzrasta zapotrzebowanie na płyny. Należy pamiętać o piciu wody oraz innych napojów w ilości około 2-3 litrów na dobę<sup>11</sup>.

Wiele nieprawidłowych zachowań zdrowotnych wśród osób starszych wynika ze starzenia się organizmu. Z wiekiem zmniejsza się podstawowa przemiana materii oraz następuje obniżenie beztłuszczowej masy ciała. Dieta osób starszych powinna nie tylko ograniczać spożycie energii, ale także dostarczać wszystkich niezbędnych składników odżywczych. Powszechne problemy zdrowotne, z którymi zmagają się ta grupa pacjentów dotyczą zaburzeń wchłaniania i trawienia na skutek spadku aktywności enzymów i zmniejszonego wydzielania kwasów żołądkowych. Z wiekiem pogarsza się wydzielanie śliny (trudności z żuciem i połykaniem suchych pokarmów), a także osłabienie węchu i smaku, przyczyniając się do utraty apetytu, niechęci do jedzenia i zmniejszenia masy ciała. Do potencjalnie niebezpiecznych konsekwencji osłabienia węchu i smaku, oprócz niedożywienia, zaliczyć możemy ograniczoną możliwość odróżnienia pokarmów zdatnych do spożycia od zepsutych, przyczyniających się do ewentualnych zatruc pokarmowych. Utrata własnego uzębienia przekłada się na wybory żywieniowe i unikanie spożywania pokarmów, które trudno pogryźć. Na tej liście przodują produkty takie jak jabłka, orzechy, surowa marchew, pomidory, sałata i pomarańcze. W większości, pacjenci nie mają trudności z jedzeniem krojonego chleba, sera, pieczonych ziemniaków i gotowanych warzyw<sup>12</sup>.

Znajomość odpowiednich technik kulinarnych i takiej obróbki pokarmów, która umożliwia spożywanie jak największej gamy produktów jest cenną praktyczną wiedzą. Badania dowodzą, że wśród osób dorosłych funkcjonuje wiele stereotypów związanych z żywieniem, nie zawsze zgodnych z aktualną wiedzą. Osoby te często nie są w stanie odpowiednio ocenić prawdziwości funkcjonujących twierdzeń, stąd konieczne jest systematyczne uaktualnianie ich wiedzy. Klasycznym przykładem błędnych wyobrażeń i niewłaściwej wiedzy chorych, jest świadome spożywanie produktów, które mają obniżać glikemię lub być dla niej neutralne (szczególnie grejpfrutów,

---

<sup>11</sup> Lichtenstein, Alice H., et al. Modified MyPyramid for older adults. *The Journal of nutrition* 138.1 (2008). P. 5-11.

<sup>12</sup> Drewnowski A., Shultz JM. Impact of ageing on eating behaviors, food choices, nutrition, and health status. *J Nutr Health & ageing* 2001; 5(2), p. 75-79.



czarnych jagód, kaszy gryczanej), a także przypisywanie wysokich stężeń glukozy takim produktom, jak tłuszcze czy mięso. Racjonalnie skomponowana dieta zmniejsza ryzyko wystąpienia cukrzycy typu 2. Spożywanie w nadmiarze takich produktów jak: zbożowe z pełnego przemiału, czarne jagody czy grejpfruty mogą podnosić glikemię. Jednym z najczęstszych błędów jest spożywanie przez pacjentów «zdrowego» miodu pszczelego zamiast «szkodliwego» cukru. Spożywanie miodu przez chorych na cukrzycę powoduje znaczący wzrost glikemii oraz stężenia hemoglobiny glikowanej, utrudniając kontrolę choroby<sup>13</sup>. Dobrym wyborem są mrożone warzywa i owoce. Ich zastosowanie znacznie zmniejsza obróbkę wstępną, skraca czas przygotowania posiłku i zapewnia różnorodność produktów podczas zimowych miesięcy. Możliwość rozłożenia na mniejsze porcje i rozmrażania według potrzeb, redukuje ilość powstających śmieci i konieczność wyrzucania zepsutej żywności. Możliwość jednorazowego zakupu większej ilości paczek zmniejsza konieczność częstego chodzenia po zakupy<sup>14</sup>. Codzienne spożywanie owoców i warzyw o intensywnej kolorystyce wpływa korzystnie na stan zdrowia, może również przyczyniać się do poprawy apetytu i chęci zjedzenia nowego dania (wzrokowa ocena atrakcyjności potrawy).

Pacjenci często komponują swoją dietę na podstawie informacji przekazywanych pocztą pantoflową, ze stron internetowych lub czasopism. Ma to swoje dobre i złe strony. Na pochwałę zasługuje chęć zmiany diety, a także kreatywność dotycząca stosowania nowych przepisów i technik kulinarnych. Nie wszystkie informacje dostępne w internecie lub prasie są zgodne z obecnymi rekomendacjami towarzystw naukowych. Na niewiedzy i naiwności pacjentów, wierzących sloganom marketingowym bazują często firmy produkujące żywność (np. słodycze)<sup>15</sup>. Istnieje grupa osób, które nie przywiązują uwagi do walorów prozdrowotnych żywności, jedząc zwyczajowo to, co lubią, lub produkty, na które ich stać. Osoby te niechętnie zmieniają swoje nawyki żywieniowe, nawet wtedy, gdy słyszą zachętę ze strony pracowników służby zdrowia. Zdarza się niestety, że nawet niepokojące wyniki badań laboratoryjnych i złe samopoczucie nie są w stanie skłonić opornych do zmiany sposobu odżywiania.

---

<sup>13</sup> Bahrami M., Ataie-Jafari A., Hosseini S., Foruzanfar M.H., Rahmani M., Pajouhi M. Effects of natural honey consumption in diabetic patients: An 8-week randomized clinical trial. *Int. J. Sci. Nutr.* 2009; 60, p. 618-626.

<sup>14</sup> Lichtenstein, Alice H., et al. «Modified MyPyramid for older adults». *The Journal of nutrition* 138.1 (2008), p. 5-11.

<sup>15</sup> Napierała M., et al. Weryfikacja mitów żywieniowych na temat diety cukrzycowej. *Diabetologia* 2 (2013), s. 1-3.

Dorośli dbający o swoją dietę starają się spożywać rekomendowane produkty naturalne i nieprzetworzone. Osoby te przyrządzają potrawy w domu, rzadko korzystając z półproduktów lub restauracji typu fast food. Coraz większe zainteresowanie zarówno ze strony dorosłych jak i seniorów budzi żywność funkcjonalna<sup>16</sup>. Dieta seniorów charakteryzuje się w dużej mierze sezonowością (owoce i warzywa), część produktów pochodzi z własnych upraw. Osoby starsze, zamieszkujące tereny wiejskie często wykorzystują rosnące dziko rośliny, robiąc z nich przetwory; zwłaszcza z czarnego bzu (*Sambucus nigra*), głogu (*Crataegus L.*), dzikiej róży (*Rosa canina*) czy jarzębiny (*Sorbus aucuparia*). Popularnym zajęciem jest również zbieranie grzybów leśnych i czarnych borówek (*Vaccinium myrtillus*), łączące w sobie nie tylko walory ekonomiczne, ale również zdrowotne, smakowe i rekreacyjne. Z uwagi na wiele błędów dietetycznych stwierdzonych wśród dorosłych objętych badaniami naukowymi, należy realizować systematyczną edukację żywieniową w tej grupie osób. Wskazane byłoby spożywanie większej ilości warzyw, owoców, pełnoziarnistych produktów zbożowych oraz niskotłuszczowych produktów mlecznych i tłustych ryb morskich w celu uzupełnienia niedoborów żywieniowych stwierdzonych w ich racjach pokarmowych<sup>17</sup>. Korzystne zmiany w stylu życia (rekomendowana dieta, zwiększenie wysiłku fizycznego, utrata masy ciała u osób z nadwagą i otyłością, życie bez nałogów), mogłyby przyczynić się do poprawy zdrowia populacji osób starszych w Polsce.

## **2. Edukacja jako wyzwanie w relacji lekarz-pacjent dorosły**

Edukacja osób dorosłych jest niezwykle istotna z punktu widzenia lekarza. Pozwala ona na pełniejsze i bardziej kompletne uzyskiwanie danych na temat zdrowia pacjentów, umożliwia udaną współpracę między pacjentem a lekarzem, usprawnia przebieg terapii i rekonwalescencji. Jednym z głównych zagadnień, które powinny być poruszane na szkoleniach, pogadankach czy wykładach dla potencjalnych pacjentów i ich rodzin jest kontakt i współpraca «lekarz-pacjent». Temat ten jest niezwykle istotny i powinien być wykładany zarówno dla środowiska lekarskiego jak i grupy pacjentów i ich opiekunów. Istotą zagadnienia jest kształtowanie poprawnej relacji między partnerami

---

<sup>16</sup> Anderson, Amy L., et al. Dietary patterns and survival of older adults. Journal of the American Dietetic Association 111.1 (2011), s. 84-91.

<sup>17</sup> Anderson, Amy L., et al. Dietary patterns and survival of older adults. Journal of the American Dietetic Association 111.1 (2011), s. 84-91.

jakimi w trakcie wizyty stają się lekarz i jego pacjent. Należy położyć nacisk na wzajemne postrzeganie osoby, z którą rozmawiamy. Lekarz musi mieć świadomość, że osoba przychodząca do gabinetu ma poczucie choroby, denerwuje się tym faktem i jest w dziedzinie medycyny laikiem – ma prawo nie rozumieć «slangu» lekarskiego, może nie mieć świadomości konsekwencji wynikających z nieprzestrzegania zaleceń, nie rozumieć poleceń czy przekazywanych wiadomości.

Ponadto w grupie osób w podeszłym wieku przeprowadzenie wywiadu dodatkowo utrudniają wynikające z fizjologii starzenia się ubytki słuchu, wzroku, zaburzenia funkcji poznawczych, stąd niezwykle ważna jest obecność opiekuna. W przypadku osób w podeszłym wieku utrudnione jest również badanie kliniczne. Choroby zwyrodnieniowe, ograniczenia ruchowe, bólowe czy niesprawność intelektualna powodują znaczne wydłużenie czasu przygotowania do badania, dlatego istotna jest informacja na temat odpowiedniego ubrania seniora, dostosowanego nie tylko do pory roku, ale też możliwości manualnych chorego. Kolejnym utrudnieniem jest nieprzygotowanie chorego pod względem dotychczasowego przebiegu choroby – brak listy pobieranych leków, brak historii choroby (wypisów, informacji od lekarzy prowadzących innych specjalizacji).

Ważnym aspektem edukacyjnym jest także tłumaczenie jak stosować leki – dotyczy to zwłaszcza sposobu inhalacji, naklejania plastrów przeciwbólowych, wykonywania wstrzyknięć podskórnych. Osoby chorujące często zarzucają lekarzom brak empatii, pośpiech, niedokładność tłumaczenia, wyjaśniania patologii czy omówienia wyników badań. Jednak aby przeprowadzenie wywiadu było owocne dla obu stron, należy także wyedukować pacjentów pod względem odpowiadania na zadawane pytania, omawiania istoty dolegliwości, nie rozwodzenia się nad wszystkimi okolicznościami towarzyszącymi, gdyż może to wprowadzać nie tylko niezrozumienie, ale także wywołać irytację, zwłaszcza przy zdecydowanie za krótkim czasie przypadającym na jednego pacjenta w warunkach podstawowej opieki zdrowotnej.

Temat komunikacji z pacjentem jest ciągłym przedmiotem dyskusji wśród specjalistów<sup>18</sup>. Uwagę należy zwrócić przede wszystkim na dobre zrozumienie rozmówcy, nie tylko w dosłownym znaczeniu, ale również w kontekście samopoczucia drugiej strony. Pacjent może być bowiem obolały,

---

<sup>18</sup> Herbanowski M., Kliszcz J., Trzeciak B. Poradnik komunikowania się lekarza z pacjentem. Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 1999.

słaby, mieć depresję, lekarz może być przemęczony, chory, niedysponowany. U źródeł poprawnej komunikacji leży przede wszystkim zainteresowanie człowiekiem, poszanowanie jego godności, autonomii, traktowanie każdej jednostki indywidualnie, dobór odpowiedniego słownictwa i formy przekazu, wytworzenie więzi z pacjentem oraz poprawnym odbiorze i interpretacji komunikatów<sup>19</sup>. Osobnym, znacznie trudniejszym zagadnieniem jest temat śmierci i umierania. Często jest to zadanie przerastające umiejętności lekarskie, nie tylko z uwagi na specyfikę przekazywania trudnych informacji, ale również z powodu poczucia porażki, niespełnienia pokładanych nadziei, czy względów ambicjonalnych lekarza.

Niezwykle ważna jest empatia w trakcie omawiania zmian zachodzących u osób umierających. Należy przygotować najbliższych na zmiany zarówno w zachowaniu pacjenta (pobudzenie lub powolny zanik kontaktu), rysów twarzy (zaostżanie się konturów), jak i na fizjologicznie występujące u umierających rżenia przedśmiertne (chrapliwy oddech przypominający osłuchowo wrażenie znacznego zalegania i duszności), nieprawidłowe funkcjonowanie zwieraczy (nietrzymanie moczu i stolca), stopniowe ochładzanie organizmu. Trudności sprawia wytlumaczenie braku konieczności karmienia, pojenia «do końca». Należy wówczas z wielką delikatnością wykazać brak zasadności takich działań, ukazując najważniejsze potrzeby umierającego, do których za prof. Łuczakiem zaliczamy: poszanowanie autonomii chorego, ulgę w cierpieniu, unikanie działań szkodliwych dla chorego i rodzin, respektowanie tajemnic i intymności z uwzględnianiem własnych (personelu medycznego) przekonań, postaw etycznych. Opieka nad osobami paliatywnie chorymi jest bardzo specyficzna, ponieważ centralną osobą jest chory. Trudnością w rozmowach z rodziną jest fakt wzajemnego chronienia najbliższych – pacjent chce zaoszczędzić troski i smutku rodzinie, opiekunowie natomiast chcą częstokroć zataić postęp choroby, niekorzystne rokowanie, zbliżający się kres, by nie odbierać choremu nadziei. Lekarz w takiej sytuacji wielokrotnie jest postawiony pomiędzy uczciwością, respektowaniem prawa chorego do autonomii i dostępu do informacji na temat zdrowia, a lojalnością wobec rodziny.

W powyższym kontekście brak czasu, pośpiech czy przedmiotowe traktowanie pacjenta jako «kolejny przypadek» jest oczywiście bezwzględnie przeciwwskazane. Osobne zagadnienie stanowi umieranie w jednostkach

---

<sup>19</sup> Makara- Studzińska M. Komunikacja z pacjentem. Wydawnictwo Czelej Sp.z o.o., Lublin 2012.

zinstytucjonalizowanych, gdzie problemem jest przeludnienie sal, brak intymności podczas podstawowych procedur medycznych jak i samego procesu umierania, ale także obojętność i egoizm innych pacjentów. Podsumowując, niezmiernie ważna jest edukacja w zakresie humanitarnego podejścia do chorego, empatii, postawy życzliwości, poszanowania godności, utrzymania optymalnej jakości życia do samego końca. Wiedza ta powinna być adresowana do wszystkich adeptów uczelni medycznych, zwłaszcza zawodów, których podstawą jest praca z pacjentami i ich najbliższymi. W adekwatny sposób powinna być promowana również w środowiskach pozamedycznych, uwrażliwiając całe społeczeństwo na potrzeby i prawa chorych i umierających. Ta wiedza, mimo że często zapomniana, jest elementarna i leży u podstaw medycyny, która jest nie tylko gałęzią nauk ścisłych, ale przede wszystkim humanistycznych. Już Hipokrates mówił o holistycznym podejściu do chorego i mimo wielu wieków rozwoju nauk medycznych, techniki, biotechnologii, nie wolno zapominać, że w centrum naszej uwagi zawsze powinien być cierpiący człowiek.

### **3. Edukacja dorosłych w profilaktyce zdrowotnej**

Jednym z elementów profilaktyki jest niewątpliwie szeroko pojęty skryning, a także samokontrola procesu terapeutycznego jakemu poddawany jest pacjent. Nie należy jednak zapominać, że nawet najlepsza samokontrola nie zastąpi wizyty u wykwalifikowanego pracownika służby zdrowia jak lekarz specjalista czy diagnosta laboratoryjny. Dzięki swojemu doświadczeniu będzie on mógł odpowiednio przeszkolić i poinstruować zainteresowaną osobę w jaki sposób prawidłowo przeprowadzić badanie w przypadku samokontroli, a także jak interpretować uzyskane wyniki. Jest to o tyle istotna kwestia, ponieważ obecnie na rynku dostępnych jest wiele aparatów umożliwiających wstępne badania przesiewowe oraz samokontrolę. Niektóre z nich są doskonale znane np. glukometr, inne jak np. aparaty do pomiaru INR (International Normalized Ratio, odpowiednik PT – czasu protrombinowego) nadal budzą zdziwienie, gdyż używa ich ściśle ograniczone grono pacjentów, a nierzadko osoby, które mogłyby poprawić jakość swojego leczenia nie mają wiedzy jak to zrobić, o co pytać. Dlatego warto propagować wiedzę na temat samokontroli, tak by była dostępna i skuteczna.

Badania koagulologiczne. Jest to szereg oznaczeń wykonywanych w celu określenia parametrów układu krzepnięcia, odpowiedzialnego za zahamowanie krwawienia po urazie, uszkodzeniu skóry itp. Czasami jednak pojawia

się konieczność zmniejszenia krzepliwości krwi za pomocą leków. Ma to miejsce po udarach, czy zawale serca. Stosuje się wtedy tzw. doustne antykoagulanty, czyli leki, które mają nie dopuścić do powstania skrzepu, mogącego spowodować kolejny epizod choroby. Niestety ze stosowaniem tych leków jak w wielu przypadkach wiąże się ryzyko powikłań – w tym przypadku znaczny spadek krzepliwości, który może doprowadzić do krwotoku i w efekcie do śmierci. Doskonałym parametrem służącym do monitorowania terapii doustnymi antykoagulantami jest INR (czas protrombinowy) pozwalający stwierdzić czy dawka leku przyjmowana przez pacjenta powoduje efekt terapeutyczny, czy jest zbyt niska bądź za wysoka. Oznaczenie to można z łatwością wykonać za pomocą aparatu paskowego. W miarę rozwoju nauki testy paskowe nazywane suchą chemią, zrewolucjonizowały rynek diagnostyczny znacząco ułatwiając wykonanie badania w warunkach domowych i przyspieszając uzyskanie wiarygodnego wyniku. Obecnie aparaty do wykonywania badań INR są coraz łatwiejsze w obsłudze, jednak mimo wszystko wymagają pewnej wiedzy ze strony użytkownika.

Materiałem do wykonania oznaczenia, podobnie jak w przypadku glukometrów, jest krew włośniczkowa (kapilarna, arterializowana), którą pacjent może sam uzyskać poprzez nakłucie opuszki palca. Dzięki temu unikamy konieczności pobierania krwi żyłnej, co wiąże się niewątpliwie z większym dyskomfortem. W przypadku gabinetu lekarskiego umożliwia to wykonanie oznaczenia podczas wizyty pacjenta. Zaletą stosowania tego typu oznaczeń jest też ich łatwa dostępność i wysoka precyzja oraz powtarzalność uzyskiwanych wyników. Ma to zwłaszcza znaczenie w przypadku pacjentów, którzy dopiero rozpoczynają terapię doustnymi antykoagulantami. Nawet prawidłowo dobrana dawka leku względem wieku, płci i warunków fizycznych pacjenta nie gwarantuje sukcesu terapeutycznego. Istnieje wiele czynników, mogących mieć wpływ na działanie leku. I tak np. większość niesteroidowych leków przeciwzapalnych, antybiotyki czy leki przeciwgrzybicze mogą znacząco nasilać działanie doustnych anty-koagulantów. Z kolei witamina K ma działanie osłabiające i jej nadmierna podaż hamuje działanie ww. leków. Doskonałym przykładem jest zielona sałata. Osoby spożywające duże ilości zielonych warzyw mają częstokroć zalecane nieco większe dawki leku. Problem pojawia się w momencie gwałtownej zmiany diety – zaprzestanie jedzenia zielonych warzyw. Skutkować to może nasilonym działaniem leków i wzrostem INR. Efektem mogą być nadmierne krwawienia czy powstawanie wybroczyn będących jednym z pierwszych

objawów zbyt niskiej krzepliwości. Jednak ta wiedza często bywa niedostępna dla pacjentów na początku choroby, co może skutkować tragicznymi konsekwencjami. Dlatego też istotne jest początkowo częste monitorowanie INR, jak i wszechstronna edukacja pacjenta w zakresie wiadomości istotnych z punktu widzenia choroby<sup>20</sup>.

Niemniej ważna od prawidłowo prowadzonych badań jest sama świadomość znaczenia profilaktyki najpowszechniejszych chorób jakie dotykają nasze społeczeństwo, a także to jakie badania w jakim okresie życia można wykonać.

Prowadzenie działań przesiewowych w kierunku określonej choroby wymaga spełnienia łącznie następujących kryteriów:

- choroba musi mieć znaczący wpływ na długość lub jakość życia;
- dostępne muszą być akceptowane metody jej leczenia;
- choroba musi mieć okres bezobjawowy, a wykrycie i leczenie jej w tym okresie znacząco zmniejsza chorobowość i śmiertelność;
- leczenie w okresie bezobjawowym musi zapewniać wynik lepszy niż odłożenie leczenia do momentu wystąpienia objawów;
- do wykrycia choroby w okresie bezobjawowym dostępne powinny być akceptowane przez pacjentów badania o rozsądnym koszcie;
- zachorowalność na tę chorobę musi być wystarczająco duża, aby uzasadniała koszty badań przesiewowych.

Dodatkowo należy pamiętać o prawidłowym przygotowaniu do badań przesiewowych. Bardzo często właśnie nieodpowiednie przygotowanie do badań wpływa na uzyskanie niejednoznacznego wyniku, który przyczynia się do powstania niejasności natury diagnostycznej.

Cukrzyca. Badanie przesiewowe glikemii na czczo należy wykonywać u wszystkich osób powyżej 45. roku życia co 3 lata, w celu wczesnego wykrycia cukrzycy. W przypadku stwierdzenia nieprawidłowej glikemii na czczo należy wykonać doustny test tolerancji glukozy. U osób z wysokim ryzykiem sercowo-naczyniowym oraz stanami przedcukrzycowymi badanie to powinno być wykonywane minimum co roku, a jeśli to możliwe to częściej, niezależnie od wieku pacjenta. Prawidłowe przygotowanie do badania glikemii to bycie na czczo, czyli nie przyjmowanie posiłków i napojów zawierających kalorie przez 8 do maksymalnie 10 godzin. Krótszy okres postzczenia może spowodować

---

<sup>20</sup> Ansell J. et al.: International consensus guidelines prepared by International Self-Monitoring Association for Oral Anticoagulations; International Journal of Cardiology; 2005; 99; 37-45.

niedostateczne zmetabolizowanie posiłków zawierających glukozę i zawyżenie wyniku. Podobnie zbyt długie głodzenie – powyżej 12 godzin powoduje, u niektórych badanych również wzrost stężenia glukozy. Spowodowane to jest endogenną produkcją tego cukru między innymi przez uwalnianie zapasów energii zmagazynowanej w postaci glikogenu w wątrobie.

Badanie przesiewowe stężenia cholesterolu całkowitego. W skład pełnego profilu lipidowego (a więc parametrów które powinny być badane) wchodzi: cholesterol całkowity, cholesterol frakcji HDL (tzw. dobry cholesterol), cholesterol frakcji LDL (tzw. zły cholesterol) oraz triacyloglicerole. U zdrowych, dorosłych osób należy wykonywać badania co 5 lat. Pierwsze oznaczenie powinno być wykonane koniecznie w wieku 20 lat. Błędne jest przekonanie, że zaburzenia w obrębie profilu lipidowego, czyli dyslipidemie dotyczą tylko osób otyłych w wieku podeszłym. Nierzadko dotyczą one bardzo młodych dorosłych a nawet dzieci (genetycznie uwarunkowane dyslipidemie wrodzone). U pacjentów z wysokim ryzykiem sercowo-naczyniowym należy przeprowadzić pełną ocenę zaburzeń lipidowych. Badaniami pod kątem zaburzeń lipidowych należy objąć także dzieci >2. roku życia, z rodzinnym wywiadem dyslipidemii, w tym hipercholesterolemii rodzinnej lub przedwczesnej ChSN, u dzieci z innymi czynnikami ryzyka oraz u dzieci z trudnym do ustalenia wywiadem rodzinnym. Niestety prawidłowe przygotowanie do tego badania wymaga odmiennego postępowania niż w przypadku oznaczania stężenia glukozy. Tutaj koniecznym jest poszczenie (bycie na czczo) minimum 14 do 16 godzin. Jest to niemal dwukrotnie dłuższy czas niż w oznaczaniu glukozy. Dopiero tak długie nieprzyjmowanie pokarmów da wiarygodną odpowiedź na temat ewentualnych zaburzeń lipidowych bądź zdrowia. Dlatego też te dwa badania, glukoza i profil lipidowy nie powinny być łączone w tym samym dniu.

Ocena parametrów antropometrycznych w zaburzeniach metabolicznych i nieprawidłowej masie ciała. Wskaźnik (BMI) i obwód pasa należy określać u pacjentów z widoczną nadwagą co 2 lata. Pacjentom z nadwagą (BMI > 25 kg/m<sup>2</sup>) i otyłym (BMI > 30 kg/m<sup>2</sup>) lub z otyłością brzuszną należy zapewnić indywidualną edukację w zakresie stylu życia i trening stosownych umiejętności. U wszystkich pacjentów po 55. roku życia należy wykonać badanie ogólne moczu, a u pacjentów z wysokim ryzykiem choroby nerek (rozpoznana choroba układu krążenia, cukrzyca, nadciśnienie tętnicze, rozpoznana przewlekła choroba nerek wśród członków najbliższej rodziny) należy również ocenić szacowane przesączanie kłębuszkowe (eGFR).



Oprócz schorzeń metabolicznych nie należy również zapominać o innych chorobach, które mogą dotyczyć nasze społeczeństwo. Pomiar ciśnienia tętniczego pozwalający zdiagnozować nadciśnienie tętnicze należy wykonać u wszystkich osób bez rozpoznanego nadciśnienia tętniczego, począwszy od 3. roku życia przynajmniej raz w roku, a u dzieci z wartością ciśnienia pomiędzy 90. a 95. percentylem i u osób dorosłych, u których stwierdzono wartość w zakresie 120-139/80-89 mm Hg, pomiar ten należy przeprowadzać częściej<sup>21</sup>.

Kontrola glikemii. Samokontrola nie zastąpi regularnej kontroli lekarskiej. Każdy pacjent przed samodzielnym mierzeniem stężenia glukozy we krwi powinien wziąć udział w szkoleniu przeprowadzonym przez wykwalifikowany personel medyczny, również przy każdej wymianie glukometru. Dodatkowo konieczne jest dokładne zapoznanie się ze szczegółową instrukcją obsługi. Pacjenci do pomiaru wykorzystują krew kapilarną, którą należy pobrać z opuszki palca ewentualnie płatka ucha czy pięty. Trwają badania nad innymi alternatywnymi miejscami, które można by wykorzystać w pomiarach stężenia glukozy. Miejscem nakłucia może być dłoń, przedramię, ramię, udo i łydka. Miejsce na dłoni to mięsiste miejsce pod kciukiem (kłąb kciuka) i pod małym palcem (kłąbik). Z opuszki palca i dłoni możemy wykonać pomiar w dowolnym czasie, z pozostałych miejsc pomiar można wykonać tylko na czczo lub bezpośrednio przed posiłkiem. Absolutnie nie pobieramy krwi z tych miejsc do dwóch godzin po jedzeniu, a także do dwóch godzin po przyjęciu insuliny bolusowej, po wysiłku fizycznym, w czasie choroby oraz w przypadku podejrzenia bardzo niskiego stężenia glukozy we krwi. Decyzję czy pacjent może korzystać z alternatywnych miejsc pomiaru podejmuje lekarz, bowiem niedokładność pomiaru z miejsc innych niż opuszka palca mogłaby przyczynić się do nieprawidłowej decyzji terapeutycznej. Wyniki otrzymane przy użyciu glukometrów są przydatne do samokontroli, systemu tego nie wolno stosować do diagnozowania i do wykluczenia cukrzycy. Nigdy nie wolno zmieniać stosowanego leczenia na podstawie jednego pomiaru stężenia glukozy oraz ignorować objawów niskiego czy wysokiego poziomu glukozy. Jeżeli otrzymane wyniki nie odpowiadają samopoczuciu pacjenta, zawsze taką sytuację należy skonsultować z lekarzem. Oprócz szkolenia pacjenta z obsługi aparatu każdy pacjent powinien być poinformowany o klinicznych objawach hipoglikemii (glukoza poniżej dolnej granicy normy <70 mg/dl) czy hiperglikemii (glukoza powyżej górnej granicy normy >99 mg/dl), a także sposobie postępowania w zaistniałych sytuacjach.

---

<sup>21</sup> Diagnostyka Laboratoryjna z elementami biochemii klinicznej, red. Dembińska-Kieć A., Elsevier Urban & Partner, Wrocław 2010.

Do najczęstszych objawów hipoglikemii należą: niepokój, drżenie rąk, pocenie się, ból głowy, wzrost łaknienia, zawroty głowy, blada skóra, nagłe zmiany nastroju lub rozdrażnienie, poczucie zmęczenia, trudności z koncentracją, niezdarność, kołatanie serca oraz dezorientacja. Hiperglikemia objawia się wzrostem pragnienia, częstym oddawaniem moczu, niewyraźnym widzeniem, sennością jak również niewyjaśnioną utratą wagi. Korzystając po raz pierwszy z glukometru należy dostosować jego ustawienia do swoich potrzeb: jednostka mg/dl czy mmol/l, sygnały dźwiękowe. Przed rozpoczęciem pracy należy sprawdzić datę ważności pasków. Według zaleceń pacjent w warunkach domowych nie musi dezynfekować opuszki palca, tylko umyć dłonie w ciepłej wodzie z mydłem. Zawsze po nakłuciu, pierwszą kroplę krwi odrzucamy poprzez przetarcie suchym gazikiem. Zalecenia te mają na celu wyeliminowanie najczęstszych błędów.

Należy wspomnieć tutaj o licznych problemach i nieprawidłowościach. Pacjenci bardzo często zamiast nałożyć uformowaną kroplę krwi na pasek, nakładają kapiący środek dezynfekcyjny, czy oznaczają glukozę w resztkach posiłku pozostałych na dłoniach. Na wiarygodność wyniku wpływa również wielkość kropli krwi, czas nałożenia na pasek. Glukometry są już nie tylko narzędziem pomiarowym, ale analizatorem, który umożliwia kontrolę otrzymanych wyników i ich interpretację w gabinetach lekarskich. Producenci wprowadzili specjalny system znakowania zapewniający otrzymanie pełniejszej informacji o wynikach np. symbol jabłka znaczymy przed jedzeniem, ogryzek- kontrola po posiłku, oraz tzw. ogólne – czyli po wysiłku fizycznym, czy też zastosowanie alternatywnych miejsc wkłucia. Znaczniki te po przeniesieniu wyników na dostępne programy komputerowe pomagają lekarzowi w prowadzeniu terapii i całodobowym monitorowaniu leczenia, a także odrzucenie wyników które nie powinny być uwzględniane przy podejmowaniu decyzji terapeutycznej. Jednocześnie uniemożliwiają ingerencję we własne wyniki (utajnienie wyników nieprawidłowych – po spotkaniu towarzyskim, wykonywanie pomiarów o innym czasie niż zalecenie lekarza).

Dzięki takiemu systemowi czasami można pominąć pobyt pacjenta w szpitalu, a dobranie odpowiedniej dawki leku oprzeć na wynikach pobranych z glukometru. Każdy aparat powinien podlegać kontroli również w warunkach domowych; poprzez wykonanie oznaczenia przy użyciu roztworów kontrolnych, a także kalibracji aparatu. Niewiarygodne wyniki otrzymujemy nie tylko z powodu złej procedury samego wykonania, ale często przyczyną błędów jest niewłaściwe przechowywanie (przechowywanie pudełka z paskami w

naświetlonym miejscu, przy kaloryferze, pozostawienie otwartego pudełka przez dłuższy czas, przekładanie pasków z oryginalnego opakowania do np. pudełka po cukierkach), czy używanie pasków po przekroczonym terminie ważności<sup>22</sup>.

Niestety pomimo tego, że producenci starają się coraz bardziej upraszczać aparaty i procedurę pomiarów, to nadal pacjenci popełniają rozliczne błędy; wynika to z niedostatecznej wiedzy spowodowanej brakiem szkoleń. Oprócz glukozy, hemoglobiny, INR, całkowitego cholesterolu, triacylogliceroli mniej popularnym parametrem możliwym do wykonania w warunkach domowych jest kwas moczowy, którego wzrost stężenia jest proporcjonalny do objawów dny moczanowej szczególnie uciążliwej dla pacjenta ze względu na dolegliwości bólowe. W warunkach domowych oprócz monitorowania stężenia glukozy we krwi możemy sprawdzić jej obecność w moczu. Do tego celu pacjenci mogą posłużyć się jedno lub wieloparametrowymi paskami. Paski jednoparametrowe adresowane są do konkretnej jednostki chorobowej: cukrzyca, choroby nerek, wątroby i innych. Paski wieloparametrowe można wykorzystać w wielonarządowej diagnostyce.

Dla pacjenta, który czasami do najbliższego punktu pomocy medycznej – szpitala czy przychodni – ma kilkanaście kilometrów są nieocenioną pomocą w decyzji, jaką przyjąć dawkę leku, co zmienić w swoim postępowaniu dietetycznym. Możliwość korzystania z takich testów w domu ułatwia monitorowanie zaburzeń, których parametry po przekroczeniu dopuszczalnych stężeń przedostają się do moczu. Wykorzystanie suchej chemii w warunkach domowych jest bezcenną pomocą we współpracy lekarza z pacjentem. Pozwala monitorować leczenie; pacjent poprzez szkolenia uczony jest nie tylko obsługi aparatów, ale odpowiedzialności za swoje zdrowie oraz szeroko rozumianego poczucia bezpieczeństwa, o którym pacjenci chętnie opowiadają podczas udziału w warsztatach czy wykładach.

Problemem zgłaszanym w czasie spotkań z osobami dorosłymi – często już seniorami – jest nieumiejętność udzielania pierwszej pomocy i brak podstawowej wiedzy w tej tematyce. Budzi to strach w sytuacjach, gdy taka pomoc jest potrzebna. Boimy się żeby nie zrobić jakichś czynności źle, co powoduje, że często nie robimy nic, a czasu tych 4-5 minut, kiedy mogliśmy uratować komuś życie nie da się cofnąć. Na prowadzonych kursach pierwszej

---

<sup>22</sup> Alternatywne miejsca nakłucia (AST – alternate site testing) – często zadawane pytania. <https://www.lifescan.pl/ourproducts/faq1/ast>

pomocy osoby prowadzące skupiają się na nauce resuscytacji krążeniowo-oddechowej, często pomijając pierwszą pomoc, potrzebną przy wykonywaniu zwykłych, codziennych zajęć domowych. W takich sytuacjach, jeżeli wcześniej nie przećwiczyliśmy różnych czynności tracimy mówiąc kolokwialnie «głowę» i zupełnie nie jesteśmy w stanie nic zrobić.

Na warsztatach uczymy co zrobić w przypadku oparzeń, zatruc, zadławień, skaleczeń, wysokiej temperatury, wypicia substancji żrących, oleistych czy ugryzień i użądleń. Nieznajomość objawów chorobowych często jest przyczyną zbyt późnego rozpoznania choroby, a z drugiej strony nieudzielenia pomocy gdy taka jest potrzebna. Mijamy na ulicy takich ludzi uważając, że są pijani albo pod wpływem środków odurzających. Aby nie dochodziło do takich sytuacji konieczne jest prowadzenie edukacji zdrowotnej już w okresie dzieciństwa. W wyniku podjętych działań już w okresie szkoły podstawowej, nabyte przez dzieci umiejętności i wiedza procentują dalej na zachowanie młodzieży i osób dorosłych w sytuacjach zagrożenia życia czy zdrowia.

## **Zakończenie**

Świadomość potrzeb ochrony własnego zdrowia i życia pozwala na łatwiejszy kontakt z pracownikami służby zdrowia, co daje szansę dobrej współpracy w procesie profilaktyki i leczenia jednostki. W związku z istniejącymi w tej sferze przesadami, zasadami i poradami «osób postronnych», na co jako społeczeństwo jesteśmy bardzo podatni, istotna dla kształtowania odpowiednich postaw wychowawczych dla współczesnego człowieka staje się odpowiedzialna edukacja osób dorosłych. Wychowanie do zdrowego stylu życia stanowi jeden z istotniejszych elementów edukacji na każdym etapie, zwłaszcza w okresie dorosłym i okresie starzenia. Osoby uwrażliwione na dbałość o własne zdrowie łatwiej potrafią przystosować się do fizjologicznych zmian okresu wieku podeszłego, jednocześnie wykorzystać dostępną aparaturę na rynku medycznym do monitorowania leczenia. Swoją świadomość i edukację przekazują nie tylko w formie ustnej, lecz włączając się (jako rodzice, dziadkowie, członkowie rodziny, wychowawcy etc.) w proces wychowania młodego pokolenia, mogą odegrać istotną rolę w edukacji dorosłych do wzięcia odpowiedzialności za zdrowie swoje i swoich bliskich

## Literatura

1. Alternatywne miejsca nakłucia (AST – alternate site testing) – często zadawane pytania. <https://www.lifescan.pl/ourproducts/faq1/ast>
2. Anderson, Amy L., et al. «Dietary patterns and survival of older adults.» *Journal of the American Dietetic Association* 111.1 (2011): 84-91.
3. Ansell J. et al.: International consensus guidelines prepared by International Self-Monitoring Association for Oral Anticoagulations; *International Journal of Cardiology*; 2005; 99; 37-45
4. Bahrami M., Ataie-Jafari A., Hosseini S., Foruzanfar M.H., Rahmani M., Pajouhi M. Effects of natural honey consumption in diabetic patients: An 8-week randomized clinical trial. *Int. J. Sci. Nutr.* 2009; 60: 618-626.
5. Banaszekiewicz M., Andruszkiewicz A. *Zachowania zdrowotne. W: Promocja zdrowia tom II.* (red). PZWL, Warszawa 2010: 70-81
6. *Diagnostyka Laboratoryjna*, red. Solnica B., PZWL 2014
7. *Diagnostyka Laboratoryjna z elementami biochemii klinicznej*, red. Dembińska-Kieć A., Elsevier Urban & Partner, Wrocław 2010
8. Drewnowski A., Shultz JM. Impact of ageing on eating behaviors, food choices, nutrition, and health status. *J Nutr Health & ageing* 2001; 5(2):75-79.
9. Dziedzic B., Sienkiewicz Z., Imiela J. «Analiza wybranych zachowań zdrowotnych osób po 65 roku życia ze stwierdzoną chorobą niedokrwienną serca Analysis of selected health behaviors of people over 65 years of age with diagnosed coronary heart disease.» *Gerontologia Polska* (2015): 3.
10. Herbanowski M., Kliszcz J., Trzeciak B. *Poradnik komunikowania się lekarza z pacjentem.* Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 1999.
11. Hoestl J. et al.: Poor agreement among Prothrombin Time International Normalized Ratio Methods: Comparison of Seven Commercial Reagents; *Clinical Chemistry* 2005;51:3; 553-560
12. Jędrusek-Golińska, A., D. Górecka, and K. Szymandera-Buszka. «Produkty funkcjonalne w żywieniu osób starszych.» *Przemysł Spożywczy* 70 (2016).

13. Kapusta, M., Słowińska-Solnica, K., Skupień, J., Małecki, M. T., & Solnica, B. (2014). Ocena analityczna glukometru Contour® Plus. *Diabetologia Kliniczna*, 3(2), 62-68.
14. Lankinen M., Schwab U., Kolehmainen M. i wsp. Whole grain products, fish and bilberries alter glucose and lipid metabolism in a randomized, controlled trial: the sysdimet study. *Plos One* 2011; 6: e22646.
15. Lichtenstein, Alice H., et al. «Modified MyPyramid for older adults.» *The Journal of nutrition* 138.1 (2008): 5-11.
16. Lizak D., Goździalska A., Seń M., et al. Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna – obowiązek czy wyzwanie dla pracowników ochrony zdrowia w XXI wieku? W: *Działania opiekuńcze w profilaktyce i terapii*, (red.) Goździalska A., Jaśkiewicz J., Dębska G. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM, 2014, s. 35-44.
17. Makara- Studzińska M. *Komunikacja z pacjentem*. Wydawnictwo Czelej Sp.z o.o., Lublin 2012.
18. Mayersaough P.R., Ford M. *Jak rozmawiać z pacjentem*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
19. Muszalik M., Zielińska-Więczkowska H., Kędziora-Kornatowska K., et al.: Ocena wybranych zachowań sprzyjających zdrowiu wśród osób starszych w oparciu o Inwentarz Zachowań Zdrowotnych Juczyńskiego w aspekcie czynników socjo-demograficznych. *Probl Hig Epidemiol* 2013, 94(3): 509-513.
20. Muszalik M., et al. «Ocena wybranych zachowań sprzyjających zdrowiu wśród osób starszych w oparciu o Inwentarz Zachowań Zdrowotnych Juczyńskiego w aspekcie czynników socjo-demograficznych.» *Probl Hig Epidemiol* 94.3 (2013): 509-513.
21. Napierała M., et al. «Weryfikacja mitów żywieniowych na temat diety cukrzycowej.» *Diabetologia* 2 (2013): 1-3.
22. Para J., Kostka B., Michalska M. et al. Regularna aktywność ruchowa u osób starszych związana jest z niższym poziomem fibrynogenu. *Med. Sport* 2005, 21: 327-332.
23. Ponczek D., Olszowy I. Styl życia młodzieży i jego wpływ na zdrowie. *Probl Hig Epidemiol* 2012, 93(2): 260-268.

24. Różańska D., Wyka J., Biernat J. «Sposób żywienia ludzi starszych mieszkających w małym mieście–Twardogórze.» *Problemy Higieny i Epidemiologii* 94.3 (2013): 494-502.

25. Rybowska A. «"Powszechnie przekonania dotyczące wybranych zachowań żywieniowych w opinii konsumentów.» *Ekonomika i Organizacja Gospodarki Żywnościowej* (2016): 45.

26. Solnica B. «Czynniki zakłócające oznaczenia przy użyciu glukometrów. Błąd glukometru.» *Diabetologia Praktyczna* 11.3 (2010): 75-79.

27. Stanowisko grupy ekspertów Polskiego Towarzystwa Diabetologicznego (PTD) w sprawie stosowania Systemu Ciągłego Monitorowania Stężenia Glukozy (CGM) u osób z cukrzycą. *Diabetologia* 3.2 (2014): 84-90.

28. Tańska M., Babicz-Zielińska, E., Przysławski J. «Postawy osób starszych wobec zdrowia i żywności o działaniu prozdrowotnym.» *Probl Hig Epidemiol* 94.4 (2013): 915-918.

29. Tańska M., Babicz-Zielińska E., Komorpowska-Szczepańska W. «Zwyczaje żywieniowe osób starszych i ich wpływ na występowanie nadwagi i otyłości.» *Family Medicine & Primary Care Review* 2 (2013): 178-180.

30. Woynarowska B.: *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki.* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

31. Zalecenia kliniczne dotyczące postępowania u chorych na cukrzycę. Stanowisko Polskiego Towarzystwa Diabetologicznego, *Diabetologia Praktyczna*, 2016, tom 5, suplement A.

32. Zych A.A. *Leksykon gerontologii*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

## РОЗДІЛ 2

# СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЯКІСТЬ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ

*Марина Шевчук  
Наталія Яковець  
Анна Жихарева*

### ПРОЕКТУВАННЯ НОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Стрімкий науково-технічний прогрес та підвищення попиту на якісні товари й послуги сьогодні активно впливають на ринок праці, обумовлюючи його зміни, які мають відповідно враховуватися системою освіти. Але швидкість змін в усіх сферах матеріального та духовного життя людини призводить до того, що система освіти, яка характеризується значною інертністю, не встигає на них реагувати. Це відставання створює своєрідну різницю між потрібним і наявним на даний момент у випускника ВНЗ комплексом навичок фахівця. Подолання даної проблеми потребує розробки та впровадження нових освітніх моделей і технологій, які мають бути спрямовані не стільки на формування запланованого комплексу навичок, скільки на розвиток здатності творчо мислити, самостійно здобувати потрібну інформацію, критично її оцінювати й доцільно застосовувати, а не лише накопичувати. Окремі експерти стверджують, що в майбутньому компетентний спеціаліст характеризуватиметься не тільки стандартним набором знань та навичок, а, головне, здатністю проектувати власний професіоналізм відповідно актуальним вимогам ринку праці. Сьогодні тільки той, хто вміє спостерігати, аналізувати, прогнозувати, приймати рішення, долати конфлікти та протиріччя, адекватно реагувати на зміни у періоди техно-логічних та цивілізаційних проривів, зможе швидко адаптуватися до нових професійних вимог, особистісно зростати і досягати успіхів. Отже, у наш час проектний підхід в освіті набуває значення провідного, а проектування відповідає викликам сучасності.

У науково-методичній літературі термін «проектування» трактується як творча, інноваційна діяльність, яка завжди спрямована на ство-



рення об'єктивно і суб'єктивно нового продукту [1, с. 717]; як послідовно структурована діяльність з розв'язання певної проблеми, що спрямована на конкретний результат [2, с. 1061]; як діяльність з конструювання образу та його практичної реалізації у межах можливого відповідно до того, що має бути [3, с. 62]. А за словами Н. Кралі, проектування – це робота з майбутнім, оскільки результатом проектування є образ нового об'єкту. Воно спрямоване на кінцевий результат з визначенням необхідних зовнішніх та внутрішніх умов його забезпечення [4, с. 14]. Деякі вчені (О. Заїр-Бек, В. Давидова, Н. Дука, О. Саранов, В. Докучаєва) пов'язують проектування з дослідженням, прогнозуванням, моделюванням, програмуванням, соціальним управлінням, які спрямовані на творчу побудову й реалізацію ідей, метою яких є перетворення та вдосконалення освітньої системи.

Отже, вміння проектувати сприяє розвитку здібності передбачати, прогнозувати, орієнтує на свідомий вибір альтернатив на основі методологічних прийомів, навиків, установок та цінностей. Іншими словами проектування стає умовою саморозвитку сучасного фахівця. А проектування в освіті з урахуванням вимог та викликів сучасності має не тільки видозмінити її мету, головними завданнями якої повинні стати розвиток критичного мислення, дослідницьких та комунікативних навичок, творчої винахідливості, формування вмінь встановлювати міжособистісні стосунки, організовувати продуктивну взаємодію, але й привести до розробки нових технологій, здатних забезпечити кінцевий результат, відповідний означеним цілям [5].

Варто зауважити, що дієвим фактором розвитку освіти є глобалізація. Сьогодні вища освіта не може обмежуватися підготовкою фахівців для місцевого чи національного ринку праці. Відкрита освіта має бути конкурентоспроможною. Мобільність студентів супроводжує зміни на ринку освітніх послуг. Глобальні зміни зумовлюватимуть гарантування якості освіти в усьому світі. І тому задоволення запитів епохи має відбуватися через набуття новітніх знань, умінь та регуляцію стратегії міжнародної освіти відповідно до тенденцій і викликів ринку праці і суспільних трансформацій [6].

В. Кремінь у вирішенні проблеми підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників виводить формулу інтеграційного критерію «педагогічна майстерність + мистецтво кваліфікації + нові технології» [7]. При цьому рівень професійної

культури, на його думку, має характеризуватися такими компонентами як: професійна компетентність на рівні європейських і світових стандартів; мобільність; конкурентоспроможність; творчість і відповідальність; володіння іноземними мовами; гнучке, незалежне, критичне мислення; здатність до діяльності в умовах невизначеності та змін; самовдосконалення впродовж життя; орієнтованість на ефективну самоосвіту і володіння новими інформаційними технологіями. Отже, вирішенню проблем освіти сприятиме розвиток інформаційних технологій.

Сьогодні інформатизація виступає передумовою розвитку інформаційного суспільства. Вона означає процес перебудови життя суспільства на основі використання достовірного, вичерпного і своєчасного знання в усіх суспільно значущих видах діяльності. Процес інформатизації охоплює такі взаємопов'язані процеси, як медіатизація – удосконалення засобів збирання, збереження і поширення інформації; комп'ютеризація – удосконалення засобів пошуку та оброблення інформації; інтелектуалізація – розвиток здібностей сприйняття і продукування інформації, тобто підвищення інтелектуального потенціалу суспільства.

Освіта дорослих стає одним із пріоритетних напрямів інформатизації. У свою чергу інформатизація освіти дорослих спонукала до створення нових інформаційних технологій, здатних забезпечити інтенсифікацію, підвищення ефективності та якості всіх аспектів освіти дорослих, сприяти формуванню відкритої освітньої системи для навчання протягом життя, розвивати інтеграцію предметних галузей знань, творчого потенціалу студентів, здібностей до комунікативних дій, формувати їх експериментально-дослідницьку та інформаційну культуру, готувати конкурентоспроможного на ринку праці фахівця.

Перевагами інформаційних технологій є їх функціональна повнота, оперативність та своєчасність обробки даних, швидке надходження інформації до споживача. Інформаційні технології посилюють мотивацію студентів завдяки використанню привабливих і швидкозмінних форм подання інформації, а також причетності до пріоритетного напрямку науково-технічного прогресу, наданню освітньому процесу індивідуалізованого характеру, доступності великих обсягів інформації, можливості її оперативного отримання у необхідний момент і в достатньому обсязі.

Таким чином, традиційна комп'ютеризація в умовах інтеграції України в європейський освітній простір розглядається як один з напрямів модернізації освіти дорослих, оскільки сприяє появі нових освітніх

можливостей, нових перспективних форм, методів і засобів навчання, їх широкого впровадження у процес підготовки, зокрема і в умовах європейського простору [8]. Створюючи численні засоби онлайн навчання у всіх галузях освіти, ВНЗ та заклади післядипломної освіти можуть значно підвищувати якість своїх освітніх послуг, формуючи додаткові джерела здобуття освіти.

В умовах вибору споживачем форм і методів отримання освітніх послуг, їх інтеграції, зміни траєкторії графіку здобуття професійної освіти, продовження безперервного процесу навчання для здобуття професійної кваліфікації на більш високих рівнях Національної рамки кваліфікацій все більшої популярності набувають технології електронного навчання, зокрема дистанційного, мережевого, віртуального, мультимедійного, мобільного.

Під електронним навчанням, як стверджує В. Бублик, розуміють сукупність методів, форм і засобів самостійного, але контрольованого засвоєння певного масиву знань за допомогою спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища, тобто системно організованої сукупності засобів передачі даних, інформаційних ресурсів, протоколів взаємодії, апаратно-програмного забезпечення, орієнтованого на задоволення освітніх проблем користувачів [9].

Технології дистанційного навчання пов'язані з використанням комп'ютерних і телекомунікаційних засобів, які здатні забезпечити інтерактивну взаємодію викладачів та студентів на різних етапах навчання і самостійну роботу з матеріалами інформаційної мережі. Технології дистанційного навчання дають змогу долати географічні бар'єри, розширювати можливості заочного навчання і зробити його справді повноцінним та всеохоплюючим. У європейських країнах ця форма навчання набула великої популярності через її економічні показники та навчальну ефективність. До переваг дистанційного навчання слід віднести:

- гнучкість – можливість викладення матеріалу курсу з урахуванням підготовки та здібностей студентів. Це досягається створенням альтернативних сайтів для одержання більш детальної або додаткової інформації з незрозумілих тем, а також низки питань – підказок;
- актуальність – можливість упровадження новітніх педагогічних, психологічних, методичних розробок;
- зручність – можливість навчання у зручний час, у певному місці, здобуття освіти без відриву від основної роботи, відсутність обмежень у часі для засвоєння матеріалу;

- модульність – розбиття матеріалу на окремі функціонально завершені теми, які вивчаються у міру засвоєння і відповідають здібностям окремого студента або групи загалом;
- економічна ефективність – метод навчання дешевший, ніж традиційні, завдяки ефективному використанню навчальних приміщень, полегшеному коригуванню електронних навчальних матеріалів та мультимедіа до них;
- можливість одночасного використання великого обсягу навчальної інформації будь-якою кількістю студентів;
- інтерактивність – активне спілкування між студентами групи і викладачем, яке значно посилює мотивацію до навчання, поліпшує засвоєння матеріалу;
- більші можливості контролю якості навчання, які передбачають проведення дискусій, чатів, використання самоконтролю, зняття психологічних бар'єрів;
- відсутність географічних кордонів для здобуття освіти. Різні курси можна вивчати в різних навчальних закладах світу.

Отже, дистанційне навчання дає змогу одержувати освітні послуги на відстані без відвідування освітніх установ за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій та систем телекомунікації.

Технології віртуального навчання – це процес і результат комунікативної взаємодії суб'єктів і об'єктів освіти у віртуальному освітньому середовищі, специфіку змісту якої визначають конкретні суб'єкти й об'єкти лише і під час самої взаємодії.

Для віртуального освітнього процесу характерні певні ознаки: попередня невизначеність даного процесу для суб'єктів взаємодії; унікальність для кожного роду взаємодії суб'єктів, у тому числі і з реальними освітніми об'єктами; існування тільки протягом самої взаємодії.

Слід зауважити, що існування віртуального освітнього простору поза комунікацією викладачів і студентів неможливе, оскільки віртуальне навчальне середовище створюється не технічними або навчальними засобами, а об'єктами та суб'єктами освітнього процесу. Отже, метою технологій віртуального навчання є реалізація людиною свого призначення в реальному світі через його віртуальну складову.

Технології мережевого навчання пов'язані зі створення автономних мережеских курсів та інформаційно-предметного середовища. Мережеве навчання – це гарна можливість підвищення професійного рівня або,

навіть, зміни професії. Впровадження мережевих технологій в освітню систему традиційного професійного навчання доповнює, удосконалює, розвиває її за рахунок створення мобільного інформаційно-освітнього середовища та супроводжується появою нових форм навчання. Серед позитивних аспектів мережевого навчання можна виділити: модульність, комфортність, економічність, сучасність, доступність, інформативність, розширення міжнародного співробітництва.

Технології мультимедійного навчання забезпечують систему комплексної взаємодії візуальних та аудіоефектів під управлінням інтерактивного програмного забезпечення з використанням сучасних технічних і програмних засобів, які об'єднують текст, звук, графіку, фото, відео в одному цифровому відтворенні.

Технології мобільного навчання спрямовані на використання завжди доступних зручних портативних мобільних пристроїв з метою полегшення, підтримки, оптимізації та розширення процесів навчання. Мобільні пристрої модифікують форми подачі матеріалу, доступу до нього та сприяють створенню нових форм пізнання та менталітету.

Зазначимо основні переваги застосування технології мобільного навчання: інноваційність; можливість використання «легких» переносних пристроїв в освітніх цілях; можливість застосування технології в якості додаткового засобу навчання поряд з традиційним процесом; підвищена ефективність у навчанні осіб з обмеженнями за здоров'ям; можливість одночасної взаємодії як з однією особою, так і з групою осіб; відсутність обмежень за часом, місцем, розкладом навчання та віком [10].

Отже, головною метою технологій електронного навчання є наближення освіти дорослих до рівня європейських вимог і стандартів. Технології електронного навчання успішно використовується у найрозвинутіших європейських країнах, оскільки вони надають безліч переваг (таких як доступність у будь-якому місці і в будь-який час, використання електронних дидактичних демонстраційних матеріалів, електронних посібників, підручників, навчальних відео демонстрацій, відеоматеріалів, навчального комп'ютерного моделювання, електронних лабораторних практикумів тощо) [11].

Технології електронного навчання забезпечують можливість спілкування студентів між собою та з викладачами у режимі онлайн, опанування багатьох джерел навчальної інформації, застосування у навчальному процесі нових технологічних досягнень, використання спеціалізованих форм контролю якості навчальних досягнень [12].

У сучасних умовах доцільно створити систему стимулювання освітніх пошуків в сфері електронного навчання, а саме розробку авторських електронних програм, підручників нового типу.

Слід додати, що електронні технології наділяють освіту здатністю реагувати на зміни у зовнішньому середовищі, тобто адаптуватися до різноманітних трансформаційних умов, формувати засади самостійного розвитку та самоконтролю, сприяти досягненню ефективного результату.

Застосування технологій електронного навчання може стати одним з ключових напрямків модернізації вищої освіти та освіти дорослих, оскільки відкриває широкі можливості для розвитку самостійності студентів, стимулює одержання додаткових знань та їх закріплення, що підвищить рівень підготовки кваліфікованих фахівців, конкурентоздатних на європейському ринку праці.

У наш час інформація, а також можливість її швидкого знаходження, засвоєння та використання, набуває значення головного ресурсу результативності у різних сферах життєдіяльності людини. Поняття «інформаційне суспільство» активно використовується як характеристика постіндустріального рівня розвитку. Але сьогодні науковці вважають, що інформаційне суспільство входить у свою наступну стадію, а саме еру розуму. За словами В. Вернадського, у такому суспільстві знання і духовні цінності мають визначати національне багатство країни. Нова стадія інформаційного суспільства отримала назву «смарт», що в перекладі означає «інтелектуальний», «розумний». Головною особливістю, яка трансформує освіту на даній стадії, є комунікаційні технології колективної діяльності або смарт-технології. Використання електронних та комунікаційних технологій робить освіту не тільки більш гнучкою, але й відповідно більш масовою та ефективною.

Електронні технології дають змогу надати освіті індивідуалізованого характеру при збереженні колективності навчання, мислення та творчості.

Концепція смарт-освіти базується на парадигмі створення мережових технологій. У контексті національних викликів та національних стратегій освіти дорослих формується не обмежена часом, географічними кордонами інформація, яка доступна кожному і супроводжується створенням інноваційної системи.

Отже, інформаційні технології в умовах смарт-освіти стають найважливішим фактором формування високоосвічених громадян, які здатні використовувати сучасні технології, встановлювати комунікаційні зв'язки та діяти колективно, і рухатися вперед шляхами індивідуальних творчих маршрутів за рахунок постійного навчання протягом життя при збільшенні долі інноваційності праці [13, с. 247-248].

Таким чином, у мережевій освіті підвищується здатність взаємодіяти з оточуючим середовищем та миттєво реагувати на його зміни. В умовах інформаційного середовища та технологій, які динамічно розвиваються, якість факторів зовнішнього середовища та швидкість їх змін постійно зростає. У такому разі властивість «смарт» стає в освіті необхідною. Смарт-технології характеризуються тим, що дають змогу адаптувати певні облаштування до потреб користувача в ході його експлуатації. Набуваючи пріоритетності, смарт-технології здатні визначати наступний за інформаційним етап розвитку суспільства. У сучасних умовах ефективне навчання неможливе без накопиченого досвіду електронного навчання. Сьогодні освіта характеризується вмотивованим, гнучким, технологічним, самоуправлінським навчанням, збагаченим інформаційними ресурсами та технологічними методами навчання.

Це нова освіта, у якій використання технічних засобів, сервісів, Інтернету призводить до якісних змін у взаємодії суб'єктів. Електронні та комунікаційні технології є основою розширення навчальної мобільності в освіті. Вхід освіти у «цифрову еру» – це запорука швидкого руху вперед детермінованого смарт-технологіями. Знаннева концепція освіти спирається на ідею трансформації освітніх послуг у додаткову вартість, базуючись на інформаційних технологіях та топологічно-мережевій компоненті інформаційного суспільства.

Смарт-освіта покликана задовольнити нові потреби суспільства у фахівцях. Нові вимоги сьогодні пов'язані з оволодінням колективною мережевою компетентністю. Інформаційні технології виступають у якості єдиної інфраструктури нового суспільства, яка пов'язує в єдину мережу людей, що створюють середовище розповсюдження знань. Отже, сучасна освітянська діяльність тісно пов'язана із мережею Інтернет на основі загальних стандартів, угод і технологій [14].

Інтернет, нові комунікаційні технології, інформаційно-комунікаційні відносини у значній мірі змінили наше життя і відношення до нав-

чання. Сьогодні суспільство потребує спеціаліста з компетентнісним підходом до професії. Лавиноподібне зростання інформації обумовлює формування професійних компетентностей, які стають інструментом і гарантією сучасних суспільних перетворень, в основі яких цінність інформації, знань, інтелектуальної власності. Основними структурними елементами професійної компетентності в наш час мають стати знання, сформовані на основі засвоєння великого обсягу інформації, здатність до творчості як підґрунтя суспільних та особистісних змін і самоактуалізація як максимально ефективного використання ресурсів особистості. В умовах глобальних викликів взаємозв'язок цих елементів створює структурну композицію із змістової частини навчання у контексті розвитку міжпредметних зв'язків, творчої частини навчання у контексті народження нового знання і методичного забезпечення навчання у контексті самоосвіти та саморозвитку.

Домінування інформаційної складової потребує розвитку когнітивних здібностей, як основи постійного пошуку нових ідей і здатності до навчання і самонавчання в умовах безперервної освіти (навчання протягом життя); формування пізнавальної компетентності, тобто вміння вчитися і здобувати знання, які постійно подвоюються і виступають фактором розвитку ділової активності та інформаційного обміну; пошуково-інноваційної компетентності, спрямованої на продукування ідей, продуктів, технологій, алгоритмів дій; організації системного навчання, яке ґрунтується на вмінні вчитися в умовах широкого інформаційного простору, необхідності виробляти нові знання на основі інформаційних потоків, які потім еволюційно переходять в систему знань.

У нових умовах зміщується фокус управління з матеріальних потоків – до нематеріальних, тобто до управління інформацією, культурою, ментальними моделями співробітників, у тому числі вироблення довіри, корпоративного духу і обміну знаннями [13, с. 246].

Отже, в умовах інформаційного суспільства формування професійної компетентності пов'язане з навиками роботи з великими масивами інформації, виробленням дослідницьких вмінь, можливістю вчитися приймати оптимальні обґрунтовані рішення, проявами цілісного інформаційного світогляду та виявленням інформаційної культури, які необхідні, щоб адаптуватися до умов плинного життя глобального соціуму. Сучасне суспільство вимагає фахівця, який вільно володіє



сучасними інформаційними технологіями, постійно підвищує і вдосконалює свій професійний рівень, оскільки придбання нових знань і навичок, практично корисних і застосовуваних у роботі в епоху інформаційного суспільства, значно розширює можливості його самореалізації і сприяє кар'єрному росту. При цьому слід зауважити, що не знижується роль і таких загальноосвітніх технологій як технології диференційованого навчання, ігрові технології, проектні технології, технології індивідуалізованого навчання, модульні технології та комунікативні технології, які також спрямовані на формування нового фахівця нового суспільства.

Таким чином, в умовах глобалізації та інформаційної революції функціонування освіти дорослих має здійснюватися шляхом інноваційного розвитку та перманентної модернізації, а формування професійної компетентності стає основою збереження цивілізаційного статусу людства принаймні у першій половині ХХІ століття.

Гарна освіта сьогодні – це синтез різних форм одержання знань і сучасних технологій, оптимальну комбінацію яких може визначити для себе тільки той, хто навчається.

## Література

1. Енциклопедія освіти / під ред. В. Кременя; АПН України. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А.М. Прохоров]. – [3-е изд.]. – Москва: Советская энциклопедия, 1985. – 1600 с.
3. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования / В.И. Слободчиков. Сер. «Материалы для педагогических размышлений». – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2003. – Вып. 2. – 160 с.
4. Краля Н. А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся: [учеб.-метод. пособие] / Н.А. Краля; под ред. Ю. П. Дубенского. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2005. – 59 с.
5. Хайрутдинов Д. «Навыки XXI века: новая реальность в образовании / Динар Хайрутдинов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://erazvitie.org/article/navyki-xxi-veka-novaja-realnost>. – Назва з екрану.

6. Жилияєв І. Вища освіта України: стан та проблеми / І. Жилияєв, В. Ковтунець, М. Сьомкін. – Київ: Науково-дослідний інститут інформатики і права Національної академії правових наук України, Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України, 2015. – 96 с.

7. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В.Г. Кремень. – Київ: Грамота, 2003. – 216 с.

8. Проект закону «Про професійну освіту» (доопрацьований) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://spo.fpsu.org.ua/na-obgovorenni-v-spo/2598-proekt-zakonu-pro-profesijnu-osvitu-dopratsovanij> вільний. – Назва з екрану.

9. Бублик В.В. Електронне навчання в Україні і світі. Ретроспектива і перспектива / В.В. Бублик, О.К. Закусило, В.П. Шевченко // Теорія і методика навчання інформатики та математики: Збірник наукових праць. / за ред. І.П. Аносова та ін. – Мелітополь: МДПУ, 2004. – Вип. 3. – С 10 – 27.

10. Сараєва Т.О. Мобільне навчання як технологія формування іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua>. – Назва з екрану.

11. Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси України: наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10 2012 № 1060 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/law/show/z1695-12> вільний. – Назва з екрану.

12. Рафальська О.О. Технологія змішаного навчання як інновація дистанційної освіти / О.О. Рафальська // Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво. – 2013. – № 11. – С. 128-133.

13. Соснін О.В. Інформаційно-комунікативний менеджмент: зарубіжний та вітчизняний досвід: [навч. посіб.] / О.В. Соснін, В.Г. Воронкова, М.Ю. Максименюк. – Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, Вид. «Політехніка», 2017. – 316 с.

14. Тихомирова Н.В. Глобальная стратегия развития smart-общества. МЭСИ на пути к Smart-университету [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://smartmesi.blogspot.com/2012/03/smart-smart.html>. – Назва з екрану.

## ПРОФЕСІЙНІ РОЛІ ТА ФУНКЦІЇ АНДРАГОГІВ

Професіонал у системі освіти дорослих (андрагог) – це фахівець, компетентний і активно працюючий в аудиторії дорослих людей щодо реалізації місії безперервної формальної і неформальної освіти впродовж життя з метою забезпечення їхнього професійного та особистісного розвитку.

Визначаючи ролі та функції андрагогів, виходимо з того, що їхня діяльність є специфічною, її закономірності визначаються андрагогікою – теорією навчання дорослих. Дорослі є рівними викладачеві суб'єктами освітнього процесу. Вони мають соціальний, життєвий, виробничий досвід.

У переважній більшості словники та енциклопедії практично отожднюють поняття функції та ролі. Зокрема, зазначається, що функція – це роль, що виконується об'єктом або суб'єктом, у певній сфері діяльності, з наявністю встановлених задалегідь правил. Діяльність викладача, таким чином, складається із дій і функцій, більшість з яких реалізуються разом з тими, хто навчається. До таких належать планування, саме навчання, діагностика тощо. При цьому основною функцією викладача є організація спільної діяльності з дорослими, які навчаються.

Зауважимо, що на нашу думку, поняття функції і ролі дещо різняться. Так, функції забезпечують дієвий зв'язок, вплив компонентів певної системи один на одного, тобто, передбачають певну дію. За різними джерелами функція (лат. *functio* – виконання) – це діяльність, обов'язок, робота, зовнішній прояв властивостей об'єкта в певній системі відносин, до якої він належить. Інше значення поняття «функція» підкреслює, що це вид зв'язку між об'єктами, коли зміна одного з них призводить до зміни іншого. У різних галузях знання застосовуються, як правило, обидва поняття функції. У той же час роль спрямована на створення образу, в даному контексті – образу викладача-андрагога.

Можна вважати, що визначальною ознакою попереднього етапу розвитку андрагогіки було домінування функції передавання інформації від викладача до слухача, вдосконалення способів, методів цього процесу. На перший план висувалась наявність у андрагога наукових знань у

певній галузі, що дозволяло бути джерелом нової інформації. Поступово акцент зміщувався на здатність мотивувати аудиторію, узагальнювати і привабливо подавати інформацію, обирати спосіб спілкування, прийнятний для слухачів, здійснювати організацію навчання, встановлювати правила взаємодії, забезпечувати оптимальне чергування індивідуальної, партнерської, групової, колективної форм навчання.

Удосконалення функцій андрагога все більше визначалось індивідуалізацією освітнього процесу, вміннями працювати не лише з аудиторією, а й з міні-групою, кожною особистістю. Таким чином більш затребуваними стали функції консультування, модерації, а згодом – тьюторінгу, фасилітації, коучингу.

Набуває сучасного змісту така функція андрагога, як упровадження наукового доробку в практику. Якщо раніше ця функція обмежувалася вивченням, узагальненням і розповсюдженням кращого досвіду, то зараз вона втілюється в науково-методичний супровід інновацій, здійснення експертизи інновацій, зовнішньої експертизи професійної діяльності фахівців.

Розповсюджуються і набувають актуальності в системі освіти дорослих функції тренерів, консультантів, експертів, тьюторів.

Отже, оновлені, сучасні функції андрагогів такі:

- андрагог-викладач;
- андрагог-методист;
- андрагог-консультант;
- андрагог-експерт;
- андрагог-фасилітатор;
- андрагог-модератор;
- андрагог-менеджер;
- андрагог-супервізор;
- андрагог-тьютор;
- андрагог-тренер.

Пояснимо сутність кожної із зазначених функцій.

**Викладацька функція** андрагога суттєво відрізняється від тієї, яку виконує викладач у студентській аудиторії. Ці відмінності зумовлені психологією дорослої людини, її ставленням до навчання. Особливості навчальної аудиторії дорослих полягають у тому, що вони мають більший, ніж молодь, життєвий, соціальний, професійний досвід, критично ставляться до змісту та технологій навчання, потребують професійного

спілкування. Андрагог-викладач постійно відшукує баланс між теорією та практикою, намагається максимально активізувати слухачів на занятті. Дорослі сприймають зміст навчання крізь призму практичного досвіду і з осмисленням можливостей застосування набутих знань. Андрагог-викладач виходить із того, що не слухачі зобов'язані вчитися, а він має мотивувати слухачів до опанування нових компетентностей, створити атмосферу поваги до кожної думки. Дорослі очікують від навчання іншого результату, ніж студенти. Для дорослих фахівців цінність мають ті результати, які дозволяють вирішувати важливі проблеми професійної діяльності, а студенти найчастіше результатами вважають складання заліків, іспитів тощо.

Функція *андрагога-методиста* полягає в сприянні щодо вдосконалення та розповсюдження методик викладання, поширення сучасних освітніх технологій. Методична діяльність багатопланова: опанування нового змісту освіти, опрацювання прийомів, методів, методик, технологій навчання, вимірювання, аналіз та моніторинг результатів, узагальнення, апробація та поширення кращого практичного досвіду, надання методичних рекомендацій тощо.

*Консультативна функція* андрагога дозволяє конкретизувати певні практичні та теоретичні аспекти змісту та технологій навчання. Дорослі самостійно визначають проблемне поле для консультацій, формулюють запити та запитання. На цій основі андрагог обирає зміст, послідовність консультування. Результатом консультування має стати не лише набуття нових знань, а й мотивація щодо подальшої самоосвіти дорослого.

Можна стверджувати, що вищезазначені функції андрагога є традиційними для освіти дорослих. Проте розвиток цієї галузі зумовив необхідність виокремлення та опанування нових функцій, які ми охарактеризуємо далі.

*Андрагог-фасилітатор* у процесі взаємодії з дорослими сприяє розкриттю їхнього творчого потенціалу, розвиває професійну майстерність і професіоналізм. Він забезпечує сприятливі умови для виявлення індивідуальності кожного члена групи, спрямовує на пріоритети особистісного, інтелектуального, творчого розвитку.

Термін «фасилітація» походить від англ. to facilitate – полегшувати, сприяти, допомагати. Фасилітативна функція виявляється в тому, щоб допомогти особі, яка навчається, віднайти, узагальнити, висвітлити кращі

власні здобутки, створити тим самим передумови для подальшого професійного зростання, творення нового в професії.

Фасилітація розглядається також як усвідомлене, самостійно ініційоване, спрямоване на опанування смислів як елементів особистісного досвіду учіння, в ході якого викладач (андрагог-фасилітатор) є помічником, допомагає самостійно шукати відповіді на запитання та оволодівати способами діяльності.

Андрогог-фасилітатор відкритий до спілкування, виявляє високий рівень емпатії (здатності бачити внутрішній світ, психічний стан іншої особистості), демонструє впевненість у можливостях і здібностях тих, кого навчає.

У сучасній педагогічній практиці актуалізується *функція експерта*. Експертиза – це дослідження та тлумачення фактів і явищ незалежними компетентними фахівцями з використанням спеціальних, специфічних знань.

Андрогоги беруть участь у різних видах експертизи, яка проводиться за запитом роботодавців, споживачів освітніх послуг, стейкхолдерів. Таким чином, професіоналізм андрогога визначається наявністю необхідних знань та компетентностей для проведення експертної діяльності. Актуальність функції експерта зростає у зв'язку з введенням великої кількості інновацій у ході реформ. Андрогог-експерт має дати кожному з виявлених аспектів того чи іншого явища професійну компетентну оцінку.

*Андрогог-модератор* відіграє роль посередника, допомагає групі у формулюванні мети та визначенні шляхів її ефективного досягнення.

Термін «модерація» походить від італійського «moderare» – пом'якшення, помірність, утримання.

Модерація в сучасному розумінні – це сукупність технологій і методів щодо організації взаємодії в групі, спосіб системного, структурованого проведення семінару або наради з метою залучення учасників до вироблення рішень, плану дій, підведення підсумків стосовно проблеми, яка обговорюється.

Необхідність опанування андрогогами функції модерації зумовлена тим, що завдання, які ставляться перед аудиторією, стають все більш комплексними: компетентності окремих осіб для їх вирішення може бути недостатньо, тому групова робота набуває популярності. Це віддзеркалює один із принципів андрогогіки: доросла людина уникає ситуацій, у

яких може виявити некомпетентність. Групова робота дозволяє вирішувати проблеми колегіально. Модерація в групі сприяє досягненню мети із залученням творчого, професійного потенціалу кожного учасника.

Модерація відрізняється від фасилітації. При роботі в групі фасилітатор, як правило, не планує структуру взаємодії учасників, проте реагує на перебіг дискусії, орієнтуючись на власні навички взаємодії з групою. Модератор заздалегідь розробляє сценарій процесу модерації, використовує методи, які дозволяють групі ухвалити рішення, виробити чіткий план дій. Отже, фасилітація спрямована на взаємодію, комунікацію, а модерація – на продукт.

Як правило, діяльність андрагога-модератора в групі складається з трьох етапів: вступу (постановка проблеми, ознайомлення з правилами роботи), робочого етапу (постановка ключових питань, послідовність певних дій, візуалізація), заключного етапу (представлення та фіксація результатів).

Андрагог-модератор сприяє тому, щоб увага групи концентрувалась на сутності проблеми, учасники подолали побоювання, негативну реакцію стосовно нової проблеми, сприйняли ухвалені рішення, мали більшу мотивацію до діяльності.

*Андрагог-менеджер* бере участь в управлінні професійним розвитком осіб, які навчаються. При цьому він використовує весь комплекс менеджменту: визначає стратегію, ставить мету, планує, організує, визначає та аналізує результати, створює та вдосконалює організаційну культуру. У діяльності андрагога-менеджера виявляються також ознаки кадрового менеджменту та управління людськими ресурсами. Для забезпечення якості освіти дорослих андрагог-менеджер залучає висококваліфіковані кадри, мотивує колег до роботи з дорослою аудиторією, надає необхідні роз'яснення, сприяє розвитку їхньої андрагогічної компетентності.

Для того, щоб менеджмент був ефективним, андрагог здійснює персоніфікований облік потенційної аудиторії дорослих, диференціює їх за освітніми запитами, віком, стажем, рівнем професійного розвитку тощо. На цій основі він планує графіки навчання певної категорії слухачів, складає диференційовані варіанти навчальних планів, добирає навчальні матеріали тощо.

Важливою складовою діяльності андрагога-менеджера є завчасне планування матеріальних і фінансових ресурсів, необхідних для організації навчання.

Андрагог-менеджер має подавати приклад управлінської культури в організації заходів, володінні змістом та технологіями роботи з дорослими, спілкуванні, дотриманні норм професійної етики.

Діяльність *андрагога-супервізора* по відношенню до дорослого спрямована на аналітичне та дослідницьке поєднання практичної діяльності з навчанням, допомогою в поєднанні теоретичних знань з практичними вміннями.

Супервізія – професійно орієнтована позиція допомоги з урахуванням вимог робочої ситуації, співпраця, в ході якої той, хто навчається, отримує можливість рефлексії власних думок, ставлень, утруднень, розширення теоретичних уявлень, визначення шляхів подальшої діяльності.

На початковому етапі аудиторія буває неготовою до дискусій, сподівається на позитивний зворотній зв'язок, окремі дорослі потребують підтримки. Андрагог-супервізор сприймається в цьому випадку як авторитет, рольова модель.

Загальна мета супервізії – спонукати дорослих до професійного розвитку, більш глибокого опанування професійної діяльності на рівні сучасних вимог. Супервізія дозволяє актуалізувати здобутки досвіду практичної діяльності, співвіднести теоретичні знання з практикою, виявити власне ставлення до фактів та явищ, здійснювати пошук альтернативних рішень.

У супервізії обов'язкова співпраця, в ході якої більш та менш досвідчений професіонали, або ті, хто має рівний досвід, можуть описати та проаналізувати власну діяльність в умовах конфіденційності.

*Андрагог-тьютор* – це фахівець системи освіти дорослих, який організує самостійне навчання за індивідуальною траєкторією, створює необхідні умови для реалізації індивідуальної освітньої програми дорослого, який навчається, в тому числі, в дистанційній освіті.

Тьютор – від англ. tutor, – консультант, викладач, який розробляє індивідуальні освітні програми, супроводжує індивідуальний процес навчання.

Традиційно в системі освіти акцент робиться на навчанні, дуже часто при цьому не враховуються виклики часу, не створюються передумови для рефлексії. Андрагог-тьютор робить акцент на рефлексії, яка уможлиблює усвідомлення дорослими власних освітніх потреб і самостійне визначення ними змісту, форм і термінів навчання. Під патронатом андрагога-тьютора особи, які навчаються, осмислюють власні



навчальні можливості та перспективи професійного розвитку, вибудовують індивідуальну освітню програму.

*Андрагог-тренер* – це фахівець із практичного навчання персоналу за технологією тренінгу. Крім загально-професійних знань, він повинен мати підготовку щодо специфіки проведення тренінгу, відпрацювання конкретних умінь. Важливою складовою цієї діяльності є здатність до надихання на успіх, на пошук нових нестандартних рішень. Разом з аудиторією тренер «проживає» новий досвід, отримує натхнення від досягнення мети. Тому становлення андрагога-тренера – це нові професійні вміння, нові особистісні якості, які потім проектуються на успіх групи в процесі тренінгу.

Отже, реалізуючи функції та ролі, андрагоги у своїй діяльності враховують особливості аудиторії дорослих. На думку багатьох дослідників, у процесі навчання дорослі активні, самостійні, прагнуть до максимального використання життєвого, соціального і професійного досвіду. Саме цьому андрагог і викладач у системі освіти дорослих стають партнерами у навчанні.

Сучасні напрямки освіти дорослих роблять наголос на особливій ролі таких якостей особистості, як критичність, відкритість світу, здатність приймати самостійні рішення, брати на себе відповідальність за результат. На реалізацію цих напрямків спрямовані функції та ролі андрагогів.

*Ніна Діденко*

## **ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОСВІТИ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ТА АДМІНІСТРУВАННЯ**

Публічним службовцям, які працюють в органах державної влади та місцевого самоврядування, належить важлива роль у проведенні модернізаційних перетворень у країні: отже, ефективність і якість їх діяльності залежить від професіоналізму, отриманих знань, умінь, психологічного стану. Це визначає необхідність постійного професійного розвитку і вдосконалення творчого потенціалу управлінців через освіту протягом життя, яка базується на використанні інноваційних освітніх технологій, компетентнісно-орієнтованому підході, створенні особистісної освітньої траєкторії кожного фахівця та відповідає принципам андрагогіки.

Публічні службовці – це дорослі люди, які мають професійну освіту і, як правило, досвід роботи, тому освіта для них передбачає подальший професійний розвиток, реалізацію особистісного потенціалу для вирішення як професійних, так і особистісних, кар'єрних питань.

Виходячи з характеристик М.Ш.Ноулза щодо дорослої людини в процесі навчання («Сучасна практика освіти дорослих. Андрагогіка проти педагогіки»), можна говорити про те, що у навчанні публічних службовців слід враховувати такі якості як: провідна роль самого управлінця в процесі навчання; прагнення до самостійності, самореалізації, самоврядування, досягнення конкретних цілей, якнайшвидше застосування отриманих при навчанні знань і вмінь.

Наявність професійного і життєвого досвіду може бути використана в процесі навчання, якщо вона відповідає професійним потребам фахівця, в такому випадку процес навчання має бути організований у вигляді спільної діяльності з викладачами.

Особливу роль у професійному навчанні публічних службовців має такий принцип андрагогіки як індивідуалізація навчання, що передбачає індивідуальну освітню програму, зорієнтовану на конкретні освітні потреби і цілі навчання з урахуванням досвіду, рівня підготовки, психофізіологічних особливостей.

Для індивідуалізації навчання в публічній службі застосовуються методи оцінювання та надання відповідних рекомендацій щодо подальшого професійного навчання, які можуть включати різні пропозиції: відвідування курсів підвищення кваліфікації, отримання іншої університетської освіти в конкретній галузі, участь у семінарах і тренінгах тощо. Терміни та форма професійного навчання визначаються органом, у якому працює службовець залежно від сфери діяльності.

Упровадження системності в процес професійно-особистісного розвитку публічних службовців передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання і оцінювання. Тому за формою, змістом і методами освіта публічних службовців має відповідати наступним вимогам:

- забезпечити єдність та спадкоємність фахової підготовки шляхом поглиблення професійних знань, умінь і навичок;
- зміст кожної ланки освіти має відповідати вимогам певного рівня службовця;
- сприяти отриманню більш високої кваліфікації або нової спеціальності на базі професійної підготовки та досвіду практичної роботи;

- створювати умови для постійного підвищення освітнього і професійного рівнів, оновлення професійних знань відповідно до встановлених кваліфікаційних вимог до посад в органах публічної влади.

В андрагогіці контекстність навчання застосовується для того, щоб спрямувати навчання на конкретні, життєво важливі для дорослого цілі, орієнтовані на виконання соціальних ролей або вдосконалення особистості, удосконалення професійної діяльності того, хто навчається. Отже, при організації навчання публічних службовців головними виступають такі питання, як: надання якісних адміністративних послуг; прийняття ефективних управлінських рішень; застосування інноваційних управлінських технологій; дотримання етики.

Навчальні програми більшості національних систем освіти публічних службовців мають свою специфіку, яка відображує національні особливості кожної країни. Наприклад, у Франції основна увага приділяється тому, що публічні службовці є елітою, здатною до нових ідей, чутливою до потреб громадян. У Англії особливу увагу приділяють тому, щоб службовці були готові до вирішення виникаючих проблем, використовуючи різні можливості. В Австрії і Греції в основу навчальних програм для підготовки службовців покладаються аналіз політичної та соціально-економічної ситуації в країнах, суперечності, що виникають у їх розвитку. У Данії міністерства та відомства визначають, якими знаннями та вміннями мають оволодіти службовці під час навчання.

Система навчання державних службовців може успішно розвиватися тільки при постійно та якісно зростаючій потребі в наслідках їх діяльності, отже андрагогічний принцип актуалізації результатів навчання цілком відповідає потребам невідкладного застосування на практиці набутих знань, умінь, навичок, якостей. Актуальним стає створення такого мотиваційного механізму, який не просто зобов'язує, а стимулює управлінця постійно оновлювати свої професійні вміння та знання. Найбільш універсальний спосіб досягнення цього – пов'язати службове просування, атестацію з професійними досягненнями державного службовця, результатами його навчання.

Досвід різних країн засвідчує, що у більшості з них існує практика, яка дозволяє пов'язати службове просування, розмір заробітної плати з рівнем кваліфікації, компетенції, діловими якостями таким чином, що професійна підготовка, підвищення кваліфікації службовця органічно вбудовані до його професійної діяльності, службової кар'єри, оплати праці.

Для мотивації професійного навчання публічних службовців, на нашу думку, можна виокремити такі цілі як:

- набуття у процесі навчання суми знань за обраними напрямками, які відповідають сучасному рівню розвитку ринкової економіки, використання цих знань у подальшому для вирішення загального завдання структурної реорганізації економіки;

- підвищення рівня професійної компетентності та активності, формування вміння організувати науковий і системний підхід до прийняття рішень;

- набуття в процесі навчання умінь та навичок ділового спілкування та їх використання в ділових відносинах.

Досягнення цих цілей може здійснюватися за умов створення такого освітнього простору, у якому управлінцям слід оволодівати становленням суб'єктності та позитивної «Я-концепції». Такий освітній простір містить можливості для реалізації андрагогічного принципу елективності навчання, що передбачає надання певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання. Це спонукає управлінця до розвитку освітніх потреб, тобто виявлення реального ступеня засвоєння навчального матеріалу і визначення тих матеріалів, без засвоєння яких не можливе досягнення поставленої мети навчання.

В андрагогіці принцип усвідомленості навчання передбачає усвідомлення тим, хто навчається, і тим, хто навчає, всіх параметрів організації процесу навчання. Тому важливою умовою його ефективної організації є створення сприятливої психологічної атмосфери, або психологічного супроводу з використанням методів як традиційної, так і нетрадиційної психодіагностики.

У межах традиційної психодіагностики здійснюється ретельне вивчення особистісного потенціалу кожного управлінця: проводиться визначення психологічних умов розвитку особистісного потенціалу; психологічне обстеження та діагностування із застосуванням різноманітного інструментарію.

У рамках нетрадиційної психодіагностики можуть бути використані методи транситуаційного оцінювання професійних та ділових якостей за допомогою декількох психологічних інструментів, які оцінюють досягнення або недоліки професійної поведінки. Основні переваги цього методу – комплексність і системність. Комплексність полягає в тому, що

для оцінки використовується декілька діагностичних методів, які моделюють реальну ситуацію управлінської діяльності (трансситуаційна діагностика) з метою її максимального відтворення. Системність методу визначається наявністю попередньо визначених показників успішної поведінки, за якими управлінці оцінюються в різних ситуаціях групою незалежних експертів, які пройшли навчання як експерти-спостерігачі.

Психологічні особливості управлінців в процесі професійного навчання визначаються тим, що у системі освіти фахівець бачить себе самостійним суб'єктом, який співвідносить цілі навчання зі своїми практичними потребами, життєвими цілями і перспективами, обирає для себе оптимальної форми навчання, оцінює їх особистісну значущість, яка характеризується, перш за все, взаємною повагою учасників процесу навчання, доброзичливими відносинами між ними, взаємодопомогою та співпрацею. Важливо, щоб в процесі навчання психологічна атмосфера виключала критику, недоброзичливе ставлення, забезпечувала умови для вільного висловлення думок, підтримувала повагу до плюралізму життєвих позицій.

Особливостями освіти дорослих є їх здатність навчатися через досвід, через спостереження і рефлексію; за допомогою абстрактної концептуалізації; шляхом активного експериментування, тощо. Саме тому кожен управлінець повинен виступати як активний суб'єкт розвитку та застосування свого досвіду і здібностей, та брати участь у плануванні навчального процесу.

Отже, застосування принципів андрагогіки в професійному навчанні публічних службовців є важливим і доцільним для досягнення ефективних результатів та задоволення освітніх потреб.

### **Інноваційні освітні технології в професійному навчанні публічних службовців**

Як зазначається у доповіді ЮНЕСКО 2015 р., зростаюча різноманітність джерел знань і розширення доступу до них відкривають додаткові можливості для навчання, яке може бути менш формалізованим і більш інноваційними, що позначається на рівні організації роботи в класі, використовуваних педагогічних підходах, авторитеті вчителя і методах навчання. Трансформація освітніх ландшафтів створює умови для об'єднання всіх освітніх просторів шляхом взаємовигідної координації зусиль між системами формальної освіти, закладами підвищення кваліфікації і іншими освітніми структурами [8, с.49-50].

Це має особливе значення для професійного навчання публічних службовців, адже лише маючи сучасні знання, володіючи відповідними професійними вміннями, можна успішно виконувати управлінські функції.

До базових компетентностей, якими мають оволодіти публічні службовці, ми відносимо:

- професійні знання типів, принципів і законів управління, здатності розглядати організацію загалом та її місце в соціальному світі, знання суб'єкта і об'єкта управління, взаємної відповідальності між ними;

- професійні вміння застосування волі і владних повноважень в управлінській діяльності, використання інноваційних управлінських технологій, формування вміння аналізувати нестандартні управлінські ситуації;

- психологічна компетентність щодо успішної професійної діяльності, знання психологічних особливостей суб'єкта та об'єкта управління; дотримання етичних норм у ділових відносинах у поєднанні з кваліфікованою діяльністю;

- формування оптимального, творчого потенціалу, найвищої продуктивності праці, здатності працювати в умовах жорсткої конкуренції;

- прагнення до самовдосконалення, досягнення найвищої професійної майстерності.

Опанування наведеними професійними компетентностями може здійснюватися як комплекс формального, неформального навчання та самоосвіти, що в сучасних умовах не може реалізовуватися на основі лише традиційних освітніх технологій.

Андрагогіка замість лекційних передбачає переважно практичні заняття, часто експериментального характеру: дискусії, ділові ігри, кейси, вирішення конкретних завдань і проблем. Якщо це стосується теоретичних знань, має місце інтегрований матеріал по декільком суміжним областям знань; залучення знань і вмінь, які доросла людина отримує з різних джерел інформації і освоює в конкретних формах освітньої діяльності.

Це дає можливість висувати на перший рівень не репродуктивний, а аналітичний та креативний способи засвоєння знань, надавати процесу навчання практико-орієнтований характер.

Колектив авторів під керівництвом О.А.Тертишної наводить такі принципи неперервної освіти державних службовців як: гнучкість,

демократизм, поєднання теорії і практики, органічний зв'язок з національною культурою, прогностичність, доступність, конкурентоздатність, диференціація, системність, гуманізація, незалежність, рівність, науковість, інноваційність [12].

Одним з основних положень андрагогіки є провідна роль в процесі навчання того, кого навчають. Функцією викладача є надання допомоги у виявленні, систематизації, формалізації особистого досвіду людини, що навчається, коригування та поповнення її знань. Це актуалізує особливий підбір викладачів (тренерів) для організації навчальних програм. У більшості європейських країн для цього запрошують практиків, які досконало володіють питаннями у своїй галузі. Найбільш ефективний спосіб добору викладачів (тренерів) полягає у комбінації теоретичних знань та практичного досвіду.

Суттєвим елементом ефективного навчання є підбір цільових груп, адже щойно прийняті на роботу службовці, посадовці, що отримали підвищення у кар'єрі, службовці, які зараховані до кадрового резерву, вищі урядовці та обрані керівники органів місцевого самоврядування потребують різних форм навчання.

Методи, які використовуються у процесі професійної освіти публічних службовців, можна розділити на дві основні групи:

а) ті, що мають за мету повідомити знання за допомогою занять лекційного типу (лекції, колоквиуми, семінари, консультації різних типів);

б) ті, що орієнтують на самостійну роботу під керівництвом викладача і реалізовані за допомогою активних форм навчання та інноваційних освітніх технологій.

Найбільш поширеним видом навчання як окремого посадовця, так і цілого колективу є тренінги. Тренінги забезпечують більш інтенсивне і інтерактивне навчання, і зорієнтовані на отримання практичних навичок, необхідних у повсякденній роботі, на обмін досвідом між слухачами, що дозволяє отримати результат, що має практичну цінність, економить час і ресурси.

У разі потреби, для вирішення конкретних проблем управлінської діяльності, у професійному навчанні публічних службовців застосовуються тематичні короткострокові семінари.

Однією з популярних форм професійного навчання управлінців все частіше стає дистанційне навчання, зорієнтоване на забезпечення максимальної доступності і зручності, врахування інтересів слухача.

Для допомоги у вирішенні управлінських задач важливе значення має використання ділових ігор, під час яких створюються ситуації, найбільш близькі до реальної професійної діяльності службовців. Перевага ділових ігор полягає в тому, що, будучи моделлю реальної ситуації, вони одночасно дають можливість значно скоротити операційний цикл і, тим самим, продемонструвати учасникам, до яких кінцевих результатів приведуть їх рішення і дії. Використання цього методу дозволяє службовцям виконувати різні професійні функції, і за рахунок цього розширити власне уявлення про управління і функції, які необхідно виконувати в процесі роботи.

В останній час для оцінювання досягнень часто використовують ситуаційні вправи або кейси. Розглядаючи кейси, слухачі перебувають у ситуації інтерактивної взаємодії один з одним і викладачем, що моделює певні ситуації і дає можливість навчитися поводити себе в них, або знаходити вирішення певних проблем.

Деякі ситуаційні вправи передбачають виконання групових проєктів, які допомагають навчитися працювати у команді та заохочують відігравати значно активнішу роль у навчанні, аніж це передбачено традиційними формами викладання. Якість виконання групових завдань може бути оцінена самими слухачами за такими критеріями як змістовність, повнота, різносторонність, оригінальність дослідження, презентативність проєкту.

В професійній освіті службовців можна використовувати симуляції, які ґрунтуються на тому, що при їх застосуванні слухачі знаходяться у створеній реальності, в якій вони виконують певні ролі, а потім аналізують причини своїх дій.

Ще одним методом навчання, є коучинг для підвищення особистої результативності публічних службовців при різних комунікаціях.

До методів інтерактивного навчання відносяться також ті, які сприяють залученню в активний процес отримання та обробки інформації: «мозковий штурм», міні-лекція, робота в групах, контрольний лист або тест, рольова гра, ігрові вправи, дискусія групи експертів, інтерв'ю, інсценування, виступ у ролі викладача, обговорення сюжетних малюнків та інші.

Методика розвитку критичного мислення дає можливість: аналізувати ситуацію; обговорювати проблему та приймати рішення; займати чітку позицію; обґрунтовувати свою відповідь; чітко висловлювати свою думку або думку колективу, регламентуючи при цьому час; ставити чіткі



запитання і давати на них змістовні відповіді; аргументувати відповіді; відшукувати причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати, прогнозувати; оцінювати діяльність. В межах даної методики можна використовувати прийоми «інтелектуальної провокації», спрямованої на розвиток вміння ставити запитання, які спрямовують хід мислення; фреймінгу, суть якого полягає в постановці питання таким чином, щоб можна було знайти відповідь.

Метод «мозкового штурму» спрямовується на розв'язування складних завдань за обмежений час та розвитку творчих здібностей.

Метод проектів різних рівнів складності дозволяє самостійно здобувати знання чи застосовувати вже наявні, причому замість дій за зразком в основному виконується пошукова та дослідницька діяльність.

Публічні службовці під час виконання своїх функцій мають потребу у формуванні комунікативних навичок. До основних засобів формування комунікативних навичок можна віднести: теоретичне та практичне засвоєння суті та специфіки професійного спілкування службовця, його структури, функцій, стилів та ін.; засвоєння необхідних знань з психології та педагогіки, ділового спілкування, аналіз найбільш поширених труднощів мовного спілкування та ін. Інтерактивний діалог, характерний для такого типу навчання, розвиває вміння слухати партнера, співробітничати, проявляти толерантність, доброзичливість, тактовність, навчас вмінню виходити з конфліктів.

Для розвитку комунікативних навичок можна використовувати аналітичні завдання, які полягають у можливості проведення саморефлексії або спостереження за поведінкою інших людей. Така діяльність дозволяє виявити систему правил, керуючись якими службовці можуть організувати свою взаємодію, засвоюють правила, які сприяють комунікації і виявляють умови, за яких виникають комунікативні бар'єри. Це дає можливість визначити власний комунікативний стиль, підвищити власну комунікативну компетентність, навчитися способам регуляції своєї поведінки.

Важливим елементом професійного навчання публічних службовців є використання інформаційних технологій. Зокрема, для організації процесу навчання при створенні комп'ютерних навчальних засобів можуть бути використані різні базові інформаційні технології.

За останній час серед освітніх технологій стали популярними методи візуалізації навчання, зокрема скрайбінг, скетчноутінг, пітчінг, інфографіка та ін.

Візуальне мислення (*visual thinking*) сприяє розвитку дистанційного навчання і передбачає об'єднання інструментів візуального й вербального мислення.

Скетчноутінг (від англ. «*sketch*» – ескіз, зарисовка) – спосіб структурування інформації, що сприймається на слух, або фіксація власних думок, тобто закріплення на папері важливих ідей у вигляді рукописних текстів, схем й інших образотворчих елементів.

Пітчінг (від англ. «*pitch*» – виставляти на продаж) – система відкритих коротких презентацій, які застосовуються, наприклад, як презентація проектів.

Скрайбінг як мистецтво відображати своє мовлення в малюнках в реальному часі паралельно з доповіддю, полегшує сприйняття інформації, забезпечує додатковою інформацією, виокремлює головні моменти доповіді.

Переваги скрайбінгу в навчанні полягають у тому, що візуалізація в процесі навчання допомагає організувати та аналізувати отриману інформацію; за допомогою візуальних образів інтегруються нові знання; візуалізація розвиває критичне мислення (вербальна та візуальна інформація допомагає відновлювати в пам'яті отриману інформацію, оскільки презентація скрайбінгу складається із простих образів, символів та предметів, які легко запам'ятовуються); візуалізація є універсальною та доступною всій аудиторії.

Наразі існує два види скрайбінгу: скрайбінг-презентація та відео-скрайбінг. Перший – найпоширеніший і відомий, використовується під час доповіді, супроводжує мовлення за допомогою різних схем, малюнків, графіків. Відеоскрайбінг – динамічний вид скрайбінгу, в основі якого ілюстрації, схеми, які використовуються у відеоряді. Таким чином, скрайбінг може бути представлений у вигляді статичних схем/графіків, скрайб-малюнків, скрайб-розповідей (комікси), простих надписів, виготовлених в особливому стилі.

Інфографічні засоби є доповненням до текстової інформації, що охоплює тему в повному обсязі і містить деякі пояснення. Науково термін «інфографіка» трактується, як інструмент представлення інформації користувачеві у більш лаконічній формі: це вид альтер-нативного викладу певної інформації за допомогою створення художніх замальовок, графіків, діаграм інших графічних об'єктів на папері та в електронному варіанті.

Статистично визначено, що текст обсягом більше п'яти сторінок вміщується в одному графічному малюнку.

Основним правилом успіху інфографіки є, передусім, простота. Для кращого осмислення поданої інформації в одній роботі викладається одна ідея. Цей метод представлення знань працює там, де потрібно показати пристрій та алгоритм роботи чого-небудь, співвідношення предметів і фактів у часі і просторі, продемонструвати тенденцію, показати як що виглядає, організувати великі обсяги інформації.

Серед нових освітніх трендів, які впроваджуються в професійному навчанні, можна виділити наступні:

Переформатування навчальних просторів: створення нових форматів і методів навчання та викладання, оновлення навчального середовища, створення на базі широкопasmового бездротового Інтернет-зв'язку так званих «розумних просторів» (*smart rooms*), щоб забезпечити доступ до веб-конференцій, полегшити комунікації.

Проектно-, проблемно-, дослідницько-орієнтоване навчання для стимулювання участі тих, хто навчається, у навчальному процесі, як у ході аудиторної роботи, так і за її межами.

Комбінування формального і неформального навчання як поєднання формальних і неформальних методів навчання і викладання, що створюють середовище, яке сприятиме експериментуванню, цікавості, креативності.

Технології *Bring Your Own Device*: поширення практики, коли ті, хто навчається, приносять з собою власні ноутбуки, планшети чи інші мобільні пристрої у навчальне середовище для підвищення своєї продуктивності в освітньому процесі.

Навчальна аналітика та адаптивне навчання:

навчальна аналітика – це застосування в освітніх цілях спеціальної веб-аналітики, спрямованої на процес збору та аналізу деталей індивідуальних взаємодій у ході онлайн-навчання.

Адаптивні навчальні технології – це спеціалізоване програмне забезпечення чи сервіси, які адаптуються до потреб окремих слухачів у ході навчання. Ці інструменти здатні синхронізуватися з навчальним процесом і, базуючись на машинних технологіях навчання, можуть адаптуватися до прогресу кожного слухача і самостійно коригувати навчальний контент в режимі реального часу.

Таким чином, усе, що пов'язано із визначенням і засвоєнням управлінської діяльності в сфері професійного навчання, у підсумку, націлене на досягнення наступних завдань:

- формування в тих, хто навчається, комплексу знань про зміст та особливості процесів управління в усьому розмаїтті;
- розвиток логічного мислення відносно об'єктивних законів та закономірностей, принципів організації, функціонування та вдосконалення систем управління різних типів;
- прищеплення навичок використання аналітичного підходу до оцінки реальних управлінських ситуацій і прийняття на цій основі ефективних рішень.

Для того щоб особистісно-професійний розвиток управлінців в процесі освіти був ефективним, необхідно:

1. Визначити рівень професійних знань, умінь, особистісно-ділових та професійно важливих якостей.
2. Виявити творчий потенціал управлінця.
3. Розробити моделі навчання та особистісно-професійного розвитку
4. Визначити освітні технології і методи навчання, необхідні для реалізації цілей навчання.
5. Періодично контролювати рівень професійних знань, умінь, особистісно-ділових та професійно важливих якостей за ступенем наближення до еталона-моделі професіонала.

### **Діагностика стану професійної компетентності публічних службовців**

Формування професійної компетентності може бути успішним за умов, що кожний суб'єкт даного процесу чітко уявляє, які компетентності мають бути розвинуті або сформовані у процесі навчання. Без такого розумного і раціонального проектування освітньої траєкторії неможливо добитися загальних позитивних результатів.

Це передбачає необхідність проведення діагностики стану професійної компетентності публічного службовця, яка дає можливість спланувати і сформулювати цілі навчання як стратегічно цілісну систему підвищення кваліфікації, щоб забезпечувати підготовленість фахівця до виконання професійних функцій.

При визначенні стану професійної компетентності слід враховувати, що основу моделі особистості публічних службовців складають наступні компоненти:

- діяльнісний (діяльнісна сутність особистості);
- статус (сукупність службових ролей);
- ціннісні орієнтації;
- кваліфікація (професіоналізм).

Крім цього, на діяльність службовця суттєво впливає соціалізація, яка виявляється в тому, що:

- якісна своєрідність окремих професійно важливих якостей залежить від типу особистості, якій вони належать;
- окремі якості під час реалізації професійної діяльності змінюються залежно від типу особистості;
- професійний успіх залежить не від окремих якостей, а від цілісної особистості;
- професія службовця творчо формується в залежності від індивідуальності особи;
- тільки особистий рівень саморегуляції може протистояти негативним явищам, які виникають в процесі професійної діяльності.

Діагностика професійної компетентності включає професійний відбір як систему заходів, що дозволяє виявити людей, які за своїми індивідуальними якостями найбільше придатні для навчання та ефективного виконання професійної діяльності в різних галузях державного управління і місцевого самоврядування.

Професійний відбір за психологічними якостями складається з наступних етапів:

1. Розробка та складання психограми, тобто опису психологічних характеристик, необхідних для виконання професійних обов'язків. До психограми входять також вимоги, які пред'являє професійна діяльність до психічних процесів (сприйняття, пам'ять, уявлення, мислення), психічних станів (втома, апатія, стрес, депресія), уваги як стану свідомості, емоційних та вольових характеристик.

Якщо управлінці мають здатність критично оцінювати власні методи роботи та особистісні якості, це допомагає формувати колектив за принципом компенсації, коли підбираються особистості з різноманітними якостями.

2. Відбір психодіагностичних методів дослідження, в т.ч. таких, які найбільшою мірою характеризують ті психічні процеси та професійні дії, по відношенню до яких можна оцінювати професійну готовність.

До психодіагностичних методів мають пред'являтися наступні вимоги:

- прогностична цінність методики (можливість виявити розбіжності в психофізіологічних функціях у осіб з різним рівнем професійної підготовленості);

- надійність методики (стабільність результатів, які одержують шляхом повторних досліджень однієї методики);

- тестування різних категорій управлінців, що дозволяє доповнювати тести новими правилами.

Перед тим, як обрати методики, необхідно чітко сформулювати мету тестування так, щоб методика відобразила психічну структуру оцінюваних якостей. Методики повинні бути підібрані таким чином, щоб у поєднанні з іншими методами вони давали повне уявлення про особистість управлінця.

Застосовувані тести повинні мати єдину схему інтерпретації для оцінювання результатів тестування. Всі використовувані тести можна розділити на п'ять груп: для визначення здібностей; кваліфікаційні тести; тести на перевірку професійних якостей; медичні тести; тести для відбору групи.

Існують також різноманітні тести для виявлення професійних інтересів, бажаних форм діяльності, приналежності до того чи іншого психологічного типу нервової системи, виявлення рівня розвитку певних здібностей тощо.

Прикладом набору тестів є американський САТВ, який складається з 12 тестів, які вимірюють 9 різних здібностей, а саме:

- загальний рівень інтелекту (вміння розуміти вказівки, здатність сприймати абстрактні принципи, вміння міркувати і оцінювати);

- володіння словом (здатність швидко розуміти значення слів та ефективно користуватися ними);

- володіння числом (вміння швидко і точно продукувати арифметичні дії);

- просторова орієнтація (мислене сприйняття геометричних фігур у двомірному та трьохмірному просторі, представлення рухів об'єктів у просторі);

- сприйняття форми;

- сприйняття та виділення суттєвих деталей у мовленні та в табличних матеріалах;
- моторна координація (рухомість пальців, спритність рук).

Такого комплексу тестів достатньо для встановлення можливостей використання тієї чи іншої людини в тій чи іншій професійній діяльності. Однак для точного визначення професійної придатності людини до тієї чи іншої конкретної професії більш ефективним є використання спеціалізованих тестів, підібраних для виявлення рівня розвитку саме тих психологічних властивостей, які професійно необхідні для даної спеціальності.

3. Психологічний прогноз успішності навчання та наступної діяльності на основі співставлення наступних відомостей:

- вимоги професії до людини та одержані психодіагностичні дані з акцентом на оцінку особистісних характеристик;
- можливість цілеспрямованого вдосконалення та компенсації професійно значущих якостей з урахуванням часу на навчання;
- вірогідність появи екстремальних ситуацій та впливів.

Оцінюючи професійну придатність, у відборі іноді орієнтуються насамперед на пошук осіб з високим рівнем розвитку психологічних якостей, найбільш важливих для досягнення успіху в навчанні та використанні професійної діяльності (так званий підхід до максимуму). Іноді більш ефективним є підхід до мінімуму, коли намагаються головним чином виявити та відсторонити осіб з низькими показниками щодо професійно важливих якостей.

Звернення до особистісної освітньої траєкторії розвитку фахівця в системі освіти показує важливість усвідомлення, власне, самими фахівцями пріоритетності навчання впродовж життя, рефлексивності власних професійно-комунікативних навичок, професійного досвіду.

Отже, потенціал професійно-особистісного розвитку публічного службовця можна не лише діагностувати, вивчати, але й розвивати за допомогою різноманітних методів і прийомів.

### **Науково-методичне забезпечення професійного навчання публічних службовців**

Суттєву роль для навчання дорослих відіграють науково-методичні матеріали. Їх розробка базується на принципах науковості, доступності, системності та послідовності. Матеріали мають бути зорієнтованими, в основному, на самостійну діяльність тих, хто навчається, що висуває певні вимоги до змісту та оформлення цих матеріалів.

У звіті «Оцінка та рекомендації стосовно системи підготовки державних службовців в Україні», підготовленого в рамках проекту Twinning «Розвиток і удосконалення системи підготовки державних службовців в Україні» було визначено, що в Україні є необхідність у модернізації освітнього стандарту магістерських програм, розробки окремих програм для конкретних секторів державної політики, розвитку система оцінки якості підготовки фахівців, впровадження системи управління якістю [7, с.21-26].

Отже, науково-методичні матеріали для професійного навчання публічних службовців мають відповідати таким вимогам:

- 1) врахування раціональних темпів засвоєння навчального матеріалу, управління індивідуальними варіантами навчання;
- 2) трансформація навчання (спочатку – відповідно особистісних психологічних характеристик та рівня підготовки; в процесі навчання – залежно від поточної успішності та особливостей слухачів; як варіант – розподіл на підгрупи або мікрогрупи для диференціації навчання згідно з індивідуальними потребами слухачів);
- 3) урахування індивідуальних запитів у змісті навчання;
- 4) розробка рекомендацій щодо можливого місця роботи і подальшої кар'єри публічних службовців.

Це визначає необхідність при створенні навчально-методичного забезпечення для професійного навчання публічних службовців вирішувати такі завдання:

1. Формування бази освітніх програм, що відповідають потребам публічного управління і мають випереджувачий характер.
2. Розробка різноманітних програм професійно-орієнтованих семінарів, що відповідають меті модернізації публічного управління та публічної служби і забезпечують слухачів знаннями, що підвищують їх конкурентоспроможність.
3. Створення різноманітних тренінгових програм для практичної підготовки фахівців до управлінської діяльності.

Відбір змісту навчального матеріалу професійних програм має ґрунтуватись на:

- вимогах до посад певних категорій службовців;
- змісті основних компонентів професійної компетентності;
- потребах замовників у навчанні.

Що стосується вимог до розробки навчальних модулів, на нашу думку, слід враховувати необхідність чіткого практичного спрямування



та орієнтації на виконання функціональних обов'язків публічних службовців; чіткість мови і детермінованість термінологічної бази; доступність та легкість для сприйняття; врахування співвідношення ступеня завантаження на робочому місці та навчальним матеріалом; адекватність тривалості та черговості навчальних програм.

## **Висновки**

Необхідність впровадження інноваційних підходів до освіти фахівців у сфері публічного управління та адміністрування визначається характером сучасних управлінських процесів і вимогами до професійної компетентності публічних службовців протягом професійної діяльності.

Базуючись на принципах андрагогіки, професійне навчання публічних службовців розглядається нами як системне, комплексне, інтерактивне навчання, з орієнтацією на професійний досвід та здібності тих, хто навчається.

Застосування інноваційних освітніх технологій є умовою досягнення позитивних результатів у навчанні та практико-орієнтованого характеру навчального процесу зі створенням сприятливих умов для розвитку і самореалізації кожної особи, здатної навчатися протягом життя.

Впровадження інноваційних підходів у формуванні змісту освіти, створення якісного навчально-методичного забезпечення, творчих колективів викладачів, які здійснюють навчання управлінців, є основними умовами ефективного процесу професійного навчання публічних службовців.

## **Література**

1. Бабаєв В.М., Пономарьов О.С., Романовський О.Г. Психодіагностика у системі державного управління і місцевого самоврядування.-Х.: Вид-во «Фоліо», 2006. – 416 с.

2. Гогіна Л.М. Компетентнісний підхід у професійному навчанні державно-управлінських кадрів: актуальність, передумови та проблеми впровадження / Л. М. Гогіна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua>

3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 218 с.

4. Концептуальні засади професійного супроводу державних службовців та посадових осіб органів місцевого самоврядування в системі безперервної освіти / О.С.Поважний, Н.Г.Діденко, В.І.Токарева – Донецьк: ДонДУУ, 2012. – 308 с.

5. Мельников О.Ф. Парадигми фахової підготовки державних службовців: монографія. – Х.: Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2007. – 424 с.

6. Механізми забезпечення ефективності підвищення кваліфікації державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування: навч. посіб. / уклад.: О. Д. Брайченко, М. С. Орлів, Б. О. Костенко та ін.; за заг. ред. В. А. Гошовської. – К.: НАДУ, 2012. – 48 с.

7. Оцінка та рекомендації стосовно системи підготовки державних службовців в Україні / Байба Петерсоне, експерт проекту Twinning «Розвиток і удосконалення системи підготовки державних службовців в Україні», заступник директора Латиської Державної Канцелярії з питань державного управління/ – К.: 2010. – 40 с.

8. Переосмысливая образование: Образование как всеобщее благо?: Rethinking Education: Towards a global common good? // Опубликовано в 2015 г. Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры.

9. Малик Ю.І. Розвиток комунікативних навичок як важливий чинник успішної діяльності державних службовців. [Електроний ресурс] – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua>

10. Сисоева С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / Сисоева С.О.; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.

11. Сучасні технології освіти дорослих: посіб. / авт. кол.: Л. Б. Лук'янова, О. В. Аніщенко, Л. Є. Сігаєва, С. В. Зінченко, О. В. Баніт, Н. І. Дорошенко. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. — 182 с.

12. Удосконалення системи підвищення кваліфікації державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування / Л.В. Сергієва, М.М. Черниш, Д.Д. Земцев, Н.Ю. Мордавець та ін.; під керівн. О.А. Тертишної [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nads.gov.ua>.

## НАШІ АВТОРИ

**БАЗЕЛЮК ВАСИЛЬ**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри університетської освіти і права Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ.

**БЛЯХА АННА**, доктор медичних наук (укр. – кандидат), викладач кафедри клінічної біохімії та лабораторної медицини Медичного університету ім. Кароля Марцінковського, м. Познань (Польща).

**БРОЖЕК АЛІЦЯ**, доктор медичних наук, (укр. – кандидат), викладач кафедри клінічної біохімії та лабораторної медицини Медичного університету ім. Кароля Марцінковського, м. Познань (Польща).

**БЯЛАС МАРТИН**, доктор хабілітований педагогічних наук (укр. – доктор), професор Академії фізичного виховання ім. Єджея Шнядецького, м. Гданськ, (Польща).

**ВАСИЛЮК АЛЛА**, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри університетської освіти і права Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ.

**ДЕЙ МАРИНА**, кандидат юридичних наук, доцент, завідувач кафедри університетської освіти і права Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ.

**ДЕРЕГОВСЬКА ЮСТИНА**, доктор гуманітарних наук (укр. – кандидат), психонколог, м. Познань (Польща).

**ДІДЕНКО ІНА**, доктор наук з державного управління, професор, завідувач кафедри державної служби та менеджменту освіти Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ.

**ЖИХАРЄВА АННА**, кандидат наук з державного управління, старший викладач кафедри університетської освіти і права Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ.

**ЛУКІНА ТЕТЯНА**, доктор наук з державного управління, професор, професор кафедри державної служби та менеджменту освіти Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ.

**МАЦЬКОВЯК КАЛИНА**, доктор медичних наук, викладач кафедри клінічної біохімії та лабораторної медицини Медичного університету ім. Кароля Марцінковського, м. Познань (Польща).

**МОЛЧАНОВА АЛЕВТИНА**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ.

**НОВИЦЬКИЙ МАРТИН**, магістр, старший спеціаліст технічних наук кафедри клінічної біохімії та лабораторної медицини Медичного університету ім. Кароля Марцінковського, м. Познань (Польща).

**ОЛІЙНИК ВІКТОР**, доктор педагогічних наук, професор, академік, ректор ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ.

**ОТАМАСЬ ІННА**, кандидат історичних наук, старший викладач кафедри університетської освіти і права Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ.

**ОТИЧ ОЛЕНА**, доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-методичної роботи та міжнародних зв'язків ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ.

**ПЛОЧИНИЧАК АЛІЦІЯ**, лікар медицини, асистент кафедри хімії та клінічної біохімії Медичного університету ім. Кароля Марцінковського, м. Познань (Польща).

**СОРОЧАН ТАМАРА**, доктор педагогічних наук, професор, директор Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ.

**СТОГОВСЬКИЙ АНДЖЕЙ**, доктор гуманітарних наук (укр. – кандидат наук), фундатор Фундації Cocodi в Познані, драмотерапевт, працівник Дому Опіки Lipp w Höchstädt, м. Діллінген-Кіклінген (Німеччина).

**СТОГОВСЬКА КІНГА**, магістр, вчителька німецької мови для іноземців і біженців у школі Sprachinstitut Alterlingua у Баварії, м. Діллінген-Кіклінген (Німеччина).

**ЧАБАНСЬКИЙ АДАМ**, доктор хабілітований з соціології, (укр. – доктор соціологічних наук), професор, медичний університет ім. Карола Марцинківського, м. Познань (Польща).

**ШЕВЧУК МАРИНА**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, м. Ніжин.

**ЯКОВЕЦЬ НАТАЛІЯ**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри університетської освіти і права Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ.

**Для нотаток**

**Для нотаток**

Наукове видання

**ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ  
У ПЕРСПЕКТИВІ ЗМІН:  
ІННОВАЦІЇ, ТЕХНОЛОГІЇ, ПРОГНОЗИ**

**КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ**

Комп'ютерна верстка,  
дизайн обкладинки – Наталія Парецька

---

Підписано до друку 11.10.2017 р. Формат 60x84/16. Папір офсет.  
Гарнітура Times Ум. др. арк. 14,42. Обл.-вид. арк. 12,73.  
Тираж 300 прим. Зам. № 1455

---

Видавець і виготовлювач ПП Лисенко М.М.  
16600, м. Ніжин Чернігівської області, вул. Шевченка, 20  
Тел.: (04631) 9-09-95; (067) 4412124  
*E-mail: vidavec.lisenko@gmail.com*

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру  
видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції  
серія ДК № 2776 від 26.02.2007 р.